

# Sinerji

Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi  
Synergy International Journal of Field Education Researches

SAYI: ISSUE: 2 – ARALIK/ DECEMBER 2020 ANKARA

Eğitimde Benimsenen Özcü Anlayış Üzerine Felsefi Bir Değerlendirme  
*Celal YEŞİLÇAYIR*

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Türk Tarihi ve Kültürü Konularının Yeri  
*Caner DALLI, Mehmet Ali ÇAKMAK*

Yabancılara Yönelik Türkçe Destek Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak  
Değerlendirilmesi: KKTC Örneği  
*Mehmet MIÇOOĞULLARI*

Erzurum Mülkî İdâdîsi'nin Kuruluşu ve Tarihsel Gelişimi  
*Abdurrahman GÜLMEZ*

Content Analysis of the Textbooks of Pakistan Studies for 8th, 9th and 10th Classes  
*Nasir RIAZ*

Yayın Kritiği: Türkiye, Azerbaycan ve Türkmenistan'da Sosyal Bilgiler Kapsamında  
Okutulan Derslerin Öğretim Programlarının Karşılaştırılması  
*Savaş TUFAN*

2020  
ANKARA

# Sinerji

## Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi

Synergy International Journal of Field  
Education Researches

Yılda iki sayı olarak yayınlanan uluslararası hakemli  
bilimsel-akademik e-dergidir.

**SAYI: ISSUE: 2 – ARALIK/DECEMBER 2020**  
**ANKARA**

**Eğitim ve Bilim Politikaları Araştırma Derneği**

## Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi

Synergy International Journal of Field Education Researches

e-ISSN: 2717-8595

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi'nin Dizinlendiği veritabanları: ASOS İndex

**SAHİBİ: Eğitim ve Bilim Politikaları Araştırma Derneği**

Hacı Bayram Mah., Çankırı Caddesi, No: 45/438, YIBA Çarşısı, Ulus, Altındağ-ANKARA, E-Posta: edt.synergy@gmail.com

**Editör:** Doç. Dr. Refik TURAN, Aksaray Üniversitesi

**Editör Yardımcısı:** Mehmet ÖZKAYA, Aksaray Üniversitesi

### DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Ali Sinan Bilgili, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Halil İbrahim Sağlam, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Nuri Köstüklü, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Osman Samancı, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Özgül Keleş, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Süleyman Yılmaz, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

### BİLİM KURULU

Prof. Dr. İrina Karimova - Tacikistan Cumhuriyeti Bilimler Akademisi Başkan Yardımcısı, Pedagoji İlimler Doktoru, Tacikistan

Prof. Dr. Kalipa Atemova Tursunkızı, Hoca Ahmet Yesevi Türk-Kazak Üniversitesi, Kazakistan

Prof. Dr. Mustafa Yavuz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Sevinç Aliyeva, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Genel Tarih ve Tarih Öğretimi Bölümü, Azerbaycan

Doç. Dr. Ali Asker, Karabük Üniversitesi, İİBF, Türkiye

Doç. Dr. Betül Keray Dinçel, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Doç. Dr. Gülfem Sarpkaya Aktaş, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Doç. Dr. İlker Dere, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Doç. Dr. Mehmet Elban, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Doç. Dr. Özgür Aktaş, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Doç. Dr. Ramazan Kaya, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Utku Özensoy, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi, Cihan Kara, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Çiğdem Karaçay, Hitit Üniversitesi, Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Emine Karasu Avcı, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Hacer Dolanbay, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Dr. Nurgül Kızılay, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Süheyla Bozkurt, Çankırı Karatekin Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Türkiye

#### YAYIN KURULU

Prof. Dr. Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. İmperiyat Arslanbekovna Halipayeva, Dağıstan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Dağıstan Cumhuriyeti, Rusya Federasyonu.

Prof. Dr. İsmail H. Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Özlem Bektaş, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Doç. Dr. Nebahat Eler, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Recep Serkan Arık, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye

#### 2. SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES OF ISSUE 2

Doç. Dr. Betül Keray Dinçel	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Meryem Arslan	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Deniz Akpınar	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Savaş Karagöz	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Merve Karaçay Türkal	Gümüşhane Üniversitesi
Doç. Dr. Eray Alaca	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Suat Bal	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Elban	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Utku Özensoy	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Fatih Özkan	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Erkan Dikici	Gümüşhane Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Alparslan Ay	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Cavid Qasimov	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

#### SİNİERJİ ULUSLARARASI ALAN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ YAYIM İLKELERİ

1. Yayınlanacak yazılar alan eğitimi ile ilgili ve daha önce herhangi bir yerde yayınlanmamış olmalıdır. Dergide aşağıda belirtilen alanlarla ilgili makaleler yayınlanır:

Adalet ve Hukuk Eğitimi  
Almanca Eğitimi  
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi  
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi  
Biyoloji Eğitimi  
Coğrafya Eğitimi  
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi  
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi  
Ev Ekonomisi Eğitimi  
Fen Bilgisi Eğitimi  
Fizik Eğitimi  
Fransızca Eğitimi  
İlköğretim Matematik Eğitimi  
İngilizce Eğitimi  
Kimya Eğitimi  
Matematik Eğitimi  
Müzik Eğitimi  
Okul Öncesi Eğitimi  
Özel Eğitim  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi  
Resim İş Eğitimi  
Sağlık Eğitimi  
Sınıf Eğitimi

Sosyal Bilgiler Eğitimi  
Tarih Eğitimi  
Teknoloji ve Tasarım Eğitimi  
Ticaret ve Turizm Eğitimi  
Türkçe Eğitimi  
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi  
Mesleki ve Teknik Eğitim Kapsamındaki Tüm Alanlar  
Sağlık Eğitimi Kapsamındaki Tüm Alanlar  
Adalet ve Hukuk Eğitimi Kapsamındaki Tüm Alanlar  
Tarım /Ziraat Eğitimi Kapsamındaki Tüm Alanlar

2. Bilimsel toplantılarda sunulan bildirimler, daha önce yayımlanmamış olmak ve sunulduğu bilimsel toplantı bilgileri makale üzerinde belirtilmek kaydıyla yayımlanabilir. Bu durumda etik sorumluluk makale sahibine ait olur.
3. Derginin yazım dili Türkiye Türkçesidir. Ancak her sayıda derginin üçte birini geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Türkçe çalışmalarda Türkçe ve İngilizce; İngilizce çalışmalarda ise 250 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe ve İngilizce özete ve 3-5 anahtar kelimeye yer verilmelidir.
4. SİNERJİ Uluslararası Alan Eğitimi Dergisine gönderilen yazılar önce yayım kurulunca dergi ilkelerine uygunluk açısından incelenir ve uygun bulunanlar, o alandaki çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumsuz olduğu takdirde, yazı üçüncü hakeme gönderilir; o rapor da olumsuz geldiği takdirde yazı yayımlanmaz. Yazarlar, hakemlerin görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltmelerini yaparlar. Yayına kabul edilmeyen yazılar iade edilmez; ancak yazarın istemesi hâlinde bir nüshası kendisine verilir. Hakemler kendilerine gönderilen yazıyı 21 gün içinde değerlendirir. Bu süre içerisinde raporunu göndermeyen hakeme ulaşarak değerlendirme için 7 gün ek süre verilir. Hakem bu sürede de raporunu göndermezse hakemliği düşürülür.
5. Makaleler derginin Dergipark platformu üzerinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/synergy> adresinde yer alan sayfasına yüklenmek suretiyle süreç başlatılmıştır.
6. Dergimiz Haziran ve Aralık aylarında

## MAKALE YAZIM KURALLARI

**Başlık ve Dipnotlar:** Makale başlığı iki yana yaslı, 14 punto, koyu ve Cambria yazı tipinde yazılmalıdır. Başlık en fazla 15 sözcük olmalı, bağlaçlar hariç olmak üzere her sözcüğün ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır. Türkçe yazılmış makalelerde makalenin İngilizce başlığı da aynı biçimde yazılmalıdır. Makale ile ilgili belirtilmesi gereken özel hususlar makale kabul edildikten sonra başlığına konulacak (\*) ile sayfa altında açıklanacaktır. Çalışmanın kabul edilmesinden sonra yazar(lar)ının adı soyadı ortala, koyu, 12 punto, Cambria yazı tipinde, soyadı büyük harflerle ve ortalanmış olarak, yazar sayısı birden fazla ise yazarlar tarafından belirlenen sırayla yazılacaktır. Yazar(lar)ın unvanıyla birlikte, çalıştığı yerin açık adı, şehir-ülke bilgisi, e-posta adresi ve ORCID numarasına dipnot olarak makalenin ilk sayfasında yer verilmelidir. Dipnotlardaki tüm bilgiler Palatino Linotype yazı tipinde, girintisiz ve 10 punto olmalıdır.

**Türkçe ve İngilizce Kısa Özet:** Dergiye Türkçe ve İngilizce çalışmalar yayınlanmak üzere kabul edilmektedir. Türkçe hazırlanan çalışmalarda Cambria yazı tipinde, 10 punto ve 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde Türkçe özet ve 250 sözcüğü aşmayacak şekilde hazırlanan İngilizce kısa özet (Abstract) yer almalıdır. Aynı şekilde İngilizce hazırlanan çalışmalarda Türkçe kısa özete yer verilmelidir. Türkçe ve İngilizce kısa özetlerin altında 3-5 anahtar sözcüğe yer verilmelidir.

**Bölümler ve Alt Bölümler:** Çalışmalarda ana bölüm başlıkları (birinci düzey başlıklar) Arabik rakamlarla numaralandırılarak Cambria yazı tipinde, 12 punto, koyu, sola yaslı ve tümü büyük harf biçiminde yazılmalıdır. Alt bölüm başlıkları (ikinci düzey başlıklar) Cambria yazı tipinde, 11 punto, koyu, sola yaslı, her sözcüğün ilk harfi büyük olarak yazılmalıdır. Üçüncü düzey başlıklar ise Cambria, 11 punto, koyu, italik, sola yaslı, yalnızca ilk sözcüğün ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalıdır. Çalışmalarda ana metin Cambria 11 punto ile yazılmalıdır.

Metin içindeki paragraflar en az üç cümleden oluşmalı ve paragraflar arasında bir satır boşluğu bırakılmalıdır. Aynı şekilde başlıkların öncesinde ve sonrasında da bir satır boşluk verilmelidir. Makalenin tamamında girintiye yer verilmemeli, paragraflar arasında önce ve sonra aralık değerleri 0 olmalıdır. Metin içi atıfların yazımında, tablolarda, şekillerde ve kaynakça yazımında APA 6 yazım stili kullanılmalıdır.

Çalışmalarda araştırmanın özelliğine göre GİRİŞ, YÖNTEM (Evren ve örneklem/Çalışma Grubu vb.) veri toplama yöntem(ler)i/teknikleri/araçları ve Verilerin analizi), BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER ve KAYNAKLAR bölümlerine yer verilmelidir. Ancak araştırmanın özelliğine göre yazarlar gerek duymaları halinde farklı bölümler de oluşturabilirler. Bölümlere yeni sayfadan başlanmamalı, bir bölüm bittikten sonra, aynı sayfada diğeri onu izlemelidir. Makale metninin tamamının yazımında APA 6 yazım stili kullanılmalıdır.

**Şekiller ve Tablolar:** Şekiller yazım alanından taşmayacak şekilde makale içinde uygun görülen yerlere ortalı olacak şekilde yerleştirilebilir. Ana metinden şekle atıfta bulunulmalı ve mümkünse şekil açıklmalıdır. Her bir şeklin altında Arabik rakamlarla numaralandırılmış bir şekil başlığı yerleştirilmeli, makale boyunca aynı numaralandırma devam etmeli ve APA 6 yazım stiline uygun olarak yazılmalıdır. Şekil başlıkları biçim olarak Cambria yazı tipinde, 10 punto, sola yaslı, yalnızca ilk sözcüğün ilk harfi büyük olacak şekilde yazılmalıdır. Şekil başlığında kaynak kullanılmış ise parantez içinde kaynak bilgisi eklenmelidir. Eğer şekil içinde yazılar varsa, 9 veya 10 punto olacak şekilde Cambria yazı tipiyle yazılmalıdır.

Tablolar sola dayalı olacak şekilde ve tamamında Cambria yazı tipi kullanılarak hazırlanmalıdır. Tablo başlığı, 10 punto ile yazılmalı, başlığın her kelimesinin sadece ilk harfi büyük olmalı ve başlık, tablo sayısının altında verilmelidir. Tablolarda APA 6 yazım stili kullanılmalıdır. Tablolara metin içinde tablo sayısı belirtilerek atıfta bulunulmalı ve tablo bittikten sonra yorumlanmalıdır. Tablolar, metin içinde kullanıldıkları yerde veya izleyen sayfada yer almalıdır. İlgili not ve kaynaklar, tablonun altında, "Not:" veya "Kaynak:" ifadelerinden sonra belirtilebilir.

**Kaynakça:** Makalede yararlanılan kaynaklar "KAYNAKÇA" başlığı altında ve varsa ek(ler)den önce APA 6 yazım stiline uygun olarak verilmelidir. Kaynakların tamamı, 11 punto ile ve her bir kaynağın arasında 1 satır boşluk verilerek, Cambria yazı tipinde ve iki yana yaslı, tek satır aralığında, önce ve sonra paragraf değerleri 0 olacak şekilde, girintiye yer vermeden yazılmalıdır. Kaynakçada yer alan her kaynağa metin içinden atıfta bulunulduğundan, yine aynı şekilde metin içinde kullanılan her bir kaynağa da kaynakçada yer verildiğinden emin olunmalıdır.

**Ekler:** İhtiyaç duyulması halinde kaynakçadan sonra ve geniş özetten önce, Ekler bölümü oluşturulabilir. Burada makale içinde atıfta bulunulan eklere yer verilmelidir. Birden fazla ek kullanılması halinde numaralandırılması gerekir. Makale içinde tablo veya şekil olarak verilebilecek unsurlara "Ekler" bölümünde yer verilmemelidir.

**Geniş Özet:** Yazar makalesinde isteğe bağlı olarak varsa Ekler, yoksa Kaynakça kısmından sonra gelecek şekilde 750-1000 sözcükten oluşan geniş İngilizce özete yer verebilir. Bu özet alt başlıklar içermemeli ve makalenin temel fikirlerini yansıtmalıdır. Geniş özetle aynen alıntıya yer verilmemeli, tablo ve şekil kullanılmamalı, Cambria yazı stilinde 11 punto olarak hazırlanmalıdır.

## ETİK İLKELER VE YAYIN POLİTİKASI

### Yayın Etiği

Aşağıda yer alan etik görev ve sorumluluklar oluşturulurken açık erişim olarak Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından yayınlanan rehberler ve politikalar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi'nde bilimsel bilginin objektif bir şekilde üretilmesini ve yaygınlaşmasını destekleyici bir yayın süreci izlenmektedir. Bu sürecin başarılı bir şekilde işleyebilmesi ancak bütün paydaşların (yayıncı, editör(ler), yazar(lar), hakem(ler) ve okuyucu(lar) vb.) etik ilkelere yönelik standartlara uymaları ile mümkün olabilir. Bu nedenle dergi yayın sürecinin tüm paydaşlarının aşağıda belirtilen etik ilkelere uygun davranmaları beklenmektedir:

### Yazarların Etik Sorumlulukları

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanmak üzere makale sunumu gerçekleştiren yazar(lar)ın etik sorumlulukları:

- Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi Türkçe ve İngilizce dillerinde özgün bilimseki çalışmaların yayımlanmak üzere kabul edildiği bilimsel-akademik bir e-dergidir. Bu nedenle yazar(lar)ın yayımlanmak üzere özgün çalışmalar sunmaları, başka dergilerde yayımlanmış veya yayımlanmak üzere gönderilmiş makaleleri göndermemeleri gerekmektedir.
- Yazar(lar) çalışmalarında yararlandıkları kaynaklara etik ilkeler doğrultusunda ve bilimsel kural ve kaidelere uygun olarak gönderme (atıf) yapmalıdırlar.
- Makaleye katkı sağlamayan şahısların adı yazar olarak bildirilmemeli, makalenin yayımlanmak üzere sisteme yüklenmesinden sonra yazar ekleme, çıkarma veya yazar sırasını değiştirme talebinde bulunulmamalıdır.
- Değerlendirme sürecinde yazar(lar)dan makalelerine ilişkin bilgi ya da ham veri istenmesi durumunda bu bilgi ve belgeler editöre sunulmalıdır.
- Yayınlanma başvurusu yapılan makaleyle ilgili çıkar çatışması-çıkarcı birliği olan kişileri editörlere bildirmelidir.
- Yazar(lar), makalelerinde kullandıkları verilerin kullanım haklarına, araştırma-çözümlemelerle ilgili izinlerin ya da üzerinde araştırma yaptıkları katılımcıların onayının alındığını belgelemelidirler.

- Yazar(lar), değerlendirme ve erken görünüm aşamasındaki ya da elektronik ortamda yayımlanmış makalesiyle ilgili hatayı fark ettiklerinde bilgi vermek, düzeltmek ya da geri çekmek için editörle iletişime geçmesi gerekir.
- Yazar(lar), etik kurul kararı gerektiren deney, anket, ölçek, görüşme, gözlem, odak grup çalışması gibi nicel ya da nitel yöntemlerle veri toplamayı gerektiren araştırmalar için etik kurul onayı aldığı; etik kurul adı, karar tarihi ve sayısı aday makalenin ilk-son sayfasında ve yöntem bölümünde belirtmeli, etik kurul kararını gösteren belgeyi makalenin başvurusuyla birlikte sisteme yüklemelidir. Ayrıca olgu sunumlarında aydınlatılmış olur/onam formunun alındığına ilişkin bilgiye makalede yer vermelidir.
- Yazar(lar), veri toplama sürecinde etik ilkelere özen gösterdiklerinin kanıtlarını (başkalarının ölçek, anket, fotoğraf gibi belgelerinin kullanılması için kendilerinden izin alınması gibi) makale içinde sunmalıdır. Makalelerde araştırma ve yayın etiği ile fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulduğu belirtilmelidir. Araştırma insan ve hayvan denekler üzerinde gerçekleştirilmiş ise araştırmacının uluslararası bildiriler, kılavuzlar vb uygun gerçekleştirildiği bildirilmelidir.
- Yazar(lar)dan derleme makaleler için etik kurul onayı istenmez. Bununla birlikte etik kurul kararı gerektirmeyen makalelerde de, etik kurul kararının gerekmediği, makalenin ilk-son sayfasında ve yöntem bölümünde belirtilmelidir.

### **Editör, Editör Yardımcıları ve Alan Editörlerinin Etik Sorumlulukları**

- Editörler, hakemlerin, yazar(lar)ın, araştırmacı, uygulayıcı ve okuyucuların bilgi gereksinimlerini karşılamaya gerektiğinde dönüt vermeye, yayın sürecinde düzeltme, açıklama gerektiren konularda açıklık ilkelerine göre davranmaya çaba gösterirler.
- Editörler, makalelerle ilgili olumlu ya da olumsuz karar verirken, makalelerin özgün değeri, alana katkısı, araştırma yönteminin geçerli ve güvenilirliği, anlatımın açıklığı ile derginin amaç ve kapsamını göz önünde tutarlar.
- Editörler, başvurusu yapılan makalelerin önemli sorunu olmadığı sürece ön değerlendirme aşamasına alır, olumlu hakem önerilerini göz önünde bulundurur, ciddi sorun olmadıkça önceki editör(ler)ce verilen kararları değiştirmezler.
- Editörler, derginin yayın politikaları arasında bulunan kör hakemlik ve değerlendirme süreci politikalarını uygular, hakemlerin kimlik bilgilerini gizli tutar, her makalenin yansız ve süresi içinde değerlendirilmesini sağlarlar.
- Editörler, makaleleri alan editörleri ve hakemlerin uzmanlık alanlarını dikkate alarak gönderir, değerlendirmelerin yansız ve bağımsız yapılmasını desteklerler.
- Editörler, makalenin yansız değerlendirilmesi için editörler, hakemler ve yazar(lar) arasındaki çıkar çatışması-çıkar birliği olup olmadığını göz önüne alırlar.
- Editörler, hakem havuzunun geniş bir yelpazeden oluşması ve sürekli güncellenmesi için arayış içinde olurlar.
- Editörler, akademik görgü kurallarına uymayan ve bilimsel olmayan değerlendirmeleri engellerler.
- Editörler, dergi yayın süreçlerini yayın politikaları ve kılavuzlara uygun işletilmesini sağlar, süreçte görev alanları yayın politikaları konusundaki gelişmelerden bilgilendirir, gerektiğinde eğitim programı hazırlarlar.
- Editörler, yayın sürecinde görev alanlar herkesle etkili bir iletişim içinde olur, belirli aralıklarla toplantılar düzenlerler.
- Editörler, değerlendirilen makalelerdeki kişisel verilerin korunmasını sağlarlar; yazar, hakem ve okuyucuların bireysel verilerini korurlar.
- Editörler; makalelerde insan ve hayvan haklarının korunmasına özen gösterirler, makalenin katılımcılarının açık onayının belgelendirilmesini önemserler, makalenin katılımcılarına ilişkin etik kurul onayı, deneysel araştırmalarda izinleri olmadığında makaleyi reddederler.
- Editörler; görevi kötüye kullanmaya karşı önlem alırlar. Görevi kötüye kullanmaya yönelik yakınmalar olduğunda, nesnel bir soruşturma yaparak, konuyla ilgili bulguları paylaşır.
- Editörler, makalelerdeki hata, tutarsızlık ya da yanlış yönlendirmelerin düzeltilmesini sağlarlar.
- Editörler, yayımlanan makalelerin fikri mülkiyet hakkını korur, ihlal olması durumunda derginin ve yazar(lar)ın haklarını savunurlar. Ayrıca yayımlanan makalelerin içeriğinin başka yayınların fikri mülkiyet haklarını ihlal etmemesi konusunda gerekli önlemleri alırlar; özgünlük-benzerlik denetimini yaparlar.
- Editörler, Dergide yayımlanan makalelere yönelik tutarlı eleştirileri dikkate alırlar, eleştirilen makalelerin yazar(lar)ına yanıt hakkı tanırırlar.

- Editörler olumsuz sonuçları içeren çalışmalarını da göz önünde bulundurlar.
- Editörler, Dergiye iletilen yakınmaları inceler ve gerekli açıklamaları yapıp, haklı yakınmalarla ilgili sorunların giderilmesi için gerekli önlemleri alırlar.

## **Hakemlerin Etik Sorumlulukları**

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi makale değerlendirme sürecinde yazar(lar)ın hakemleri, hakemlerin yazarları tanımadıkları çift yönlü kör hakemlik ilkesi uygulanır, hakemler yazarlar ile doğrudan iletişim kuramaz; makale değerlendirme formları ve metin üzerinde belirtilen notlar ile düzeltme istemleri dergi yönetim sistemi üzerinden editörlerce yazar(lar)a iletilir. Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi'ne başvurusu yapılan makaleleri değerlendirecek hakemlerin aşağıda belirtilen etik ilkelere riayet etmeleri beklenmektedir:

- Hakemler yalnız uzmanlık alanı ile ilgili makaleleri değerlendirmeyi kabul etmelidir.
- Hakemler, değerlendirmeyi yansızlık ve gizlilik içinde yapmalıdır. Bu ilke gereğince inceledikleri makaleleri değerlendirme sürecinden sonra yok etmeli, ancak yayımlandıktan sonra kullanılmalıdır. Uyruk, cinsiyet, dinsel inanç, siyasal inanç ve ticari kaygılar, değerlendirmenin yansızlığını bozmamalıdır.
- Hakemler, çıkar çatışması-çıkar birliği olduğunu anladıklarında, makaleyi değerlendirmeyi reddederek, editörlere bilgi vermelidir.
- Hakemler, değerlendirmeyi akademik görgü kurallarına uygun biçimde, yapıcı bir dille yapmalı; hakaret ve düşmanlık içeren kişisel yorumlardan kaçınmalıdır.
- Hakemler değerlendirmesini kabul ettikleri makaleyi süresi içinde değerlendirmelidirler.

## **Etik İlgelere Uygun Olmayan Durumların Bildirilmesi**

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi'nde editörler, hakemler, yazarlar ile ilgili etik ilkelere uymayan bir davranış ya da değerlendirme sürecindeki, erken görünümdeki ya da yayımlanmış bir makale ilgili etik olmayan bir durumun tespiti halinde la karşılaşılması durumunda [edt.synergy@gmail.com](mailto:edt.synergy@gmail.com) adresine bildirilmesi gerekmektedir.



## EDİTÖRDEN

Merhabalar,

2020 yılını geride bırakmaya hazırlandığımız bu günlerde, dergimizin 2. sayısı ile huzurlarınızda olmaktan mutluluk duyuyoruz.

Haziran ayında yayınlanan ilk sayını ardından aldığımız olumlu tepkiler, bizleri ziyadesiyle mutlu etti ve henüz emekleme dönemindeki dergimizi geliştirerek Türkiye’de genel olarak eğitim, özel olarak ise alan eğitiminin gelişmesine katkı sunacak önemli bir platform haline getirme yönündeki azim ve gayretimizi daha da artırdı. Teşekkür ederiz.

İlk sayımızın ardından e-issn numarasını almaya hak kazanan dergimiz, aynı zamanda ilk indekslere de girmeye başladı. Dergimizi taramaya başlayan ilk indeks olan ASOS İndeks’e teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Bu arada koronavirüs salgını tün dünyayı olduğu gibi ülkemizi de olumsuz etkilemeye, insanımızı sevdiğilerinden ayırmaya devam etmektedir. Salgından yine tüm dünyada olduğu gibi, ülkemizde de en fazla ve olumsuz etkilenen alanların başında eğitim gelmektedir. Eğitim çağındaki yaklaşık on milyon çocuk ve genç ile yaklaşık bir milyon öğretmen pandemi sürecinden olumsuz etkilenmekte; Bakanlığın uzaktan öğretim olanaklarını artırmaya yönelik çabalarına rağmen, gerek eğitim hizmetlerine ulaşma noktasında zaten var olan eşitsizliklerin daha da yaygınlaşması ve derinleşmesi endişesi, gerekse uzaktan öğretim sürecinin izleme ve değerlendirilmesinde karşılaşılan güçlüklerin süreç sonucunda karşı karşıya kalınabilecek tablo konusunda yarattığı belirsizlik, öğrenci velileri ve eğitimcilerde kaygı ve karamsarlık yaratmaktadır. Dileğimiz, insanlığın karşı karşıya kaldığı bu felaketten bir an önce kurtularak, hayatın yeniden olağan akışına kavuşması; bu cümleden eğitim-öğretim faaliyetlerinin de normal düzenine kavuşarak artık sıranın eğitim sisteminin yapısal, kronik sorunlarının konuşulup tartışılmasına ve çözüme yönelik adımlar atılmasına gelmesidir.

Dergimizin bu sayısında beş araştırma makalesi ve bir kitap tanıtımı olmak üzere altı çalışma yer almaktadır. Ağırlıklı olarak genç araştırmacılar tarafından kaleme alınan bu çalışmaların beğenilerek okunmasını ve alana katkı sunmasını dileriz.

Gelecek sayıda görüşebilmek dileğiyle, esen kalın...

Doç. Dr. Refik TURAN

Editör

## **İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

### **MAKALELER / ARTICLES**

<i>Eğitimde Benimsenen Özcü Anlayış Üzerine Felsefi Bir Değerlendirme</i> <b>Celal YEŞİLÇAYIR</b> .....	<b>.44-52</b>
<i>2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Türk Tarihi ve Kültürü Konularının Yeri</i> <b>Caner DALLI, Mehmet Ali ÇAKMAK</b> .....	<b>.53-66</b>
<i>Yabancılara Yönelik Türkçe Destek Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi: KKTC Örneği</i> <b>Mehmet MiÇOOĞULLARI</b> .....	<b>.67-82</b>
<i>Erzurum Mülkî İdâdîsi'nin Kuruluşu ve Tarihsel Gelişimi</i> <b>Abdurrahman GÜLMEZ</b> .....	<b>.83-93</b>
<i>Content Analysis of the Textbooks of Pakistan Studies for 8th, 9th and 10th Classes</i> <b>Nasir RIAZ</b> .....	<b>94-101</b>
<i>Yayın Kritiği: Türkiye, Azerbaycan ve Türkmenistan'da Sosyal Bilgiler Kapsamında Okutulan Derslerin Öğretim Programlarının Karşılaştırılması</i> <b>Savaş TUFAN</b> .....	<b>102-105</b>

## Eğitimde Benimsenen Özcü Anlayış Üzerine Felsefi Bir Değerlendirme \*

Celal YEŞİLÇAYIR \*\*

Makale Bilgisi	ÖZET
Makalenin geliş tarihi: 16.7.2020	Özcülük insan hayatındaki birçok unsurun değişmez özler tarafından belirlendiğine işaret eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Özcü anlayışın eğitim sistemlerinde yer alması ile birlikte insanî anlamda birçok sorunsalın yaşandığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın temel amacı eğitimde benimsenen özcü anlayışı nedenlerini ve yol açtığı sorunları ele alarak, tartışmaktır. Bu çerçevede öncelikle felsefi bağlamda özcülük kavramı analiz edilmektedir. İkinci adımda ise eğitim alanında özcülüğün yer almasının nedenleri ve bu anlayışın yol açtığı sorunlar irdelenmeye çalışılmaktadır. Aynı zamanda küreselleşen dünyada özcü tutumların işlevselliği tartışılmaktadır. Son tahlilde ise eğitim anlayışında özcü anlayışların değişmesine yönelik bazı tespitler oluşturulmaya çalışılmaktadır.
Makalenin kabul tarihi: 29.10.2020	

**Anahtar Kelimeler:** Özcülük, Eğitim, Yüceleştirme, Mutlaklık, Felsefe

## A Philosophical Evaluation of Essentialist Approach Adopted in Education

### ABSTRACT

Essentialism emerges as a concept that indicates that many elements in human life are determined by immutable essences. It is noteworthy that with the essentialist understanding in education systems, there are many humanitarian problems. The main purpose of this study is to discuss the causes of the essentialist understanding adopted in education and the problems it causes. In this framework, primarily the concept of essentialism in a philosophical context is analyzed. In the second step, the reasons of the essentialism in education and the problems caused by this understanding are tried to be examined. At the same time, the functionality of essentialist attitudes is discussed in the globalizing world. In the final analysis, some determinations are made to change the essentialist conceptions in the understanding of education.

**Key Words:** Essentialism, Education, Sublimation, Absolutism, Philosophy

### GİRİŞ

İnsan hayatında farklı yansımaları ile kendini gösterebilen *özcülük* (essentialism), temel olarak insanların doğası itibarıyla bir takım değişmez özellikleri ya da nitelikleri olduğunu ifade eden bir kavramdır. Toplumsal

\* Bu makale 25.04.2019 - 28.04.2019 tarihlerinde Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Çayeli Eğitim Fakültesi'nde düzenlenen XII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan "Eğitimde Benimsenen Özcü Anlayış Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme" adlı bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü, Gümüşhane, Türkiye. E-posta: cyesilcayir@gumushane.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-3132-920X

kültür bağlamında birçok unsura üstünlük, yücelik ya da kutsallık atfedilmesi öteden beri karşılaşılan bir durumdur. Dilimize yerleşmiş bir deyim olan “asil azmaz, bal kokmaz; kokarsa yağ kokar, onun da aslı ayrandır” ifadesini özcü anlayışın bir yansıması olarak nitelendirmemiz mümkündür. Özcü anlayışın hayatın farklı alanlarında görülmesinin yanında resmi ya da gayri resmi formlarıyla eğitim alanında da karşımıza çıktığı dikkatlerden kaçmamaktadır. Buna göre belli bir etnik kökeni, dini ya da mezhebi mutlak bir değer olarak benimsemiş olan özcü tutumların, eğitimde ders programı ve içeriği, ders kitabı ya da öğretmen davranışı olarak kendini hissettirdiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim alanında özcü anlayışın izdüşümleri çeşitli uygulamalar ve ders kaynaklarında belli unsurların yüceleştirilmesi ya da asî unsur olarak sunulması suretiyle karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte özcü tutumların eğitim alanında kendini göstermesinin siyasal, ideolojik, geleneksel vb. bir takım nedenlerinin olduğu bilinmektedir.

Elinizdeki çalışmada özcü anlayışın eğitim alanındaki yansımaları felsefi bir bakış açısıyla irdelenmeye çalışılmaktadır. Bu çerçevede öncelikle özcülük kavramı felsefi bağlamı içinde analiz edilmektedir. İkinci aşamada ise eğitim alanında yer alan özcü tutumlar ve bunların nedenleri ele alınmaktadır. Aynı zamanda söz konusu tutumların yol açtığı ötekileştirme ve dışlama gibi durumlar ile bunların neticesinde ortaya çıkan sorunlar tartışmaya açılacaktır. Sonuç bölümünde ise eğitimde benimsenen özcü anlayışın niçin değişmesi gerektiği ve değişmesine yönelik nelerin yapılabileceği hususları ele alınacaktır.

### 1. Felsefi Bir Kavram/Anlayış Olarak Özcülük

Eğitim sisteminde benimsenen özcü anlayışı serimlemeye geçmeden önce özcülük kavramından ne anlamamız gerektiğini felsefi bağlamda analiz etmemiz yerinde olacaktır. Öyle ki özcülüğün birçok alana sirayet etmiş anlamları irdelendiğinde bu kavramın menşesinin felsefeye işaret ettiği ortaya çıkmaktadır. Ahmet Cevizci özcülük ifadesini “Belli bir grup varlığın veya özgül bir türün üyesi olan varlıkların kimliklerini ve özelliklerini nedensel olarak belirleyen bir metafiziksel doğanın varoluşuna inanma durumu” (Cevizci, 2014: 340) olarak tanımlamaktadır. Horkheimer ise bu kavramı doğal olarak verili olmadığı halde toplumsal olarak biçimlendirilen ve mutlaklık atfedilen yargılar bağlamında açıklamaktadır. Kendi ifadesiyle: “Duyuların bize sunduğu olgular, çifte bir biçimde: algılanan nesnenin tarihsel karakteri ve algılayan organın tarihsel karakteri yoluyla, toplumsal olarak önceden biçimlendirilmişlerdir: her ikisi de yalnızca doğal değildir, insan etkinliği yoluyla biçimlendirilmişlerdir” (Horkheimer, 2005: 349). Böylelikle insanın doğası gereği sahip olduğu ve sanki hiçbir gücün bunları değiştirmeyeceği düşünülen bir takım nitelikler ortaya çıkmaktadır. İşte böylesine mutlaklık ve yücelik atfedilen nitelikler özcü değerler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Murat Belge ise özcülüğün varoluştan önce öze ait kadim değerlerin var olduğunu ihtiva eden bir disiplin olduğunu ileri sürmektedir. Bu anlayışa göre var olan her şeyi kendisi yapan tanınabilir ve tanımlanabilir bazı temel özler mevcuttur (Belge, 2009: 7). Aynı zamanda indirgemeci bir tutum olan ve stereotip yargılar içeren özcülük anlayışı herhangi bir unsurun/özelliğin doğası gereği değişmez özlerle belirlendiği anlayışına dayanmaktadır (Bilgili, 2016: 125). Söz konusu tanımlar çerçevesinde özcülüğün belli bir gruba ait olan ve o grubun üyelerinin/bireylerinin doğuştan bir takım özel niteliklere sahip olduğu anlayışını içerdiği anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte özcü anlayışın spektrumunun zikredilen muhteva ile sınırlı kalmadığını ifade etmemiz gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle belli bir grubun üyesi olan bireylerin doğaları itibarıyla ayrıcalıklı/imtiyazlı oldukları düşüncesi tek bir özellikten ziyade geniş bir alana yayılmaktadır. Doğuştan geldiği farz edilen imtiyazlı durumun, etnik köken, din, mezhep, yaşanan coğrafya, kültür, cinsiyet vb. unsurlara üstünlük/öncelik atfetmek suretiyle kendini gösterebilmektedir. Doğası itibarıyla belli unsurların özel ve ayrıcalıklı olduğu anlayışı ise farklı unsurları daha alt seviyede konumlandırmayı kaçınılmaz hale getirmektedir. Buna göre özcü anlayışta belli bir kimliğin asli unsur olduğu anlayışı yaygındır ve farklı kültürler/kimlikler söz konusu hâkim/asli kültürün perspektifinden tanımlanmaktadır (Çayır, 2010: 32).

Kendisinin özel ve ayrıcalıklı olduğu düşüncesine kapılan ve hayatını bu ilke minvalinde yön veren bireylerin farklılıklara yönelik dışlayıcı/ötekileştirici tutumlar belirlediği dikkatlerden kaçmamaktadır.

Söz konusu sorunsalın felsefi temellerini analiz eden Vefa Taşdelen'e göre özcü kuram, varlığı tüm değişken yüzünden arındırarak, salt bir öz olarak tanımlamaya çalışmaktadır. Özcü anlayışta varlığı, oluş ya da değişken yapısı içinde algılamak yerine zihinsel ve idealize edilmiş bir biçimde algılamak tercih edilmektedir (Taşdelen, 2003: 152). Bu noktada zihinsel anlamda idealize edilmiş durumun bireylerin ait oldukları kültürel unsurları yüceltmeleri ya da bu unsurlara kutsallık atfetmeleri suretiyle ortaya çıktığının altını çizmemiz gerekmektedir. Yücelik ya da kutsallık atfedilen unsurların ise özü itibarıyla aslı ve mutlak unsurlar oldukları anlayışı içselleştirilmektedir. Söz konusu içselleştirme ile birlikte bireyler, farklı türden unsurları yücelik atfettikleri asli unsur merceğinden görmektedirler. Böylelikle ötekine yönelik dışlayıcı ve küçümseyici bakış açılarının oluşması kaçınılmaz bir hal almaktadır. Yer verilen analizlere istinaden, özcülük kavramının teorik/düşünsel zemininin anlaşılması bakımından, konunun felsefi mecrasının gözden kaçırılmaması gerektiğini iddia etmemiz mümkündür.

Özcülük sorunsalını felsefi bağlamda çok yönlü ele alıp, analiz etmek ve örneklendirmek mümkündür. Bu çerçevede Yeni Çağ felsefesinin öncü filozoflarından Francis Bacon'un *Novum Organum*<sup>1</sup> adlı eserinde yer verdiği idoller öğretisi konuyu tartışmamız için uygun bir zemin sunmaktadır. Bacon'a göre "*Mağara İdoller*, her bireyin zihin ve bedeninin kendine özgü yapısından kaynaklandığı gibi, eğitimden, alışkanlıktan ve ilineksel özelliklerden de kaynaklanır" (Bacon, 2012: 133). Buna göre insanların rastlantısal olarak doğup büyüdüğü kültürün mağaradan pek bir farkı yoktur ve bu mağara insanların hayatı bütüncül olarak kavramalarının önünde önemli bir engel oluşturmaktadır (Cevizci, 2015: 451-453). Diğer taraftan mağara olarak sembolize edilen toplumsal yapı içinde bireyler, kültürel yargıları genelleştirme ve mutlaklaştırma teşebbüsü içine girebilirler. Bacon'un ifadesiyle "Zihin, genelleme yapmaya alışık olduğu için, çaba göstermekten kaçınabilir ve deney yaptığı bir konu üzerinde biraz uğraştıktan sonra yorulur" (Bacon, 2012: 133). Dolayısıyla bireylerin, kendi kültürüne, etnik kökenine, din, mezhep ya da yaşadığı coğrafyaya kutsallık ve yücelik atfetme süreci de bu şekilde başlamaktadır. Başka bir ifadeyle münferit inşaların genelleştirilmesi suretiyle özcülüğün ortaya çıkmasında başat rol oynamaktadır.

Diğer taraftan toplumların kültürel belirlenimleri ile ortaya çıkan özcü anlayış, bütün var olanları kuşatan ve belirgin kılmaya çalışan ayrımlaşmalara yol açabilmektedir. Hatta bu durum kültürel nitelikli kutsallaştırmaları da beraberinde getirebilmektedir. Bu süreçte benimsenen düşünme biçiminin ise eleştirel ve yaratıcı olmadığı dikkat çekmektedir. Kültürel belirlenimler ve kutsallaştırmalar, var olan her şeyin değişmez, sabit bir özü olduğu genellemesinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Çotuksöken, 2010).<sup>2</sup> Söz konusu analizlere istinaden özcü anlayışın, gerçekliğin bizatihi kendisi olmaktan ziyade idealize edilmiş, zihinsel bir kurgu olduğunu iddia etmemiz mümkündür. Bu bağlamda bireylerin yaşadıkları toplumdaki kültürel örüntüleri genelleştirme ve mutlaklaştırma çabası içinde olmaları, altı çizilmesi gereken bir sorunsal olarak belirmektedir. Kültürel örüntüler çerçevesinde üzerinde durulması gereken hususların başında milliyetçilik/ulusçuluk olgusu gelmektedir ve bu konuda önemli tartışmaların yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu noktada ulusçuluk sorunsalına ayrı bir parantez açmak yerinde bir tutum olacaktır:

Alan yazında görebildiğimiz kadarıyla özcülüğün ortaya çıkmasında ulusçu anlayışlar önemli bir rol oynamaktadır. Buna göre ulusun ve ulusçuluğun insan varoluşunun ayrılmaz bir özü olduğuna dair savlarla karşılaşılmaktadır. Özellikle son iki yüzyılda ulus devletlerin ortaya çıkıp belirginleşmesiyle birlikte, bu türden savlar güçlenmeye başlamıştır. Birçok ülkede ulusçuluk anlayışının çok güçlü olmasının yanında bu anlayışı ideolojik bir yönelim olarak benimseyen siyasi partiler de mevcuttur. Ernest Gellner "Bir ulusun üyesi olmak insanın doğuştan sahip olduğu bir özellik değildir fakat zamanımızda öyle bir görünüme kavuşmuştur" (Gellner, 2018: 77) ifadesi ile söz konusu sorunsala işaret etmektedir. Buna göre bir ulusa ait

<sup>1</sup> *Novum Organum* "yeni alet" anlamına gelmektedir. Bu eserinde Bacon, geleneksel Aristotelesçi yönetime karşı yeni bir bilimsel yöntem ortaya koymaya çalışmaktadır.

<sup>2</sup> <http://www.radikal.com.tr/yorum/ayrimcilik-ve-otekilestirme-uzerine-1011507/>, Erişim Tarihi: 01.07.2020.

olmanın doğuştan verili, değişmez bir öz olduğu anlayışının aslında bir inşaya dayandığını ifade etmemiz mümkündür. Başka bir ifadeyle ulus devletler nasıl bir kurguya/olumlamaya dayalı biçimde ortaya çıkıyor ise ulusçuluğun da temel olarak bir kurgu sonucu ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Gellner, ulusların bir zorunluluktan ziyade bir inşa olduğunu “Aslında ulus da devlet gibi evrensel bir zorunluluk değil bir olumsuzluktur” (Gellner, 2018: 77) şeklinde formüle etmektedir. Ulusun temel olarak bir olumsuzluk ve kurgu ile ortaya çıktığı ilkesine göre, insan doğasının ulusçuluğu zorunlu kıldığını iddia etmek doğru bir tutum olmayacaktır. Bu çerçevede o, “Ulusçuluk, yani insan gruplarının büyük, merkezi eğitim almış, kültürel açıdan türdeş birimler olarak örgütlenmesi de bu olasılıklardan biri, hatta nadir sayılabilecek bir tanesidir” (Gellner, 2018: 112) ifadelerine yer vermektedir. Dolayısıyla ulusçuluğun bir zorunluk sonucu ortaya çıktığından ziyade bir örgütlenme biçimi olduğu anlatılmak istenmektedir. Buna göre ulusçu ve milliyetçi düşünceye dayalı özcü anlayışların insan doğasının temel kökleri olduğu savı tartışmalı bir hal almaktadır. Şu halde bireylerin kendi milletine ya da kültürüne yücelik atfetmeleri, öğrenilmiş ve içselleştirilmiş bir inşaya dayalı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu tespitlerin aynı zamanda etnik köken ve cinsiyet üzerinden ortaya çıkan özcü tutumlar için de geçerli olduğunun altını çizmemiz gerekmektedir.

Kanaatimize göre ait olduğumuz kültürel grubun/aidiyetin örüntülerinin/değerlerinin mutlak bir öz olduğu yargısı, oldukça dar ve sınırlayıcı bir çerçevede düşünmenin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Özcü anlayışın insan zihnine yerleşmesinin neticesinde ise, farklı kültür öğelerini ötekileştirme ve dışlama eğilimi ile karşılaşmaktadır. Çünkü düşünenin zihnine yerleşene idoller/kalıp yargılar, var olanı kendine has yapısı içinde algılamasını engellemektedir (Çotuksöken, 2010).<sup>3</sup> Lohmann ve Gosepath’a göre dünya genelinde insanî değerlerin hedeflenen düzeyde hayata geçmemesinin en önemli nedeni özcülük, kültürcülük, milliyetçilik gibi faktörlerdir (Lohmann, Gosepath, 1998: 20). Çünkü özcülük, bireyin içinde yaşadığı kültürün mutlak, değişmez ve en yüce olduğu anlayışına yol açmaktadır. Bununla birlikte farklı kültürleri değerli olarak görmek hususunda da birtakım sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Günümüz dünyasında kültürel özelliklere ait olmanın ve bu özellikleri öz olarak benimsemenin neden olduğu birçok ayrımcılık türü ile karşılaşmaktadır. Nitekim geçmiş dönemlerde hükümetler homojen/tek tip toplumsal yapılar inşa etmek için azınlıklara ve farklılıklara yönelik değişik politikalar izlemişlerdir. Homojenliğin sağlanması adına kitlesel sürgün ve etnik temizlik yöntemlerine başvurulduğu bilinmektedir (Kymlicka, 2015: 27). Dolayısıyla içinde özcü tutumları barındıran söz konusu dışlayıcı tutumların, günümüz dünyasında temel insani bir sorunsal oluşturduğu yadsınamayacak bir gerçektir. Özcülük anlayışının felsefi bağlamdaki analizi ve eleştirisinden sonra bu anlayışın eğitim alanına yansımalarını tartışmaya geçebiliriz.

## 2. Eğitim Alanında Özcü Anlayış

Eğitim alanında sirayet etmiş olan farklı türden özcü tutumlardan söz etmek mümkündür. Bu tutumlar ders kitabı, ders içeriği ya da öğretmen tutumu gibi eğitimin birçok alanında karşımıza çıkabilmektedir. Münür Bilgili’ye göre coğrafya derslerinde yer etmiş olan kesin bölgesel sınırlar pragmatik olmamakla birlikte pedagojik anlamda oldukça sorunludur. Bu bağlamda o, coğrafyadaki kesin bölgeci anlayışı özcü bir tutum olarak nitelendirmektedir. Çünkü coğrafi bölgelerin kesin olarak belirlenmiş özlerle donatıldığı ve bu özlerinden kopamayacağı anlayışı ile ifade edilmektedir. Oysa bölgelerin hangi özlerle birbirlerinden ayrıldıkları kesin hatlarla belirli olmadığından söz konusu anlayış oldukça tartışmaya açıktır (Bilgili, 2016: 125). Buradan hareketle Türkiye’de bazı bölgelerin, diğer bölgelerin özelliklerini taşıyabileceğine dair bir fikir ileri sürmemiz mümkündür. Söz gelimi coğrafi olarak Karadeniz Bölgesi’nde yer almasına rağmen Gümüşhane ile Bayburt’un Doğu Anadolu ve İç Anadolu bölgelerindeki illerle benzer iklim ve bitki örtüsü özellikleri taşıdığı bilinmektedir. Şüphesiz eğitim anlayışında yer etmiş olan özcü tutumlar sadece coğrafya

<sup>3</sup> <http://www.radikal.com.tr/yorum/ayrimcilik-ve-otekilestirme-uzerine-1011507/>, Erişim Tarihi: 01.07.2020.

derslerindeki söz konusu sorunsal ile sınırlı değildir. Aynı zamanda yol açabileceği sorunlar, yukarıda da zikredildiği gibi, sadece bilgisel çerçeve ile sınırlı kalmayıp birçok insanî probleme yol açabilmektedir.

Özcü anlayış eğitim alanında belli bir etnik köken, din, mezhep, cinsiyet vb. öğelerin kutsallaştırılması, mutlaklaştırılması, öncelenmesi ya da yüceleştirilmesi biçiminde tezahür edebilmektedir. Söz konusu sorunsalı öncelikle eğitimdeki uygulamalar çerçevesinde ve ders kaynakları bağlamında ele almaya çalışalım. Buna göre eğitim için hazırlanan mevzuatlardaki Atatürk milliyetçiliği ve Türk kültürü vurgusunu özcülüğün bir yansıması olarak nitelendirmemiz gerekmektedir.<sup>4</sup> Bununla birlikte eğitim sürecinde karşılaşılan birçok uygulamanın özcü bir anlayışla hazırlandığı da dikkatlerden kaçmamaktadır. Söz konusu uygulamaların başında ise “Andımız” ve “Gençliğe Hitabe” gibi metinler gelmektedir. 1933 yılında ilk defa uygulamaya koyulan ve ilköğretim öğrencilerinin her sabah okuduğu Andımız “Türküm” diye başlayıp, “Varlığım Türk varlığına armağan olsun. Ne mutlu Türküm diyene!” şeklinde bitmektedir. Sadık Kartal’a göre yeni kurulan cumhuriyette ulus devletin inşa edilmesi bağlamında Türklük, eğitim ve öğretim sisteminde temel bir ilke haline getirilmiştir. Aynı zamanda hazırlanan “Gençliğe Hitabe” ve “Andımız” gibi metinlerle bir Türk’ün dünyaya bedel olduğu düşüncesi, temel bir ideal olarak sunulmaya çalışılmıştır (Kartal, 2019: 26, 27).

Bununla birlikte sözü geçen uygulamalar ile savaşlardan çıkmış bir ülkede vatani korumak bakımından Türklük ekseninde birleşme ve yekvücut haline gelmenin amaçlandığını ifade etmemiz gerekmektedir. Örneğin Gençliğe Hitabe’de geçen “Bir gün, istiklal ve cumhuriyeti müdafaa mecburiyetine düşersen, vazifeye atılmak için içinde bulunacağın vaziyetin imkân ve şeraitini düşünmeyeceksin” ifadesinde, Kurtuluş Savaşı’nın etkisi belirgin bir biçimde görülmektedir. Ülkenin böylesi işgalleri bir daha yaşamaması adına gençlerin bilinçlendirilmeye çalışıldığının yadsınmaması gerekmektedir. Diğer taraftan “Ey Türk istikbalinin evladı! (...) Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda mevcuttur” ifadeleri göz önünde tutulduğunda ise öze yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Uzun vadede düşünüldüğünde ise söz konusu ifadelerin Türk olmayan unsurları dışarıda bırakan bir anlayış olabileceğinin altını çizmemiz gerekmektedir. Gençliğe Hitabe ve benzer metinlerde yer alan özcü vurguların önemli ölçüde eğitim anlayışına sirayet ettiği yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Fusun Üstel’e göre söz konusu “ırk” vurgusu ulus devletin inşa sürecinde ortaya çıkan homojen bir toplum yapısı oluşturma çabası ile ilgili bir tutumdur. Böylelikle özcü-kültüralist bir yaklaşımın yansıması olarak “biz ve onlar” söylemleri belirginleşmeye başlamıştır. 1980 darbesi sonrası özcü ve kültüralist tutumların popüleritesi artmaya devam etmiştir ve bu anlayış okullardaki yurttaşlık eğitiminde başat rol oynamıştır (Üstel, 2016: 327, 328). Bu noktada özcü anlayışın eğitim süreçlerine ve ders kitaplarına nasıl yansıdığı sorusu akıllara gelmektedir.

Yukarıdaki analizlere istinaden Andımız ve Gençliğe Hitabe’de yer alan ifadelerin eğitimde özcü anlayışının benimsendiğinin açık birer göstergesi olduğunu iddia etmemiz mümkündür. Sözü geçen mevzuat ve uygulamaların yanında, ders kaynaklarının da özcülük sorunsalı açısından irdelenmesi gerekmektedir. Tercan Yıldırım’a göre tarih ders kitapları kaleme alınırken belli bir ulusun kültürel geçmişinin önemsenmesi yöntemi tercih edilmektedir. Bu önemsenin boyutu ise yüceltme ve kutsallaştırmalara kadar varabilmektedir. Bununla birlikte okullarda tarih derslerinin genel olarak özcü bir anlayışla, kültürel değerlerin geçmişini aktarmaya dayalı olarak, icra edildiğini ileri sürmektedir. Ancak bu anlayışın temel bir yöntem olarak benimsenmesi, bilimsel bakış açılarının, eleştirel ve üst düzey düşünme becerilerin kazanılması adına önemli bir engel teşkil etmektedir (Yıldırım, 2014: 64, 65). Benzer bulgular *Tarih Vakfı* tarafından gerçekleştirilen “Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi” araştırma sonuçlarında da yer almaktadır. Söz konusu araştırmanın 2005’de yayımlanan tavsiyeler raporunda “Ders kitaplarında özcü (essentialist) görüşlerin yoğun biçimde yer almaya devam ettiği, doğru düşüncelerin belletilmesine dayanan didaktik bir eğitim anlayışından da, normatif önermelerin gerçekler olarak aktarılmasından da uzak durulmalıdır tavsiyesi doğrultusunda bir iyileşme görülmediği saptanmıştır” (Karakuş, 2009: 39) ifadelerine yer verilmektedir.

<sup>4</sup> <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, Erişim Tarihi: 04.07.2020.

Diğer taraftan okul dersleri ve ilgili kaynaklardaki özcü tutumlar yalnızca tarih dersleri ile sınırlı değildir. Emel Sarıtaş ve Ümran Şahin'in yaptığı araştırmaya göre Hayat Bilgisi ders kitaplarında erkekler daha çok güç ve otorite sahibi bireyler olarak resmedilmektedir/gösterilmektedir. Bunun yanında kadınlar ise daha ziyade çocuk bakımı ve mutfakla ilgili sorumlulukları olan bireyler olarak sunulmaktadır (Sarışaş ve Şahin, 2018: 472). Buna göre ders kitaplarında sıklıkla belirlenmiş toplumsal cinsiyet rollerine başvurulduğu ortaya çıkmaktadır. Söz konusu cinsiyetçi tutumlar özcü anlayışın ders kitaplarına nasıl sirayet ettiğini açık bir biçimde göstermektedir.

Bununla birlikte, özcü bir bakış açısıyla hazırlanan ders kitaplarında eleştirel ve analitik bir dil yerine ezberci bir dilin kullanılması dikkatlerden kaçmamaktadır. Bu çerçevede belli bir etnisiteyi, dini ya da mezhebi yüceleştiren kaynak metinler ve ders kitapları kaleme alınmaktadır. Betül Çotuksöken'e göre ilköğretim ve Ortaöğretimde kullanılan ders kitapları önemli ölçüde özcü nitelikler taşımaktadır. Eleştirel, yaratıcı ve olgusal bir dil kullanmak yerine normatif bir dil kullanıldığı ortaya çıkmaktadır (Çotuksöken, 2012: 128).

Özcü anlayış çerçevesinde hazırlanan ders kaynaklarında belli bir ırk, din, mezhep vb. özellikler yüceltilip, mutlak bir değer olarak sunulmaktadır. Aynı zamanda benimsenen ölçütlerin dışında kalan farklı unsurların ötekileştirilmesi ve dışlanması ise kuvvetle muhtemeldir. Kenan Çayır'a göre ders kitaplarındaki özcü anlayış, Cumhuriyet'in temel ideolojisi olan homojen bir ulus yaratma idealinin bir yansımasıdır. Son yıllarda bazı değişikliklere gidilse de kitaplar hâlâ Türkiye'deki farklılıkları göz ardı eden bir milliyetçilik anlayışı çerçevesinde hazırlanmaktadır (Çayır, 2016: 79). Söz konusu tespitlere göre ders kitaplarında eleştiriden, sorgulamaktan ve yaratıcılıktan uzak, özcü/normatif anlayışın geleceğin bilimsel anlayışını inşa etmekten oldukça uzak olduğunu ifade etmemiz gerekmektedir. Şu halde bilimsel gelişmeleri teşvik edici fikirler ancak eleştirel ve yaratıcı düşüncenin tesis edilmesi ile birlikte sağlanabilecektir. Eğitim alanında yansımış olan ve burada sadece birkaç örneğini zikrettiğimiz söz konusu özcü tutumlar, önemli toplumsal sorunlara yol açabilmektedirler. Bu sorunlara yer vererek örneklendirmeye çalışalım.

### 3. Eğitimde Özcü Tutumların Yol Açtığı Sorunlar

Görebildiğimiz kadarıyla eğitim anlayışımızda eleştirel ve yaratıcı düşünmekten ziyade mütemadiyen kültürel örüntüleri ihtiva eden, özcü bir anlayışın yerleşik olduğu anlaşılmaktadır. Özcü anlayışta insan hayatına ilişkin bazı betimlemelere mutlaklık atfedilmek suretiyle bu tanımların dışında kalan özelliklere yönelik ayrımcı ve dışlayıcı bir tutum benimsenmektedir. Bununla birlikte özcü anlayışta farklı olanı tanımak ve anlamak yerine onu tanımlanmış olana uydurma çabası söz konusudur. Tanımlanmış stereotip yargılara uymayanlara yönelik ötekileştirici tutumların yaşandığı dikkat çekmektedir (Özaydın, 2008: 2). Geleceğin barışçı toplumunun tesis edilmesinin önündeki en büyük engellerin ise ötekileştirici, dışlayıcı ve ayrıştırıcı tutumların olduğunu ifade etmemiz gerekmektedir. Söz konusu özcü eğitim anlayışı ile yetişen bireylerin farklılıklara yönelik olumlu ve insani tutumlar geliştirmeleri ise oldukça zor olabilmektedir.

Filiz Çömez Polat ve Eda Kaya'nın yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre Suriyeli sığınmacıların birçok olumsuz özellik atfedilerek, belirgin bir biçimde ötekileştirildikleri ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte sığınmacıların kültürel aidiyetlerinin farklı olduğu gerekçesiyle vatandaşlık bakımından Türklerle aynı seviyede olamayacakları anlayışının yaygın olduğu görülmektedir. Sığınmacılara yönelik uygulanan ötekileştirme tarzlarının ise başlıca sosyal dışlama, insanlıkta alçaltma, olumsuz özellikler atfetme, siyasal etiketleme, dış gruba soyutlama, yalnız ve zayıf gösterme biçimlerinde ortaya çıkabilmektedir (Çömez Polat ve Kaya, 2017: 45). Söz konusu dışlayıcı, ayrıştırıcı ve ötekileştirici tutumların önüne geçilmesi bakımından bireylerin eğitim sürecinde kazanacakları bilincin vazgeçilmez bir öneminin olduğunu ifade etmemiz gerekmektedir. Özcü değerler yerine insanî değerlerin merkeze alındığı bir eğitim anlayışı zikredilen sorunların önüne geçilmesi bakımından önem arz etmektedir.

Bir ülkedeki eğitim anlayışı, sağlıklı ve müreffeh toplumun tesis edilmesinde önemli bir rolü oynamaktadır. Bu süreçte bireylerin insanî değerleri içeren bir eğitime tabi tutulmaları barışçı bir toplumun inşasında



vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Ancak derslerde salt yerel/kültürel değerleri öğrenen ve benimseyen bireylerin başka kültürleri/toplumları/milletleri bir değer olarak görmesi oldukça zor olacaktır. Bununla birlikte özcü eğitim anlayışını içselleştiren ve kendi hayatına uyarlamak isteyen bireylerin farklılıkları benimsemekten ziyade ötekileştirmesi kaçınılmaz bir hal alacaktır. İçinde yaşadığımız toplumda karşımıza çıkan çatışma ve ötekileştirmelerin söz konusu özcü eğitim anlayışı ile yakından ilişkili olduğunu iddia etmemiz mümkündür. 19. ve 20. yüzyılda gelişen ulus-devlet sistemine uygun olarak belirgin bir biçimde özcülüğe dayalı eğitim anlayışının geliştiği bilinmektedir. Ancak bu noktada geçmiş dönemlerdeki anlayışı günümüzde devam ettirmek mümkün müdür? diye bir soru akıllara gelmektedir.

Ulus-devlet anlayışının temel hedeflerinden olan homojen bir ulus yaratma ideali, gelenek, kültür ve yerellik gibi değerleri önemseyen, özcü eğitim anlayışı ile birebir örtüşen bir yapıdadır. Ancak geçen yüzyıllardaki ulus-devlet anlayışının ve kültüre dayalı özcü eğitim uygulamalarının değişen toplumsal yapıların ihtiyaçlarını karşılayamadığını ifade etmemiz gerekmektedir (Çayır, 2016: 78). Söz konusu sorunsalın temel nedeni ise dünyanın geçen yüzyılda içinden geçtiği küreselleşme süreci ile ilgili olduğunu iddia etmemiz mümkündür.

Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısı ile birlikte dünya genelindeki insan hareketliliğinin ciddi anlamda artmaya başladığı kayıtlara geçmiştir. Dünya nüfusunun giderek artması ile birlikte beslenme ve barınma ihtiyaçlarının artması kaçınılmaz bir durumdur. Bu dönemde ülkemizden de çalışmak amacıyla, başta Almanya olmak üzere, birçok kişi başka ülkelere göç etmiştir. Günümüz dünyasında üç yüz milyondan daha fazla insanın, doğup büyüdüğü ülkeden farklı bir ülkede yaşadığı ve bu sayının gittikçe arttığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında son yıllarda artan sığınmacılık ve göçmenliğe dayalı uluslararası göçlerin artmasıyla birlikte birçok ülkenin kültürel çeşitliliği daha da artmış durumdadır. Dolayısıyla etnik köken ve özcü-kültürcü bir anlayışla ortaya çıkan ulus devletlerin bünyelerinde birçok farklı kültürel grubu barındırmaya başlamışlardır. Dünyanın evrildiği sürecin tek bir millete ve kültüre dayalı yapılar yerine çok kültürlü toplumlar olduğu yadsınamayacak bir gerçeklik olarak belirlemektedir.

Bununla birlikte ülkemizin çeşitli farklı etnik, din ve dil gruplarını barındıran çok kültürlü bir yapıda olduğunun yadsınmaması gerekmektedir. Aynı zamanda son yıllarda Suriyeli sığınmacıların ülkemize gelmesiyle birlikte söz konusu çeşitlilik daha da artmıştır. Ülkemizdeki kültürel çeşitliliğe rağmen Türklüğe dayalı bir ulus-devlet yaratma ideolojisinin tartışılması gereken bir husus olduğunu ifade edebiliriz. Söz konusu kültürel çeşitlilikle birlikte aynı toplumda yaşamak, özcü reçetelerle hazırlanmış bir eğitim anlayışıyla çözüm sağlamayacağı gibi, sorunun daha da büyümesine yol açacaktır. Bununla birlikte felsefenin sağladığı eleştirelilik bağlamında ele almaya çalıştığımız sorunların çözümüne yönelik bazı çözüm öneri oluşturmak elzem görünmektedir.

## SONUÇ YERİNE

Etnik kökeni ve kültürel kimliği önemseyen özcü tutumların geçmiş dönemlerde homojen toplumlar/ülkeler inşa etmek adına önemli bir işlevinin olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu inşa sürecinde eğitime önemli görevler düştüğünden özcü anlayışın eğitim süreçlerine yansımaları kaçınılmaz olmuştur. Felsefi bağlamda irdelendiğinde özcülüğün en önemli sorunlarının başında belli unsurlar mutlaklaştırılırken diğerlerinin ötekileştirilmesi gelmektedir. Şu halde belli bir dine, mezhebe, etnisiteye, cinsiyete ya da kültüre atfedilen kutsallık/yücelik, diğer unsurların daha az değerli olarak görülmesi sorununa yol açmaktadır. Söz konusu dışlama ve ayrımcılık sürecinin eğitim yoluyla icra edilmesi ile birlikte sorunlar çok daha çetrefilli bir hale dönüşmektedir. Diğer taraftan dünyanın içinden geçtiği süreç göz önünde bulundurulduğunda tek tip kültürlerden ziyade birden fazla kültürün bir arada yaşayabileceği çok kültürlü yapıların önem kazandığı görülmektedir.

Bununla birlikte içinde yaşadığımız zaman dilimi göz önünde tutulduğunda, farklı insan gruplarının bir araya geldiği toplumsal yapıların oluşmaya başladığı dikkat çekmektedir. Özellikle son yetmiş yılda küresel

anlamda hızla artan insan hareketliliği, özcü ve ulusçu yapıların değişmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte toplumsal barış ve uzlaşının sağlanması bakımından belli unsurları mutlaklaştıran özcü yapıların yeniden düşünülmesi ve tartışılması önem arz etmektedir. Tarihin tekerrürden ibaret olmaması ve geçmişte yaşanan insanî sorunların tekrar yaşanmaması adına, toplumların tek tip ve özcü bir kültür yaratma teşebbüslerinden vazgeçmeleri gerekmektedir. Farklı kimlikte olanların farklı kültürde yaşayabilmesinin sağlanması bakımından birlikte yaşama kültürünün inşası temel bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır. Ana metin içinde yer vermeye çalıştığımız analizler bağlamında son tahlilde bazı önerileri somutlaştırmaya çalışalım:

Yarının dünyasını çatışmalardan ve savaşımlardan uzak tutabilmek için öncelikle eğitimde benimsenen ve yalnızca tek bir kültüre dayanan “özcü eğitim” anlayışından vazgeçilmesi gerekmektedir. Eğitimdeki özcü anlayışın ve her türlü ayrımcılığın önüne geçmek adına yalnızca tek bir kültürün değil, farklı kültürlerin de yaşam olanağı bulmasına olanak sağlanmalıdır. Aynı zamanda etnik, dinsel, mezhepsel vb. bakımdan her türlü farklılığa sahip bireyler için eşit eğitim imkânları oluşturulmalıdır. Bununla birlikte farklılıkların ötekileştirilip, dışlanmaması için eğitim alanında bir takım pedagojik bir tutumlar geliştirmeye yönelik adımlar atılmalıdır. Şu halde farklı etnik köken, ana dil, din, mezhep, cinsiyet vb. özelliklere sahip olmanın bir eksiklik ya da olumsuzluk olmayıp, bir zenginlik olduğunun farkına varılması gerekmektedir.

Toplumsal barışı/uzlaşmayı sağlayabilmek için farklılıkların birlikte yaşayabileceği ortak ölçütlerin oluşturulması ve geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu çerçevede eğitim sürecindeki ve ders kitaplarındaki özcü unsurların tespit edilmesi ve bunların arındırılması elzem görünmektedir. Bunun yerine farklılıkları ötekileştirmeyen/dışlamayan ders kitaplarının ve müfredatlarının hazırlanması gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin farklı kültürden olan bireylerle insani anlamda iyi diyalog kurmalarını sağlayıcı pedagojik tutumların yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin çok boyutlu, kültürel çeşitlilikleri önemseyen eğitim ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilmeleri temel bir gereksinim olarak belirmektedir.

## KAYNAKÇA

- BACON, F. (2012), *Novum Organum*, (Çev. Sema Önal), İstanbul: Say Yayınları.
- BELGE, M. (2009), *Genesis “Büyük Ulusal Anlatı” ve Türklerin Kökeni*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- BİLGİLİ, M. (2016), Sosyal Bilimler Felsefesi Açısından Türkiye’deki Üniversitelerde Bölgesel Coğrafya Öğretimi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 114-134.
- CEVİZCİ, A. (2014), *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Say Yayınları.
- CEVİZCİ, A. (2015). *Felsefe Tarihi*, İstanbul: Say Yayınları.
- ÇAYIR, K. (2010), Yeni Bir ‘Biz’ Anlayışı Geliştirme Yolunda Eğitim, K. Çayır içinde, *Ders Kitapları ve Okullar, Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye’den ve Dünyadan Örnekler*, (s. 25-36), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- ÇAYIR, K. (2016), Türkiye’de Ulusal Kimliği Yeniden Tanımlama Yolunda Özcülük, Çokkültürlülük ve Kültürlerarası Eğitim, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 14 (55), 77-101.
- ÇOTUKSÖKEN, B. (2010), *Ayrımcılık ve “Ötekileştirme” Üzerine*, 01.07.2020 tarihinde <http://www.radikal.com.tr/yorum/ayrimcilik-ve-otekilestirme-uzerine-1011507/> adresinden alındı.
- ÇOTUKSÖKEN, B. (2012), *İnsan Hakları ve Felsefe*, İstanbul: Papatya Yayınları.
- ÇÖMEZ POLAT, F., KAYA, E. (2017), Bir Ötekileştirme Pratiği: Türkiye’de Yaşayan Suriyelilere Yönelik Tutumlar, *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1, 38-48.

- GELLNER, E. (2018), *Uluslar ve Ulusçuluk*, (Çev. Büşra Ersanlı ve Günay Göksu Özdoğan), İstanbul: Hil Yayın.
- HORKHEIMER, M. (2005), *Geleneksel ve Eleştirel Kuram*, (Çev. Mustafa Tüzel), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- KARAKUŞ, B. (2009). *İlköğretim 6 - 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarındaki Metinlerin Eleştirel Düşünme Unsurları Açısından Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARTAL, S. (2019), Türkiye Cumhuriyeti'nin Eğitim İdeolojisi ve Andımız Metni, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 25-31.
- KYMLİCKA, W. (2015), *Çokkültürlü Yurttaşlık*, (Çev. Abdullah Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- LOHMANN, G., GOSEPATH, S. (1998), Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte – politische Wirkung und politischer Aufklärungsbedarf, S. Gosepath, G. Lohmann içinde, *Philosophie der Menschenrechte*, (s. 7-28). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- ÖZAYDIN, Ö. (2008). *Özcülük-Karşıtı Tartışmalar Çerçevesinde Şiddetin Ele Alınışı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SARITAŞ, E., ŞAHİN, Ü. (2018), Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerine Üzerine Bir İnceleme, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 463-477.
- TAŞDELEN, V. (2003), Eğitimde Kuram ve Uygulama Bağının Kurulmasına Yönelik Felsefi Bir Araştırma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, 151-166.
- ÜSTEL, F. (2016) *"Makbul Vatandaş"ın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- YILDIRIM, T. (2014), Tarih Ders Kitaplarında "Öteki" Kurgusu: 1930'lı Yıllar Üzerine Bir Değerlendirme, *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 3(1), 62-89.
- <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, Erişim Tarihi: 04.07.2020.

**2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Türk Tarihi ve Kültürü Konularının Yeri****Caner DALLI\* Mehmet Ali ÇAKMAK\***

Makale Bilgisi	ÖZET
Makalenin geliş tarihi: 16.9.2020	Bu çalışmanın amacı 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Türk tarihi ve kültürü konularına ilişkin değer, beceri, öğrenme alanı ile ilişkili kazanımları incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi, araştırma probleminin seçilerek anlaşılmasına ve araştırılmasına, tarihsel bir bakış açısına oturtulmasına yardımcı olur. Çalışmada veri kaynağı olarak, 2018 yılında kabul edilen ilkökul 4. sınıf ve ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB 2018) temel alınmıştır. Bu noktada programda yer alan değer, beceri ve kazanımlardan Türk tarihi ve kültürü ile (kültürel özelliklerimiz, geçmişten günümüze kültür, Orta Asya Türk devletleri, Türklerin İslamiyet'i kabul etmesi, Anadolu'nun yurt olması, Osmanlı Devleti tarihi) ilişkili olanlar tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre Türk Tarihi ve kültürü ile ilgili en fazla kazanıma sahip olan öğrenme alanının "Kültür ve Miras" olduğu belirlenmiştir. Kültür ve Miras öğrenme alanının Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki yeri en çok tarih disiplini ile ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkiden yola çıkarak sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerine Türk tarihi ve kültürü konularını bu öğrenme alanında daha sıklıkla öğretmesinin uygun olacağı değerlendirilmektedir. Programda öğrencilere kazandırılması gereken 18 değerden 8 tanesinin, 27 beceriden de 8'inin Türk tarihi ve kültürü ile ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir.
Makalenin kabul tarihi: 21.12.2020	

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türk Tarihi, Türk Kültürü, Öğrenme Alanı

**The Place of Turkish History and Culture in the 2018 Social Studies Curriculum****ABSTRACT**

The aim of this study is to examine the acquisitions related to the values, skills, and learning field related to Turkish history and culture in the 4th, 5th, 6th and 7th grade Social Studies Curriculum. In the study, document analysis method was used based on qualitative research approach. The document analysis method helps the research problem to be selectively understood and researched in a historical perspective. In the study, primary school 4th grade and middle school 5th, 6th and 7th grade Social Studies Curriculum (MEB 2018) accepted as the data source were taken as basis. At this point, among the values, skills and achievements in the program, those related to Turkish history and culture (our cultural characteristics, culture from the past to the present, Central Asian Turkish states, Turks' acceptance of Islam, Anatolia's homeland, Ottoman state history) were determined. According to the results of the research, it was determined that the learning area with the most gains about Turkish History and Culture is "Culture and Heritage". The place of the cultural and heritage learning area in the Social Studies program is mostly associated with the discipline of history. Based on this relationship, social studies teachers should teach their students about Turkish history and culture more frequently in this learning area. It has been determined that 8 out of 18 values and 8 out of 27 skills that should be acquired by students in the program are related to Turkish History and Culture.

**Keywords:** Social Studies, Social Studies Education, Turkish History and Culture, Learning Area

\* Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye. E-posta: canerdalli44@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3645-427X

\*\*Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye. E-posta: mcakmak@gazi.edu.tr

## **GİRİŞ**

Sosyal bilgiler dersine öğrenciler neden ihtiyaç duyar? Neden sosyal bilgiler dersi öğrencilerin en verimli çağında tarih, coğrafya gibi disiplinlere bölünerek verilmesi faydalı bulunmaz? Bu gibi sorulara verilecek oldukça basit cevap şudur: Öğrencileri toplumla uyumlu yaşamaları için toplum hayatına sade ve anlaşılır bilgilerle hazırlamak sosyal bilgiler dersinin temel birkaç görevinden biridir. Dolayısıyla, öğrencileri geleceğe dönük olarak yetiştirmek açısından sosyal bilgiler eğitimi hayati rodedir ve her geçen gün rolü ve önemi artmaktadır (İnan, 2014). Bu durum çocukları geleceğe hazırlamada sosyal bilgiler dersinin önemini de gösterebilir.

Dünyadaki ve ülkemizdeki alanyazın incelendiğinde sosyal bilgilerin tanımı ile ilgili birçok bilim insanının ifadeleri görülmüştür. Sosyal bilgiler; insanları ve hayatlarını değerlendirir. Kendimizi ve değerlerimizi daha iyi anlamamıza yardım eder. Sosyal bilgileri tanımlamak tarih veya coğrafya gibi bir disiplini tanımlanmaktan daha zordur; çünkü sosyal bilgiler çok disiplinli ve disiplinler arası bir alandır (Kılıçoğlu, 2014).

Sosyal bilgiler dersinin ülkemizde en geçerli tanımlarından biri 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını hazırlayanlar tarafından yapılmıştır. Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilkökul ve ortaokul dersidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] 2005).

Sosyal bilgilerin tanımı zaman ilerledikçe, konu ile ilgili bilgi birikimleri oluştuğça, çocuklar ve gençlerin anlamlı öğrenmeyi yordaması ile değişme eğilimi göstermiştir. Sosyal bilgiler öğreticileri yeni kuşaklara demokrasinin önemini öğretmenin üzerinde durmuşlar ve sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin sosyal hayatı anlayıp bu hayatın içinde aktif birer vatandaş olarak yer almaları gerektiğini savunmuşlardır (Sunal & Haas, 2005).

Sosyal bilgiler dersi sayesinde öğrenciler, çok önce yaşamış olan ve günümüzde yaşayan insanlar hakkında fikir sahibi olurlar (Tay & Demir, 2016). Bu sayede sosyal bilgiler dersinin işlenişi daha zevkli ve keyifli bir hâle gelirken öğrenciler de derste aktif olabilirler.

Geçmişten bugüne sosyal bilgiler dersi iyi bir okul programının merkezinde yer almıştır. Çünkü sosyal bilgiler dersi ile öğrenciler dünyayı, insanları, yerleri, kültürleri, sistemleri ve sorunları, hayalleri ve felaketleri fark etmeyi ve onları yorumlamayı öğrenirler. Hazırlanan öğretim ortamlarıyla öğrencilere, hayatı deneyim ettirmenin yanı sıra evreni anlamayı, dikkate almayı ve sorunlar hakkında uzun uzun ve eleştirel düşünebilmelerini, toplum hayatında yer alabilmelerini ve diğerlerinden geri kalmamalarını, eşit adımlar atabilmelerini gerçekleştirmeyi hedefler. Bu her aşamada ve her seviyede temel amaçtır (Parker, 2010). Bu noktadan hareketle sosyal bilgilerin bireyi topluma hazırlamada önemli bir görevi olduğunu belirtmek gerekir.

Bir terim olarak sosyal bilgiler ilk kez 1913'te Amerika'da kullanılmıştır. Sosyal bilgiler terimi okul programlarında bir ders adı olarak ise ilk kez yine Amerika'da 1916'da kullanılmıştır. Sosyal bilgilerden Türkiye özelinde söz edildiğinde genelde; tarih, coğrafya, vatandaşlık disiplinlerine ilişkin temel bilgileri içeren bir ders olduğu fikri hâkimdir. Bu fikrin oluşmasında şüphesiz 1968 yılına kadar ayrı okutulan bu disiplinlerin daha sonra ilkökul düzeyinde sosyal bilgiler adı altında birleştirilip derslerinin içeriğinin de bu disiplinlerle ilişkisi olan konularla sınırlı kalması etkili olmuştur. Sosyal bilgiler adını taşıyan bir dersin Türkiye'de okullarda okutulması ise 1968 yılına denk gelmiştir. 1962 programında "Toplum ve Ülke İncelemeleri" dersinin adı 1968 programında sosyal bilgiler olarak değiştirilmiştir. 1985 yılına gelindiğinde ise ülkenin içinde bulunduğu dönemin hassas yapısı itibarıyla de sosyal bilgiler dersi kaldırılarak yerine "Millî Tarih", "Millî Coğrafya" ve "Vatandaşlık Bilgisi" adında üç ayrı ders konulmuştur. 1998 yılında millî tarih ve millî coğrafya dersleri kaldırılarak sosyal bilgiler dersi konulmuş ve 2005 programına 2010 yılında yapılan

eklemelerle yapılandırıcı bir anlayışa dönülmüştür (Aslan, 2016). Sosyal bilgiler dersi dönem dönem adı değiştirilerek programdan kaldırılmış görünse de etkisi süreç içinde devam etmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı dikkate alındığında dersin içeriği tanımlar ve amaçlar boyutunda açıkça ifade edilmiştir. Sosyal bilgiler insanla ilgili olan her şeyi konu alan ve sosyal bilimlerin tamamını kapsayan bir derstir. Sosyal bilimler insana dair her türlü konuyu toplumlar arası ilişkileri ve onların yaşayışlarını inceleyen oldukça geniş bir alandır. Tarih, coğrafya, ekonomi, sanat ve estetik, antropoloji gibi birçok disiplini bünyesinde barındırır. Sosyal bilgiler bu disiplinlerin bilgileri ile beslenerek disiplinler arası anlayışla öğrencilere dersi sunmaktadır (Keskin, 2019).

Sosyal bilgiler dersinin yaşanılan topluma bireyi uyumlu hale getirme ve devletin istediği vatandaş tipi yetiştirme gibi çok önemli görevleri vardır. Bu kadar önemli görevlere sahip olan sosyal bilgiler dersi bazı vazgeçilmez özelliklere sahiptir. Etkili vatandaşlık, kültürleme, yöntem ve zaman olan bu özellikler sosyal bilgiler eğitiminin temel ilkeleri olup programın ana omurgasını oluşturmaktadır. Sosyal bilgilerin en geniş ve temel amacı etkili vatandaş yetiştirmedir. Etkili vatandaş ise içinde yaşadığı toplumun kültürünü benimsemiş, sindirmiş ve bunu ileriye taşıma gayretine sahip bireylerden oluşur. Ülkemizin güzide topraklarında yaşayan, birbirine Atatürk milliyetçiliği ile bağlı, cumhuriyetin değerlerine sahip çıkan; geleneksel değerlerimizin toplumu besleyen yanlarını koruyan, buna ek olarak çağdaş ve küresel değerleri öğrenmeye hazır yeni nesiller yetiştirmek sosyal bilgiler eğitiminin temel görevlerindedir. Türkiye'de etkin, sorumluluk sahibi, üretken, geçmişine sahip çıkan, saygılı ve vatansever bireyler yetiştirmenin yolu sosyal bilgiler eğitiminden geçmektedir (Safran, 2011). Bu gibi önemli sebeplerden dolayı, sosyal bilgiler eğitiminin ülkemizde gelişmesine ve öğrencilere aktarılmasına yönelik çalışmalar titizlikle sürdürülmelidir.

Dijital çağ ve küreselleşen dünya ile birlikte yeryüzündeki kültür sınırlarının haritadaki sınırlardan bağımsız olarak genişlemesi, dünyanın her yerinde insanların aynı kıyafetleri giyip aynı yiyecekleri tüketmesi ve aynı şeyleri izleyip eğlenen insanların sayısının artması dünyayı global bir köye dönüştürmüştür. Kültür; inanç, gelenek, ahlaki değerler, yemekler ve kıyafetlerin oluşturduğu "biz kimiz" sorusunun cevabı olarak görülebilir. Her toplumun kendi inanç ve değerleri, gelenekleri o toplumun kültürünü oluşturur. Kültür, sosyal olarak öğrenilir ve zamanla toplum içerisinde aktarılır (Özbaş, 2014). İlköğretim ders programında kültür konularının en iyi aktarılacağı ders sosyal bilgiler olarak görülebilir.

Kültür kelimesinin çeşitli anlamları vardır. Latince'de "toprağı işlemek" anlamındayken daha sonra Batı Avrupa dillerinde "yüksek umumi bilgi" anlamıyla Türkçeye çevrilmiştir. "Durkheim, kültürü toplumsal olguların tümü olarak tanımlamaktadır." (Deveci, 2009). Kültürün tanımındaki ortak noktalardan biri kültürün daha ziyade her topluluğun kendine özgü yaşayış ve davranış tarzı olmasıdır. O halde her topluluk bir kültür sahibidir. Türk milletinin de dili, töresi, dini, hukuku, düşüncesi ve olaylar karşısındaki kişisel davranışlarıyla yüzyıllardan bu yana yaşadığı bir milli Türk kültürü vardır (Kafesoğlu, 2015). Milli Türk kültürü, öğrencilere aktarılmalı ve bu aktarım çalıştaylar, geziler, yerel tarih gibi yardımcı unsurlar devreye konularak uygulanabilmelidir.

Tarih bilinci, din duygusu gibi insanların manevi özellikleri ve medeniyet seviyelerinde derinleşir. Eski dönemlerde halk topluluklarına ait efsane, destan ve menkıbeler toplulukların tarih ihtiyacını oluşturuyor ve onun bilincini yaratıyordu. Bunlar toplumların geçmiş zamanlarına ait yaşayış, düşünce ve inanışlarının yansıması olarak bugün de tarihin oluşumunda ve eksikliklerini tamamlamakta önemli bir kaynak vazifesi görür. İnsanlığın hafızası ve tecrübesi konumunda bulunan tarih; bilinçte yaşadıkça milletlerin karakterini geliştirmeye kültür ve ülkelerini güçlendirmeye yardım eder. Tarihini bilmeyen ve bilincini taşımayan milletler hafıza ve kavrama yeteneklerini kaybetmiş insanlara benzer. Böyle bir durumda milletlerin yükselmeleri veya millet özelliğini korumaları oldukça zordur. İnsanlığın oluşumunda bu derece önemli olan tarih, medeniyetin yükselmesi ile ilişkili olarak ilerler. Türkler eski çağlardan yakın zamanlara değin 2500 yıllık tarihleri boyunca Çin'den Mısır'a kadar hâkimiyet sahaları oluşturmuş bir millettir (Turan, 2014). Bu durumdan dolayı Türk tarihi ve kültürünü ilköğretim programlarında oldukça kuvvetli hazırlamalı ve öğrenciye aktarmada sosyal bilgiler dersinin ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmeliyiz.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında tarih konularının öğretimi öğrencilerde özellikle tarihsel empati ve sorgulama becerisini geliştirmeye odaklanmalıdır. Bu beceri öğrencilere sadece tarihsel olayların kronolojisini öğretmeye kalmaz aynı zamanda öğrencilerin bilgi ve kanıtları kullanarak olayların nasıl meydana geldiğini keşfetmelerini sağlar (Öztürk, 2007). Tarih ilköğretim programının her zaman çok önemli bir parçası olmuştur. Öğrenciler uygun eğitim aldıklarında tarihin içeriğini öğrenmek için yeterli bilişsel kapasiteye sahiptirler. İlköğretim öğrencileri kendi ailelerinin, okullarının, ülkelerinin ve diğer ülkelerin tarihini öğrenmelidirler. Öğrenciler gerçek tarihçi gibi düşünme ve davranma yeteneğini geliştirmelidirler (Ulusoy, 2016). Bu durum onların tarihi sevmelerine ve ilgi alanlarına almalarına yardımcı olabilir.

Tarih, sosyal bilimlerin içerisinde yer alır ve geçmişte olan olaylar veya bunlarla ilgili belgelerin verileridir. Milletlerin veya toplumların yaşamlarını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmeleri onlar için bir hafıza değerinde olan tarihi öğrenmeleri ile doğrudan ilişkilidir. Geçmişte ve günümüzde takip edilebilir ve uzun bir geçmişe, devlet geleneğine sahip olmayan milletler kendilerine tarih uydurma endişesi içinde olmuşlardır (Köstüklü, 2016). Bu nedenle Türk tarihi ve kültürü konuları ilköğretim öğrencilerine sosyal bilgiler dersi yoluyla aksatılmadan verilebilir.

Geçmişin bilimi olarak herkes tarafından tanımlanabilen tarih kavramı birçok tarihçi tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Tarih, tarihçi ile olguları arasında karşılıklı bir etkileşim süreci, bugün ve geçmiş arasında sürekli bir diyalogdur. Fakat tarihçiyle olguları arasında karşılıklı etkileşim süreci, soyut ve yalın bireyler arasında bir diyalog değil bugünün toplumuyla dünün toplumu arasında bir diyalogdur (Carr, 2011). Bu sebeple tarih ve dün ilişkisi çok sıkı bir şekilde devam etmiştir. Tarihçi dünü yorumlayan ve geleceğe ders veren kişi olarak görülebilir.

Tarih sosyal bilgiler disiplinleri arasında çok özel ve önemli bir konuma sahiptir. Tarihin sosyal bilgiler eğitiminde bu denli önemli olmasında programın amaç ve vizyonunda belirtilen ifadelerin ancak tarih biliminin konularıyla gerçekleşebileceği ve tarihin etkin ve demokratik bireyler yetişmesine olanak sağlamasından kaynaklanmaktadır. Tarih disiplininin, sosyal bilgilere katkısı yeni nesillere günümüz dünyasının gerektirdiği becerileri kazandırması ve vatandaşlık eğitimleri için gerekli ortamı yaratmasıdır. Bu ortam ve tarihçilere özgü yöntemlerin desteği ile ilköğretim öğrencilerine ilerleyen hayatlarında barış, hoşgörü ve toplumsal duyarlılık gibi etkin yurttaş olmanın gereklerinden, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel düşünme ve empati gibi beceriler kazandırmak hedeflenmiştir (Turan, 2018). Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde tarih bilimine ilişkin; geçmiş bilgisine sahip olma, tarih şuuru, tarihsel anlayış, tarihsel düşünme ile empati, tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme, kanıta dayalı öğrenme ve sorgulama, kronoloji ve sözlü tarih bilgisi gibi beceri, değer ve bilgileri kazanmaları hedeflenmiştir. Geçmişten bugüne toplumlar, devletler, milletler, ortaya çıkışları, siyasi, kültürel, ekonomik ilişki ve değerleri, kültürel mirasları işlenen konular arasındadır. Vatan, vatanseverlik, fetih, harita, gaza, istimalet, gelenek, islahat, tören, milat, uygarlık, reform, rönesans, keşif, kurultay, saltanat gibi pek çok kavram öğretilmeye çalışılır (Öztaşkın, 2018). Bu kavramların pek çoğunun Türk tarihi ve kültürü konu kapsamına girdiği dikkat çekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde sosyal bilgiler öğretim programında Türk tarihi ve kültürünün yerine dair yapılan bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar genel itibarıyla sosyal bilgiler-tarih perspektifinde olduğu (Daşdemir & Tekin, 2018; Tangülü, 2016; Er & Bayındır, 2015; Keçe, 2013; Yılmaz, 2008) ve bu konuların öğretiminde karşılaşılan sürece yönelik ifadeler yer almıştır.

### **Araştırmanın Amacı ve Problem Durumu**

Bu noktadan hareketle araştırmanın temel amacı 4, 5, 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında yer alan beceriler, değerler, öğrenme alanları ile kazanım ilişkilerini Türk Tarihi ve Kültürü açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Türk Tarihi ve Kültürünün yeri ile ilgili olarak;

1. Değerlere ne düzeyde yer verilmiştir?
2. Beceriler programda kendine nasıl yer bulmuştur?
3. Öğrenme alanında yer alan kazanımların Türk tarihi ve kültürü konusuyla ilişkisi nedir?

## YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak doküman araştırması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma doğal ortama duyarlı, bütüncül bir yaklaşıma sahip, algıların ortaya konmasına imkân veren, nitel verilerle analizin sağlanması ve araştırma deseninin esnek olması gibi temel özelliklere sahiptir. Doküman araştırma yöntemi, araştırma probleminin seçilerek anlaşılmasına ve araştırılmasına tarihsel bir bakış açısına oturtulmasına yardımcı olur (Balci, 2015). Doküman araştırma yöntemi araştırılan konuda araştırmacı ve yazarların ürettikleri bilgilerin bulunması, yorumlanması ve sentezlenip mevcut durumun öğrenilmesi için yürütülen sistemli bir süreçtir. Doküman araştırma yöntemi, belirlenen konular yeterince aydınlatılıncaya, araştırmacı neyi, niçin ve nasıl yapacağını ve çalışmanın alanyazına getireceği katkının ne olacağı konusunda netleşinceye kadar devam edebilir (Karasar, 2016).

Doküman araştırma yöntemi birkaç farklı biçimde karşımıza çıkabilir. İlki başkalarının yaptığı ya da söylediklerini birleştirmek yoluyla; ikincisi daha önce yapılan bilimsel çalışmaları eleştirmek için; üçüncüsü birbiriyle ilişkisi olan konularda bağ kurma yoluyla; sonuncusu ise bir alandaki temel konuları tanımlamaktır (Demir, 2017). Çalışmada veri kaynağı olarak, 2018 yılında kabul edilen ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları (MEB 2018) temel alınmıştır.

## Veri Analizi

Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak açıklığa kavuşturulmuştur. Betimsel analiz yaklaşımında elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu yaklaşımın temel amacı, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış haliyle okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çerçevede çalışmanın verisini oluşturan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar, beceriler, değerler ve öğrenme alanlarının Türk tarihi ve kültürüyle ilişkilendirilmesinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır.

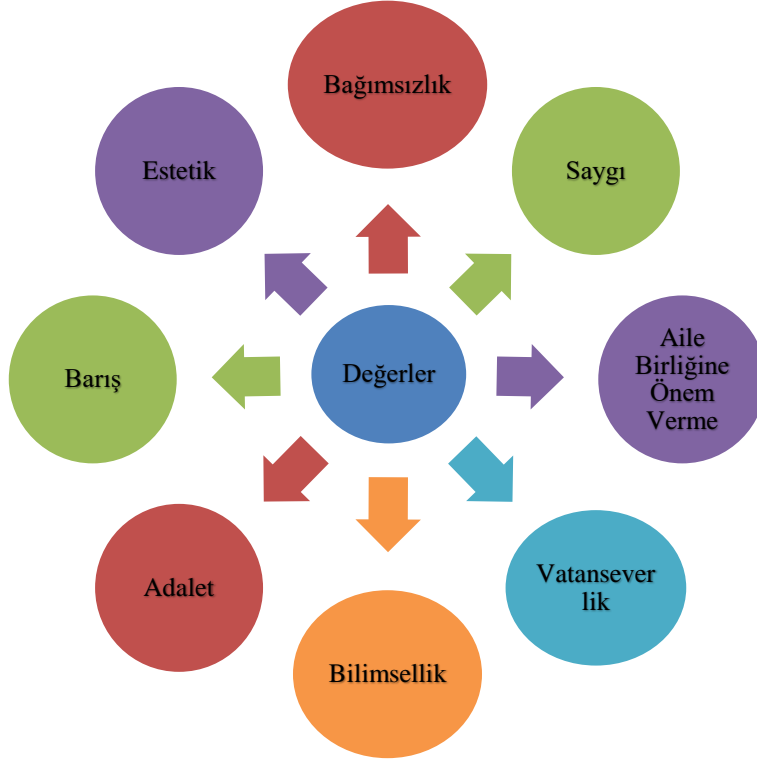
## BULGULAR

Bulgular bölümünün içeriğinde araştırma amaçlarındaki sıraya uygun olarak alt başlıklar, tablo ve şekillerle çalışma ortaya konmuştur. Şekillerde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Türk tarihi ve kültürü konularına ilişkin değer, beceri ve öğrenme alanı ile kazanım arasındaki ilişkiler verilmiş ve programdaki kazanımlardan doğrudan atıf yapılarak yararlanılmıştır.



## 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Şekil 1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Türk Tarihi ve Kültürü ile İlgili Değerler



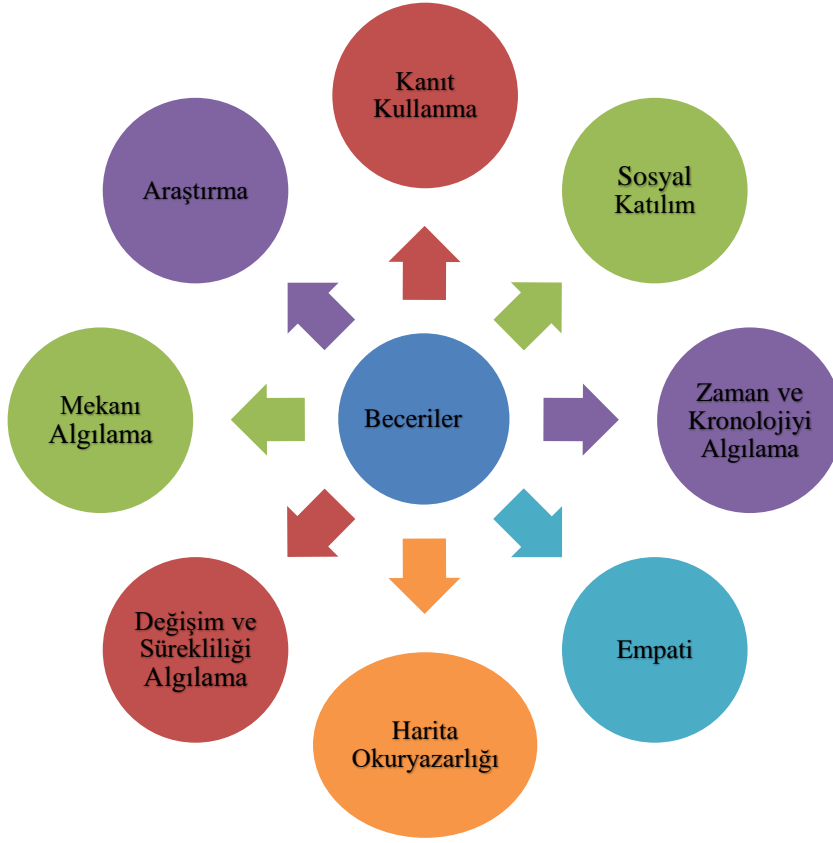
2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerlerin toplam sayısı 18 olarak belirlenmiştir. Programda ifade edilen 18 değerden 8 tanesinin doğrudan Türk tarihi ve kültürü konusu ile ilişkisi bulunduğu tespit edilmiştir. Bu değerler; “Bağımsızlık”, “Saygı”, “Aile Birliğine Önem Verme”, “Vatanseverlik”, “Bilimsellik”, “Adalet”, “Barış”, “Estetik” olarak belirlenmiştir. Belirlenen 8 değer içinde “bilimsellik” değerine Türklerin tarihi süreç içerisinde bilim dünyasına yaptıkları katkılar göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. “Adalet” değeri, devletlerimizin kuruluş felsefelerinde bulunan ve yüzyıllar boyunca kıtalara hâkim olmalarında önemli bir güç olarak, değerlendirmenin içerisinde yer almıştır. Bir diğer değerlerden “bağımsızlık” ise özellikle 6. Sınıf ders kitabında “Türk Tarihine Yolculuk” ünitesinde yer alan devletlerimizin Çin ile olan ilişkilerinde ve bağımsız yaşama verdikleri önem çerçevesinde belirlenmiştir.

Türk tarihi ve kültürü konuları ile doğrudan ilişkisi bulunan bağımsızlık değerine; 4. 5. 6. ve 7. sınıf düzeyinde “Kültür ve Miras” öğrenme alanında her kademede yer verilmiştir. Konu ile doğrudan ilgisi olan vatanseverlik değerine ise; dördüncü sınıf düzeyinde “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer verilirken, altıncı sınıf düzeyinde ise “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarında yer verilmesi dikkat çekicidir.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının değerlerimiz bölümünde “kök değerler” ifadesi dikkat çekmektedir. Programda belirtilen bu kök değerler şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Programda ayrıca bu kök değerlerle ilgili olarak şu ifadeler geçmektedir: “Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır.” Programda yer alan kök değerlere bakıldığında “saygı ve vatanseverlik” kök değerlerinin Türk Tarihi ve Kültürü konu alanına girdiği görülmektedir.

## 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Şekil 2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Türk Tarihi ve Kültürü ile İlgili Beceriler



2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan becerilerin toplam sayısı 27 olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu beceriden 8 tanesinin doğrudan Türk tarihi ve kültürü konusu ile ilişkisi bulunduğu tespit edilmiştir. Bu beceriler; “Araştırma”, “Kanıt Kullanma”, “Sosyal Katılım”, “Zaman ve Kronolojiyi Algılama”, “Empati Kurma”, “Harita Okuryazarlığı”, “Değişim ve Sürekliliği Algılama” ve “Mekânı Algılama” olarak değerlendirilmiştir.

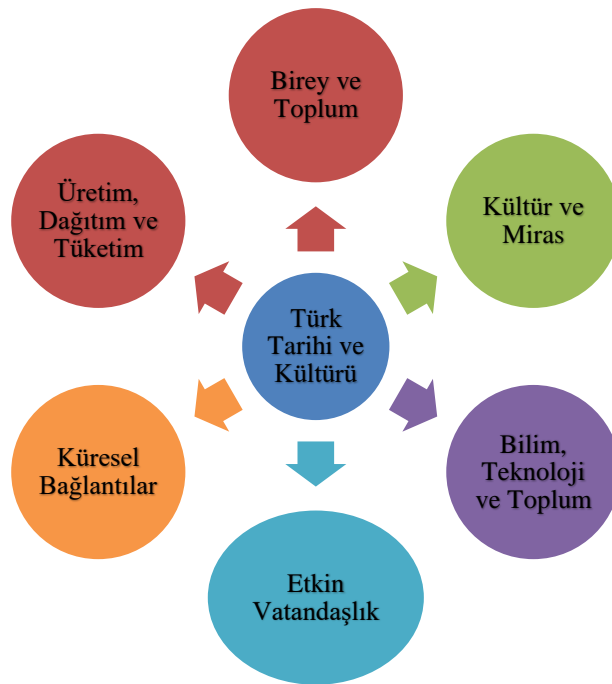
Türk tarihi ve kültürü ile doğrudan ilgili olan 8 beceriden zaman ve kronolojiyi algılama becerisine dördüncü ve altıncı sınıflarda “Birey ve Toplum” ünitesi ile “Kültür ve Miras” ünitelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu beceriler içerisinde öğrenme alanlarına en çok yayılan becerinin “araştırma” becerisi olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Bu beceri “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında dördüncü sınıf kademesinden altıncı sınıf kademesine kadar yer verilerek öğrencinin günlük hayat becerisine dahil etmesi öngörülmüştür. Türk tarihi ve kültürü konusunda çağı yakalama ve gelecekle bağ kurabilme becerisini kazandıracak olan “değişim ve sürekliliği algılama” becerisinin dördüncü sınıf “Kültür ve Miras” öğrenme alanı ile yedinci sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer aldığı tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan beceriler aynı zamanda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile de uyumlu olarak hazırlanmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi sekiz anahtar yetkinlikle donatılmıştır. Bu yetkinlikler; *anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade* olarak belirlenmiştir. Türk tarihi ve kültürü konusu açısından bu

yetkinlikler incelendiğinde iki tanesinin dolaylı olarak da olsa konu ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu yetkinlikler; “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler” ve “kültürel farkındalık ve ifade” olarak söylenebilir. Bu yetkinliklerden ilki bireyler ve kültürler arasındaki yetkinlikleri ve farklılaşan toplum hayatına katılmayı, siyasal kavramlarla ilgili bilgi sahibi olup demokratik katılımı aktif olma ile ilgilidir. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ise kitle iletişim araçlarının doğru ve etkili kullanılması yoluyla duyguların yaratıcı bir şekilde aktarılması yetkinliğidir. Programda yer alan becerilerin, Türk tarihi ve kültürü konusunda öğrenme alanlarına dağılımı açısından yeterli bulunmadığı gibi Türkiye yeterlilikler çerçevesinin de bu açıdan yeniden gözden geçirilmesi gerekebilir.

### 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Şekil 3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Türk Tarihi ve Kültürü ile İlgili Öğrenme Alanları



Sosyal bilgiler dersi öğretim programı 7 öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu 7 öğrenme alanı; “Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Etkin Vatandaşlık”, “Küresel Bağlantılar” olarak belirlenmiştir. Öğretim programının içeriği de bu öğrenme alanlarına göre biçimlenmiştir. Türk tarihi ve kültürü ile doğrudan ilişkili 6 öğrenme alanı tespit edilmiştir. Bu öğrenme alanları şunlardır: “Küresel Bağlantılar”, “Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”. Türk tarihi ve kültürü konularına yer verilmeyen “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı doğrudan coğrafya disiplini ile ilgilidir.

Türk tarihi ve kültürü konularına doğrudan yer veren “Birey ve Toplum” ile “Kültür ve Miras” iki öğrenme alanı olarak görülmektedir. Birey ve toplum öğrenme alanında; öğrencilerin mekânsal, tarihî ve kültürel faktörleri değerlendirme imkânı bulmalarına dikkat çekilmiştir. Kültür ve miras öğrenme alanında ise Türk kültürünü oluşturan öğelere, milli bilincin oluşturulmasına önem verilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında “Kültür ve Miras” öğrenme alanı temelde tarih odaklı bir öğretim alanı olarak görülebilir.

**Tablo 1.** Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanlarında Kazanımların Türk Tarihi ve Kültürüne Dağılımı

Öğrenme Alanı	4. Sınıf		5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		Öğrenme Alanı Toplamı	
	Toplam Kazanım	Türk Tarihi ve Kültürüne İlişkin Kazanım	Toplam Kazanım	Türk Tarihi ve Kültürüne İlişkin Kazanım	Toplam Kazanım	Türk Tarihi ve Kültürüne İlişkin Kazanım	Toplam Kazanım	Türk Tarihi ve Kültürüne İlişkin Kazanım	Toplam Kazanım	Türk Tarihi ve Kültürüne İlişkin Kazanım
Birey ve Toplum	5	3	4	1	5	3	4	1	18	8
Kültür ve Miras	4	4	5	5	5	5	5	5	19	19
Bilim, Teknoloji ve Toplum	5	2	5	1	4	1	4	1	18	5
Etkin Vatandaşlık	4	2	4	2	6	5	4	2	18	11
Küresel Bağlantılar	4	3	4	1	4	3	4	3	16	10
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	5	0	6	0	6	0	5	1	22	1

Yukarıdaki tabloda Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan öğrenme alanlarında Türk tarihi ve kültürü konularına ilişkin kazanımların çıkarımları yapılmıştır. Türk tarihi ve kültürü konuları göz önüne alındığında kazanımlar “Kültür ve Miras” ile “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında toplanmıştır. Türk tarihi ve kültürü konularına ilişkin en fazla kazanımın “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer verildiği görülebilir. “Etkin Vatandaşlık” ile “Küresel Bağlantılar” kazanım sayılarınca neredeyse eşit dağıtılmış iken beş kazanım ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” en az konu içeriğine sahip öğrenme alanı olarak göze çarpmaktadır.

“Birey ve Toplum” öğrenme alanı ile “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı, Türk tarihi ve kültürü konuları özelinde değerlendirildiğinde bazı kazanımlarının ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Her iki öğrenme alanı da 18

kazanıma sahipken konu kapsamı ile de ilgili 8 kazanımın “Birey ve Toplum” ile 11 kazanımın “Etkin Vatandaşlık” ile ilişkisi olduğu belirtilmiştir. “Birey ve Toplum” öğrenme alanı 5. sınıf “Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.” ile 6.sınıf “Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.” örnek olarak verilebilir. “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında ise 4. sınıf “Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.” 7. sınıf “Atatürk’ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.” kazanımları örnek olarak değerlendirilebilir.

“Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan toplam 19 kazanımın hepsinin Türk tarihi ve kültürü konularıyla ilişkili olması dikkat çekmektedir. Bu öğrenme alanındaki kazanımlarla bağlantılı olarak 4. sınıf “Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele’nin önemini kavrar.” 5. sınıf “Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.” 6. sınıf “Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.” 7. sınıf “Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.” kazanımları örnek olarak gösterilebilir.

“Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanındaki toplam 18 kazanımdan 5 tanesinin Türk tarihi ve kültürü konusuyla ilişkisi tespit edilmiştir. Bu kazanımlar ise; 4. sınıf “Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.” ile “Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.” 5. sınıf “Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.” 6. sınıf “Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.” 7. sınıfta ise “Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.” kazanımları ilişkilendirilmiştir.

“Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanının Türk tarihi ve kültürü konularındaki kazanım ağırlığı nispeten yüksek düzeydedir. Bu öğrenme alanında yer alan 18 kazanımdan 11 tanesi konu ile ilgilidir. “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanındaki kazanımlara 4. sınıf “Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.” ile “Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.” 5. sınıf kazanımlarından “Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.” ile “Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir.” 6. sınıf bu öğrenme alanının en çok kazanımla eşleştiği yer olarak belirlenmiştir. Bu kazanımlar; “Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar.” “Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder.” Toplumsal hayatımızda demokrasisinin önemini açıklar.” “Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.” ve “Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.” 7. sınıfta “Demokrasisinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.” ve “Atatürk’ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.”

“Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı da Türk Tarihi ve Kültürü konuları kazanımlarının ağırlıklı olarak yer aldığı bir başka öğrenme alanıdır. Bu öğrenme alanındaki 16 kazanımın 10’u Türk tarihi ve kültürü konu kapsamını ilgilendirdiği tespit edilmiştir. Bu öğrenme alanındaki kazanımlara 4. sınıf “Türkiye’nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.” 5. sınıf “Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.” 6. sınıf “Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.” 7. sınıf “Türkiye’nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.” örnek olarak verilebilir.

“Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer alan 22 kazanımdan sadece 1 kazanım konu ile ilişkilendirilmiştir. Bu kazanım 7. sınıfta “Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.” ifadesi ile ilişkilendirilmiştir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

İlkokul 4. sınıf, ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Türk Tarihi ve Kültürü konularının yerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada programda Türk Tarihi ve Kültürü konularını vurgulayan değerler, beceriler, öğrenme alanları ve bunlarla ilişkili kazanımlar incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan 18 değerden 8 tanesinin Türk tarihi ve kültürü konularıyla doğrudan ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler; “*Bilimsellik*”, “*Bağımsızlık*”, “*Saygı*”, “*Aile Birliğine Önem Verme*”, “*Vatanseverlik*”, “*Adalet*”, “*Barış*” ve “*Estetik*” olarak belirlenmiştir. Tonga ve Uslu (2015) tarafından yapılan çalışmada özellikle 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders müfredatında “*bilimsellik, saygı ve barış*” değerlerinin kazanımlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın diğer bir sonucu da programda yer alan becerilerle ilgili olmuştur. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan toplam 27 beceriden 8 tanesinin Türk tarihi ve kültürü konularıyla ilişkisi vardır. Bu beceriler; “*Araştırma*”, “*Kanıt Kullanma*”, “*Sosyal Katılım*”, “*Zaman ve Kronolojiyi Algılama*”, “*Empati*”, “*Harita Okuryazarlığı*”, “*Değişim ve Sürekliliği Algılama*” ve “*Mekânı Algılama*” olarak değerlendirilmiştir. Aydemir (2017) ve Aydemir ve Adamaz (2017) tarafından yapılan araştırmalarda becerilerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında tüm sınıflar düzeyinde dengeli bir dağılıma sahip olmadığını ortaya koymuştur.

Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 7 öğrenme alanından 6’sının Türk tarihi ve kültürü konularını içerdiği tespit edilmiştir. Araştırmada değerlendirilen beş öğrenme alanında en fazla kazanımın yer aldığı “*Kültür ve Miras*” öğrenme alanı olduğu incelenmiştir. Çengelci (2012), tarafından yapılan araştırmada somut olmayan kültürel miras ile ilgili kazanımların en fazla “*Kültür ve Miras*” ünitesinde görüldüğünü belirtmiştir. Araştırmada ayrıca Türk tarihi ve kültürü konularına ilişkin kazanımların “*birey ve toplum*”, “*bilim, teknoloji ve toplum*”, “*küresel bağlantılar*”, “*etkin vatandaşlık*” öğrenme alanlarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. “*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanı doğrudan coğrafya disiplini ile ilgili olduğu için Türk tarihi ve kültürü konularıyla ilişkilendirilememiştir.

Araştırma öğrenme alanı, kazanımlar, değerler ve beceriler çerçevesinde değerlendirildiğinde özellikle tarih disiplininin ağır bastığı görülmektedir. Bu sonuç Demir ve Haçat’ın (2018) yaptıkları çalışmada ulaştıkları sonuçla eşdeğer olduğunu gösterir. Çünkü 6. ve 7. sınıf kazanımlarının ağırlıklı olarak tarih disiplini ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Keçe (2013), tarafından yapılan araştırma sonucunda da özellikle 7. sınıf sosyal bilgiler programının tarih disiplinindeki ağırlığa sahip olmasının çeşitli endişelerine değinilmiştir. Bu endişeler öğrencilerin tarih konularına bakışını olumsuzluğa sürükleyebilecek olan yoğunluk ve sıkışıklıktan kaynaklanmaktadır. Er ve Bayındır (2015) tarafından yapılan araştırma da yardımlaşma, vatanseverlik, tarih bilinci kazandırma, eşitlik gibi değerlere öncelikli olarak yer verilmesi savunulmuş ve tarih kahramanların anlatımının öğrenci üzerinde örnek alma dürtüsü uyandırabileceğini savunmuştur.

Araştırmanın kültür perspektifinde değerlendirilmesinde ulaşılan sonuçlar tarihin kültürümüzle iç içe geçmesi ve sosyal bilgiler dersinin kültür aktarımında önemli bir rol oynamasıyla ilgilidir. Bu aşamada Daşdemir ve Tekin (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler ders kitaplarında daha çok maddi kültür öğelerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerler, beceriler ve öğrenme alanıyla ilişkili kazanımlar Türk tarihi ve kültürü konuları kapsamında değerlendirilmiştir. Bu sonuca göre Türk tarihi ve kültürü konuları ışığında 27 beceriden sadece 8 tanesinin ilişkili olması; 18 değerden sadece 8 tanesinin ilişkili bulunması kapsam açısından oldukça dar bir çerçevede değerlendirildiği sonucuna varılabilir. Türkiye yeterlilikler çerçevesinde yer alan 8 anahtar çerçeveden sadece 2 tanesinin dolaylı olarak konuyla ilgili olması da programın bir başka konu ile ilgili eksikliği olarak görülebilir. Yeni bir sosyal bilgiler programı hazırlanmak istenirse, tarih ve kültür kavramları milli tarih ve kültür ölçeğinde değerlendirilip hazırlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Aktın, K. (2016). “*Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretimi*”. Dursun Dilek (Ed.), Sosyal Bilgiler Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, E. (2016). “*Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler*”, Dursun Dilek (Ed.), Sosyal Bilgiler Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydemir, M. (2017). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler Açısından İncelenmesi. International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES), December, 2017; 3(2): 1-17*
- Aydemir, M. ve Adamaz K. (2017). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Kazanım ve Etkinliklerin Ortak ve Derse Özgü Beceriler Açısından İncelenmesi. International Journal of Field Education, 3(2), 37-59*
- Balçı, A. (2015). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. 11. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Carr, E. H. (2011). Tarih nedir? İstanbul: İletişim yayınları
- Çengelci, T. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Somut Olmayan Kültürel Mirasın Yeri. Eğitim Fakültesi Dergisi 25 (1). 185-203*
- Daşdemir İ. ve Tekin S. (2018). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Türk-Kültür Öğelerinin Kullanımı. Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi/Journal of Turkish World Studies18/1 Yaz–Summer 215-228*
- Demir, B. F. ve Haçat, S. O. (2018). *Sosyal Bilim Disiplinlerine Göre 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Değerlendirilmesi. Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi. 2(2) 27-56*
- Demir, S.B. (2017). Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. (Creswell’den çev: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Deveci, H. (2009). *Sosyal Bilgiler Dersinde Kültürden Yararlanma: Öğretmen Adaylarının Kültür Portfolyolarının İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. C.8 S.28 (001-019)*
- Er, A.R. ve Bayındır, N. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Tarih Konularının Öğretimine İlişkin Değer Kazanımı İle Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi . 8/4*
- İnan, S. (2014). “*Sosyal Bilgiler Eğitimi: Nedir, Ne Zaman ve Neden?*” Süleyman İnan (Ed.), Öğretmenler ve Öğretmen Adayları için Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş Kavramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kafesoğlu, İ. (2015). Türk Milli Kültürü. İstanbul: Ötüken Neşriyat
- Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlker Teknikler. 31. Baskı Ankara: Nobel Yayıncılık
- Keçe, M. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Tarih Konuları: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz. 11(4). 343-361*
- Keskin, Y. (2019). “*Sosyal Bilgiler Programı Tarihi ve Güncel Gelişmeler*”, T. Çelikkaya, Ç. Ö. Demirbaş, T. Yıldırım, H. Yakar (Ed.), Yeni Program ve Ders İçeriklerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi I, Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıçoğlu, G. (2014). “*Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi*”, Mustafa Safran (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Köstüklü, N. (2016). Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi. Konya: Çizgi Kitabevi

- Özbaş, B.Ç. (2014). *“İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Kültürel Miras Eğitimi”*, Mustafa Safran (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztaşkın, Ö. B. (2018). *“Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler*, R. Turan ve T. Yıldırım (Ed.), Sosyal Bilgilerin Temelleri. Ankara: Anı yayıncılık
- Öztürk, C. (2007). *“Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Yaklaşım”*, Cemil Öztürk (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım. Ankara: Pegem Akademi.
- Parker, W.C. (2010). Social Studies Education eC21. In W. C. Parker (Ed.), *Social Studies Today: Research and practice*. New York: Routledge.
- Safran, M. (2011). *“Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış”*, B. Tay ve A. Öcal (Ed.), Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi
- Sunal, C.S. & Haas, M.E. (2005). Social Studies For The Elementary And Middle Grades. Pearson/Allyn & Bacon. Baston
- Şimşek, A. (2018). *“Türkiye Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Öğretimi Nereye Gidiyor? Öğretim Programları Üzerinden Kısa Bir Değerlendirme”*, R. Turan ve H. Akdağ (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-III. Ankara: Pegem Akademi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, (2018), *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*.
- Tonga, T. ve Uslu S. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersinde Kazanım-Değer İlişkisi*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)Cilt16. Sayı1. Nisan2015. Sayfa 91-110
- Turan, O. (2014). Türk Cihan Hakimiyeti Mefkuresi Tarihi. İstanbul: Ötüken Neşriyat
- Turan, R. (2018). *“Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Tarih”*, R. Turan ve T. Yıldırım (Ed.), Sosyal Bilgilerin Temelleri. Ankara: Anı yayıncılık
- Ulusoy, K. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretimi İlkeler ve Uygulamalar (Bayram Tay & Selçuk Beşir Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları. 11.baskı
- Zarrillo, J.J. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretimi İlkeler ve Uygulamalar (Bayram Tay & Selçuk Beşir Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık



## **EXTENDED ABSTRACT**

Why do students need social studies course? Why is it not beneficial to teach social studies in this age of students by being divided into disciplines such as history and geography? The fairly simple answer to be given to such questions is this: It is the duty of the social studies course to prepare students for social life with simple and understandable information so that they can live in harmony with the society. Therefore, social studies education has a vital role in terms of educating students for the future, and its role and importance is increasing day by day (Inan, 2014). This situation may also show the importance of social studies course in preparing children for the future.

From past to present, social studies course has been at the center of a good school program. Because with the social studies course, students learn to recognize and interpret the world, people, places, cultures, systems and problems, dreams and disasters. With the prepared teaching environments, it aims to make students experience life, as well as to understand and consider the universe, to think long and critical about the problems, to take part in social life and not to fall behind others and to take equal steps. This is the main goal at every stage and at all levels (Parker, 2010). From this point of view, it may be necessary to state that social knowledge has an important role in preparing the individual for society.

In the study, document analysis method was used based on qualitative research approach. Qualitative research has basic features such as being sensitive to the natural environment, having a holistic approach, enabling perceptions to be revealed, providing analysis with qualitative data and flexible research design. The document analysis helps the research problem to be selectively understood and researched from a historical perspective (Balci, 2015). Literature review is a systematic process carried out to find, interpret and synthesize the information produced by researchers and authors on the subject under investigation and learn the current situation. The literature review can continue until the determined issues are sufficiently illuminated, the researcher becomes clear on what, why and how he will do it and what the contribution of the study will be to the literature (Karasar, 2016).

The total number of values in the 2018 Social Studies Curriculum was determined to be 18. It has been determined that 8 of these 18 values are directly related to the subject of Turkish History and Culture. These values are; "Scientificity", "Independence", "Respect", "Attention to Family Unity", "Patriotism", "Sensitivity to Cultural Heritage".

The total number of skills in the 2018 Social Studies Curriculum was determined to be 27. It has been determined that 8 of these 27 skills are directly related to Turkish History and Culture. These skills are; It has been evaluated as "Research", "Using Evidence", "Social Participation", "Perceiving Time and Chronology", "Empathizing", "Map Literacy", "Perceiving Change and Continuity" and "Perceiving Space".

The social studies course is structured within the framework of 7 learning areas in the curriculum. The content of the curriculum is shaped according to these learning areas. Six learning areas directly related to Turkish history and culture have been identified. These learning areas are: "global connections", "individual and society", "culture and heritage", "science, technology and society", "active citizenship" and "production, distribution and consumption." In these learning areas, Turkish history and culture subjects are given more space. While the learning area of "people, places and environments" that does not include Turkish history and culture subjects is directly related to geography; The learning area of "production, distribution and consumption" is related to the economy.

According to the results of the research, the values, skills and acquisitions related to the field of learning in the 2018 Social Studies curriculum were evaluated within the scope of Turkish History and Culture. According to this result, only 8 out of 27 skills are related in light of Turkish History and Culture; Since only 8 of the 18 values are related, it can be concluded that they are evaluated within a very narrow framework in terms of scope. Be located from about 8 key competences framework of the issue within the framework of Turkey's only 2 of them can be seen as a lack indirectly related to another issue of the program. If it is desired to prepare a new social studies program, the concepts of history and culture can be evaluated and prepared at the scale of national history and culture.

## Yabancılara Yönelik Türkçe Destek Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi: KKTC Örneği

Mehmet MIÇOOĞULLARI\*

Makale Bilgisi	ÖZET
Makalenin geliş tarihi: 04.10.2020	Yabancılara Türkçe öğretimi alanı, Türkçenin evrensel bir dil olma yolunda ilerlemesini sağlayacak, son yıllarda gelişmekte olan ayrı bir bilim dalı olarak ön plana çıkmaktadır. Türkiye’de ve yurt dışında çeşitli kurumlar tarafından alanla ilgili hedef kitleye yönelik eğitim imkânı sunulmaktadır. Eğitim imkânı sunan kurumlar, süreci çeşitli programlar/uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Uygulanagelen program ve uygulamalar farklılık gösterse de söz konusu durumun, nitelikli bir sürecin yürütülmesi adına gerekli ve yürütücü/hedef kitleye rehber olduğu gerçeğini değiştirmez. Bu çalışma, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi tarafından oluşturulan komisyonca hazırlanmış Yabancılara Yönelik Türkçe Destek Programlarını yaş seviyeleri üzerinden karşılaştırarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda söz konusu çalışmada, ilkokul (6-12 yaş) ile ortaokul-lise (13-17 yaş) başlangıç seviyesi Türkçe destek programlarının sahip oldukları genel yapı, tema, konu akışı, dil becerileri öğrenme çıktıları ile kazanımlar karşılaştırılmış ve ilgili programların benzerlik ile farklılıkları üzerinde durulmuştur. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Değerlendirmeye tabi tutulan başlıklar doğrultusunda programların sahip olduğu özellikler doküman analizi yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda ilgili programlara ilişkin tespitlerin yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine değerli katkılar sunacağı, sahadan gelecek dönütlerin söz konusu başlangıç programları ile devamı niteliğindeki seviye programlarını da şekillendirip geliştirilebileceği kanaatine ulaşılmıştır.
Makalenin kabul tarihi: 24.12.2020	

**Anahtar Kelimeler:** KKTC, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Yabancılara Türkçe Öğretim Programları.

## Comparative Evaluation of Turkish Support Education Programs for Foreigners: TRNC Example

### ABSTRACT

The field of teaching Turkish to foreigners stands out as a separate, developing discipline that will enable Turkish to progress towards becoming a universal language. training opportunities in Turkey and abroad for the target audience is offered by various institutions related to the area. Institutions offering education opportunities realize the process through various programs/practices. Even though the programs and practices to be implemented differ, it does not change the fact that the situation in question is necessary and a guide for the executor/target audience in order to carry out a qualified process. This study aims to evaluate the Turkish Support Programs for Foreigners prepared by the commission established by the TRNC

\*Yüksek Lisans Öğrencisi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Siirt/Türkiye, m2@mehmetmico@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2021-8499.

Ministry of National Education and Culture, Department of Education and Discipline, by comparing their age levels. In this context, in this study, the general structure, theme, subject flow, language skills learning outcomes and achievements of primary school (6-12 years old) and secondary school-high school (13-17 years old) beginner level Turkish support programs were compared and the related programs were compared with similarity, differences are emphasized. Scanning model and was used in the research. In line with the titles subjected to evaluation, the properties of the programs were determined by document

analysis method. At the end of the study, it was concluded that besides the determinations regarding the relevant programs, it would make valuable contributions to the teaching of Turkish as a foreign language, and that the feedback from the field could be shaped and improved by the aforementioned initial programs and the continuation programs.

**Keywords:** TRNC, Turkish Teaching to Foreigners, Turkish Education Programs For Foreigners.

## 1. GİRİŞ

Dil öğretimi denilince zihinlerde iki alan belirir: “ana dili öğretimi” ve “yabancı dil öğretimi”. Bu iki alan, amaçları ve hedef kitleleri bakımından birbirinden ayrılır. Ana dili olan Türkçenin, yabancı dil olarak öğretilmesi ise söz konusu alanlardan farklı bir şekilde ele alınmasını gerektiren yeni bir alan/disiplin olarak görülmelidir.

Öğretim alanı fark etmeksizin ders kitapları, öğretim süresinin başından sonuna eğitmenin ne öğreteceğinden öğrencinin ne öğreneceğine kadar tüm süreci şeffaflıkla sunar; eğitim-öğretim sürecini etkileyen bir materyal ve sürecin yürütülmesi ile koordinesinde önemli bir karar vericidir (Yalın, 1996, s.61). Ders sürecinin önemli paydaşları olan ders kitapları -ve varsa yardımcı kaynaklar- ile sürece eşlik eden diğer materyallerin belirlenmesinde ana etken ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanmış öğretim programlarıdır. Nunan’a (akt. (Koçer, 2013, s. 161) göre program “*eğitim programlarını planlamak, uygulamak ve değerlendirmek için yapılan ilkeler ve yönetsel işlemlerin tümüdür.*” Öğretim programları, ilgili olduğu alanın sistematik ve amacına uygun öğretilmesi bakımından büyük önem arz etmektedir. Ülke çapında benimsenmiş eğitim felsefesi işe koşularak önceden belirlenmiş ihtiyaçlar ışığında hazırlanan öğretim programlarının taşınması gereken birtakım özellikler mevcuttur.

Belli bir süreç ve aşamayı gerektiren öğretim programları hazırlanırken ilkin amaç ve hedeflerin belirlenmesi gerekir. İlgili kurumun amaçları, belli ve rehber olmalıdır. Belirlenmiş amaçlara ulaşabilmek için kazanımlar tespit edilmeli; süreç temelli belirlenen kazanımlar, aşamalı olacak şekilde sıralanmalıdır. Kazanımların gerçek hayat ile uyumlu ve ulaşılabilir olmasına özen gösterilmelidir. Program, kendi içinde bütünsellik arz etmeli; amaç-içerik-yöntem/teknik-materyal-ölçme ve değerlendirmeyi kapsamalıdır (Tosun, 2005, s. 24). Ayrıca süreç temelli hazırlanan öğretim programları, sistematik gelişmeye elverişli, güncel, uygulanabilir ve değerlendirilebilir olmalıdır.

Yabancılar Türkçe öğretimi farklı kurumlarca Türkiye’de ve yurt dışında sahada yer edinmiş durumdadır. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ile “*Türkiye Maarif Vakfı (TMV), Yunus Emre Enstitüsü (YEE), üniversiteler bünyesinde görev üstlenen Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER), Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Türkiye Diyanet Vakfı*” gibi kurumların faaliyetleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ve geliştirilmesi konusunda alana dair önemli katkılar sunmuştur (Balci & Melanlıoğlu, 2020, s. 174). Yaygın eğitim veren kurumların yanı sıra Türk Maarif Vakfı (TMV), diğerlerinden ayrılır durumdadır. Çünkü TMV’nin diğer kurumların dil öğretim etkinliklerinden en önemli farkı süreci bir öğretim programı çerçevesiyle örgün eğitimle planlamış olmasıdır (TMV’den akt. (Kaya & Kardaş, 2020, s. 2) Bu farklılık, var olan öğretim programının oldukça düzenli bir şekilde yürütülmesine olanak tanırken dil öğretimi sürecini de nitelikli kılar.

“Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”, bahsedilen her kurumun dil öğretiminde merkeze aldığı önemli bir çerçeveyi ortaya koyar. Metin, öğretim sürecinde gereksinimlerin, kazanımların, içeriğin, uygun materyal(ler)in belirlenmesi ile uygulama-ölçme-değerlendirme aşamalarının yapılandırılmasında oldukça önemli bir rehber görevindedir (Gültekin & Melanlıoğlu, 2017, s. 152). Gerek Türkiye’de gerekse yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten resmi kurumlar genel anlamda kendilerince hazırladıkları öğretim programları ve gereçleri sahaya sürmektedir. Ortaya çıkan bu farklılık kurumlar arası standardın oluşmasını engellese (Çangal & Başar, 2016, s. 731) de bu bağlamda hazırlanacak her türlü program, sürecin yönetiminde ihtiyaç duyulan rehber olma görevini üstlenecektir.

Balcı ve Melanlıoğlu (2020, s. 175) çalışmalarında, 1990’lı yıllardan 2000’li yılların ortalarına kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda hedef kitlenin 18 yaş ve üstü bireylerden oluştuğunu belirtmiştir. Özellikle 2011 yılında patlak veren Suriye Savaşı ile birlikte Türkiye’ye göç eden Suriye vatandaşları aracılığıyla hedef kitlenin yaş bakımından çeşitlendiği de ayrıca tespit edilmiştir. Ancak çalışmanın esas kaynağını temsil eden KKTC’de bu durumun farklılaştığı gözlemlenir. Zira çeşitli sebeplerle ülkeye yerleşen toplulukların başlangıçtan beri çeşitlilik gösterdiği bilinmektedir. Söz konusu çeşitlilik, hedef kitlenin topluma adapte olmasını zorunlu kılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ana dili Türkçe olmayan hedef kitle için devlet organı aracılığıyla destek programları hazırlanmıştır. Başlangıç seviyelerine uygun programlar, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı koordinesinde oluşturulan komisyonca hazırlanmıştır. Orta ve ileri seviye çalışmalarının devam ettiği ülkede yaş düzeylerine göre -ilkokul (6-12 yaş) ile ortaokul-lise (13-17 yaş)- farklı öğretim programları hazırlanmış ve örgün eğitim kurumlarında uygulanmak üzere işe koşulmuştur.

İşbu çalışmanın merkezinde olan söz konusu iki öğretim programı da “ ‘Giriş’, ‘Programın Temel Yaklaşımı’, ‘Türkçe Destek Programının Amacı’, ‘Programın Genel Yapısı’, ‘Önerilen Metodoloji’, ‘Ölçme-Değerlendirme’, ‘Programın Uygulanmasıyla İlgili Açıklamalar’, ‘6-12 Yaş Başlangıç Seviyesi Konu Akışı’, ‘13-17 Yaş Başlangıç Seviyesi Konu Akışı’ ve ‘6-12 Yaş Başlangıç Seviyesi Türkçe Destek Programı’ / ‘13-17 Yaş Başlangıç Seviyesi Türkçe Destek Programı’ ” başlıklarından oluşmaktadır.

Çalışma, destek programlarına yönelik sekiz adet soru üzerinde yoğunlaşmıştır:

1. Yabancılar Yönelik Türkçe Destek Programları hangi temel yaklaşımlara dayanmaktadır?
2. Yabancılar Yönelik Türkçe Destek Programlarının amacı nedir?
3. Yabancılar Yönelik Türkçe Destek Programlarının genel yapısı nasıl şekillenmiştir?
4. Yabancılar Yönelik Türkçe Destek Programlarının uygulanmasında hangi metotlar işe koşulmuştur?
5. Yabancılar Yönelik Türkçe Destek Programlarında ölçme ve değerlendirme süreci nasıl planlanmıştır?
6. Yabancılar Yönelik Türkçe Destek Programlarının konu akışları ile hangi temalara yer verilmiştir?
7. Yabancılar Yönelik Türkçe Destek Programları hangi amaç ve kazanımlara sahiptir?
8. Yabancılar Yönelik Türkçe Destek Programları dil bilgisi konuları için nasıl bir yol izlemiştir?

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde söz konusu çalışmanın ana materyali, veri toplama ve analiz yöntemi hakkında bilgi verilmiştir.

### 2.1 Çalışma Materyali

Bu çalışma, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi tarafından oluşturulan ve uygulamaya koşulan “Yabancılar Yönelik Türkçe Destek Programları”nı merkeze almaktadır. Öğretim programları, ilkokul (6-12 yaş) ve ortaokul-lise (13-17) başlangıç seviyesine (MEKB, 2020) hitap etmektedir.

### 2.2 Verileri Toplanması ve Analizi

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli çok sayıda paydaştan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir karara ulaşmak maksadıyla bütünü ya da bütüne ait kesiti merkeze alan bir modeldir (Karasar, 2014, s. 79) Tarama modeliyle geçmişte ya da şu an var olan bir durumun, var olduğu biçim ile betimlenmesi amaçlanır. Konu edinilen birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi açıklanmaya çalışılır. Durumun sahip olduğu değişken ve niteliklere müdahale edilmez.

KKTC’de uygulanagelen, yaş düzeylerine farklılık gösteren yabancılara yönelik Türkçe destek programları analizin yapıldığı ana kaynaklardır. Başta elektronik ve/veya basılı materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek, değerlendirmek ve yorumlamak için kullanılan sistemli bir yöntem olan doküman analizi, çalışmada işe koşulmuştur. İncelenen dokümanlardan anlam çıkarmak, konu ile ilgili görüş belirtmek, bilgi geliştirmek için söz konusu yöntem kullanılmıştır (Corbin & Strauss’dan akt. Kırıl, 2020, s. 173). Programların genel yapıları bağlamında “*tema/konu akışı, dil becerileri ve öğrenme çıktıları ve dil bilgisi ile temalara göre kazanımlar*” alt başlıkları belirlenmiştir. Belirlenen başlıklar doğrultusunda ilintili bilgiler fişleme tekniği not edilmiş, akabinde dokümanların fişleme yöntemi ile ortaya çıkan benzer ve farklı yanları ayrıştırılmıştır. Tespit ve değerlendirmeler tablolarla desteklenmiştir.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Yabancı dil olarak öğretilecek bir dile ilişkin ilk destek, o dilin var olduğu topraklarda egemen olan güçten gelmelidir. Egemen güç, dilin ihtiyaç duyacağı tüm paydaşları rahatlıkla ortaya koyabilmeli; dil politikasının belirlenmesinin yanı sıra uygulayıcı kurumların, yetişmiş personelin, programların, ihtiyaç duyulacak her türlü materyalin temini konusunda son derece titiz ve ciddi olmalıdır (Tosun, 2005, s. 24). Süreklilik arz edecek çalışmalarla hem destekleyici konumundaki egemen hem de dili yabancı dil olarak öğretimini sağlayacak her paydaş, her zaman güncelliğini korumalıdır. İlgili bölümde, doğrudan devlet organı koordinesinde hazırlanmış ve güncelliğini koruyan programlarla ilgili alt başlıklara yer verilmiştir.

#### 3.1 Programların Genel Yapısı Hakkında

Her iki program da KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesince oluşturulan komisyon tarafından, ülkede yer alan ilk ve ortaöğretim düzeyindeki eğitim kurumlarında okutulmak üzere hazırlanmıştır. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin eğitim almalarına katkı sağlayacak, dilden kaynaklı olumsuzlukları en aza indirgeyecek söz konusu programlar başlangıç seviyesine hitap etmektedir. Programlarda komisyonun orta ve ileri seviyeye yönelik program geliştirme çalışmalarına devam edildiği ifade edilmiştir. Esnek yapıya sahip programda, sahada uygulayıcı rolündeki öğretmenlerden ve hedef kitleden -öğrencilerden- gelecek dönütler bağlamında değişikliğe gidilebileceği ayrıca belirtilmiştir.

Programların hazırlanmasında Avrupa Dil Gelişim Dosyası ile kazanımların belirlenmesinde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde yer alan yeterliliklerin esas alındığı ileri sürülmüştür. Programlar, sarmal ve doğrusal programlama yaklaşımı ile oluşturulmuş; öğretimde öğrenen merkezli eylem odaklı yaklaşım benimsenmiştir. Programlar, hedef kitleye yönelik iletişimsel dil öğretim yaklaşımı temel alınarak hazırlanmıştır.

Ana dili Türkçe olmayan ilgili yaş grubundaki hedef kitlenin;

- ❖ Türkçe dil becerilerini geliştirmek,
- ❖ Türkçedeki temel dil bilgisi kurallarını kavramalarını sağlamak,
- ❖ Türkçe söz haznelerini geliştirmek ve Kıbrıs Türk toplumunun kültürel özelliklerini tanıyıp toplumla uyum içinde bir arada yaşayabilmelerini sağlamak

söz konusu programların amacı olarak belirtilmiştir.

**Tablo1**

**Türkçe Destek Programının Genel Yapısı-Program Çıktıları**

Öğrenme Alanları	Alt Alanları	Öğrenme Program Çıktıları
Dil Becerileri	Dinleme	Türkçe dil düzeyine uygun dinledikleri ve izlediklerini anlayabilme
	Konuşma	Duygu-düşüncelerini Türkçe dil düzeyine uygun konuşarak ifade edebilme
	Okuma	Düzeğine uygun okuduğu Türkçe bir metni tam ve doğru anlayabilme
Dil ve Sözcük Bilgisi	Yazma	Duygu-düşüncelerini Türkçe dil düzeyine uygun yazarak ifade edebilme
	Temel dil bilgisi kuralları	Düzeğine uygun Türkçe dil bilgisi kurallarını bilip kullanabilme
Kültürel Farkındalık ve Uyum	Sözcük Bilgisi	Dil düzeyine uygun Türkçe sözcük dağarcığını geliştirip öğrendiği yeni sözcükleri yazılı ve sözlü anlatımda kullanabilme
	Kültürel farkındalık	İçinde yaşadığı Kıbrıs Türk toplumunun kültürel özelliklerini tanıyıp ayırt edebilme
	Kültürel uyum	Kıbrıs Türk toplumu içinde tüm insanlarla birlikte uyum içinde yaşayabilme

Tablo 1’de görüleceği üzere programların genel yapısı, “öğrenme alanları”, “alt öğrenme alanları” ve “program çıktıları” başlıklarını taşıyacak şekilde tasarlanmıştır. “Öğrenme alanları” bölümünde “dil becerileri”, “dil ve sözcük bilgisi” ile “kültürel farkındalık ve uyum” alt başlıkları mevcuttur. “Dil becerileri” öğrenme alanı içerisinde dört temel dil becerisi “alt öğrenme alanları” ifadesi ile sunulmuştur. “Dil ve sözcük bilgisi” öğrenme alanı içinde ise “temel dil bilgisi kuralları” ile “sözcük bilgisi” alt başlıklarına yer verilmiştir. “Kültürel farkındalık” ve “kültürel uyum” alt başlıkları ise “Kültürel farkındalık ve uyum” öğrenme alanını oluşturmaktadır.

Öğretim süresince komisyon tarafından yaparak-yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirecek nitelikteki görsel-işitsel araç-gereçler ile çeşitli yöntemlerden (oyun, drama, gösterip yaptırma vb.) yararlanılması tavsiye edilmiştir. Ayrıca komisyon tarafından örnek çalışma yapılarının hazırlandığı ancak örneklerin aşamalılık içermediği belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme çıktılarına uygun benzer nitelikte çalışma yapıları/etkinlikleri hazırlamaları ile bahsedilen işlemlerin aşamalandırılması gerektiği de önerilen bir başka husustur.

Sürecin ölçme-değerlendirme aşamasında her bir dil becerisi ile dil ve sözcük bilgi düzeylerinin ayrı ayrı değerlendirilmesi üzerinde durulmuş, tema sonu izleme ve dönem sonlarında düzey belirleme sınavlarının uygulanması önerilmiştir. Sürecin tek tip değerlendirme usulüne göre değil çeşitli değerlendirme yöntemleri ile gerçekleştirilmesi de tavsiye edilmiştir. Söz konusu çeşitli değerlendirme türleri arasında davranışçı ve yapılandırıcı ölçme-değerlendirme teknikleri bulunmaktadır. Tekniklerin kullanımı ile süreç ve ürün değerlendirmesi yapmanın mümkün olabileceği kanaati üzerinde durulmuştur.

Eğitmenin/öğretmenin dersi standart Türkçe ile yürütmesi, Kıbrıs ağız ile Kıbrıslı Türklerin kullandığı sözcüklerin sadece “Kültür” teması bünyesinde örneklendirilmesi gerektiği özellikle belirtilmiştir.

### 3.2 Temalar-Konu Akışı

Kazanımların sarmal ve ardışıklık ilkeleri bağlamında; dil bilgisi öğretiminin sezgisel ve tümevarımcı bir anlayışla iletişimsel ve işlevsel dil bilgisi öğretimiyle gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir.

Programlar, haftalara bölünerek hazırlanmış; haftalar, ülkenin eğitim-öğretime başlayacağı akademik takvim baz alınacak şekilde planlanmıştır. İlkokul seviyesinde (6-12 yaş grubu) dört ay (ekim, kasım, aralık ve ocak aylarında) 16, dört ay (şubat, mart, nisan, mayıs) 9 olmak üzere toplam 25 haftalık ders; ortaokul-lise seviyesinde (13-17 yaş grubu) ise güz döneminde 13, bahar döneminde 12 hafta olmak üzere toplam 25 haftalık ders programı hazırlanmıştır. Belirlenen saatler dâhilinde derslerin haftanın en az iki gününde ve günlük ders saatlerinin en az 40'+40' dan (2 ders saati) oluşması öngörülmüştür.

Programlarda tema adı ve sayısı farklılaşmakta, 6-12 yaş grubu (ilkokul seviyesi) için hazırlanan programda yedi tema; 13-17 yaş grubu (ortaokul-lise seviyesi) için hazırlanan programda ise sekiz tema yer almaktadır. Söz konusu temalar aşağıdaki gibidir:

**Tablo 2**

#### İlkokul ve Ortaokul-Lise Seviyeleri İçin Hazırlanan Programlarda Yer Alan Temalar

İlkokul Seviyesi (6-12 Yaş Grubu) İçin Belirlenen Temalar	Ortaokul-Lise Seviyesi (13-17 Yaş Grubu) İçin Belirlenen Temalar
1.Tema Ben ve Yakın Çevrem	1.Tema Ben ve Yakın Çevrem
2.Tema Günlük Yaşam	2.Tema Günlük Yaşam
3.Tema Temel İhtiyaçlar ve Alışveriş	3.Tema Temel İhtiyaçlar ve Alışveriş
4.Tema Zaman ve Mekân	4.Tema Zaman ve Mekân
5.Tema Bedenimiz, Sağlık ve Spor	5.Tema Sağlık ve Kişisel Bakım
6.Tema Özel Günler ve Tatil	6.Tema Sanatsal Etkinlikler, Hobiler ve Alışkanlıklar
7.Tema Kültür	7.Tema Özel Günler, Kutlamalar ve Tatil
	8.Tema Kültür

Tablo 2’de belirtildiği üzere programlarda seviyelere göre benzer temaların yanı sıra farklılaşan ya da kapsamı genişleyen temalar da yer almaktadır. Söz gelimi her iki seviyenin beş teması aynıdır: “Ben ve Yakın Çevre”, “Günlük Yaşam”, “Temel İhtiyaçlar ve Alışveriş”, “Zaman ve Mekân” ve “Kültür”. İlkokul seviyesi için hazırlanan programda yer alan “Bedenimiz, Sağlık ve Spor” ile “Özel Günler ve Tatil” temaları yerini ortaokul-lise seviyesi için hazırlanan programda “Sağlık ve Kişisel Bakım” ve “Özel Günler, Kutlamalar ve Tatil” temalarına bırakmıştır. “Sanatsal Etkinlikler, Hobiler ve Alışkanlıklar” ilkokul seviyesinde olmamasına karşın ortaokul-lise programında kendine yer edinmiştir. 6-12 yaş başlangıç seviyesinde birinci dönemde dört, ikinci dönemde üç temanın; 13-17 yaş başlangıç seviyesinde ise birinci dönemde dört, ikinci dönemde de dört temanın işlenmesi komisyonca uygun görülmüştür.

İlkokul (6-12 yaş) başlangıç seviyesinde konu akışı temalarla uyumlu olacak şekilde düzenlenmiştir. Programın birinci teması olan “Ben ve Yakın Çevrem”; “Tanışma, Selamlaşma, Nerelisin?”, “Alfabe ve Sayılar”, “Ailem”, “Okulumuz”, “Sınıf İçi Komutlar” ile “Kişisel Özelliklerim” içerik örüntüsü barındırmaktadır. “Günlük Yaşam” adlı ikinci temada “Evim”, “Renkler”, “Hava Durumu”, “Hayvanlar”, “İletişim ve Ulaşım” ile “Meslekler” adlı içerik örüntüsüne sahiptir. “Yiyecekler”, “Kıyafetler”, “Para” ve “Alışveriş” içerik örüntüsü ise üçüncü tema olan “Temel İhtiyaçlar ve Alışveriş” temasını oluşturmaktadır. İlgili seviyeye ait programın birinci dönem son teması “Zaman ve Mekân” olup içeriği de “Günün Saatleri”, “Günler”, “Aylar”, “Yıllar”, “Mevsimler”, “Mekân” ve “Yer-Yön” alt başlıklarından oluşmaktadır. 13-17 yaş başlangıç seviyesi için hazırlanan programda yer alan ilk dört tema, 6-12 yaş başlangıç seviyesi için hazırlanan program ile paralellik göstermektedir ancak ortaokul-lise seviyesi programında temalara ait içerik örüntüsünde nicel bir

artış söz konusudur. Söz gelimi birinci tema olan “Ben ve Yakın Çevrem”de içeriğe “Duygularım” başlığı; “Günlük Yaşam” adlı ikinci temada “Eşyalar” içerik örüntüsü ve dördüncü tema olan “Zaman ve Mekân”da ise “Haftalar” alt başlığı genişletilmiş kapsamı yansıtmaktadır.

İlkokul başlangıç seviyesi, ikinci döneme “Bedenimiz, Sağlık ve Spor” teması ile başlamakta, tema “Vücudumuz”, “Fiziksel Özelliklerim”, “Kişisel Bakım”, “Sağlık”, “Hastalıklar” ve “Spor” alt başlıklarından oluşmaktadır. Söz konusu tema ortaokul-lise başlangıç seviyesinde “Sağlık ve Kişisel Bakım” adını almakta; içeriği de “Vücudumuz”, “Kişisel Bakım”, “Sağlık” ve “Hastalıklar” başlıklı örüntüden oluşmaktadır. İlkokul başlangıç seviyesinde olmayıp ortaokul-lise başlangıç seviyesi kapsamında yer alan “Sanatsal Etkinlikler, Hobiler ve Alışkanlıklar” temasının içeriğinde “Alışkanlıklar”, “Hobiler”, “Müzik, Resim, Sinema” ve “Dans, Tiyatro, Spor” alt başlıkları yer almaktadır. İlkokul başlangıç seviyesinde altıncı tema “Özel Günler ve Tatil”dir. Aynı tema ortaokul-lise başlangıç seviyesi programında “Özel Günler, Kutlamalar ve Tatil” adını almaktadır. Her iki temada aynı içerik başlıklarına sahiptir: “Özel Günler”, “Farklı Ülkeler” ve “Tatil ve Seyahat”. Her iki seviye programının son teması “Kültür”dür. “Kültür” teması kapsamında “Kıbrıs Tarihi”, “Kıbrıs Coğrafyası ve Doğal Kaynaklar”, “Tarihi Yerler”, “Kıbrıs’a Özgü Yiyecek ve İçecekler”, “Oyunlar/Halk Oyunları”, “Gelenek-Görenek-Alışkanlıklar-Yaşam-İnanış” başlıklı içerik örüntüsü yer almaktadır.

6-12 yaş başlangıç seviyesi konu akışı çizelgesinde ara sınav tarihleri belirtilmezken “Kültür” teması sonrası genel tekrarın ve akabinde sınavların yapılması uygun görülmüştür. 13-17 yaş başlangıç seviyesi konu akışında birinci dönem ara sınavları “Günlük Yaşam” temasının üçüncü haftasına denk gelirken dönem sonu sınavları “Zaman ve Mekân” temasının bitimine denk gelecek şekilde planlanmıştır. Aynı programın ikinci dönem ara sınavları “Özel Günler, Kutlamalar ve Tatil” temasının birinci haftasına denk gelirken ikinci dönem sonu sınavların ise “Kültür” temasının tamamlanması ile yapılacağı öngörülmüştür.

### 3.3 Dil Becerileri Öğrenme Çıktıları ve Dil Bilgisi

Her iki seviye programında dil becerileri öğrenme çıktıları, ayrı ayrı düzenlenmiştir. Tablo 3’te dört dil becerisinin yanı sıra “Dil Bilgisi” başlığı da kazanımlara dâhil edilmiştir. İlgili bölümde beceri alanları sınıflandırılmış ve çıktılar (kazanımlar) yaş seviyelerine göre ayrıca ifade edilmiştir.

**Tablo 3**

#### Dil becerileri öğrenme çıktılarının alanlara göre kazanım sayısı

6-12 Yaş Başlangıç Seviyesi	Dil Becerisi	13-17 Yaş Başlangıç Seviyesi
6	Dinleme	3
6	Konuşma	5
6	Okuma	4
5	Yazma	4
6	Dil Bilgisi	12
<b>29</b>	<b>Toplam</b>	<b>28</b>

#### 3.3.1 Dinleme

6-12 yaş (ilkokul) başlangıç seviyesi destek programında dinleme becerisine ait altı adet çıktı ifadesine yer verilmiştir. Program ile öğrencinin dinlediğini aynen tekrar edebilecek (D1), dinlediği/izlediği ile ilgili resim çizebilecek (D2), dinlediklerini/izlediklerini taklit edebilecek/canlandırabilecek (D3), dinlediği konuşmaları anlayabilecek (D4), dinlediğini/izlediğini doğru sözcükle ifade edebilecek (D5) ve dinlediği/izlediği ile ilgili sorulara cevap verebilecek düzeye gelmesi (D6) hedeflenmektedir. 13-17 yaş (ortaokul-lise) başlangıç seviyesi destek programında ise aynı beceri alanına ait üç adet çıktı ifadesi yer almaktadır. Programla öğrenci dinlediğini aynen tekrar edebilecek (D1), dinlediği/izlediği içerikle ilgili sorulara yanıt verebilecek (D2) ve dinlediği diğer konuşmaları anlayabilecek ve komutları uygulayabilecektir (D3).



### 3.3.2 Konuşma

İlkokul başlangıç seviyesinin konuşma beceri alanına ait altı adet çıktı ifadesi yer alırken ortaokul-lise başlangıç seviyesinin aynı beceri alanına ait beş adet çıktı ifadesine yer verilmiştir. 6-12 yaş seviyesindeki öğrencinin ilgili program ile ses, sayı ve sözcükleri tanıyabilecek ve doğru telaffuz edebilecek (K1), düzeyine uygun kimi sözcükleri kullanabilecek (K2), evet-hayır sorularına cevap verebilecek (K3), gösterilen bir resmin ne olduğunu söyleyebilecek (K4), basit konuşma kalıplarını kullanabilecek (K5), soru sorabilecek ve 5N1K türünden sorulara yanıt verebilecek (K6) düzeye gelmesi hedeflenmiştir. Aynı beceri alanına ait kazanımlar ise 13-17 yaş grubunu ses, sayı tanıyabilecek ve doğru telaffuz edebilecek (K1), basit ve kalıplaşmış sözcükleri kullanabilecek (K2), basit cümleler kurabilecek (K3), verilen görseli anlayıp görselin ne olduğunu ifade edebilecek (K4) ve 5N1K türünden sorulara yanıt verebilecek (K5) seviyeye getirmeyi amaçlamaktadır.

### 3.3.3 Okuma

6-12 yaş başlangıç seviyesinin ilgili dil becerisi ile öğrencinin harfleri, sayıları (O1), hece, sözcük ve cümleler (O2) ile düzeyine uygun kısa metinleri (O5) okuyabilecek seviyeye gelmesi, okuduklarını görsel olarak ifade edebilmesi (O3), okuduğu metinlerdeki sorulara cevap verebilmesi (O4) ve okudukları metinlere yönelik 5N1K sorularına cevap arayabilecekleri (O6) seviyeye ulaşmaları hedeflenmiştir. Aynı dil becerisinin 13-17 yaş başlangıç seviyesi programında ise yer alan kazanımları şu şekildedir: cümleyi veya metni doğru ve akıcı okur (O1), anlar (O2), okuduklarında bilinmeyen sözcükler (O3) ve okuduğu bir metinde içerik (O4) ile ilgili sorulara yanıt verir.

### 3.3.4 Yazma

İlkokul başlangıç programında yazma ile ilgili hedeflenen kazanımlar arasında harf ve sayıları (Y1), basit sözcükleri (Y2), görsellerle ilgili sözcük ve cümleleri (Y3), dinlediği/izlediği veya okuduğu içerikle ilgili soruların cevaplarını (Y4) ve düzeyine uygun kısa metinleri (Y5) yazar gibi beş adet çıktı ifadesi bulunmaktadır. Ortaokul-lise başlangıç programında ise çıktı ifadesi dört adet olup bu kazanımlar harf, sayı (Y1), basit sözcük, cümle ve kısa paragraflar yazmak (Y2), dinlediği/izlediği veya okuduğu ile ilgili sorulara yanıt vermek (Y3) ile verilen görseli anlamak ve ifade etmek (Y4) şeklindedir.

Tablo 3 ve tablo ile ilintili açıklamalar ışığında ilkokul düzeyindeki yer verilen kazanımların toplam adedi yirmi dokuz (29) iken ortaokul-lise düzeyine uygun kazanım sayısı yirmi sekiz (28) dir. Dil becerileri arasında belirgin bir fark göze çarpmasa da dinleme becerisinin ortaokul-lise düzeyinde, ilkokul düzeyine oranla %50 oranında azaldığı ancak dil bilgisi kazanımlarının ortaokul-lise düzeyinde farklılık yaratacak kadar arttığı tespit edilmiştir.

### 3.3.5 Dil Bilgisi

Dil bilgisi konuları gerek programların konu akışı bölümünde gerekse dil becerileri öğrenme çıktılarında ayrıca ele alınmış; tema tema işlenecek dil bilgisi konuları özellikle belirtilmiştir. 6-12 yaş başlangıç seviyesi konu akışında dil bilgisi konularının yalnızca birinci dönem içerisinde, ilk dört tema kapsamında öğretileceği, ikinci dönem temalarında ise hiçbir dil bilgisi konusuna yer verilmediği dikkate değerdir.

#### Tablo 4

#### İlkokul Başlangıç Seviyesi Birinci Dönem Tema-Dil Bilgisi İçeriği

Tema	Dil Bilgisi
1.Tema Ben ve Yakın Çevrem	Tekil-Çoğul Kişi ve İyelik Zamirleri
2.Tema Günlük Yaşam	Sıfat Zıt Anlam
4.Tema Zaman ve Mekân	Şimdiki Zaman Yer-Yön

6-12 yaş başlangıç seviyesi konu akışında dil bilgisi konularının nicel anlamdaki azlığına karşın program incelendiğinde 13-17 yaş başlangıç seviyesi konu akışında dil bilgisi konularında nicel farklılık dikkat çekicidir. Bu durumun yanı sıra konuların her iki döneme yayıldığı da fark edilecektir.

**Tablo 5**

**Ortaokul-Lise Başlangıç Seviyesi Birinci-İkinci Dönem Tema-Dil Bilgisi İçeriği**

Tema	Dil Bilgisi
1.Tema Ben ve Yakın Çevrem	“Bu kim?”, “Bu ne?”, “Bunlar ne?” ve “Bunlar kim?” soru kalıpları İyelik ekleri Çokluk ekleri Fiil olan sözcükler Emir kipi Var, yok Hal durum eki (bulunma hal eki)
2.Tema Günlük Yaşam	Niteleme sıfatları “mi” soru eki Belirtme sıfatları
3.Tema Temel İhtiyaçlar ve Alışveriş	Kişi zamirleri ve iyelik ekleri İlgi eki Tamlama Şimdiki zaman Kişi ekleri
4.Tema Zaman ve Mekân	Şimdiki zaman (olumsuzluk, soru) “Burası ne?”, “Burası neresi?” -imek fiili: -dir. Hal durum eki (Yönelme hal eki)
<b>İkinci Dönem</b>	
5.Tema Sağlık ve Kişisel Bakım	Bağlaçlar: ve, ile, çünkü, ama
6.Tema Sanatsal Etkinlikler, Hobiler ve Alışkanlıklar	Hal durum eki (Ayrılma hal eki) Geçmiş zaman
7.Tema Özel Günler, Kutlamalar ve Tatil	Geçmiş zaman (olumsuzluk, soru)
8.Tema Kültür	Hal durum eki (Belirtme hal eki)

Tablo 5 incelendiği takdirde eğitim-öğretimin birinci döneminde dil bilgisi konularının ağırlıkta olduğu, dil bilgisi konu çeşidinin ise “Ben ve Yakın Çevrem” ile “Zaman ve Mekân” temalarında ağırlık kazandığı görülecektir. Programların dil becerileri öğrenme çıktısı bölümünde dil bilgisi alanında benzer ve farklı kazanımlara alan açılmaktadır. İlkokul başlangıç seviyesinde altı adet çıktı ifadesine yer verilirken ortaokul-lise başlangıç seviyesinde yer alan çıktı ifadesi on iki adettir.

Her iki programda ortak belirlenmiş dil bilgisi çıktı ifadeleri bulunmaktadır. İsimlerin tekil-çoğul olarak kullanımı, kişi ve iyelik zamirlerinin kavranması, düzeyine uygun sıfatların kullanılması ile şimdiki zamanla çekimlenen fiillerin kavranması ortak çıktı ifadeleridir. Ortaokul-lise başlangıç seviyesinden farklı olmak üzere 6-12 yaş başlangıç seviyesinde sözcüklerin zıt anlamların bulunması ile yer-yön bildiren sözcüklerin kullanımı da hedeflenirken 13-17 yaş başlangıç seviyesinde soru kalıplarına uygun cevapların verilmesi, ismin hal eklerinin doğru kullanılması, ilgi ekinin, bağlaçların ve fiil köklerinin kavranması ve kullanımı, fiillerin emir kipine uygun çekimlenmesi, geçmiş zamanı kavrama ve cümlede kullanma ile -imek fiilinin ayırt edilmesi programın diğer dil bilgisi kazanımlarıdır.

Dil bilgisi konularının standart -dil bilgisi konularının aşamalı bir şekilde dil becerileri ile harmanlanıp sunulması, dil bilgisinin tek, bağımsız bir ders/ders saati olarak görülmemesi gibi- konu dağılımına göre farklılık gösterdiği, dil bilgisi konularının bütünsellik arz etmediği, dil bilgisi konuları arasında aşamalılık ilkesinin sağlanmadığı önemli bulgular arasında gösterilebilir.

### 3.4 Temalara Göre Kazanımlar

İlkokul (6-12 yaş) başlangıç seviyesine ait tema bazlı kazanımlar programda ayrıca belirtilmiş; tema bazlı ele alınan tabloda her dil becerisine ait kazanımlar, kısaltmalar yoluyla ifade edilmiştir.

**Tablo 6**

#### 6-12 Yaş Başlangıç Seviyesi Türkçe Destek Programı Tema-Kazanım Adet Tablosu

Tema Adı	Dil Becerisi	Kazanım Adedi
1.Ben ve Yakın Çevrem	Dinleme	4 kazanım (D1, D3, D4, D6)
	Konuşma	4 kazanım (K1, K2, K5, K6)
	Okuma	2 kazanım (O1, O2)
	Yazma	4 kazanım (Y1, Y3, Y5)
2.Günlük Yaşam ve Çevrem	Dinleme	3 kazanım (D1, D2, D5)
	Konuşma	8 kazanım (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7)
	Okuma	3 kazanım (O2, O3, O6)
	Yazma	3 kazanım (Y2, Y3, Y5)
3.Temel İhtiyaçlar ve Alışveriş	Dinleme	2 kazanım (D2, D4)
	Konuşma	4 kazanım (K2, K3, K4, K5)
	Okuma	2 kazanım (O4, O5)
	Yazma	3 kazanım (Y2, Y3, Y4)
4.Zaman ve Mekân	Dinleme	3 kazanım (D1, D2, D6)
	Konuşma	4 kazanım (K2, K4, K6, K7)
	Okuma	3 kazanım (O2, O3, O5)
	Yazma	3 kazanım (Y2, Y3, Y4)
5.Bedenimiz, Sağlık ve Spor	Dinleme	3 kazanım (D2, D3, D6)
	Konuşma	5 kazanım (K2, K4, K5, K6)
	Okuma	3 kazanım (O3, O4, O5)
	Yazma	3 kazanım (Y2, Y5)
6.Özel Günler ve Tatil	Dinleme	3 kazanım (D3, D5, D6)
	Konuşma	2 kazanım (K2, K3, K5)
	Okuma	2 kazanım (O3, O6)
	Yazma	2 kazanım (Y1, Y4)
7.Kültür	Dinleme	1 kazanım (D4)
	Konuşma	2 kazanım (K1, K5)
	Okuma	2 kazanım (O5, O6)
	Yazma	2 kazanım (Y4, Y5)

Tablo 6 incelendiğinde tema bazlı kazanım adeti ortaya çıkacaktır. Programın ilk teması olan “Ben ve Yakın Çevrem”de on dört, “Günlük Yaşam ve Çevrem” temasında on yedi, “Temel İhtiyaçlar ve Alışveriş” adlı temada on bir, “Zaman ve Mekân” temasında on üç, “Bedenimiz, Sağlık ve Spor” başlıklı temada on dört, “Özel Günler ve Tatil” temasında dokuz ve son tema olan “Kültür”de beş kazanım yer almaktadır. Bu

bağlamda ilgili yaş grubuna ait programda en çok kazanımın “Günlük Yaşam ve Çevrem” temasında; sayıca en az kazanımın ise “Kültür” temasında olduğu tespit edilmiştir.

13-17 yaş (ortaokul-lise) başlangıç seviyesi Türkçe destek programında yer alan kazanım adeti şu şekildedir:

**Tablo 7**

**13-17 Yaş Başlangıç Seviyesi Türkçe Destek Programı Tema-Kazanım Adet Tablosu**

Tema Adı	Dil Becerisi	Kazanım Adedi
<b>1.Ben ve Yakın Çevrem</b>	Dinleme	5 kazanım (D1, D2, D3)
	Konuşma	5 kazanım (K1, K2, K3, K4, K5)
	Okuma	4 kazanım (O1, O2, O4)
	Yazma	5 kazanım (Y1, Y2, Y4)
<b>2.Günlük Yaşam ve Çevremiz</b>	Dinleme	3 kazanım (D1, D2, D3)
	Konuşma	8 kazanım (K1, K2, K3, K4, K5)
	Okuma	4 kazanım (O1, O2, O3, O4)
	Yazma	2 kazanım (Y2, Y4)
<b>3.Temel İhtiyaçlar ve Alışveriş</b>	Dinleme	3 kazanım (D1, D2, D3)
	Konuşma	3 kazanım (K2, K3, K4)
	Okuma	2 kazanım (O1, O3)
	Yazma	4 kazanım (Y2, Y4)
<b>4.Zaman ve Mekân</b>	Dinleme	3 kazanım (D1, D2, D3)
	Konuşma	3 kazanım (K2, K4, K5)
	Okuma	3 kazanım (O1, O2, O4)
	Yazma	6 kazanım (Y2, Y3, Y4)
<b>5. Sağlık ve Kişisel Bakım</b>	Dinleme	3 kazanım (D1, D2, D3)
	Konuşma	3 kazanım (K1,K2, K3)
	Okuma	2 kazanım (O2, O4)
	Yazma	4 kazanım (Y2, Y3, Y4)
<b>6.Sanatsal Etkinlikler, Hobiler ve Alışkanlıklar</b>	Dinleme	3 kazanım (D1, D2, D3)
	Konuşma	3 kazanım (K3, K4, K5)
	Okuma	2 kazanım (O1, O3)
	Yazma	3 kazanım (Y2, Y4)
<b>7.Özel Günler, Kutlamalar ve Tatil</b>	Dinleme	4 kazanım (D1, D2, D3)
	Konuşma	3 kazanım (K1, K2, K4)
	Okuma	2 kazanım (O2, O4)
	Yazma	3 kazanım (Y2, Y3)
<b>8.Kültür</b>	Dinleme	3 kazanım (D1, D2, D3)
	Konuşma	2 kazanım (K3, K5)
	Okuma	2 kazanım (O1, O3)
	Yazma	2 kazanım (Y2)

Tema bazlı kazanım adedi, Tablo 7 incelendiğinde görülecektir. Programın tema bazlı kazanım sayıları şu şekildedir: “Ben ve Yakın Çevrem” temasında on dokuz, “Günlük Yaşam ve Çevremiz” temasında on yedi, “Temel İhtiyaçlar ve Alışveriş” temasında on iki, “Zaman ve Mekân” başlıklı temada on beş, “Sağlık ve Kişisel Bakım” temasında on iki, “Sanatsal Etkinlikler, Hobiler ve Alışkanlıklar” başlıklı temada on bir, “Özel Günler, Kutlamalar ve Tatil” temasında on iki ve “Kültür” adlı temada dokuz kazanım olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilgili programda en çok kazanım “Ben ve Yakın Çevrem” adlı temada iken “Kültür” başlıklı tema

dokuz kazanımla en az kazanıma sahip tema olmuştur. Her iki program karşılaştırıldığında “Kültür” temasının her iki programın son teması olmasının yanı sıra her iki programda da en az kazanıma sahip alan olduğu gözlemlenmiştir.

#### **4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Dünyada yükselen bir değer olmanın yanında Türkçe; ekonomi, kültür, tarihsel birliktelik, sanat ve turizm gibi konulardaki çekiciliği ile her yaştan ve kesimden insanın öğrenmek istediği bir dil hâline gelmiştir. Sadece Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde değil, resmi dili Türkçe olan ve Türk vatandaşların yaşadığı ülke ve bölgelerde de Türkçe eğitimi verilirken farklı ülkelerde Türkçeye ilgi duyan kesimler, farklı kurumlarca verilen eğitimlerle dili öğrenme fırsatı yakalamıştır.

Araştırmanın merkezinde yer alan programlar değerlendirildiğinde Avrupa Dil Gelişim Dosyası ile kazanımların belirlenmesinde “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nde yer alan yeterlilikler esas alındığı ileri sürülmüştür ancak söz konusu durum detaylandırılmamıştır. Programlar, sarmal ve doğrusal programlama yaklaşımı ile oluşturulmuş; öğretimde öğrenen merkezli eylem odaklı yaklaşım benimsenmiştir. Programlar, hedef kitleye yönelik iletişimsel dil öğretim yaklaşımı temel alınarak hazırlanmıştır. Ancak hiçbir bilimsel yaklaşım tarif edilmemiş ve detaylandırılmamıştır.

Programlar 25 haftalık bir ders programına sahiptir; genel yapısı ise “öğrenme alanları”, “alt öğrenme alanları” ve “program çıktıları” başlıklarını taşıyacak şekilde tasarlanmış ve ana başlıklar alt başlıklara ayrılmıştır. Programlardaki anlayışa uygun örnek çalışma yapıları her ne kadar komisyon tarafından hazırlanmış olsa da programa uygun ders materyali geliştirme görevi öğretmenlere bırakılmıştır. Ayrıca komisyonca hazırlanmış çalışma kağıtlarının aşamalılık özelliği taşımadığı belirtilmiş ancak öğretmenlerin hazırlayacağı çalışma kağıtlarında aşamalılık ilkesine dikkat etmeleri gerektiği de özellikle belirtilmiştir. Sürecin ölçme-değerlendirme aşamasında her bir dil becerisi ile dil ve sözcük bilgi düzeylerinin ayrı ayrı değerlendirilmesi üzerinde durulmuş, tema sonu izleme ve dönem sonlarında düzey belirleme sınavlarının uygulanması önerilmiştir.

Kazanımların sarmal ve ardışıklık ilkeleri bağlamında; dil bilgisi öğretiminin sezgisel ve tümevarımcı bir anlayışla iletişimsel ve işlevsel dil bilgisi öğretimiyle gerçekleştirilmesinin önemi üzerinde durulmuştur. İlkokul düzeyindeki yer verilen kazanımların toplam adedinin yirmi dokuz (29), ortaokul-lise düzeyine uygun kazanım sayısının ise yirmi sekiz (28) olduğu; dil becerileri arasında belirgin bir fark göze çarpmasa da dinleme becerisinin ortaokul-lise düzeyinde, ilkokul düzeyine oranla %50 oranında azaldığı ancak dil bilgisi kazanımlarının ortaokul-lise düzeyinde farklılık yaratacak kadar arttığı ayrıca tespit edilmiştir.

Programlarda seviyelere göre benzer temaların yanı sıra farklılaşan ya da kapsamı genişleyen temalar da yer almakta; her iki seviyenin beş temasının aynı adlandırmaya sahip olduğu görülmüştür. 6-12 yaş başlangıç seviyesinde birinci dönemde dört, ikinci dönemde üç toplam yedi; 13-17 yaş başlangıç seviyesinde ise birinci dönemde dört, ikinci dönemde de dört toplam sekiz temanın işlenmesi komisyonca uygun görüldüğü belirlenmiştir. Her iki seviye programında dil becerileri öğrenme çıktıları, ayrı ayrı düzenlenmiş olup dört dil becerisinin yanı sıra “dil bilgisi” başlığı da tablolara dahil edilmiştir.

6-12 yaş başlangıç seviyesi konu akışında dil bilgisi konularının yalnızca birinci dönem içerisinde, ilk dört tema kapsamında öğretileceği, ikinci dönem temalarında ise hiçbir dil bilgisi konusuna yer verilmediği ancak ortaokul-lise programında dil bilgisi konularının iki döneme de yayıldığı dikkate değerdir; 6-12 yaş başlangıç seviyesi konu akışında dil bilgisi konularının nicel anlamdaki azlığına karşın 13-17 yaş başlangıç seviyesi konu akışında dil bilgisi konularında nicel farklılık olduğu dikkat çekicidir.

Programlarda dört temel dil becerisinin yanı sıra dil bilgisi konuları ayrıca ele alınmıştır. Ancak görsel okuma ve görsel sunuya dair kazanım/amaç dile getirilmemiştir. Söz konusu alanlarla ilgili durum, öğretmen/yürütücülerin inisiyatifine bırakılmıştır. Ölçme değerlendirme için öğretmenlere birtakım öneriler

sunulmuşsa da ölçme değerlendirmenin amaçlar ve hedeflenen yeterlilik doğrultusunda oluşturulmuş bir yapı tarafından gerçekleştirilmesi amaca daha çok hizmet edecektir.

Araştırma sonunda, tamamlanmamış olmasına karşın iki programın da alana dair birtakım eksikleri giderdiği, alandaki çalışmalara örnek ve/veya kaynaklık edebileceği kanaatindeyiz. Bakanlık yoluyla hazırlanan ilgili programlar, yabancı dil olarak öğretilecek her dilin ana gereği olan devlet gücünü de arkasına aldığı görülmektedir. Ayrıca uygulayıcı ve hedef kitlelerden alınacak dönütlerle programların iyileştireceği gerçeği de bu anlamda önem kazanmaktadır. Zira ihtiyaçlara göre güncellenecek her program, amacına ulaşacaktır.

Kabul edilmelidir ki yabancılara yönelik Türkçe öğretimi alanınının daha sistematik küresel bir forma kavuşması için çalışmalar devam etmesi gerektiği düşüncesindeyiz. Çalışmalar, güncel gelişmeler ışığında ülke koşullarına her an revize edilebilecek niteliklere de sahip olmalıdır.

Yabancılara yönelik Türkçe programları, ihtiyaç analizleri ile daha kapsamlı ve işlevsel bir hale getirilmelidir. Yapılacak kapsamlı ihtiyaç ve durum analizleri ile söz konusu alan, hedef kitlenin gereksinimleri ile uyumlu olacak; hem hedef kitleye hem de disiplinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Türk Maarif Vakfı (TMV)'nin 2020 yılında istifadeye sunduğu Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, yaygın eğitim veren diğer kurumlar bir kenara, Türkiye'de hazırlanmış ilk program özelliği taşımaktadır. Kaldı ki KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, söz konusu programları da 2020 yılında kullanıma sunmuştur. TMV'nin okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerini kapsayan öğretim programında kademelere özgü bölümler ihtiyaçlar doğrultusunda detaylandırılmıştır. Bu çalışma, KKTC yetkilileri tarafınca ülkelerinin ihtiyaçları doğrultusunda orta ve ileri seviyeler için bir kaynakça olarak değerlendirilebilir.

Turizm cenneti ada, yabancılara Türkçeyi daha işlevsel hale getirmek amacıyla başlangıç-orta-ileri seviye öğretim programlarının yanı sıra iş Türkçesi kapsamında iş alanlarına özgü özel amaçlı programlar da hazırlayabilirler.

#### KAYNAKÇA

- Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2020). "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı" üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198.
- Çangal, Ö., & Başar, U. (2016). Türkçe öğrenen İranlılar için turizm Türkçesi öğretim programı, terimler sözlüğü ve konuşma kılavuzu denemesi. *Turkish Studies*, 11(3), 707-734.
- Gültekin, İ., & Melanlıoğlu, D. (2017). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi hakkında genel sorular. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin, & D. M. (Edt.) içinde, *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak el kitabı-I* (s. 135-204). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (26. Basım b.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, M., & Kardaş, M. N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 170-189.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.
- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEKB). (2020). Yabancılara Yönelik Türkçe Destek Programı 6-12 Yaş Başlangıç Seviyesi. Lefkoşa.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEKB). (2020). Yabancılara Yönelik Türkçe Destek Programı 13-17 Yaş Başlangıç Seviyesi. Lefkoşa.

Tosun, C. (2005). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Journal of Language and Literature Studies*, 1(1), 22-28.

Yalın, H.İ. (1996). Ders kitapları tasarımı. *Milli Eğitim Dergisi*, (132). 61-66.

### Extended Summary

When it comes to language teaching, two areas appear in mind: "mother tongue teaching" and "foreign language teaching". These two areas differ from each other in terms of their purpose and target audience. Teaching Turkish, its mother tongue, as a foreign language should be seen as a new field/discipline that needs to be handled differently from the aforementioned fields.

Regardless of the field of instruction, textbooks transparently present the whole process from the beginning of the teaching period to what the student will learn from what the instructor will teach; is an important decision maker in coordination with the execution of a material and process that affects the education and training process.

The main factor in determining the textbooks (and auxiliary resources, if any) and other materials accompanying the process, which are important stakeholders of the course process, are the curriculums prepared in line with the needs.

It is observed that this situation differs in TRNC, which represents the main source of the study. It is known that the communities that settled in the country for various reasons have varied from the beginning. This diversity made it necessary for the target audience to adapt to the society. In line with this purpose, support programs have been prepared through the state body for the target audience whose mother tongue is not Turkish. Programs suitable for beginners have been prepared by a commission formed under the coordination of the TRNC Ministry of Education and Culture. In the country where middle and advanced level studies are continuing, different education programs have been prepared according to age levels - primary school (6-12 years old) and secondary school-high school (13-17 years old) - and they have been put to work in formal education institutions.

The study focused on eight questions for support programs:

1. What basic approaches are Turkish Support Programs for Foreigners based on?
2. What is the purpose of Turkish Support Programs for Foreigners?
3. How has the general structure of Turkish Support Programs for Foreigners shaped?
4. Which methods are employed in the implementation of Turkish Support Programs for Foreigners?
5. How is the measurement and evaluation process planned in Turkish Support Programs for Foreigners?
6. Which themes are included in the subject flows of Turkish Support Programs for Foreigners?
7. What aims and achievements do Turkish Support Programs for Foreigners have?
8. How did Turkish Support Programs for Foreigners follow grammar issues?

Scanning model was used in the research. With the scanning model, it is aimed to describe a situation that exists in the past or now, as it exists. The subject, the individual or the object, is tried to be explained in its own conditions and as it is. The variables and qualities of the situation are not intervened.

The target audience in the relevant age group whose native language is not Turkish; to improve Turkish language skills, to make them understand the basic grammar rules in Turkish, to improve their Turkish vocabulary and to recognize the cultural characteristics of the Turkish Cypriot community and to enable them to live together in harmony with the society. It has been stated as the purpose of these programs.

The name and number of themes differ in the programs. Seven themes in the program prepared for the 6-12 age group (primary school level); There are eight themes in the program prepared for the 13-17 age group (middle school-high school level). While the total number of achievements at the primary school level is twenty-nine, the number of achievements suitable for the secondary-high school level is twenty-eight. The standard of grammar subjects - such as blending and presenting linguistic subjects with linguistic



skills in a gradual manner, the fact that grammar is not seen as a single, independent lesson/lesson hour-varies according to subject distribution, grammar subjects do not have holism, the principle of graduality among grammar subjects It can be shown among important findings that it was not provided.

In the program belonging to the 6-12 age group, the most gains in the "Daily Life and My Environment" theme; It has been determined that the least numerical theme is in the "Culture" theme. In the 13-17 age program, the most gains were in the theme "I and My Close Circle", while the theme titled "Culture" was the theme with the least gain with nine gains. When the two programs were compared, it was observed that the theme of "Culture" was the last theme of both programs, as well as the theme with the least gain in both programs.

In the preparation of the programs, it has been claimed that the European Language Development File and the qualifications in the European Common Application for Languages are taken as basis in determining the achievements, but the situation in question is not detailed. Programs are created with spiral and linear programming approach; Learner-centered action-oriented approach has been adopted in teaching. The programs are prepared based on the communicative language teaching approach for the target audience. However, no scientific approach has been described or detailed.

In the programs, besides the four basic language skills, grammar issues were also addressed. However, the gain/purpose regarding visual reading and visual presentation was not expressed. The situation regarding these areas is left to the initiative of the teachers/coordinators. At the end of the research, we believe that both programs, although not completed, have eliminated some deficiencies in the field and can serve as an example and/or source for the studies in the field. It is seen that the related programs prepared through the Ministry also take the state power behind, which is the main requirement of every language to be taught as a foreign language.

Turkish programs for foreigners should be made more comprehensive and functional with needs analysis. With the comprehensive needs and situation analyzes to be made, the area in question will be compatible with the needs of the target audience; It will contribute to both the target audience and the development of the discipline. In order to make Turkish language more functional for foreigners, the island of tourism can prepare special-purpose programs specific to business areas within the scope of business Turkish as well as beginner-secondary-advanced level education programs.

## Erzurum Mülkî İdâdîsi'nin Kuruluşu ve Tarihsel Gelişimi

Abdurrahman GÜLMEZ\*

Makale Bilgisi	ÖZET
Makalenin geliş tarihi: 23.11.2020	İdâdî, ortaöğretim veren okullar hakkında kullanılan bir terimdir. Arapça "idâd" kelimesinden türemiş olup hazırlama ve yetiştirme anlamlarına gelmektedir. İbtidâîye ve rüşdiye okullarından sonra gelen idâdîler, idâdîye olarak da adlandırılırdı. İdâdîler, ortaöğretimin bir kademesi olarak 1869 Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile ele alınacak ve gerçek kimliğine bu tarihten itibaren kavuşacaktır. 1873 yılında Dâr'ül-maârif binası ilk mülkî idâdîye dönüştürülmüştür. 1884 yılında alınan bir kararla vergilere zam yapılma kararı alınmış ve sonuçta bu vergiler sayesinde taşrada birçok idâdî açılmıştır. Açılan bu idâdîlerden biri de Erzurum Mülkî İdâdîsi'dir.1885 yılında açılmasına karar verilen Erzurum Mülkî İdâdîsi'nde, 1889 yılında eğitim-öğretim faaliyetlerine başlanmıştır.1891 yılında beş sınıflı olan Erzurum Mülkî İdâdîsi'ne, Mülkî Rüşdiye'nin son iki sınıfı da ilave edilerek yedi sınıflı leylî bir idâdî oluşturulmuştur. 1913 yılında Erzurum Mülkî İdâdîsi, alınan karar gereği sultânîye dönüştürülmüştür.
Makalenin kabul tarihi: 25.12.2020	

**Anahtar Kelimeler:** Osmanlı Eğitim Sistemi, İdâdî, Erzurum Mülkî İdâdîsi.

### Establishment and Historical Development of the Erzurum Civil Administration

#### ABSTRACT

İdâdî is a term used for schools which give secondary education. The term is derived from the Arabic word "idâd" and it means to prepare and to educate. Succeeding ibtidâîye and rüşdiye, idâdî schools were also named as idâdîye. İdâdî schools were approached as a level of secondary education with Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi (Statute on General Education) in 1869 and attained its real identity at that time. In 1873 the building of Dâr'ül-maârif was converted into the first civilian idâdî. In 1884 a decision of tax addition was taken and by means of these taxes many idâdî schools were opened in the country. One of these idâdî schools is Erzurum Mülkî İdâdîsi. (Civilian Idadî of Erzurum) In 1885 the decision of opening was taken for Erzurum Mülkî İdâdîsi and the education and training activities started in 1889. In 1891 the final two classes were added to the Erzurum Mülkî İdâdîsi which consisted of five classes, and as a result, a five class boarding idâdî was established. With a decision taken in 1913 Erzurum Mülkî İdâdîsi was converted into a sultânîye .(lyceie)

**Keywords:** Ottoman State Education System, Idâdî, Civilian Idâdî of Erzurum.

#### GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nin Yenileşme Dönemi eğitim kurumları arasında yer alan idâdîler, ortaöğretim veren okullardır. (Pakalın, 1993:34) Arapça "idâd" kelimesinden türemiş olup hazırlama, yetiştirme anlamlarına gelmektedir. İbtidâîye ve rüşdiye okullarından sonra gelen idâdî, idâdîye olarak da adlandırılırdı. (Şemsettin Sami, 1996: 130)

\* Van Türk Telekom Fen Lisesi, müdür yardımcısı, Van/Türkiye. E-posta: agulmez81@gmail.com

İlk dönemde açılan idâdî sınıfları başlı başına bir okul değildi. Bu sınıflar rüşdiye, bahriye, mühendishane, tıbbiye ve harbiye gibi okulların hazırlayıcısı niteliğindeki sınıflardı. Hangi seviyede olursa olsun bütün okulların, şayet varsa, hazırlık sınıflarına idâdî denilmiştir. İdâdîler, ortaöğretimin bir kademesi olarak 1869 Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile ele alınacak ve gerçek kimliğine kavuşturulacaktır. (Kodaman, 1999: 94-95)

1876 yılına kadar taşrada 1, İstanbul'da ise 4 veya 5 idâdî açılabilmiştir. İdâdîlerin önemi anlaşılmasına rağmen parasızlıktan yaygınlaşamamıştı. Çünkü idâdîler, gerek daimi giderleri, gerekse yapım masrafları bakımından ciddi bir maliyet gerektiriyordu. Sadrazam Said Paşa, buna çözüm bulmak için, önceden ilkokullar için kabul olunan öşrün öşrü nispetindeki vergiyi kaldırmıştır. Bunun yerine 1885 (1300) mali yılından itibaren aşarın seb'î (1/7) ve rub'u (1/4) alınmış ve ayrıca müsakkafât vergisinin % 6'sının eğitim öğretime ayrılmasını sağlanmıştır. (Kodaman, 1999: 118-119) Maârif Hisse İlanesi adıyla âşâr vergisine eklenen bu oran ile eğitim yatırımları finanse edilmeye çalışılmış ve ayrıca yerel kaynakların da maârif bütçesine aktarılması gündeme gelmiştir. Bu yeni kaynaklar her ne kadar eğitim ihtiyaçları için yaratılmışsa da zamanla devletin diğer ihtiyaçları için de kullanılmıştır. (Gündüz, 2008: 243-286)

### 1. Erzurum Mülki İdâdîsi'nin Kuruluş Süreci Ve Gelişimi

Mülkî idâdîlerin askerî idâdîlerle olan isim benzerliği nedeniyle olası şüphe ve tereddütlerin ortadan kaldırılması için askerî idâdîler dışındakilere mülkiye idâdîsi veya mülkî idâdî de denilmiştir. (Girgin, 2019: 32) Mülkî idâdîlerin açılması, Tanzimat Dönemi eğitiminin temel unsuru olan Osmanlılık ilkesinin hayata geçirilmesi için de gerekliydi. Zira bu ilkeye göre Müslüman ve gayrimüslim çocuklarının aynı çatı altında eğitim almaları gerekiyordu. Böylece farklı ırk ve dinlerden gelen gençler birbirleriyle kaynaşacak, aynı duyguları paylaşan vatandaşlar olarak "Osmanlı Milleti" olmanın temelini oluşturacaktı. (Öztürk, 2000: 465)

1869 yılında Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile açılması öngörülen mülkî idâdîler, 1873 yılına kadar, öğretmen yokluğu ve maddi yetersizliklerden ötürü açılmamıştır. 1872 yılında Maârif Nâzırı, Sadrazam'a bir tezkere yollayarak, İstanbul'da Dâr'ül-maârif binasının idâdîye çevrilmesini, idâdîlerde İngilizce, Fransızca ve Almanca derslerinin okutulmasını istemişti. Nâzır, ayrıca idâdîlere öğretmen yetiştirmek için Dâr'ül-mualliminde idâdî şubesinin açılması ve mezunlarına rüşdiye öğretmenlerinden iki yüz kuruş fazla maaş verilmesi, idâdîlerde derslerin önemine göre öğretim kadrosunun en azından on kişilik olması ve gerekirse bir müdürle iki hizmetli atanması talebinde bulunmuştu. Maârif Nâzırı'nın bu talebi, Sadrazam tarafından uygun karşılanmış ve kısa bir süre sonra Dâr'ül-maârif, idâdîye çevrilmiş ve böylece ilk mülkî idâdî açılmıştı. Yine bu tarihte, Dâr'ül-muallim'in içinde bir idâdî şubesi oluşturulmuştur. İdâdîlerin ilk ders programı şu şekilde olacaktı: Kavaid-i Osmâniye, Arapça, Farsça, kıraat ve kitâbet-i Türkî, tarih-i umûmiye-i Osmanî, jimnastik (bazı yerlerde), mükemmel hendese, müsellesat, resim ve tarama, Fransızca, Almanca ve İngilizce. (Kodaman, 1999: 115-117; Öztürk, 2000: 465)

1875 yılında faaliyete geçirilen Yanya Yenişehir İdâdîsi, taşrada açılan ilk idâdî olmuştur. (Öztürk, 2000: 465; Ayas, 1948: 233) Osmanlı Devleti'nin gayrimüslim tebaasının en çok yaşadığı yerlerden biri olan Yanya'da, 300 Müslüman öğrenci ve 680 gayrimüslim öğrenci bulunmaktaydı. Taşrada ilk idâdînin neden burada açılmış olduğuyla ilgili net bir bilgi bulunmamaktadır. Yanya vilâyeti Yenişehir kasabasında, karma eğitim-öğretim yapan bir idâdî açılarak, buradaki çocukların Osmanlılık ilkesi doğrultusunda, devlete bağlı bireyler olarak yetiştirilmesi düşünülmüş olabilir. (Orhan, 2006: 1)

Sadrazam Said Paşa'nın gayretleriyle, idâdîlerin masraflarına karşılık bulunmuş ve vergiler sayesinde ülkenin çeşitli şehirlerinde idâdîler açılmıştır. Bu doğrultuda, Maârif Nezâreti 1885 yılında, vilâyet ve livâ merkezlerinde olduğu gibi Selânik'te ve Erzurum'da da, buradaki yöneticilerin hazır olduklarını beyan etmeleri üzerine karma birer idâdî açılmasını uygun bulmuştur. (Mahmut Cevat, 2001: 234)

1887 yılından itibaren, Maârif Komisyonu tarafından, taşrada daha önce nehârî (gündüzlü) olarak açılmış ve "sadece buldukları şehrin çocuklarına faydası dokunan idâdîlerin" leylîye (yatılı) çevrilmesi kararı alınmıştır. Bunun birden yapılmasına maârif hissesinin yetmeyeceği düşünülerek imkânlar nispetinde büyük

vilâyetlerde birer, Hakkâri, Dersim, Van gibi küçük vilâyetlerin ise birleştirilerek hepsi için merkez seçilecek yerlerde yine birer leyli idâdî açılması kararlaştırılmıştır. (Kodaman, 1999: 121)

İzmir, Manastır idâdîleri leyliye çevrilmiş ve bundan böyle diğer vilâyet idâdîlerine de leyli usulü uygulanmaya başlanmıştır. Ayrıca yeni idâdîlerin yapılmaması fikri, hükümetçe kabul edilmemiş ve 1887'den sonra idâdî yapımına hız verilmiştir. (Kodaman, 1999: 121) 1885 yılında açılması kararlaştırılan Erzurum Mülkî İdâdîsi, (bkz. EK) 1889 yılında eğitim öğretim faaliyetlerine başlamıştır. 1889 yılında kurulan idâdînin ilk müdürü Abdi Namık Bey'dir. 1891 yılında beş sınıflı olan idâdîye, Mülkiye Rüşdiye'nin son iki sınıfı ilave edilmesiyle yedi sınıflı leyli bir idâdî oluşturulmuştur. (Kodaman, 1999: 121)

Belirli yerlerde açılmasına izin verilen leyli idâdîlerin, devlete külfeti inşaat masraflarından ziyade, yapıldıktan sonraki yıllık masraflarının karşılanmasıydı. Leyli idâdîlerin masrafları, nehârî idâdîlere göre altı kat civarı daha fazlaydı. Örneğin, Van ve Bitlis Nehârî İdâdîsinin müdür, öğretmen, mubassır, hademe maaşları ile mahrukat (yakıt), tevzi-i mükâfat ve diğer masraflarıyla beraber yıllık toplam masrafı 54.750 kuruş iken Erzurum leyli idâdîsinin yıllık toplam masrafı 275.420 kuruştur. (Kodaman, 1999: 122-123)

Sultan II. Abdülhamid Dönemi'nde, idâdîlerden mezun olanlar, ağırlıklı olarak memur oluyordu. Meşrutiyetin ilanıyla, bütçeye ağır yük getiren bu kadroların hafifletilmesi amaçlanarak, memur tasfiyesine gidilmek üzere bir komisyon kurulmuştur. Nâzırlığından evvel, tensikat komisyonunda görev alan Emrullah Efendi, ehliyet ve liyakate vurgu yapmış, idâdîleri Avrupa'daki muadillerine denk bir eğitim verecek şekilde düzenlenmek istemiştir. 9 Haziran 1910 (27 Mayıs 1326) yılında, bütçe görüşmelerinde Emrullah Efendi; memleket genelindeki idâdîlerin durumunu beğenmediğini, idâdîlerdeki öğretmenlerin nitelikli olmadığını, çoğunluğunun Mekâtib-i Âliyeden bir imtihanla geçtiğini ifade etmiştir. Ayrıca idâdîler hakkındaki teşebbüsünün sultânî mektebi sisteminde on idâdî açmak veya vilâyet idâdîlerinden on tanesini sultânîye dönüştürmek olduğunu belirterek bunun sebebinin o kadar masraf yapıldığı halde öğrencilerin yabancı dil öğrenememesi olduğunu söylemiştir. Bir dilin öğrenilebilmesi için bir iki dersin o dilden öğrenilmesi gerektiğini belirten Emrullah Efendi, Fransızcanın ticaret ve bilim için gerekli olduğunu, Fransızca ders anlatabilecek öğretmen ve müdür-ı sanînin olduğu 10 sultânînin, 196 idâdîden hayırlı olacağını ileri sürmüştür. (Türkan, 2018: 113-114) Bu doğrultuda, ilki İstanbul'da olmak üzere vilâyet merkezlerindeki 10 idâdî, sultânîye çevrilmiştir. 1913 yılında bu uygulamanın alanı genişletilerek toplam eğitim süresi 12 yıl olan sultânîler, tüm vilâyet merkezlerinde idâdîlerin yerini almıştır. (Tekeli ve İlkin, 1999: 86-87) Erzurum Mülkî İdâdîsi de bu düzenlemeyle, 1913 yılında sultânîye dönüştürülmüştür.

Mülkî İdâdînin öğretmen ve öğrencileri, 1914-1918 yılları arasında, I. Dünya Savaşı'nda çeşitli cephelerde savaşmışlardır. Ayrıca idâdînin öğretmenlerinden Ahmet Somunoğlu da kahraman bir asker olarak bilinmektedir. (Yurdabakan ve bşk, 2017: 54-55) 1922 yılından sonra Erzurum Erkek Lisesi ve Erzurum Lisesi, 2004 yılında da ismini korumak sureti ile Anadolu lisesi unvanını almıştır. 1925-1936 yıllarında Erzurum Müstahkem Mevkii Hastanesi olarak hizmet veren bina, onarım sonrası askerî levazım hizmetleri için kullanılmıştır. (Yurdabakan ve bşk, 2017: 55)

## 2. Öğrenci Kayıt-Kabul İşlemleri

İbtidâî okullardan şehadetnâmelerle (BOA, BEO, 2492, 86861, 4. ; BOA, BEO, 2492, 86861, 2) müracaat edenler sınavsız birinci sınıfa, rüşdiye okulları ile idâdîlerin rüşdiye kısmında şehadetnâmesi olanlar dördüncü sınıfa kaydedilirdi. Beş senelik idâdîlerin ilk üç senesi rüşdiye derecesinde olup diğer iki senesi idâdîydi. Mezun olanlara iki senelik idâdî şehadetnâmesi verilirdi. Ancak yedi senelik idâdîlerin ve Dersaadet idâdîlerinin dördüncü sınıfından gelenlere tam idâdî şehadetnâmesi verilirdi. Beş senelik idâdîleri bitirenler, aldıkları şehadetnâmeyi ibraz ettiklerinde, yedi senelik idâdîlerin altıncı ve Dersaadet idâdîlerinin üçüncü sınıflarına alınırdı. Yedi senelik idâdî şehadetnâmesine sahip olanlar, belirlenmiş zamanlarda Dersaadet Mekâtib-i Âliyesine kabul olunurdu. Özel ders alanlar sınavla idâdîlere alınırdı. (1899/1317 yılına ait Maârif Nezâreti Salnâmesi'nde geçen "Umûm Mekâib-i İdâdîye-i Mülkiyenin İdare-i Dâhiliyelerine Mahsus Talimat" için bkz. <http://isamveri.org/?url=Salnâme>, Erişim Tarihi: 7.5. 2020, 208-213)

Askerî rüşdiyelerden mezun olanlar askerî idâdîlere, (BOA, BEO, 2492, 86861, 1) mülkî rüşdiyelerden mezun olanlar ise mülkî idâdîlere (BOA, BEO, 2492, 86861, 4) yönlendirilirdi. Örneğin, Erzurum Mülkî İdâdîsi'nin leylî kısmına kayıt yaptırmak isteyen öğrenciler askerî rüşdiye mezunları oldukları gerekçesiyle alınmamıştır. (BOA, BEO, 2492, 86861, 2-3) Maârif Nezâreti, daha önce iki sene sınıf tekrarı yapıp talimat gereği ihraç olan öğrencilerin, ahlâksızlık kaynaklı ihraçlar hariç idâdîlere müracaat etmelerinde bir sakınca olmadığını bildirmiştir. (BOA, MF. MKT. 887, 69, 1-2)

Yabancı tebaadan olanlar da leylî ve nehârî idâdîlere kayıt yapabilirlerdi. 1311 yılında Adana Maârif Müdürü Vekili Hamdi Bey, Maârif Nezâretine gönderdiği telgrafta, Konya Mekteb-i İdâdîsinden Adana İdâdîsine paralı yatılı kalmak isteyen Mişel'in kabul edilip edilmeyeceğini sormuştur. Maârif Nezâreti idâdîlere, ecnebi vatandaşların idâdîlerde gerek gündüzlü gerekse yatılı kalmaları ile ilgili herhangi bir yasaklamanın olmadığını bildirmiştir. (BOA, MF. MKT. 287, 7, 1-2)

Okula kabul edilecek öğrencinin öncelikle memleket tabibi veya bilinen bir tabipten bulaşıcı hastalığı olmadığına dair bir rapor ile aşı şhadetnâmesini alması gerekirdi. Tezkire-i Osmanî, bitirmiş olduğu okuldan aldığı şhadetnâme, birinci sınıfta okuyacak olanların on beş yaşını geçmemiş olması ve diğer sınıflarda okuyacak öğrencilerin yaş kriterinin buna göre belirlenmesi, kayıt kabul için aranan şartlardı. Maârif hissesini veren yabancıların çocukları da idâdîye kayıt yapabilirlerdi. (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>)

Leylî öğrencilerin on iki Osmanlı lirası olan ücreti üç taksitle ödenirdi. Birinci taksit okulun başında, diğer iki taksit üçer ay aralıkla teslim edilirdi. Nehârî öğrenciler ders yılı içinde aylık elli kuruş verip okulda öğle yemeği yiyebilirlerdi. Bir taksiti ödeyen yatılı öğrenci taksit süresi dolmadan önce okuldan ayrılır veya gündüzlü eğitime devam ederse vermiş olduğu taksitten kendisine ödeme yapılmaz. (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>)

Öğrenciden alınacak ücret maârif sandığına teslim edilip karşılığında muhasebe memuru ve maârif müdürü tarafından koçanlı makbuz verilir ve yevmiye kaydı yapılırdı. Maârif Sandığı olmayan yerlerde aynı işlem okul müdürüyle kâtip tarafından yapılırdı. Ders yılı içinde gündüzlüden yatılıya geçmek isteyen öğrencilerin senelik ücretinin tamamı alınmayıp dilekçesi verdiği zaman hangi taksitte denk gelirse o taksiti öder. Geçmiş taksitler alınmazdı. (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>)

Her sene kayıt zamanı ile o sene alınacak yatılı öğrencilerin sayısı iki ay öncesinde vilâyet gazetelerinde ilan edilir ve resmî yazıyla vilâyet bölgesine duyuru yapılırdı. Parasız alınacak yatılı öğrencilerin sayısı, okulun yatılı kısmının üçte biridir. Yer olması halinde gündüzlü öğrenciler için bir kontenjan sınırlaması yoktu. Parasız alınacak öğrencinin maddi durumu düşük ve efendi olması gerekirdi. Parasız okula kaydolmak isteyen öğrenci, mahalli hükûmete müracaat ederek yoksul olduğunun araştırılması için dilekçe verirdi. Bu dilekçe üzerine, vergi kaleminden öğrencinin velisine ait taşınmaz malların değeri belirlenirdi. Ticaret odaları bulunan yerlerde ticaret oda heyeti, ticaret oda heyeti bulunmayan yerlerde belediye meclisleri tarafından öğrenci velisinin ekonomik durumu, iyi bir aile olup olmadığı araştırıldıktan sonra mahalli meclis tarafından öğrencinin maddi durumu ile ilgili belge onaylanırdı. Öğrenci bu belge ve dilekçesini maârif müdürüne verir. Maârif müdürünün de araştırmasıyla öğrenciye tezkire verilirdi. Bu tezkireyle öğrenci okula parasız alınırdı. Okul müdürü, maârif müdürünün tezkiresi olmadan hiçbir öğrenciyi paralı veya parasız yatılı kabul edemezdi. Öğrencinin ekonomik durumunda iyileşme olduğunda okul ücret talebinde bulunabilirdi. Zengin olup da sonradan ekonomik sıkıntı çeken öğrencilerden de araştırma yapıldıktan sonra ücret alınmazdı. (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>)

Okul ücretini ödemeyecek durumda olanların bunu ispatlamadıkları takdirde parasız okula kayıt yapmaları yasaktı. Buna rağmen kayıt yaptırılırsa, kayıt yapan kişiye okul ücreti ödettirilirdi. İdâdî beşinci sınıf şhadetnâmesine sahip olanlar diğerlerine, rüşdiye şhadetnâmesine sahip olanlar ibtidâî şhadetnâmelerine sahip olanlara tercih edilirdi. Mevcut sınıfların her birine yedide bir hesabıyla parasız öğrenci alınırdı. Yedinci sınıfa kadar açıkta kalacak sınıflara isabet eden hisse bekletilir. Okuldan şhadetnâmeyle çıkan veya şhadetnâmesiz okulu terk edenler için parasız öğrencilerin sayısı ne kadarsa o

sene için önceki sayı kadar parasız öğrenci alınır ve bu kural devamlı korunur. Gündüzlüden yatılıya dönüşen okullarda, yeni öğrenci alınacağından, parasız öğrencinin mevcut sınıflara denk gelecek sayısı kadar, gündüzlü devam eden yoksul ve zeki çocuklardan şartları taşıyanlar yatılıya alınır. (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>) Ayrıca idâdîlere, devlete hizmet eden, özellikle devletin uzak yerlerinde görev yapan memur çocukları da parasız kaydedilirdi. Çocuklarını parasız yatılı kaydetmek isteyen yüksek dereceli memurlar ile subaylar da bulunmaktaydı. (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>)

Her kazaya ne kadar öğrenci düşerse (Erzurum Mülkî idâdîsi için her sene her livâdan birer öğrenci alınması gerektiği belirtilmişti. Bkz. BOA, BEO, 2492, 86861, 2) sadece o kaza öğrencilerinden alınıp bu öğrencilerin yerine merkez öğrencileri sırf gündüzlü diye alınmazdı. Okula parasız alınmak için başvuruda bulunan öğrencilerin sayısı, kontenjandan fazla olduğu takdirde okul müdürünün denetiminde olan bir komisyon marifetiyle sınav yapılırdı. (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>) Okula parasız alınacak öğrenci, bulunduğu vilâyetin merkez ve kazalarının yardımları oranında alınır. Parasız alınacak öğrencilerin ücretleri, mahalli maârif malından Dersaadet hissesinden kesilirdi. (BOA, BEO, 2492, 86861, 2)

Öğrenciler yatılıdan gündüzlüye, gündüzlüden yatılıya bir defa geçebilirlerdi. Birden fazla geçiş yasaktır. Derslerin başlamasından on beş gün sonrasına kadar başvuran idâdîye alınır. Mazeretini ispatlayanlar için bu süre bir aydır. Yatılı olarak gelecek öğrenciden, ikinci ve üçüncü taksitleri bu hespla talep edilirdi. (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>)

### 3. Mülkî idâdî’de Okutulan Dersler, Öğretmen Maaşları Ve Sorunları

1894 (1312) yılında, mülkî idâdîde okutulan dersler: Kitâbet, hikmet (felsefe), coğrafya, kimya, usul defteri, malumât-ı fenniye, hendese, lisan-ı Osmanî, hesap, mevâlid, cebir, resim, hüsn-i hat ve Fransızcadır. (Çetin, 2016: 188)

Avrupa dilleri arasında tercih edilen dil Fransızcadır. Fransa ile tarih boyunca ilişkilerin iyi olması, modernleşme sürecinde Fransa’dan etkilenilmesi, Avrupa’ya gönderilen öğrencilerin çoğunlukla bu ülkeye gitmesi, Fransa’nın Osmanlı Devleti’nde en fazla yatırım yapan ülke olması (Demirel, 2007: 105; Öksüz, 2019: 65) ve idâdîlerde ders verecek Fransızca öğretmenin de bulunması bu tercihte etkili olmuştur. (Salman, 2005: 72; Demirel, 2007: 105) Tanzimat Dönemi’nden itibaren ilköğretimden yüksekokula kadar bütün eğitim kademelerinde Fransızcanın okutulmuş olması ve dil okulu (Demirel, 2007: 105; Albayrak ve Şeker, 2014: 156) ile Fransızca öğretmen ihtiyacı büyük oranda karşılanmıştır.

idâdî öğretmenlerinin maaşları, idâdîlerin açılışından itibaren sorun olmuş ve bu sorun II. Meşrutiyet boyunca da devam etmiştir. Her öğretmen okuttuğu dersin adına göre farklı maaş alıyordu. En fazla maaşı Fransızca öğretmeni almaktaydı. Okullar arasında da aynı derse giren öğretmenler arasında fark vardı. Bu durum da karışıklığa yol açmaktaydı. Tensikat uygulamalarıyla bu karışıklık iyice artmıştır. Bütün bunların yanında II. Meşrutiyet’ten sonra Emrullah Efendi’nin nâzırlığı zamanında (1910-1912) idâdî öğretmenlerinin kaliteli olmadığı ve buna rağmen maaşlarının fazla olduğu gerekçesiyle bazılarının işten çıkarılması ve bazılarının ise maaşlarının düşürülmesi yoluna gidilmiştir. (Türkan, 2018: 112) Seyyar öğretmenlik yoluyla bazı dersler birleştirilerek bu dersler gezici öğretmenlere verilmiştir. Maaş sistemi ise ders adına göre değil de öğretmenlerin mezun olduğu okula göre düzenlenmiştir. idâdîlerin leyfî ve nehârî olanlarının arasında da öğretmen maaşı bakımından büyük farklar vardır. Leyfî idâdîlerdeki öğretmenlerin maaşları nehârî idâdîlerdeki öğretmenlerin maaşlarının iki katından daha fazlaydı. Örneğin bazı leyfî idâdîlerin yıllık öğretmen maaşları şu şekildeydi: Sivas Leyfî idâdîsi, 115.200 kuruş; Elazığ Leyfî idâdîsi, 87.600 kuruş; Erzurum Leyfî idâdîsi, 81.000 kuruş; Diyarbakir Leyfî idâdîsi 82.200 kuruştur. Bazı nehârî idâdîlerde ise yıllık öğretmen maaşları şu şekildeydi: Van Nehârî idâdîsi, 34.800 kuruş; Bitlis Nehârî idâdîsi, 34.000 kuruş; Çatalca Nehârî idâdîsi, 33.000 kuruş; Kırşehir Nehârî idâdîsi, 33.000 kuruş; Amasya Nehârî idâdîsi 33.000 kuruştur. (Orhan, 2006:67-68)

Erzurum Mülkî İdâdîsi'nde, 1895 yılında verilecek dersler, eski öğretmenler, mevcut öğretmenler, ders saatindeki artış veya azalma, eski ve yeni maaşlar, hangi sınıflarda hangi dersin verileceği şu şekilde belirtilmiştir:

Esâmî-i Dürûs	Sabık Muallimîn	Lahak Muallimîn	Eski Program Mucibince Haftada Aded-i Ders	Yeni Program Mucibince Haftada Aded-i Ders	Maaşat-ı Sabıka	Yeni Programa Göre Takdir Edilen Maaşat	Yeni Program Mucibince Tedris Edilecek Sınıflar
Ulum-ı dinîye	Ahmed Efendi	Ahmed Efendi	15	14	300	300	1.den 7.ye kadar
Aşağı sınıf Arapçası	Reşit Efendi	Reşit Efendi	6	9	250	300	1.den 4.ye kadar
Yukarı sınıf Arapçası	Ahmed Efendi	Ahmed Efendi	8	4	250	150	5.den 7.ye kadar
Farsça	Ali Rıza Efendi	Ahmed Efendi	6	4	250	200	2.den 4.ye kadar
Aşağı sınıf Türkçesi	Ali Rıza Efendi	Ali Rıza Efendi	11	13	250	300	1.den 2.ye kadar
Yukarı sınıf Türkçesi	Tahsin?	Ali Rıza Efendi	7	4	250	300	3.den 5.ye kadar
Aşağı sınıf Fransızcası	Fehmi Efendi	Ali Rıza Efendi	14	10	400	350	3.den 5.ye kadar
Yukarı sınıf Fransızcası	Tahir Lütfi Efendi	Tahir Lütfi Efendi	8	10	400	400	6. ve 7. sınıflar
Hesap	Ali Galip Efendi	Ali Galip Efendi	9	9	300	300	1. den 5.ye kadar
Hendese	Tahsin?	Mustafa Efendi	11	7	300	250	3.den 6.ya kadar
Müsellesat ve kozmografya	Fehmi Efendi	Fehmi Efendi	3	2	300	250	Yalnız 7. sınıflara
Cebir	Mehmet Ali Efendi	Mehmet Ali Efendi	3	4	300	300	5.den 6.sınıflara
Makine	Tahsin?	Şerif Efendi	2	1	200	150	Yalnız 7. sınıflara
Coğrafya	Ali Galip Efendi	Ali Galip Efendi	12	12	400	400	Sabıkı misullu
Tarih	Şerif Efendi	Şerif Efendi	13	10	300	250	2.den 7.ye kadar
Usul defteri	Fehmi Efendi	Fehmi Efendi	2	2	250	250	4.den 5.sınıflara

Malumât-ı Nâfia	Fehmi Efendi	Fehmi Efendi	3	5	200	250	1.den 5. kadar
Hikmet	Kerim Efendi	Kerim Efendi	3	3	300	300	6.dan 7.sınıflara
Kimya	Kerim Efendi	Abdülkerim Efendi	2	3	300	300	"
Mevâlîd	Şerif Efendi	Şerif Efendi	3	4	300	300	"
Kavânîn	Tahir Lütü Efendi	Tahir Lütü Efendi	4	4	200	300	"
Edebiyat ve ahlâk	Mustafa Efendi	Mustafa Efendi	4	3	200	150	"
Hüsn-ı hat	Akif Efendi	Akif Efendi	5	5	250	200	1.den 5.ye kadar
Resim	Mehmet Ali Efendi	Mehmet Ali Efendi	7	5	..	200	"
İlm-i servet	..	Mücedded en Tahsin Lütü	..	2	..	150	7.sınıflara
Kitabet-ı resmî	..	Abdülkerim Efendi	..	2	..	150	6. ve 7. sınıflara
Lisan Dersi	..	..	..	7	..	250	4.den 7.ye kadar

**Çizelge: 1895 yılında Erzurum Mülkî İdâdisi'nde okutulan dersler ve öğretmen maaşları.** (BOA, MF. MKT. , 347, 19, 4)

Haftalık ders saati artan dersler: Aşağı (alt) sınıf Arapçası üç saat, aşağı sınıf Türkçesi iki saat, yukarı (üst) sınıf Fransızcası iki saat, cebir bir saat, malumât-ı nâfia iki saat, kimya bir saat ve mevâlîd bir saat.

Haftalık ders saati azalan dersler: Yukarı sınıf Arapçası dört saat, Farsça iki saat, yukarı sınıf Türkçesi üç saat, aşağı sınıf Fransızcası üç saat, hendese dört saat, müsellehat ve kozmografya bir saat, makine bir saat, tarih üç saat, edebiyat ve ahlâk bir saat, resim iki saat.

Haftalık ders saati değişmeyen dersler: Hesap, coğrafya, usul defteri, hikmet, kavânîn, hüsn-i hat. Yeni programa eklenen dersler: İlm-i servet iki saat, kitâbet-ı resmî iki saat, lisan dersi (Ermenice) yedi saat. (BOA, MF. MKT. 347, 19, 4)

#### 4. İdâdî'nin Fiziki Sorunları

Çeşitli okullarda öğretmenlik ve idarecilik yapmış, mezunu olduğu Mülkiye Mektebi müdürlüğünün akabinde Erzurum valiliğine atanan Mehmet Celal Bey, Maârif Nezâretinin 23 Teşrin-i Sanî (6 Aralık 1910) tarihli telgrafına cevap olarak, 28 Teşrin-i Sanî 1326 (11 Aralık 1910) tarihinde bir rapor göndermiştir. Bu raporda; vilâyetteki okullarda bina ve kadro sıkıntılarının, ödenek yetersizliğinden, yeni okul ve nitelikli öğretmen ihtiyacından bahsetmiştir. Vali, merkez vilâyette yedi senelik ve Erzincan'da beş senelik birer idâdî okulunun olduğunu, Erzurum Mülkî İdâdisi'nin inşa edildiği tarihten beri ciddi bir tamirden geçmediğini ve bazı gerekli ilaveler için yüz bin kuruşa ihtiyaç olduğunu, Erzincan İdâdisinin de eksiklerinin ancak yirmi beş bin kuruşla tamamlanabileceğini bildirmiştir. (Gençoğlu, 2002: 33-60)



Erzurum Mebusu Ohannes Varteks de bütçe görüşmelerinde Nâzır Emrullah Efendi'ye hitaben, dâr'ül-fünûnların, dâr'ül-muallimînlerin, idâdîlerin, ibtidâî okulların ve öğretmenlerin iyilerinin şehirlerde olduğunu, 61 kuruş vergi veren köylülerin eğitimden yararlanmadığını, okuyanların hep şehirli çocuklar olduğunu dile getirmiş, ileriki zamanlarda bu çocukların köylülerin başına amir olarak maaş alacaklarını söylemiştir. Ayrıca köylere, kasabalara hiçbir vakit iyi, her şeye vâkıf öğretmen gönderilmediğini, buralara "Nuh zamanından kalma" öğretmenlerin gönderildiğini iddia etmiştir. (Türkan, 2018: 114)

## **5. idâdî'deki Öğrencilerle İlgili İstatistikî Bilgiler (1892-1909)**

1892 (1310) yılında, Erzurum Mülkî İdâdîsi'nde toplam 23 öğrenci bulunmaktadır. (Çetin, 2016: 188) 1894 (1312) yılında idâdîde, 134 (7 sınıf toplamı) öğrenci bulunmaktadır. (Çetin, 2016: 199-207) İdâdîye 3 Müslüman öğrenci yatılı olarak kayıt yapmıştır. 10 paralı yatılı Müslüman öğrenci, 1 parasız yatılı Müslüman öğrenci idâdîyi terk etmiştir. 7 paralı yatılı Müslüman, 16 parasız yatılı Müslüman, 1 parasız yatılı gayrimüslim öğrenci sınıfta kalmıştır. 1 paralı yatılı Müslüman ve 7 parasız yatılı Müslüman öğrenci idâdîde şehadetnâme almıştır. (Orhan, 2006: 117-120)

1895 (1313) yılında idâdîde, 1313-1314 senesi için, paralı yatılı 7 ve parasız yatılı 20 Müslüman öğrenci, parasız yatılı 4 gayrimüslim öğrenci ve 82 Müslüman gündüzlü öğrenci olmak üzere toplam 113 öğrenci bulunmaktadır. (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>)

1896 (1314-1315) yılında idâdîde, paralı yatılı 12 Müslüman öğrenci, parasız yatılı 21 Müslüman ve 4 gayrimüslim, gündüzlü 89 Müslüman öğrenci olmak üzere toplam 126 öğrenci bulunmaktadır. (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>)

1897 (1315) yılında idâdîde, 33 yatılı, 59 gündüzlü toplam 92 öğrenci bulunmaktadır. (Çetin, 2016: 199-207) 1898 (1316-1317) yılında idâdîde, paralı yatılı 6 ve parasız yatılı 20 Müslüman öğrenci, parasız yatılı 4 gayrimüslim öğrenci ve 123 Müslüman gündüzlü öğrenci olmak üzere toplam 153 öğrenci bulunmaktadır. (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>)

1899 (1317) yılında, idâdîde 32 yatılı ve 98 gündüzlü olmak üzere toplam 130 öğrenci bulunmaktadır. (Çetin, 2016: 199-207) 1900 (1318) yılında, toplam nüfusu 647.010 olan Erzurum'da 19.592 öğrenci bulunmaktadır. İdâdîde 35 yatılı, 107 gündüzlü öğrenci olmak üzere toplam 142 öğrenci bulunmaktadır. (Çetin, 2016: 199-207) İdâdînin, 1901-1908 yıllarına ait istatistikî verileri tespit edilememiştir. 1909 (1326) yılında, Erzurum Mülkî İdâdîsi'nin yatılı kısmında toplam 27 öğrenci bulunmaktadır. (Türkan, 2018: 116)

## **SONUÇ**

Tanzimat Dönemi'nde açılan ancak Sultan II. Abdülhamid Dönemi'nde yaygınlaşan, ortaöğretim düzeyinde eğitim veren okullar olan idâdîler yoluyla hem Batılı devletlerin azınlıkları bahane ederek Osmanlı Devleti'nin içişlerine karışmaları engellenmek istenmiş hem de Müslüman ve gayrimüslimlerin aynı çatı altında eğitilmeleri sağlanarak Osmanlılık bilinci oluşturulmak istenmiştir. Ancak gayrimüslimler kendi okullarında eğitim görerek ayrılıkçı hareketlerine devam etmişlerdir. Müslümanlar arasında ise mektepli-medreseli çatışması ortaya çıkmış bu durum eğitimde ikiliğe yol açmıştır.

Sultan II. Abdülhamid Dönemi'nde vergilere yapılan zamlar sonucunda taşrada birçok idâdî açılmıştır. Nitekim bu doğrultuda Erzurum'da hem Müslüman hem de gayrimüslim tebaaya hizmet veren bir mülkî idâdî açılmıştır. Bu idâdîde sadece Erzurum'daki öğrencilere hizmet edilmemiş, aynı zamanda çevre vilâyet ve sancaklardan gelen öğrencilere de ev sahipliği yapılmıştır. Dolayısıyla Erzurum vilâyeti, bölge için bir eğitim merkezi olmuştur. Ancak Erzurum vilâyetinde eğitim ve öğretim kurumları, nicelik ve nitelik bakımından yetersiz kalmıştır. 1900 (H.1318) yılı Maârif Salnâmelerine göre toplam nüfusu 647.010 olan Erzurum'da, Müslüman çocukların gidebileceği bir idâdî ile iki rüştiye okulu bulunmaktaydı. Erzurum'da eğitim-öğretim kurumlarının yaygınlaşmamasında; idâdîde eğitim ücretinin alınması ve meccânî öğrenciler

için kontenjan sınırlamasının yapılmış olması, halkın eğitimin önemini yeterince kavrayamaması, Osmanlı Devleti'nin ekonomik açıdan zayıf durumda olması gibi nedenler etkili olmuştur. Ayrıca idâdîde, parasız çok az sayıda gayrimüslim öğrenci dışında bu okullara, Müslüman olmayan tebaadan da yeteri kadar talep olmamıştır.

İdâdîlerde, gerek öğretmen ve binaların yetersiz olması gerekse istikrarlı bir eğitim politikası izlenilememesi nedeniyle beklentiler karşılanamamıştır. İdadilerin büyük çoğunluğunda eğitim-öğretim faaliyetleri kiralık binalarda sürdürülmüş veya başka amaçlarla yapılmış yerlerde geçici olarak devam edilmiştir. Erzurum Mülkî İdâdîsi'nde de Osmanlı Devleti'ndeki diğer idâdîlerde olduğu gibi benzer sorunlar yaşanmıştır: Binanın onarım ihtiyacı ve ihtiyaca cevap vermemesi, kadro yetersizliği, nitelikli öğretmen ihtiyacı vs.

Eğitim alanında istenilen sonucun elde edilmemesinde şüphesiz iç ve dış olaylar, devletin ekonomik durumu, nitelikli personel azlığı gibi faktörler de etkili olmuştur. Bütün bu olumsuzluklara rağmen Batı tarzında açılan bu okullardan mezun olan birçok kişi, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş aşamasında çağdaş eğitim sistemin ülkeye uygulanmasında etkin rol oynamışlardır.

## KAYNAKÇA

*Başbakanlık Osmanlı Arşivi, BOA, BEO, 2492, 86861, 1-3. ; BOA, BEO, 2492, 86860, 1. ; BOA, MF. MKT. 287, 7, 1-2. ; BOA, MF. MKT. 347, 19, 4. ; BOA, MF. MKT. 887, 69, 1-2.*

Albayrak, M. ve Şeker, K. (Hazırlayanlar). (2014). *Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme*. İstanbul: Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yayınları.

Ayas, N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi Kuruluşlar ve Tarihçeler*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Çetin, K. (2016). "Sâl-nâmelere Göre XIX. Yüzyılda Erzurum'da Eğitim-Öğretim Kurumları". *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 56, 187-217.

Demirel, D. (2007). *Osmanlı Devleti'nde Sultanîler Ve İdadiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Gençoğlu, M. (2002). "Erzurum Vilâyeti Maârif Teftişleri (1910)". *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*. 16. 33-60.

Girgin, İ. (2019). *Kütahya Rüşdiye Ve Mekteb-i İdadisi (Kuruluşu, Gelişimi Ve Sosyo-Kültürel Hizmetleri)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi ). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Gündüz, M. (2008). "II. Abdülhamid Dönemi Eğitimi Ve İdeolojisi Üzerine Araştırmalar". *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*. VI. 12. 243-286.

İnternet: *Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiye, 1316/1898-1321/1903*. Web: <http://isamveri.org/?url=Salnâme.html> 07. 05. 2020'de alınmıştır.

Kodaman, B. (1999). *Abdulhamid Devri Eğitim Sistemi*. 3. baskı. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Mahmut Cevat İbnü's Şeyh Nâfi. (2001). *Maârif-i Umûmiye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı-XIX. Asır Osmanlı Maârif Tarihi*. (Haz. :T. Kayaoğlu). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü I-II-III*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Orhan, M. (2006). *Osmanlı Devleti'nde Vilayet Yatılı İdadileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Öksüz, G. N. (2019). *Denizli Mekteb-i İdadisi ( 1892-1935)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Öztürk, C. (2000). “İdâdî”. *TDV İslam Ansiklopedisi*. XIX. İstanbul.

Salman, H. (2005). *İdadi Mektepleri'nin Tarihsel Gelişimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi ). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şemsettin Sami. (1996). *Kamus-ı Türkî*. İstanbul: Çağrı Yayınları.

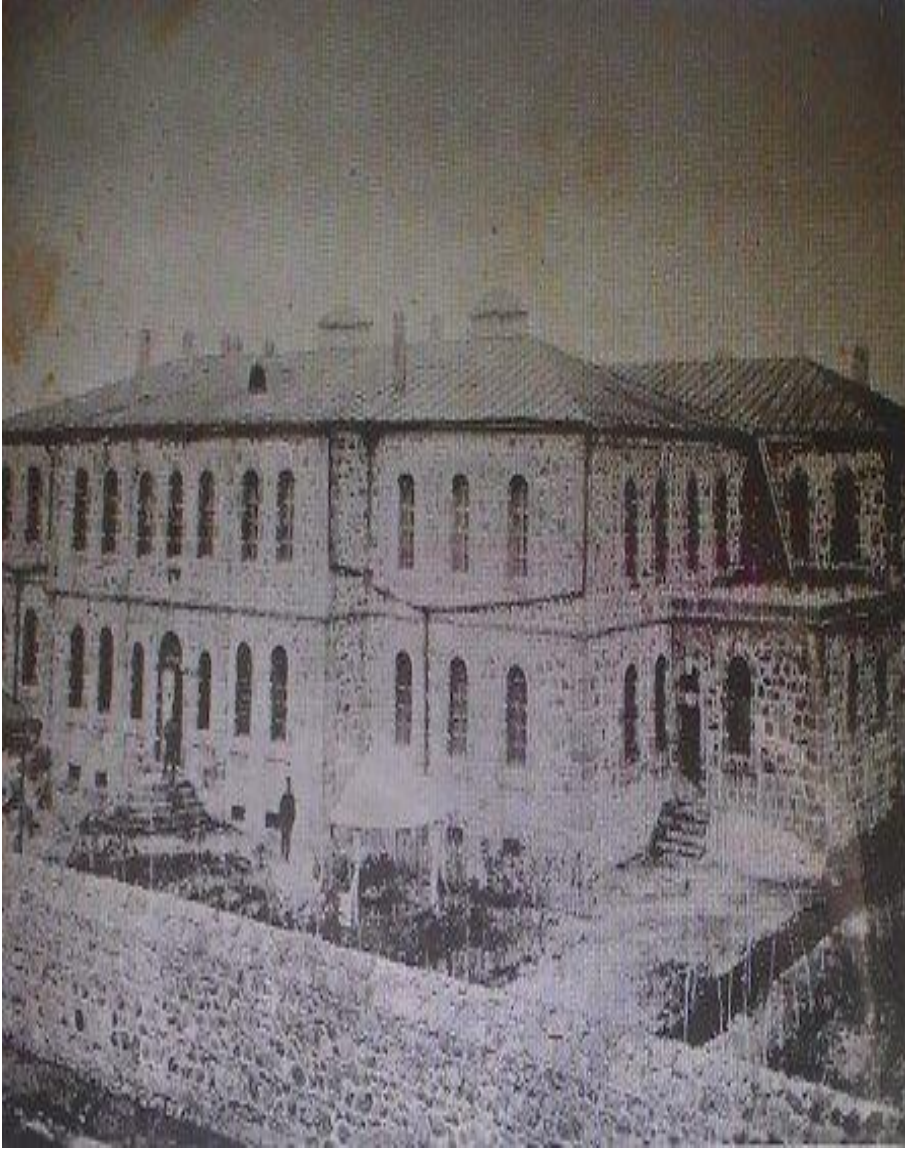
Şimşek, H. (2014). “Osmanlı Döneminde Kısa Süreli Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları (Dârülameliyat Ve Taşrada Öğretmen Yetiştirme)”. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. XI. I. 76-94.

Tekeli, İ. , İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. 2. Baskı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Türkan, E. V. (2018). *Emrullah Efendi'nin Maarif Nazırlığı (1910-1912)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Yurdabakan, A., Koçak, Y., Akbıyık, S., Aksoy, M., Sekücü, D., Yılmaz, F., Demir, E. (Hazırlayanlar). (2017). *Tarihî 100 Lise*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

EK:



Erzurum Mülkî İdâdîsi. (Mehmet Emin Yılmaz, 2015: 140)

## Content Analysis of the Textbooks of Pakistan Studies for 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> Classes

Nasir RIAZ\*

Makale Bilgisi	ÖZET
Makalenin geliş tarihi: 10.12.2020	<b>ABSTRACT</b> Pakistan, when came into existence, was geographically a divided country composed of two wings- East and West and was an amalgamation of various ethnic nationalities. Being ethnically a pluralist state, Pakistan faced a plethora of problems but was convinced to give top priority to nation-building process. However, all attempts at creating a unified citizenship ended in futile in 1971 when we lost our eastern wing which came out in the shape of an independent state of Bangladesh. After 1971 we still face the problems arising out of plurality which necessitates inculcating national unity and patriotism among Pakistanis. This can be possible only by bringing changes in national curriculum. The education system and specifically Syllabus designing is given due importance in this struggle for nation building. Pakistan Studies is one of the various subjects where the contents of the books for various classes are specially designed and controlled. The main objective of teaching Pakistan Studies is to promote the knowledge of an individual regarding the history, geography, economy of Pakistan and her relations with other states. An analysis of the contents of the subject shows that it tries to impart a manufactured patriotic sense of Pakistani citizenship and promotion of Islamic values. The present analysis gives special attention to analyze the textbooks of Pakistan Studies for 8th, 9th, and 10th classes. The main purpose of the paper is to fully evaluate the target books for their contents, pinpoint shortcomings, if any, how far they have been helpful in nation building and suggest areas for improvements.
Makalenin kabul tarihi: 27.12.2020	

**Keywords:** Pakistan, Pakistan Studies, Syllabi, Nation Building and Religious Minorities

### 8., 9. ve 10. Sınıf Pakistan Çalışmaları Ders Kitaplarının İçerik Analizi

#### ÖZET

Pakistan ortaya çıktığında coğrafi olarak Doğu ve Batı olmak üzere iki kanattan oluşan bölünmüş bir ülkeydi ve çeşitli etnik milliyetlerin bir karışımıydı. Etnik olarak çoğulcu bir devlet olan Pakistan, çok sayıda sorunla karşılaştı, ancak ulus inşa sürecine en büyük önceliği vermeye ikna oldu. Ancak, bağımsız bir Bangladeş devleti şeklinde ortaya çıkan doğu kanadı 1971'de kaybedilen, birleşik bir vatandaşlık yaratmaya yönelik tüm girişimler boşa çıktı. 1971'den sonra, Pakistanlılar arasında ulusal birliği ve vatanseverliği telkin etmeyi gerektiren çoğulculuktan kaynaklanan sorunlarla hala karşı karşıyadır. Bu ancak ulusal müfredatta değişiklik getirerek mümkün olabilir. Bu ulus inşası mücadelesinde eğitim sistemine ve özellikle Müfredat tasarımına gereken önem verilmektedir. Pakistan Çalışmaları, çeşitli dersler için kitapların içeriklerinin özel olarak tasarlandığı ve kontrol edildiği çeşitli konulardan biridir. Pakistan Çalışmalarını öğretmenin temel amacı, bir bireyin Pakistan'ın tarihi, coğrafyası, ekonomisi ve diğer devletlerle ilişkileri hakkındaki bilgilerini geliştirmektir. Bu analiz, Pakistan Araştırmaları ders kitaplarını 8., 9. ve 10. sınıflar için analiz etmeye özel

\* Doctorate Student Department of History, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Karabuk University, Karabuk, Turkey.  
Email: nasirwazir2003@gmail.com

önem vermektedir. Makalenin temel amacı, hedef kitapları içeriklerine göre tam olarak değerlendirmek, varsa eksiklikleri, ulus inşasında ne kadar yardımcı olduklarını belirlemek ve iyileştirme alanları önermektir.

**Anahtar kelimeler:** Pakistan, Pakistan Çalışmaları, Müfredat, Ulus İnşası ve Dini Azınlıklar

## INTRODUCTION

Pakistan came into existence on August 14, 1947 as a result of a struggle of the Muslims in India for a separate homeland where they could lead their lives according to the principles of Islam. Pakistan, being a divided country, is composed of two wings-East and West and is a society of various ethnic nationalities prominent among them are Punjabis, Bengalis, Pakhtuns, Baloch, Sindhis and Muhajirs. Being ethnically a pluralist state, Pakistan faces a plethora of problems. She struggles to give top priority to nation-building processes. However, all attempts at creating a unified citizenship have ended in futile and in 1971, the country lost its eastern wing which came out as an independent state now called Bangladesh. After 1971 the country is still faced with the problems arising out of plurality so there is an urgent need to inculcate national unity and patriotism among Pakistanis which can be possible only by bringing changes in national curriculum. The education system and specifically Syllabus designing, which is a provincial subject under the constitution of 1973, is given due place in this struggle for nation building. In the Education Policy 1972, the subject of Pakistan Studies was introduced for the first time at the different levels of education and was made a compulsory subject in 1985 (Shahid, 2007: 77). Pakistan Studies is one of the various textbooks where the contents of the books for various classes are specially designed and controlled. Pakistan Studies is taught to promote the knowledge of an individual regarding the history, geography, economy of Pakistan and her relations with other states and the importance of nation buildings (Khan, 2010).

The second section deals with the analysis the contents of the Pakistan Studies book for 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> classes. An analysis of the contents of the subject shows that it tries to impart a manufactured patriotic sense of Pakistani citizenship and promotion of Islamic values. It shows that the besides various strengths, the books provide partial information; the analysis are subjective and superficial, the services and efforts of many of the nationalist leaders have been ignored; religious minorities have not been fairly represented; and have gender biases. The last section concludes the paper with some optimal recommendations.

### **An Evaluation of the Textbooks of Pakistan Studies for 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> Classes:**

Pakistan Studies is a compulsory subject at school and college level in Pakistan which equips the students not only of the historical events in the formative phase of Pakistan but also of the socio-cultural, economic and political developments in Pakistan. The subject is mainly intended to impart a Pakistani vision and narratives of not only the pre-partition political developments leading to the creation of Pakistan but also of the post partition happenings. These periods have been thoroughly analyzed by scholars both local and foreign (see for example Burki, 1986; Callard, 1957; Cohen, 2004; Jaffrelot, 2002; Jalal, 1985; Jalal, 1995; Kapur, 1991; Malik, 2008; & Sayeed, 1996 & Talbot, 1998). These scholars have critically analyzed the constitutional and political history of Pakistan and have pinpointed the main areas for further research.

The present analysis shows that the Pakistan Studies books for the 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> classes have been mainly engineered for making nation building. The book for 8<sup>th</sup> class gives a pre-partition history of Pakistan. It equips the students of the main events and movements which contributed to the creation of Pakistan in 1947. The knowledge of these developments is so essential in creating a sense of patriotism and loyalty to the nations among the students at early stage of their learning. The book starts with the War of Independence, 1857 and shows how this war and its aftermath affected the Muslims of subcontinent (name given to the pre-partition India) so badly. The struggle of Sir Sayed Ahmad Khan, as a great Muslim hero, in reminding the Muslims of their responsibilities has been discussed. The emergence of political

parties in the form of Congress (mainly a Hindu party) and Muslim League and their political struggle and conflicts have been given proper space in the book. It shows that before partition the main players in the Indian subcontinent were the Britons, Hindus and Muslims and all the politics revolved around them. The views and reaction of all the three actors on the various reforms like those of 1909, 1919, and 1935 and missions like Cripps Mission, Shimla Conference and Cabinet Mission have been briefly discussed giving an understanding to the students of the role of Muslims and Hindus in these events. The narratives developed in the book shows that the students are imbued with understanding that Hindus had never been their friends and that all the hurdles in their progress were created by Hindus in the pre- partition era. The book tries to show the justification of the “Two Nation Theory”, a theory expounded by Sir Sayed Ahmad Khan and later by Allama Iqbal, the national poet of Pakistan, showing that the Muslims and Hindus are two separate nations by any definition of the word (see for example Ahmed, 1997 & Cohen, 2004). It shows how this theory was given a practical shape by Muhammad Ali Jinnah, Quaid-e-Azam, the founder of Pakistan on August 14, 1947.

Similarly, the book for 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> class tries to equip the students of the socio-economic, cultural, constitutional and political developments since the creation of Pakistan. The students are made familiar with the constitution of Pakistan and the role of various institutions like parliament, executive and judiciary. An awareness of their fundamental rights is given to them. The portion regarding the fundamental rights is especially important in creating a sense of belonging to the nation. Its knowledge informs them that all are equal citizen of Pakistan regardless of language, religion, sex and place of birth. Similarly, an understanding of the principles of policy (a non-judicial part of the constitution) enables the students of the policies of the government.

The book highlights the contribution of Pakistan towards maintaining peace and stability both at regional and global level. The role of Pakistan in the various international organizations like SAARC, ASEAN, ECO, OIC and UN has been given due place. The students are enabled to know the main objectives, role and achievements of these organizations. Furthermore, they are made aware of the main objectives of the foreign policy of Pakistan and how far the government has been successful in achieving those objectives. An understanding of Pakistan’s relations with western countries like US and UK, Muslim countries like Iran and Saudi Arab and regional countries like Afghanistan, India and China is very important for the students at the initial stages of their learning. It shows the students who are their friends and who are not. The book has shown that China has always rendered help to Pakistan while India has been their arch enemy.

The book also gives a sketch of the socio-economic and political problems of Pakistan like poverty, trade deficit etc. and creates an awareness of the main causes of these problems among the students. However, these problems have been dealt with superficially and no analytical deep explanation has been given.

Thus both the books have tried to inculcate in the students a sense of loyalty and belonging to their country. An attempt has been made towards nation building. The books have struggled to impart a Pakistani identity and nationalism upon the people so diverse on the basis of language, culture, traditions and ethnicity. To manage diversity in Pakistan, federalism with provincial autonomy and decentralization of authority has been considered as a natural structure for a country. However, this Pakistani national identity has not been developed so far which has resulted in strong ethnic, cultural and tribal identities. To cope with this menace, Islamic ideology has been instrumentally used to reject the ethnic minorities a fair power sharing and legitimate rights in the name of national integration and homogeneity.

However, there are many areas for improvement in the books. The first issue with them is that they have been written in Urdu. The students at lower level of education have serious problem in understanding Urdu which is the national language of Pakistan. Majority of the terms like federation (*wafaq*) and Dominion (*nowabadiyat*) used in the books are not understandable to the students. This phenomenon results in rote learning which seriously affect the performance of the students. Urdu as a national language has a long

history in the politics of Pakistan. It was chosen to be the national language of Pakistan to facilitate inter-provincial communication between the country's diverse linguistic populations, though only about 7.5 percent of Pakistanis speak it as their first language. Urdu was considered to performed two purposes firstly, as a neutral language rather than the dominant Bengali or Punjabi, and secondly, its association with the Muslim nationalist movement in Northern India<sup>5</sup> (Adeney, 2007: 101; Ayres, 2009: 189). Jinnah insisted on making Urdu as the national language which was resented by many ethnic groups. Ian Talbot (1998: 1) argues that "Urdu and Islam, rather than providing a panacea for unity in plural diversity, have opened a Pandora's Box of conflicting identities. The elite of Pakistan thought of regional and linguistic identities as inherently dangerous and as undermining the national project which was based on Islam.

According to Talbot (1998: 26) "Attempts at strengthening Urdu as part of nation building enterprise proved counterproductive as was demonstrated most clearly in East Bengal". The riots in East Bengal in the 1952 and Urdu-Sindhi controversy leading to brutal riots in June 1972 are illustrative of the fact. Language was the main issue which brought the division of the country in 1971 (Ayres, 2009: 41). Most of the Muslim League leaders came from the Muslim minority provinces like UP and Bombay (Waseem, 1994: 62-5) and Urdu was their first language, so they made it the national language for their own convenience. For the centrist political elites Urdu as a national language and Islam as identity became the foundation for engineering a common national outlook within the multi-national state of Pakistan. The policy pursued by the government as stated by Jinnah was the policy of one state, one government, one economy, one language and one culture which marginalized many groups (Chowdhury, 1988: 50-2; Amin, 1993: 73). In connection of the state language Jinnah said to Bengalis "Ultimately it is for you, the people of this province, to decide what shall be the language of your province. But let me make it very clear to you that the State Language of Pakistan is going to be Urdu and no other language. Anyone who tries to mislead you is really the enemy of Pakistan" (Jinnah, 1962: 86). Rightists and national elite particularly Punjabis have always looked through the prism of national integration with the application of Islam and Urdu as tools to achieve it.

Secondly, the books have lost objectivity. They mostly represent the rightist, orthodox and traditional vision while totally ignore the vision of the liberal sections of the society. Another important area of concern is the total exclusion of the services and efforts of the local nationalist leaders for the cause of Pakistan. Many nationalist leaders like Khan Abdul Ghafar Khan alias Bach Khan and Abdul Samad Khan Achakzai have not been represented. Again, the explanation is one-sided. Major portion of the book for 8<sup>th</sup> class has been reserved for the role of Quaid-e-Azam. All the events in the pre-partition period and in the first year of Pakistan's independence revolve around Jinnah who has been shown as the man of the match. Bacha Khan has been mentioned only once in the portion related to the formation of interim government in the book for 8<sup>th</sup> class and has been depicted as against the cause of the Muslim League and Pakistan. Similarly, Sir Muhammad Shafi has been shown as the critic of Quaid- e-Azam creating hurdles in the way of Pakistan's independence as shown on page 93 of the book.

Both the textbooks have gender biasness. Only males who worked in the struggle for Pakistan have been given representation while women have been completely ignored. Similarly, strong cultural and religious biasness is visible in the books. Pakistan is a multicultural society and has many linguistic, cultural, ethnic and religious groups. Government statistics show that 96.28 percent of Pakistan's population is Muslim {Sunni 77% and Shia 23% (Adeney, 2007: 138)}, Christians 1.59 %, Hindus 1.6%, Ahmadis 0.25%, Scheduled castes 0.25% and 'others' are 0.07( [www.census.gov.pk/religion.htm](http://www.census.gov.pk/religion.htm)).

---

<sup>5</sup> For more on this issue see Ayres, A. (2009). *Speaking Like a State Language and nationalism in Pakistan*. Cambridge & New York: Cambridge University Press, chapter 1.



However, only dominant culture has been dealt with. Religious minorities have not been given due place in both the books. In the book for 8<sup>th</sup> class only 1.5 pages while in the book for 10<sup>th</sup> class only five lines have been reserved for religious minorities and even these portions have been put at the end of the books (page 131-2 in book for 8<sup>th</sup> class and page 125 in book for 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> class). This is a major issue as the minorities studying this subject would be isolated and would develop a feeling of exclusion, ignorance and negligence in them. Their culture and religion should be given fair representation in the syllabi and their contribution to the cause of national solidarity and integrity should be fairly acknowledged and appreciated.

Another major issue is the repeated use of outdated factual data and statistics which needs immediate revision. Both the books are very short and deficient in detail. The textbook for 8<sup>th</sup> class is composed of only 132 pages while that of 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> of 125 pages. Each book is for one year. Again, materials of the content are extremely short for both the teachers and the students. Teachers are unable to get the desired results with such reduced information like these. Too many topics have been included in the books with superficial and sometime least information about them. Consequently, the teachers will provide superficial and insufficient information to the students. With such reduced information the major objectives of the education policy can never be materialized.

The books are mainly descriptive. They give only historical description of the main events in the pre and post- partition Pakistan. The description is mainly one-sided. For example, while discussing the relations of Pakistan with other countries no attempt has been done to pinpoint the areas of conflict between these relations as shown on pages 48-54. Only some hurdles in the way of establishing good neighboring relations between India and Pakistan have been very briefly highlighted. Similarly, the relations with the Central Asian Republics (CARs) have been explained positively with absolutely no area of conflicts between them. The discussion has not shown why the relations of Pakistan with CARs are so cold. Why trade and exchange have not been developed so far? What are the main hurdles in the way of establishing friendly neighboring relations of Pakistan with CARs .

Similarly, Pakistan's relations with Afghanistan are not as good as the book for the 10<sup>th</sup> class shows. Pakistan has many areas of conflicts with Afghanistan particularly in relation to Durand Line issue. Similarly, its relations with Iran have become strained recently. The book has not mentioned these facts. Again, the books have made no attempt to develop in the students the habit of critical thinking and analysis. They are compelled to rote learning and no attempt has been made to provide opportunities to the students to analyze the material offered. Again, the book for 8<sup>th</sup> class also gives superficial knowledge to the students. All the important events have only been described without any analysis. For example, it has been given that the Congress ministries during 1937-39 violated parliamentary principles and adopted many unconstitutional practices but is silent on what those unconstitutional practices were? No example of the non-parliamentary principles has been mentioned. The book is also silent on why the practices, if any, were unconstitutional. Again, the disintegration of Pakistan in 1971 is a major event in the political history of Pakistan. The book for 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> class provides no objective information regarding the event and does no justice with it. The major causes and the lesson readers should draw from events so great as this have not been highlighted. Keeping in view these changing scenarios there is need to update these books with new facts and figures and give them a thorough review.

Again, the books have shown an outdated explanation of the Pakistan society. It has been shown as conservative, traditionalist and fundamentalist. However, Pakistani society is passing through a transitional stage. There are many tolerant, accommodative and liberal trends in it. One of the areas is the amelioration of the status of women in the society. Women in Pakistan are increasingly enrolled in educational institutions, health departments as well as arm forces of Pakistan. They are given fair representation in

state institutions including parliament and judiciary. Special emphasis has been given to safeguard their rights. They have got the courage to stand for their rights and resist any move injuring their position in the society. Many of the social evils which were once considered as beyond criticism are now put to the test of public opinion. The book of 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> classes which is especially reserved for the post-partition period ignores these emerging trends in the Pakistani society as shown on page 111. So, it is recommended that the book should be given a thorough review so as to accommodate these new trends in the society.

Though the book for 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> classes has discussed the multicultural nature of Pakistani society, it is so brief to defeat the purpose. Ethnic groups of Pakistan have been very briefly discussed. Again, only the major ethnic groups have been highlighted while the smaller ones have been completely ignored. In order to secure the stability of the country, these ethnic groups should be fairly represented in the book. The book also ignores the major religious minorities in Pakistan and their contribution to the national cause .

The book for 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> classes gives a description of the Islamization process of Zia-ul Haque, a military dictator of Pakistan (1977-88). General Zia made concerted efforts to Islamize Pakistani state and society with the political rationale to legitimize his regime that was not a popularly elected one hitting many groups including religious minorities<sup>6</sup>. The regime ensured to make Islamic education a compulsory subject till graduation. However, the book has not given a critical analysis of the Zia regime. Jinnah vision of Pakistan has been ignored. He was portraying a tolerant vision of Pakistan. Jinnah made it clear that "In any case, Pakistan is not going to be a theocratic state to be ruled by priests with a divine mission. Pakistan has many non-Muslims—Hindus, Christians and Parsees but they are all Pakistanis. They will enjoy the same rights and privileges as any other citizens and will play their rightful part in the affairs of Pakistan" (Merchant 1990: 12; also, in *Dawn*, 15 February 1948).

## CONCLUSION

Education is the main drive in imparting a sense of nationalism and is the main instrument in the nation building process. Every state controls the syllabi of the educational institutions mainly to inculcate a sense of integrity and patriotism in the students. In many of the cases the syllabi are engineered, and events are subjectively mentioned to serve the purpose. Pakistan, being a multicultural and multilingual society, has also tried to manage the contents of the syllabi to manufacture a Pakistani nationalism. Pakistan Studies books at various levels have been designed for that cause. The book for 8<sup>th</sup> class gives a pre-partition history of Pakistan. It equips the students of the main events and movements which contributed to the creation of Pakistan in 1947. The knowledge of these developments is so essential in creating a sense of patriotism and loyalty to the nations among the students at early stage of their learning. Similarly, the book for 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> classes tries to equip the students of the socio- economic, cultural, constitutional and political developments since the creation of Pakistan. The students are made aware of their fundamental rights which are especially important in creating a sense of belonging to the nation. They have tried to inculcate in the students a sense of loyalty and belonging to their country. An attempt has been made towards nation building. The books have struggled to impart a Pakistani identity and nationalism upon the people so diverse on the basis of language, culture and traditions and ethnicity.

However, there are many areas for improvements. The books have been written in Urdu. The students at lower level of education have serious problem in understanding Urdu. Majority of the terms are not understandable to them. This phenomenon results in rote learning which seriously affect the performance

---

<sup>6</sup> To further understand the rationales and both internal and external considerations that impelled Zia to initiate the process of Islamisation see Chengappa, B. M., (2004). *Pakistan Islamisation, army and foreign policy*.

of the students. Hence, it is recommended that various terms used should be defined and explained in simple Urdu.

The books give a partial and subjective assessment of the events with no critical evaluation. Many events and assessment in the books can be subjected to critical thinking. The information of the students regarding the major events has been partial and one-sided. The books have lost objectivity and mostly represent the rightist, orthodox and traditional vision while totally ignore the vision of the liberal sections of the society. There is also gender biasness. Only males who worked in the struggle for Pakistan have been given representation while women are ignored. Similarly, the services and efforts of the local nationalist leaders for the cause of Pakistan have not been fairly represented.

Again, religious minorities have also not been given due place in both the books. This is a major issue, as the minorities will feel isolated and develop a feeling of exclusion, ignorance and negligence in them. Accordingly, it is recommended that objectivity should be ensured, and a balanced approach should be adopted in assessing the role of various personalities. Linguistic and religious minorities, local nationalist leaders and women should be given fair representation in the syllabi and their contribution to the cause of the national solidarity and integrity should be fairly acknowledged and appreciated.

The books also use outdated factual data and statistics which need immediate revision. Both the books are very short and deficient in detail. The teachers are unable to get the desired results with such reduced information. Again, the books have shown an outdated depiction of the Pakistani society. It has been shown as conservative, traditionalist and fundamentalist. However, the fact is that Pakistani society is passing through a transitional stage. There are many tolerant, accommodative and liberal trends in Pakistani society. Therefore, it is recommended that the books should be revised and so designed as to rectify all the above shortcomings.

Ideological Basis of Pakistan	The Pakistan Movement: Historical Perspective.	Land and Environment.
Women's Empowerment	History of Pakistan (1971- till now).	Pakistan in World Affairs.
Population, Society and Culture of Pakistan.		Economic Development.

Note: The above table reflects contents of the textbooks of Pakistan Studies.

## REFERENCES

- Adeney, K. (2007). Federalism and ethnic conflict regulation in India and Pakistan. New York: Palgrave Macmillan.
- Ahmad, F. Javid, A. & Saeed, M. (2009). Pakistan Study, Grade 10th (Textbook) N.W.F.P. Textbook Board, Peshawar, Pakistan.
- Ahmed, A. S. (1997). Jinnah, Pakistan and Islamic identity: The search for Saladin. London & New York: Routledge.
- Amin, T. (1993). Ethno-national movements of Pakistan: Domestic and international factors. Islamabad: Institute of Political Studies.
- Ayres, A. (2009). Speaking like a state: Language and nationalism in Pakistan. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Bakhtiar. (2006). Tareeh. Peshawar. KPK TextBook Board.

- Burki, S. J. (1986). *Pakistan: A nation in the making*. Boulder: Westview Press.
- Callard, K. (1957). *Pakistan: A political study*. London: George Allen and Unwin.
- Chowdhury, M. (1988). *Pakistan: Its politics and bureaucracy*. New Delhi: Associated Publishing House.
- Cohen, S. P. (2004). *The idea of Pakistan*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- Jaffrelot, C. (2002). Nationalism without a nation: Pakistan searching for its identity. In C. Jaffrelot (Ed.), *Pakistan: Nationalism without a nation? (7-48)*. New Delhi: Manohar Publishers.
- Jalal, A. (1985). *The sole spokesman: Jinnah, the Muslim League and the demand for Pakistan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jalal, A. (1995). *Democracy and authoritarianism in South Asia: A comparative and historical perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jinnah, M. A. (1962). *Quaid-i-Azam Mahomed Ali Jinnah: Speeches as governor-general of Pakistan, 1947-48*. Karachi: Pakistan Publications.
- Kapur, A. (1991). *Pakistan in crisis*. London & New York: Routledge.
- Khan, K. (2010). *Alamzeb Umerzai and his political career until his martyrdom*. Peshawar: Pakistan Study Centre.
- Malik, I. H. (2008). *The history of Pakistan*. London: Greenwood Press.
- Merchant, L. H. (1990). *Jinnah: A judicial verdict*. Karachi: East & West Publishing Company.
- Sayeed, K. B. (1996). *Pakistan: The formative phase, 1857-1948 (2<sup>nd</sup> Edition)*. Karachi: Oxford University Press.
- Shah, S. R. A. (2006). *Mutalia Pakistan*. Peshawar. KPK TextBook Board.
- Shahid, S. M. (2007). *The history of South Asia*. Lahore: Munir Publications.
- Talbot, I. (1998). *Pakistan: A modern history*. London: Hurst and Company.
- Waseem, M. (1994). *Politics and the state in Pakistan*. Islamabad: National Institute of Historical and Cultural Research.

## Yayın Kritiği

### Türkiye, Azerbaycan ve Türkmenistan’da Sosyal Bilgiler Kapsamında Okutulan Derslerin Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

(Comparison of curriculum of Social Studies courses in Turkey, Azerbaijan and Turkmenistan)

Dr. Mehmet ORAN

Akademisyen Kitabevi, 221 Sayfa

ISBN: 978-605-258-681-5

**Savaş TUFAN\***

#### Makale Bilgisi

Makalenin  
geliş tarihi: 15.12.2020

Makalenin  
kabul tarihi: 28.12.2020

#### GİRİŞ

SSCB’de 1980’li yılların ortalarından itibaren su yüzüne çıkmaya başlayan dağılma emareleri 1991 yılında Birliğin dağılmasıyla sonuçlanmıştır. 1991 yılının Ekim ayında Birliğe dâhil Türk Cumhuriyetlerinin daha önceden başlattıkları bağımsızlık sürecini tamamlayarak, resmen bağımsız devlet haline gelmeleri, aynı zamanda SSCB içerisindeki daha az sayılı Türk topluluklarının bu süreçte kendilerini daha rahat bir şekilde ifade etmeye başlamaları, Adriyatik Denizi’nden Çin Seddi’ne kadar uzanan geniş bir coğrafyada yaşayan Türklerin oluşturduğu Türk Dünyası kavramı gündeme getirmiştir. Türk Dünyası kavramı, 20. yüzyılın sonları ve 21. yüzyılda bahsedilen bu coğrafyada yaşayan tüm Türk halkları için kullanılan coğrafi ve kültürel bir kavramdır (Alim, 2009: 574).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti, ilk andan itibaren bu gelişmeleri yakından takip etmiş; Türk Cumhuriyetleri ve akraba topluluklarla sıcak ilişkiler geliştirmeye ve her konuda onlara yardımcı olmaya çalışmıştır. Bu amaca yönelik olarak Türk Dünyası ile ilişkileri yürütmek üzere yeni kurumlar oluşturulmuş; ayrıca bakanlıkların bünyesinde bu devletlerle ilişkilerden sorumlu yeni birimler teşkil edilmiştir (Özkan, 2004). Bu süreçte Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri arasında eğitim ve kültür alanındaki ilişkilere de özel önem verilmiştir (Turan, 2014).

Türkiye’de Türk Cumhuriyetlerini farklı yönleriyle ele alan bilimsel araştırmaların sayısında bağımsızlığın ilan edildiği 1991 yılından günümüze kadar giderek bir artış olduğu görülmektedir. Bu çerçevede Türk

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray/Türkiye. E-posta: savastufan38@gmail.com ORCID: 0000 0003 3715 7100

Cumhuriyetlerinin genel olarak eğitim sistemlerini (Dündar, 2016; Gül, 2019) ve bu ülkelerin eğitim ile ilgili farklı konularını karşılaştırmalı olarak ele alan (Turan, 2015; Demircioğlu ve Demircioğlu, 2015; Gökçe, 2018; Turan, 2018; Aktaş, 2019; Dündar ve Gürbüz, 2019; Elban, 2019; Yar Yıldırım, 2020) birçok araştırma gerçekleştirildiği görülmektedir. Karşılaştırmalı eğitim çerçevesinde gerçekleştirilen bu çalışmalarda, farklı Türk devletlerindeki eğitim uygulamaları karşılaştırılarak ortak yönleri ve farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmakta, aynı zamanda yapılması gerekenlerle ilgili önerilerde bulunmaktadır. Türk Cumhuriyetlerini konu alan bu türden karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sağlanacak artış, kuşkusuz ki uzun vadede bu ülkeler arasında eğitim ve kültür alanlarında ortak bir anlayışın oluşmasına ve uygulama birliğinin gelişmesine katkı sunacağı için çok önemli ve değerlidir.

Bu çalışmada ele aldığımız “Türkiye, Azerbaycan ve Türkmenistan’da Sosyal Bilgiler Kapsamında Okutulan Derslerin Öğretim Programlarının Karşılaştırılması” isimli eserde yazar, Türkiye’de okutulan ilköğretim Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılâp Tarihi dersi öğretim programları ile Azerbaycan ve Türkmenistan’da bu derslerin muadili olarak okutulan farklı derslerin öğretim programlarını karşılaştırmalı bir yaklaşımla ele almakta ve incelemektedir.

## KİTABIN BÖLÜMLERİ VE KONULAR

Karşılaştırmalı eğitim çerçevesinde hazırlanan bu eserin amacını yazar; *“Türkiye’deki Sosyal Bilgiler dersi ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programları ile Azerbaycan’da ve Türkmenistan’da müfredatta yer alan Sosyal Bilgiler dersi ile eşdeğer derslerin öğretim programlarını karşılaştırarak, bu üç ülkenin öğretim programları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak... Türkiye’deki Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki derslerin öğretim programlarını değerlendirerek, mevcut Sosyal Bilgiler Öğretim Programının eksiklerini gidermek ve ilerisi için yol gösterme...”* (Oran, 2019: 2) şeklinde ifade etmektedir. Kitapta da bahsedilen amaç doğrultusunda Azerbaycan, Türkiye ve Türkmenistan’da Sosyal Bilgiler kapsamında okutulan derslerin öğretim programları karşılaştırılarak, bu programlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Kitap, “Giriş” ve “Sonuç” bölümlerinin dışında “Eğitim, Öğretim ve Karşılaştırmalı Eğitim”, “Sosyal Bilgiler ile Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarının Yapısı”, Türkiye, Azerbaycan ve Türkmenistan’da Eğitimin Genel Yapısı”, “Türkiye, Azerbaycan ve Türkmenistan’da Sosyal Bilgiler Kapsamında Okutulan Derslerin Öğretim Programlarının Yapılarının Karşılaştırılması” ve “Türkiye, Azerbaycan ve Türkmenistan’da Sosyal Bilgiler Kapsamında Okutulan Derslerin Öğretim Programlarının Öğelerinin Karşılaştırılması” başlıklı 5 bölüm halinde tasarlanmıştır.

Kitabın “Eğitim, Öğretim ve Karşılaştırmalı Eğitim” başlıklı birinci bölümünde eğitim, öğretim, program değerlendirme modelleri, program geliştirme modelleri ve karşılaştırmalı eğitim kavramıyla ilgili bilgilere yer verilmektedir. Bu bölümde özellikle program değerlendirme ve program geliştirme modelleri ayrıntılı olarak ele alınmakta ve açıklanmaktadır.

Sosyal Bilgiler ile T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programlarının yapısının ele alındığı ikinci bölümde yazar, bu iki dersin tanımı, önemi, tarihsel gelişimi, amacı ve yararları ile ilgili kapsamlı bilgiler vermektedir.

Kitabın üçüncü bölümünün başlığı, “Türkiye, Azerbaycan ve Türkmenistan’da Eğitimin Genel Yapısı” olup, başlıkla uyumlu bir şekilde bu üç ülkenin eğitim sistemlerinin genel yapısı tanıtılmaktadır. Kitapta bu çerçevede örgün eğitim-yaygın eğitim, örgün eğitim kademeleri, haftalık ders saatleri, okullarda okutulan dersler ve eğitimin değerlendirilmesi gibi konularda bilgilere yer verilmektedir.

Dördüncü bölümde Türkiye, Azerbaycan ve Türkmenistan’da sosyal bilgiler kapsamında okutulan derslerin öğretim programları genel yapıları itibarıyla karşılaştırılmıştır. Bu bölümde Türkiye’de okutulan Sosyal Bilgiler ve T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı ile Azerbaycan ve Türkmenistan’da bu

derslerin karşılığı olarak okutulan derslerin öğretim programları amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutlarıyla karşılaştırılmıştır.

Kitabın “Türkiye, Azerbaycan ve Türkmenistan’da Sosyal Bilgiler Kapsamında Okutulan Derslerin Öğretim Programlarının Öğelerinin Karşılaştırılması” başlıklı beşinci ve son bölümünde ise Türkiye’de okutulan Sosyal Bilgiler ve T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı ile Azerbaycan ve Türkmenistan’da bu derslerin karşılığı olarak okutulan derslerin öğretim programları öğrenme alanları, ünite, kazanım, kavram, beceri ve değer boyutlarıyla karşılaştırılmıştır.

## **KİTABIN TASARIMI, DİL VE ANLATIMI**

Beş bölüm olarak tasarlanan kitabın ana konusunu 4. ve 5. bölümler oluşturmaktadır. Diğer bölümler bir anlamda ana konuya hazırlık ve kavramsal bir çerçeve oluşturmaya yönelik bilgilere ayrılmıştır. Kitapta izlenen sistematik ve mantıksal bağ, konular arasındaki düzenli geçişler ve metinleri destekleyen tablo ve şemalar genel olarak kitabı daha anlaşılır hale getirmektedir. Kitabın sonunda geniş kaynakçaya yer verilmesi okuyucunun ek okumalar için ilgili literatüre ulaşmasına olanak sağlamaktadır.

Kitapta genel olarak kavramlar ve kavramların verilmiş düzeyi, ara disiplinlerle ilişkilendirmeler konular arasındaki geçişi kolaylaştırmıştır. Konular arasında çelişkili yönler rastlanılmamıştır. Gayet rahat okunabilen satırlar, kolayca anlaşılabilir yalınlıktadır. Konu hakkında bilgi sahibi olmak isteyenlerin rahatlıkla okuyabileceği kitapta noktalama işaretleri yerinde kullanılmış, yazım kurallarına (ufak bazı yazım hataları haricinde) dikkat edilmiş ve uzun cümleler anlam bütünlüğünü bozmamıştır.

Kitabın kapak ve sayfaları incelendiğinde; başlıklar ve puntolar uyumlu. Kapak resmi ve rengi kitabın içeriğini çok net bir şekilde gözler önüne sermemekle birlikte, görsel olarak dikkat çekmemektedir. Öğrencilerin ya da konuya ilgi duyanların görsel olarak dikkatini çekmek için daha da renklendirilebilir. 13.50x21.00 boyutlarındaki kitap, yumuşak ve pürüzsüz dokuda uygun kalınlıktaki birinci hamur kağıda basılmıştır. Kapak kartonu ince, kolay kırılan ama baskı canlılığını çok rahat koruyabilen bir özelliğindedir. Kitabın ebadı konu alanına uygun bir boyutta olmayıp, sayfalarının kolay çevrilmesini, sayfa kullanımını ve okunmasını zorlaştırmaktadır. Kitabın baskı kalitesi ise gayet net ve temizdir.

## **SONUÇ**

Karşılaştırmalı eğitim kapsamında hazırlanan bu eserde Türkiye’de ilköğretim düzeyinde okutulan Sosyal Bilgiler dersi ve T. C. İnkılâp Tarihi dersleri ile Azerbaycan ve Türkmenistan’da bu derslerin karşılığı olarak okutulan derslerin öğretim programları program unsurları boyutuyla karşılaştırılarak aralarındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Farklı Türk devletlerinin çeşitli konularla ilgili uygulamalarını karşılaştırmalı olarak inceleyen akademik çalışmalar Türk devletleri arasındaki etkileşimin ve karşılıklı işbirliğinin artmasına ve bu devletlerarasında belli konularda ortak bir anlayışın oluşmasına katkı sunmaktadırlar. Nitekim bu çalışma da gerek Türkiye, Azerbaycan ve Türkmenistan’ın genel eğitim sistemlerini, gerekse Azerbaycan ve Türkmenistan’da ilköğretim düzeyinde Türkiye’deki Sosyal Bilgiler ve T. C. İnkılâp Tarihi derslerinin karşılığı olarak okutulan derslerin yapısını ortaya koyup tanıtmak suretiyle her üç ülkede konuya ilgi duyanlar için önemli bir kaynak olma özelliğinin taşımaktadır. Ülkemizdeki sosyal bilgiler öğretim programı ile farklı ülkelerdeki sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılmasına yönelik çalışmaların sayısının az henüz çok yetersiz olduğu düşünüldüğünde, bu çalışmanın alana önemli katkı sağlayacağını ve ileride gerçekleştirilecek benzeri çalışmalar için de yol gösterici olacağını söylemek mümkündür.

Sonuç olarak kitabın Türk Dünyası, eğitim ve sosyal bilgiler eğitimi gibi konulara ilgi duyanlar başta olmak üzere tüm okuyucular için ilgi çekici ve yararlı bir kaynak niteliğinde olduğunu söyleyebiliriz.

**KAYNAKÇA**

- Aktaş, Ö. (2019). Azerbaycan tarihi ders kitaplarının değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 191-212.
- Alım, M. (2009). Coğrafya eğitimi öğrencilerinin Türk dünyası algıları (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, VI/2, 574-586.
- Demircioğlu, İ. H. Ve Demircioğlu, E. (2015). Türk dünyası ortak tarih ders kitabı nasıl yazılmalıdır? *Türk Yurdu*, 337, 50-54.
- Dündar, H. (2016). *Türk dünyasında eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Dündar, H. ve Gürbüz, Y. E. (2018). *Türk dünyasında ortak vatandaşlık eğitimi*. Bişkek: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.
- Elban, M. (2019). *A meta-synthesis study on the history education studies conducted in Turkey on the Turkic republics*. M. B. Minaz (ed.) New Horizons in Educational Sciences (s. 135-152) içinde. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Gökçe, M. (2018). Türk dünyası ortak Türk tarihi ders kitabı. *Türk Yurdu*, 374, 37-40.
- Gül, Y. E. (2019). *Günümüzde Türk devletlerinde örgün eğitim*. Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- Oran, M. (2019). *Türkiye, Azerbaycan ve Türkmenistan'da sosyal bilgiler kapsamında okutulan derslerin öğretim programlarının karşılaştırılması*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Özkan, İ. (2004). *Cumhuriyet döneminde Türkiye ile Türk Dünyasının ilişkileri*. Cumhuriyet'in 80. Yılında Türkiye (s. 386-433) içinde. Ankara: Ankara Ticaret Odası Yayını.
- Turan, R. (2014). Tamamlanamamış bir proje: Türk Dünyası ortak tarih ders kitabı yazımı (XVII. Türk Tarih Kongresi, 15-17 Eylül 2014) <https://www.ttk.gov.tr/etkinlikler/xvii-turk-tarih-kongresi-15-17-eylul-2014-ankara-ii-cilt-ii-kisim/> adresinden erişilmiştir. (Erişim tarihi: 11.11.2020).
- Turan, R. (2015). Türk dünyası için ortak tarih ders kitabı yazımı meselesi. *Türk Yurdu*, 332, 62-66.
- Turan, R. (2028). Farklı Türk devletlerinin (Türkiye, Özbekistan, Azerbaycan Ve Türkmenistan) tarih ders kitaplarında Osmanlı-Timurlu ilişkilerine ve Ankara savaşına yaklaşım. *Gazi Türkiyat*, 22, 79-110.
- Yar Yıldırım, V. (2020). Ders kitaplarında Türk kültürü: Türkiye, Azerbaycan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan örnekleri. *Turkish Studies - Education*, 15(5), 3849-3869.