



RÜSTEM PASA MEDRESESİ - @ WIKIMEDIA



TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL

Editörden...

Turkish History Education Journal'ın (TUHED) yirminci üçüncü (Ekim 2023) sayısı ile yayındayız. 12. yılında olan dergimiz; akademik, uluslararası hakemli, niteliğinden taviz vermeksizin yayın hayatına devam etmektedir. TUHED, DOAJ başta olmak üzere EBSCO'nun "Humanities Source Ultimate" ve ULAKBİM'in TR İndeksi'nde taranmaktadır. **Sevindirici bir gelişme, başvurumuz neticesinde dergimiz, H. W. Wilson Education Full Index tarafından da 2014 yılından itibaren taranmaya başlamıştır .**

Bu sayının alan editörlüklerini, Prof. Dr. Filiz Meşeci Giorgetti, Prof. Dr. Bülent Akbaba ve Prof. Dr. Ahmet Şimşek, Doç. Dr. Ramazan Kaya ve Dr. Eyüp Cüçük yaptılar. Kendilerine emekleri ve titizlikleri için teşekkür ederiz.

Mayıs 2021 sayımızdan itibaren dergimizde her makale tam metin olarak hem Türkçe hem de İngilizce şeklinde yayınlanmaktadır. Dergimizin daha önce başvuru alan uluslararası indekslerce (ESCI ve ERIC) incelenmesi devam etmektedir.

TUHED'in bu sayısında 8 makale yer almıştır. Üçü tarih eğitimiyle, ikisi eğitim tarihiyle, ikisi tarihçilikle ilgili araştırma ve inceleme makalesidir. Bir de Osmanlıcadan çeviri yazı vardır. İncelenme sürecindeki katkıları için hakemlerimize ve yazarlarımıza teşekkür ediyoruz.

Gönüllülük esasıyla makalelerin geliştirilmesine katkı sağladıkları için hakemlerimize ve destek veren yazarlarımıza teşekkür ederiz. Dergimiz, tarih eğitimi, tarihçilik ve eğitim tarihi alanlarında yayına devam edecektir.

Saygılarımızla,

TUHED Yayın Kurulu Adına

Prof. Dr. Ahmet Şimşek

From the editor...

The Turkish History Education Journal (TUHED) has released its twentieth third issue in October 2023, marking its 12th year of publication. The journal prides itself on maintaining its academic quality and international standards, as evidenced by its inclusion in DOAJ, EBSCO's "Humanities Source Ultimate," ULAKBIM's TR Index, and H. W. Wilson Education Full Index since 2014.

The field editors for this issue were Prof. Dr. Filiz Meşeci Giorgetti, Prof. Dr. Bülent Akbaba, Prof. Dr. Ahmet Şimşek, Assoc. Prof. Dr. Ramazan Kaya, and Dr. Eyüp Cüçük, and their hard work and meticulousness are greatly appreciated.

Starting from the May 2021 issue, all articles in TUHED are published in full text in both Turkish and English, and the journal's review by previously applied international indexes (ESCI and ERIC) is ongoing.

This issue features 8 articles, including 3 research and review articles on history education, 2 on history of education, 2 on historiography, and 1 translation from Ottoman Turkish.

We thank our authors and referees for their contributions during the review process, and TUHED will continue to publish articles in the fields of history education, historiography, and history of education.

Regards,

On behalf of TUHED Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet Simsek

Editor

Prof. Dr. Ahmet SIMSEK

Istanbul University-Cerrahpasa

Associate Editor

Doç. Dr. İbrahim TURAN

Istanbul University-Cerrahpasa

Editorial Board

Prof. Dr. Bahri ATA – Gazi University

Prof. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI – Istanbul University-Cerrahpasa

Prof. Dr. Bülent AKBABA – Gazi University

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu University

Prof. Dr. Peter BURKE – Emeritus

Associate Professor Ramazan KAYA – Ataturk University

Associate Professor Fatih YAZICI – Tokat Gaziosmanpasa University

Associate Professor Neval AKÇA BERK – Cukurova University

Associate Professor Akif PAMUK – Marmara University

Associate Professor Maria REPOUSSI - Aristotle University

Associate Professor Alan HODKINSON – Liverpool Hope University

Assistant Professor Jairo RODRÍGUEZ-MEDINA - University of Valladolid

Dr. Penelope HARNET – University of the West of England

Dr. Dean SMART - University of the West of England

Dr. Arthur CHAPMAN - UCL Institute of Education

Dr. Feride DURNA

Section Editors

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

Statistics Editor

Prof. Dr. Bülent AKBABA – Gazi University

Ethics Editor

Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN – Istanbul University – Cerrahpasa

Digitization Editor

Associate Professor Zekeriya Fatih İNEÇ – Erzincan University

Language Editors

Orhun Kaptan – Yıldız Technical University
Aydın KARABAY – Ministry of National Education

Index Editor

Havva ÖZGÜN

Indexing:

Turkish History Education Journal (TUHED) is indexed in:



İÇİNDEKİLER

Araştırma Makaleleri	Sayfa
1. Evaluation of an in-service training program on "Armenian claims" according to Eisner's educational expertise/criticism model Serpil ASAR & Nejla GÜNAY	78-102
2. Efforts to create an erroneous perception in historiography: The case of Stefan Ihrig Murat KÖYLÜ	103-114
3. A comparative analysis of the curriculum implemented in the village institutes Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN & Ali Sinan BİLGİLİ	115-135
4. Yerel tarih etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerindeki etkilerine yönelik bir durum çalışması Hasan GÜNAL & Ramazan KAYA	136-156
5. Reflections of the battle of Malazgirt on popular historiography: The case of Cumhuriyet Newspaper Tevfik Orkun DEVELİ	157-177
6. Öğretmen, disiplin ve iktidar: Osmanlı modern eğitim sisteminde bir disiplin cezası olarak sürgün ve sürgün öğretmenler üzerine bir inceleme Eyüp CÜCÜK & Mesut YOLAL	178-197
7. Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretim programı ve ders kitaplarında teknolojik ve bilimsel gelişmelerin incelenmesi Kamuran ÖZDEMİR	198-211
Çeviri Makale	
8. İlmi ziyaretlerin milli terbiyemizde yeri (Y. Z. Aktaş, Çev.) Muallim Cevdet	212-219

Evaluation of an in-service education program on “Armenian claims” using Eisner’s educational expertise/criticism model

Serpil ASAR, Nejla GÜNAY

Article Type	Research Article
Received	7/04/2023
Accepted	4/08/2023
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1278775
Cite	Asar, S. & Günay, N. (2023). Evaluation of an in-service education program on “Armenian claims” using Eisner’s educational expertise/criticism model. <i>Turkish History Education Journal</i> , 12(2), 78-102. https://doi.org/10.17497/tuhed.1278775
Similarity Scan	Done - Turnitin
Ethics Declaration	The research has been prepared in accordance with all ethical and copyright rules. Gazi University Ethics Committee approved the study with the date 07.02.2023 and the number E-77082166-604.01.02-595588.
Conflict of Interest Statement	The authors declare that there is no conflict of interest.
Financing	No external funding was used to support this research.
Copyright and License	© 2012-2023 TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	

Evaluation of an in-service education program on “Armenian claims” using Eisner’s educational expertise/criticism model

Serpil ASAR

ORCID: [0000-0002-1586-4536](https://orcid.org/0000-0002-1586-4536) , E-mail: serpilar06@gmail.com

Institution: MEB, Alaplı Science High School, ROR ID: <https://ror.org/00jga9g46>

Nejla GÜNAY

ORCID: [0000-0001-5895-8359](https://orcid.org/0000-0001-5895-8359) , E-mail: gunaynejla@gmail.com

Institution: Gazi University, Faculty of Education, ROR ID: <https://ror.org/054xkpr46>

Abstract

Teachers’ participation in activities that will positively affect their professional development is of critical importance in terms of educational processes and the improvement of teacher quality. In-service education programs have important roles in increasing both the efficiency of educational processes and teacher quality. This study aims to evaluate the topic of “Armenian claims” included in the Information Seminar In-Service Education Program for Department head teachers of History and Social Studies Teachers organized by the Turkish Ministry of National Education, Board of Education and Discipline on November 11-13, 2022. The population of the study consisted of 81 history and 81 social studies department head teachers from the 81 provinces of Türkiye for a total of 162 department head teachers. The sample of the study consisted of 52 history and social studies department head teachers selected with the criterion sampling method. Eisner’s educational expertise and criticism model was used in the analysis and the study was designed as qualitative research. A semi-structured interview form about Armenian claims was administered to selected history and social sciences department head teachers after they participated in the in-service education program. The data obtained were subjected to content analysis using the MAXQDA 2022 package program and were then evaluated thematically. After the in-service education program, the history and social studies department head teachers stated that their level of knowledge about the Armenian claims increased, they had learned new and surprising information, and they would make changes to their lectures. The participants expressed positive opinions about the efficiency of the in-service program. In-service education activities provide history and social studies teachers with opportunities to further their professional development. This research shows the positive changes in both knowledge levels and course teaching on Armenian claims among the participants after an in-service education program.

Keywords: Armenian claims, Eisner, in-service education, expertise/criticism model, department head teachers

Introduction

Education entails processes of bringing about desired changes in individuals’ behavior intentionally and through their own experiences (Özmen and Ekiz, 2001: 2). Teachers and the teaching profession form the basis of the concept of education. The quality of teachers and the teaching profession determines the quality of education and academic success. In this respect, teachers both influence and are influenced by the education process. Being both influential and influenced imposes many responsibilities on teachers. Responsibilities such as being a role model within the groups they belong to, lifelong learning, and effective communication show that teaching requires expertise and differs from other professions in this sense. To develop such a comprehensive profession that includes many elements and to increase its quality with each passing day, it is of great importance to follow the developments in this profession on a global scale, to remain aware of innovations, and to benefit from good practice examples (Yenel, 2021: 18). It can be argued that education contributes to social development when there are qualified and sincere teachers. If the teachers and the teaching profession of a country do not achieve sufficient strength and quality, progress cannot be realized even if that country has the best education system and the highest educational goals (Akyüz, 2019: 442).

Preparation for the teaching profession is not limited to preservice education at universities; it is a lifelong process. The Turkish Ministry of National Education annually organizes many in-service education activities that teachers from different branches can benefit from (Aktekin, 2019: 417-418). The Regulation on In-Service Education for Ministry of National Education Personnel defines in-service education activities as “professional development activities organized centrally or locally through face-to-face or distance education for the central, provincial, and overseas personnel of the Ministry of National Education and the education personnel working in private education institutions.” Article 5 (1) paragraph (b) of the same regulation is based on the principles of “considering the professional development needs of the personnel in the planning of in-service education activities” and paragraph (h) is based on the principles of “monitoring the professional development of the personnel participating in in-service education activities” (“Milli Eğitim Bakanlığı”, 2022).

The purpose of in-service education is to provide professionals with knowledge, skills, and attitudes relevant to their responsibilities. In this process, individuals acquire knowledge, skills, and attitudes that were lacking in their preservice education and also have opportunities to improve themselves (Keleşoğlu and Yiğit, 2017: 167). Mustafa Kemal Atatürk said the following in a speech at dinner after the General Congress of the Teachers’ Union in Ankara on August 25, 1924:

Although the programs must be precise and clear, their effectiveness and fruitfulness depend on their implementation in our schools by our capable, aware, and devoted teachers with great care and devotion. This is what I will especially request from you. Your success will be the success of the Republic (as quoted by Ata, 2005: 85).

Explaining that the teacher factor should not be forgotten in education, as emphasized by Atatürk, Ata further stated that in-service education provided by the Ministry of National Education

for history and social studies teachers would be quite useful (Ata, 2005: 85). History and social studies teachers should be aware of academic and educational innovations in history education and be willing to implement those innovations in their classrooms (Özbaş, 2019: 410-412).

The ability to recognize the value of an educational program requires the determination of the degree to which goals are achieved and the quality of the education, the effectiveness and efficiency of the strategic planning and materials, the advantages and disadvantages of the process, and the satisfaction levels of all stakeholders of the institution. In this context, program evaluation is the process of collecting data on the effectiveness of an educational program through observations and with various measurement tools, comparing and interpreting the data obtained with criteria that serve as markers of the effectiveness of the program, and making decisions about the effectiveness of the program (Karsak, 2018: 162-164). Program evaluation models offer different evaluation processes based on scientific foundations, values, experiences, world views, and philosophies. Approaches have been developed based on different philosophical and scientific paradigms in the evaluation of such programs (Özüdoğru and Adıgüzel, 2016: 26). Table 1 shows possible approaches to curriculum evaluation. Which of these models and approaches program planners will choose depends on their consideration of the approaches adopted for the program that will be developed (Demirtaş, 2022: 36).

Table 1

Approaches to Program Evaluation¹

Representative	Approach	Sample models
Gredler (1996)	Utilitarian Intuitive/pluralistic	Differences approach, CIPP, purpose-independent educational criticism model, enlightening evaluation model
Cronbach (1982)	Scientific Humanitarian	Stake's countenance model, Stufflebeam's CIPP model, educational criticism model, enlightening evaluation model
Scriven	Intrinsic Result-oriented	Educational criticism model, enlightening evaluation model, Tyler model, differences approach
Fitzpatrick, Sanders, and Worthen (2004)	Goal-oriented Governance Consumer Connoisseur Participant	Tyler model, Metfessel-Michael program evaluation model, CIPP, UCLA model, Scriven's checklists, educational criticism model, needs-responsive appraisal model, enlightening appraisal model

Table 1 shows that Elliot W. Eisner's educational criticism model, introduced in the 1970s, is embraced by Grendler's intuitive/pluralist, Cronbach's humanistic, Scriven's intrinsic, and Fitzpatrick, Sanders, and Worthen's connoisseur approaches. According to the intuitive/pluralist evaluation approach, a program does not have a single value. The value of a program is perceived differently by different stakeholders for different purposes and in different ways. Each stakeholder has different experiences of the program and all these experiences are important in the evaluation of the program. Heuristic evaluators collect data to assess the impact of a program on individuals or small groups. A set of criteria is used to determine the value of the program. All participants affected

¹Adapted from Özüdoğru and Adıgüzel (2016: 26).

by the program, except external evaluators, give their opinions on the quality of the program. In the humanistic approach, the participants are not seen as purely quantitative research subjects, and the program is evaluated based on qualitative data, taking into account the social and cultural environment in which the program is implemented. According to the internal evaluation approach, evaluation criteria are not defined, and evaluators try to answer the question of how effective the program is (Özüdoğru and Adıgüzel, 2016: 27). Eisner’s educational critique model also includes the characteristics of the connoisseur evaluation approach developed by Fitzpatrick, Sanders, and Worthen. This approach assumes that the connoisseur who will perform the evaluation has the ability to conduct an in-depth analysis. The special expertise and sensitivity of the evaluator are concepts that reflect the basic logic of the model (Yıldız and Sarıtepeci, 2013: 522).

In the educational criticism model of Elliot W. Eisner, who developed the educational expertise and criticism model for the evaluation of educational programs, rich and qualified educational experiences are at the forefront (Özdemir, 2009: 137). According to Eisner, evaluation in education has five major functions: 1) to define and diagnose, 2) to review the program, 3) to compare, 4) to identify needs in advance, and 5) to determine the achieved goals (Kumral and Saraçaloğlu, 2011: 31-32). Eisner defined the evaluation process as comprising four steps: “description,” “interpretation,” “evaluation,” and “thematization.” In the description stage, the aim is to create a picture in the eyes of the reader. The description should facilitate the understanding of positive or negative situations in the school or classroom. In the interpretation stage, it is necessary to make sense of what was presented in the description stage and to focus on how and why it happened. In the third stage, evaluation, it is important to assess the educational process as it exists. In this step, the educational inaccuracy or correctness of student work and classroom activities is determined. The final stage of the educational criticism model is thematization. Themes are the prominent features of a situation, or a person and they emerge through the filtering of the situations that are encountered (Keleşoğlu and Yiğit, 2017: 168). In this model, which is based on qualitative study methods, the purpose of program evaluation is not only to reveal the achieved and unachieved goals but also to reveal the effects of the program on employees and students (Yıldız and Sarıtepeci, 2013: 522).

In Türkiye, Batı and Bümen (2007) addressed basic epidemiology, Yücel (2009) addressed reading, Kumral (2010) addressed classroom teaching, Köse (2011) addressed elementary mathematics, Sıcak and Arsal (2013) addressed fifth-grade science and technology lessons, Gündoğdu et al. (2016) addressed marketing, Erdoğan and Gürol (2016) addressed ninth-grade health, and Kaysı, Bavlı, and Gürol (2017) addressed the curricula of vocational school courses, all according to Eisner’s educational criticism model. The following studies were also produced in this field in Türkiye: Özdemir (2009), “Program Evaluation in Education and Examination of Studies on Evaluation of Educational Programs in Türkiye”; Kumral and Saraçaloğlu (2011), “Evaluation of Educational Programs and Educational Criticism Model”; Yıldız and Sarıtepeci (2013), “A Review on Educational Software in Light of Program Evaluation Models”; Özüdoğru and Adıgüzel (2016), “Enlightening Program Evaluation Model”; Keleşoğlu and Yiğit (2017), “Evaluation of Innovative History Teaching In-Service Education Program Based on Teachers’ Opinions”; Karsak (2018), “An Overview of Expertise Oriented Evaluation Model in the Scope of Program Evaluation in Education”; and Mutluer and Gürol (2022), “Evaluation of Home Education Program According to Eisner’s

Educational Expertise and Criticism Model” Between 2018 and 2023, seven master’s theses and one PhD dissertation were prepared to evaluate curricula in Türkiye based on Eisner’s educational criticism model, including a study by Canbaz (2023) on preschool education, by Öz (2022) on Turkish lessons, by Göçer (2020) on information technologies and software, by Demirtaş (2022) on middle school music, by Özden (2019) on English lessons, by Çelik (2018) on English in secondary school, and by Çetin (2018) on seventh-grade English curricula.

Furthermore, it can be observed that studies conducted outside of Türkiye using the educational criticism model have mostly been in the fields of medicine and art. Nouri and Farsi (2018), Sheikalipour et al. (2016), Khanipour et al. (2017), Shadidi et al. (2014), Service (2014), Little (2010), Kastelic (2008), Kime (2008), and Austin (2004) used Eisner’s educational criticism model in their studies as cited by Göçer(2020: 56-60).

Turkish-Armenian relations first began as a result of Çağrı Bey’s campaigns in Eastern Anatolia. During the reign of Sultan Melikşah, Armenians were not allowed to practice their beliefs and culture, and the Armenian Patriarchate was represented by a single authority (Bakar, 2009: 7; Halaçoğlu, 2006: 15-16). From the reign of Fatih Sultan Mehmet to the reign of Mahmut II, Ottoman Armenians lived a quiet life in Türkiye and engaged in trade and industry (Çiçek, 2016: 13-14). The ideas of independence and nationalism that spread with the French Revolution in the late 18th century also affected the people living in the Ottoman lands, and Russia, England, and France intervened in the national independence efforts that occurred in the Balkans (Günay, 2021: 162). The independence of the Balkan countries with the support of Russia brought the Ottoman Armenians closer to Russia and other great powers (Günay, 2021: 277; Gürün, 1985: 126; Bozkurt, 1996: 97).

Ottoman Armenians assisted Russian soldiers during the Ottoman-Russian War of 1877 (McCarthy, 2014: 29; Günay, 2022: 9-13) and established societies and committees such as the Dashnaksutyun Committee, the Hunchak Revolutionary Party, and the Armenekan Committee in pursuit of independence. As a result of the activities of these committees, many revolts broke out in the Ottoman Empire between 1890 and 1914 (Uras, 1976: 452). With the beginning of the First World War, the Hunchaks and Dashnaks opened recruitment offices and started massacring Muslims in cooperation with Russian soldiers (Bakar, 2009: 68), as well as deserting from the Ottoman army and carrying out guerrilla activities behind Ottoman lines (Zürcher, 2019: 142). Following an uprising in Van on April 15, 1915, and massacres of the civilian population, the Ottoman Empire closed down the Armenian political parties and committees on April 24, 1915, and arrested Armenian opinion leaders who were active against the state (Bakar, 2009: 68). Deputy Commander-in-Chief Enver Pasha sent a secret letter to Interior Minister Talat Bey on May 2, 1915, stating that the Armenian centers of rebellion in Van should be neutralized (Çiçek, 2005: 37-41). Upon this letter, Talat Pasha sent instructions to the governors of Erzurum, Bitlis, and Van on May 9, 1915, stating that the Armenians in the south of Erzurum, Van, and Bitlis should be removed from their places of residence (Özdemir, Turan, Çalık, and Halaçoğlu, 2010: 63) and resettled in the south of Mosul Province, Zor Sanjak, and Urfa Sanjak (Tetik, 2005: 55). With a 34-article directive dated June 10, 1915, the property of the deported Armenians was taken under protection (Akyılmaz, 2019: 35). At the end of March 1918, the Ottoman government started working on the return of those subjected to deportation (Atnur, 2019: 41-45).

Although the variety and number of sources within the framework of general information on Armenians and the events of 1915 in Türkiye are quite high, the scarcity of appropriate studies for teachers and students in the field of education is striking. The first of these few studies in the field of education is titled “Teaching the Armenian Question in Lessons on Turkish Republic History of Revolution and Kemalism” by Metin (2007) and it addresses how the “Armenian claims” should be handled in history teaching. It also includes a unit design as a guide for history and social studies teachers, which they can implement in their own classes. In a comparative study titled “A Comparative Research on the Views and Knowledge Levels of 8th Grade Primary School Students on the Armenian Question: The Examples of İstanbul and Kars”, Kop (2009) compared the views and knowledge of eighth-grade students in different parts of the country. A study titled “1915 Events in Armenian History Textbooks” by Bozkuş (2015) contains remarkable information in terms of the narration of the events of 1915 in history textbooks used in Armenian schools. In a study titled “Addressing the Issue of Armenians in History Textbooks Published in 2018 and Social Memory” by Günay (2019), attention is drawn to the sensitive points that history teachers should pay attention to in their lectures on Armenian claims. In a study titled “Knowledge and Consciousness Level of Higher Education Youth in Türkiye on the Armenian Question” conducted by Ertan (2003) on Armenian claims in higher education, the opinions of students in higher education on Armenian claims were interpreted using a questionnaire. In studies titled “History Education in Türkiye and Armenia: Criticism and Alternatives” by the History Foundation (Bilmez et. al. (Eds.), 2019), “Propagandas and Education on the Armenian Question” by Avcı, “The Armenian Question in Our Curricula in the 100th Year of the Armenian Deportation” by Tonga (2015), “The Armenian Question and Deportation in High School History Teaching in Türkiye (1950-2015)” by Turan (2015), and “Social Studies Education and the Armenian Question within the Scope of Peace Education” by Avcı and Murat (2015), Armenian issues in education and school curricula were discussed. The number of domestic studies approaching the 1915 Armenian events from an educational perspective should be expanded. For this reason, the Armenian claims, which have wide problematic grounds, need to be studied more academically in the field of education (Kop, 2016: 128).

In this study, an in-service education program involving an information seminar, which was planned and implemented by the Ministry of National Education’s Board of Education and Discipline for provincial chairs of history and social studies teachers, was evaluated based on the opinions of the participating chairs and answers to the following questions were sought:

- What are the opinions of teachers regarding the sufficiency of their knowledge about Armenian claims before they received in-service education at the department head teachers of History and Social Studies Teachers’ Information Seminar?
- What are the opinions of teachers regarding knowledge that changed after the department head teachers of the History and Social Studies Teachers’ Information Seminar?
- What are the opinions of teachers regarding surprising information they heard for the first time in the department head teachers of the History and Social Studies Teachers’ Information Seminar?

- What are the opinions of teachers regarding changes in their teaching processes for this subject after the department head teachers of the History and Social Studies Teachers' Information Seminar?
- What are the opinions of teachers regarding the efficiency of the department head teachers of the History and Social Studies Teachers' Information Seminar?

It was anticipated that the findings of this study would be important in terms of showing the positive changes expected to occur in the level of knowledge of the participating history and social studies department head teachers on Armenian claims after this in-service education program and the positive changes expected to occur in their teaching processes, thus contributing to the field.

Method

Study Design

This research, which was conducted by considering the opinions of department head teachers of history and social studies teachers, was planned as a qualitative study. Such studies are conducted to reveal the effectiveness of programs implemented in educational processes and how successful they are (Özdemir, 2009: 137). The present study was based on the educational criticism model, one of the program evaluation models developed by Eisner. A qualitative research design was utilized in the study. In qualitative research, several types of data are used: environmental data on social, psychological, cultural, and physical characteristics; process-related data on what is going on in the research process and how it affects the research group; and data on the perceptions of the research group regarding what they think about the process (Yıldırım and Şimşek, 2004). Efforts were made to evaluate the program by obtaining the opinions of provincial chairs of history and social studies teachers who participated in the in-service education program about the program and then presenting those opinions by thematizing them.

Study Group

On November 11-13, 2022, a total of 162 department head teachers, including one history and one social studies council chair from each province in Türkiye, participated in the Department head teachers of History and Social Studies Teachers' Information Seminar organized by the Turkish Ministry of National Education's Board of Education and Discipline in Erzurum. The population of the study thus consisted of 81 history and 81 social sciences department head teachers from the 81 provinces of Türkiye. The sample of the study consisted of 52 history and social sciences department head teachers selected by the criterion sampling method. The method of the study was qualitative research, the data acquisition technique was document analysis, the data analysis technique was content analysis, and the sampling method was criterion sampling. In the criterion sampling method, all situations that meet a set of criteria determined by the researcher or prepared in advance are studied (Yıldırım and Şimşek, 2006: 112). The participants of the in-service education program were determined by the Ministry of National Education. In the process of collecting the data for this study, it was ensured that participation in the study was undertaken on a voluntary basis.

The study was prepared in accordance with all relevant ethical and copyright rules. The Gazi University Ethics Commission approved the study on 07.02.2023 with decision number E-77082166-604.01.02-595588.

Implementation of the in-service education program for the department head teachers of History and Social Studies Teachers’ Information Seminar

The content of the in-service education program designed for department head teachers of history and social studies teachers was developed by the Turkish Ministry of National Education’s Board of Education and Discipline. The in-service education program was implemented over the course of three days for eight hours a day. In this program, eight academics gave lectures in two sessions, one before noon and one in the afternoon each day.

Data Collection Tools

In order to evaluate the in-service education program considered in this study, a semi-structured teacher interview form titled “The Importance of In-Service Education Courses in the Processing of Special Subjects” prepared by the researchers with open-ended questions was used. During the preparation of this data collection tool, the relevant literature was reviewed to ensure content validity. The data collection tool was formed from a question pool and finalized by obtaining expert opinions. The chosen questions for the interview form were as follows:

1. Before receiving in-service education about Armenian claims, did you feel that your knowledge was sufficient?
2. Did your knowledge change after this program? If so, what knowledge? Can you briefly tell us about it?
3. Was there any information that you heard for the first time in this program that surprised you?
4. Do you think you will make any changes in the way you teach this subject to your students after attending this program? If so, could you briefly tell us about them?
5. Would you say that this course was productive for you?

Data analysis

In qualitative research, large amounts of data obtained from different sources such as observations, interviews, and document analysis are first examined and coded, and then the results are synthesized by taking the coding into account. Generally, descriptions are used in qualitative research instead of statistical analyses. In qualitative data analysis, content analysis is usually performed, and organizing, summarizing, and interpreting the collected data are considered among the basic processes of analysis (Büyüköztürk et. al., 2019: 258). The MAXQDA 2022 package program was used for the analysis.

Results

The findings of this research consisted of two main parts: demographic results and the results generated by thematizing the data obtained from the interview form based on content analysis.

Demographic results

Table 2

Demographic Data of the Department Head Teachers Participating in the Study

		N	%
Type of settlement unit where the school is located	Province center	34	65
	District center	15	29
	Town	3	6
Type of school	Anatolian high school	21	40
	Vocational high school	9	17
	Science high school	2	4
	Social sciences high school	3	6
	Science and art center	1	2
	Middle school	14	21
	Imam-hatip high school	2	4
Gender	Female	7	13
	Male	45	87
Education	Bachelor's degree	28	54
	Master's degree	23	44
	PhD	1	2
Branch	History	38	73
	Social studies	14	27
Undergraduate program	Faculty of Education	25	48
	Faculty of Arts and Sciences	20	38
	Faculty of Literature	7	13
Years of service	1-10 years	11	21
	11-20 years	12	23
	21-30years	21	40
	31-40 years	8	15
Age	25-35 years	7	13
	35-45 years	17	33
	45-55years	23	44
	55-65 years	5	10

Table 2 shows that 7 of the 52 department head teachers who participated in the in-service activities and were voluntarily involved in the present study were women (13%) and 45 were men (87%). Twenty-five of the department head teachers had graduated from the Faculty of Education, 20 from the Faculty of Science and Literature, and 7 from the Faculty of Literature. In terms of years of service, there were 11 chairs with 1-10 years of service, 12 with 11-20 years of service, 21 with 21-30 years of service, and 8 with 31-40 years of service. Twenty-eight of the participants had a bachelor's degree, 23 had a master's degree, and 1 had a Ph.D. degree. The types of schools they worked in included Anatolian high schools (21), middle schools (14), vocational and technical Anatolian high schools (9), social sciences high schools (3), science high schools (2), imam-hatip high schools (2), and a science and art center (1). The age ranges of the history and social sciences department head teachers were 45-55 years (23), 35-45 years (17), 25-35 years (7), and 55-65 years (5). Thirty-three of

the provincial chairs worked in a provincial center, 15 in a district center, and 3 in a town. Fourteen of the participants were social studies and 38 were history department head teachers.

Thematic results

The main themes and codes were created in line with the opinions of the participants. The results are presented using tables showing the codes, themes, and direct quotations.

Results regarding the sufficiency of the prior knowledge of department head teachers of history and social studies teachers about Armenian claims before the in-service education program.

Table 3

Sufficiency of the Prior Knowledge of Department Head Teachers of History and Social Studies Teachers About Armenian Claims Before the In-Service Education Program

Theme	Code	f
Sufficiency of their knowledge of Armenian claims before the in-service education program	Insufficient	25
	Sufficient	16
	Partially sufficient	11

Table 3 shows that the department head teachers of history and social studies teachers gave answers in the form of “sufficient,” “insufficient,” and “partially sufficient” regarding whether their level of knowledge about Armenian claims was sufficient before the in-service education program. Some of the statements coded within the theme of “sufficiency of knowledge about Armenian claims before the in-service education program” of the provincial department chairs of history and social studies teachers are as follows:

- TİZB² 2 Yes.
- TİZB 3 I think my knowledge was sufficient even before the education.
- SBİZB³ 8 Yes.
- SBİZB 9 Yes.
- TİZB 25 I did a special study on this subject. Therefore, I can say that I have a sufficient level of knowledge.
- SBİZB 1 Although I graduated from the Faculty of Education as a history teacher, my knowledge about Armenians, before I received the in-service education, was insufficient.
- TİZB 1 Insufficient.
- TİZB 4 Insufficient.
- SBİZB 3 No.
- TİZB 14 Unfortunately, no.
- SBİZB 2 There was general information, but here I learned more detailed information.
- TİZB 5 We had some readings. It was not entirely satisfactory in terms of the validity and depth of the subject matter.
- TİZB 13 There was general information.
- TİZB 15 It was partially sufficient.

² TİZB: Code for provincial council chairs of history

³ SBİZB: Code for provincial council chairs of social studies

- SBİZB 5 It was partially sufficient.
TİZB 16 Partially sufficient.
TİZB 17 It was not sufficient enough.
TİZB 21 I had a certain level of background as I had done a special study on the subject and had made presentations for groups.
TİZB 26 Mostly yes.
TİZB 28 Partially.
TİZB 37 I thought it was enough because I was working in this field, but I realized that I lacked a lot.

Results regarding the changes in the knowledge of department head teachers of history and social studies teachers after the in-service education program.

Table 4

Changes in the Knowledge of Department Head Teachers of History and Social Studies Teachers After the In-Service Education Program

Theme	Code	f
	Level of knowledge increased	31
	Legal aspects of the Armenian claims	20
	Committee of Union and Progress-Armenian relations	14
	Detailed learning	14
	Temporary law of deportation	12
	The level of knowledge did not change	10
	Impact of Armenians in the First World War	6
	Minority law in the Ottoman Empire	6
	Yeniköy Treaty	6
	Different perspectives	4
	Statistical information	4
	Concept of Millet-i Sadıka (loyal nation)	4
	Emval-i Metrüke (Abandoned Properties)	2
Changes in knowledge about Armenian claims after the in-service education program	Commissions	2
	Diaspora	2
	The economic situation of Ottoman Armenians	2
	Expression of deportation	2
	Those returning from deportation	2
	Diseases	2
	Armenian revolts	2
	Increased awareness of the Armenian question	2
	Foreign inspectorates established in Eastern Anatolia	2
	Property claims	2
	Caucasus Front	2
	Armenian migrations to the Konya region	2
	Number of Armenians who returned	2
	Number of Armenians who emigrated	2
	Propaganda	1
	Foundations established by Armenians	
	Battle of Sarıkamış	

Table 4 shows that the opinions of the department head teachers of history and social studies teachers regarding the changes in their knowledge as a result of the in-service education program were primarily related to topics such as the legal dimension of the Armenian claims, Committee of Union and Progress-Armenian relations, Emval-i Metrüke Commissions, the battle of Sarıkamış, the concept of Millet-i Sadıka, diaspora, the economic situation of Ottoman Armenians, the expression of deportation, and the number of Armenians who emigrated. Some of the statements coded within the theme of “changes in knowledge about Armenian claims after the in-service education” of the provincial department chairs of history and social studies teachers are as follows:

TİZB 14 I learned that the Armenian claims predate the events of 1915, that Armenians were not actually a millet-i sadıka (loyal nation), and that it is mostly the diaspora that perpetuates the Armenian claims as a problem.

- TİZB 1 Yes. I learned the details of the events. I learned to look at these events from a global perspective. Textbooks on this subject should be made sufficient; in-service education should be provided to teachers and academics. There should be a state policy on this issue.
- SBİZB 4 The course was extremely helpful. I learned some detailed information.
- TİZB 17 The accuracy of my knowledge has not changed, [but] I learned more in detail.
- SBİZB 12 I realized that some of the details and legal aspects are important.
- SBİZB 1 In addition to the information, I learned in my readings, I certainly gained new information. I learned new information such as the fact that the Committee of Union and Progress cooperated with the Dashnaktsutyun Party in the parliament during the Second Constitutional Monarchy period, that the Hunchaks had mostly socialist ideas, that many of the Armenians arrested with the deportation law regained their freedom in a short time, and that missionaries were also assisted with the relocation and resettlement.
- TİZB 2 New additions to parliamentary resolutions, Turkish-Armenian relations today.
- SBİZB 2 I thought that our country was not expressing itself sufficiently in the international arena on the Armenian claims, but I learned that this was wrong.
- TİZB 3 There was no change in my knowledge. Naturally, I learned new information, but in general terms, I learned new information to support my existing knowledge on a subject that I know chronologically.
- TİZB 5 I learned new and refreshed information. The awareness-raising comments of our professors were very effective.
- SBİZB 3 My knowledge about the Armenian claims has increased.
- TİZB 10 Yes.
- TİZB 13 My knowledge has become more systematic and describable.
- TİZB 22 I gained new information. My existing knowledge did not change.
- TİZB 27 I have come to better understand the need for a more detailed assessment of the Armenian claims.
- TİZB 32 Yes, I learned more about the subject.
- SBİZB 11 Yes.
- TİZB 36 Yes, my knowledge has changed. I gained more detailed information about the legal aspects of the case, the various activities of Armenians in Anatolia, and the relocation process.
- TİZB 38 I learned more comprehensive and new information about the proportional status of the population by cities, the exaggerated information from foreign sources to the detriment of our country, the issue of property and land, the legal dimension of the incident, and some official correspondence.

Results regarding information that the department head teachers of history and social studies teachers heard for the first time in the in-service education program and found surprising.

Table 5

Information That the Department Head Teachers of History and Social Studies Teachers Heard for the First Time and Found Surprising in the In-Service Education Program

Theme	Code	f
Surprising information heard for the first time in the in-service education program	There was some surprising information heard for the first time	31
	Legal aspects of Armenian claims	
	Zeytun Rebellion	14
	No surprising information was heard for the first time	10
	The forced alliance between the Committee of Union and Progress and the Armenians	10
	Yeniköy Treaty, foreign inspectorates	6
	Missionary activities	6
	Role of Armenians in the Battle of Sarıkamış	6
	Status of non-Muslims in the Ottoman Empire	4
	Ideologies of the Hunchak and Dashnak Committees	4
	Armenian gangs	4
	ECtHR verdicts	4
	Armenian women and orphans	2
	Armenians during the reign of Sultan Selim I	2
	Exile of the Arabs	2
	Compensation paid by Türkiye to the USA	2
	Kurdish-Circassian-Armenian relations	2
	Minister of Foreign Affairs during the Balkan War	2
	Role of Western states in the Armenian events	2
	Detailed knowledge of institutions and events	2
	Statistical information	2
	Uruguayan Parliament first to accept the Armenian claims	2
	Armenian archive photographs	2
Private properties in the Ottoman Empire	2	
The problem with using the word “deportation”	2	
White Book	2	
Bitlis on fire	2	
Relationship between the Committee of Union and Progress and Armenian societies	2	

Table 5 shows that the opinions of the history and social studies teachers regarding information that they heard for the first time and found surprising were particularly related to the legal dimension of the Armenian claims, the Zeytun Rebellion, the forced alliance of Armenians with the Committee of Union and Progress, Armenian women and orphans, Armenians during the reign of Sultan Selim I, the exile of Arabs, compensation paid by Türkiye to the USA, the role of Armenians in the battle of Sarıkamış, Kurdish-Circassian-Armenian relations, private properties in the Ottoman Empire, and missionary activities. Some of the statements coded within the theme of “surprising information heard for the first time in the in-service education” of the provincial department chairs of history and social studies teachers are as follows:

TİZB 6 Yes, indeed. I was surprised to hear that the Foreign Minister during the Balkan Wars was Gabriel Noradunkyan.

TİZB 31 I was very interested in the photographs from the Armenian archive.

- SBİZB 2 I was surprised to learn that Armenians persecuted not only Turks but even their people.
- TİZB 29 Especially the Armenian gang formation methods and the legalization of the Hunchak and Dashnak groups in Ottoman politics. On the other hand, how today's Armenian society clings to these claims to get rid of the divisions it has fallen into... the lawsuits filed today, and their aims were surprising, as well.
- TİZB 34 I learned that Uruguay was the first parliament to recognize the Armenian claims.
- TİZB 3 February 8, 1914: Establishment of the Eastern Anatolia Reform Inspectorate Organization was established with the Yeniköy Treaty. The role of the blockage of the Bitlis-Van route by Armenians in the defeat of Sarıkamış. Our payment of compensation to the USA in 1934 for the properties of Americans remaining in Türkiye, the deportation of 30,000 Arabs from Syria to Kütahya, information on what happened to Armenian properties, Sultan Selim I brought 200 Armenians from Tabriz and 500 Armenians from Cairo to İstanbul, the Hafirlik tax.
- SBİZB 3 Armenian claims.
- TİZB 15 The fact of the sectarian division of today's Armenians is one of the main factors behind the persistence of the Armenian claims. The fact that their own higher minds want to use the claims of things that did not happen as a milestone for ossifying their national identity.
- SBİZB 7 Yes. Legal aspects of the Armenian claims and the decisions of the ECtHR.
- TİZB 25 I have now learned that the alliance between the Committee of Union and Progress and the Dashnak Society was much deeper and that the legal dimension of the issue could pose a serious threat to Türkiye.
- TİZB 35 I learned about the legal aspects of it, and I was relieved to see that legally, the Armenian claims would not achieve much. I was very impressed by the fact that the Ottoman state had such a planned, programmed, rule-bound policy regarding the administration of non-Muslim subjects. The fact that the Turkish state tried to govern a community that was not of its religion in such a planned, programmed, and fair manner, and offered them living space, was a civilized form of governance that was far ahead of its time. Considering how the Christian states in Europe approached non-Christian subjects in the same period, the Ottoman state's way of governance was very civilized, far ahead of that century.

Results regarding the intentions of the department head teachers of history and social studies teachers to make changes in the teaching of the subject after the in-service education program.

Table 6

Intentions of the Department Head Teachers of History and Social Studies Teachers to Make Changes in the Teaching of the Subject After the In-Service Education Program

Theme	Code	f
Planned changes in teaching after the in-service education program	More detailed explanation method	27
	Thinking of making changes in teaching	15
	Not planning to make any changes to the teaching	13
	Up-to-date teaching	8

Information on the political structure of the period	8
Historical and legal aspects of the Armenian claims	6
Preparing visual presentations	4
Missionary activities	4
Transfer of knowledge acquired in the in-service education program	4
Raising awareness	4
Approaches from different perspectives	4
Using the concept of “compulsory migration” instead of “deportation”	4
Comparing domestic and foreign sources	2
Diaspora activities	2
Assigning project and performance tasks	2
Statistical information from official documents	2
Information on Armenian members	2
Drawing attention as a national issue	2
Armenian atrocities	2
Briefing about propaganda	2

Table 6 shows that the opinions of the provincial chairs of history and social studies teachers regarding changes in the teaching of the subject after the in-service education program were particularly related to topics such as more detailed explanation methods, historical and legal aspects of the Armenian claims, up-to-date teaching, preparing visual presentations, comparing domestic and foreign sources, providing information about the political structure of the period, diaspora activities, assigning project and performance tasks, using statistical information from official documents, and addressing missionary activities. Some of the statements coded within the theme of “changes in teaching after in-service education” of the provincial department chairs of history and social studies teachers are as follows:

- SBİZB 2 Yes, I plan to explain the Armenian claims in more detail rather than superficially.
- TİZB 3 Considering the level of the students, I will continue to explain the roles, especially in the Sarıkamış tragedy by adding new information in the same way according to their levels without going into too much detail in academic terms.
- SBİZB 3 Yes, I will elaborate more on this topic.
- SBİZB 4 Yes, I will. I will discuss it in more detail.
- TİZB 13 I plan to transform the Armenian claims and their reflections in the present day into a two-lecture presentation of 40+40 minutes.
- TİZB 17 Yes. I plan to explain the Armenian claims in more detail.
- SBİZB 9 Yes, I will address the issue in more detail.
- TİZB 21 Yes. I will try to address the issue with a group of students who have a special interest in history, emphasizing private property and the lawsuits that have been filed.
- TİZB 23 Yes. Of course, I will address it when it is appropriate within the course. For instance, we will talk about issues such as law in the Ottoman Empire, the Turks’ homelandization of Anatolia, and Armenians in Anatolia.
- SBİZB 10 Yes, I plan to discuss the Armenian claims in more detail.

- TİZB 31 Yes, I think so. I will be able to give more details about the areas of rebellion, the state's point of view on this issue, and why they were sent to safe zones.
- TİZB 33 I will not use the term "deportation" as much as possible. I will elaborate on the issue of returnees and the restitution of property to returnees. I will emphasize the ongoing lawsuits and bring up the change of tactics of the other side.
- TİZB 35 Yes, I will. I will explain that the Ottoman state always, despite everything, tried to find the fairest, most rational solutions to solve problems in good faith. The Ottoman state had many painful experiences with the Greek, Serbian, and Bulgarian revolts and their subsequent independence from the Ottoman Empire. When the Armenians tried to follow the same path, the state, being experienced enough in this matter, did not allow them to break away from the Ottoman Empire and become independent. Armenian gangs, who rejected all the peaceful solution proposals of the Ottoman state administration and tried to intimidate the state and the nation with their incessant acts of terrorism, were fought against.
- SBİZB 1 While explaining the Armenian claims to my students, I will tell them that Armenians were a party to World War I before it started, that Armenians were already in agreement with the Entente states through the Hunchak and Dashnaksutyun parties and that it was as a result of this situation that they were affected by the war. I plan to emphasize that Armenians prepared for massacres and conflicts by purchasing more weapons than the Ottoman Empire acquired before the war started.
- TİZB 5 Of course. From now on, I will not only focus on the historical but also the legal and political aspects of the events.
- TİZB 12 I will explain Ottoman politics and unions in the electoral system.
- TİZB 34 Yes, I will. I will pay more attention to the political structure of the period.

Results regarding the opinions of the department head teachers of history and social studies teachers on the efficiency of the in-service education program.

Table 7

Efficiency of the In-Service Education Program According to the Participating Department Head Teachers of History and Social Studies Teachers

Theme	Code	f
The efficiency of in-service education program	Efficient	49
	Partially efficient	3

Table 7 shows that the department head teachers of history and social studies teachers replied either "efficient" or "partially efficient" when asked for their opinions about the efficiency of the in-service education program. No participants described the in-service education program as being inefficient. Some of the statements coded within the theme of "efficiency of the in-service education program" of the provincial department chairs of history and social studies teachers are as follows:

- SBİZB 1 Yes, it helped me to approach the Armenian claims from a broader perspective. I better understood that if these claims are not taken seriously enough on the Turkish

- agenda, we may also be exposed to claims regarding Pontic Greek, Assyrian, Chaldean, Kurdish, Arab, and other such populations.
- TİZB 1 It was definitely productive, but such programs should be made a policy, they should be planned. Maybe in-service programs should be given to teachers at intervals.
- TİZB 2 I would say so, yes. It should be organized at certain intervals; I attended a former course on this subject here in 2005.
- SBİZB 2 Yes, I realized that my knowledge was insufficient. I think I supplemented my missing information with the presentations made by the professors, so it was productive.
- TİZB 3 It was productive to examine in depth the conference panel-style information sharing done academically by academics who work in the field and have publications, distancing themselves from the course curriculum... I revised my field knowledge by expanding it on a single subject. My motivation increased.
- TİZB 4 Yes, indeed. I want such events to be organized frequently.
- TİZB 5 It was definitely productive. We learned a lot and I had the opportunity to refresh a lot of my knowledge.
- TİZB 7 Yes, we have refreshed our knowledge.
- SBİZB 4 It was very productive; I hope it continues to be so.
- TİZB 13 Yes, it was very productive, thanks to those who contributed.
- TİZB 14 Yes, absolutely, I would like to see more and more of these and similar in-service education seminars.
- TİZB 15 Of course. I think I encoded it in a way that I will remember for a long time, maybe never forget.
- SBİZB 5 I was amazed by the orderliness of the Ottoman state understanding, I was proud of my ancestors once again. It was very productive.
- SBİZB 6 Yes. It was really productive.
- TİZB 19 It was simply marvelous. One can describe all the beautiful things about the subject with this one word. I really want to express my gratitude to all participants.
- SBİZB 9 100%.
- TİZB 20 Yes, but when you consider the distance, we traveled (1200 km and 18 hours of bus travel just to get there), I can say that it was very tiring because the time span was narrow and intense.
- TİZB 21 Yes. I would also like to say that I attach great importance to professional digital content (presentations, documentaries, short films, public service announcements, etc.) being prepared and put into service by experts.
- SBİZB 10 It was very productive.
- TİZB 25 Definitely yes. Thank you for everything.
- TİZB 27 I think it was definitely productive.
- TİZB 29 I can say that it was fantastically productive. It is obvious that it was prepared as a result of serious labor and planning. It couldn't have been better. Thank you very much.
- TİZB 31 Yes, definitely.
- SBİZB 8 Partially.
- TİZB 24 I refreshed my knowledge.
- TİZB 26 Partially, yes.

Conclusion

In this study, an in-service education program titled “Department head teachers of History and Social Studies Teachers’ Information Seminar” organized by the Turkish Ministry of National Education’s Board of Education and Discipline in Erzurum on November 11-13, 2022, was evaluated using Eisner’s educational expertise and criticism model. After the in-service education program, 52 of the 162 history and social sciences department head teachers who had voluntarily participated in the program were interviewed regarding the efficiency of the seminar. The answers received from those interviews were evaluated by qualitative content analysis and coding and thematization were performed with the MAXQDA 2022 package program.

Social studies curricula in Türkiye were re-prepared according to a new approach in the 2004 academic year and history curricula and textbooks were similarly re-prepared in the 2007 academic year. It was aimed to provide students with multi-perspective approaches in history courses, such as approaches centered on problem-solving, high-level learning skills, empathy, chronological thinking, connections between past-present-future, critical perspectives, and evaluations of historical events from different points of view (Akça, 2010: 95). In a study conducted by Günel in the 2013-2014 academic year at Atatürk University’s Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of History Teaching, with the participation of 32 fourth-year students, the preservice teachers stated the Armenian/deportation question was the most controversial and sensitive subject that they encountered. Controversial and sensitive subjects require questioning, versatility, and more use of evidence than other subjects in school curricula (Günel, 2018: 421). History teachers need to help their students understand the complexities of the world by focusing on controversial issues and equipping them with the intellectual tools to examine such issues in an unbiased and balanced way (Phillips, 2019:123). The most important problem that history teachers face in teaching controversial and sensitive topics is the lack of education. It is important to provide history teacher candidates with education and support for the teaching of these issues during their undergraduate education and to continue that education throughout their professional lives within-service education activities (Günel and Kaya, 2016:63).

Program evaluation involves the interpretation of programs based on scientific research methods, taking into account the intended learning outcomes of the educational program in question. Based on Eisner’s educational criticism model, program evaluation studies have been conducted in the field of education in Türkiye and the fields of medicine and art abroad. For example, in a study by Keleşoğlu and Yiğit (2017), an in-service education program for 40 history teachers working in the Turkish province of Muş was evaluated using Eisner’s educational criticism model. As a result of the study, it was reported that the practices applied during that in-service education program had positive effects on the participating history teachers. Teachers who participated in this innovative in-service education program for history teaching stated that they could practically apply the teaching methods and techniques presented to them in the program in their classrooms.

The Turkish Ministry of National Education has implemented various in-service education programs, such as the Unfounded Genocide Seminar for history teachers in 2002 (2 days for 104

history teachers), the Formateur Course for Evaluating the Events of 1915 for social studies and history teachers in 2008 (5 days for 200 social studies and history teachers), and the Formateur Course for Evaluating the Events of 1915 for social studies and history teachers in 2009 (5 days for 200 social studies and history teachers). More recently, an in-service education program that included the Armenian claims was implemented on November 11-13,2022, for provincial social studies and history teachers. With the exception of the most recent program conducted by the Ministry of National Education, program evaluations of these in-service education activities were not conducted using Eisner’s model. This study is the first of its kind in that regard.

The participants of the present study were department head teachers of history and social studies, and 25 of them (48%) stated that their knowledge regarding the Armenian claims was insufficient before receiving this in-service education. While 16 participants stated that their previous knowledge was sufficient, 11 participants stated that it was only partially sufficient. This shows that there were deficiencies in the previous knowledge of these department head teachers and such knowledge should be supplemented through in-service education activities. After completing the education program, the provincial department chairs reported that there was a change in their level of knowledge about the Armenian claims. The changes in knowledge of these department head teachers of history and social studies were particularly related to the concepts of *millet-i sadıka* (loyal nations), the economic situation of Ottoman Armenians, the *Emval-i Metrûke* Commissions, property claims, the number of Armenians who migrated and returned, relations between the Committee of Union and Progress and Armenian organizations, and the Ottoman Armenian population. The following topics were emphasized by the council chairs in terms of the knowledge that they gained: private property in the Ottoman state, the Zeytun Rebellion, missionary activities, the forced alliance between the Unionists and Armenians, Kurdish-Circassian-Armenian relations, the Yeniköy Treaty, the role of Armenians in the battle of Sarıkamış, ECtHR verdicts, and Armenian archive photographs.

The participating history and social studies department head teachers stated that they were planning to make changes in their teaching after this in-service education program. After the completion of the program, the participants reported that they would update their lectures, include visual presentations, and conduct their lectures in more detailed and awareness-raising ways. They also added that they would provide information about the political structure of the period, make use of statistical information from official documents, compare domestic and foreign sources, and inform their students about missionary activities. Regarding the efficiency of the in-service education program, 49 participants stated that the in-service education was very efficient. Three other provincial chairs evaluated the efficiency of the in-service education programs as “partial.” None of the participants evaluated the in-service education program as being inefficient.

The provincial chairs also stated that there was a lack of knowledge on issues such as the *Emval-i Metrûke* Commissions, missionary activities, the forced alliance between the Committee of Union and Progress and Armenians, the Zeytun Rebellion, the role of Armenians in the battle of Sarıkamış, the temporary law on deportation, and the concept of *millet-i sadıka*, which are all essential points for an understanding of the Armenian claims. This deficiency highlights the fact that

insufficient information is conveyed to students about the Armenian claims in their history and social studies courses. This deficiency should be addressed through the provision of in-service education activities that address the Armenian claims. It is also necessary that history and social sciences students who are still in the process of completing their undergraduate degrees be given education about the Armenian claims at their universities.

The 2022 guidelines for in-service education activities of the Turkish Ministry of National Education's General Directorate of Teacher Training and Development state that "the main purpose of in-service education is to positively affect the professional development of teachers and to contribute to their professional development." The in-service education program evaluated in this study was provided on November 11-13, 2022, and titled "Department head teachers of History and Social Studies Teachers' Information Seminar." It was described as productive by most of the department head teachers who participated in the study and they largely stated that it contributed positively to their professional development. The department head teachers also stated that their level of knowledge about the Armenian claims increased, they learned new and surprising information, and they would make changes in their teaching. This indicates that the Ministry of National Education achieved the expected goals with this in-service education program. It is recommended that in-service education programs such as these be repeated at more frequent intervals, both for council chairs and for other teachers.

History and social studies teachers should be sensitive to the events that have deeply affected their national history and they should consider different perspectives and the spirit of the time while explaining such events to students. For instance, history and social studies teachers should be able to convey to their students the realities of World War I, which is a very important subject for the history of both the Ottoman state and the world, and the levels of influence of all states and nations that participated in the war. History and social studies teachers should pay attention to explaining the facts about the Armenian claims, which were brought to the agenda 50 years after the actions of the Ottoman state during World War I and are still reverberating today, by sharing the correct perspective with their students.

As a result of this study, it was observed that department head teachers of history and social studies became more aware of the Armenian claims. The participating council chairs stated that they would make serious changes to both the style of their teaching and the contents of their courses to create historical awareness of the subject among their students. Sensitive periods in history must be conveyed to students by their teachers with the necessary care and importance for historical realities to be understood and interpreted correctly by future generations.

Authorship Contributions: All authors contributed equally to the design, implementation, data analysis, and evaluation of the study.

Statement of Support and Acknowledgments: No external funding was used to support this research.

Conflict of Interest: The authors have no conflict of interest to declare.

References

- Akça, N. (2010). Tarih öğretiminde çok perspektiflilik. M. Safran (Edt.), *Tarih nasıl öğretilir?* (s. 95-103). İstanbul: Yeni İnsan.
- Aktekin, S. (2019). Hayat boyu öğrenme ve sürekli mesleki gelişim. M. Safran. (Edt.), *Tarih Nasıl Öğretilir?* (s. 417-424). İstanbul: Yeni İnsan.
- Akyılmaz, G. (2019). Kilikya Ermeni katalikosluğu davası çerçevesinde emvâl-i metruke meselesine bakış. *Uluslararası Suçlar ve Tarih Dergisi*. 19, (s. 17-73).
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi*. Pegem.
- Ata, B. (2005). Tarih pedagojisine uygun Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi nasıl olmalıdır? *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi*. (s. 73-85). Ankara: ATAM.
- Atnur İ. E. (2019). *Tehcirin ardından*. Ankara: Hitabevi.
- Avcı, C., Tarhan, M. (2015). Barış eğitimi kapsamında sosyal bilgiler eğitimi ve Ermeni meselesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Usbes Özel Sayısı I), (s.1-17).
- Avcı, C. (2021). Ermeni sorunu üzerine propagandalar ve eğitim, *IX. Uluslararası Atatürk Kongresi*, (s. 295-318). DOI: 10.51824/978-975-17-4794-5.10
- Bakar, B. (2009). *Ermeni tehciri*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Bilmez, B., Çayır, K., Çaykent, Ö., Gamaghelyan, P., Karapetyan, M., & Sayan, P. (Eds.) (2019). Türkiye ve Ermenistan’da tarih eğitimi eleştiri ve alternatifler. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Bozkurt, G. (1996). *Gayrimüslim Osmanlı vatandaşlarının hukuki durumu*. Ankara: TTK.
- Bozkuş, Y. D. (2015). Ermeni tarih ders kitaplarında 1915 Olayları, *Tesam Akademi Dergisi* 2(1). (s. 89-105).

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş., Demirel F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem.
- Çiçek, K. (2005). *Ermenilerin zorunlu göçü (1915-1917)*. Ankara: TTK.
- Demirtaş, A. O. (2022). *Eisner'in eğitsel eleştiri modeli ile ortaokul müzik öğretim programlarının değerlendirilmesi: bir durum çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ertan, T. F. (2003). Türkiye'deki yükseköğrenim gençliğinin Ermeni sorunu hakkındaki bilgi ve bilinç düzeyi. *Ermeni Araştırmaları 1. Türkiye Kongresi Bildirileri I*, (s. 13-23). Ankara: ASAM-EREN.
- Halaçoğlu, Y. (2006). *Ermeni tehciri*. İstanbul: Babıali Kültür.
- Göçer G. (2020). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Günel, H. (2018). Tarih öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik eğitim alma durumları, *Turkish History Education Journal*, 7 (2), (s. 414-442). DOI: 10.17497/Tuhed.433429
- Günel, H., Kaya, R. (2016). Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında yaşadıkları çekince ve sorunlar (Erzurum örneği). *Turkish History Education Journal*, 5 (1), (s.44-73). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed/issue/26593/279913>
- Günay, N. (2021). *Maraş'ta Ermeniler ve Zeytin isyanları*. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Büyükşehir Belediyesi Kültür.
- Günay, N. (2022). *Türk Ermeni ilişkilerinin dünü - bugünü - yarını*. Ankara: TTK.
- Günay, N. (2019). 2018 yılında basılan tarih ders kitaplarında Ermeniler konusunun ele alınışı ve toplumsal hafıza. *Turkish History Education Journal*, 8 (2), s. 536-561. DOI: 10.17497/tuhed.601250
- Gürün, K. (1985). *Ermeni dosyası*. Ankara: TTK.
- Karsak, H.G.O. (2018). Eğitimde program değerlendirme kapsamında uzman yönelimli değerlendirme modeli'ne genel bir bakış, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, (66), (s. 161-176).
- Keleşoğlu S., Yiğit E. Ö. (2017). Yenilikçi tarih öğretimi hizmet içi eğitim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 50(1). DOI:10.1501/Egifak_0000001391
- Kop, Y. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Ermeni sorunu ile ilgili görüşleri ve bilgi düzeyleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma: İstanbul ve Kars örnekleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kop, Y. (2016). Tarihi seyir ve eğitimsel bazda 1915 Ermeni olaylarına ilişkin literatür üzerine genel bir analiz. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*. 5 (15), s. 121-133.
- Kumral, O., Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli, *Pamukkale Üniversitesi Adnan Menderes Üniversitesi Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), s. 31-32.
- Metin, E. (2007). *Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük derslerinde Ermeni meselesinin öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McCarthy, J. (2014). *Ölüm ve sürgün*. (F. Sarıkaya. Çev.). Ankara: TTK.
- Özbaş, B. Ç. (2019). İyi bir tarih öğretmenin nitelikleri (Öğretmen tipolojisi). M. Safran (Edt.). *Tarih Nasıl Öğretilir?*(s. 410-412). İstanbul: Yeni İnsan.
- Özdemir, H., Çiçek, K., Turan, Ö., Çalık, R., Halaçoğlu, Y. (2010). *Ermeniler: sürgün ve göç*. Ankara: TTK.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), s. 126-149.
- Özmen, H., Ekiz D. (2001). *Eğitime giriş*. Ankara: Pegem.
- Phillips, I. (2019). Tarih öğretiminde tartışmalı ve hassas konular. *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilimler Eğitimi* <https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2019/09/Multicultural-Europe-TR.-Chapter-8.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. (2022, 11 March). *Resmi Gazete*, S. 31775. Retrieved from (10.05.2023): <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220311-6.htm>
- Tetik, A. (Ed.) (2005). Arşiv belgeleriyle Ermeni faaliyetleri 1914-1918 (Cilt I). Ankara: Genelkurmay Basım Evi.
- Tonga, D. (2015). Ermeni tehciri’nin 100. senesinde öğretim programlarımızda Ermeni meselesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (21), (s. 871-907) DOI:<http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.41814>
- Turan, R. (2015). Türkiye’de lise tarih öğretiminde Ermeni sorunu ve tehcir (1950-2015). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.*, 10/11, s.1471-1500. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/turkishstudies.8538>
- Uras, E. (1976). *Tarihte Ermeniler ve Ermeni meselesi*. İstanbul: Belge.
- Yenel, K. (2021). Karşılaştırmalı öğretmen yetiştirme sistemleri. M.G. Gülcan ve F. Şahin (Edt.). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, H., Sarıtepeci, M.(2013).Program değerlendirme modelleri ışığında eğitsel yazılımlar üzerine birinceleme. *Akademik Bilişim XV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* 23-25 Ocak 2013 Antalya Akdeniz Üniversitesi, s. 519-525.

Zürcher, E. J. (2019). *Modernleşen Türkiye'nin tarihi*. İstanbul: İletişim.

Efforts to create an erroneous perception in historiography: The case of Stefan Ihrig

Murat KÖYLÜ

Article Type Research Article

Received 22/05/2023

Accepted 04/08/2023

DOI <https://doi.org/10.17497/tuhed.1300519>

Cite Köylü, M. (2023). Efforts to create an erroneous perception in historiography: The Case of Stefan Ihrig. *Turkish History Education Journal*, 12(2), 103-114. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1300519>

Similarity Scan Done- IThenticate

Ethics Declaration The article was prepared following all ethical and copyright rules. the ethics committee approval is not required for the study.

Conflict of Interest Statement The author declares no conflict of interest.

Financing No external funding was used to support this research.

Copyright and License © 2012-2023 TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.

Information Note

Efforts to create an erroneous perception in historiography: The case of Stefan Ihrig

Murat KÖYLÜ

ORCID: [0000-0001-7759-7675](https://orcid.org/0000-0001-7759-7675), E-mail: murat.koylu86@gmail.com

Institution: Çağ University, Vocational School, ROR ID: <https://ror.org/00nt6ka44>

Abstract

Although history is a science based on concrete documents and information in the study of the past, it has started to be used as a tool of political powers, power centers, and groups who want to gain benefits by creating perceptions. As a result of the falsification of concrete facts, popularized history has started to replace real history and manipulate social perceptions. Dozens of popular historiographies create erroneous perceptions about the Turkish nation. These include the Blue Book, which portrays the 1915 events as the Armenian genocide, George Horton's "The Scourge of Asia", which claims that the Great Smyrna Fire was started by the Turks, and Margaret Housepian Dobkin's "Smyrna 1922: The Destruction of a City". One of these is Stefan Ihrig's "Atatürk in the Nazi Imagination". Immediately after the publication of the book by Harvard University Press, newspapers close to the Nazi Party and speeches of politicians within the party began to emphasize the admiration of the Nazis and Hitler for Atatürk, and it was discussed that Hitler took Atatürk as a role model. In particular, the book, which attempted to draw similarities between the Armenian deportation and the Holocaust, was also adopted and supported by some publications supporting the Armenian claims in order to strengthen the "so-called Armenian Genocide" allegations. This study aims to demonstrate the use of popular historiography as a method to create erroneous perceptions of societies by taking the book "Atatürk in the Nazi Imagination" by Stefan Ihrig as an example.

Keywords: *popular historiography, erroneous perception, Atatürk, Stefan Ihrig, Armenian Question, Hitler and Nazis*

Introduction

In the scientific sense, historiography was directly affected by the changes that took place in the 19th century. As a result of Ranke's¹ efforts since the first quarter of the century, the 19th century has been evaluated as the "century of historians"(Avcı, 2019: 10), historiography will be influenced by other states as well, so that history will be accepted as a branch of science. However, in the scientific sense, in these developments, the subject of history will be limited only to the history of governments. However, with the development of printing technology, there has been an increase in the rate of literacy which was instrumental in increasing the interest in printing. Thus, it has managed to enter families, which are the cornerstones of society, especially the historical stories in weekly magazines and newspapers. Through these literary products (stories, novels, etc.), historical knowledge has become popular and accepted by societies.

The professional development of historiography is directly related to the political events that took place in Europe in the 19th century; The French Revolution, the Rise of Napoleon, the Fall of the Holy Roman-Germanic Empire, and the Congress of Vienna. Especially after the Congress of Vienna, the German states started to focus and research their historical structures again (Paletschek, 2011: 34).

To create a "patriotic" personality and "national identity", the University of Göttingen historians August Ludwig Schlözer and Johann Christoph Gatterer took the first steps to create professional historiography. Scientific history for them has been accepted as a science that serves a political purpose. In the early 19th century, professional German historiography began to use the hermeneutic-philological method pioneered by philosophers Fredrich August Wolf, Barthold Georg Niebuhr, and classical scholars in historical research (Avcı, 2019: 34-35). The professionalization of historiography became a turning point when Ranke was appointed to the University of Berlin in the 1820s (Berger, 2012: 13). Ranke shaped the methodology that was founded by Enlightenment historians in the eighteenth century (Jean Mabillon, Johann Martin Chladenius). Ranke's professional historiography methodology: "How Did It Really Happen?" to answer the question, was based on reaching primary sources, researching as much literature as possible, criticizing the objectivity of sources, and using auxiliary sciences (Berger, 2012:13).

History has been seen as a key to today and yesterday. 19th-century historians did not only operate on the scientific side of history. Besides historiography, they were politicians, journalists, speakers, and writers. Such historians also contributed to the popularization of history (Berger, 2012: 17). Popular history has developed in parallel with and within professional history. This period, in which the first examples of his professional work were seen, also presents the first examples of popular style products. Written by Scottish writer Walter Scott; Historical novels such as Ivanhoe (1820) brought historical subjects to large audiences. In addition to Scott's novels, he has penned novels

¹ Leopold von Ranke (21 December 1795 – 23 May 1886) is a 19th-century German historian. With Ranke, the importance of primary sources in historical studies, narrative history, and especially the immediate place of international politics gained special significance. Working on a historiography faithful to its source, "What it really is", it made an important contribution to the overall subsequent historiography.

dealing with historical issues in France, Russia, and Italy. by Alessandro Manzoni (1785-1873), *The Fiancées* (1872); Alexander Pushkin (1799-1837), *Captain's Daughter* (1836); *A Tale of Two Cities* (1859), which the French Revolution dealt with in the framework of Paris and London; such novels emerged in this period (Uygun, 2014: 25).

Another remarkable point is that popular history books written in this period were primarily written by clergy, teachers, members of the army, and revolutionaries. The content of popular works written in this period was written with a "patriotic" understanding of history. These works, written with a nationalist discourse, have been influential in shaping individual and collective identity (Paletschek, 2011: 34).

History, during the 19th century; has become a paradigm in the interpretation of events in the world (Paletschek, 2011: 35). The debate between historiography in the modern sense and historiography in the popular sense began to emerge in this period. While modern historiography manifests in an experimental sense, it is seen that it differs sharply from popular views. As a result of this, academic historiography has missed the entertainment dimension and more importantly, it has been unable to answer some basic problems (Paletschek, 2011: 4-5).

After the two world wars that took place in the 20th century, an increase in popular history was observed. Among the topics of popular history magazines that emerged in this period; The Napoleonic Wars, the American-British civil wars, and world wars, especially Hitler after the Second World War, are their main subjects of interest. In addition, male supremacy has taken its place in magazines like a stereotyped rule (Thorp, 2015: 103). In the UK, the magazine and radio broadcasting activities of BBC History spread rapidly. BBC History has around 250,000 audio recordings that can be a source for historians. Hitler's Germany, the war heroes of England, and cultural and artistic activities are at the forefront of the topics discussed. Magazine covers are colorful, and the majority of the covers are men. BBC History; Besides being a practical tool to teach historians their aspects, it is a second teacher to the society/reader (Haydn, 2015).

After World War II, popular history changed in form, although the content of the subjects it dealt with did not change. The subjects told to the society, especially the events that took place in the war, have become an area where anti-Nazi propaganda is discussed. In addition, popular history has benefited from all the blessings of technology (Avcı, 2019: 11).

The fact that popular history was more widely read than academic history opened up a great space for those who wanted to manage social perception by using history for their purposes. In particular, the search for alternative history began to manage social perception with popular history, and it became difficult to understand the difference between real and unreal.

One of them is Stefan Ihrig, the author of the book "*Atatürk in the Nazi Imagination*", citing the German Popular history magazines of that period, about the fact that the Turkish National Struggle and its leader, Gazi Mustafa Kemal Atatürk, was taken as a role model by Hitler and the Nazi Party.

Ihrig, especially the claims that the massacres known as the "Holocaust" by the Nazis were based on Atatürk's example and that the allegations were met by some media representatives show how effective popular history is in managing perception.

This study aims to show an example of the works published to serve the purposes of certain groups by creating an erroneous perception of the broad masses of the public by being transformed into academic history and popular history.

Method

This study, which aims to explain creating erroneous perceptions using popular history with an example, used document scanning as a research model. The work has been prepared in accordance with ethical and copyright rules. This study does not require ethical approval or legal permission as it is not human-based research.

Results

Some academicians, journalists, and novelists, who realized the impact of history on societies but felt that the reader had difficulty reading academic history, started to publish historical facts by telling stories. This change in publications started to increase the interest in history in society, the number of prints of the books increased, and the authors began to become famous and enriched. Realizing that the popularization of history is accepted by society, can easily reach large masses of people, and that the reader is influenced by what they read, political propagandists began to see this situation as a tool that could create perceptions that could lead societies in the direction they wanted. Therefore, over time, real and scientific history has begun to turn into a popular history that can manage perceptions. One of them, the efforts to accuse the Turkish Nation of "genocidal" by creating a perception in the world public opinion, has become the main target of Armenian Historians and writers collaborating with them. Hundreds of articles, books, conferences, and interviews have been made on this subject, leading to incriminating decisions in the country's parliaments.

First, the "Blue Book" prepared by "Wellington House", a working office of the British propaganda ministry, can be given as an example of the 1915 events and the efforts to show what happened afterward as a "genocide" as popular history.

The full name of the book, which was first published in London in 1916 and sold for two pounds, is *The Treatment of Armenians in the Ottoman Empire 1915-16*. This was the first original edition of the work. After that, it was reprinted several times by different editors. The statements "Documents presented to Viscount Gray of Fallodon Secretary of State for Foreign Affairs by Viscount Bryce with a preface by Viscount Bryce" in the original edition of the book gave some idea about who and by which institutions it was prepared. This book, which started a big "smear" for Turkey, had been prepared by Wellington House, which is a war propaganda office, with the approval of the British Parliament in 1916 (Şahin, 2023).

The second is the work of Henry Morgenthau², who served as the United States Ambassador to Istanbul during World War I, and named *Ambassador Morgenthau's Story*. The third is the book *Germany and Armenians-Deutschland und Armenien*, written by Johannes Lepsius, one of the Austrian-origin German missionaries, aiming to win the Armenians after the war (Şahin, 2023).

They were planning to gain an advantage in the war with this propaganda targeting the German army and public opinion consisting of sincere Christians allied with the Ottoman Empire, which they saw as a continuation of the smear campaign launched with the propaganda "Muslims are slaughtering Christians!" for those who died in the Armenian revolts, especially in the Western public opinion during the reign of Sultan Abdülhamit (1876-1909). The British propaganda bureau of the period, "Wellington House", headed by Mr. Masterman, determined its field of work as follows:

To spread the cause of the Allies, the efforts of the British, the economic and military capabilities of the Empire, the causes and efforts of the war, and the crimes and atrocities of Germany's allies. The means used were books, brochures, magazines, maps, posters, postcards, pictures, and exhibitions (Gürün, 2012:67).

One of them is "The Atrocities against the Armenians, the Slaughter of a Nation", known as the "Blue Book", one of the three books the bureau prepared for the British historian Arnold J. Toynbee. All references in the book are to the "Armenian Atrocities Committee" in America (Gürün, 2012:71). From February 1916, Toynbee requested information against Turkey from various countries and individuals, including Armenian committees, and this information was included in the book without verifying its source (Başbuğ, 2015:118). Years later, in 1966, in a letter to Mrs. Lillian Ekmekjian, Toynbee admitted that the book was in fact a propaganda tool: "I have received your letter of March 1. Indeed, the reason why the British government asked Lord Bryce to compile an official report (The Blue Book) was propaganda (Başbuğ, 2015:119)."

One of the important popular history books on which the Armenian and Greek theses are based is "The Blight of Asia" published in 1926 by George Horton, who was the American Consul General in Izmir during the occupation period (Horton, 1926).

Brian Coleman, in his study published in the journal "Byzantine and Modern Greek Studies", describes Horton as follows;

George Horton was a man of letters and US Consul General in Greece and Turkey during a period of social and political change. He wrote about the retaking of Smyrna by the Turkish army in September 1922. His writings and statements go beyond accusations and events to the demonization of Muslims in general and Turks in particular. In many of his novels, written more than twenty years before the events of September 1922, he described the Turk as the

²Henry Morgenthau was the United States Ambassador to Ottoman Turkey between 1913 and 1916. His wartime memoir, *The Story of Ambassador Morgenthau*, is one of the most important testimonies of the Ottoman Empire's involvement in World War I. Morgenthau, at least as the person entrusted with the diplomatic affairs of nine countries during the war, was the most realistic observer of the period. His memoirs are now an invaluable source for historians.

villain of Western civilization. In his account of Smyrna, he should be seen as a propagandist rather than a historian (Coleman, 2006).

Another important popular historiography on this subject is Margaret Housepian (Hovsepyan) Dobkin's (Armenian-American) "Izmir 1922: The Destruction of a City" published in 1971, which was selected as the "Book of the Year" by the British Sunday Times newspaper. In this book, according to the author's own words, the allegations are entirely based on eyewitness accounts.

On the other hand, the book "Izmir 1922: The Destruction of a City" published in 1971 by Marjorie Housepian, an American writer of Armenian origin, linked the events in Izmir with the "Armenian Deportation of 1915" and based her claim that "Izmir was burned by the Turks" on two books written by George Horton and Edward Hale Bierstadt immediately after the fire, and who portrayed the fire as a "massacre" and as a result of the "Islamization" policy, had a great impact.

Housepian's most important witness was Dr. S. Ralph Harlow, an American missionary described by Horton. He had been a teacher and religious leader at the American Male College near Smyrna, and at the time of the interview he was quite old and in very poor health (Housepian, 2012: 15).

Housepian, on the other hand, bases all of his accounts on the memories of the soldiers, almost eighty years old, on-board US and other warships stationed in the Gulf at the time, who watched the city burn.

Stefan Ihrig is one of the authors who wanted to create a false perception of the world in the name of his efforts by suppressing the history of Armenian theses. With the book he wrote, Ihrig chose Mustafa Kemal Atatürk, who fought the most magnificent struggle the world had ever seen against the imperialists and carried the Turkish Nation to a modern and contemporary level and tried to condemn him to disappear with the "genocide" allegations.

Stefan Ihrig, who taught at the Department of Turcology at the University of Berlin between 2005-2007, with his doctoral thesis titled "Nazi Perceptions of the New Turkey, 1919-1945", which he wrote in Cambridge University History Department, "stated that Hitler's; The fact that he founded the Nazi Party, carried out the holocaust and invaded" Europe brought up the claim that he was inspired by Atatürk in his intellectual infrastructure. In a way, it is tried to identify Hitler, one of the darkest dictators in the history of humanity, with Atatürk, who is an example of the most just and holy struggle the world has ever seen for the independence of the Turkish Nation, and to atone for Hitler's sins on behalf of humanity.

After Ihrig's thesis was published as a book in 2014 with the title "Atatürk in the Nazi Imagination" and later translated into Turkish with the title "Nazis and Atatürk" by Alfa History publications in 2015, it started to be cited as a source by Atatürk's opponents. Hilal Kaplan, one of the columnists of Yeni Şafak Newspaper, took Ihrig's thesis to a further stage: "There were four areas where he was inspired by Atatürk and the Kemalist regime: the idea of a Führer that people would obey without question, the need for a one-party regime, the 'national sacrifice' phenomenon, and the only one against the enemies. The strategy of squatting on opponents to show that they are on the front (Kaplan, 2014)." Yıldırım Oğur, one of the columnists of Türkiye Newspaper, tries to prove that

Hitler took Atatürk as a role model by giving two examples in Ihrig's book. The first of these; "Heinrich Hoffmann tells in his memoirs: "Despite Mussolini, whom he lost all respect for when he saw his photo of him in shorts, in which he looked like a Balkan bandit, he admired Atatürk and the Atatürk bust by Thorak was one of his few possessions that he cherished (Oğur, 2014)."

Table 1

Allegations of creating erroneous perceptions about Atatürk in Stefan Ihrig's book "Atatürk in The Nazi Imagination" (Ihrig, 2014).

Page No.	Some sample comments from the book trying to manage perception
59	Hussong wrote for the Berliner Lokal-Anzeiger; he openly supported Hitler in the 1923 putsch and replaced his boss in his essay "Man and the Masses", he describes Germany as a castrated country and a "delirium of the masses". - that is delusions of democracy. Other On the side, Mustafa Kemal had the creative "Führer personality" - that transformed a helpless and confused mass into a nation, into an army the man; the man who gives the masses a purpose: "Mustafa Kemal the Human stands up, and he is seemingly helpless and unstable, bewildered and transforms a staggering mass into a united nation; a will stands up and creates the exit from the apocalypse; a Führer stands up and he gets up, and he sees a world where once only the abyss and the apocalypse were seen. where . . . shows the way." According to Hussong, Atatürk was "a man of steel "a man", a man who could do anything, a man with a "steel" will, a "battery like a man full of energy".
86	Hauptmann Tröbst: National purification can be achieved through the creation of a united front must be addressed. In this respect, conditions in Asia Minor were the same as here. The Turkish national, the bloodsuckers, and the parasites were Greeks and Armenians. They must be eradicated [this is in bold] and rendered harmless or else the whole struggle for freedom would have been jeopardized. Armenians and Greeks were more were multiplying fast, they were the only ones with trade and development and deplete the powerless [Turkish] population at their complete mercy (die Auspowerung) they knew the most insidious ways." Then again, the Turks, enjoying the "hospitality" of the Turks and the working population, the Turks, the minorities who shamelessly exploit emphasized his betrayal. The term "treacherous" was used in other newspapers of the time as well as the allegations made by Christian minorities for the things that were being used.
103	Other important German Ottomans, future foreign ministers, Minister Konstantin von Neurath, and General Bronsart von Schellendorf. Schellendorf was the völkisch He was president of the Tannenbergbund. Formerly the Ottoman Supreme He was an officer under his command and actively participated in the Armenian genocide. Otta von Feldmann, DNVP and All-Deutscher He will be a prominent politician in the Verband, perhaps more importantly, during the election campaign, Hindenburg's political advisor and later his chief of staff.

- 154 With eyes like these, one is born for something great. . . From birth, a master." Some say that Atatürk was a "gray wolf" even at a young age. (The national/mystical animal of the Turks) the spirit of eternal Turkishness, claiming that he can feel the spirit of the blood awakening in him, he did. Atatürk was one of the "more inferior races" (referring to Greeks, Armenians, and Levantines) "inspired" by the "difference in blood" he could feel in front of him. Some say, "He is Anatolian by blood. So, from the core Turk" (Kerntürke). Atatürk had blue eyes and blond hair. It meant a lot to all the writers that he was a child: It really must be an Aryan - and clearly, Hitler was. These so-called Aryan roots, in the typical cyclical reasoning of the time, reflected in his actions and made those actions possible.
- 175 "Turkestan was slowly but surely dying because of the poison that flowed from the racial mixture of oppressed peoples, this famous phlegm of the peoples of the Mediterranean coast, the Levantines, the Greeks, the Armenians, the Arabs, and the Jews, this famous phlegm that covered [the whole place] like a resistant weed." When the Third Reich began, the "minority problem" in Turkey was essentially "solved".
Anatolian Armenians have a very large part of it was either destroyed in the Armenian Genocide or later left the country. Greeks fought back in the Turkish War of Independence. had left the country after the Greek army withdrew, leaving behind the remaining ones after the Treaty of Lausanne "exchanged". Some non-Muslims, especially in Istanbul minorities (Greeks, Armenians, Jews, and others) remained; but the Nazis' vision of the New Turkey did not: For the Nazis, the New Turkey was a "racially" homogeneous state.
- 175- With this However, it is clear that the Nazis' view of modern Turkey is to complete the
176 reconstruction of the Armenians. A brief overview is in order. Armenian Genocide and There is an ongoing debate about Hitler's exclamation, "Who speaks of the extermination of the Armenians, today?" exclaimed Hitler. Whether or not an Armenian Genocide actually took place there's no point in discussing it here, but the Hitler quote, to both affirm and deny the genocide in context "It would be interesting to note that the Armenians "eradication", but both Hitler quotes are from highly disputed sources; but both Hitler quotes come from highly disputed sources. The source of these quotations has been an obstacle to understanding the impact of this genocide on the Nazis. But neither that the Nazis were influenced by the Armenian Genocide. Neither quotation is needed to demonstrate this. In fact, asking whether the Nazis knew about the Armenian Genocide, it's a very wrong way; it's a very wrong way to think that what the Germans forgot in 1933 or 1939 to assume that they don't know, let alone assume there is no reason for it.
- 176- Germanys to cover up his guilt in connection with this "Armenian Horror". German Foreign
177 Ministry announces Germany's aid to Armenians it will show that he did everything in his power to diplomatic cables that he had obtained. However, Johannes Lepsius - one of the main defenders of the Armenian cause for twenty years was one of them - these documents, which he prepared for publication. It also showed the horror of what was happening in Anatolia. The book, published in the summer of 1999, was picked up by the German media. widely evaluated and discussed. It was rapidly followed by two tendencies emerged: Especially those with left-leaning newspapers immediately described it as genocide - "the destruction of a people" or
-

using terms like "extermination". On the other hand, the nationalist newspapers downplayed what was happening and said that the Turks were justifications for "disciplinary measures". Discussion, In March 1921, former Ottoman grand vizier and interior minister Talat Pasha was assassinated by an Armenian in Berlin and continued intermittently until the end of the Ottoman Empire. Ottoman Empire The murder of a former chief ally of German interests and followed by the trial of Soghomon Tehlirian, who killed him generated a great deal of media attention. The assassination took place in June 1921 acquitted by a Berlin jury in a glorious trial and interest grew even more. And then the trials went on and on and inter-newspaper debates focused less on the assassination and more on the Armenian Genocide focused. The right to the far-right spectrum has argued that Armenians "stabbed Turks in the back" during the war and that Armenians a very insidious, parasitic, and worthless people. It justified the "Armenian Horror".

- 179 Central European Jews and Ottoman Armenians perceived parallels between the Armenian Genocide and the far right and Nazis further cemented his interest. In 1923, Hans Tröbst was born in Heimatland in a six-part series of articles, as discussed in Part 3 As such, he formulated a series of lessons from the Kemalist success. One of these fundamental lessons was the "ethnic cleansing" of the country. During the Hitler Trial (1924), the main Nazi newspaper at the time in an article published on the front page of the *Völkischer Kurier* Tröbst believes that what happened to the Armenians made it clear that it could happen to the Jews in Germany.
- 182 A precondition for Atatürk's success, as defined by the Nazi and Third Reich texts, was the "annihilation of the Armenians"—" a compelling necessity"—as Mikusch puts it in his biography of Atatürk. Perceiving Armenians as an "unassimilable foreign body", Mikusch linked the "human side" setting aside, the expulsion of the Armenians from their state for the New Turkey was as compelling a necessity for the Whites in America as the extermination of the Indians.
- 207 The extensive debates on the Armenian Genocide in post-World War I Germany, the fact that anti-Armenian sentiments parallel to anti-Semitism were already entrenched and reaffirmed in the German tradition, and the connection between a rejuvenated nation and national purity in the case of Turkey - all of these call for a reassessment of the role of the Armenian Genocide in the genesis of the Holocaust.
- 207 Armenian Genocide, between two wars between Germany in the period, both geographically and temporally. was not far away. Turkish War of Independence from 1919 he was there when it started to get attention, and in the Third Reich, he admired Atatürk and his New Turkey continued. Armenia as perceived by the Third Reich Genocide is indeed a seductive precedent must be: On the one hand, there must be a national rebirth and a happy *völkisch* existence; on the other hand, a Great The power to punish the "Turks" for what they have done "negative" fallout, such as its intervention. Moreover, Assessments of the Armenian Genocide in the 1920s the established parallel between anti-Semitism and anti-Armenianism and used the myth of the treacherous, genocide as a logical explanation of their "justification".
-

224 But unfortunately, that the Turkish success story, the attitude towards minorities when there are more disturbing examples of "good völkisch practice" also presented. Although this topic requires further research Despite the Armenian Genocide, Hitler's controversial "Today Who is talking about the extermination of Armenians?" As it shows, it was not forgotten in the 1930s. Armenian Genocide and the expulsion of the Greeks, the Third It was an integral part of Reich discourses; völkisch success They were seen as the crucial prerequisite for the New Turkey with a history. The Nazis were concerned with both the rise of the New Turkey and the Armenian They had "grown up" with the genocide and had not forgotten either of them.

Conclusion

The increase in popular historiography after the 19th century, its ease of reaching large masses of people, and its belief by the readers without question paved the way for its use in the field of propaganda as well. The First World War, in which black propaganda was used most intensively, was the most practical way to create a false perception in societies by using popular history. One of them was the "forced migration" of Armenians living in areas close to the war zones in Anatolia in 1915, and the deaths during migration were turned into a black propaganda tool for especially allied with the Ottoman Empire German Christians by British Propaganda Ministry. There are books cited by popular historians as the basis for the "Armenian Genocide", the source of the black propaganda carried on against the Turkish Nation in the world, and the deaths that occurred during forced migration as if it were genocide.

The writer Stefan Ihrig, whom we take as an example in our study, took the claims of the black propaganda popular historiographers one step further and published these events in 1915, turning them into a racist hatred specific to Atatürk. Ihrig, in the book "Atatürk in The Nazi Imagination", published in 2014, fictionalized the source of the crime of "The Jewish Holocaust" on Hitler and the Nazis' taking Atatürk as a role model.

However, it would not make much sense to say that a strong character like Adolf Hitler, who was a megalomaniac and an example for Nazi Germany of the time, took another leader as a "role model". It is quite natural for Hitler to be influenced and inspired by the struggle, management, and strategies of leaders such as Otto von Bismarck, Mussolini, and Atatürk. Because every strong leader, while creating his intelligence, wisdom, and management approach, not only contents himself with his unique natural abilities but also creates a unique leader profile by feeding themselves with the behaviors and ideas of different strong characters, thinkers, and leaders. Therefore, Hitler is never a character to take either Atatürk or any other leader as a role model for himself. Otherwise, Hitler could have shown dozens of examples about Atatürk, who allegedly saw him as a role model in his book "Mein Kampf", which he wrote through his friend Rudolf Hess and formed the philosophical background of the Nazi Party, while he was imprisoned in Landsberg Prison in 1924. However, in this book, which consists of 728 pages and hundreds of thousands of words in Turkish; Not a single one of the words "Turk", "Mustafa", "Kemal", or "Atatürk" can be found. In addition, when the same

book is scanned, there is not a single word about "Armenians" and no sample is shown by Hitler (Hitler, 2017).

As a result, to realize the construction of a modern nation, Mustafa Kemal Atatürk, who won the rightful praise and admiration of every nation, not only in Turkey but all over the world, with his great and honorable struggle against imperialism, who brought a great disaster to the world and killed more than seventy million people. and the book "Ataturk in the Nazi Imagination", written by Stefan Ihrig, who claims to be a role model and compares him with Adolf Hitler, whose name was removed from dictionaries and banned even in his own country, where more than seven million Jews and foreigners were persecuted, and the book "Ataturk in the Nazi Imagination" is hypothetical and emotional rather than academic and scientific. It will remain a bad example of a popular history study, which includes elements and aims to arouse "Turkish hatred" in it, and which does not go beyond being a lie that will serve Atatürk's opponents and Armenian Nationalists.

Conflict of Interest Statement: The author(s) declare(s) that there is no conflict of interest.

References

- Avcı, E. (2019). *Popüler tarihçilik bağlamında nevzat kösoğlu'nun eserlerindeki tarih anlayışı ve tarih eğitimine ilişkin görüşleri* (Unpublished Master Thesis). Sakarya Üniversitesi SBE, Sakarya.
- Başbuğ, İ. (2015). *Ermeni suçlamaları ve gerçekler*. Ankara: Remzi.
- Berger, S. (2012). Professional and popular historians 1800-1900-2000. *Popular History Now and Then*, pp. 13-31.
- Coleman, B. (2006). George Horton: the literary diplomat. *Byzantine and Modern Greek Studies*, 30, pp. 81-93.
- Gürün, K. (2012). *Ermeni dosyası*. İstanbul: Rüstem.
- Haydn, T. (2015). History magazines in the UK. S. Popp. *Commercialized History: Popular History Magazines in Europe*, pp. 275-295.
- Hitler, A. (2017). *Kavgam (Mein Kampf)*. Ankara: Parga.
- Horton, G. (1926). *The Blight of Asia, an account of the systematic extermination of Christian populations by Mohammedans and of the culpability of certain great power, by with the true story of the burning of Smyrna*. USA: The Bobbs-Merrill Company.
- Housepian, M. (2015). *İzmir 1922: Bir kentin yıkımı* (A. Tuygan, Trans.). İstanbul: Belge.
- Ihrig, S. (2014). *Atatürk in the Nazi imagination*. Cambridge: Harvard University.
- Kaplan, H. (2014, Aralık 1). Hitler`in rol modeli Atatürk. *Ermeni Haber*. Retrieved from (03.17.2023): <https://www.ermenihaber.am/tr/news/2014/12/01/Hilal-Kaplan-Hitler%E2%80%99in-rol-modeli-Atat%C3%BCrk/25291>.
- Oğur, Y. (2014, Kasım 30). Karanlıkta parıldayan yıldız. *Türkiye Gazetesi*. Retrieved from (03.17.2023): <https://www.turkiyegazetesi.com.tr/kose-yazilari/yildiray-ogur/karanlikta-parildayan-yildiz-583563>
- Paletschek, S. (2011). Popular presentations of history in the nineteenth century: The example of Die Gartenlaube. S. Paletschek. S. Paletschek (Ed.), *Popular Historiographies In the 19th and 20th Centuries*, pp. 34-54. Berghahn Books.
- Şahin, E. (2023). *Bir Ermeni propaganda klasiği: "Mavi Kitap (Blue Book)"*. Retrieved from (03.18.2023): <https://turksandarmenians.marmara.edu.tr/tr/bir-ermeni-propaganda-klasigi-mavi-kitap-blue-book>
- Thorp, R. (2015). Popular history magazines and history. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 2(1), pp. 102-112.
- Uygun, İ. (2014). *Cumhuriyet dönemi tarihi romanları 1923-1946 : "Eski" Kahramanların Yeni Söylemler*. Ankara: Bilkent Üniversitesi Türk Edebiyatı Department.

A comparative analysis of the curriculum implemented in the village institutes

Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN, Ali Sinan BİLGİLİ

Article Type	Research Article
Received	1/06/2023
Accepted	3/09/2023
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1308245
Cite	Mindivanlı Akdoğan, E. & Bilgili, A. S. (2023). A comparative analysis of the curriculum implemented in the village institutes. <i>Turkish History Education Journal</i> , 12(2), 115-135. https://doi.org/10.17497/tuhed.1308245
Similarity Scan	Done - IThenticate
Ethics Declaration	The work has been prepared in accordance with ethical and copyright rules. Ethics committee certificate was not obtained because the data in the study was obtained entirely through documents.
Conflict of Interest Statement	The author(s) declares that there is no conflict of interest.
Financing	This study was supported by the Scientific Research Projects unit of the relevant university.
Copyright and License	© 2012-2023 TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	This article was produced from the first author's doctoral thesis.

A comparative analysis of the curriculum implemented in the village institutes

Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN

ORCID: [0000-0002-6508-3412](https://orcid.org/0000-0002-6508-3412), E-mail: emindivanli@atauni.edu.tr

Institution: Ataturk University, Kazım Karabekir Education Faculty, ROR ID: <https://ror.org/03je5c526>

Ali Sinan BİLGİLİ

ORCID: [0000-0003-3182-3002](https://orcid.org/0000-0003-3182-3002), E-mail: sbilgili@atauni.edu.tr

Institution: Ataturk University, Kazım Karabekir Education Faculty, ROR ID: <https://ror.org/03je5c526>

Abstract

Village Institutes were educational institutions in Türkiye that were structured in line with the educational, economic, social and political needs of the period. They constituted an important dimension of the works carried out to develop the country economically propagate the newly founded republic and its basic principles to the public. These institutions aimed to train well-equipped village teachers to develop the villages and the villagers in every aspect. The teachers who graduated from these institutions also shouldered the task of strengthening the bond between the village and the villagers and the state and the republic. The curriculum that determined the education process of the Village Institutes was first put into practice in 1943. Educational activities were carried out in line with the "education in work, education for work, education with work" principle. The students were active and educational activities were done holistically in these institutions. Furthermore, the students had the opportunity to apply the knowledge they had learned in the culture courses for themselves and in the agriculture courses through technical courses. However, in these educational institutions, the curriculum diverged partially from this aforementioned main principle after 1947. In the 1947 curriculum, which was revised in line with the criticisms made for the 1943 program, the agriculture and technical courses were reduced, and the culture courses were increased. With the 1953 Teacher Training Schools and Village Institutes curriculum, the five-year education increased to six years and the technical and agricultural courses were greatly reduced. Since the Village Institutes were closed in 1954, this curriculum could not be implemented for a long time. For this reason, it would not be wrong to state that the 1943 curriculum was the curriculum which that was developed and implemented in such a way as to fully meet the basic aims and principles of the Village Institutes.

Keywords: Village Institutes, 1943-1947 teaching programs, 1953 teaching program

Introduction

Village institutes were educational institutions that came into operation 17 years after the establishment of the Republic of Türkiye and were structured in line with the conditions of the period to meet the teacher shortage. The nature of the country's population and the political, social and economic process that the country was going through have revealed the educational institutions that will operate as Village Institutes as a necessity. As a matter of fact, in the first years of the Republic, a large part of Türkiye's population lived in villages and there was a need for trained personnel to carry out education in these rural areas (See Table 1).

Table 1

City and Town/Village Population Between 1927-1945 (Doğan, 2011)

Years	City	Town/Village	Total	Ratio of Village Population to Total Population (Mean) (%)
1927	3.305.879	10.342.391	13.648.270	76
1935	3.802.642	12.355.376	16.158.018	76
1940	4.346.249	13.474.701	17.820.950	76
1945	4.346.249	14.103.072	18.449.321	76

Türkiye, which has suffered great material and moral losses in two great wars, needs to actively participate in production in every field in order to recover. Since the country's economy was based on agriculture in this period, almost all of the food products and the majority of the raw materials required by the industrial life were obtained from the villages. For this reason, it would be appropriate to take the first steps from the villages for the development of the country and the solution of the problems. As a matter of fact, Table 1 presents clues about where and how the newly established Republic of Türkiye will start its development project. Tonguç (2008) stated that the basic need for the development of the village in this period was the proper use of the rich land of the country. The way to use the land correctly depends on the strength of the people who will cultivate it. In this respect, the main task of education is to raise creative people who can establish sovereignty over nature.

Since most of the population that would ensure the development of the country in the newly established Türkiye lives in the villages, any organization that was not based on villages was not expected to be productive and beneficial for that period. It is very important to realize that a new civilization cannot be created without peasants. The village is an important and effective starting point not only for economic development but also for the establishment of the citizenship consciousness required by the newly entered political process. A republican ideology in which the villagers were not sufficiently conscious and new values were not spread among the villagers would not be able to go out of the city and take root (Can, 1980: 43). In other words, the rebuilding of the village should not be about economics but should also aim to spread the culture of the Republic everywhere because the village was the basic element that would ensure the solidity of the steps to be taken on the path of contemporary Turkish society (Kirby, 2010: 142).

One of the steps taken to ensure village development in the country and to spread the values of the Republic to the whole country was the enactment of the Village Law (18.03.1924). The articles

of the law reveal the desire of the state to bring the villages to the same level with the contemporary civilization. The overall development of the village, the main purpose of the Village Law, necessitated the transformation of agricultural activities into a mechanism with modern methods instead of traditional methods in the villages, the executives of the country's economy (İstanbul Vilayeti Köy Bürosu Neşriyatı, 1939). When the expected results could not be obtained from the technical agricultural schools opened for this purpose since the proclamation of the Republic, the idea that the villagers needed to be educated was strengthened. Indeed, Tonguç (2008) criticizes that this problem is not fully understood and states that in order to solve the problem, the problem must first be correctly identified. This necessity gave birth to the idea of the necessity of educating the peasants. However, political reasons also necessitated giving importance to village and villagers because a new state and regime was established in the country. Educating the generations who would undertake the preservation and defense of this state and regime that was established with great difficulties, erasing the culture of the caliphate and sultanate that had a place in people's minds, and infusing the ideology of the new regime to the peasants, who generally have a conservative mindset, were given importance. This is another reason that brought the necessity of educating the villagers. However, in the 1930s, there were factors that made the education of the villagers difficult, such as the illiteracy of up to 80% of the population and the low schooling rate compared to the number of students in the villages. (Apaydın, Aydoğan and Altunya, 2000:19).

In line with this need, plans were made to train villagers starting from basic education, that is, primary education, in order to have a qualified village. First, with the 1924 Teşkilat-ı Esasi Law (Constitution), primary education was made compulsory and free of charge. Second, according to the first Primary School Regulation of the Republic period, published in 1929, one of the aims of primary schools was young generation to grow up in an order that progresses according to their social power and ability from the first day they enter the school and gain the maximum qualification to adapt to the national society and the Republic of Türkiye in the most beneficial way mentally and physically (Kaplan, 2005: 186). Third, the same aim was also stated in the Village Schools Curriculum (Kültür Bakanlığı, 1938), developed in 1930, as “village children should be inspired by the ideals of the great Turkish revolution by taking advantage of every opportunity” (p. 4, 5). In this process, the enactment of the Law on Unification of Education, the alphabet reform, the opening of National Schools, and People's Houses aimed to achieve similar goals.

In order to develop the villagers and the country both economically and educationally, developing the villagers with the newly established educational institutions was considered as a necessity. For this purpose, a way that would both raise the awareness of the villagers and increase the efficiency in their economic activities was attempted to be found. Therefore, while some educators from Türkiye were sent abroad, educators from overseas were also invited to Türkiye (Altunya, 2010: 38). In addition to the overseas trips of Turkish delegations and educators, meetings on the subject were held in the country as well. In these meetings, decisions regarding the basic principles and ideology of national education were taken. A few days after the proclamation of the Republic, the National Education Pledge was published as a circular. The purposes of national education in the National Education Pledge was stated as, “To educate nationalist, populist, revolutionary, secular, and republican citizens, to generalize primary education practically, to teach everyone how to read and

write, to equip new generations with knowledge that will make them effective and successful in economic life, to establish real morality and virtue based on the compromise of freedom and order, and to take the Turkish nation to the most advanced level in civilization” (Özgen, 2002: 39).

In the Türkiye of that period, any organization that did not rely on the village could not be efficient. Without the peasantry, it would not be possible to create the civilization that would be shaped by the republic (Tonguç, 1998). With this in mind, it was decided to open the Village Institutes in 1940 after long research and studies. Considered as the founder of Village Institutes that was based on the “education for work, education in work, education with work” slogan, İsmail Hakkı Tonguç, in his First Review Report given at the end of his research on vocational and village education in Europe in 1925, stated that he took Kerschensteiner as reference (Koç, 2013: 191). According to Kerschensteiner, the purpose of education is to ensure that the individual realizes himself in his work by fusing the work he does in his spare time with the work he does for profit. Kirby (2010: 137, 139) expresses that this “work principle” defined by Kerschensteiner is not only a pedagogical principle, but also a principle that can be technically adapted to any ideology.

According to Tonguç, who adopted Kerschensteiner’s work principle, education that would serve the revival and development of villages could not be provided with teachers who were trained in classical teacher schools. Therefore, new types of teachers who would serve development should have been trained (Aydoğan, 2007: 25). Among the ideas that Tonguç put forward for the development of the villagers and solving the village education were (Koç, 2013: 195):

- Opening the ways of recruiting teacher candidates and other staff from the village,
- Making village schools, which were mostly three-year, five-year,
- Educating village youth who have completed five-year primary school and military service as teachers or professionals in line with the needs of the village, and
- Giving high school and higher education opportunities to village children.

In line with these ideas, during the establishment process of the Village Institutes, in order to solve the educational problems of villages and to make villagers active elements of the country, the training of educators for villages started with the Trainer Courses. After trainer courses, which can be considered as the prototype of the Village Institutes, educating the children living in the village both as individuals who are equipped with the principles stipulated by the republic and in the field of technique and agriculture emerged as a necessary for that period. In order to achieve these goals, in the Village Institutes that were structured for these purposes, three curricula were implemented in 1943, 1947 and 1953. Aiming to train teachers for the villages that adopted the principles of the newly established republic, these curricula were developed to cover general culture, general skills, technical, and agriculture courses. However, when the studies on the Village Institutes are examined, it is seen that most of them focus on the education and training practices in the Village Institutes, and there are not many studies on the curriculum. In the main sources on Village Institutes, it is seen that the need for Village Institutes and the reasons for the establishment of these institutions are focused on the political, economic, social and educational problems of the period (Arayıcı, 1999; Arman, 1969; Günyol, 1980; Kapluhan, 2012; Kayıkçı, 2005; Kirby, 2010; Koç, 2013; Köymen, 1934; Tekben, 2005; Tonguç, 1998; Tonguç, 2008; Türkoğlu, 2000; Tütengil, 1969). The most frequently encountered

research topic in the literature is the sources dealing with the education and training processes in the Village Institutes. Although some of these sources are memoirs written by institute graduates, there are also sources written by institute graduates at academic level (Altunya, 2000; Can, 1980; Fırtına, 2003; Gedikoğlu, 1980; Geray, 1980; Kirby, 2010; Koç, 2013; Makal, 2007, Makal, 2009; Şeren, 2008; Türkoğlu, 2000; Tekben, 1980; Kılınç, 2013). In addition to the studies conducted on the subject specific to an institute (Arslan, 2012; Çağlayan, 2014; Eyyupoğlu, 2017, Çetin and Kahya, 2017; Esen, 2007; Gümüšoğlu, 2017; Tinal and Bozdağ, 2017), art in institutes (Elpe, 2014; Ülkü, 2008; Tunç, 2009), teaching courses in different fields (Kocabaş, 2014; Mindivanli-Akdoğan, 2017; Güvercin, Aksu and Arda, 2004; Kabataş, 2017). However, it is seen that there are a limited number of sources on the curricula implemented in the institutes (Gedikoğlu, 1971; Gedikoğlu, 1980; Türkoğlu, 1980; Bozkaya, 2021; Demirbaş and Özalp, 2022; Çiydem and Kaymakçı, 2023), and it is understood that these sources are more of a general evaluation of the relevant program rather than a comparative analysis (except Gedikoğlu, 1971). The fact that there is no study that comparatively analyzes the curricula implemented in the Village Institutes and analyzes this comparison by supporting it with concrete content from the curricula refers to the importance of this study. Based on this deficiency in the literature, this study aims to examine the curricula implemented in the institutes comparatively and to determine the changes that occurred in the programs in the process. In line with this basic purpose, the research problems of the study are as follows:

1. What were the points taken into consideration while developing the curricula implemented in the Village Institutes?
2. How were the differences between the 1943 and 1947 programs implemented in the Village Institutes shaped?
3. What kind of content was created in the 1953 Teachers' Schools and Village Institutes program?
4. What kind of attitude was adopted while teaching culture courses in the Village Institutes?

Method

Research Pattern

The study employed the qualitative research method. Document analysis, one of qualitative research methods, was used since it offers a deeper and more detailed analysis of the obtained data. According to Bowen (2009), document analysis can be considered as a method in studies in which documents are the only valid source, as in historical and cross-cultural research. Since the data and analyses were made using documents within the scope of the study, the document analysis method was preferred. Document analysis involves the analysis of documents containing information about the study subject (Cansız-Aktaş, 2015: 363). In qualitative research, document analysis is frequently used as a method when direct observation or interview is not possible or sufficient (Yıldırım and Şimşek, 2005).

The study was not conducted with any group of people or animals. Ethics committee approval is not required as the study was prepared entirely on the basis of documents.

Data Collection Tools

In the study, documents were used as the data collection tool. Document refers to any resource available before the research (Merriam, 2013). Documents that provide access to a lot of data without interviewing and observing in the study also provide many conveniences to the researcher (Yıldırım and Şimşek, 2005). In the present study, documents were used as the data collection tool due to the study subject. Thus, curricula from written sources is the main data collection tool of the study. The 1943, 1947, and 1953 curricula formed the basic documents of the study. Personal (memoirs, research books on the subject) and institutional (works and documents published by official sources) documents were used for the analysis (Corbetta, 2003).

Data Analysis

The study data were obtained from documents. Both the academic resources related to the Village Institutes and the primary sources of that period were used as the primary element in the collection and analysis of the data. Within the scope of the study, the 1943, 1947, and 1953 curricula used in the Village Institutes were used as the main source, and supported by other sources, the data obtained from these sources were presented holistically. The findings obtained in the study were structured by examining previous research, reviewing the literature and incorporating this information into the research appropriately. This involves an analytical method. It involves finding, selecting, interpreting, evaluating and synthesizing the data in the documents (Kıral, 2020). This analytical method applied in the research was made in the form of a comparative evaluation in the section on the 1943 and 1947 programs. In the other sections, the findings are presented by systematically compiling the data obtained from the relevant personal and official documents to form a meaningful whole.

Results

General features of Village Institutes programs

Village Institutes did not have an existing curriculum at the time they were established. Until 1943, the institutes were managed according to the instructions from the Ministry of Education and the General Directorate of Primary Education. While the basic points were specified in these instructions, the applications specific to the institutes were left to the authority of the principals. In addition, from the enactment of the Village Institutes Law No. 3803 in 1940 until 1943, the institutes developed their own curricula by making use of secondary schools and different secondary education programs (especially primary teacher's training schools, vocational and technical schools). In this trial phase, especially in general culture lessons, the education curricula of the teacher's training schools and high schools of those days were used. While each institute developed its own curriculum, they took into consideration certain educational criteria. These criteria were: "the subjects being appropriate for the grade and student level, the subjects being related and complementary to each other, the selection of subjects that develop and strengthen students and give a personality to them, the information given being useful, the selection of subjects that instill love for work and help students gain a business character, the subjects that develop national and human qualities, the subjects that form social behaviors and habits, the subjects that will increase the love of nature, forest, animals and plants, and the subjects that give positive habits, the subjects that make students gain the habits of

research, experiment, observe, compare, self-study, making decision, working on a task till the end, and the subjects that strengthen the nervous system” (Özgen, 2002: 72,73).

Although the Village Institutes Curriculum was quite different from the traditional teacher’s training school programs, the approach that guided the practice was the attitude of Tonguç and his staff, and the Prospectus of the Village Institutes Organization Law No. 4274 (Altunya, 2010: 58). The Village Institute system was made up of a continuous series of experiments. For this reason, the regulations and programs of the system were not published in a book for a long time but were experimented. In this experimentation phase and during the implementation, the main frameworks were drawn, and broad authorities were given to the institutes in the organization of the details and the way of implementation. Institutes had wide powers in teaching the local business and agricultural professions and compiling and processing authentic culture. On this subject, Tonguç expressed, “Instead of pre-written prescriptions, they found it appropriate to research the subject, make surveys about it, and write the prescription themselves according to the principles they got from these surveys. As new studies based on experience, examination and research emerge, necessary changes will be made in this program (...)” (Altunya, 2010: 54, 55) and stated that the program would be structured based on experience.

Hasan Ali Yücel also stated that "the programs of the institutes including the course distribution schedules and curriculum were determined by taking advantage of the five-year experiments, taking into account the principles of national education and general education" (Başaran, 2010: 67). He mentioned the first Village Institutes Education program that took effect in 1943 as the program that fully and accurately reflected the Village Institute system for those who attend, manage and research the Village Institutes and teach at them.

After the three years of experience that came after the establishment of the Village Institutes, it is understood that the 1943 curriculum was intended to be based on the learning by doing (work education) system. Education with work was attended to be placed on scientific foundations. For this reason, it was emphasized that "to do" means "to know", but "to know" often does not mean "to do".

In the curriculum, being scientific was brought to the fore and scientific thinking, scientific thought and scientific research were followed. However, this understanding was not reflected in the textbooks. In fact, until the end of 1947, textbooks specific to the institutes could not be written for various reasons. The development of the 1943 curriculum was based on a certain view. On the basis of this view lies an education understanding that can be expressed as “education in work”, "education based on skills and work", and "education arising from reality". In these teaching processes, learning processes such as examination and discussion were given a wide place. With these features, the curriculum will keep students away from rote learning and encourage them to think, investigate, and search for truth and facts in a rational way. In addition, the lessons were based on students working on their own and thinking independently. As a natural result of this, an absolute connection was established between courses and work in the Village Institutes (Özgen, 2002: 81). The activities at the Village Institutes can be evaluated in three phases:

1. Agriculture courses,

2. Culture courses,
3. Technical courses and applications.

Every student, male or female, was obliged to attend the agriculture and culture courses. Culture lessons were taught by making use of the characteristics of the environment in which the institute was founded, and by supplementing the agriculture courses offered to the students and the work done in the workshop courses. The fact that education can be done in this way made it compulsory for the institutes to remain open all year. The teachers and students could only take 45 days of alternate vacation per year (Altunya, 2004: 97). In order to make comparisons, it is important to examine the curricula, in which culture, agriculture and technical courses form a whole and support each other in terms of learning, according to their content. For this reason, the 1943 and 1947 curricula were compared and examined as they were developed only for the institutes. The 1947 curriculum was revised taking into account the criticisms made to the 1943 curriculum. Since the 1953 curriculum was a joint program with primary teacher's training schools, it was analyzed by separating it from the other two curricula.

Comparison of the 1943-1947 Village Institutes curricula

Sufficient hours for culture, agriculture and technical courses were allocated in the institutes. These course hours were arranged as half day, full day, week and out of the ordinary conditions. It is left to the discretion of each institute to choose the appropriate one among these hour arrangements. Culture, agriculture and technical courses and the total course hour distribution of these courses are given in Tables 2, 3, and 4.

Table 2

Annual Course Hour Distribution in the Village Institutes According to the Field (MEB, 1943)

Courses	Week
Culture Courses	114
Agriculture Courses and Works	58
Technical Courses and Works	58
Five-Year Continuous Vacations	30
Total	260

Table 3

Culture Courses in the Village Institutes (MEB, 1943)

Culture Courses		
Turkish	Foreign Language	Pedagogical Knowledge: a) Sociology b) Work Education c) Child and Work Psychology d) Work Education History e) Special Teaching Methods Agricultural Business Economy and Cooperatives
History	Penmanship	
Geography	Art	
Civics	Physical Education and Folk Dance	
Math	Music	
Physics	Military	
Chemistry	Home Education and Childcare	
Nature and School		
Health		

Table 4

Agriculture and Technical Courses in the Village Institutes (MEB, 1943)

Agriculture Courses and Works	Technical Courses and Works
Field Agriculture	Village Blacksmithing (Farming, motoring)
Horticulture (Hazelnut growing, fruit growing, viticulture, vegetable growing)	Village Carpentry
Industrial Crops Agriculture	Village Construction:
Zootechnics	a) Brickwork and Tile Making
Poultry	b) Stonemasonry
Beekeeping, Sericulture	c) Limemaking
Fisheries and Aquaculture	d) Masonry and Plastering
Agricultural Arts	e) Concrete Making
	Village house and crafts for girls:
	a) Sewing-cut, embroidery
	b) Knitting and Weaving
	c) Agricultural Arts

The culture courses in the 1947 curriculum were comprised of courses with almost the same names as in the 1943 curriculum, under the name of “general knowledge courses”. The 1947 curriculum did not go into as much detail as the 1943 curriculum. “Agriculture courses and works” were offered under the name of “Farming courses and practices”. These courses were into sections as field agriculture, horticulture, zootechnics, agricultural business economics and practical works. Technical courses and works were offered under the name of "art" courses and “workshop”. These were “blacksmithing”, “carving”, “building and masonry” and “practical electricity” for boys and "laundry", "embroidery", "saw-sewing", "housekeeping", "cooking", "childcare" and "weaving" for girls. There were differences between the 1943-1947 curricula in the culture courses to be taught in each grade within five years and the course hours to be allocated to these courses in the institutes.

Table 5

Distribution of Culture Courses Hours by Grades in the 1943 -1947 Curricula (MEB, 1943; MEB, 1947a)

Courses	In the 1943 Curriculum						In the 1947 Curriculum					
	1 st Grade	2 nd Grade	3 rd Grade	4 th Grade	5 th Grade	Total	1 st Grade	2 nd Grade	3 rd Grade	4 th Grade	5 th Grade	Total
Turkish	4	3	3	3	3	736	4	4	4	4	4	920
History	2	2	1	1	1	322	2	2	1	1	1	322
Geography	2	2	1	1	-	276	2	2	1	1	1	322
Civics	-	1	1	-	-	92	-	1	1	-	-	92
Math	4	2	2	3	2	598	5	3	3	3	-	644
Physics	-	2	2	1	1	276	-	2	2	2	-	276
Chemistry	-	-	2	2	-	184	-	2	2	1	-	230
Nature	2	2	2	1	1	368	2	2	2	2	-	368
School Health	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	46
Pedagogical Knowledge	-	-	-	2	6	368	-	-	-	-	-	-

General Psychology	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	92
Child and Adolescence Psychology	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	46
Educational Sciences	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	92
General Teaching Method	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	92
Special Teaching Method and Practice	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	276
Sociology	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	92
Education History and Organization	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	46
Foreign Language*	2	2	2	2	1	414	-	-	-	-	-	-
Penmanship	2	-	-	-	-	92	1	1	1	-	-	138
Art	1	1	1	1	1	230	1	1	1	1	1	230
Business	1	1	1	1	1	230	-	-	-	1	-	46
Physical Education and Folk Dance	1	1	1	1	-	184	1	1	1	1	1	230
Music	2	2	2	2	2	460	2	2	1	2	1	368
Military	-	2	2	2	2	368	-	-	1	1	1	138
Home Education and Childcare	-	-	-	-	1	46	-	-	-	1	1	92
Agricultural Business Economy and Cooperatives***	-	-	-	-	1	46	-	-	-	-	1	46
General Culture Courses Total	22	22	22	22	22	5060	20	24	22	26	24	5244
Farming Courses and Practice	11	11	11	11	11	2530	10	8	9	6	7	1840
Art Courses and Workshop Works	11	11	11	11	11	2530	9	7	8	7	8	1794
General Total	44	44	44	44	44	10.120	39	39	39	39	39	8878

* Optional in the 1947 curriculum

** In the 1947 Curriculum, one hour each in the 4th and 5th grade was added to the main course hours of these classes.

***In the 1947 Curriculum, this course was given under the name of "Cooperatives and Cooperative Counting".

As seen in Table 5, culture courses, which were given 22 hours a week in the 1943 curriculum, were increased in the 1947 curriculum (average of 23.2 hours). While the culture courses were reduced by two hours in the 1st grade, it remained the same in the 3rd grade and increased in the other grades. There were significant changes in Farming courses and Practice between the two curricula. The course hours were reduced from one hour to four hours. The same was true for Art Courses and Workshop Works. In terms of weekly course hours, there was an 11.4% reduction in course hours in the 1947 curriculum compared to the 1943 curriculum.

In 1943, Culture courses constituted 50% of the weekly course hours in all courses, while farming and art courses accounted for an equal 25%. However, these ratios changed in 1947 and the weight of the culture courses was increased. For example, in the 4th grade, 66.6% of the courses were Culture, 15.3% were farming practices, 17.9% were technical/art courses. Ratios were similar in other classes.

Agricultural and technical courses, which were taught as 11 hours per week in all grades in the 1943 curriculum, were arranged as eight hours per week for agriculture courses and 7-8 hours per week for technical courses in the 1947 curriculum. Also, the weekly total of 44 hours in the institutes in the 1943 curriculum was reduced to 39 hours in the 1947 curriculum.

In the 1943 curriculum, the teaching of the courses was explained in detail. For almost every course, the course objectives, method and the topics to be covered in every subject were given. In this way, what they needed to do and the goals they had to achieve were clearly shown to the teachers. Necessary place and importance were given to the principles of relativity to the environment, from near to far, vitality and work rules in the selection and ordering of the courses and work topics as in the experimentation years. Hours were 45 minutes, and the recess breaks were 15 minutes. However, the course could last two hours depend on the attractiveness of the subject.

In the 1947 program, the teaching and objectives of the courses were also provided. The subject headings of the courses were determined according to grades. The education principles taken into account in the 1943 curriculum remained valid for the 1947 curriculum as well.

1953 Joint Program of Teacher's Training Schools and Village Institutes

The Ministry of Education developed a common curriculum for the Village Institutes and Primary Teacher's Training Schools in 1953. This curriculum was different from the 1943 and 1947 curricula that were developed before, in terms of both content and purposes. First, the goal of this curricula was not to teach students the content by learning by doing. The students tried to learn the information in the classroom environment, not in the work. The course hours and contents also differed in this program. In addition, in this curriculum, the course distributions were organized as Type A for boys sections of the Primary Teacher's Training Schools and Village Institutes (boys with 6 grades), Type B for girls sections of the Village Institutes, Type C for City Boys' Teacher's Training Schools and City Girls' Teacher's Training Schools, Type D1 for Istanbul Teacher's Training School Music Branch, and Type D2 for Istanbul Teacher's Training School Art Branch. An example curriculum for Type A including the Village Institutes Curriculum is presented in Table 6. Furthermore, the 5-year education in the Village Institutes was increased to 6 years.

Table 6

Joint Teacher's Training Schools and Village Institutes Course Distribution Schedule-Type A Village Institutes Boys with 6th Grades (MEB, 1953:31)

Courses		1 st Grade	2 nd Grade	3 rd Grade	4 th Grade	5 th Grade	6 th Grade
Vocational Courses	Introduction to Psychology	-	-	-	2	-	-
	Educational Psychology	-	-	-	-	2	3

	Teaching Method and Practice	-	-	-	-	2	6
	Educational Sociology	-	-	-	-	1	2
	Organization and Management	-	-	-	-	-	1
	Seminar Studies	-	-	-	-	1	2
Turkish Language and Literature	Reading	3	2	2	1	1	-
	Grammar	1	1	1	1	1	-
	Composition	1	1	1	1	1	1
	Turkish Literature History	-	-	-	1	1	-
	Children's Literature	-	-	-	-	-	-
Social Studies	History-Geography-Civics	4	4	4	-	-	-
	History	-	-	-	2	2	1.5
	Geography	-	-	-	1	1	1.5
Nature and Science	Nature and Science	3	4	5	-	-	-
	Physics	-	-	-	2	2	-
	Chemistry	-	-	-	3	-	-
	Biology and Health Sciences	-	-	-	-	2	2
	Math	4	4	4	4	3	-
National Defense	National Defense	-	-	-	1	1	1
Religion	Religion	-	-	-	1	1	-
Physical Education	Physical Education	2	2	2	2	2	2
Fine Arts	Music	2	2	2	2	2	2
	Art and Penmanship	3	3	3	2	2	2
	Business	3	4	4	3	3	3
Farming	Farming	4	4	4	4	3	3
	Free Studies	3	3	3	3	3	3
	General Total	33	34	35	36	37	37

As seen in Table 6, the total course hours in the 1953 curriculum were reduced again compared to the 1943 and 1947 curricula. Weekly course hours varied between 33 and 36 hours depending on the courses. Another striking difference in this curriculum is that farming and work hours were considerably reduced. History, geography and civics courses were combined in the first three years of this curriculum under Social Studies, while they were offered only as history and geography in the 4th, 5th, and 6th grades.

The course distribution schedule developed for the Type B Village Institutes Girls with 6 Grades was the same as Type A. Only Business courses were arranged as Work and Home Education and the hours of the course were increased.

In the course distribution schedule for the City Girls and Boys Teacher's Training Schools (Type C), the first three grades were not included and a weekly 35 hour schedule including the same courses as the A-type lesson distribution schedule was made starting from the 4th grade. Another difference of this curriculum is that there was no "business" course.

Teaching Culture Courses in Village Institutes

In line with the positivist-progressive philosophy and taking into account the aims of national education stated above, culture, agriculture and technical courses were offered in the Village Institutes that aimed to provide education based on “education in work, education for work, education with work” principle. Culture courses were mathematics, physics, chemistry, biology, history, geography, civics, sociology, nature and school health, foreign language, penmanship, art, physical education and folk dance, music, military, home education and childcare, agricultural business economy and cooperatives. As mentioned above, 50% of the curriculum in the Village Institutes was made up of the culture course. The main purpose behind these courses was the same educational principle. Teaching culture courses in contact with the work life, environment and various activities in the institutes was given great importance (Altunya, 2004: 99). As a matter of fact, the student putting out lime in the garden while conducting experiment in chemistry and the student using the measurements made in geometry on the foundation while construction makes the application of this experiment for practical life and can be given as examples to the applying the experiment and the measurement in daily life.

The teaching of the culture courses and the language, history, geography and civics courses included in these courses is of great importance for the newly established Republic of Türkiye because, as in all states, the Republic of Türkiye also wanted to convey its ideology and culture at every stage of education and to identify the society according to the requirements of the new management style by "spreading its ideological symbols, signs and language to the society through education". One of the main goals was to instill national consciousness in individuals through compulsory education, which was carried out according to the curricula developed centrally. For this reason, language, history, geography and civics formed the basis of the curriculum in compulsory education. In this way, they aimed to give the "homeland" and "historical unity" ideas to individuals who they wanted to transform into citizens (Şimşek et al., 2012, 2813,2814). Thus, the importance of the education given to Village Institute teachers who were trained to educate approximately 75% of the Turkish society increased. Based on this idea, effective teaching of the history and civics courses in educational institutions of the Republic period was of great importance. “National history” and “revolution history” also became an area of special importance in order to make students resistant to negative spiritual effects and to develop national consciousness (Koç, 2013: 259-260).

Among the culture courses, history and civics courses had a great role in realizing the main goals of national education, creating a national consciousness, and disseminating the principles and reforms of the newly established republic to the public. For this reason, the methods and techniques used in other courses were also followed in the teaching of the history and civics courses in the curriculum. The aim was to provide a more effective and permanent education (Koryürek, 1991).

While giving the culture lessons in the Village Institutes, some difficulties were experienced especially during the establishment period. Since the buildings where education will be given in the institutes were not ready yet, priority was given to living quarters. Each institute had given priority to construct its buildings with its students because many institutes (Akçadağ, Pular, etc.) were founded in tents. The necessity to prioritize to the buildings caused a significant disruption in the culture courses during the foundation years. Once the institute buildings began to and the needs for teachers and qualified instructors were met, the institutes returned to the education processes appropriate for their programs. As a matter of fact, Emin Soysal claimed in his parliamentary speech dated 24.12.1946 that the students who graduated in the first two years did not take mathematics courses and that some courses could not be held because there were no teachers (TBMM ZC, 24.12.1946).

Textbook were not published for the courses to be given in the Village Institutes. Until 1947, the textbooks used in other middle schools, high schools and teacher's training schools that aligned with the curriculum were selected and used in the Village Institutes. The name list of the textbooks to be taught in the Village Institutes since the 1947-1948 academic year was included in the Journal of Announcements. In this period, the textbooks were also chosen from the books taught in other middle schools, high schools and teacher's training schools of that period. Of course, the important thing for institutes was to plan how the information in these textbooks in the most effective and permanent way, rather than the textbooks themselves.

The examination of the Journal of Announcements published from 1943 to 1954 shows that the textbooks used in the institutes were almost the same, especially in terms of culture lessons. Table 7 shows the textbooks used for culture courses taught in the Village Institutes and other educational institutions in the 1947-1948 academic year.

Table 7

Culture Course Textbooks for the 1947-48 Academic Year (1st Grade Example)

	Textbook	Authors	Institution Taught
Turkish	Turkish I Grammar I	Belir Göğüş/Kemal Demiray H. Onan, A. Başman, M.S. Sander, T.N. Gencan	Middle School 1 st Grade, Village Institutes 1 st Grade
HISTORY	History for Middle School I	Faik Reşit Unat	
Geography	Geography Business Atlas Geography I Applied Geography Lessons Geography Notebook No:1-7	F. Sabri Duran H. Sadi Selen F.S. Duran	
NATURE	Nature I	Komisyon	
Math	Math Courses I Math Exercise Book I	Komisyon İ. Öztopçu, M. Gültekin	
Music	Solfeggio lessons Musical Alphabet Middle School Music Book	M. Sadi Eğemen M. Ataman F. İlmi Atrek	

(MEB, 1947b: 60-73)

History and civics courses, which were among the culture courses in the Village Institutes, were carried out in two stages. These lessons were taught theoretically during class hours and were practiced through field trips, activities at the institute (meteorology station, student elections, etc.), visits to historical sites in the immediate vicinity, interviews with historical witnesses, and activities in the students' own villages (preparing a village file, interviewing village elders on historical issues, etc.) (Kepenek, 2001: Koryürek, 1991). The activities for the practice of each course were carried out

in the field to the maximum extent. Students had to work in their villages even during the annual vacation period of 45 days. They collected these works they did in their villages, especially for history, geography and sociology courses, in the Village File.

Conclusion

Village Institutes were educational institutions designed and implemented to meet the special needs of the period in which they were founded. The inclusion of agriculture and technical courses in addition to culture courses in the institute curricula supports this idea. In fact, these curricula developed for that institutes would reveal their main difference at the level of application because especially the culture courses were similar to a large extent to the curricula of other schools.

Healthy and fit village children who had completed full-term (five years) in village schools and who were under the age of 18 were selected and enrolled to the Village Institutes, pursuant to Article 3 of Law No. 3803. For this reason, education in the Village Institutes starts at the middle school level and lasts for five years. In Table 7, 1st grade textbooks of the Village Institutes, which correspond with the middle school stage, are given. The textbooks were almost the same as the ones taught in middle schools at that time (small differences were seen in the supplementary books). This similarity of the institutes at the course and resource level differs in the teaching process of the courses. As a matter of fact, Tekben (1980: 62) states that courses at the institutes were not given with the methods of the old schools, and that the subject, plan, methods and tools of the courses were prepared and implemented with the cooperation of students and teachers. In addition, he emphasizes that the information obtained in the lessons was through observation, examination, research and work, and that students were learning the subjects themselves under the guidance of the teacher.

The main reason why more emphasis was placed on culture courses in the Village Institutes curricula in 1947 compared to 1943 was the effect of the criticisms about the Village Institutes that they did not attach sufficient importance to the culture courses. In particular, the fact that all of the institute buildings were built by students and teachers, as well as other construction works of the institute (supplying water to the institute, establishment of power plants, etc.) were carried out by the students led to the intensification of criticism that the culture courses were interrupted for these reasons. As a matter of fact, the American educator K.W. Wofford's report supported these criticisms. The report recommended that institute students be freed from their applied work in agriculture and workshop classes, such activities be reduced, and simple tools that would be only used in lessons be made (Wofford, 1952: 108). In the 1947 meeting held for the re-development of the curricula of the institutes, there were those who argued that one square meter of plaster could be used to learn the plastering craft, and any more than that would be just unnecessary fatigue. Authorized professionals also believed that that digging, hoeing and plowing in agriculture will be a laborer's job, and that it would be unnecessary to give more time to such works. In line with these beliefs, the necessity and meaning of vocational and technical agricultural education in the Village Institutes was eliminated with the Law No. 5129 (Kirby, 2010: 482). The reflections of these ideas can be seen in the 1947 and 1953 curricula.

As it can be understood from the information above, in the 1943 and 1947 programs, subjects such as how the courses would be taught in the institutes, which principles would be taken into account, and the distribution of the course topics according to the grade were given in detail. Thus, a unity was achieved in the general coursework in the institutes (Maarif Vekilliği, 1943; MEB, 1947). Although the 1943 and 1947 curricula clarified the principles of the courses to a great extent, there were many debates regarding this process. In particular, there was much debate in the parliament about the agricultural and technical courses in the institutes. Trabzon MP Mustafa Reşit Tarakçıoğlu criticized the teaching of technical and agricultural courses in the institutes with the following words: "... There will be blacksmiths, no sir! Everywhere in the world, a man called a teacher dictates and teaches. ... We will get only one thing from them. They should educate peasant children well and teach them their nationality, teach them our national history, teach them their language. This should be the character of the village institutes." Stating that the physiology and psychology of the students studying at the Village Institutes were not suitable for vocational training, Tarakçıoğlu stated that agriculture and technical courses (blacksmithing, carpentry, etc.) were very difficult fields for students. As a matter of fact, İsmail Hakkı Baltacıoğlu also made statements in support of this view. In the same session, Nurettin Ünen stated that the program of the Village Institutes should be completely revised and more competent teachers should be appointed to the Village Institutes. Emin Soysal, on the other hand, expressed the opinion that the principle of work training was applied in the form of manual labor and in a non-pedagogical sense (TBMM ZC, 24.12.1946). A similar debate took place at the III National Education Council, where it was argued that it was not necessary or possible for institute students to be adequately trained in both culture and agriculture and technical fields (Kepenek, 2001). One of the debates in the parliamentary sessions was the insufficiency of staff to teach agricultural and technical courses in the institutes. Reşat Şemsettin Sırer, the then Minister of National Education, stated that necessary work was being carried out to overcome this deficiency (TBMM ZC, 29.08.1947). In the 29.08.1947 parliamentary session, R.Ş. Sırer also stated that a commission was formed based on the experiences gained and that this commission started to prepare a new Village Institutes Program in line with the needs. He also announced that new textbooks would be prepared in the relevant fields within the scope of this new curriculum (TBMM ZC, 29.08.1947). While there were discussions about changing the programs of the institutes and the fact that the technical and agricultural courses offered in these institutions were too heavy for children, official records show that İsmail Hakkı Tonguç, the founder of the institutes, and Hasan Ali Yücel, the Minister of National Education at the time of their establishment, were not involved in these discussions. The reason for this is that İsmail Hakkı Tonguç and Hasan Ali Yücel left office in 1946. However, at the III National Education Council, Tonguç, while still in office, explained the process to be followed at the Higher Village Institute in order to train teachers for the institutes and stated that this deficiency would be overcome in a short time for both culture, agriculture and technical courses (MEB, 1943).

Comparing the 1943 and 1947 programs, Gedikoğlu (1971) states that the way agricultural courses were handled and named in the two programs revealed a difference of opinion, although there was no major difference in form except for the decrease in technical and agricultural courses. According to him, in the 1943 program, lecture, work, theory and practice were intertwined, while in the 1947 program, theoretical knowledge gained weight and lecture and work were handled separately from each other. While in the 1943 curriculum, students in technical courses were divided into fields

in which they were better after the first grade and specialized in that field, this practice was terminated in the 1947 curriculum and male students participated in all technical courses from the first grade to the last grade (MEB, 1947) Gedikoğlu (1971) stated that "students will acquire knowledge in all branches of art piece by piece, but they will not be able to deepen and do serious and planned work" and that the 1947 curriculum departed from the principle of work education, technical courses shifted from work to theory and a non-productive attitude was adopted. For this reason, the 1943 curriculum is accepted as the program that reflects the basic functioning of the institutes.

In the 1953 program, agricultural and work hours were considerably reduced. History, geography and civics courses were also combined in the first three years of this curriculum under social studies, while in the 4th, 5th, and 6th grades they were given only as history and geography. These changes made in the 1953 curriculum largely coincide with the views of the American educator Wofford (1952) given in his report on village primary schools. In his report, Wofford suggested that the first three grades should include preparatory classes and that the course hours should be reduced in these classes and that history, geography and civics courses should be given under the name of social studies (p. 104,105). The examination of the 1953 curriculum shows that the curriculum had a significant departure from the Village Institute education approach. For this reason, it would not be wrong to suggest that the Village Institutes did not have any practical application area, even if not officially, after this curriculum. As a matter of fact, in the parliamentary debates held until 1947, discussions on the improvement of the Village Institutes intensified. After 1947, especially with the intensification of allegations of communist propaganda, the view that these institutions should be transformed and eventually merged with other teacher training schools was intensely voiced. Especially from 1951 onwards, the opinions presented were in favor of restructuring the Village Institutes as other teacher training schools. In addition, there were many discussions and solution proposals in this period about the inadequacy of the teachers graduated from the Village Institutes and the need for in-service training. However, as of 1951, it is seen that the issue of transformation rather than correction was seriously discussed. For this reason, it would not be realistic to say that the curricula, which were implemented as a draft in 1952 and came into force in 1953, fully reflected the Village Institutes. As a matter of fact, Tekirdağ MP Zeki Erataman, who directly expressed his opinion on the closure of the institutes as of 1951, stated that he wanted the institutes to be liquidated as soon as possible and teacher schools to be increased. İlhan Dizdar (Sivas) stated that "The Village Institutes, which inculcated the idea of class and caste, materialism and determinism in the Turkish peasantry, were tried to be matured under the mask of national education". Based on this idea, he expressed the opinion that the institutes should be merged with teacher training schools. At the same day's meeting, Minister of National Education Tevfik İleri stated that "we regret that many of our precious children were wasted" in the institutes and signaled that the institutes would be closed (TBMM ZC, 25.02.1951).

When the examined curricula are evaluated in general, it be argued that the 1943 curriculum is the curriculum that served the main purposes and principles of the Village Institutes the most. The fact that this curriculum was shaped after about three years of experience (between 1943 and 1943) is the reason behind this result. As a matter of fact, the proportional distribution of culture courses, technical courses and agriculture courses, and the fact that these courses were associated with each

other in practice in the process helped to train well-equipped teachers in every field, which was the main goal of the Village Institutes. As a matter of fact, Tonguç (1998) stated that education that is not based on scientific principles and the realities of the country will be shaped in line with personal wishes and explained that the teacher training institutions established at the time of the establishment of the republic could not fully achieve success because they were not based on realities. He stated that students could not enter the school's laboratories; they learned about lime, iron, cement and their properties from books, but they could not go to the construction site next to the school to observe and apply them and explained that teaching was always incomplete for this reason. Tonguç's view constitutes the intellectual foundations of the work principle applied in the Village Institutes. For this reason, it is thought that an institute in which work is not learned on the job would not reflect the system that was tried to be created.

Tonguç (2008) states that education in the village cannot be successful only with the education to be given to children. Because for the development of the village, he emphasized the importance of raising personnel who would be effective in educating the family, guiding them and influencing the villagers. When Article 10 of the Law on the Organization of Village Schools and Institutes dated 1942, which supports Tonguç's idea, the duties of village instructors and teachers are discussed under two headings. The first of these covered the works related to the school and courses, while the second one was about educating the village people. It was expected that the teacher, who would train primary school students in the education and training process, would also lead the villagers at other times and fulfill the duties of raising the national culture of the village people and improve the economic life of the village (Maarif Vekaleti, 1942). The realization of these goals by the teacher was possible by structuring his/her own education process in accordance with this goal. For this reason, the 1943 curriculum is considered important in terms of the basic functioning of the Village Institutes.

As a result, the study revealed the curricula changes in the Village Institutes during the process and evaluations were made. In line with these evaluations, it is believed that it is important to compare these programs with today's curricula. Examining these educational institutions, which actively continued their activities for 14 years in Türkiye and whose influence has been recognized by many educators (John Dewey, and others) by considering all aspects and adding new information to the history of education are also considered important in terms of guiding today's education system.

Financing: This study was supported by the Scientific Research Projects unit of Ataturk Univesity.

Statement of Contribution: The study was produced from the first author's doctoral thesis. The contribution of the first author is 70%, the contribution of the second author is 30%.

Conflict of Interest Statement: The author(s) declare(s) that there is no conflict of interest.

References

- Altunya, N. (2004). *Köy enstitüsü programları (1936-1953)*. Ankara: KEÇEV.
- Altunya, N. (2010). *Köy enstitüsü sistemi*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Apaydın, T., Aydoğan, M., & Altunya, N. (2000). *Dünyaya örnek bir eğitim uygulaması köy enstitüleri*. İstanbul: Tüses.
- Arayıcı, A. (1999). *Kemalist dönem Türkiye'sinde eğitim politikaları ve köy enstitüleri*. İstanbul: Ceylan.
- Arman, H. (1969). *Piramidin tabanı* (Cilt 1). Ankara: İş Matbaacılık.
- Arslan, N. (2012). A sample to village institutes in Turkish Education System: Kars Cılavuz Village Institute. *History Studies*, 4(1), 29-45.
- Aydoğan, M. (2007). *Tonguç'a mektuplarla köy enstitüsü yılları*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Başaran, M. (2010). *Özgürleşme eylemi köy enstitüleri*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozkaya, H. (2021). Social studies in the village institutes and teacher schools' program of 1953. *Ekev Akademi Dergisi*, (88), 179-198.
- Can, B. (1980, Nisan). Köy enstitüleri ve üretime yönelik eğitim. *Eğitim Mücadelesi* (6), 36-46.
- Cansız-Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. In M. Metin (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (p.337-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. ThousandOaks: Sage.
- Çağlayan, E. (2014). Opening of village institutes and Dicle Village Institute. *Electronic Turkish Studies*, 9(1), 119-132.
- Çetin, S., & Kahya, A. (2017). Village Institutes as modernization projects in rural areas: A new interpretative study of the Aksu and Gonen Village Institutes. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, 34(1), 133-162. <https://doi.org/10.4305/metu.jfa.2017.1.3>
- Çiydem, E., & Kaymakçı, S. (2023). Understanding a new lecture in the transition process from the Village Institutes to the teacher schools: Examination of the curriculum of social sciences course of the year 1953. *International Journal of Historical Research*, 8(1), 321-370. <https://doi.org/10.24186/vakanuvis.1232959>
- Demirbaş, İ., & Özalp, M. T. (2022). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi eğitim politikaları (1923-1950). *Journal of History School*, 59, 2604-2626.
- Doğan, M. (2013). Türkiye'de uygulanan nüfus politikalarına genel bakış. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 2013, 23, 293-307.
- Elpe, E. (2014). Village institutes and art education. *Batman University Journal of Life Sciences*; 4(2), 15-34.

- Eyyupoğlu, İ. (2017). The establishment of Village Institutes and memories of Muammer Genc, a student from Pular Village Institute. *Atatürk Dergisi*, 6(1), 1-21.
- Fırtına, B. (2003). *Köy enstitülerinde usta öğretmenler*. İzmir: Gömeç Belediyesi Kültür Yayınları.
- Gedikoğlu, Ş. (1971). *Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri*. İstanbul: İş Matbaacılık ve Ticaret.
- Gedikoğlu, Ş. (1980). Köy enstitülerinin amacı ve gerçekleştirdikleri. *Eğitim Mücadelesi* (6), 17-19.
- Geray, C. (1980). Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması. *Eğitimi Mücadelesi* (6), 94-102.
- Günyol, V. (1980). Köy ve eğitim sorunu. *Eğitim Mücadelesi* (6), 9-10.
- Güvercin, C. H., Aksu, M., & Arda, B. (2004). The village institutes and health education. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57(2), 97-103.
- İstanbul Vilayeti Köy Bürosu Neşriyatı. (1939). *Köy kanunu*. İstanbul: Zerafet Basımevi.
- Kabataş, M. (2017). Music and art education in Village Institutions. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 1109-1124. <http://doi/10.7816/ulakbilge-05-13-07>
- Kaplan, İ. (2005). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim.
- Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi* (26), 172-194. <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/473/3883>
- Kayıkcı, S. (2005). Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Kadar Köye ve Köylüye Yönelik Olarak İzlenen Politikalar. *Türk İdare Dergisi*. 448, 69-100.
- Kepenek, M. (2001). *Basında köy enstitüleri* (Cilt 1 (1936-1944)). Ankara: KEÇEV.
- Kılınç, A. (2013). Tanıkların Dilinden Bir Dönem Öğretmen Okulları (İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 183-186.
- Kıral, B. (2020). Document analysis as a qualitative data analysis method. *Siirt University Journal of Social Sciences Institute*, 8(15), 170-189.
- Kirby, F. (2010). *Türkiye'de köy enstitüleri*. İstanbul: Tarihçi.
- Kocabaş, K. (2014). Köy enstitüleri ve fen eğitimi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, (10), 62-73.
- Koç, N. (2013). *Türk kültür tarihi içerisinde köy enstitüleri*. İstanbul: İdeal Kültür.
- Koryürek, S. (1991). *İlkokulcu öğretmen gözüyle köy enstitüleri*. İstanbul: Görkem.
- Köymen, N. (1934). *Köycülük esasları*. Ankara: Tarık Edip Kütüphanesi.
- Kültür Bakanlığı. (1938). *Köy mektepleri müfredat programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Maarif Vekaleti. (1942). *Köy okulları ve enstitüleri teşkilat kanunu*. Ankara: Maarif Matbaası.
- Maarif Vekaleti. (1943). *Köy enstitüleri programı*. Ankara: Maarif Matbaası.
- Makal, M. (2007). Köy enstitülerinde kitap ve okuma. In M. Aydoğan (Edt.), *Köy Enstitüleri Amaçlar-İlkeler-Uygumalar*, (s. 92-96). Ankara: KEÇEV.
- Makal, M. (2009). *Köy enstitüleri ve ötesi*. İstanbul: Literatür.
- MEB. (1947a). *Köy enstitüleri programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB. (1947b). Ders kitapları hakkında. *Tebliğler Dergisi*, 10(450), 58-81.
- MEB. (1953). *Öğretmen okulları ve köy enstitüleri programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri). S. Turan (Çev. Edt.). Ankara: Nobel.
- Mindivanlı-Akdoğan, E. (2017). Geography teaching in Village Institutes. *Journal of History School*, 10(31), 235-273. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1118>
- Özgen, B. (2002). *Çağdaş eğitim ve köy enstitüleri*. İzmir: Final Matbaacılık.
- Şeren, M. (2008). Köye öğretmen yetiştirme yönüyle köy enstitüleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 203-226.
- Şimşek, U., Küçük, B., & Topkaya, Y. (2012). Cumhuriyet Dönemi eğitim politikalarının ideolojik temelleri. *Turkish Studies*, 7(4), 2809-2823. <https://openaccess.artvin.edu.tr/xmlui/handle/11494/3959>
- TBMM ZC, 24.12.1946. Cilt: 3, 22. Birleşim.
- TBMM ZC, 25.02.1951. 51. Birleşim.
- TBMM ZC, 29.08.1947. Cilt:6, 78. Birleşim.
- Tekben, Ş. (1980). Köy enstitülerinde ölçme, değerlendirme, sınıf geçme ve demokratik yaşam. *Eğitim Mücadelesi*(6), 61-62.
- Tekben, Ş. (2005). *Canlandırılacak köy yolunda*. Ankara: KEÇEV.
- Tinal, M., & Bozdağ, H. (2017). A scene from the history of the Village Institutes: The history of Kızılçullu Village Institute. *Electronic Turkish Studies*, 12 (19). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12270>
- Tonguç, İ. H. (1998). *Eğitim yolu ile canlandırılacak köy yolunda*. Ankara: KEÇEV.
- Tonguç, İ. H. (2008). *Köyde eğitim*. Ankara: KEÇEV.
- Tunç, A. Z. (2009). Art education of Village Institutes and approaches of the administrators to the art. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 30-34.
- Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve enstitüleri*. İstanbul: İş Bankası Kültür.
- Tütengil, C. O. (1969). *Türkiye'de köy sorunu*. İstanbul: Kitapçılık Ticaret Ltd. Şti.
- Ülkü, C. (2008). Arts education, arts and Village Institutes. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 4(1), 37-45. <http://eku.comu.edu.tr/index/4/1/akilinc.pdf>
- Wofford, K. (1952). *Türkiye ilkokulları hakkında rapor*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

A case study on the effectiveness of local history activities on pre-service social studies teachers

Hasan GÜNAL, Ramazan KAYA

Article Type	Research Article
Received	30/09/2022
Accepted	17/10/2023
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1369327
Cite	Günel, H. & Kaya, R. (2023). A case study on the effectiveness of local history activities on pre-service social studies teachers. <i>Turkish History Education Journal</i> , 12(2), 136-156. https://doi.org/10.17497/tuhed.1369327
Similarity Scan	Done - IThenticate
Ethics Declaration	This research was carried out in accordance with all ethical and copyright rules. This research was found ethically and scientifically appropriate by the decision taken at the meeting of Balıkesir University Social and Humanities Ethics Commission dated 22.06.2023 and numbered 2023/04.
Conflict of Interest Statement	The authors declares that there is no conflict of interest.
Financing	No external funding was used to support this research.
Copyright and License	© 2012-2023 TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	

A case study on the effectiveness of local history activities on pre-service social studies teachers

Hasan GÜNAL

ORCID: [0000-0002-5666-9737](https://orcid.org/0000-0002-5666-9737), E-mail: hasangunal@balikesir.edu.tr

Institution: Balıkesir University, Necatibey Faculty of Education ROR ID: <https://ror.org/02tv7db43>

Ramazan KAYA

ORCID: [0000-0002-9481-2450](https://orcid.org/0000-0002-9481-2450), E-mail: ramco@atauni.edu.tr

Institution: Ataturk University, Faculty of Education, ROR ID: <https://ror.org/03je5c526>

Abstract

Based on individuals, local history is covered in social studies/history teaching programs as a teaching method worldwide as in Turkey, due to its potential to provide students with important competencies. However, to realize its potential competencies, it is important for pre-service teachers to gain experience by performing practical activities during their undergraduate education using this method. Within this scope, this study aims to reveal the opinions of pre-service social studies teachers about the activities carried out in local history teaching. The participants of were 55 pre-service teachers studying at Balıkesir University, Necatibey Faculty of Education, Department of Social Studies Education. The study was carried out with the case study model and the data were obtained with an open-ended questionnaire, student diaries, activity evaluation forms, and researcher observation notes. The content analysis method was used to analyze the data. While the participants stated that they enjoyed the interviews the most during the local history activities, they had the most difficulty in finding resources and obtaining information. The participants stated that the activities carried out contributed to them in terms of personal/social development and the teaching profession and suggested that more guidance should be given to the students in the next applications to make the Local History Studies course and activities more effective. In line with the findings obtained as a result of the research, some suggestions were made, including providing theoretical and practical training to social studies teacher candidates, especially on teaching local history.

Keywords: local history, social studies, history teaching, activity, preservice teacher

Introduction

Local history, one of the forms of history written from below (Danacıoğlu, 2010), or with a more inclusive denomination, the history next to us (Kyvig and Marty, 2000) is defined by Avcı Akçalı (2013) as a type of history that “examines a limited geographical area and helps to personalize history and develop people's ties with the social group to which they belong, by including local and human elements that are ignored in the national history narrative” (p. 16, 42).

Local history can also be characterized as initiatives carried out for the purpose of preserving, learning, and teaching the history near us in a more personal or organizational way (Danacıoğlu, 2010). Although its origin goes back to Ancient Greece (Litchman and French, 1978 as cited in Avcı Akçalı, 2007; Avcı Akçalı, 2013) and the interest shown to local history goes back to the end of the 16th century, the orientation of local history, which enabled it to acquire its present qualities, was mainly in the second half of the 20th century, in line with the course of general historiography (Danacıoğlu, 2010). Since this date, local history has developed by putting people, especially ordinary people, at its center (Tunç Şahin, 2011). It should be noted that the studies carried out in this field, especially in England, have made a significant contribution to the academic achievement of local history (Aslan, 2000).

The idea that every individual has a role in shaping the society and economy in which they live, and that every family and every place contributes to more comprehensive studies with the detailed historical information they provide, has been influential in the development of local history studies (Caunce, 2001). To reach a better understanding of the past and present a broader perspective, we need to consider local developments, as well as national and international developments (Kyvig and Marty, 2000). In addition, local history also contributes to the understanding of national and global developments and their results. As the examples from local history make the general history more understandable, some historians call it "loyal references that illuminate the general history", "a warehouse or arsenal full of appropriate and meaningful examples for general and national history." (Douch, 1967, as cited in Aslan, 2000: 201).

The history of individuals, their families, and their close circle is more influential on them. Therefore, learning this history helps individuals to comprehend the factors affecting their own lives. This aspect also provides emotional satisfaction for the individual in a way that no other historical research can do (Kyvig and Marty, 2000). Local history can also contribute to the formation of a sense of pride in society, as Banks states (Danker, 2005). As it can be understood, local history is seen as a field worth researching as it is oriented towards the needs of individuals and societies that directly concern them (Kyvig and Marty, 2000). In this sense, local history symbolizes a play in which people are the actors rather than a movie as in the traditional understanding of history (Steele, 1983 cited in Aslan, 2000). Today, in countries such as England, France, and America, local history has found a place in history teaching both as a research tradition and within the school system (Avcı Akçalı, 2013).

Local history teaching, which we can consider within the framework of out-of-class or out-of-school history (Avcı Akçalı, 2017; 2019) is:

An alternative history teaching method that paves the way for the student to take an active role in the learning process by enabling the student to examine the historical elements in the immediate environment in the context of the past and present while using the methods used in academic local history research from a historian's point of view (Öztaşçı, 2017: 19-20).

On the other hand, Ata (2015: 79) stated that teaching local history means the same as the history of the immediate environment and defined it as "working in a small environment where a school and a student's house are located". One of the important issues that have been emphasized with the social studies program renewed in 2005 has been the inclusion of local history as a teaching method in the social studies course (Yeşilbursa, 2015). When the current 2018 social studies curriculum is examined, it is possible to see the importance given to local history. In the program, it is emphasized that out-of-school environments should be used in the teaching of the social studies course and that oral history and local history activities should be included in particularly appropriate subjects (MoNE, 2018). Dere and Akdeniz (2021), who examined the applicability of local and oral history in the current 2018 social studies curriculum and textbooks, also state that these methods can be used effectively in almost every subject related to people and space. Thus, students will not only be able to carry historical events from local to national and universal dimensions but also have opportunities to develop their historical thinking skills by examining these events from different perspectives (Dere and Akdeniz, 2021). Because the local historical environment, which contains various sources related to political, social, and cultural history, has the potential to contribute to the development of students' historical thinking skills (Aktın and Karaçalı Taze, 2021).

If prepared and implemented in accordance with student characteristics and course content, local history activities help students acquire many knowledge and skills at both primary and secondary education levels (Avcı Akçalı, 2013. See also Aydın, Dündar and Kaya, 2016; Demircioğlu, 2010; Dere and Akdeniz, 2021; Işık, 2011; Kabapınar, 2014; Yeşilbursa, 2015). First of all, local history shifts the direction of history teaching from political to social and cultural issues, allowing different perspectives to be included in the curriculum (Marino and Cracco, 2012). In this way, local history, which can be considered as micro-history, puts the ordinary person, i.e., the individual in the center. Local history does not deal with the stories of inaccessible heroes and events that are not directly related to our lives, but the events that take place in our home and neighborhood close to us. Since this history can be lived, felt, and touched, the life of a grandfather or shopkeeper in a neighborhood is more interesting for students than the life of a hero in the books (Erpulat, 2003). As Stradling (2003: 140) states, "Proximity to familiar places and people, to events that have been heard before, arouses interest in students." Local history, which deals with people, places, and structures close to us, is not a pile of tales from this aspect. On the contrary, it provides an understanding that it deals with the reality. Thus, it helps to better recognize the living space and to evaluate events and current problems from a historical perspective (Avcı and Dağ, 2021).

Local history teaching provides the opportunity to learn outside the classroom. According to the research "All Experiences Matter", learning outside the classroom can provide important contributions to children in terms of better and permanent learning, emotional and physical development, and being more sensitive to the environment (Harnett, 2009). In addition, activities based on local history help to establish a link between school and life. With these activities, students

also provide rich experiences, develop their cognitive, affective, and social skills, and learn by doing and living instead of memorizing history (Arslan, 2012). This method, which is planned and implemented effectively, also gives students the opportunity to become aware of the cultural heritage in their immediate environment, to understand its importance, and to develop an awareness of its protection. In addition, it can contribute to “the development of students' skills of research, perceiving change, and continuity, observation, using evidence, perceiving space, as well as gaining the values of being scientific, sensitivity to cultural heritage, aesthetics, responsibility, and patriotism” (Dere and Akdeniz, 2021: 495).

Local history can also offer many opportunities for students to pursue their own historical research (Haydn, Arthur, and Hunt, 1997). Local history practices, which enable to associate learning activities with daily experiences, are carried out with written and oral sources and documents entering the museum inventory (Aydın, Dünder and Kaya, 2016). In this respect, it helps students to "make history", "historical research/inquiry" and "learn the historical method" (Arslan, 2012; Ata, 2015; Avcı Akçalı, 2007; Avcı Akçalı and Aslan, 2007; Beem 1994; Gökçe and Işık, 2020; Perrotta, 2017; Stradling, 2003; Tunç Şahin, 2011) with first- and second-hand sources (Aydın, Dünder, and Kaya, 2016; Demircioğlu, 2010; Marino, 2012) that have gained value within the framework of constructivist learning theory in our country in recent years. As can be understood, the study of local history allows students to connect with the main concepts that historians use to organize the past (Clark and Lee, 2004). Moreover, local history also provides tools to help students move from the idea that history is a collection of facts to the understanding that history is an interpretation, which is one of the most important stages of historical consciousness (Furay and Salevouris 1988, cited in Beem, 1994). It should be noted that local history activities will help students to better understand other history subjects in the school curriculum, in addition to these purposes of history teaching that come to the fore today (Danker, 2003).

Emphasizing the local history theoretically in the programs and associating it with the competencies is not enough for this method to be applied effectively (Kabapınar and Karakurt, 2016). In order for students to benefit from the mentioned contributions of local history teaching, teachers should have knowledge and skills regarding local history teaching activities. Therefore, it is very important for teachers to receive a good education on local history teaching during their undergraduate education (Demircioğlu, 2010). When the academic studies on local history in history and social studies teaching (generally classroom/out-of-school teaching) are examined, it is seen that teachers do not consider themselves sufficient in local history teaching activities and they have problems in practice (Avcı Akçalı, 2017; 2019). On the other hand, it is known that there are a limited number of studies that consider pre-service teachers as a sample/study group in out-of-class teaching in general and local history research in particular (Avcı Akçalı, 2019). It can be thought that research to be carried out with pre-service teachers will help to solve such in-service problems, because teachers have problems in terms of knowledge and practice in out-of-class teaching and local history, and the development of pre-service teachers as future teachers is important (Avcı Akçalı, 2019).

When the studies in the field are examined, there are studies conducted with history teacher candidates and history teachers by Avcı Akçalı (2015); candidates of social studies teachers by Aktın

and Tekir (2018), Oran (2019), Aktın and Karaçalı Taze (2021a, 2021b); candidates of English and social studies teacher candidates by Korkut and Kiriş Avarogullari (2018) and candidates of classroom teacher candidates by Ütkür Güllühan (2020). As it can be understood from all this information, the number of studies conducted with pre-service teachers within the scope of local history is quite limited in Turkey. Moreover, the fact that teachers working in Turkey have problems during local history practices reveals the importance of doing practical studies with prospective teachers during their undergraduate education on this method. For this reason, this study aims to investigate the opinions of pre-service social studies teachers about the local history activities they carried out in the "Local History Studies" course, which they took in the elective category during their undergraduate education. Within this scope, the following points were desired to be determined,

- The things they enjoyed the most during the activities,
- The issues they had the most difficulty with during the activities,
- The contributions of the activities,
- How to conduct local history studies course and its activities better.

Method

Research Design

The case study model, a qualitative approach, was adopted in the research. Case studies can be defined as a research model in which a current phenomenon is investigated in-depth in real-life conditions (Yin, 2014). Case studies are preferred in applied fields such as education (Merriam, 2013) especially in teacher education research due to their strengths (Paker, 2015). There are many types of case study models defined by different researchers in the relevant literature (see Creswell, 2013; Stake, 2005; Stenhouse, 1985 as cited in Paker, 2015; Yin, 2014). The research was carried out in the type of "action research case study" mentioned in the literature. In action research case study, it is aimed to "contribute to the development of the studied situations by providing information that will guide the review and improvement of the action" (Stenhouse, 1985: 50 cited in Paker, 2015: 121). The reason for the adoption of the action research case study is to contribute to the development of local history teaching activities by taking the opinions of the pre-service social studies teachers about the difficulties encountered during the local history activities and how the local history studies course and activities could be carried out better.

Sample

The study group of the research consists of 55 pre-service teachers, 21 male, and 34 females, studying at Balıkesir University Necatibey Faculty of Education, Department of Social Studies Education, and taking the "Local History Studies" course in the elective category. Convenience sampling was used to determine the study group of the research. The reasons for choosing convenience sampling in the study are that researchers choose a situation that is close and easy to access, and they want to speed up and practice their research (Yıldırım and Şimşek, 2013). All necessary information about the research was given to the participants before the activities they would do. The participants were informed that the local history activities they would do within the scope of

the course, the open-ended questionnaires they would fill, the activity forms, and the data obtained from the diaries they would keep would only be used for scientific purposes. Those who voluntarily agreed to participate in the study and gave written consent were included in the study. As stated in the voluntary participation form, the real names of the pre-service teachers were not used and the participants were coded as PT1, PT2, ... PT55. This research, whose study group consisted of humans, was found ethically and scientifically appropriate by the decision taken at the meeting of Balıkesir University Social and Human Sciences Ethics Commission (dated 22.06.2023 and numbered 2023/4).

Data Collection Process and Tools

It is important to collect data from multiple sources such as observations, documents, and audio-visual materials to reveal an in-depth understanding of the "situation" investigated in case studies (Creswell, 2013). In this study, using multiple data collection tools such as student and researcher diaries, student activity evaluation forms, open-ended questionnaires, researcher observation notes, local history activity reports prepared by the participants, and documentaries will provide both an in-depth understanding and a richer and mutually-affirming data diversity (Yıldırım and Şimşek, 2013). However, since all these data are too voluminous to be presented within the scope of an article, data on research reports and documentaries prepared by the participants could not be included in the research. While preparing the open-ended questionnaire and activity evaluation form, which are the data collection tools used in the research, the relevant literature and especially the studies of Öztaşçı (2017) and Kabapınar, Gökdoğan, Küçük, Köroğlu and Akbaş (2018) were used.

The data collection process of the study was planned as a 13-week period. Accordingly, in the first week, the participants were informed about the planned activities. All of the participants stated that they wanted to take part in local history activities voluntarily and signed the participation forms. In the second week, the participants were given training on local history, the importance of local history, and how to carry out a local history activity step by step. In this training, examples of local history activities were presented, and it was paid attention to obtain information on the practical dimension of the participants. In the third week, the participants were asked to form their own groups for the local history activities they would carry out. Only one of the participants wanted to carry out the work individually, and the other participants formed their study groups with their friends. Then, a local history topic determination form was given to the participants and each group was asked to find at least 3 topics they wanted to study by visiting the province of Balıkesir and doing research on the internet. In the fourth week, the participants presented the subjects to the researchers, and the local history activity topics they would study were determined. Some of the local history activity topics determined by the participants were "The Weaving of Joy, and Sorrow by Loop: Yagcibedir Carpet", "Hasan Baba and Ayak Dede Tombs: Where Prayer and Wishes Meet", "Yıldırım Mosque with Whispers from History", "Muharrem Hasbi Flour Factory with Muharrem Hasbi's Flour and Balıkesir's Water", "Balıkesir Cologne: A Historical Fragrance from Past to Present", and "Şeyh Lütfullah Mosque". After the local history activity topics were finalized, a daily "Local History Activity Directive" was given to the participants to guide them in all stages of their activity work. In the directive, all necessary information was given about how the participants would keep their diaries, where to find the sources they would benefit from in their studies, how to cite the sources, how to

conduct the oral history interviews as a part of the local history activities, what to pay attention to when taking the photographs and videos that they would use in their documentaries, and which rules to follow while writing the research report. While creating the local history activity directive, the information contained in the research of Öztaşçı (2017) and Kabapınar et al., (2018) was used. In addition, in the same week, an expert in documentary shooting, montage, and editing provided the participants with training on all the necessary information for the documentaries they would prepare.

Between the 5th and 9th weeks, the participants carried out activities such as collecting resources, interviewing the source persons, conducting oral history interviews, taking photographs, and making video shoots on the local history topics they had determined. In this process, the researchers paid attention to providing the necessary guidance on the difficulties experienced during the course of finding resources and conducting interviews and giving the necessary guidance on other issues they needed, as well as getting information from the participants about the stage of their work every week. After the participants finished their work, they went to the stage of reporting the event data and preparing their documentaries between the 10th and 13th weeks. In this period, once the participants had difficulties, researchers constantly guided and helped them. In the last week, participants submitted their event reports, documentaries they prepared, and diaries reflecting all the good experiences and difficulties during this process, In addition, an activity evaluation form and a questionnaire consisting of open-ended questions were applied to the participants in the same week.

Data Analysis

The content analysis method was used to analyze the data obtained in the study (See: Yıldırım and Şimşek, 2013). Since it is necessary to make sense of voluminous data obtained from different sources such as interviews, diaries, and documents in case studies, content analysis is generally used (Patton, 2014). In the first stage, the data obtained from different sources were transferred to the computer and a total of 112 pages of text was created. Then, the researchers read the data twice in a time period where they would not be disturbed to make better sense of it (Bogdan and Biklen, 2022). Then, the researchers adopted an inductive approach and individually started to identify codes by focusing on the similarities and differences in the data (Kızıltepe, 2015). After analyzing the first 10 pages of the data set, the researchers came together by recording the codes they identified in the code charts they had prepared beforehand. In this meeting, the researchers had the opportunity to identify some of the paragraphs they coded and see whether they coded the same or similar (Creswell, 2017). After the first meeting, the researchers continued their analysis individually and when they finished two-thirds of the data set, they held a meeting to check the coding again. After this last meeting, the researchers reached a consensus, especially on the areas of agreement and disagreement (Miles and Huberman, 2015). The reliability percentage of the analysis conducted by the researchers was determined as 90.1% according to Miles and Huberman's (2015) reliability formula (Reliability = Agreement / Agreement + Disagreement). Finally, an expert working on qualitative research was informed about all stages of the research and the data collection and analysis process was checked together. After this last control, the data were re-examined and the categories were finalized by taking into account the points stated by the expert auditor (Yıldırım and Şimşek, 2013). The findings obtained as a result of the research are given in tables with frequencies. Presenting the findings obtained in case studies in tables is very important, especially because it allows researchers to discover some relationships that

they did not realize while analyzing data (Yıldırım and Şimşek, 2013). In addition, direct quotations from the participants' responses to the questions in different data collection tools were also included in the presentation of the tables.

Data Collection Tools

As one of the qualitative data collection tools, the Semi-Structured Interview Method was used in the study. By utilizing this method, the researcher prepares open-ended interview questions in advance but also asks different probing and follow-up questions to the participants on the basis of their answers to the questions (Patton, 2014). The interview protocol was prepared after the experts' opinions on those questions were elicited. Interviews with the participants were carried out in places where they would feel comfortable such as study offices and libraries. The participants were informed about the study's aims and procedure and their signed consent forms were obtained with their permission.

Interview Questions

1. Which factors should be considered in the development of the elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum, and which basic principles should it be based on?
2. What should be the general objectives of the elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum?
3. What are your suggestions concerning the learning outcomes of the elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum?
4. What strategies can you suggest for organizing the contents of the elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum?
5. Which teaching methods should be included in the elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum? And why should these methods be included?
6. What kinds of evaluation methods should be utilized in the elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum?
7. How should historical characters be included in the elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum?
8. What are your thoughts about the charges made in the elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum in 2018?

Results

The findings obtained in the research are presented in this section in line with the research questions.

Participants' Views on the Things They Enjoyed Most During Local History Activities

In the study, the participants were first asked about their opinions on what they liked the most during the local history activities they did, and the findings are presented in Table 1.

Table 1

Participants' Opinions on the Things They Enjoyed the Most during Local History Activities

Opinions	f
Conducting interviews	27
Learning about the local history of the place where they live	24
Conducting research	16
Group work with classmates	12
Getting help from people during the research process	9
Acquiring knowledge and skills to be used in teaching	6
Learning new knowledge in different areas	4
Experiencing a sense of accomplishment	2
Seeing that our historical heritage is protected	1
Informing people about local history	1
Fulfilment of assumed responsibilities	1
Uncovering elements of local history that are about to be forgotten	1

The most important aspect that the participants emphasized in this regard was the interviews they conducted with local people and people who were knowledgeable about the topics of their activities. In these interviews, which the participants described as "enjoyable", "fun", "sincere", "socializing" and "enabling them to mingle with the public", they also specifically stated that they benefited from the "vast knowledge" of the people they heard different opinions and talked to. For instance, PT29 said, "I liked getting different opinions from different people. It was enjoyable to interview people on the street." Participants gave the second priority to learning about the local history of the settlement they live in. Stating that they gained knowledge about historical places, traditions, customs, and cultural elements in Balıkesir thanks to the activities they organized, the participants emphasized that they had the opportunity to get to know the city they live in better. Regarding this category, PT27 said, "We learned better what the history of the unknown artifacts in our region is." The third priority of the participants in this regard was the research they conducted within the scope of the activities they carried out. The participants stated that through the research, they reached historical documents that had never been published anywhere before, and their desire to do research developed. For example, one of the participants who expressed this view, PT23 expressed his opinion as "... The development of our research spirit and getting great pleasure from it."

Carrying out group work with classmates and receiving people's help during the activities were the issues that participants ranked relatively high in this regard. The participants who expressed the view of carrying out group work with classmates stated that they liked the most in these activities as "being a part of a group", "gaining group consciousness", "feeling the group spirit", "working in cooperation" and "spending time outside the classroom". For example, PT1 explained his opinion by saying "...at the same time, being a part of a group is among the things I like." The participants who

expressed the view of seeing the help of people during the research process emphasized that they liked the fact that both local people and local administrators approached them with love, respect and tolerance, did not turn away from them, and acted in a caring and friendly manner during the activities. In this category, PT15 stated that "... I liked it even more that people were friendly. It was nice that whoever we talked to, they did not turn away and had a conversation with us." The participants expressed the views of gaining knowledge and skills to be used in teaching and acquiring new knowledge in different fields in the middle ranks. The participants in this category also specifically stated that they would like to carry out similar studies with their students in their possible future professional lives, which "improve themselves", "give them the opportunity to work practically", "provide knowledge and experience" and "will have an important place in their future professional lives." Among the participants who had this view, PT22 explained her thoughts by saying "I liked being involved in a study that I would like to have my students do in the future." The participants who expressed the view of acquiring new knowledge in different fields emphasized that they gained knowledge in subjects and fields that they did not know thanks to their studies. For example, PT30, who was of this opinion, used the expression "... gaining new knowledge about a subject I did not know." The frequency of expression of other opinions written down by the participants decreased considerably.

Participants' Opinions on the Most Difficult Issues during Local History Activities

Secondly, the participants were asked about their opinions on the most challenging issues during the local history activities and the findings are presented in Table 2.

Table 2

Participants' Opinions on the Most Challenging Issues during Local History Activities

Opinions	f
Finding sources and obtaining information on the subject	27
Conducting interviews	22
Experiencing problems due to group work	11
Not feeling competent in technology	9
Reporting research results	8
Experiencing physical fatigue	5
Lack of technological equipment	5
Finding a research topic	2
Spending too much time on research	1
Difficulty in limiting the topic	1
Dealing with official procedures	1
Shortage of time	1

Participants stated that they had the most difficulties in finding resources and obtaining information about the topic they were researching during the local history activities they organized. While some participants stated that they reached a limited number of resources in their research in libraries, city archives, and on the internet to find information/documents related to the activity topics, some participants complained about not being able to access any resources in these environments. For example, one of the participants who expressed this view, PT33 said, "The most

difficult thing for us was not being able to find documents. We came back empty-handed from the library and many other places we went to." The second important challenge that the participants experienced in this regard was to conduct interviews, which is an important part of their activity studies. The participants stated that both local people and public officials were hesitant and reluctant to record their interviews, and sometimes even responded negatively to their interview/appointment requests. In this view PT41 stated that "...the fact that the staff and teachers did not talk to the camera and also the local people did not want to talk... were the reasons that made it difficult." Problems arising from group work were the third most prioritized area of difficulty mentioned by the participants. The participants especially mentioned the inability to come together with the group members, having discussions, not being able to act together and some group members not fulfilling their responsibilities as the reasons for the difficulties they experienced in this regard. Regarding this category, PT48 stated, "My friends do not have responsibility. One should at least have called me to see what happened to the homework."

Not feeling competent in technology and reporting the results of the research were the difficulties that the participants stated relatively high and close to each other. The participants emphasized that they had problems in editing, montage, and merging the documentary videos they shot especially with the MS Word program because they were not sufficiently equipped with technology. For example, PT39, who stated that they had this difficulty, said "... We had difficulties in Word and video editing." The participants who stated the difficulty in reporting the research results stated that they had difficulties in writing their studies, editing them, and finally finding an interesting title. For example, PT26 in this category said, "What we did for our homework was to transfer the draft to the computer. Also, it was adjusting the story [fiction] stage for the assignment and choosing the title of the assignment." Physical fatigue and lack of technological equipment were the views expressed by the participants in the middle ranks and with the same frequency. The participants who wrote down physical fatigue as a difficulty emphasized that they were sleep deprived especially because they worked day and night. One of the participants with this view, PT40, drew attention to this situation by saying "We work, day and night to complete our homework and we do not sleep." All of the participants who stated the lack of technological equipment expressed the lack of computers as the reason for the difficulties they experienced. For example, for this category, PT34 explained the difficulty by saying, "First and foremost, not having a computer was very difficult for us." The frequency of expressing other difficulties expressed by the participants in this regard decreased considerably.

Participants' Views on the Contributions of Local History Activities

Within the scope of the research, the participants were asked about their opinions on the contributions provided by the local history activities they have realized, and the findings obtained are presented in Table 3.

Table 3

Participants' Opinions on the Contributions of Local History Activities

Opinions	f
Contributing to personal and social development	47
Acquiring knowledge, skills and experiences that can be used in teaching	38
Getting information about the settlement where you live	25
Gaining awareness about the importance of local history and its elements	25
Creating a change in perspective towards history	3

The participants gave their first priority to the learning outcomes that contribute to their personal and social development in this regard. The participants explained these outcomes as being able to conduct research, “communicate”, “take responsibility”, “cooperate”, “work in groups”, “act tolerant”, “act self-confident”, “be patient”, and “act according to official procedures”. For example, in this category, PT16 said, “... This course taught us responsibility awareness, learning the rules of research, ... working in cooperation in a harmonious and smooth way, how to communicate with all levels of government in terms of hierarchy...” The second priority of the participants was to gain knowledge, skills and experiences that they could use in their possible professional lives. The participants stated that they learned a new method that they could use in their future courses and emphasized that they could have their students conduct local history research. They also stated that thanks to this training, they understood that the information obtained through research is more permanent/valuable than the information conveyed verbally, that students should be made active in the lesson, that history has a “different face”, how to make history subjects more productive and fun, and how to make students love the lesson. For example, PT3, who adopted this view, explained his opinion by saying “From now on, I can easily have my students do local history research.”

Acquiring information about the settlement and raising awareness about local history and its importance were the opinions stated by the participants with the same frequency and with the third priority. Participants who expressed the view of gaining knowledge about the settlement where they live stated that they gained information about historical places, personalities, traditions, customs, and cultural elements of Balıkesir thanks to the activities. In fact, not only the students who came to the city to study from outside the province but also the students who are originally from Balıkesir emphasized that they gained knowledge about historical places/artifacts that they did not have any information about even though they had seen them many times before. For example, PT49 wrote his opinion by saying “I am from Balıkesir. Although I am from Balıkesir, there are so many things that I do not know, that I need to learn...” The participants who expressed the view of raising awareness about the importance of local history and its elements stated that they learned that there is a concept called local history as a result of the activities they carried out and that they experienced the answer to the question of what local history is by doing and experiencing it personally. They also stated that they now pay more attention to the historical artifacts next to them while walking on the road, that they understand how important the historical buildings they pass by every day are for the past of a

region or city, and that this awareness must be transferred to future generations. In this category, PT38 said:

The homework we did in this lesson drew my attention to the historical artifacts, buildings, and structures that have historical value. In the past, when I was walking on the road, a historical artifact did not attract my attention, but now they all started to attract my attention.

Although the change in the perspective towards history was stated by fewer participants, it is a very important opinion in terms of history education. The participants who expressed this view stated that thanks to the activities they carried out, they realized that history does not only consist of political events/wars, but also that all kinds of artifacts and places constitute an element of history. For example, PT12 in this category said, "It helped me to better recognize the elements of history that I had no knowledge about before. It taught me that history is not only about war, but also that many historical artifacts and places are elements of history."

Participants' Opinions on How the Local History Research Course and Activities Could be conducted in a Better Way

The participants were asked about their opinions on how the local history research course and activities they had taken within the scope of the research could be conducted in a better way, and the findings obtained are presented in Table 4.

Table 4

Participants' Opinions on How the Local History Research Course and Activities Could Be conducted in a Better Way

Opinions	f
Providing more information and guidance to students	21
Some changes in the planning and teaching of the course	10
Motivating students more to research	6
Spreading the research over a wider period of time	3
Instructor being more disciplined	3
Sharing the work with the local community	2
Cooperation with official institutions and organizations during the process	2
Creating a local history archive from student products	1
Sharing the work with other groups	1
Those who think that the course is conducted in a healthy way	7

The most common suggestion made by the participants in this regard was that they should be given more information and guidance on certain issues. The most important issues emphasized were helping students in the stages of finding sources, using time effectively, planned work, video shooting and editing, and preparing the research report. In addition, going to the field research where historical artifacts/places are examined together with the instructor, helping the groups that have difficulty in finding a topic, giving more information about the importance of group work and responsibility within the group, and holding separate evaluation meetings with the groups every week are other important issues expressed by the participants. For example, PT36 explained his opinion as "In order

to conduct the local history research course in a better way, it is sufficient to provide guidance on determining the subject to be researched and finding resources." Making some changes in the planning and teaching of the course was the second priority of the participants. The main suggestions mentioned by the participants in this context were that the course should be planned in two semesters so that students can spend more time on research, the research should be presented only as a documentary and not turned into a report, presentation, and studies should not be made during exam periods, and the studies should be presented in the historical place researched. For example, PT35 said, "I don't think a research report is very necessary. It would be more detailed and fun if we just made a documentary." Motivating students more to do research was the third priority suggestion expressed by the participants. The participants stated that the study was difficult for them at first and that they approached it with prejudice and emphasized that students should be motivated to do better by showing them more successfully completed sample studies. For example, PT5 said "Encouraging them to give due importance to their homework. To show them examples and make them believe that they can do better."

The frequency of expressing other opinions of the participants decreased considerably. Spreading the research over a wider period of time and the instructor being more disciplined were the views expressed in the middle ranks and with the same frequency. In general, the participants pointed out that much better studies could be produced if more time was given to the students because of the lack of time in the research process. PT6, who expressed his opinion in this category, wrote his opinion by saying "If there was more time, we could have produced better studies." The participants who stated that the instructor should be more disciplined as a suggestion for the instructor conducting the course emphasized that the students should be kept more strictly in this process. For example, PT45 in this category wrote his opinion with the words "It should have been more disciplined." Sharing the studies carried out by the students with the local community and making the necessary cooperation with official institutions and organizations during the research process were the opinions expressed by two participants each. The participants emphasized the importance of exhibiting the studies in various places so that local people can learn about the history of the settlement they live in. For instance, PT20 stated that "I think that the documentaries and research should not be limited. For example, these assignments should be shown in conference halls and people should be more aware of their hometowns." One of the views expressed by a participant on this subject, the creation of a local history archive based on the studies carried out by the students at the faculty, is quite remarkable and can be considered very important as it is a practice that has a long history abroad. The participant, PT52, expressed this idea with the words "Creating an archive about the local history of Balıkesir from these studies within the school." In addition, 7 participants did not make any suggestions because they thought that the course was perfectly carried out.

Conclusion

The result and discussion obtained from the research conducted with pre-service social studies teachers on local history teaching are presented in this section. The participants stated that they enjoyed the interviews with local people and people who had knowledge about the research topics the

most during the activities they carried out in the field of local history teaching. Learning information about the local history of the settlement they live in, doing research, participating in group work with their friends were the top views of the pre-service teachers. In a study conducted by Dere (2018), pre-service teachers who worked with the group using the oral history method stated that these studies contributed to them in terms of being in solidarity, providing collective responsibility, working together, and developing friendship.

Participants stated that they experienced the most difficulties during their local history activities at the stage of finding resources and collecting information about their research topics. In fact, while some participants stated that they reached a small number of resources related to their research topics in libraries, city archives, and on the internet, some participants pointed out that they could not find any resources in these environments. The researchers witnessed this situation in their observations and as they received requests for help from the participants. Even though the ways in which they can access the necessary resources and information within the scope of local history education were mentioned, the researchers did not neglect to provide the participants with the necessary help and guidance on this issue, which they had difficulty with during the activities. One of the problems that students may encounter in local history studies is related to accessing resources (Douch 1967, cited in Avcı Akçalı, 2007: 81-82; 2013: 90; Avcı Akçalı and Aslan, 2007: 85). This finding obtained from our research is similar to the results of the research conducted with social studies teacher candidates (Oran, 2019; Aktın and Karaçalı Taze, 2021a; 2021b) and social studies teachers (Göç, 2008; Yuvacı, 2018) for local history teaching. Conducting interviews, which is an important element of local history activities, was mentioned by the participants as the second most important area of difficulty. As it can be understood, although the participants described the interviews they conducted as the most enjoyable aspect during the activities, they also stated that it was one of the most challenging issues due to the fact that local people and public officials were timid/reluctant to record the interviews and responded negatively to appointment requests. The participants also expressed this difficulty to the researchers during the lessons every week after the activity activities started. The researchers tried to guide the participants by sharing their experiences in the studies in which they had previously used the interview method. This result obtained from our research is supported by the findings of some studies in the related literature (Kabapınar et al., 2018; Öztaşçı, 2017; Ütkür Güllühan, 2020).

Problems arising from group work such as not being able to come together, having discussions, not being able to act together, and not fulfilling responsibilities were the third most cited difficulty point by the participants. In a study conducted by Dere (2018), pre-service teachers working with a group and using the oral history method stated that they experienced negligence-based social loafing, gathering, and coordination problems. Other opinions expressed by the participants in this regard were not seeing themselves enough in the use of technology, reporting research results, experiencing physical fatigue, feeling a lack of technological tools due to the lack of a computer, finding a suitable research topic, spending a lot of time on research, having trouble limiting the subject, struggling with official procedures and having time constraints. These findings obtained from our research are in harmony with the findings of some studies in the related literature (Kabapınar et al., 2018; Öztaşçı, 2017).

Participants stated that local history activities contributed most to their personal and social development. Being able to conduct research, work in groups, act tolerant, communicate, cooperate, act self-confident, be patient, take responsibility, and act in accordance with official procedures were stated by the participants as the gains obtained at the end of this training. It is seen that this finding from our research is supported by the findings of some studies (Dere, 2018; Ütkür Güllühan, 2020) conducted with pre-service teachers in the relevant literature. In our research, acquiring knowledge, skills, and experiences that can be used in their possible professional lives was the second important opinion expressed by the participants in this regard. First of all, the participants stated that since they learned a method that they could use in their lessons in the future, they would have their students do local history projects, they understood the importance of making students active in the lesson, ways to make history subjects productive / fun and how to make their students love their lessons. Similarly, the pre-service social studies teachers in Crocco and Morino's (2017) study on local history stated that they realized the applicability of local history as a method that would increase their students' interest and understanding in the future.

Acquiring information about the settlement where they live and gaining awareness about local history and its importance are the third prioritized opinion of the participants with the same frequency. Not only the participants who came to the city from outside but also the participants who are originally from Balıkesir stated that thanks to the activities they did, they gained information about historical places/artifacts that they did not have any information about, although they passed by many times before. In fact, this situation is not unique to our country. In a study conducted by Crocco and Marino (2017) on local history with pre-service social studies teachers in the USA, it was understood that the majority of the participants did not have much knowledge about the history of the state even though they grew up in New Jersey. The participants in our study also emphasized that thanks to the activities they carried out, they paid more attention to the historical artifacts next to them, understood how important these artifacts are for a region/city, and emphasized that this awareness must be passed on to the next generations. These findings obtained from our research coincide with the findings of some studies (Aktın and Karaçalı Taze 2021b; Aktın and Tekin, 2018; Dere, 2018; Gölgesiz Gedikler, 2021) conducted with pre-service teachers within the scope of local and oral history. The view that there has been a change in the perspective towards history is noteworthy because it emphasizes an achievement that can be seen as important in terms of history education, although it was expressed by a small number of participants. Because the participants in this view stated that they no longer see history as consisting only of political events / wars and that they understand that all kinds of artifacts and places are also elements of history. Similar results were obtained in a study conducted by Kabapınar and Demeter Şafak (2021) with primary school students, which included oral history and local history methods together, and as a result of the research, a change was observed in students' perceptions that history consists only of great men and political events.

The most important suggestion made by the participants for better execution of the local history research course and activities was that they should be given more information and guidance on certain issues. Within the scope of this suggestion, the participants stated that students should be assisted especially in the preparation of the research report, the importance of responsibility within

the group, finding resources, working in a planned manner, shooting and editing videos, and using time effectively. In fact, the participants were given the necessary training by an expert before they started local history activities, especially on making the videos they would shoot into documentaries, introducing the programs they could use in this regard, montage, and editing. In addition, it was also observed by the researchers that the participants continued to experience difficulties in this regard even after the shooting of the videos was over, although the relevant expert provided them with all kinds of guidance on editing. The opinions expressed less frequently by the participants are that the local history studies carried out by the students should be presented to the local people in various places and a local history archive based on student products should be created in the faculty. In line with the findings obtained as a result of the research, the following suggestions are made.

Pre-service social studies teachers should be provided with both theoretical and practical training on local history, and they should be provided with activities.

During their undergraduate education, pre-service social studies teachers should be trained on how to conduct research with all the steps.

Pre-service social studies teachers should be guided by giving examples at all stages of local history activities, from finding a topic, scanning sources, and using technology to preparing the research report.

Pre-service social studies teachers should be informed about what group work is, how group work should be carried out, and why responsibility is important in group work before conducting local/ oral history activities.

Local history archives should be created in faculties of education based on the works produced as a result of local and oral history activities carried out by pre-service social studies teachers.

Statement of Contribution: The authors contributed equally to the study throughout the entire process, from planning the research to writing the final report.

Support and Appreciation Statement: No external funding was used to support this research.

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

References

- Aktın, K., & Tekir, H. S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih yapmakla ilgili deneyimleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 295-310. <https://doi.org/10.53444/deubefd.828001>
- Aktın, K., & Karaçalı Taze, H. (2021a). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sinop tarihi mekân ve müze gezilerinden yerel tarih keşfetme deneyimlerine ilişkin görüşleri. N. Çelik, F. Koçak ve A. İ. Kılıç (Edt.), *Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi: Geçmişten Günümüze Metodoloji Çalışmaları Bildiriler Kitabı* (18-20 Kasım 2021) (s.216-232). Sinop: Sinop Üniversitesi.
- Aktın, K., & Karaçalı Taze, H. (2021b). Tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde yerel tarih: Sinop tarih mekân ve müzeleri. E. Karaçar ve D. Fırıncı (Edt.), *Sinop Kültür ve Turizm Sempozyumu Bildiriler Kitabı Cilt 1* (21-24 Ekim 2021) içinde (s.63-73). Sinop: Sinop Üniversitesi.
- Aslan, E. (2000). Yerel tarihin tanımı, gelişimi ve değeri. (Yay. Haz. Zeynel Abidin Kızılyaprak), *Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar. Küreselleşme ve Yerelleşme* (s.195-204). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Arslan, Y. (2012). *Yerel ve sözlü tarih algısının ortaöğretim öğrencileri üzerindeki yansımaları (Tunceli merkez örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ata, B. (2015). Tarih derslerinde yerel tarih, müze ve ören yerlerinin kullanımı. M. Demirel (Ed.) *Tarih öğretim yöntemleri* (2. Baskı) (s.73-87). Ankara: Pegem.
- Avcı Akçalı A. (2007). *Yerel tarih ve tarih eğitimine katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Avcı Akçalı, A. and Aslan, E. (2007). Yerel tarih ve tarih öğretimindeki rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 80-88.
- Avcı Akçalı A. (2013). *Tarih öğretiminde merkeze bağımlılığın azaltılması yolunda bir çözüm önerisi: Yerel tarih* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Avcı Akçalı, A. (2015). Kuram ve uygulamada sınıf dışı tarih öğretimi algısı: Öğretmen ve aday öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 117-137. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4299>
- Avcı Akçalı, A. , & Aslan, E. (2016). Tarih öğretiminde yerel tarih kullanımının akademik başarıya ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 375-397.
- Avcı Akçalı, A. (2017). Sınıf dışı tarih öğretimi. İ. H. Demircioğlu ve E. Demircioğlu (Edt.), *Türkiye’de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı* içinde (s.29-56). Ankara: Pegem.
- Avcı Akçalı A. (2019). Sosyal bilgilerde okul dışı öğrenme ortamları. İ. H. Demircioğlu ve E. Demircioğlu (Edt.), *Türkiye’de Sosyal Bilimler Araştırmaları El Kitabı* (s.453-472). Ankara: Pegem.

- Avcı, Y., & Dağ, M. (2021). Yerel tarih yazıcılığı: Kapsam, kaynaklar ve gelişim. Y. Beyazıt (Ed.), *Denizli Çalışmaları Birikim ve Yol Haritası* içinde (s.13-38). Ankara: Nobel.
- Aydın, M., DüNDAR, R., & Kaya, F. (2016). Yerel tarih etkinlikleriyle sosyal bilgiler öğretimi. R. Sever, M. Aydın ve E. Koçoğlu (Edt.), *Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi* (s.523-538). Ankara: Pegem.
- Beem, R. R. (1994). *Using local history in the secondary school social studies curriculum* (Unpublished doctorate dissertation). Illinois: Illinois State University, Illinois.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2022). *Eğitimde nitel araştırma: Teori ve metodlara giriş*. (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Pegem.
- Counce, S. (2001). *Sözlü tarih ve yerel tarihçi*. (Çev. B. B. Can ve A. Yalçınkaya). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Clarke, W. Guy., & Lee, J. K. (2004). The promise of digital history in the teaching of local history. *The Clearing House*, 78(2), 84–87. <https://www.jstor.org/stable/30197690>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Üçüncü Basımdan Çeviri). (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmalar için 30 temel beceri*. (Çev. H. Özcan). Ankara: Anı.
- Crocco, M. S., & Marino, M. P. (2017). Promoting inquiry-oriented teacher preparation in social studies through the use of local history. *The Journal of Social Studies Research* 41, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.11.001>
- Danacıoğlu, E. (2010). *Geçmişin izleri. Yanıbaşınızdaki tarih için bir kılavuz*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Danker, A.C. (2003). Multicultural social studies: the local history connection, *The Social Studies*, 94 (3), 111-117. <https://doi.org/10.1080/00377990309600192>
- Danker, A.C. (2005). Multicultural social studies: Using local history in the classroom. New York: Teachers College Press.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar. Tarih bölümü özel öğretim yöntemleri*. (3. Baskı), Ankara: Anı.
- Dere, İ. (2018). Sosyal bilgiler lisans eğitiminde sözlü tarih: Örnek bir uygulama. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 243-262. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2018.03.016>
- Dere, İ., & Akdeniz, Ş. N. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih ve sözlü tarihin kullanımı. Y. Değirmenci, Z. Taşyürek (Edt.), *Uygulama Örnekleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi (Strateji-yöntem-teknik)* (s.481-505). Ankara: Nobel.
- Erpulat, D. (2003). Tarih eğitiminin iyileştirilmesi çalışmaları. O. Köymen (Yay. Haz.), *Tarih Eğitimi Eleştirel Yaklaşımlar* (s.123-133). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Göç, N. (2008). *Yerel tarih konularının sosyal bilgiler dersinde uygulanması; Karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (Yozgat Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Gökçe, M., & Işık, H. (2020). Konuşan sokaklar ve yerel tarih. M. Gökçe, A. Çandarlı Şahin ve A. Karadeniz (Edt.), *Konuşan Sokaklar "Menteşe"* (s.1-10). Ankara: Günce.

- Gökdemir O. (2011). Tarih yazımında iki yeni yaklaşım: Sözlü ve yerel tarih. A. Şimşek (Ed.), *Tarih Nasıl Yazılır? Tarih Yazımı İçin Çağdaş Bir Metodoloji* (2. Baskı) (s.199-222). İstanbul: Tarihçi.
- Gölgesiz Gedikler, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmasından edindikleri kazanımlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 245-265. <https://doi.org/10.53444/deubefd.828001>
- Harnett, P. (2009). Tarihin yerel, bölgesel, ulusal, Avrupa ve küresel boyutlarını dengeli bir şekilde ilişkilendirmek. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart (Edt.), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.147-160). Ankara: Harf.
- Haydn, T., Arthur, J., & Hunt, M. (1997). *Learning to teach history in the secondary school. A companion to school experience*. London and Ne York: Routledge.
- Işık, H. (2011). Tarih öğretimi ve yerel tarih. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (s.209-219). İstanbul: Yeni İnsan.
- Kabapınar, Y. (2014) *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. (Genişletilmiş 4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Kabapınar, Y., & Karakurt, F. (2016). Yerel tarih, sosyal bilgiler/tarih öğretim programlarında yer almalı mıdır? "Malatyalı olmak" ile "Malatya'yı bilmek" aynı şey midir? *Turkish History Education Journal*, 5(2), 437-463.
- Kabapınar, Y., Gökdağın, İ., Küçük, S., Köroğlu, N., & Akbaş, E. (2018). *Genç tarihçiler Üsküdar'ın yerel tarihini yazıyor, belgeselini çekiyor*. İstanbul: Hat.
- Kabapınar, Y., & Demeter Şafak, Ö. (2021). Farklılıkların bulunduğu bir mekân olarak Kuzguncuk'u öğrencilerle duyumsamak: Bir sözlü ve yerel tarih çalışması örneği. *JIRTE*, 2 (2), 115-131. <https://doi.org/10.29329/jirte.2021.372.2>
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Edt.), *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. içinde (ss.253-266). Ankara: Anı.
- Korkut, P., & Kiriş Avaroğulları, A. (2018). İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaratıcı drama: Yerel tarihimi öğreniyorum. Z. Karacağil, E. Anaz (Edt.), *Sosyal Bilimlerde Güncel Tartışmalar, İnsan Çalışmaları 1* (s.105-117). Ankara: Bilgin Kültür Sanat.
- Kyvig, D. E., & Marty, M. A. (2000). *Yanıbaşımızdaki tarih*. (Çev. N. Özsoy). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Marino, M. P. (2012) Urban space as a primary source: Local history and historical thinking in New York City, *The Social Studies*, 103(3), 107-116. <https://doi.org/10.1080/00377996.2011.592166>
- Marino, M. P., & Crocco, M.S. (2012). Doing local history: A case study of New Brunswick, New Jersey, *The Social Studies*, 103(6), 233-240. <https://doi.org/10.1080/00377996.2011.630697>
- MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara. Erişim (08.04.2023): <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Üçüncü Basımdan Çeviri) (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.

- Miles M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap*. (2. baskıdan çeviri). (Çeviri Edt. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Nobel.
- Oran, M. (2019). Son sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerel tarih ile ilgili görüşleri. *Anadolu ve Balkan Araştırmaları Dergisi* 2(4), 299-313. <https://doi.org/10.32953/abad.630266>
- Öztaşçı, C. A. (2017). *Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: Bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztaşçı, C. A., Kabapınar Y., & Tuncel, G. (2020). Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde kullanmak: Yanıbaşında olan geçmişi görmek ve duyumsamak. *Turkish History Education Journal*, 9(1), 66-88. <https://doi.org/10.17497/tuhed.669015>
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Edt.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* içinde (s.119-134). Ankara: Anı.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem.
- Perrotta, K. A. (2017). In the eye of the beholder: Student assessments of “heroes” and historical thinking with local history research projects. *Social Studies Education Review*, 6 (1), 19–4.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (3rd ed.) (pp.443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. (Çev. A. Ünal). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Tunç Şahin, C. (2011). Yerel tarih uygulamalarının başarıya ve öğrenci ürünlerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 453-462.
- Ütkür Güllühan, N. (2020). Understanding our history: Local and oral history in social studies courses. *Turkish History Education Journal*, 9(2), 532-548. <https://doi.org/10.17497/tuhed.788446>
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Edt.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.143-170). Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş Dokuzuncu Basım). Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. (Fifth Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yuvacı, İ. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel tarih ile ilgili uygulamaları ve karşılaşılan sorunlar. Sivas ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Yerel tarih etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerindeki etkilerine yönelik bir durum çalışması

Hasan GÜNAL, Ramazan KAYA

Makale Türü	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi	30/09/2023
Kabul Tarihi	17/10/2023
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.1369327
Kaynak Gösterme	Günel, H. & Kaya, R. (2023). Yerel tarih etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerindeki etkilerine yönelik bir durum çalışması. <i>Turkish History Education Journal</i> , 12(2), 136-156. https://doi.org/10.17497/tuhed.1369327
Benzerlik Taraması	Yapıldı - IThenticate
Etik Beyannamesi	Bu araştırma bütün etik ve telif kurallarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu'nun 22.06.2023 tarih ve 2023/04 sayılı toplantısında alınan kararla etik ve bilimsel açıdan uygun bulunmuştur.
Çıkar Çatışması	Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı and Lisans	© 2012-2023 TUHED. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Bilgi Notu	-

Yerel tarih etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerindeki etkilerine yönelik bir durum çalışması

Hasan GÜNAL

ORCID: [0000-0002-5666-9737](https://orcid.org/0000-0002-5666-9737), E-posta: hasangunal@balikesir.edu.tr

Kurum: Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/02tv7db43>

Ramazan KAYA

ORCID: [0000-0002-9481-2450](https://orcid.org/0000-0002-9481-2450), E-posta: ramco@atauni.edu.tr

Kurum: Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/03je5c526>

Öz

Merkezine sıradan insanı alan yerel tarih, bugün Türkiye dâhil dünya üzerindeki birçok ülkede, öğrencilere önemli yeterlilikler kazandırabilme potansiyelinden dolayı, bir öğretim yöntemi olarak sosyal bilgiler/tarih öğretimi programlarında yer almaktadır. Ancak yerel tarihin sağlayacağı yeterlilikleri gerçekleştirebilmek için öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında bu yönetime yönelik uygulamalı etkinlikler yaparak tecrübe kazanmaları çok önemlidir. Bu çalışmada; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerel tarih öğretimi özelinde gerçekleştirdikleri etkinliklerle ilgili görüşleri ortaya koymak istenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 55 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Durum çalışması modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın verileri açık uçlu anket, öğrenci günlükleri, etkinlik değerlendirme formu ve araştırmacı gözlem notlarıyla elde edilerek içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Katılımcılar gerçekleştirmiş oldukları yerel tarih etkinlikleri sırasında en çok yaptıkları görüşmelerden haz aldıklarını belirtirken, en fazla zorluğu kaynak bulma ve bilgi edinme konularında yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yaptıkları etkinliklerin kendilerine kişisel/sosyal gelişim ve öğretmenlik mesleği açısından birçok katkı sağladığını dile getiren katılımcılar, Yerel Tarih Araştırmaları dersinin ve etkinliklerinin daha etkili olarak gerçekleşebilmesi için yapılacak sonraki uygulamalarda özellikle öğrencilere daha fazla rehberlik yapılması önerisini ön plana çıkarmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarına başta yerel tarih öğretimi konusunda teorik ve uygulamalı eğitimler verilmesi olmak üzere bazı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler : yerel tarih, sosyal bilgiler, tarih öğretimi, etkinlik, öğretmen adayı

Giriş

Aşağıdan yazılan tarihin biçimlerinden biri olan yerel tarih (Danacıoğlu, 2010) ya da daha kapsayıcı bir adlandırmayla yanı başımızdaki tarih (Kyvig ve Marty, 2000) “sınırlı bir coğrafi alanın incelendiği, ulusal tarih anlatısında görmezden gelinen yerel ve insani unsurlara yer vererek tarihin kişiselleştirilmesine ve insanların ait oldukları sosyal grupla bağlarının gelişmesine yardımcı olan bir tarih türü.” (Avcı Akçalı, 2013: 16; 42) olarak tanımlanabilir. Yerel tarih, aynı zamanda daha çok kişisel ya da örgütsel bir biçimde yanı başımızdaki tarihi koruma, öğrenme ve öğretme amaçlı gerçekleştirilen girişimler şeklinde de nitelendirilebilmektedir (Danacıoğlu, 2010).

Kökeni Antik Yunan’a kadar uzansa (Litchman ve French, 1978: 168’den akt. Avcı Akçalı, 2007: 39; 2013: 42) ve kendisine gösterilen ilgi 16. yüzyılın sonlarından itibaren başlamış olsa da yerel tarihin bugünkü niteliklerini kazanmasını sağlayan yönelimi genel tarihçiliğin izlediği seyre paralel biçimde esas olarak 20. yüzyılın ikinci yarısında olmuştur (Danacıoğlu, 2010). Bu tarihten itibaren yerel tarih insanı, özellikle de sıradan insanı, merkezine alarak gelişmiştir (Tunç Şahin, 2011). Yerel tarihin akademik olarak bugünkü seviyeye ulaşmasında özellikle İngiltere’de bu alana yönelik gerçekleştirilen çalışmaların da önemli bir katkısı olduğunun belirtilmesi gerekmektedir (Aslan, 2000).

Yerel tarih çalışmalarının gelişmesinde her bireyin içinde yaşadığı toplumun ve ekonominin şekillenmesinde bir rolü olduğu, her ailenin ve her mekânın sunduğu ayrıntılı tarihsel bilgilerle daha kapsamlı çalışmalara katkıda bulunduğu düşünceleri etkili olmuştur (Counce, 2001). Geçmişle ilgili daha iyi bir kavrayışa ulaşabilmek ve daha geniş bir perspektif ortaya koyabilmek için ulusal ve uluslararası gelişmeler kadar, yanı başımızdaki yerel gelişmeleri de dikkate almamız gerekmektedir (Kyvig ve Marty, 2000). Bunun yanında yerel tarih, ulusal ve global ölçekteki gelişmelerin ve sonuçlarının anlaşılmasına da katkıda bulunmaktadır. Yerel tarihin sunduğu örnekler genel tarihi daha anlaşılır kıldığından bazı tarihçilerce “genel tarihi aydınlatan sadık referanslar”, “genel ve ulusal tarih için uygun ve anlamlı örneklerle dolu bir depo ya da cephanelik.” olarak da nitelendirilmiştir (Douch, 1967’den akt. Aslan, 2000: 201).

Bir bireyin kendisinin, ailesinin ve yakın çevresinin geçmişi, o birey üzerinde daha etkilidir. Dolayısıyla bu tarihi öğrenmek, bireyin kendi hayatını etkileyen faktörleri kavramasına destek olur. Bu husus, başka hiçbir tarihsel araştırmanın yapamayacağı şekilde birey için duygusal bir tatmin de sağlar (Kyvig ve Marty, 2000). Yerel tarih aynı zamanda Banks’ın da belirttiği üzere toplumda gurur duygusunun oluşmasına katkı sunabilmektedir (Danker, 2005). Anlaşılacağı üzere yerel tarih, bireyin ve toplumların kendilerini doğrudan ilgilendiren ihtiyaçlarına yönelik olduğu için araştırılmaya değer bir alan olarak görülmektedir (Kyvig ve Marty, 2000). Yerel tarih bu anlamda geleneksel tarih anlayışında olduğu gibi insanların izlediği bir filmde ziyade aktörlerinden biri olduğu bir oyunu simgelemektedir (Steele, 1983’den akt. Aslan, 2000: 202). Bugün İngiltere, Fransa ve Amerika gibi ülkelerde yerel tarih hem bir araştırma geleneği olarak hem de okul sistemi içinde tarih öğretiminde kendine yer bulmuştur (Avcı Akçalı, 2013).

Sınıf dışı tarih ya da okul dışı tarih çerçevesinde de ele alabileceğimiz (Avcı Akçalı, 2017; 2019) yerel tarih öğretimi “öğrencinin yakın çevresindeki tarihsel unsurları geçmiş ve günümüz bağlamında

incelemesini, bunu yaparken de küçük bir tarihçi bakış açısıyla akademik anlamda yerel tarih araştırmalarında kullanılan yöntemleri kullanmasını sağlayarak, öğrenme sürecinde aktif rol almasının yolunu açan alternatif bir tarih öğretim yöntemi.” (Öztaşçı, 2017: 19-20) olarak tanımlanabilir. Ata (2015: 79) ise yakın çevre tarihi ile aynı anlama geldiğini belirttiği yerel tarih öğretimini “bir okulun ve öğrencinin evinin bulunduğu küçük bir çevre üzerinde çalışmak.” olarak tanımlamıştır. Ülkemizde 2005 tarihinden itibaren yenilenen sosyal bilgiler programıyla birlikte üzerinde durulan önemli konulardan biri de yerel tarihe sosyal bilgiler dersinde bir öğretim yöntemi olarak yer verilmesi olmuştur (Yeşilbursa, 2015). Günümüzde yürürlükte olan 2018 tarihli sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde de yerel tarihe verilen önemi görmek mümkün olmaktadır. Programda sosyal bilgiler dersinin işlenmesinde okul dışı ortamlardan faydalanılması ve özellikle uygun olan konularda sözlü tarih ve yerel tarih etkinliklerine yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Yerel ve sözlü tarihin güncel 2018 tarihli sosyal bilgiler dersi öğretim programında ve ders kitaplarında uygulanabilirliğini inceleyen Dere ve Akdeniz de (2021), bu yöntemlerin insan ve mekânla ilgili neredeyse her konuda etkili bir şekilde kullanılabileceğini dile getirmektedirler. Böylece öğrenciler tarihi olayları yerelden ulusal ve evrensel boyutlara taşıyabilecekleri gibi, bu olayları farklı bakış açılarından inceleyerek tarihsel düşünme becerilerini geliştirebilecekleri fırsatlar yakalayabileceklerdir. Çünkü siyasi, sosyal ve kültürel tarihle ilgili çeşitli kaynakları barındıran yerel tarihi çevrenin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilme potansiyeli bulunmaktadır (Aktın ve Karaçalı Taze, 2021b).

Yerel tarih etkinlikleri, öğrenci özelliklerine ve ders içeriklerine uygun olarak hazırlanıp doğru biçimde uygulandığında hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyinde tarih öğretiminin amaçlamış olduğu birçok bilgi ve becerinin öğrencilere kazandırılmasına yardımcı olur (Avcı Akçalı, 2013. Bu konuda ayrıca bkz. Aydın, Dündar ve Kaya, 2016; Demircioğlu, 2010; Dere ve Akdeniz, 2021; Işık, 2011; Kabapınar, 2014; Yeşilbursa, 2015). Her şeyden önce yerel tarih, tarih öğretiminin yönünü siyasi tarihten sosyal ve kültürel konulara kaydırarak farklı bakış açılarının öğretim programlarına dâhil edilmesine olanak verir (Marino ve Cracco, 2012). Bu sayede mikro tarihçilik olarak ele alınabilecek yerel tarih sıradan insanı, bireyi merkeze alır. Ulaşılması imkânsız kahramanların hikâyelerini ve yaşamımızla doğrudan ilgili olmayan olayları değil; bize yakın olan evimizde ve mahallemizde gerçekleşen olayları ele alır. Bu tarih yaşanılabilir, hissedilebilir ve dokunulabilir olduğundan öğrenciler için dedesinin ya da mahallesindeki bir esnafın hayatı, kitaplardaki bir kahramanın hayatından daha ilginçtir (Erpulat, 2003). Stradling’in (2003: 140) belirttiği gibi “bildik yerlere ve kişilere, daha önce işitilmiş olaylara yakınlık öğrencilerde ilgi uyandırır.” Yani başımızdaki, bize yakın insan, mekân ve yapıları ele alan yerel tarih, bu yönüyle tarihin bir masallar yığını değil; yaşanmış ve yaşanmakta olan gerçekliği ele aldığı anlaşılmasını sağlar. Böylece yaşanan mekânın daha iyi tanınmasına, olayların ve güncel sorunların tarihsel bir perspektifle değerlendirilmesine yardımcı olur (Avcı ve Dağ, 2021).

Yerel tarih öğretimi, tarih derslerinde sınıf dışı öğrenme olanağı sağlar. Nitekim “Tüm Deneyimler Önemlidir” adlı araştırmaya göre sınıf dışında öğrenme çocuklar için daha iyi ve kalıcı öğrenme, duygusal ve fiziksel gelişim sağlama ile çevreye karşı daha duyarlı olma açısından önemli katkılar sunabilmektedir (Harnett, 2009). Bunun yanı sıra yerel tarihe dayalı etkinlikler okul ile yaşam arasında bağın kurulmasına yardımcı olmaktadır. Bu etkinlikler ile öğrenciler ayrıca zengin

deneyimler sağlamakta, bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştirmekte, tarihi ezberlemek yerine yaparak ve yaşayarak öğrenebilmektedir (Arslan, 2012). Etkili bir şekilde planlanan ve uygulanan bu yöntem öğrencilerin yakın çevrelerindeki kültürel mirasın farkına varmaları, önemini anlamaları ve korunmasına yönelik bir bilinç geliştirmelerine fırsat da vermektedir. Ayrıca öğrencilerin “araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, kanıt kullanma, mekânı algılama becerilerini geliştirmelerine ve bilimsellik, kültürel mirasa duyarlılık, estetik, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerini kazanmalarına” katkı sağlayabilmektedir (Dere ve Akdeniz, 2021: 495).

Yerel tarih, öğrencilere kendi tarihsel araştırmalarını sürdürmeleri için de birçok fırsat sunabilir (Haydn, Arthur ve Hunt, 1997). Öğrenme faaliyetlerini günlük deneyimlerle ilişkilendirmeyi sağlayan yerel tarih uygulamaları yazılı ve sözlü kaynaklar ve müze envanterine giren dokümanlarla gerçekleştirilmektedir (Aydın, Dünder ve Kaya, 2016). Bu yönüyle öğrencilerin ülkemizde de son yıllarda yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde değer kazanan birinci ve ikinci elden kaynaklarla çalışmalarına (Aydın, Dünder ve Kaya, 2016; Demircioğlu, 2010; Marino, 2012) “tarih yapmayı”, “tarihsel araştırmayı/sorgulamayı”, “tarihsel yöntemi öğrenmeleri”ne (Arslan, 2012; Ata, 2015; Avcı Akçalı, 2007; Avcı Akçalı ve Aslan, 2007; Beem 1994; Gökçe ve Işık, 2020; Perrotta, 2017; Stradling, 2003; Tunç Şahin, 2011) yardımcı olmaktadır. Anlaşılacağı üzere yerel tarih çalışması, öğrencilerin tarihçilerin geçmişi düzenlemek için kullandıkları ana kavramlarla bağlantı kurmalarına olanak vermektedir (Clark ve Lee, 2004). Üstelik yerel tarih öğrencilerin tarihin bir gerçekler yığını olduğu düşüncesinden tarihsel bilincin en önemli aşamalarından birisi olan tarihin bir yorum olduğu anlayışına (Furay ve Salevouris 1988’den akt. Beem, 1994) geçmelerine yardımcı olacak araçlar da sağlamaktadır (Beem, 1994). Yerel tarih etkinliklerinin tarih öğretiminin günümüzde ön plana çıkan bu amaçlarının yanı sıra öğrencilerin okul müfredatında yer alan diğer tarih konularını daha iyi anlamalarına yardımcı olacağının da belirtilmesi gerekmektedir (Danker, 2003)

Ancak yerel tarihin teorik olarak programlarda vurgulanıp kazanımlarla ilişkilendirilmesi bu yöntemin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için yeterli değildir (Kabapınar ve Karakurt, 2016). Öğrencilerin yerel tarih öğretiminin bahsedilen katkılarından faydalanabilmeleri için öğretmenlerin, yerel tarih öğretimi etkinliklerine yönelik bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yüzden de öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında yerel tarih öğretimi konusunda iyi bir eğitim almaları çok önemlidir (Demircioğlu, 2010). Tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih (ve genelde sınıf / okul dışı öğretim) konusunda yapılan akademik araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin yerel tarih öğretim etkinlikleri hususunda kendilerini yeterli görmedikleri ve uygulamada sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Avcı Akçalı, 2017; 2019). Buna karşılık genel anlamda sınıf dışı öğretim ve özelde yerel tarih araştırmalarında öğretmen adaylarını örneklem / çalışma grubu olarak ele alan çalışmaların da sınırlı sayıda olduğu bilinmektedir (Avcı Akçalı, 2019). Gerek öğretmenlerin sınıf dışı öğretim ve yerel tarih konusunda bilgi ve uygulama açısından sorunlar yaşamaları, gerekse de öğretmen adaylarının geleceğin öğretmenleri olarak konuyla ilgili gelişmelerinin önem taşıması nedeniyle öğretmen adayları ile gerçekleştirilecek araştırmaların bu tür hizmet içi sorunların çözümüne yardımcı olacağı düşünülebilir (Avcı Akçalı, 2019).

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde Avcı Akçalı (2015) tarafından tarih öğretmen adayları ve tarih öğretmenleri; Aktın ve Tekir (2018), Oran (2019), Aktın ve Karaçalı Taze (2021a,

2021b) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adayları; Korkut ve Kiriş Avaroğulları (2018) tarafından İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmen adayları; Ütkür Güllühan (2020) tarafından sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen çalışmalar bulunmaktadır. Tüm bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere Türkiye’de öğretmen adaylarıyla yerel tarih kapsamında yapılan çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Üstelik Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin de yerel tarih uygulamaları sırasında sorunlar yaşamaları öğretmen adaylarıyla lisans eğitimleri sırasında bu yönetime yönelik uygulamalı çalışmalar yapılmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenden dolayı çalışmamızın amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında seçmeli kategorisinde aldıkları “Yerel Tarih Araştırmaları” dersinde gerçekleştirdikleri yerel tarih etkinlikleriyle ilgili görüşlerini araştırmaktır. Bu amaç kapsamında öğretmen adaylarının;

- Gerçekleştirdikleri etkinlikler sırasında en çok keyif aldıkları hususlarla,
- Gerçekleştirdikleri etkinlikler sırasında en çok zorlandıkları hususlarla,
- Gerçekleştirdikleri etkinliklerin sağlamış olduğu katkılarla ve
- Yerel tarih araştırmaları dersinin ve etkinliklerinin nasıl daha iyi yürütülebileceğiyle ilgili görüşleri belirlenmek istenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel bir anlayışla yürütülen araştırmada durum çalışması modeli benimsenmiştir. Durum çalışmaları güncel bir fenomenin gerçek yaşam koşulları içerisinde derinlemesine araştırıldığı bir araştırma modeli olarak tanımlanabilir (Yin, 2014). Durum çalışmaları güçlü yönlerinden dolayı eğitim gibi uygulamalı alanlarda (Merriam, 2013) özellikle de öğretmen eğitimi araştırmalarında tercih edilmektedir (Paker, 2015). Durum çalışması modelinin ilgili literatürde farklı araştırmacılar tarafından tanımlanan birçok türü bulunmaktadır (bkz. Creswell, 2013; Stake, 2005; Stenhouse, 1985’ten akt: Paker, 2015; Yin, 2014). Araştırma söz konusu literatürde belirtilen “eylem araştırması için yapılan durum çalışması” türünde yürütülmüştür. Eylem araştırması için yapılan durum çalışmalarında “eylemin gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesine rehberlik edecek bilginin sağlanmasıyla çalışılan durum ve durumların geliştirilmesine katkıda bulunmak” amaçlanır (Stenhouse, 1985: 50’den akt: Paker, 2015: 121). Araştırmada eylem araştırması için yapılan durum çalışması türünün benimsenmesinin nedeni; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gerçekleştirmiş oldukları yerel tarih etkinlikleri sırasında karşılaşmış oldukları zorluklar ile yerel tarih araştırmaları dersi ve etkinliklerinin nasıl daha iyi bir şekilde yürütülebileceğine yönelik görüşlerinin alınarak çalışılan durum olan yerel tarih öğretimi etkinliklerinin geliştirilmesine katkıda bulunulmak istenmesidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören ve seçmeli kategorisindeki “Yerel Tarih Araştırmaları” dersini alan, 21’i erkek, 34’ü kadın, toplamda 55 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden

yararlanılmıştır. Çalışmada kolay durum örneklemesinin tercih edilmesinin nedenleri araştırmacıların kendileri için yakın ve erişimi kolay bir durumu seçmeleri ile araştırmalarına hız ve pratik kazandırmak istemeleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılara yapacakları etkinlik çalışmaları öncesinde araştırma hakkında gerekli olan tüm bilgiler verilmiştir. Ders kapsamında yapacakları yerel tarih etkinlikleri, dolduracakları açık uçlu anketler, etkinlik formları ve tutacakları günlüklerden elde edilecek verilerin sadece bilimsel amaçlı bir araştırmada kullanılacakları bilgisi verilen katılımcılar, gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul edip yazılı olarak bu durumu onaylamışlardır. Gönüllü katılım formunda da belirtildiği üzere araştırmada öğretmen adaylarının gerçek isimlerine yer verilmemiş ve katılımcılar ÖA1, ÖA2, ... ÖA55 şeklinde sıralı olarak kodlanılmışlardır. Çalışma grubunu insanların oluşturduğu bu araştırma, Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu'nun (22.06.2023 tarih ve 2023/4) sayılı toplantısında alınan kararlar etik ve bilimsel açıdan uygun bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Durum çalışmalarında araştırılan “duruma” ilişkin derinlemesine bir anlayış ortaya koyabilmek için gözlemler, dokümanlar ve görsel-işitsel materyaller gibi çoklu kaynaklardan veri toplanabilmesi çok önemlidir (Creswell, 2013). Bu araştırmada da öğrenci ve araştırmacı günlükleri, öğrenci etkinlik değerlendirme formu, açık uçlu anket formu, araştırmacı gözlem notları, katılımcıların hazırlamış oldukları yerel tarih etkinlik raporları ve belgeseller gibi birden fazla veri toplama aracı kullanılarak hem derinlemesine bir anlayış hem de daha zengin ve birbirini teyit edecek veri çeşitliliği sağlanmak istenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ancak tüm bu veriler bir makale kapsamında sunulamayacak kadar hacimli olduğundan katılımcıların hazırlamış oldukları araştırma raporları ve belgesellere yönelik verilere araştırmada yer verilememiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından olan açık uçlu anket ve etkinlik değerlendirme formu hazırlanırken ilgili literatürden ve özellikle de Öztaşçı (2017) ve Kabapınar, Gökdoğan, Küçük, Köroğlu ve Akbaş'ın (2018) çalışmalarından yararlanılmıştır.

Çalışmanın veri toplama süreci araştırmacılar tarafından 13 haftalık bir zaman dilimi olarak planlanmıştır. Buna göre ilk hafta katılımcılara gerçekleştirilmesi düşünülen etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcıların tamamı yerel tarih etkinliklerinde gönüllü olarak yer almak istediklerini belirtip katılım formlarını imzalamışlardır. İkinci hafta araştırmacılar tarafından katılımcılara yerel tarih, önemi ve bir yerel tarih etkinliğinin adım adım nasıl gerçekleştirileceğine yönelik bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimde daha önce gerçekleştirilen yerel tarih etkinliklerinden örnekler sunulmuş ve katılımcıların uygulama boyutunda da bilgi edinmelerine dikkat edilmiştir. Üçüncü hafta katılımcıların gerçekleştirecekleri yerel tarih etkinlikleri çalışmaları için kendi gruplarını oluşturmaları istenmiştir. Katılımcılardan sadece biri herhangi bir gruba dâhil olmadan çalışmasını bireysel olarak gerçekleştirmek istemiş, diğer katılımcılar kendi belirledikleri arkadaşlarıyla çalışma guruplarını oluşturmuşlardır. Ardından katılımcılara yerel tarih konu belirleme formu verilerek her grubun Balıkesir ilini gezerek ve internetten araştırma yaparak çalışmak istedikleri en az 3 konu bulmaları istenmiştir. Dördüncü hafta katılımcılar bulmuş oldukları konuları araştırmacılara sunmuş ve çalışacakları yerel tarih etkinlik konuları belirlenmiştir. Katılımcıların belirlemiş oldukları yerel tarih etkinlik konularından bazıları “Sevincin, Kederin, Hüznün İlmek İlmek Dokunması: Yağcıbedir Halısı”, “Dua ve Dileğin Buluştuğu Yer: Hasan Baba Türbesi ve Ayak Dedesi”, “Tarihten Gelen

Fısıltılarla Yıldırım Camii”, “Muharrem Hasbi’nin Unundan Balıkesir’in Suyundan: Muharrem Hasbi Un Fabrikası”, “Geçmişten Bugüne Tarihi Bir Koku: Balıkesir Kolonyası” ve “Şeyh Lütfullah Camii” şeklindedir. Yerel tarih etkinlik konuları kesinleştirildikten sonra katılımcılara birer günlük ve yapacakları etkinlik çalışmalarının tüm aşamalarında kendilerine rehberlik yapacak bir “Yerel Tarih Etkinlik Yönergesi” verilmiştir. Yönergede katılımcıların günlüklerini nasıl tutacakları, çalışmalarında yararlanacakları kaynakları nerelerden bulabilecekleri, kaynaklardan nasıl alıntı yapabilecekleri, yerel tarih etkinliklerinin bir parçası olan sözlü tarih görüşmelerini nasıl gerçekleştirecekleri, belgesellerinde kullanacakları fotoğrafları ve videoları çekerken nelere dikkat edecekleri ve araştırma raporunu yazarken hangi kurallara uyacakları hususlarında gerekli olan tüm bilgilere yer verilmiştir. Yerel tarih etkinlik yönergesi oluşturulurken de Öztaşçı (2017) ve Kabapınar ve diğerlerinin (2018) araştırmalarında yer alan bilgilerden istifade edilmiştir. Ayrıca aynı hafta katılımcılara belgesel çekimi, montaj ve kurgu konularında deneyime sahip olan bir uzman tarafından hazırlayacakları belgeseller için gerekli olan tüm bilgilerle ilgili bir eğitim verilmiştir.

Katılımcılar 5 ve 9. haftalar arasında belirlemiş oldukları yerel tarih konularıyla ilgili kaynak toplama, kaynak kişilerle görüşmeler yapma, sözlü tarih görüşmelerini gerçekleştirme, fotoğraf çekme ve video çekimlerini yapma gibi çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Bu süreçte araştırmacılar her hafta derste katılımcılardan çalışmalarının hangi aşamada olduğuyula ilgili bilgi aldıkları gibi kaynak bulma ve görüşmeler gerçekleştirme sırasında yaşamış oldukları zorluklar ve ihtiyaç duydukları diğer konularda gerekli rehberliği sağlamaya dikkat etmişlerdir. Katılımcılar bu süreçteki çalışmalarını bitirdikten sonra 10 ve 13. haftalar arasında etkinlik verilerini raporlaştırma ve belgesellerini hazırlama aşamasına geçmişlerdir. Katılımcıların oldukça zorlandığının gözlemlendiği bu dönemde araştırmacılar onlara sürekli olarak rehberlik yapıp, yardımcı olmuştur. Katılımcılar etkinlik raporlarını, hazırlamış oldukları belgeselleri ve bu süreçte yaşamış oldukları bütün güzel deneyimler ile zorlukları yansıttıkları günlüklerini son hafta teslim etmişlerdir. Ayrıca aynı hafta katılımcılara etkinlik değerlendirme formu ile açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır (Bkz: Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmalarında görüşme, günlük ve doküman gibi farklı kaynaklardan elde edilen hacimli verileri anlamlandırmak gerektiğinden bu tür çalışmalarda genellikle içerik analizi kullanılmaktadır (Patton, 2014). Veri analizinin ilk aşamasında farklı kaynaklardan elde edilen veriler bilgisayara aktarılarak toplamda 112 sayfalık bir metin ortaya çıkarılmıştır. Ardından araştırmacılar daha iyi anlamlandırabilmek için verileri rahatsız edilmeyecekleri bir zaman diliminde ikişer defa okumuşlardır (Bogdan ve Biklen, 2022). Daha sonra araştırmacılar tümevarımcı bir yaklaşım benimseyerek bireysel olarak verilerdeki benzerlik ve farklılıklara yoğunlaşarak kodlarını belirlemeye başlamışlardır (Kızıltepe, 2015). Araştırmacılar veri setinin ilk 10 sayfasını analiz ettikten sonra belirledikleri kodları, önceden hazırlamış oldukları kod çizelgelerine kaydederek bir araya gelmişlerdir. Araştırmacılar bu toplantıda kodlama yaptıkları bazı paragrafları belirleyerek aynı veya benzer kodlama yapıp yapmadıklarını görebilme olanağı elde etmişlerdir (Creswell, 2017). İlk toplantıdan sonra araştırmacılar bireysel olarak analizlerini sürdürüp veri setinin üçte ikilik bölümünü bitirdiklerinde yeniden kodlama kontrolü yapmak için toplantı

yapmışlardır. Bu son toplantıdan sonra araştırmacılar özellikle görüş birliği ve ayrılıkları yaşadıkları yerler üzerinde uzlaşmaya varmışlardır (Miles ve Huberman, 2015). Araştırmacılar tarafından yapılan analizin güvenilirlik yüzdesi, Miles ve Huberman'ın (2015) güvenilirlik formülüne göre (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) %90, 1 olarak tespit edilmiştir. Son olarak nitel araştırma üzerinde çalışmalar yapan bir uzmana araştırmanın tüm aşamaları hakkında bilgi verilerek veri toplama ve analiz süreci birlikte kontrol edilmiştir. Bu son kontrolden sonra uzman denetçinin belirttiği noktalar da göz önünde bulundurularak veriler yeniden incelenerek kategoriler kesinleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma sonucunda elde edilmiş olan bulgular, tablolar halinde frekansları ile birlikte verilmiştir. Durum çalışmalarında elde edilen bulguların tablolar halinde sunulması özellikle araştırmacıların veri analizi yaparken farkına varamadıkları bazı ilişkileri keşfetmelerine olanak verdiği için oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca tabloların sunumunda katılımcıların farklı veri toplama araçlarında yer alan sorulara vermiş oldukları yanıtlardan alınan doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda bu kısımda sunulmuştur.

Katılımcıların Yerel Tarih Etkinlikleri Sırasında En Çok Keyif Aldıkları Hususlarla İlgili Görüşleri

Araştırmada katılımcılara ilk olarak gerçekleştirmiş oldukları yerel tarih etkinlikleri sırasında en çok keyif aldıkları hususlarla ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Yerel Tarih Etkinlikleri Sırasında En Çok Keyif Aldıkları Hususlarla İlgili Görüşleri

Görüşler	f
Görüşmeler gerçekleştirme	27
Yaşanılan yerin yerel tarihi hakkında bilgi edinme	24
Araştırma yapma	16
Sınıf arkadaşlarıyla birlikte grup çalışması yapma	12
Araştırma sürecinde insanlardan yardım görme	9
Öğretmenlikte kullanılacak bilgi ve beceriler edinme	6
Farklı alanlarda yeni bilgiler öğrenme	4
Bir şeyleri başarabilme duygusu yaşama	2
Tarihi mirasımıza sahip çıkıldığını görme	1
İnsanlara yerel tarih hakkında bilgi verme	1
Üstlenilen sorumlulukları yerine getirme	1
Unutulmak üzere olan yerel tarih unsurlarını ortaya çıkarma	1

Katılımcıların bu konuda ön plana çıkardıkları en önemli husus, etkinliklerini yürütürken yerel halk ve etkinlik konuları hakkında bilgi sahibi olan kişilerle gerçekleştirmiş oldukları görüşmeler olmuştur. Katılımcılar “keyif verici”, “eğlenceli”, “samimi”, “sosyalleştirici” ve “halkla kaynaşmalarını sağlayıcı” olarak nitelendirdikleri bu görüşmelerde ayrıca farklı düşünceler duyup, konuştukları kişilerin “engin bilgi birikimlerinden” faydalandıklarını da özellikle belirtmişlerdir. Örneğin bu

konuda ÖA29 “Farklı insanlardan farklı düşünceler almak hoşuma gitti. Sokaktaki insanlarla röportaj yapmak keyif vericiydi.” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcılar bu konuda ikinci önceliği yaşadıkları yerleşim yerinin yerel tarihiyle ilgili bilgi edinmelerine vermişlerdir. Gerçekleştirmiş oldukları etkinlikler sayesinde Balıkesir’deki tarihi mekânlar, gelenek-görenekler ve kültürel unsurlar hakkında bilgi sahibi olduklarını belirten katılımcılar bu sayede yaşadıkları şehri daha iyi tanıma fırsatı elde ettiklerini de vurgulamışlardır. Bu kategoriye yönelik olarak ÖA27 “Bölgemizdeki, yöremizdeki bilinmeyen eserlerin geçmişinin ne olduğunu daha iyi öğrendik.” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Katılımcıların bu konuda üçüncü öncelikleri ise yürütmüş oldukları etkinlikler kapsamında gerçekleştirdikleri araştırmalar olmuştur. Katılımcılar yaptıkları araştırmalar yoluyla daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış tarihi belgelere ulaştıklarını ve araştırma yapma isteklerinin geliştiğini dile getirmişlerdir. Örneğin bu görüşü ifade eden katılımcılardan ÖA23 “... Araştırma ruhumuzun gelişmesi ve bundan büyük keyif almak.” şeklinde düşüncesini ortaya koymuştur.

Sınıf arkadaşlarıyla birlikte grup çalışması gerçekleştirme ile etkinlikler süresince insanların yardımlarını alma katılımcıların bu konuda nispeten üst sırada belirttikleri hususlar olmuştur. Sınıf arkadaşlarıyla grup çalışması gerçekleştirme görüşünü belirtilen katılımcılar bu çalışmalarda en fazla hoşlarına giden durumları “grubun bir parçası olma”, “grup bilinci edinme”, “grup ruhunu hissetme”, “iş birliği içinde çalışma” ve “sınıf dışında vakit geçirme” olarak belirtmişlerdir. Örneğin bu görüşte olan ÖA1 “...aynı zamanda bir grubun parçası olmak hoşuma giden şeyler arasında bulunuyor.” diyerek düşüncesini açıklamıştır. Araştırma sürecinde insanların yardımlarını görme görüşünü ifade eden katılımcılar ise etkinlikler sırasında gerek yerel halk gerekse de yerel yöneticilerin kendilerine sevgi, saygı ve hoşgörüsüyle yaklaşmalarını, yüz çevirmemelerini, ilgili ve sıcakkanlı davranmalarını en fazla hoşlarına giden durumlar olarak vurgulamışlardır. Bu kategoride olan ÖA15 görüşünü “... İnsanların sıcakkanlı olması daha da hoşuma gitti. Her kimle konuşursak bize yüz çevirmeyip bizimle sohbete girmeleri ayrı bir güzeldi.” kelimeleriyle yazıya aktarmıştır. Katılımcılar bu konuda öğretmenlikte kullanacakları bilgi ve beceriler kazanma ile farklı alanlarda yeni bilgiler edinme görüşlerini orta sıralarda dile getirmişlerdir. Öğretmenlikte kullanılacak bilgi ve beceriler kazanma görüşünü ifade eden katılımcılar, “kendilerini geliştiren”, “uygulamalı çalışma olanağı veren”, “bilgi ve birikim sağlayan” ve “ileriki mesleki yaşamlarında önemli bir yer tutacak” bu çalışmanın benzerlerini gelecekteki olası mesleki yaşamlarında öğrencileriyle birlikte gerçekleştirmek istediklerini de özellikle belirtmişlerdir. Bu görüşe sahip olan katılımcılardan ÖA22 “İleride öğrencilerime de yaptırmak isteyeceğim bir çalışma içinde bulunmak çok hoşuma gitti.” diyerek düşüncelerini açıklamıştır. Farklı alanlarda yeni bilgiler edinme görüşünü ifade eden katılımcılar ise yaptıkları çalışmalar sayesinde bilgi sahibi olmadıkları konu ve alanlarda bilgi sahibi olduklarına vurgu yapmışlardır. Örneğin bu düşüncede olan ÖA30 “... Bilmediğim bir konu hakkında yeni bilgi edinmek.” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcıların yazıya döktükleri diğer görüşlerin ifade edilme sıklıkları oldukça düşmektedir.

Katılımcıların Yerel Tarih Etkinlikleri Sırasında En Çok Zorlandıkları Hususlarla İlgili Görüşleri

Araştırmada katılımcılara ikinci olarak gerçekleştirmiş oldukları yerel tarih etkinlikleri sırasında en çok zorlandıkları hususlarla ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Yerel Tarih Etkinlikleri Sırasında En Çok Zorlandıkları Hususlarla İlgili Görüşleri

Görüşler	f
Konuyla ilgili kaynak bulma ve bilgi edinme	27
Görüşmeleri gerçekleştirme	22
Grup çalışması kaynaklı sorunlar yaşama	11
Teknoloji konusunda kendisini yeterli görmeme	9
Araştırma sonuçlarını rapor haline getirme	8
Fiziksel yorgunluk yaşama	5
Teknolojik araç gereç eksikliği yaşama	5
Araştırma konusu bulma	2
Araştırmaya fazla zaman harcama	1
Konuyu sınırlandırma sıkıntısı yaşama	1
Resmi prosedürlerle uğraşma	1
Süre sıkıntısı yaşama	1

Katılımcılar gerçekleştirmiş oldukları yerel tarih etkinlikleri sırasında en çok araştırma yaptıkları konuyla ilgili kaynak bulma ve bilgi edinme hususunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar etkinlik konularıyla ilgili bilgi / belge bulmak için kütüphanelerde, kent arşivinde ve internette yaptıkları araştırmalarda sınırlı sayıda kaynağa ulaştıklarını aktarıırken bazı katılımcılar ise söz konusu ortamlarda herhangi bir kaynağa ulaşamamaktan dert yanmışlardır. Örneğin bu görüşü ifade eden katılımcılardan ÖA33 “Bizi en çok belge bulamamak zorladı. Kütüphaneden ve gittiğimiz birçok yerden bilgi olarak eli boş döndük.” diyerek görüşlerini yazıya aktarmıştır. Katılımcıların bu konuda yaşamış oldukları ikinci önemli zorluk yaptıkları etkinlik çalışmalarının önemli bir parçası olan görüşmeleri gerçekleştirebilmek olmuştur. Katılımcılar hem yerel halkın hem de kamu görevlilerin yaptıkları görüşmeleri kayıt altına aldıkları için çekingen ve isteksiz davrandıklarını, hatta zaman zaman görüşme / randevu taleplerine olumsuz yanıt verdiklerini dile getirmişlerdir. Bu görüşte olan ÖA41 “...Görevlilerin, öğretmenlerin kameraya konuşmaması ve aynı zamanda yerel halkın konuşmak istememesi... zorlayan nedenlerdendi.” diyerek görüşünü açıklamıştır. Grup çalışması yapılmasından kaynaklanan sorunlar, katılımcılarca bu konuda üçüncü öncelikli olarak belirtilen zorluk alanı olarak dikkat çekmektedir. Katılımcılar özellikle grup üyeleriyle bir araya gelememelerini, tartışmalar yaşamalarını, birlikte hareket edememelerini ve bazı grup üyelerinin sorumluluklarını yerine getirmemelerini bu konuda yaşadıkları zorlukların nedenleri olarak belirtmişlerdir. Bu kategoriye yönelik olarak ÖA48 düşüncesini “Arkadaşlarımla sorumluluk [sahibi] olmaması. İnsan en azından ödev ne oldu diye bir arar.” diyerek açıklamıştır.

Teknoloji konusunda kendisini yeterli görmeme ile araştırma sonuçlarını raporlaştırma katılımcıların nispeten üst sıralarda ve birbirine yakın oranda belirttikleri zorluklar olmuştur. Katılımcılar teknoloji konusunda yeterli donanımları olmadıkları için özellikle Word programı ile çektikleri belgesel videoların düzenlenmesi, montajı ve birleştirilmesinde sorun yaşadıklarını vurgulamışlardır. Örneğin bu zorluğu yaşadığını belirten ÖA39 “... Word ve video montajda zorluk çektik.” demiştir. Araştırma sonuçlarını raporlaştırma zorluğunu belirten katılımcılar ise çalışmalarını yazıya aktarma, kurgulama ve son olarak da ilgi çekici bir başlık bulma konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bu kategoride olan ÖA26 “Ödevimizle ilgili yaptığımız taslağı bilgisayara geçirmek oldu. Ayrıca ödev

için hikâye [kurgu] aşamasını ayarlamak ve ödevin başlığını seçmek oldu.” kelimeleriyle görüşlerini yazıya dökmüştür. Fiziksel yorgunluk ve teknolojik araç gereç eksikliği yaşama katılımcılarca orta sıralarda ve aynı sıklıkla aktarılan görüşler olmuştur. Fiziksel yorgunluğu zorluk olarak yazıya aktaran katılımcılar özellikle gece gündüz demeden çalıştıklarından dolayı uykusuz kaldıklarını vurgulamışlardır. Bu görüşe sahip olan katılımcılardan ÖA40 “Ödevimizi yetiştirmek için gece gündüz demeden çalışmamız ve uyumadığımız günler.” diyerek bu duruma dikkat çekmiştir. Teknolojik araç gereç eksikliğini belirten katılımcıların tamamı bilgisayarlarının olmamasını yaşadıkları zorluğun nedeni olarak ifade etmişlerdir. Örneğin bu kategoriye yönelik ÖA34 “İlk başta ve en önemlisi bilgisayarımızın olmaması bizi çok zorladı.” diyerek yaşadığı zorluğu açıklamıştır. Katılımcıların bu konuda dile getirdikleri diğer zorlukların ifade edilme sıklığı oldukça düşmektedir.

Katılımcıların Yerel Tarih Etkinliklerinin Sağlamış Olduğu Katkılarla İlgili Görüşleri

Araştırma kapsamında katılımcılara gerçekleştirmiş oldukları yerel tarih etkinliklerinin sağlamış olduğu katkılarla ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Katılımcıların Yerel Tarih Etkinliklerinin Sağlamış Olduğu Katkılarla İlgili Görüşleri

Görüşler	f
Kişisel ve sosyal gelişime katkı sunma	47
Öğretmenlikte kullanılacak bilgi, beceri ve tecrübeler edinme	38
Yaşanılan yerleşim yeri hakkında bilgi edinme	25
Yerel tarih ve unsurlarının önemi hakkında farkındalık kazanma	25
Tarihe yönelik bakış açısında değişiklik oluşturma	3

Katılımcılar bu konuda ilk önceliklerini kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı sunan kazanımlara vermişlerdir. Katılımcılar söz konusu kazanımları “araştırma yapabilme”, “iletişim kurabilme”, “sorumluluk alabilme”, “iş birliği yapabilme”, “grup halinde çalışabilme”, “hoşgörülü davranabilme”, “özgüvenli hareket edebilme”, “sabırlı olabilme” ve “resmi prosedürlere göre hareket edebilme” olarak açıklamışlardır. Örneğin bu kategoride yer alan ÖA16 “... Bu ders bize sorumluluk bilinci, araştırma kurallarının öğrenilmesi, ... işbirliği içinde uyumlu ve sorunsuz şekilde çalışılmasını, hiyerarşik açıdan tüm devlet kademeleriyle nasıl iletişim gerçekleştirebileceğimizi... [öğretti]” ifadeleriyle görüşünü yazıya aktarmıştır. Katılımcıların bu konuda ikinci öncelikleri olası mesleki yaşamlarında yararlanabilecekleri bilgi, beceri ve tecrübeler kazanma üzerine olmuştur. Katılımcılar ileride derslerinde kullanabilecekleri yeni bir yöntem öğrendiklerini belirterek bu sayede öğrencilerine yerel tarih araştırmaları yaptırabileceklerini de özellikle vurgulamışlardır. Ayrıca bu eğitim sayesinde araştırma yapılarak ulaşılan bilginin sözel olarak aktarılanlara göre daha kalıcı / değerli olduğunu, öğrencilerin derste aktif hale getirilmesi gerektiğini, tarihin “farklı bir yüzü” olduğunu, tarih konularının nasıl daha verimli, eğlenceli hale getirileceğini ve öğrencilere dersin nasıl sevdirebileceğini anladıklarını da ifade etmişlerdir. Bu görüşü benimseyen ÖA3 “Bundan sonra bir yerel tarih araştırmasını kolayca öğrencilerime yaptırabilirim.” diyerek düşüncesini açıklamıştır.

Yaşanılan yerleşim yeriyle ilgili bilgi edinme ile yerel tarih ve önemine yönelik farkındalık kazanma katılımcılarca aynı sıklıkla ve üçüncü öncelikli olarak belirtilen görüşler olarak dikkat çekmektedir. Yaşanılan yerleşim yeriyle ilgili bilgi edinme görüşünü belirten katılımcılar yaptıkları

etkinlik çalışmaları sayesinde Balıkesir'in tarihi yerleri, kişilikleri, gelenek ve göreneklere ile kültürel unsurları hakkında bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Hatta sadece il dışından öğrenim görmek için şehre gelen öğrenciler değil aslen Balıkesirli olan öğrenciler bile yaptıkları çalışmalar sayesinde daha önce defalarca önünden geçmelerine rağmen hakkında hiç bilgi sahibi olmadıkları tarihi mekânlar / eserlerle ilgili bilgi sahibi olduklarını vurgulamışlardır. Örneğin bu konuda ÖA49 “Balıkesirliyim. Balıkesirli olmama rağmen bilmediğim, öğrenmem gereken o kadar çok şey varmış ki...” diyerek görüşünü yazıya dökmüştür. Yerel tarih ve unsurlarının önemine yönelik farkındalık edinme görüşünü dile getiren katılımcılar ise gerçekleştirdikleri etkinlik çalışmaları sonucunda yerel tarih adında bir kavram olduğunu öğrenerek yerel tarih nedir sorusunun cevabını bizzat yaparak yaşayarak deneyimlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca artık yolda yürürken yanı başlarında olan tarihi eserlere daha fazla dikkat ettiklerini, her gün önünden geçtikleri tarihi yapıların bir bölge veya şehrin geçmişi için ne denli önem arz ettiğini anladıklarını ve bu bilincin mutlaka gelecek nesillere aktarılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu kategoride yer alan ÖA38 “Bu derste yapmış olduğumuz ödev çevremdeki tarihi eserlere, binalara, tarihi bir değeri olan yapılara karşı dikkatimi topladı. Eskiden yolda yürürken tarihi bir eser dikkatimi çekmezken şimdi hepsi dikkatimi çekmeye başladı.” kelimeleriyle düşüncesini aktarmıştır. Tarihe yönelik bakış açısında değişiklik meydana gelmesi daha az katılımcı tarafından belirtilmesine rağmen tarih eğitimi açısından oldukça önem arz eden bir görüş olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu görüşü ifade eden katılımcılar yaptıkları etkinlikler sayesinde tarihin sadece siyasi olaylardan / savaşlardan ibaret olmadığını, her türlü eser ve mekânın da tarihin birer ögesini oluşturduğunu anladıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin bu kategoride yer alan ÖA12 “Daha önce hiçbir bilgiye sahip olmadığım tarihin öğelerini daha iyi tanımama yardımcı oldu. Tarihin savaştan ibaret olmadığını birçok tarihi eserin, yerlerin de tarihin ögesi olduğunu öğretmiş oldu.” şeklindeki ifadeleriyle bu durumu açıklamıştır.

Katılımcıların Yerel Tarih Araştırmaları Dersinin ve Etkinliklerinin Nasıl Daha İyi Yürütülebileceğiyle İlgili Görüşleri

Katılımcılara araştırma kapsamında almış oldukları yerel tarih araştırmaları dersinin ve etkinliklerinin nasıl daha iyi bir şekilde yürütülebileceğine yönelik görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların Yerel Tarih Araştırmaları Dersinin ve Etkinliklerinin Nasıl Daha İyi Yürütülebileceğiyle İlgili Görüşleri

Görüşler	f
Öğrencilere daha fazla bilgi verilip rehberlik yapılması	21
Dersin planlanması ve işlenişinde bazı değişiklikler yapılması	10
Öğrencilerin araştırmaya daha fazla motive edilmesi	6
Araştırmanın daha geniş zamana yayılması	3
Öğretim elemanının daha disiplinli olması	3
Yapılan çalışmaların yerel halkla paylaşılması	2
Süreç içerisinde resmi kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması	2
Öğrenci ürünlerinden yerel tarih arşivi oluşturulması	1
Yapılan çalışmaların diğer gruplarla paylaşılması	1

Katılımcıların bu konuda en fazla dile getirmiş oldukları öneri kendilerine belirli hususlarda daha fazla bilgi verilip gerekli rehberliğin yapılması şeklinde olmuştur. Katılımcılarca bu konuda ön plana çıkarılan en önemli hususlar ise; öğrencilere kaynak bulma, zamanı etkili kullanma, planlı çalışma, video çekimi ve montaj ile araştırma raporunun hazırlanması aşamalarında yardımcı olunması olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra tarihi eserlerin / yerlerin incelendiği alan araştırmasına öğretim elemanı ile birlikte gidilmesi, konu bulmakta zorlanan gruplara yardımcı olunması, grup çalışması ve grup içinde sorumluluğun önemi hakkında daha fazla bilgilendirme yapılması ve gruplarla her hafta ayrı ayrı değerlendirme toplantılarının gerçekleştirilmesi katılımcılarla ifade edilen diğer önemli hususlar olarak dikkat çekmektedir. Bu görüşü benimseyen ÖA36 düşüncesini “Yerel tarih araştırmaları dersinin daha iyi bir şekilde yürütülmesi için araştırılacak konunun belirlenmesi ve kaynak bulma konusunda yönlendirici bilgi vermek yeterlidir.” şeklinde açıklamıştır. Dersin planlanması ve işlenişinde bazı değişikliklere gidilmesi katılımcıların bu konuda ikinci öncelikleri olmuştur. Öğrencilerin araştırmaya daha fazla zaman ayırabilmeleri için dersin iki dönem olacak şekilde planlanması, yapılan araştırmaların sadece belgesel olarak sunulup rapor haline getirilmemesi, sınav dönemlerinde sunum ve çalışma yaptırılmaması ile yapılan çalışmaların araştırılan tarihi mekânda sunulması katılımcılarca bu kapsamda belirtilen başlıca öneriler olmuştur. Örneğin bu konuda ÖA35 “Araştırma raporunun çok gerekli olduğunu düşünmüyorum. Sadece belgesel yapsak daha detaylı ve eğlenceli olabilirdi.” demiştir. Öğrencilerin araştırma yapmaya daha fazla motive edilmesi katılımcılarla bu konuda üçüncü öncelikli olarak dile getirilen öneri olmuştur. Katılımcılar ilk başta çalışmanın kendilerine zor geldiğini ve ön yargıyla yaklaştıklarını belirterek özellikle öğrencilere daha fazla başarıyla tamamlanmış örnek çalışma gösterilerek daha iyisini yapabilecekleri hususunda motive edilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin ÖA5 “Ödevlerine gereken önemi vermeleri açısından onları teşvik etmek. Yapılan örnekleri gösterip kendilerinin daha iyisini yapacağına onları inandırmak.” diyerek bu konudaki görüşünü açıklamıştır.

Katılımcıların diğer görüşlerinin ifade edilme sıklığı oldukça düşmektedir. Araştırmanın daha geniş bir zaman sürecine yayılması ile dersi yürüten öğretim elemanının daha disiplinli olabilmesi bu konuda orta sıralarda ve aynı sıklıkla ifade edilen görüşler olmuştur. Katılımcılar genel olarak araştırma sürecinde zaman sıkıntısı yaşadıkları için öğrencilere daha fazla süre verilmesi durumunda çok daha iyi çalışmalar ortaya konulabileceğine dikkat çekmişlerdir. Bu kategoriye yönelik görüş belirten ÖA6 “Daha fazla zaman olsaydı daha iyi çalışmalar ortaya koyabilirdik.” diyerek düşüncesini yazıya aktarmıştır. Dersi yürüten öğretim elemanına yönelik bir öneri olarak daha disiplinli olunmalı görüşünü belirten katılımcılar ise öğrencilerin bu süreçte daha sıkı tutulması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Örneğin bu kategoride olan ÖA45 “Daha disiplinli olunmalıydı.” kelimeleriyle görüşünü yazıya aktarmıştır. Öğrenciler tarafından gerçekleştirilen çalışmaların yerel halkla paylaşılması ile araştırma süreci boyunca resmi kurum ve kuruluşlarla gerekli iş birliğinin yapılması ikiye katılımcı tarafından belirtilen görüşler olmuştur. Katılımcılar yapılan çalışmaların çeşitli yerlerde sergilenerek yerel halkın da yaşadıkları yerleşim yerinin tarihi hakkında bilgi edinebilmelerinin önemine dikkat çekmişlerdir. Örneğin bu görüşte olan ÖA20 “Bence oluşturulan belgesellerin, araştırmaların sınırlı kalmaması gereklidir. Mesela konferans salonlarında bu ödevlerin gösterilmesi ve insanların yaşamış oldukları memleketleri hakkında daha da bilinçlendirmesi

gereklidir.” diyerek görüşünü açıklamıştır. Bu konuda bir katılımcı tarafından belirtilen görüşlerden biri olan fakültede öğrenciler tarafından gerçekleştirilen çalışmalara dayalı bir yerel tarih arşivi oluşturulması oldukça dikkat çekici ve yurt dışında uzun bir geçmişe sahip olan bir uygulama olduğu için oldukça önemli görülebilir. Söz konusu katılımcı olan ÖA52 bu düşüncesini “Okulun bünyesinde bu çalışmalardan Balıkesir’in yerel tarihi ile ilgili bir arşiv oluşturulması.” sözleriyle belirtmiştir. Ayrıca 7 katılımcı dersin oldukça sağlıklı bir şekilde yürütüldüğünü düşündükleri için herhangi bir öneride bulunmamışlardır.

Sonuç

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yerel tarih öğretimi özelinde yürütülmüş olan araştırmadan elde edilen sonuç ve tartışmaya bu bölümde yer verilmiştir. Katılımcılar, yerel tarih öğretimi özelinde gerçekleştirmiş oldukları etkinlikler sırasında en çok yerel halk ve araştırma konuları hakkında bilgi sahibi olan kişilerle gerçekleştirmiş oldukları görüşmelerden haz aldıklarını belirtmişlerdir. Yaşadıkları yerleşim yerinin yerel tarihiyle ilgili bilgiler öğrenme, araştırmalar yapma, arkadaşlarıyla grup çalışması içinde yer alma öğretmen adaylarının üst sıralarda belirttiği görüşler olmuştur. Dere (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada grupla birlikte sözlü tarih yöntemini kullanarak çalışan öğretmen adayları, bu çalışmaların dayanışma içinde olma, kolektif sorumluluk sağlama, birlikte çalışma ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirme hususlarında kendilerine katkı yaptığını belirtmişlerdir.

Katılımcılar yaptıkları yerel tarih etkinlikleri sırasında en fazla zorluğu araştırma konularıyla ilgili kaynak bulma ve bilgi toplama aşamasında yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öyle ki bazı katılımcılar kütüphane, kent arşivi ve internette araştırma konularıyla ilgili az sayıda kaynağa ulaştıklarını belirtirken bazı katılımcılar ise bu ortamlarda herhangi bir kaynak bulamadıklarına dikkat çekmişlerdir. Araştırmacılar da bu duruma hem yaptıkları gözlemlerde hem de katılımcılardan bu konuda yardım isteği geldiği için bizzat şahit olmuşlardır. Her ne kadar verilen yerel tarih eğitimi kapsamında gerekli olan kaynak ve bilgilere hangi yollardan ulaşabilecekleri konularına değinilse de araştırmacılar katılımcılara etkinlikler sırasında da zorlandıkları bu hususla ilgili gerekli yardım ve rehberliği yapmayı ihmal etmemişlerdir. Yerel tarih çalışmalarında öğrencilerin karşılaşılabileceği problemlerden birisi kaynaklara ulaşma ile ilgilidir (Douch 1967’den akt. Avcı Akçalı, 2007: 81-82; 2013: 90; Avcı Akçalı ve Aslan, 2007: 85). Araştırmamızdan elde edilen bu bulgu yerel tarih öğretimine yönelik sosyal bilgiler öğretmen adayı (Oran, 2019; Aktın ve Karaçalı Taze, 2021a; 2021b) ve öğretmenleriyle (Göç, 2008; Yuvacı, 2018) yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Yerel tarih etkinliklerinin önemli bir unsuru olan görüşmeleri gerçekleştirebilme katılımcılarca ikinci önemli zorluk alanı olarak dile getirilmiştir. Anlaşılacağı üzere katılımcılar gerçekleştirdikleri görüşmeleri etkinlikler sırasında en fazla haz duydukları husus olarak nitelendirse de aynı zamanda yerel halk ile kamu görevlilerinin görüşmelerin kayıt altına alınmasından dolayı çekingen / isteksiz davranmaları ve randevu taleplerine olumsuz cevap vermelerinden dolayı en fazla zorluk yaratan konulardan biri olarak da ifade etmişlerdir. Katılımcılar söz konusu zorluğu etkinlik çalışmalarına başladıktan sonra her hafta ders sırasında araştırmacılara da ifade etmişlerdir. Araştırmacılar bu konuda daha önce görüşme yöntemini kullandıkları çalışmalardaki deneyimlerini aktararak katılımcılara yol göstermeye çalışmışlardır. Araştırmamızdan elde edilen bu sonuç ilgili

literatürde yer alan bazı çalışmaların (Kabapınar vd., 2018; Öztaşçı, 2017; Ütkür Güllühan, 2020) sonuçları tarafından da desteklenmektedir. Bir araya gelememe, tartışmalar yaşama, birlikte hareket edememe ve sorumlulukları yerine getirmeme gibi grup çalışması yapılmasından kaynaklı olan sorunlar katılımcılarca bu konuda üçüncü öncelikle belirtilen zorluk noktası olmuştur. Dere (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da grupla birlikte ve sözlü tarih yöntemini kullanarak çalışan öğretmen adayları ihmal temelli sosyal kaytarma, toplanma ve koordinasyon sorunlarını yaşadıklarını belirtmişlerdir. Teknoloji kullanımında kendilerini yeterli görmeme, araştırma sonuçlarını rapor haline getirme, fiziksel yorgunluk yaşama, bilgisayar olmamasından dolayı teknolojik araç eksikliği hissetme, uygun bir araştırma konusu bulma, araştırmaya çok zaman harcama, konuyu sınırlandırma sıkıntısı yaşama, resmi prosedürlerle boğuşma ve süre sıkıntısı yaşama katılımcılar tarafından belirtilen diğer görüşler olmuştur. Araştırmamızdan elde edilen bu bulgular ilgili literatürdeki bazı çalışmaların (Kabapınar vd., 2018; Öztaşçı, 2017) bulgularıyla uyum içindedir.

Katılımcılar, yapmış oldukları yerel tarih etkinliklerinin en fazla kişisel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunduğunu dile getirmişlerdir. Araştırma yapabilme, grup halinde çalışabilme, hoşgörülü davranabilme, iletişim kurabilme, iş birliği yapabilme, özgüvenli hareket edebilme, sabırlı olabilme, sorumluluk alabilme ve resmi prosedürlere uygun hareket edebilme katılımcılarca bu eğitim sonunda elde edilen kazanımlar olarak belirtilmiştir. Araştırmamızdan elde ettiğimiz bu bulgunun ilgili alan yazında öğretmen adaylarıyla yapılan bazı çalışmaların (Dere, 2018; Ütkür Güllühan, 2020) bulguları tarafından desteklendiği görülmektedir. Tarafımızca yapılan araştırmada olası mesleki yaşamlarında kullanabilecekleri bilgi, beceri ve tecrübeler edinme katılımcılarca bu konuda ifade edilen ikinci önemli görüş olmuştur. Katılımcılar her şeyden önce ileride derslerinde kullanabilecekleri bir yöntem öğrendiklerinden öğrencilerine yerel tarih projeleri yaptıracaklarını, öğrencileri derste aktif hale getirebilmenin önemini, tarih konularını verimli / eğlenceli hale getirebilmenin yollarını ve öğrencilerine derslerini nasıl sevdirebileceklerini anladıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Crocco ve Morino'nun (2017) yerel tarih özelinde yaptıkları araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmen adayları da yaptıkları uygulama sayesinde ileride öğrencilerinin ilgi ve anlayışlarını arttıracak bir yöntem olarak yerel tarihin uygulanabilirliğinin farkına vardıklarını belirtmişlerdir.

Yaşamış oldukları yerleşim yeriyle ilgili bilgi edinme ile yerel tarih ve önemine ilişkin farkındalık kazanma katılımcıların bu konuda üçüncü öncelikli olarak ve aynı sıklıkla belirttikleri görüşler olarak dikkat çekmektedir. Sadece ile dışarıdan gelen değil aslen Balıkesirli olan katılımcılar da yapmış oldukları etkinlikler sayesinde daha önce defalarca önünden geçmelerine rağmen hakkında hiç bilgi sahibi olmadıkları tarihi mekânlar / eserlerle ilgili bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Aslında bu durum sadece ülkemize özgü bir durum değildir. Crocco ve Marino'nun (2017) ABD'de sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yerel tarih özelinde yaptıkları bir çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğunun New Jersey'de büyümüş olsalar da eyalet tarihi hakkında pek de bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır. Araştırmamızda yer alan katılımcılar ayrıca gerçekleştirdikleri etkinlikler sayesinde yanı başlarında olan tarihi eserlere daha fazla dikkat ettiklerini, bu eserlerin bir bölge / şehir için ne kadar önemli olduklarını anladıklarını ve bu bilincin mutlaka sonraki nesillere aktarılması gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırmamızdan elde edilen bu bulgular yerel ve sözlü tarih kapsamında öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bazı çalışmaların (Aktın ve Karaçalı Taze 2021 b;

Aktın ve Tekin, 2018; Dere, 2018; Gölgesiz Gedikler, 2021) bulgularıyla örtüşmektedir. Tarihe yönelik bakış açısında değişiklik oluşması görüşü ise bu konuda az sayıda katılımcı tarafından dile getirilmesine rağmen tarih eğitimi açısından önemli görülebilecek bir kazanıma vurgu yaptığından dikkat çekicidir. Çünkü bu görüşteki katılımcılar artık tarihi sadece siyasi olaylardan / savaşlardan ibaret olarak görmediklerini ve her türlü eser ile mekânın da tarihin birer ögesini oluşturduğunu anladıklarını ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlar Kabapınar ve Demeter Şafak (2021) tarafından ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen ve sözlü tarih ile yerel tarih yöntemlerini birlikte içeren bir çalışmada da elde edilmiş, araştırma sonucunda öğrencilerin tarihin sadece büyük adamlardan ve siyasi olaylardan oluştuğuna yönelik algılarında değişim gözlenmiştir.

Katılımcıların yerel tarih araştırmaları dersinin ve etkinliklerinin daha iyi bir şekilde yürütülebilmesi için yapmış oldukları en önemli öneri, kendilerine belirli konularda daha fazla bilgi verilip rehberlik yapılması olmuştur. Katılımcılar bu öneri kapsamında özellikle öğrencilere araştırma raporunun hazırlanması, grup içinde sorumluluğun önemi, kaynak bulabilme, planlı çalışabilme, video çekimi ve montaj yapma ile zamanı etkili bir şekilde kullanabilme konularında yardımcı olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Aslında katılımcılara yerel tarih etkinliklerine başlamadan önce özellikle çekecekleri videoları belgesel haline getirme, bu konuda kullanabilecekleri programları tanıtmaya, montaj ve kurgu yapma konularında bir uzman tarafından gerekli eğitim verilmiştir. Ayrıca videoların çekim işi bittikten sonra da ilgili uzman montaj konusunda kendilerine her türlü rehberliği yapmasına rağmen katılımcıların bu konuda zorluklar yaşamaya devam ettikleri araştırmacılar tarafından da gözlemlenen bir durum olmuştur. Katılımcılar tarafından bu konuda daha az sıklıkla ifade edilen görüşler ise; öğrenciler tarafından yapılan yerel tarih çalışmalarının çeşitli yerlerde yerel halka sunulması ve öğrenim görülen fakültede öğrenci ürünlerine dayalı bir yerel tarih arşivi oluşturulması şeklindedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yerel tarih konusunda hem teorik hem de uygulamalı eğitimler verilip özellikle etkinlik gerçekleştirmeleri sağlanmalıdır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında bir araştırmanın tüm basamaklarıyla nasıl gerçekleştirileceği hususunda eğitimler verilmelidir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yerel tarih etkinliklerinde konu bulmadan, kaynak taramaya, teknoloji kullanmadan araştırma raporunun hazırlanmasına kadar tüm aşamalarda örnekler verilerek rehberlik yapılmalıdır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yerel/sözlü tarih etkinliklerinden önce grupla çalışmanın ne olduğu, grup çalışmalarının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği ve grup çalışmalarında sorumluluğun niçin önemli olduğu konularında bilgi verilmesi gerekmektedir.

Eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilen yerel ve sözlü tarih etkinlikleri sonucunda ortaya konan çalışmalara dayalı yerel tarih arşivleri oluşturulmalıdır.

Katkı Oranı Beyanı: Yazarlar, araştırmanın planlamasından sonuç raporunun yazılmasına kadar geçen bütün süreçte çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı : Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Aktın, K., & Tekir, H. S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih yapmakla ilgili deneyimleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 295-310. <https://doi.org/10.53444/deubefd.828001>
- Aktın, K., & Karaçalı Taze, H. (2021a). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sinop tarihi mekân ve müze gezilerinden yerel tarih keşfetme deneyimlerine ilişkin görüşleri. N. Çelik, F. Koçak ve A. İ. Kılıç (Edt.), *Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi: Geçmişten Günümüze Metodoloji Çalışmaları Bildiriler Kitabı* (18-20 Kasım 2021) (s.216-232). Sinop: Sinop Üniversitesi.
- Aktın, K., & Karaçalı Taze, H. (2021b). Tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde yerel tarih: Sinop tarih mekân ve müzeleri. E. Karaçar ve D. Fırıncı (Edt.), *Sinop Kültür Ve Turizm Sempozyumu Bildiriler Kitabı Cilt 1* (21-24 Ekim 2021) içinde (s.63-73). Sinop: Sinop Üniversitesi.
- Aslan, E. (2000). Yerel tarihin tanımı, gelişimi ve değeri. (Yay. Haz. Zeynel Abidin Kızılyaprak), *Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar. Küreselleşme ve Yerelleşme* içinde (s.195-204). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Arslan, Y. (2012). *Yerel ve sözlü tarih algısının ortaöğretim öğrencileri üzerindeki yansımaları (Tunceli merkez örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ata, B. (2015). Tarih derslerinde yerel tarih, müze ve ören yerlerinin kullanımı. M. Demirel (Ed.) *Tarih öğretim yöntemleri* (2. Baskı) (s.73-87). Ankara: Pegem.
- Avcı Akçalı A. (2007). *Yerel tarih ve tarih eğitimine katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Avcı Akçalı, A. and Aslan, E. (2007). Yerel tarih ve tarih öğretimindeki rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 80-88.
- Avcı Akçalı A. (2013). *Tarih öğretiminde merkeze bağımlılığın azaltılması yolunda bir çözüm önerisi: Yerel tarih* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Avcı Akçalı, A. (2015). Kuram ve uygulamada sınıf dışı tarih öğretimi algısı: Öğretmen ve aday öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 117-137. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4299>
- Avcı Akçalı, A., & Aslan, E. (2016). Tarih öğretiminde yerel tarih kullanımının akademik başarıya ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 375-397.
- Avcı Akçalı, A. (2017). Sınıf dışı tarih öğretimi. İ. H. Demircioğlu ve E. Demircioğlu (Edt.), *Türkiye’de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı* içinde (s.29-56). Ankara: Pegem.
- Avcı Akçalı A. (2019). Sosyal bilgilerde okul dışı öğrenme ortamları. İ. H. Demircioğlu ve E. Demircioğlu (Edt.), *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Araştırmaları El Kitabı* (s.453-472). Ankara: Pegem.

- Avcı, Y., & Dağ, M. (2021). Yerel tarih yazıcılığı: Kapsam, kaynaklar ve gelişim. Y. Beyazıt (Ed.), *Denizli Çalışmaları Birikim ve Yol Haritası* içinde (s.13-38). Ankara: Nobel.
- Aydın, M., Dündar, R., & Kaya, F. (2016). Yerel tarih etkinlikleriyle sosyal bilgiler öğretimi. R. Sever, M. Aydın ve E. Koçoğlu (Edt.), *Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde (s.523-538). Ankara: Pegem.
- Beem, R. R. (1994). *Using local history in the secondary school social studies curriculum* (Unpublished doctorate dissertation). Illinois: Illinois State University, Illinois.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2022). *Eğitimde nitel araştırma: Teori ve metodlara giriş*. (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Pegem.
- Counce, S. (2001). *Sözlü tarih ve yerel tarihçi*. (Çev. B. B. Can ve A. Yalçinkaya). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Clarke, W. Guy., & Lee, J. K. (2004). The promise of digital history in the teaching of local history. *The Clearing House*, 78(2), 84–87. <https://www.jstor.org/stable/30197690>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Üçüncü Basımdan Çeviri). (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmalar için 30 temel beceri*. (Çev. H. Özcan). Ankara: Anı.
- Crocco, M. S., & Marino, M. P. (2017). Promoting inquiry-oriented teacher preparation in social studies through the use of local history. *The Journal of Social Studies Research* 41, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.11.001>
- Danacıoğlu, E. (2010). *Geçmişin izleri. Yanıbaşınızdaki tarih için bir kılavuz*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Danker, A.C. (2003). Multicultural social studies: the local history connection, *The Social Studies*, 94 (3), 111-117. <https://doi.org/10.1080/00377990309600192>
- Danker, A.C. (2005). *Multicultural social studies: Using local history in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar. Tarih bölümü özel öğretim yöntemleri*. (3. Baskı), Ankara: Anı.
- Dere, İ. (2018). Sosyal bilgiler lisans eğitiminde sözlü tarih: Örnek bir uygulama. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 243-262. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.03.016>
- Dere, İ., & Akdeniz, Ş. N. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih ve sözlü tarihin kullanımı. Y. Değirmenci, Z. Taşyürek (Edt.), *Uygulama Örnekleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi (Strateji-yöntem-teknik)* içinde (s.481-505). Ankara: Nobel.
- Erpulat, D. (2003). Tarih eğitiminin iyileştirilmesi çalışmaları. O. Köymen (Yay. Haz.), *Tarih Eğitimi Eleştirel Yaklaşımlar* (s.123-133). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Göç, N. (2008). *Yerel tarih konularının sosyal bilgiler dersinde uygulanması; Karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (Yozgat Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Gökçe, M., & Işık, H. (2020). Konuşan sokaklar ve yerel tarih. M. Gökçe, A. Çandarlı Şahin ve A. Karadeniz (Edt.), *Konuşan Sokaklar "Menteşe"* (s.1-10). Ankara: Günce.

- Gökdemir O. (2011). Tarih yazımında iki yeni yaklaşım: Sözlü ve yerel tarih. A. Şimşek (Ed.), *Tarih Nasıl Yazılır? Tarih Yazımı İçin Çağdaş Bir Metodoloji* (2. Baskı) (s.199-222). İstanbul: Tarihçi.
- Gölgesiz Gedikler, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmasından edindikleri kazanımlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 245-265. <https://doi.org/10.53444/deubefd.828001>
- Harnett, P. (2009). Tarihin yerel, bölgesel, ulusal, Avrupa ve küresel boyutlarını dengeli bir şekilde ilişkilendirmek. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart (Edt.), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.147-160). Ankara: Harf.
- Haydn, T., Arthur, J., & Hunt, M. (1997). *Learning to teach history in the secondary school. A companion to school experience*. London and Ne York: Routledge.
- Işık, H. (2011). Tarih öğretimi ve yerel tarih. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (s.209-219). İstanbul: Yeni İnsan.
- Kabapınar, Y. (2014) *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. (Genişletilmiş 4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Kabapınar, Y., & Karakurt, F. (2016). Yerel tarih, sosyal bilgiler/tarih öğretim programlarında yer almalı mıdır? "Malatyalı olmak" ile "Malatya'yı bilmek" aynı şey midir? *Turkish History Education Journal*, 5(2), 437-463.
- Kabapınar, Y., Gökdağın, İ., Küçük, S., Köroğlu, N., & Akbaş, E. (2018). *Genç tarihçiler Üsküdar'ın yerel tarihini yazıyor, belgeselini çekiyor*. İstanbul: Hat.
- Kabapınar, Y., & Demeter Şafak, Ö. (2021). Farklılıkların bulunduğu bir mekân olarak Kuzguncuk'u öğrencilerle duyumsamak: Bir sözlü ve yerel tarih çalışması örneği. *JIRTE*, 2 (2), 115-131. <https://doi.org/10.29329/jirte.2021.372.2>
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Edt.), *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (ss.253-266). Ankara: Anı.
- Korkut, P., & Kiriş Avaroğulları, A. (2018). İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaratıcı drama: Yerel tarihimi öğreniyorum. Z. Karacağil, E. Anaz (Edt.), *Sosyal Bilimlerde Güncel Tartışmalar, İnsan Çalışmaları 1* (s.105-117). Ankara: Bilgin Kültür Sanat.
- Kyvig, D. E., & Marty, M. A. (2000). *Yanıbaşımızdaki tarih*. (Çev. N. Özsoy). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Marino, M. P. (2012) Urban space as a primary source: Local history and historical thinking in New York City, *The Social Studies*, 103(3), 107-116. <https://doi.org/10.1080/00377996.2011.592166>
- Marino, M. P., & Crocco, M.S. (2012). Doing local history: A case study of New Brunswick, New Jersey, *The Social Studies*, 103(6), 233-240. <https://doi.org/10.1080/00377996.2011.630697>
- MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara. Erişim (08.04.2023): <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Üçüncü Basımdan Çeviri) (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.

- Miles M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap*. (2. baskıdan çeviri). (Çeviri Edt. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Nobel.
- Oran, M. (2019). Son sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerel tarih ile ilgili görüşleri. *Anadolu ve Balkan Araştırmaları Dergisi* 2(4), 299-313. <https://doi.org/10.32953/abad.630266>
- Öztaşçı, C. A. (2017). *Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: Bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztaşçı, C. A., Kabapınar Y., & Tuncel, G. (2020). Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde kullanmak: Yanıbaşında olan geçmişi görmek ve duyumsamak. *Turkish History Education Journal*, 9(1), 66-88. <https://doi.org/10.17497/tuhed.669015>
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Edt.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* içinde (s.119-134). Ankara: Anı.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem.
- Perrotta, K. A. (2017). In the eye of the beholder: Student assessments of “heroes” and historical thinking with local history research projects. *Social Studies Education Review*, 6 (1), 19–43.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp.443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli* (Çev. A. Ünal). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Tunç Şahin, C. (2011). Yerel tarih uygulamalarının başarıya ve öğrenci ürünlerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 453-462.
- Ütkür Güllühan, N. (2020). Understanding our history: Local and oral history in social studies courses. *Turkish History Education Journal*, 9(2), 532-548. <https://doi.org/10.17497/tuhed.788446>
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih. A. Şimşek ve S. Kaymakcı (Edt.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.143-170). Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş Dokuzuncu Basım). Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. (Fifth Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yuvacı, İ. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel tarih ile ilgili uygulamaları ve karşılaşılan sorunlar. Sivas ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Reflections of the battle of Malazgirt on popular historiography: The case of Cumhuriyet Newspaper	
Tevfik Orkun DEVELİ	
Article Type	Research Article
Received	13/08/2023
Accepted	7/10/2023
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1342600
Cite	Develi, T. O. (2023). Reflections of the battle of Malazgirt on popular historiography: The case of Cumhuriyet Newspaper. <i>Turkish History Education Journal</i> , 12(2), 157-177. https://doi.org/10.17497/tuhed.1342600
Similarity Scan	Done - IThenticate
Ethics Declaration	This study, conducted within the framework of national press and relevant literature, does not require ethics committee approval.
Conflict of Interest Statement	The author(s) declares that there is no conflict of interest.
Financing	No external funding was used to support this research.
Copyright and License	© 2012-2023 TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	

Reflections of the battle of Malazgirt on popular historiography: The case of Cumhuriyet Newspaper

Tevfik Orkun DEVELİ

ORCID: [0000-0003-2768-111X](https://orcid.org/0000-0003-2768-111X), E-mail: orkundeveli@mu.edu.tr

Institution: Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Letters, ROR ID: <https://ror.org/05n2cz176>

Öz

The Battle of Malazgirt, which opened the gates of Anatolia to the Turks, serves as a cornerstone in the historical narrative celebrating Turkish victories throughout history and underscoring the continuity between ancient Turkish states and the modern Republic of Turkey. Moreover, it is commonly recognized as a source of pride embraced by diverse segments of society and considered a foundational myth of the national identity. In this regard, it also captures the attention of popular historiography and scholarly research endeavors. By concentrating on the junction of academic historiography and the national press, in this research the argument that the Malazgirt victory was overlooked in the Republic's social design until the 1950s is examined. Furthermore, the study sheds light on several aspects of the battle that are rarely reflected in academic research or are entirely unheard of. The scope of this study encompasses Cumhuriyet newspaper's issues from January 1, 1930, when it introduced linotype printing to the Turkish press, up until December 31, 1950. Using keywords determined in accordance with qualitative research methods and third-party software, document examination was carried out on copies obtained from Cumhuriyet's electronic archive, and the data collected were subjected to content analysis. Through this approach, the portrayal of war in the Turkish press, as exemplified by Cumhuriyet, has been closely examined in light of the evolving understanding of historiography in Turkey over the years. Moreover, the study has identified that the field studies regarding the Battle of Malazgirt in this research have roots that extend further into the past than previously known. Starting from the 1930s in Turkey, with the rise of Seljuk historiography, it has been observed that academic studies and popular publications have been in close harmony.

Keywords: Malazgirt, Cumhuriyet newspaper, Seljuk, Turkish, Byzantine

Introduction

The Battle of Malazgirt, which ensured that Anatolia "became the homeland for the Turks," represents an event of "inherent importance" and simultaneously serves as the "foundation of official historiography" closely intertwined with the genesis of modern-day Turkey. Although Turkish historiography had matured through a series of traumatic events in the 19th century, its opportunity to express itself officially only emerged after victory in the Turkish War of Independence, in other words, when the Turks had re-established their political presence in Anatolia (Copeaux, 2000: 158). Despite the revolutionary fervor of the young Republic not reflecting much interest in works that praised the Ottoman dynasty, the Enlightenment tendencies that had been dominant during the Constitutional period, which continued to some extent until the 1930s when the institutional building of the state commenced, endured in the realm of history education (Yıldırım, 2016: 49-51). The history curricula and textbooks underwent several changes up to 1927. However, it is widely recognized that the real turning point began with the ascendancy of the Turkish History Thesis. Starting in 1931, the adopted approach redirected history education towards a national context, with the goal of nurturing responsible citizens who were conscious of their values and culture by fostering "a strong consciousness" extending back to the pre-Ottoman era and grounding "this consciousness in the laws of nature" (Ersanlı, 1992: 12; Demircioğlu, 2007: 14). In countering the Hellenistic historical discourse that denigrated the Turks, this perspective led to the development of a new and self-assured rhetoric in relation to the West, yet it also gave rise to responses to "ahistorical" questions like "what if" scenarios concerning the Turks' existence or absence, as well as polemics that heightened tension rooted in cultural competition with the West (Copeaux, 2000: 24).

As the Battle of Malazgirt played a key role in the Western naming of the lands inhabited by Turks as "Turkia (Turcia)" rather than Anatolia or Asia Minor (Polat, 2021: 90), it solidifies the Turkish claims of ownership over these territories dating back to at least the 11th century. However, despite the repeated message of "we exist!" being increasingly expressed towards the West, particularly during events like the Balkan disaster, the Gallipoli victory, and the Great Offensive, as the Ottoman Empire declined, by the 1930s, claims that Turkish had "penetrated all languages as the language of origin" (Yıldızlı, 2017: 45), and assertions that the Turks belonged to the "civilization-building brachycephalic Aryan race," aiming to prove their status as the "autochthonous people of Anatolia" (Yıldırım, 2016: 75), contributed to the transformation of this message into a declaration of "we were here!"

The attempt to establish the presence of Turks in Anatolia prior to 1071 initially creates the impression that the significance of the Battle of Malazgirt in Turkish history was officially downplayed. During this period, the secular principles embraced in the construction of national pride also began to influence the narrative of Islamic history starting from 1931 (Copeaux, 2003: 108). Considering the legitimizing role of history education, the profound transformations that began in the field of education with the Law of Unification of Education dated March 3, 1924, have also impacted Seljuk historiography in Turkey (Ersanlı, 1992: 58; Vurgun and Şen, 2023: 156). In the history textbooks of the 1920s, it is noteworthy that the language used in accounts of the Battle of Malazgirt resembled that found in Islamic sources. Prominent features among these include the day and hours leading up to the battle, preparations made, interactions between Emperor Romanos Diogenes and Seljuk Sultan Alp Arslan after the former's capture, and "numerous symbolic narratives that could be imbued with contemporary meaning" (Copeaux, 2000: 159). In this context, emotional

lines are encountered in the book entitled *Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri* (History Lessons for the Children of the Republic) published in Ottoman Turkish by İhsan Şerif Bey (Saru) and approved by the Ministry of National Education's Department of Education on August 19, 1926, to be taught in the third grades of elementary schools (1926: 91-92), which praise the noble generosity displayed by Alp Arslan towards the captive Emperor Diogenes (Başkaya, 2016: 298). In the book entitled *Türk Çocuklarına Tarih Dersleri* (History Lessons for Turkish Children) prepared for fourth-grade elementary school students by Emin Âli (Çavlı) in 1927, the Battle of Malazgirt is portrayed as "one of the most important stages in Turkish history," depicting Alp Arslan's triumph over the "100,000-strong Byzantine army" with his soldiers who were "the very picture of loyalty and courage," followed by a dialogue with the captured Emperor, presented in a spirited style for the readers (Başkaya, 2016: 298).

During the period when the Turkish Historical Thesis was on the rise, discussions within the context of the motherland-land-of-origin relationship emphasized the Central Asian origins of the ancient civilizations in Anatolia (Yıldırım, 2016: 131), and it can be argued that the relatively low interest shown in Seljuk history in the 1920s was inversely proportional to the curiosity about pre-Islamic Turkish history. However, it can be asserted that this battle, which at least guaranteed the Turks a homeland in Anatolia from the significant date of 1071, maintains its importance as a milestone, offering concrete evidence of Turkish presence in Anatolia. In this regard, the Battle of Malazgirt is among the fundamental ideological narratives in Turkish historiography (Copeaux, 2003: 110).

During the 1930s, textbooks about the Battle of Malazgirt lacked any "symbolic narratives," did not delve into the discourse of the "second homeland" or the "religious dimension" of the battle and failed to establish "any connection between the present and the past" in references to Atatürk (Copeaux, 2000: 160); however, in the early 1940s, known as the Humanist period, they underwent a content transformation. The new trend adopted in the years following Atatürk's passing, which identified the source of Anatolian culture within the Greco-Latin civilization, resulted in a shift away from the ethnic focus of the Turkish Historical Thesis and the claims of Central Asian-origin civilizations to an approach where every culture, be it "Hittite, Greek, Roman, Seljuk, or Ottoman," was embraced (Karabağ, 2019: 262; Yıldırım, 2016: 56-58). As new archaeological and philosophical approaches were included in the historical disciplines in the West (Çevik, 2023: 19), the Turk-centric narrative has given way to a universalist perspective, softening the nationalist tone in historical writing. This shift relocated the discourse that had influenced the "cultural life and historical narrative" of the time from Central Asia to Anatolia, grounding it in a "patriotic" context (Şimşek and Yazıcı, 2013: 20-21). During this period marked by a particular emphasis on topics related to Ancient History, works authored by writers such as Arif M. Mansel, Enver Z. Karal, and Cavid Baysun were used as textbooks in high schools from 1942 to 1957. These were followed by works authored by figures like Bedriye Atsız, Hilmi Oran, Emin Oktay, and Niyazi Akşit. These works stand out for their more detailed exploration of Byzantine history compared to earlier periods (Özbaş, 2019: 82-83). The Battle of Malazgirt is introduced within the ongoing narrative of the Ancient Era, particularly in the context of the Turkification of Anatolia. In this context, Alp Arslan, portrayed as a brave, noble, and victorious commander, served as an example of the "ideal Turkish type" in textbooks. The victory of Alp Arslan was a pivotal moment with a significant impact on world history. His triumphs over the Byzantines and the subsequent defeat of the Byzantine Empire marked the beginning of Turkish migration into Anatolia and they were considered concurrent with the establishment of Turkey.

Following the victory, Turkish names were given to "the mountains, cities, towns, and villages of Anatolia," even highlighting that "even Greeks and Armenians learned Turkish." In this way, Anatolia had "become Turkish with its stones, soil, water, and people," and the conquest was accomplished (Yıldırım, 2016: 133-134). Until 1960, these narratives, which were progressively making their way into Humanism-based history education, paved the way for the understanding of Turk-Islamic Synthesis—a phase that could be described as a transitional period, beginning in the mid-1970s following the Menderes government. The evolving narrative of Malazgirt, since the beginning of multi-party politics, has secured a distinct position for itself within this new perspective. Prominent figures such as İbrahim Kafesoğlu, Altan Deliorman, and Yılmaz Öztuna have emphasized the war's role in nation-building, expressing the belief in an "ideal fusion" of Turkic identity and Islam. In works written with this perspective, Alp Arslan's defeat of the Byzantine army has been juxtaposed with Mustafa Kemal Atatürk's victory over the Greek forces. Furthermore, the "coincidental" alignment of both victories, one signifying the Turkish establishment in Anatolia and the other their triumphant defense, occurring on the same date of August 26, was considered a "quirk of history" that made it easier "to make references to recent history" (Copeaux, 2000: 70, 110).

The growth of scholarly literature on the Battle of Malazgirt during various phases of Turkish historiography has consistently revitalized the image of this triumph in the national memory. Nevertheless, the transformation of this narrative over the years has sparked discussions regarding the battle's significance and its social response. Although Turkish intellectuals "grasped the meaning of the Battle of Malazgirt during the years of the War of Independence and drew parallels between the two wars", some figures like Ziya Gökalp and Yahya Kemal Beyatlı have interpreted "the battle that took place centuries ago from different perspectives" (Kaplan, 1972: 162-163). From the perspective of history education, it appears that the event gained increased "political and national" significance after the "1980 military coup" and its "religious dimension" became more prominent "between 1976 and 1987-1988" (Copeaux, 2000: 161). In light of this, recent assertions indicating that the historical significance of Malazgirt was largely disregarded at the official level until the mid-1950s suggest that this pivotal national memory, distinguished for its ideological importance, was primarily preserved within the social consciousness of the 1930s and 40s (Doğan, 2020: 67; Copeaux, 2000: 160).

The present study, which examines the discourse of neglect surrounding the Malazgirt mythos, focuses on the popular narrative of the battle during the period of 1930-1950, which corresponds to the first phase of the Turkish Historical Thesis and Humanist historical understanding (Yıldırım, 2016: 60). The aim of the study examining the Malazgirt-themed articles in Cumhuriyet newspaper is to:

- Provide new insights into the language and content of the news and opinion articles shared with readers, contributing to analytical research in the field of education regarding the historical understanding of the period in which they were published.
- Identify data about the historical identity of Malazgirt and the battle in this newspaper.

Method

Research Pattern

A qualitative research methodology was employed. Qualitative research can be described as "a process in which qualitative data collection methods such as observation, interviewing, and document analysis are used, aiming to present perceptions and events in a realistic and holistic manner in their natural context." In qualitative research, data related to "environment, process, and perception" are

typically collected using methods such as "interviews, observation, and analysis written documents" (Yıldırım and Şimşek, 2021: 37-38). These methods transport readers to the "time and place of observation," allowing individuals to convey their experiences "in their own words." Since there is a story to be told, "excerpts from documents" are used (Patton, 2018: 47). "The process at play in society" is explored and "the meanings that individuals make of particular events" are examined (Given, 2021: 2).

In qualitative research methodology, when "direct observation and interviewing are not possible," researchers can resort to "written and visual materials" related to the research problem (Yıldırım and Şimşek, 2021: 189). If the "historical background of the subject under consideration is prominent" and written forms of communication are important, document analysis may be used for data collection purposes (Buran, 2021: 51). In this context, document analysis can serve as "either a standalone research method" or as an "additional source of information" when used in conjunction with other qualitative analysis methods. As a practical data collection method, it is functional in obtaining information about the cultures, traditions, institutions, experiences, and government policies of past societies (Şimşek, 2009: 42). Since it primarily encompasses the analysis of written materials containing information about the events and phenomena under investigation, it is frequently employed by historians.

Among the documents commonly used in qualitative research, there are "popular media forms" that are "public in nature," such as "television, film, radio, newspapers, literary works, photography, cartoons, and the Internet." Mass communication materials are excellent sources for "dealing with questions about some aspect of society at a given time, for comparing groups on a certain dimension, or for tracking cultural change and trends" (Merriam and Tisdell, 2016: 167-168). In this context, newspapers, which are still considered one of the most influential mass communication mediums, were consulted. Newspapers are regarded as primary sources that produce content related to current events, local and international news, politics, business, sports, entertainment, and other areas of interest. Furthermore, through analyses and opinion columns, their purpose is to inform, educate, and captivate readers by offering insights and viewpoints. In this context, mainstream daily newspapers primarily target a broad readership, thus providing researchers with populations and samples where variables such as age, gender, and educational level can be taken into account separately. Similarly, considering the number, frequency, volume, and quality of content featured in newspapers based on their topics, it is possible to monitor society's interaction with them. Furthermore, newspapers offer numerous advantages for document analysis, including providing access to hard-to-find subjects, being free from reactivity, allowing analysis to spread over time, offering a wide sample, and serving as a source of unique, cost-effective, and high-quality data (Yıldırım and Şimşek, 2021: 191-192).

Data Source

Since the time constraints inherent to the research subject, along with the envisioned aims and objectives, preclude the establishment of any reader-based sampling framework¹, the present study,

¹The earliest data regarding the newspaper's readership can be accessed starting from 1976. Based on the results obtained from a survey conducted by *Cumhuriyet*, it is evident that more than half of the readers, primarily aged between 25 and 35 and highly educated, constitute a profile predominantly residing in major cities like Istanbul, Ankara, and Izmir; this readership, mainly male and with nearly half possessing foreign language proficiency, tends to read other daily newspapers

conducted using daily national newspapers and relevant literature, does not require ethics committee approval.

In the period following the declaration of the new regime, the number of daily newspapers nationwide, which reached 40, quickly increased sixfold, and shortly after its establishment Cumhuriyet also achieved a circulation of 7,000 copies. Within four years, this number had risen from 8,000 to 9,000 copies. Considering that the 1927 census recorded a population of 795,000 in Istanbul, these figures placed Cumhuriyet among the most widely read newspapers. Following the "Law on the Adoption and Implementation of Turkish Letters" on November 1, 1928, and the successful literacy campaign, the newspaper's circulation reached 25,000 to 28,000 within 10 years of its establishment, and by 1939, the year World War II began, this number had risen to nearly 62,000. As evident from this, the newspaper's circulation experienced a remarkable ninefold increase within a relatively short span of 15 years (Köktener, 2004: 22).

Based on these considerations, the scope of the present study includes all editions of Cumhuriyet from January 1, 1930, when it became the first Turkish newspaper to adopt linotype printing, to December 31, 1949. In addition, a total of 52 supplements published on general topics such as politics, strategy, and travel, as well as specific subject headings like Anatolia, Academy, and The Great Offensive were included in the scope. Among the supplements, there is also a French periodical called *Le Monde Diplomatique*.

Data Collection Tools

The material that is the subject of the research was obtained from the electronic archive of Cumhuriyet through a temporary subscription. The relevant time intervals and keywords were filtered through multiple combinations using the newspaper's online search engine. However, occasional disruptions in the data collection process due to insufficient infrastructure were eliminated with the help of third-party digital software. In this context, text that was erroneously filtered by the search engine but did not relate to the context, along with pages that were within the scope of the study but could not be located due to the absence of indexing in the archive management system, underwent a thorough OCR scanning process. Subsequently, a meticulous and high-quality search was conducted on this newly processed document.

Analysis of Data

Data collected through the examination of documents were subjected to content analysis. This involves "systematically tracking hidden meanings and intended messages within texts or transcripts, presenting them in the form of concepts and categories", and analyzing them either "quantitatively or qualitatively" (Güler, Halıcıoğlu, and Taşgın, 2015: 331-333). The fundamental goal of content analysis is to identify concepts and relationships through which collected data can be explained. Accordingly, "the collected data should first be conceptualized", then subjected to a logical categorization based on these concepts, and this process should lead to the identification of themes that "explain the data accordingly" (Şimşek, 2009: 45). The data analyzed can consist of various written sources and symbols such as "letters, articles, diaries, newspaper contents, short stories," and similar materials (Güler et al., 2015: 332). When conducting a content analysis of documents, a four-stage

as well, showing a notable interest in content related to domestic and foreign politics, economics, literature, and art, thus forming a profile largely comprising civil servants and students (Atılğan, 1994: 39-47).

process is typically followed, which includes selecting a sample from the data under analysis, developing categories, determining the unit of analysis, and quantifying (Bailey, 1994: 319).

Since 1930, Cumhuriyet and its supplements have accumulated nearly 5.5 million news clippings. Since qualitative data are “thick data” and “it is not possible to use all of them”, the sampling is limited to content that is related to the key terms "Malazgirt," "Alp Arslan," "Selçuklu," and "1071." During this process, variations in the spelling of certain words over the years (Malazgird / Melazgird / Alp Arslan / Alparslan), changes in usage patterns, typographical errors, and printing mistakes were considered, taking into account different forms of spelling for the search keywords. However, it is not possible to conduct a search in an archive management system that simultaneously contains more than three keywords. Therefore, in order to enhance the "validity and reliability" of the obtained data, digital filtering was repeated to examine results that responded to all of the specified keywords, which were limited to a maximum of three at a time. The underlying assumption here is that in a text narrating the Battle of Malazgirt, these three keywords must inevitably have been used. In this way, it was anticipated that documents containing keywords like "Alp Arslan" and "Alparslan" written differently, as well as "Malazgirt" and "Malazgird," which do not have any relevance to the subject of the present study, would be automatically filtered out. However, when the scanning process was designed to include "all" of the keywords, it yielded zero results. On the other hand, when configured to include "any one of them," it produced unrealistic results ranging from a minimum of 77 to as many as 2111, with variations over the years. This issue can be attributed to reasons such as the inadequacy of the search engine, the low resolution of the digitized documents, and, consequently, the archive management system's inability to perform consistent scanning during searches.

Table 1

Random Keyword Search Results

Keyword Combination (Containing any)	1930 1939	1940 1959	Percentage Change
Alp Arslan — Malazgirt — 1071	968	2111	118.07%
Alp Arslan — Malazgird — 1071	954	2124	122.64%
Alp Arslan — Melazgird — 1071	950	2090	119.99%
Alparslan — Malazgirt — 1071	97	169	74.22%
Alparslan — Malazgird — 1071	84	187	122.61%
Alparslan — Melazgird — 1071	77	144	87.01%

Research Pattern

A qualitative research methodology was employed. Qualitative research can be described as "a process in which qualitative data collection methods such as observation, interviewing, and document analysis are used, aiming to present perceptions and events in a realistic and holistic manner in their natural context." In qualitative research, data related to "environment, process, and perception" are typically collected using methods such as "interviews, observation, and analysis written documents" (Yıldırım and Şimşek, 2021: 37-38). These methods transport readers to the "time and place of observation," allowing individuals to convey their experiences "in their own words." Since there is a story to be told, "excerpts from documents" are used (Patton, 2018: 47). "The process at play in society" is explored and "the meanings that individuals make of particular events" are examined (Given, 2021: 2).

In qualitative research methodology, when "direct observation and interviewing are not possible," researchers can resort to "written and visual materials" related to the research problem (Yıldırım and Şimşek, 2021: 189). If the "historical background of the subject under consideration is prominent" and written forms of communication are important, document analysis may be used for data collection purposes (Buran, 2021: 51). In this context, document analysis can serve as "either a standalone research method" or as an "additional source of information" when used in conjunction with other qualitative analysis methods. As a practical data collection method, it is functional in obtaining information about the cultures, traditions, institutions, experiences, and government policies of past societies (Şimşek, 2009: 42). Since it primarily encompasses the analysis of written materials containing information about the events and phenomena under investigation, it is frequently employed by historians.

Among the documents commonly used in qualitative research, there are "popular media forms" that are "public in nature," such as "television, film, radio, newspapers, literary works, photography, cartoons, and the Internet." Mass communication materials are excellent sources for "dealing with questions about some aspect of society at a given time, for comparing groups on a certain dimension, or for tracking cultural change and trends" (Merriam and Tisdell, 2016: 167-168). In this context, newspapers, which are still considered one of the most influential mass communication mediums, were consulted. Newspapers are regarded as primary sources that produce content related to current events, local and international news, politics, business, sports, entertainment, and other areas of interest. Furthermore, through analyses and opinion columns, their purpose is to inform, educate, and captivate readers by offering insights and viewpoints. In this context, mainstream daily newspapers primarily target a broad readership, thus providing researchers with populations and samples where variables such as age, gender, and educational level can be taken into account separately. Similarly, considering the number, frequency, volume, and quality of content featured in newspapers based on their topics, it is possible to monitor society's interaction with them. Furthermore, newspapers offer numerous advantages for document analysis, including providing access to hard-to-find subjects, being free from reactivity, allowing analysis to spread over time, offering a wide sample, and serving as a source of unique, cost-effective, and high-quality data (Yıldırım and Şimşek, 2021: 191-192).

Data Source

Since the time constraints inherent to the research subject, along with the envisioned aims and objectives, preclude the establishment of any reader-based sampling framework², the present study, conducted using daily national newspapers and relevant literature, does not require ethics committee approval.

In the period following the declaration of the new regime, the number of daily newspapers nationwide, which reached 40, quickly increased sixfold, and shortly after its establishment Cumhuriyet also achieved a circulation of 7,000 copies. Within four years, this number had risen from

²The earliest data regarding the newspaper's readership can be accessed starting from 1976. Based on the results obtained from a survey conducted by *Cumhuriyet*, it is evident that more than half of the readers, primarily aged between 25 and 35 and highly educated, constitute a profile predominantly residing in major cities like Istanbul, Ankara, and Izmir; this readership, mainly male and with nearly half possessing foreign language proficiency, tends to read other daily newspapers as well, showing a notable interest in content related to domestic and foreign politics, economics, literature, and art, thus forming a profile largely comprising civil servants and students (Atılğan, 1994: 39-47).

8,000 to 9,000 copies. Considering that the 1927 census recorded a population of 795,000 in Istanbul, these figures placed Cumhuriyet among the most widely read newspapers. Following the "Law on the Adoption and Implementation of Turkish Letters" on November 1, 1928, and the successful literacy campaign, the newspaper's circulation reached 25,000 to 28,000 within 10 years of its establishment, and by 1939, the year World War II began, this number had risen to nearly 62,000. As evident from this, the newspaper's circulation experienced a remarkable ninefold increase within a relatively short span of 15 years (Köktener, 2004: 22).

Based on these considerations, the scope of the present study includes all editions of Cumhuriyet from January 1, 1930, when it became the first Turkish newspaper to adopt linotype printing, to December 31, 1949. In addition, a total of 52 supplements published on general topics such as politics, strategy, and travel, as well as specific subject headings like Anatolia, Academy, and The Great Offensive were included in the scope. Among the supplements, there is also a French periodical called *Le Monde Diplomatique*.

Data Collection Tools

The material that is the subject of the research was obtained from the electronic archive of Cumhuriyet through a temporary subscription. The relevant time intervals and keywords were filtered through multiple combinations using the newspaper's online search engine. However, occasional disruptions in the data collection process due to insufficient infrastructure were eliminated with the help of third-party digital software. In this context, text that was erroneously filtered by the search engine but did not relate to the context, along with pages that were within the scope of the study but could not be located due to the absence of indexing in the archive management system, underwent a thorough OCR scanning process. Subsequently, a meticulous and high-quality search was conducted on this newly processed document.

Data Analysis

Data collected through the examination of documents were subjected to content analysis. This involves "systematically tracking hidden meanings and intended messages within texts or transcripts, presenting them in the form of concepts and categories", and analyzing them either "quantitatively or qualitatively" (Güler, Halıcıoğlu, and Taşgın, 2015: 331-333). The fundamental goal of content analysis is to identify concepts and relationships through which collected data can be explained. Accordingly, "the collected data should first be conceptualized", then subjected to a logical categorization based on these concepts, and this process should lead to the identification of themes that "explain the data accordingly" (Şimşek, 2009: 45). The data analyzed can consist of various written sources and symbols such as "letters, articles, diaries, newspaper contents, short stories," and similar materials (Güler et al., 2015: 332). When conducting a content analysis of documents, a four-stage process is typically followed, which includes selecting a sample from the data under analysis, developing categories, determining the unit of analysis, and quantifying (Bailey, 1994: 319).

Since 1930, Cumhuriyet and its supplements have accumulated nearly 5.5 million news clippings. Since qualitative data are "thick data" and "it is not possible to use all of them", the sampling is limited to content that is related to the key terms "Malazgirt," "Alp Arslan," "Selçuklu," and "1071." During this process, variations in the spelling of certain words over the years (Malazgird / Melazgird / Alp Arslan / Alparslan), changes in usage patterns, typographical errors, and printing mistakes were considered, taking into account different forms of spelling for the search keywords. However, it is not possible to conduct a search in an archive management system that simultaneously contains more

than three keywords Therefore, in order to enhance the "validity and reliability" of the obtained data, digital filtering was repeated to examine results that responded to all of the specified keywords, which were limited to a maximum of three at a time. The underlying assumption here is that in a text narrating the Battle of Malazgirt, these three keywords must inevitably have been used. In this way, it was anticipated that documents containing keywords like "Alp Arslan" and "Alparslan" written differently, as well as "Malazgirt" and "Malazgird," which do not have any relevance to the subject of the present study, would be automatically filtered out. However, when the scanning process was designed to include "all" of the keywords, it yielded zero results. On the other hand, when configured to include "any one of them," it produced unrealistic results ranging from a minimum of 77 to as many as 2111, with variations over the years. This issue can be attributed to reasons such as the inadequacy of the search engine, the low resolution of the digitized documents, and, consequently, the archive management system's inability to perform consistent scanning during searches.

Once the strengths and weaknesses of the search process were understood, the documents included in the study were randomly selected using options such as "containing all," "containing in sequence," and "containing any" of the keywords within the historical boundaries of the study. The selected documents were carefully examined, and book introductions and commercial advertisements that did not directly contribute to the subject were not included. Each of the 21 documents selected through this method, directly related to the subject of the study, was categorized under headings such as "text type" and "dominant historical perspective at the time of publication."

Table 2

The Distribution of Written Documents Included in the Study By Year And Type

Year	News	Opinion Column	News Article
1932	2	-	-
1933	-	1	-
1935	-	1	-
1936	-	1	-
1939	-	1	-
1941	1	-	1
1942	-	1	-
1943	2	-	-
1946	-	1	-
1947	-	-	1
1949	-	-	8

In the final stage, the selected documents were analyzed, quantifying the responses they provided to the discussed problem, and evaluations based on the content presented by the newspaper to its readers regarding the Battle of Malazgirt, in alignment with the previously mentioned objective, were shared.

Table 3

The Percentage Change in The Documents by Period

	1930	1940	Percentage
	1939	1949	Change
Total Number of Documents	6	15	149.9%

Results

Starting from November 1928, Cumhuriyet fully adopted the Latin alphabet (Köktener, 2004: 29) and, although indirectly, it has been determined that the earliest content related to the Battle of Malazgirt can be traced back to 1932 in the newspaper. Between July 2nd and 11th, 1932, the newspaper conveyed the detailed proceedings of the First Turkish History Congress held in Ankara, providing its readers with day-to-day coverage starting from July 3. Moreover, in its edition dated July 11, the newspaper extensively covered the speeches given on July 10, 1932, by notable figures including Yusuf Hikmet Bey [Bayur], the General Secretary of the Presidency, former Director of Museums, and Istanbul deputy Halil Bey, along with Ismail Hakkı and Dr. Reşit Galip Bey from the Historical Society, allocating significant space for their speeches.

Recalling Malazgirt from Scientific Theses and Popular Articles

In his presentation at the First Turkish History Congress, Yusuf Hikmet Bey suggested that Turkish history could be studied in three stages. These are, chronologically, the period when the Turks were located in Central Asia, demonstrating the potential for substantial civilization; the subsequent era marked by the Seljuk Turks re-establishing their political existence in Anatolia, the ancestral homeland of the Turks since the Scythian era; and the time frame extending from the Battle of Malazgirt to the establishment of a secular republic in Turkey. Hikmet Bey noted that the Turks had brought a long period of peace, "order, and honor" to the lands under their rule, and indirectly pointed to the historical rupture created by the Battle of Malazgirt, arguing that otherwise there would have been nothing but a "lazy anarchy" and that the Islamic world "would have suffered in the 11th and 12th centuries what it suffered in the 19th and 20th centuries" ("Tarih Kongresi'nde dünkü", 1932: 1, 5-6).

Considering that the language and history congresses organized in the 1930s formed the general framework for historiography during the Atatürk era in terms of methodology and content, and, in alignment with this approach, popular publications, newspapers, magazines, exhibitions, museums, and theaters were mobilized to promote the Turkish Historical Thesis, it can be asserted that (Yiğit, 2017: 210-218) Cumhuriyet also played a role in fulfilling this mission. In this context, the congress focused on several predominant subjects, encompassing the Turks' contributions to the global community, the significance of the Turkish language within world civilization, critical evaluations of reductionist approaches directed at the Turks in increasingly widespread racist anthropological theses (particularly since the 19th century), and viewpoints asserting the Turks' status as the ancient inhabitants of Anatolia. Although it may not have been one of the prominently emphasized events during the congress, the Battle of Malazgirt appears to have particular significance in this regard. From this point of view, even though Yusuf Hikmet Bey's presentation was given only in outline in the newspaper due to its volume, it was clearly stated that "after the Seljuk ruler Alp Aslan won the Battle of Malazgirt against the Byzantine Emperor, the Turks re-established their political sovereignty in Anatolia, which was originally the homeland of the Turks, and the Turks who settled there easily merged with their relatives who were previously in Anatolia" (Bayur, 1932: 492). The fact that the newspaper published a column entitled "Malazgirt Harbi" (The Battle of Malazgirt) one year later confirms this. This anecdotal article, which was translated from Arabic about the virtues of jihad and presented as one of the beautiful examples of 16th-century Anatolian Turkish, by the Divan poet Bâkî, narrates the story of the defeat of the "infidel" Armanios (Romanos), who wanted to dominate "Iran, Diyar-ı Rabia, Diyar-ı Mudar, Egypt, Maghrib, Hijaz, Yemen, India and China starting from

Iraq", by the army of "twenty thousand people" of Alp Arslan, who was called "the Sultan of Iraq and Persia". At the end of the battle, the release of Romanos by Alp Arslan led to an entirely different conclusion. According to this, Alp Arslan, refraining from killing the captive Romanos, ordered that he be paraded among the troops with a rope around his neck for sale. However, none of the soldiers were willing to buy Romanos for "five coins" in exchange. Finally, when someone wanted to exchange his dog for Romanos, Alp Arslan asked him to keep the dog on the grounds that it was "better" than Romanos and "would be useful" and ordered Romanos to be released. When the defeated emperor returned to his homeland, he was unable to ascend to the throne and his eyes were blinded (Malazgirt Harbi, 1933: 5). One of the three columns presented to the reader under the title "Milli Kültür Sahifesi" (National Culture Page), it is thought that this anecdote, like the other two, may have been narrated by M. Fuad Köprülü.

In the issue of Cumhuriyet dated August 6, 1939, another article, by Peyami Safa, praises Alp Arslan, who "opened the gates of Anatolia to the Oghuz Turks", and states that August 26 should be considered a "national holiday" on the occasion of the 868th anniversary of the Malazgirt victory (Safa, 1939: 3). In this respect, it is seen that news articles and columns celebrating the anniversary of the victory were occasionally included over the years, even if not regularly.

In the 1940s, one of the interesting articles on the Battle of Malazgirt was by İsmâil Hâmî Dânişmend. In his column entitled "Türkoloji Bahisleri" (Turcology Inquiries), Dânişmend strongly objected to the description of the Turks in Arabic commentaries as "Gog and Magog, cannibals and a monster that makes a bed out of one ear and a duvet out of the other". He also accused the Ottoman madrasas, which included these in their curriculum, of being "captives of the Arabic language and culture". Dânişmend highlighted how Vanî Mehmed Efendi, a 17th-century religious scholar, countered these "fallacies" presented as "scientific truths" to Turkish children, underscoring his "deep national and ethnic fervor"; he deemed it necessary to include the translation of the part in which the commentator explains "the Seljukids and especially the Seljukids' destruction of Shi'ism and restoration of Sunnism, the Battle of Malazgirt, and the settlement of Oghuz Turks after the conquest of Anatolia," even though it is not directly related to the subject he addresses (Dânişmend, 1941: 3). Whether the "deep national and racial fervor" that Dânişmend insistently emphasizes in his column can be encountered as early as the 17th century is a subject for a separate discussion. However, given that the article was published during the midst of World War II, it is possible to suggest that its content was influenced by the political climate of the time and may have been written with a fervor that stemmed more from Dânişmend himself rather than directly from Vanî.

It is observed that Cumhuriyet included some statements in its pages in which the Malazgirt victory was officially commemorated, as part of the celebrations held throughout the country on the occasion of the anniversary of the Great Offensive in the same years. Based on this, in the issue of the newspaper dated August 31, 1941, Lieutenant Cezmi Aydoğan, who spoke at the ceremonies commemorating the Victory Day on August 30, included Alp Arslan among the great Turkish figures mentioned alongside Atatürk. Speaking at the same event, Lieutenant General Hüsni Kılıç mentioned Ergenekon, Malazgirt, Kosovo, and Dumlupınar among the victories achieved "with the superiority of the Turkish army and bayonet" (Nadi, 1941: 5).

Another article discussing the August months synonymous with victory in Turkish history is almost entirely dedicated to the Battle of Malazgirt, authored by Ord. Prof. Dr. Reşad Kaynar. Kaynar, while describing the defeat of "the Byzantine army of 120 thousand men, unprecedented until then,

by the Turkish cavalry of 40 thousand men 841 years ago," asserts that "Oghuz and Vardar Turks" within the enemy ranks joined Alp Arslan. An interesting detail conveyed by Kaynar and providing a clue about the location of the battlefield is that Alp Arslan, along with his Turkish soldiers and commanders, "watched the battlefield from a small hill near Aladağı" (Kaynar, 1942: 3). The place mentioned by the author probably corresponds to the region where the Murat River begins to the north of Lake Van, also known as "Alikan" (Babaol, 1982: 3). Another noteworthy aspect of the article is the essentialist form that dominates the language. What is meant by essentialism here is especially the romantic approach of "attributing everything that is culturally good to Turks and that these values can only be found in Turks". In this approach, which was frequently adopted in accordance with the spirit of the period, special attention is given to the idea of treating the Byzantine Emperor "not as a captive, but as a fellow soldier, and subsequently allowing his return to his country with an escort of soldiers" (Parlak, 2005: 239). Aligned with this, the article written by Kaynar also notes that, subsequent to Alp Arslan's pardon, Romanos Diogenes, previously characterized as "uncompromising" and harboring "Turkish animosity and hatred to the core until his defeat," exhibited an expression in his eyes that indicated "the emergence of emotions unique to humanity for the first time." According to Kaynar, with the Battle of Malazgirt victory, Anatolia was transformed into "an ominous place where foreigners would not set foot again" and became "a dazzling example of Turkish heroism spanning at least 4000 years" (Kaynar, 1942: 3).

An Educator Searching for Traces of War in the Field

In the 1940s, the most extensive coverage of the Battle of Malazgirt featured in Cumhuriyet was a five-part series authored by İsmail Habib Sevük, a politician and educator. In the column entitled "Malazgird'in Kendisi" (Malazgirt Itself), Sevük shared long articles entitled "Ahlat Yarışı, Cengin Arifesinde, Cenkler Cengi, Sultan ve Kayser ile Cengin Muhasebesi" (Ahlat Race, On the Eve of the Battle, The Battle of All Battles, and The Accounting of the Battle between Sultan and Kaiser) consecutively over a month. The series begins with a description of the two rulers' race to reach Ahlat before the Battle of Malazgirt. After this, the author briefly introduces Ahlat to the readers and touches upon the importance of the city for the Turkish-Islamic world. According to the author, the Byzantine army of "300,000 men" mobilized tactically "with a plan that would make Alexander, Caesar, and Hannibal jealous", but when it reached Sakarya, "100,000 of them" were demobilized due to difficulties regarding subsistence. Sevük, who frequently refers to the 18th-century French historian Charles le Beau throughout the series, states that Romanos, who wanted to set up his camp in front of the castle of Malazgirt, besieged the city with a thousand catapults he brought with him and captured it a week later. According to the narrative, after the fall of Malazgirt, the Byzantine camp was established at the location of "Adaköy." According to the information provided by Major General Vladimir Z. May-Mayevskiy, who served as the Russian Consul General in Van and Bitlis between 1895 and 1913, it is mentioned in the article that the melted snow from Süphan gathers at the foothills and emerges from beneath a large rock in Adaköy, forming a wide underground stream that surfaces. The water in this region, which flows with the same strength and coldness in all seasons, formed a "pool of two hundred fathoms". Sevük states that he visited the region in 1944 and personally confirmed this information (Sevük, 1949a: 2, 4). The article gives detailed information about the first battles before the war and describes the wounding of Nikephoros Bryennios, the captivity of Basilakes by the Turks, and the massacre of the Turks in Malazgirt by the Byzantine army in revenge for this. Information is also given about some "Oghuz and Pecheneg" groups who "adopted Orthodoxy" and served as mercenaries in the Byzantine army. Meanwhile, Alp Arslan is said to have "crossed the

Vasparakan defile and set up his camp with 20,000 horsemen at the foot of Mount Süphan on the Malazgirt Plain". According to Sevük, the numbers given in Islamic sources about the size of the army are not exaggerated. When the troops were demobilized by the Byzantine army due to difficulties regarding subsistence and the troops defeated in Ahlat were added, the total size of the army that is stated to have participated in the Battle of Malazgirt with 150,000 men, reached 300,000. The author mainly quoted the peace offer made by Alp Arslan before the war, its rejection, and the prayer of the Abbasid Caliph al-Qā'im bi-amri 'llāh from the Akhbār 'ud-dawlat 'is-Saljuqiyya (Sevük, 1949b: 2). As the final battle approached, Alp Arslan is said to have taken 40,000 ziamet holders, 10,000 volunteers and hasa troop of 4,000 soldiers and deployed them on the nearest hill where he could see the enemy. From this hill, the Turkish army was encouraged by the realization that the enemy had surrounded the encampment area with ditches. The author gives a general view of the city of Malazgirt before the final battle, including the army positions on both sides and Alp Arslan's death oath. In line with this, Sevük, who characterizes the city as "firmer than an iron mountain" using a quote from the Timurid court historian Hâfiz-ı Ebru, portrays the city center as "a village resembling a town" based on his fieldwork conducted in 1944. He states that there are "about a hundred and fifty rural houses with flat roofs and a bazaar with fifteen (?) shops" and that "the larger of the two zinc-covered and plastered buildings are used as a gendarmerie and the other as a public room". Sevük then describes the view he sees from the walls of Malazgirt Castle in romantic language and provides striking details about the difficulty of the terrain:

The layers of lava from this immense mountain, which formed itself by accumulating lava on its slopes, as well as the large caves, from which deep noises can still be heard, are all situated on this side. (?) Look even at the names of the villages scattered on the outskirts, filled with castle ruins, the remains of cupolas and tombstones, with their greatness in the past rather than the present: Evrengazi, Cihangir, Dizginkale, Kucak, Kösel, Gültepe, Aktepe, Seydimerdan... We quickly arrived by car in the vicinity of the village called Harabesur, situated further back and on level ground, and consisting of around fifteen houses. These areas are where the battle intensified the most. The area in front of the village is flat and covered with sandy soil, allowing you to let your horse run freely. However, as you go further, the landscape is predominantly composed of earth and lava, forming a tough, undulating terrain that may seem smooth from a distance but is riddled with crevices, pits, and mounds. The Turkish horsemen will strategically position themselves in the hollows of these areas, launching attacks on the plains and emerging victorious in the arduous battle, utilizing the ruggedness of the terrain to their advantage (Sevük, 1949c: 2).

The geographical determinations described by Sevük almost 75 years ago regarding the area where the battle took place are still valid when compared to the present structure of the terrain (Sütcü, 2022: 315). The remainder of his account focuses on the decisive phase of the battle and the capture of the Emperor. In the subsequent section, drawing upon historians like Joseph de Guignes and works such as Naqd al-Tawārih, the article delves into prophecies that foresaw victory in the battle, highlights the dialogue between Alp Arslan and the captive Emperor, and proposes that the initial fateful interaction between Alp Arslan and Diogenes evolved into a genuine friendship. As part of this claim, it is stated that Alp Arslan gave the Emperor his own "royal robe and a large retinue of attendants at his disposal", and that the Emperor was "devoted to Alp Arslan with all his heart and burst into tears." Simultaneously, the events unfolding in the Byzantine capital were portrayed through the account provided by Ahmet Refik (Altınay) in his work Büyük Tarih-i Umumî. Sevük,

citing le Beau, states that Diogenes sent Alp Arslan "200,000 gold coins and a diamond he owned." He also made some inferences about this diamond based on the story of a pearl he read by the English historian Edward Gibbon. According to Gibbon, Byzantine chroniclers wrote that "a priceless pearl was lost in the plunder of the battle" but said nothing about "this momentous day that decided the fate of the Empire". Sevük, on the other hand, hypothesized that this pearl, which was rumored to have been lost, might be the diamond sent by Diogenes to Alp Arslan, and stated that if such an event took place, there was no loss, and that "the diamond had been given to the Turks." The remaining portion of the article narrates the account of Diogenes being poisoned and blinded, which incited Alp Arslan's anger and prompted his campaigns into Anatolia, followed by his expedition to Samarkand and the sorrowful tale of his demise, all depicted through a compilation of diverse local and foreign sources (Sevük, 1949d: 2, 4).

In the last part of the article series, Sevük, who conducts an accounting of the war, compares the Battle of Malazgirt with the battles of Waterloo and Badr, describes the Seljuk victory as "the Badr of the Muslim Turks," and refers to it as "the battle of all battles" and "the destiny of all destinies." Sevük's perspective highlights that when two armies confront each other with a "threefold difference" in strength, the weaker side managing to avoid defeat is considered an achievement, while their ability to conquer and triumph over the stronger force is portrayed as "remarkable." For this reason, the Battle of Malazgirt is considered one of the "greatest epics" in the history of military history. However, according to the author, Western historians tend to diminish the miraculous aspects of this battle by downplaying its extraordinary facets and instead they emphasize the weaknesses of the Byzantine army in an attempt to trivialize the topic. Sevük believes that Western historians have employed several methods as a way of diminishing the "impressive share of honor" in the Turkish victory. The first of these, according to Sevük, is the claim that while the Turks had a unified army, the Byzantine army comprised various ethnic groups, despite its larger size. Sevük's response to this is that despite the presence of various elements within the Byzantine army, these groups held a Roman identity and took pride in it. The second method claims that the Byzantine army was defeated because it consisted of mercenaries. Sevük, on the other hand, rejects this by saying that "the main body of the army was Greek". Therefore, they should not be viewed as mercenaries. The presence of "Frank and Norman" units is not a "weakness" but rather an advantage due to their status as "professional soldiers." Moreover, if the claim about mercenaries implies that these units were unwilling to engage in combat, that is also erroneous, as no one except Andronikos Doukas left the battlefield. Thirdly, emphasis is placed on the Turkish elements within the Byzantine army switching sides. According to Sevük, the Pechenegs can't hold a significant position in a "Roman army of 200,000 people." The author thinks that the Emperor could not have been so reckless as to go to war against the Turkish Sultan with a large number of Turks. Additionally, the Emperor's ability to calmly secure oaths of allegiance from the remaining Turks regarding the "Oğuz's joining" serves to affirm the insignificance in the numbers of the Turks within his army. Setting all of these aside, according to the author, if the Seljuks achieved a victory "in the far east of Anatolia" with the assistance of the "Turks who crossed the Danube," it is still something to be celebrated. Fourthly, it is argued that the Byzantine army was defeated from the very beginning since it "missed the opportunity to encircle and surround" the enemy on the grounds that it marched in a cramped formation with a square battalion system. According to Sevük, Western writers, who would have hailed this as an impressive feat had Diogenes achieved victory by splitting the Turkish army down the middle with the quadruple line thickness he adopted for his forces, are now using it as an excuse due to the defeat of the Byzantine commander-in-chief. However, the error lies not in the plan itself but in the inability to execute it. Hence, it would be more accurate to

"acknowledge the skill in the Turkish Sultan" rather than "attributing the deficiency to Diogenes." Sevük states that none of these four reasons could justify the defeat of the Byzantine army, but that a mountainous region like Anatolia is suitable for maneuvers of "agile troops" rather than heavy armies. In this context, as the Turks had extensive familiarity with the geography they were fighting in since the Tugrul Bey period, "half of the Battle of Malazgirt was won through actions taken before the war even began." Sevük highlights that in the context of smaller forces triumphing over larger armies, Alfred von Schlieffen cited the Battle of Cannae as an example, but Sevük contends that the Battle of Malazgirt far surpasses it in this aspect. So much so that Hannibal's struggle was not a battle of fate, but, unlike Malazgirt, the glory was destined for Rome. Sevük concludes his column by stating that after his visit to Malazgirt in 1944 he published three articles in *Ülkü* magazine on August 26th, the anniversary of the battle, and that Yahya Kemal Beyatlı was kind enough to give him his poem "Alp Arslan'ın Ruhuna Gazel" (Ode to Alp Arslan's Soul), which he had never published anywhere before. Following this, Sevük shared this ode, composed in the aruz prosody with his readers and proceeded to explain the verses in their sequential order (Sevük, 1949e: 2, 4).

Malazgirt as a World War

Following this long series of articles, three more articles were published in *Cumhuriyet* by İsmail Habib Sevük in a column entitled "Malazgirdin Sonrası" (After Malazgirt). The first article deals with the Turkification of Anatolia, mainly with the help of the sources used in the previous series. Sevük is of the opinion that parallel to le Beau after the killing of Diogenes, the expeditions to Anatolia are no longer seen as a "raid, plunder, or invasion," but rather as a "permanent settlement specific to profound conquests" of the Turkish presence in this region (Sevük, 1949f: 5). Alongside the transformation of Anatolia into a Turkish homeland, another significant outcome of the Battle of Malazgirt was the occurrence of approximately eight Crusades from the West to the East, spanning the period from 1095 to 1270. Contrary to what the Westerners put forth, according to Sevük, "neither the surging religious fanaticism in Europe due to the capture of Jerusalem by Muslims, nor the belief of impoverished Europeans that they would lead happier lives in the East, nor the aristocrats' sense of adventure" constitute the fundamental basis for these crusades. In his view, just as Gibbon has stated, "after the Turks shattered the Anatolian wing of the Byzantine eagle, they settled along the shores of the two straits." Consequently, the once border fortress of Byzantium lost its role as a barrier before Europe and thus, starting from the Battle of Malazgirt, it was up to them to halt the Turks' advance (Sevük, 1949g: 2, 5).

According to Sevük, who characterizes the Battle of Malazgirt as a clash between East and West and thus likens it to a "world war," the Seljuks, having dispelled the Crusader threat by the end of the 12th century, launched a renewed offensive against the Byzantines. In the first half of the 13th century, Alâeddin Keykubad's efforts led to the attainment of full unity in Anatolia, "not only in terms of ethnicity but also in terms of political dominance." However, this unity was disrupted for the third time due to the Mongol invasions, leading to the emergence of "small Turkish states" [beyliqs] in Anatolia. The Ottomans, whom the author refers to as "miraculous," have emerged from among these principalities. 2).

Sevük suggests that the sole force "bridging the past nine centuries with the present" is Seljuk Turkism. It is important not to be misled by the initial labeling of it as the "Seljuk State, Taifa States, and later Ottoman State." The author likens these to "a river taking on different names at various places." The fact that this continuity was granted to the Seljuks lies in the settlement of the Turks in

the west after the Malazgirt victory. In this context, "Eastern Rome ended in Malazgirt four centuries before the conquest of Istanbul." The Turkish Empire started again in Malazgirt. In this context, the author also responds to a question inspired by Yahya Kemal's words about the 17th-century Turkish composer Buhûrîzâde Mustafa İtrî, "the old plane tree who listened to our story that lasted seven centuries." Based on the expressions of Yahya Kemal that specifically emphasize the period of the Battle of Malazgirt, Sevük is seeking an answer to the question of whether there was Turkish identity before Malazgirt. The author responds to this by stating that Turkish identity not only existed before Malazgirt but also throughout eternity. According to him, the articles he wrote in his column do not emphasize the era of race, but the Turkishness in the religion of Islam. Just as Muslim Turks diverged in the past, Western Turks among them have also defined a separate direction for themselves. This direction is compared to a fate that has been coming for nine centuries. Hence, the fact that the Seljuk Turks could not expand beyond Anatolia does not necessarily indicate a separation from the Ottoman Turkish identity. Indeed, as the Crusader threat that had halted the Seljuks and the Mongol invasion ceased, the inevitable course of Western Turkish identity continued its journey from where it had paused. The author adds to this the unity of language and religion; otherwise, he suggests that a conqueror like Timur winning the battle in Ankara would be enough to eliminate a state. However, the recovery of Western Turkish identity after this fourth division took only thirteen years. For this reason, all Timur did was "delay the conquest of Istanbul for fifty years." Afterward, Sevük refers to the periods of Fatih Sultan Mehmet, Yavuz Sultan Selim, and Kanuni Sultan Süleyman, stating with reference to the Italian historian Leone Caetani that during the reigns of these rulers, Western Turkish identity transformed Islam into a "world religion." As per the author's viewpoint, even though religions are communicated through prophets, it is nations that "imbue them with life, making them substantial, voluminous, and a vivid, living entity." Therefore, the author evaluates that it is not the religions themselves that "elevate or demean" religions, but rather the nations following those religions, or even specific sects, that portray religions as "inflated or diminished." Based on this, according to Sevük, who points to an inseparable connection between Turkishness and Islam, Western nations have been shaped by the heritage of "Greek and Latin." If these two components are removed, the core of European civilization will be empty. Since the Battle of Malazgirt, the Turks have progressively established a civilization that has "subjugated the world," step by step, front by front. In this way, establishing a bridge between the past and the future, when referring to "a nine-century existence from Malazgirt to Dumlupınar," the author conveys that centuries have not merely passed, but rather "the forthcoming centuries have merged into the eternity of the future." Today's Turks, however, represent the flow of "nine centuries from Malazgirt to eternity" (Sevük, 1949h: 2, 4).

Besides these, it can be noted that in the issues of Cumhuriyet from the 1940s, references to the Battle of Malazgirt were present, sometimes in the context of exuberant celebrations specifically held in Muş Province on the anniversary of the victory ("Malazgirt Battlefield Battle," 1943: 3), at other times within war-themed works narrating Turkish heroism in battles ("20th Anniversary of the Republic," 1943: 3), occasionally in columns depicting Eastern Anatolia and its Turkish identity (Sevük, 1946: 2), and also as a unit of measurement for facilitating the understanding of the events before and after a different historical event ("Danışmend," 1947: 2).

Conclusion

Cumhuriyet, which contributed to the adoption of the modern understanding of historiography in Turkey and indirectly influenced it during its establishment period, carries traces of different approaches that have dominated Turkish historiography over the years and contains documents that reflect them. In Turkey, while reading the pages of Cumhuriyet from the period between 1930 and 1950, which corresponds to the first phase of the Turkish Historical Thesis and Humanist historical understanding, it is possible to come across various types and styles of content related to the Battle of Malazgirt, which is considered an iconic symbol of courage, determination, and victory in shaping the Turkish national identity.

During the period when the Turkish Historical Thesis understanding was dominant, it is noteworthy that the narrative was presented between the lines and conveyed to the readers in secular language, with only one exception. Indirect references, such as attributing the victory to the intelligence of Nizam al-Mulk, who served as Alp Arslan's mentor, rather than solely to his sword (Tan, 1935: 10), or regarding the presence of the Murat River as a fortunate witness to the battle (Sevük, 1936: 3) can be cited as examples. However, as a reflection of publications criticizing the reductionist approach in Western-origin racist anthropological theses towards Turks in the same vein, details like the inability to find anyone willing to buy the captured Romanos Diogenes for just five coins or even considering exchanging him for a dog are examples of the enemy being devalued as "worthless" between the lines in popular historiography.

The historical context of that era, driven by the need to legitimize the claim that Turks migrated to Anatolia thousands of years ago by focusing on the ancient world, can help us understand why Malazgirt, seen as a sort of "returning home" narrative, remained in the background for at least a decade (Copeaux, 2000: 160). Moreover, as evidenced by the inclusion of the battle as one of the three phases of Turkish history in the First Turkish History Congress, it would be more accurate to consider this a matter of priority rather than neglect. The article from 1939, which directly addresses the battle and emphasizes the need to celebrate the victory as a national holiday, indicates that in the 1940s priorities began to shift towards the Humanist historical perspective.

It is observed that during the 1940s the content related to Malazgirt in Cumhuriyet increased 2.5-fold compared to the previous period, and a new language dominated the narrative. In this context, it is possible to see that the enemy image changed with the emergence of the Humanist historical perspective, unlike the previous period. The lines emphasizing Alp Arslan gifting his robe to Diogenes, providing him with attendants, and highlighting the transformation of their relationship into friendship are examples of this. The passages in these articles that sometimes implicitly and sometimes explicitly express the virtues of Turkic identity contain a message that Alp Arslan gave a lesson in humanity to the tearful Diogenes. However, the most noticeable change appears to be the references made to religion. However, this content indicates not a sharp break from the historical understanding of the 1930s but rather a transformational period during which the two approaches coexist. In this context, it is emphasized that the Malazgirt victory, while marking the beginning of the process that turned Islam into a world religion, owes its realization to the Turks. Praising the Turks reflects a perspective that precedes the cause-and-effect relationship established between the Malazgirt victory and the Crusades, emphasizing the "Turks' intervention in world history" (Copeaux, 2000: 24). This perspective also implies that Turkishness has not only existed before the Battle of Malazgirt but has been present since time immemorial. However, a subtle nuance is

noteworthy here, and in the debate regarding the ownership of Anatolia, it is emphasized that the victory represents a war that established a homeland, distinct from the previous era's "returning home" perspective. Another distinct difference between the two perspectives is the ability to observe a clear connection established between the past and the present, which was not previously evident. The association of Alp Arslan with great commanders like Hannibal and Mustafa Kemal Atatürk; the comparison of Malazgirt with famous battles in Roman, Arab, and French history; the establishment of precursor–successor relationships with battles like Kosovo, Dumlupınar, and the Great Offensive; and even its interpretation as a world war can be evaluated in this context. Nevertheless, considering the distinct emphasis on the East–West dichotomy in the documents examined, it becomes evident that Malazgirt is perceived more as a clash of civilizations rather than a world war.

Towards the end of the 1940s, linguistic markers that had previously indicated a transition between the Turkish History Thesis and the Humanist period now signify the onset of the second phase, characterized by a shift towards the Turkish–Islamic Synthesis approach. In the articles that significantly increased in 1949 regarding the Battle of Malazgirt, there is a noticeable emphasis on the unity of language and religion. For example, in the narrative, the word *fetih* (conquest) is used more frequently instead of *zafer* (victory), in accordance with Islamic terminology. In addition, there are teleological interpretations of history that the inevitable will happen sooner or later, as in the case of Timur, who delayed the capture of Istanbul by only fifty years.

In Cumhuriyet, many details related to the Battle of Malazgirt can be found that have gone unnoticed or remained unknown even in current academic publications. Indeed, the most remarkable example among these pertains to field research related to the battle. In this context, it is recognized that, in Turkey, the military strategic aspect of the Battle of Malazgirt was initially scrutinized by Feridun Dirimtekin (1936), who was affiliated with the Military Academy and later brought to the field by a military delegation under the supervision of Colonel Kadri Perk (1946/7). The civilian counterpart of these two officers, who were also history teachers, was İsmail Habib Sevük, as revealed for the first time in the present study. In 1944, Sevük not only delved into matters of war but also provided numerous insights into the historical identity of the city of Malazgirt, accomplishing this feat two years before the commencement of military-oriented geographical studies. Furthermore, what sets him apart as an educator from his colleagues with military backgrounds is his ability to delve into source materials and the fact that his assessments regarding the Battle of Malazgirt, published in Cumhuriyet, are largely grounded in academic historiography.

Support and Appreciation Statement : No external funding was used to support this research.

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

References

- Atılğan, S. (1994). Bir okur profili çalışması: Örnek gazete Cumhuriyet. *Marmara Journal of Communication*, 7(7), 37-49.
- Babaol, A. (1982). *Muş ilinde 1935-1980 yılları arasında nüfusun seyri*. (Unpublished dissertation). İstanbul University, Faculty of Letters, İstanbul.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. New York: Free.
- Başkaya, M. (2016). İhsan Şerif Bey (Saru) “Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri” eseri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 297-315.
- Bayur, Y. H. (1932). Şarkta inhitat sebepleri. Paper presented at *The First Turkish History Congress*, Ankara. Retrieved 17.06.2023, from <https://www.ttk.gov.tr/kongreler/i-turk-tarih-kongresi-02-11-temmuz-1932-ankara/>
- Buran, A. (2021). Nitel araştırmada veri toplama. In F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Edt.), *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (p. 46-61). Ankara: Anı.
- Copeaux, E. (2000). *Tarih ders kitaplarında (1931-1993) Türk tarih tezinden Türk-İslam sentezine* (A. Berktaç, Trans.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Copeaux, E. (2003). Türkiye’de 1931-1993 arasında tarih ders kitapları. In O. Köymen (Red.), *Tarih Öğretimine Eleştirel Yaklaşımlar* (p. 107-113) İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Cumhuriyet’in 20. yıldönümüne 20 kitab. (1943, October 27). *Cumhuriyet*, p. 3.
- Çevik, A. D. (2021). Sosyal bilimler ve bilimsel yasalar. *FLSF Journal of Philosophy and Social Sciences*, 32, 177-194.
- Çevik, A. D. (2023). Anglosakson arkeoloji geleneği bağlamında bilimsel açıklamaların doğası ve statüsü. *Kilikya Journal of Philosophy*, 1, 17-37.
- Danişmend, İ. H. (1941, March 11). Türkoloji bahisleri: Vanî Efendi nazariyesi. *Cumhuriyet*, p. 3.
- Danişmend, İ. H. (1947, December 22). Türkoloji bahisleri: Fuzulî’nin mezarı. *Cumhuriyet*, p. 2.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). *Tarih eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Doğan, M. D. (2020). Doğudan batıya Selçuklu yürüyüşü ve Malazgirt zaferi. In M. Nar, M. Tuğrul (Edt.), *Tarihten Romana Malazgirt* (p. 64-68). Ankara: Türkiye Yazarlar Birliği.
- Emin Âli. (1927). *Türk çocuklarına tarih dersleri*. İstanbul: Gündoğdu.
- Ersanlı, B. B. (1992). *İktidar ve tarih: Türkiye’de “resmi tarih” tezinin oluşumu (1929-1937)*. İstanbul: Afa.
- Given, L. M. (2021). *100 soruda nitel araştırma* (A. Bakla ve İ. Çakır, Trans.). Ankara: Anı.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin.
- İhsan Şerif. (1926). *Cumhuriyet çocuklarına tarih dersleri*. İstanbul: Türk.
- Kaplan, M. (1972). Malazgirt Savaşı’nın mana ve ehemmiyeti. *Journal of Turkology*, 17, 149-164.
- Karabağ, Ş. G. (2019). Tarih ders kitaplarında Yunanlılar ve Yunanistan. In A. Şimşek (Edt.), *Tarih Ders Kitaplarında İmajlar: Devletler, Halklar, Kişiler* (p. 257-273). Ankara: Pegem.
- Kartal, Ş. (2021). Nitel araştırmanın desenlenmesi. In M. Çelebi (Edt.), *Nitel araştırma yöntemleri* (p. 211-237). Ankara: Pegem.
- Kaynar, R. (1942, August 27). Türk tarihinde 26 ağustoslar. *Cumhuriyet*, p. 3.
- Köktener, A. (2004). *Bir gazetenin tarihi: Cumhuriyet*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Malazgirt Harbi. (1933, April 10). *Cumhuriyet*, p. 5.

- Malazgirt Meydan Muharebesi'nin 872'nci Yıldönümü. (1943, 28 August). *Cumhuriyet*, p. 3.
- Merriam, S., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Nadi, Y. (1941, August 31). 30 Ağustos coşkun tezahüratla kutlandı. *Cumhuriyet*, p. 1-5.
- Özbaş Çulha, B. (2019). Tarih ders kitaplarında "Bizans". In A. Şimşek (Edt.), *Tarih ders kitaplarında imajlar: Devletler, halklar, kişiler* (p. 77-93). Ankara: Pegem.
- Parlak, İ. (2005). *Kemalist ideolojide eğitim: Erken cumhuriyet dönemi tarih ve yurt bilgisi ders kitapları üzerine bir inceleme*. Ankara: Turhan.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırmada stratejik temalar (Y. Dede ve F. I. Bilican, Trans.). In M. Bütün ve S. B. Demir (Edt.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (p. 37-73). Ankara: Pegem.
- Polat, S. (2001). Yirminci yüzyıl tarihyazımı içinde Claude Cahen ve Osmanlı öncesi Türkiye tarihine yaklaşımı. *Journal of Turkology Research*, 9, 79-96.
- Safa, P. (1939, August 6). Hadiseler arasında Türklük için. *Cumhuriyet*, p. 3.
- Sevük, İ. H. (1936, January 28). Fıratın tercümeihali 1: İki kardeş. *Cumhuriyet*, p. 3.
- Sevük, İ. H. (1946, August 28). Doğu'yu tanıyalım: Van ve havzası. *Cumhuriyet*, p. 2.
- Sevük, İ. H. (1949a, September 23). Malazgirdin kendisi: Ahlat yarışı. *Cumhuriyet*, p. 2-4.
- Sevük, İ. H. (1949b, September 30). Malazgirdin kendisi: Cengin arifesinde. *Cumhuriyet*, p. 2.
- Sevük, İ. H. (1949c, October 7). Malazgirdin kendisi: Cenkler cengi. p. 2.
- Sevük, İ. H. (1949d, October 14). Malazgirdin kendisi: Sultan ve kayser. *Cumhuriyet*, p. 2-4.
- Sevük, İ. H. (1949e, October 24). Malazgirdin kendisi: Cengin muhasebesi. *Cumhuriyet*, p. 2-4.
- Sevük, İ. H. (1949f, October 30). Malazgirdin sonrası: Anadolunun fethi. *Cumhuriyet*, p. 5.
- Sevük, İ. H. (1949g, November 22). Malazgirdin sonrası: Haç'la hilâl'in cihan cengi. *Cumhuriyet*, p. 2, 5.
- Sevük, İ. H. (1949h, December 27). Malazgirdin sonrası: Dokuz asrın akışı. *Cumhuriyet*, p. 2-4.
- Sütçü, M. S. (2022). Bizans'ın Doğu Sınırında Bir Orduğâh ve Surları: Malazgirt. Paper presented at the *Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, İzmir. Retrieved 17.06.2023, from https://kongre.akademikiletisim.com/files/TDAE/tam_metin_cilt3.pdf
- Şimşek, A., & Yazıcı, F. (2013). Türkiye'de tarih öğrenmenin dünü, bugünü. *TYB Akademi: Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 11-33.
- Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 33-51.
- Tan, T. M. (1935, May 11). Büyük devlet adamları 7: Nizamülmük. *Cumhuriyet*, p. 10.
- Tarih Kongresinde dünkü nutuklar. (1932, July 11). *Cumhuriyet*, p. 1-8.
- Vurgun, A., & Şen, H. (2023). Cumhuriyetin çocuklarına Selçukluların öğretimi. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 155-171.
- Yıldırım A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, T. (2016). *Tarih ders kitaplarında kimlik söylemi*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Yıldızlı, M. E. (2017). Türk Dil Devriminin önemli basamaklarından Güneş Dil Teroisi üzerine sorular ve cevaplar. *Türk Yurdu*, 106(364), 45-48.
- Yiğit, M. (2017). Türk inkılabı ve sanat düşüncesi ilişkisi: Türk Tiyatrosu dergisinde Türk Tarih Tezi izleri (1933-1944). *Yıldız Social Sciences Institute Journal*, 1(2), 206-221.

Malazgirt Savaşı'nın popüler tarihçiliğe yansımaları: Cumhuriyet gazetesi örneği

Tevfik Orkun DEVELİ

Makale Türü Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi 13/08/2023

Kabul Tarihi 7/10/2023

DOI Numarası <https://doi.org/10.17497/tuhed.1342600>

Kaynak Gösterme Develi T. O. (2023). Reflections of the battle of Malazgirt on popular historiography: The case of Cumhuriyet Newspaper. *Turkish History Education Journal*, 12(2), 157-177. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1342600>

Benzerlik Taraması Yapıldı - IThenticate

Etik Beyannamesi Bu çalışma ulusal basın taranarak ve ilgili literatür kullanılarak hazırlandığından dolayı etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Çıkar Çatışması Yazar(lar) çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Finansman Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans © 2012-2023 TUHED. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Bilgi Notu

Malazgirt Savaşı'nın popüler tarihçiliğe yansımaları: Cumhuriyet gazetesi örneği

Tevfik Orkun DEVELİ

ORCID: [0000-0003-2768-111X](https://orcid.org/0000-0003-2768-111X), E-posta: orkundeveli@mu.edu.tr

Kurum: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/05n2cz176>

Öz

Türklere Anadolu'nun kapılarını açan Malazgirt Savaşı, tarihteki Türk zaferlerini kutlayan ve eski Türk devletleri ile modern Türkiye Cumhuriyeti arasındaki sürekliliği vurgulayan tarihsel anlatının mihenk taşlarından biridir. Ayrıca toplumun geniş kesimlerince paylaşılan bir gurur kaynağı ve ulusal kimliğinin kurucu mitlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu yönüyle, bilimsel çalışmaların yanı sıra popüler tarihçiliğin de ilgi alanına girmektedir. Bu çalışma, Malazgirt Zaferi'nin Cumhuriyet'in toplum tasarımıyla 1950'li yıllara kadar ihmal edildiği iddiasını akademik tarihçilik ve ulusal basının kesişimine odaklanarak tartışmaya açmaktadır. Ayrıca pek çok yönüyle savaş hakkında akademik çalışmalara nadiren yansıyan ya da hiç rastlanmayan bazı detaylara ışık tutmaktadır. Çalışmanın evrenini Cumhuriyet gazetesinin Türk basınında ilk kez linotip baskı kullanmaya başladığı 1 Ocak 1930'dan 31 Aralık 1950'ye kadar olan sayıları oluşturmaktadır. Cumhuriyet gazetesinin elektronik arşivinden temin edilen nüshalarda, nitel araştırma yöntemine uygun olarak belirlenen anahtar sözcükler ve üçüncü parti yazılımların yardımıyla doküman incelemesi gerçekleştirilmiş, toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu sayede, Cumhuriyet gazetesi örneğinde savaşın Türk basınına yansıma biçimi Türkiye'deki tarihçilik anlayışının yıllar içindeki evrimine uygun olarak mercek altına alınmıştır. Ayrıca, çalışmada Malazgirt Savaşı üzerine sahada yapılan etütlerin bugüne kadar bilinenlerden daha eskiye dayandığı tespit edilmiştir. 1930'lu yıllardan itibaren Türkiye'de Selçuklu tarihçiliğinin yükselişe geçmesiyle, akademik çalışmalar ile popüler yayınların dirsek teması içinde oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Malazgirt, Cumhuriyet gazetesi, Selçuklu, Türk, Bizans

Giriş

Anadolu'nun Türklere vatan olmasını sağlayan Malazgirt Savaşı, “özünde sahip olduğu önemin” yanı sıra “resmî tarihyazımına temel dayanak” teşkil eden ve bugünkü Türkiye'nin başlangıcıyla ilişkilendirilen bir hadisedir. Türk tarihyazımı, 19. yüzyılın travmatik olaylar dizisiyle ergin formuna kavuşmuş olmasına rağmen kendini resmî düzeyde ifade etme şansını ancak Millî Mücadele'nin kazanılmasından sonra, bir başka deyişle, Türklerin Anadolu'daki siyasi varlığını yeniden güvence altına almasıyla bulabilmiştir (Copeaux, 2000: 158). Her ne kadar genç Cumhuriyet'in devrimci ruhu, Osmanlı hanedanından övgüyle söz eden eserlere rağbet etmese de devletin kurumsal inşasının tamamlanmaya başladığı 1930'lu yıllara kadar Meşrutiyet dönemine hâkim olan Aydınlanmacı eğilimler, tarih öğretiminde kısmen varlığını sürdürmüştür (Yıldırım, 2016: 49-51). Tarih müfredatları ile ders kitapları, 1927 senesine kadar bazı değişikliklere uğramıştır. Ancak, esas kopuşun Türk Tarih Tez'inin hâkimiyetiyle başladığı kabul edilmektedir. 1931'den itibaren benimsenen anlayışta, tarih öğretimi millî bir zemine kaydırılmış, Osmanlı öncesine uzanan “güçlü bir bilinç” oluşturup “bu bilinci doğa yasalarına dayandırarak”³ kendi değerlerinin ve kültürünün farkında olan iyi vatandaşlar yetiştirilmek istenmiştir (Ersanlı, 1992: 12; Demircioğlu, 2007: 14). Türkleri tezyif eden Helenist tarih söylemine mukabele edecek şekilde, Batı karşısında yeni ve öz güvenli bir retorik geliştiren bu anlayış, Türkler “olsaydı-olmasaydı” gibi “tarih-dışı” sorulara aranan yanıtları ve Batı ile kültürel rekabete dayalı gerilimi tırmandıran polemikleri de beraberinde getirmiştir (Copeaux, 2000: 24).

Malazgirt Zaferi, Türklerin yaşadığı toprakların bizzat Batılılar tarafından Anadolu veya Küçük Asya yerine “Turkia (Turcia)” olarak adlandırılmasında (Polat, 2021: 90) kilit rol oynadığından, Türklerin bu topraklar üzerindeki mülkiyet iddiasını en az 11. yüzyıla dayandırmaktadır. Ancak, Osmali İmparatorluğu geriledikçe Batı'ya karşı her fırsatta yinelenen “biz varız!” mesajı, Balkan faciası, Çanakkale Zaferi ve Büyük Taarruz gibi olaylarda artan bir tonla dillendirilse de 1930'lu yıllara gelindiğinde, Türkçenin “köken dil” olarak dünyanın bütün dillerine nüfuz ettiğine (Yıldızlı, 2017: 45) ve Türklerin “uygarlık yapıcı brakisefal Aryan ırkına mensup” olduğuna yönelik iddialar, onların “Anadolu'nun otokton halkı “olduğunu kanıtlamak üzere (Yıldırım, 2016: 75) bu mesajın “biz vardık!” şeklinde evrilmesine yol açmıştır.

Türklerin Anadolu'daki varlığını 1071 öncesine dayandırma çabası, ilk etapta Malazgirt Zaferi'nin Türk tarihindeki öneminin resmî düzeyde geri plana itildiği intibasını uyandırmaktadır. Bu dönemde millî gururun inşasında benimsenen laik prensiplerin, 1931 yılından itibaren İslam tarihine yönelik anlatıya nüfuz etmesi de etkili olmuştur (Copeaux, 2003: 108). Tarih eğitiminin meşrulaştırıcı rolü düşünüldüğünde, 3 Mart 1924 tarihli Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu'yla eğitim alanında başlayan köklü dönüşümler, Türkiye'deki Selçuklu tarihçiliğini de etkilemiştir (Ersanlı,

³ Sosyal bilimlerin araştırma alanına giren konuların yöntemsel açıdan doğa bilimlerine benzer yasalar ve genellemeler barındırıp barındırmadığı halen tartışılmalı bir konudur (Çevik, 2021: 179, 189).

1992: 58; Vurgun ve Şen, 2023: 156). 1920'li yılların tarih ders kitaplarında, Malazgirt Savaşı'na dair yazılanların İslam kaynaklarının diliyle benzeştiği dikkati çekmektedir. Göze çarpan özellikler arasında, savaştan önceki gün ve saatler, yapılan hazırlıklar, İmparator Romanos Diogenes'in esir alındıktan sonra Selçuklu Sultanı Alp Arslan ile arasında geçenler ve “güncel bir anlam yüklenebilecek pek çok simgesel anlatım” yer almaktadır (Copeaux, 2000: 159). Bu bağlamda, Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Dairesinin 19 Ağustos 1926 tarih ve 1366 numaralı kararıyla İhsan Şerif Bey (Saru) tarafından (1926: 91-92) ilk mektep üçüncü sınıflarda okutulmak üzere Osmanlı Türkçesiyle neşredilen *Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri* adlı eserde (Başkaya, 2016: 298), Alp Arslan'ın esir İmparator Diogenes'e gösterdiği yüce gönüllükten övgüyle söz eden duygu dolu satırlara rastlamak mümkündür. Benzer şekilde, Emin Âli (Çavlı) tarafından ilk mektep dördüncü sınıf öğrencileri için hazırlanan *Türk Çocuklarına Tarih Dersleri* adlı eserde (1927: 109-111) Malazgirt Savaşı'na “Türk tarihinin en önemli merhalelerinden biri” olarak yer verilmiş, Alp Arslan'ın ‘sadakat ve cesaret’ timsali askerlerle “100 bin kişilik Bizans ordusunu” mağlup edişi ve ardından esir edilen İmparator'la arasında geçen diyalog, gururlu bir üslupla okuyuculara aktarılmıştır.

Türk Tarih Tez'inin yükselişe geçtiği dönemde anavatan-öz vatan ilişkisi bağlamındaki tartışmalar Anadolu'daki kadim medeniyetlerin Orta Asya kökenine vurgu yaptığından (Yıldırım, 2016: 131), Selçuklu tarihine 1920'li yıllarda gösterilen görece ilginin İslam öncesi Türk tarihine duyulan merakla ters orantılı olarak azaldığı söylenebilir. Ancak, Anadolu'daki Türk varlığını kayıt altına alan somut delilleri haiz olması dolayısıyla Türklerin ‘hiç değilse’ 1071 gibi hatırı sayılır bir tarihten itibaren Anadolu'yu vatan edinmelerini garantileyen bu savaşın halen bir milat olarak kendi içinde önemini koruduğu söylenebilir. Bu yönüyle, Malazgirt Savaşı, Türk tarihyazımının temel ideolojik söylemleri arasında yer almaktadır (Copeaux, 2003: 110).

1930'lu yıllarda Malazgirt Savaşı'yla ilgili olarak hiçbir “simgesel anlatımın” yer almadığı, “ikinci vatan” söylemine veya savaşın “dinî boyutuna” değinmeyen, Atatürk'e yapılan atıflarda “şimdiki ile geçmiş” arasında “hiçbir bağ kurmayan” ders kitapları (Copeaux, 2000: 160), Hümanist dönem olarak adlandırılan 1940'lı yılların başında içerikçe dönüşüme uğramıştır. Atatürk'ün vefatını izleyen yıllarda benimsenen bu yeni akım, Anadolu kültürünün kaynağını Grek-Latin medeniyetinde gördüğünden, Türk Tarih Tez'inin etnik geçmişe gösterdiği ilgi ve Orta Asya kökenli medeniyet iddiaları, yerini “Hitit, Yunan, Roma, Selçuklu veya Osmanlı” fark etmeksizin her “kültürün benimsendiği” bir yaklaşıma bırakmıştır (Karabağ, 2019: 262; Yıldırım, 2016 56-58). Batı'da tarihsel disiplinlere nüfuz eden yeni arkeolojik ve felsefi yaklaşımların da ortaya çıkmasıyla (Çevik, 2023: 19) Türklük merkezli anlatımın yerini alan evrenselci anlayış, tarih yazımının milliyetçi tonunu yumuşatmış, ulusal gurura kaynaklık eden coğrafyanın Orta Asya'dan Anadolu'ya taşınması, dönemin “kültür hayatına ve tarih tasarımına” etki eden söylemi “vatansever (*patriotic*)” bir zemine oturtmuştur (Şimşek ve Yazıcı, 2013: 20-21). Özellikle İlk Çağ tarihi konularına gösterilen önemle belirginlik kazanan bu dönemde Arif M. Mansel, Enver Z. Karal ve Cavid Baysun gibi yazarların kaleme aldığı eserler, 1942'den 1957'ye kadar liselerde ders kitabı olarak okutulmuştur. Bunları, Bedriye Atsız, Hilmi Oran ile Emin Oktay ve Niyazi Akşit gibi isimlerin yazdıkları izlemiştir. Bu

eserlerde, Bizans tarihinin eskiye nazaran daha ayrıntılı olarak işlendiği söylenebilir (Özbaş, 2019: 82-83). Malazgirt Savaşı'na ise İlk Çağ'a yönelik anlatının devamında, Anadolu'nun Türkleşmesi bahsinde yer verilmektedir. Bu bağlamda, cesur, yüksek seviyeli, muzaffer bir komutan olarak tasvir edilen Alp Arslan, ders kitaplarında "ideal Türk tipine" örnek teşkil etmiştir. Alp Arslan'ın elde ettiği zafer, dünya tarihine her bakımdan tesir eden bir milat olarak değerlendirilmiş, Bizans'a boyun eğdiren Türk sultanının başarıları, Anadolu'ya yönelen Türk selini başlattığı için Bizans'ın mağlubiyeti, Türkiye'nin kuruluşuyla eş zamanlanmıştır. Zaferden sonra "Anadolu'nun dağlarına, şehirlerine, kasaba ve köylerine" Türkçe adlar verilmiş hatta "Rum ve Ermenilerin bile Türkçe öğrendikleri" vurgulanmıştır. Böylece Anadolu, "taşıyla, toprağıyla, suyuyla ve insanıyla" Türkleşmiş ve fetih tamamlanmıştır (Yıldırım, 2016: 133-134). 1960'a gelene kadar Hümanizm temelli tarih eğitime giderek daha fazla nüfuz eden bu tarz söylemler, bir tür geçiş evresi olarak nitelendirilebilecek Menderes iktidarından sonra 1970'li yılların ortalarından itibaren Türklüğün Müslümanlıkla harmanlandığı Türk-İslam Sentezi anlayışına kapı aralamıştır. Çok partili hayatın başından beri değişim geçiren Malazgirt anlatısı ise kendine bu yeni anlayışta özel bir mevki edinmiştir. İbrahim Kafesoğlu, Altan Deliorman ve Yılmaz Öztuna gibi isimler, ulusal gururun içini dolduran göndermelerde savaşın vatan kurucu rolüne değinirken, Türklüğün ve Müslümanlığın "ideal bir şekilde kaynaştığı" kanaatini dile getirmişlerdir. Bu anlayışla kaleme alınan eserlerde Alp Arslan'ın Bizans ordusunu mağlup edişi, Mustafa Kemal Atatürk'ün Yunan ordularına karşı kazandığı galibiyetle yan yana getirilmiştir. Üstelik birinde Türklerin Anadolu'yu yurt tuttuğu, diğerinde ise elinde tutmayı başardığı her iki zaferin de "rastlantısal" olarak 26 Ağustos'a denk gelmesi, "tarihin bir cilvesi olarak yakın geçmişe yapılan göndermeleri" kolaylaştırmıştır (Copeaux, 2000: 70, 110).

Türk tarih yazımının farklı dönemlerinde Malazgirt Savaşı'nı ele alan bilimsel literatürün genişlemesi, zaferin ulusal bellekteki imajını devamlı tazelemektedir. Ancak, anlatının yıllar içinde geçirdiği evrim, savaşın önemine ve bulduğu toplumsal karşılığa yönelik bazı tartışmalara sebep olmuştur. Türk aydınları, her ne kadar "Malazgirt Savaşı'nın manasını henüz İstiklâl Savaşı yıllarında idrak etmiş ve iki savaş arasında benzerlikler" kurmuşsa da Ziya Gökalp ve Yahya Kemal Beyatlı gibi bazı isimler, "asırlar önce cereyan eden savaş farklı zaviyelerden" yorumlamışlardır (Kaplan, 1972: 162-163). Tarih öğretimi açısından bakıldığında, olayın "1980 askerî darbesinden sonra siyasi ve ulusal" öneminin arttığı, "1976 ile 1987-1988 yılları arasında dinî boyutunun" belirginlik kazandığı ifade edilebilir (Copeaux, 2000: 161). Buna dayanarak, Malazgirt'in tarihsel kimliğine resmî düzeyde 1950'li yılların ortalarına kadar adeta kayıtsız kalındığına yönelik güncel iddialar, ideolojik anlamıyla seçkinleşen bu ulusal hatıranın 1930'lu ve 40'lı yılların toplumsal hafızasında adeta dondurulduğunu ima etmektedir (Copeaux, 2000: 160; Doğan, 2020: 67).

Malazgirt *mitosunun* maruz kaldığı ihmâl edilmişlik söylemini tartışmaya açan bu çalışma, savaşın, Türk Tarih Tezi ile Hümanist tarih anlayışının birinci evresine (Yıldırım, 2016: 60) denk düşen 1930-1950 arası dönemdeki popüler anlatısına odaklanmaktadır. *Cumhuriyet* gazetesindeki Malazgirt temalı metinlerin incelendiği çalışmanın amacı:

- Okuyucularla paylaşılan haber ve köşe yazılarının dili ve içeriği hakkında yeni bilgiler ortaya koyarak, neşredildikleri dönemin tarih anlayışına yönelik eğitim alanında yapılabilecek çalışmalara katkı sunmak,
- Malazgirt'in tarihsel kimliği ve savaş hakkında bu gazete özelinde verileri tespit etmektir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde tanımlamak mümkündür. Nitel araştırmalarda genellikle “çevre, süreç ve algıyla” ilgili veriler, yaygın olarak “görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi” gibi yöntemlerle toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 37-38). Bunlar, okuyucuları “gözlemin yerine ve zamanına” götürerek kişilerin deneyimlerini “kendi kelimeleriyle yakalayarak” aktarır. Ortada “anlatılacak bir hikâye” bulunduğundan “pasaj aktarımlarından” yararlanılır (Patton, 2018: 47). Toplumda “var olan süreçler araştırılarak bireylerin belli olaylara atfettikleri anlamlar” incelenir (Given, 2021: 2).

Nitel araştırma yönteminde “doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda” araştırma problemiyle ilgili “yazılı ve görsel materyale” başvurulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 189). Şayet “ele alınan konunun tarihçesi ön plandaysa ve yazılı iletişim biçimleri” önem arz ediyorsa veri toplamak amacıyla doküman incelemesi tercih edilebilir (Buran, 2021: 51). Bu bağlamda, doküman incelemesi “tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi” diğer nitel analiz yöntemlerinin kullanıldığı durumlarda “ek bilgi kaynağı” olarak da işlev görebilir. Pratik bir veri toplama yöntemi olarak “geçmiş toplumlara ait kültürler, gelenekler, kurumlar, yaşantılar ve devlet politikalarına ilişkin bilgilerin elde edilmesinde” işlevseldir (Şimşek, 2009: 42). Çoğunlukla “araştırılması hedeflenen olay ve olgular hakkında bilgi barındıran yazılı materyallerin analizini” kapsadığından, tarihçiler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır

Nitel araştırmalarda kullanılan bazı dokümanlar arasında, “doğası gereği kamuya açık” olan “televizyon, film, radyo, gazete, edebi eserler, fotoğraf, karikatürler ve internet” gibi “popüler medya biçimleri” bulunmaktadır. Kitle iletişim materyalleri, belirli bir zamanda “toplumun bazı yönleriyle ilgili soruları ele almak, grupları belirli bir boyutta karşılaştırmak veya kültürel değişim ve eğilimleri izlemek” için oldukça iyi kaynaklardır (Merriam ve Tisdell, 2016: 167-168). Bu bağlamda, çalışmada en etkili kitle iletişim araçlarından biri olarak kabul edilen gazetelere başvurulmuştur. Gazeteler, güncel olaylar, yerel ve uluslararası haberler, siyaset, iş dünyası, spor, eğlence ve diğer ilgi alanlarına yönelik içerik üreten birincil kaynaklar olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca analiz, görüş köşe

yazıları sunarak okuyucuları bilgilendirmeyi, eğitmeyi ve meşgul etmeyi amaçlarlar. Bu kapsamda ana akım günlük gazeteler her şeyden evvel genel okur kitlesine hitap ettiklerinden, araştırmacıya yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi değişkenlerin ayrı ayrı hesaba katılabileceği evren ve örneklemi sunabilirler. Benzer şekilde, konularına göre gazetelerde yer alan içeriklerin sayısı, periyodu, hacmi ve niteliği göz önünde bulundurularak toplumun bunlarla olan etkileşimini izleyebilmek mümkündür. Dahası, zor bulunabilen “öznelere erişim” sağlanması, “tepkisellikten arınmış” olması, “zamana yayılmış analize imkân” tanınması, “geniş bir örneklem” sunması, “özgün, düşük maliyetli ve nitelikli” veriye kaynaklık etmesi bakımından, gazetelerin doküman incelemesinin pek çok avantajına (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 191-192) sahip oldukları söylenebilir.

Veri Kaynağı

Ulaşılmak istenen amaç ve hedeflerin yanı sıra araştırma konusunun zamansal sınırlılıkları, okurlardan oluşan herhangi bir örneklem çerçevesi oluşturmaya imkân tanımadığından⁴, günlük ulusal gazeteler ve ilgili literatür kullanılarak hazırlanan bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Yeni rejimin ilanını izleyen süreçte yurt genelinde günlük 40'ı bulan gazete sayısı kısa süre zarfında 6 kat artmış ve *Cumhuriyet* gazetesi de kurulur kurulmaz 7 binlik tiraja ulaşmıştır. Bu sayı dört yıl içinde 8-9 bine yükselmiştir. 1927 yılı nüfus sayımına göre İstanbul'da 795 bin kişinin yaşadığı göz önüne alınırsa bu oranların *Cumhuriyet*'i en çok okunan gazeteler arasına soktuğu söylenebilir. 1 Kasım 1928'deki “Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun'un” ardından başarıyla sürdürülen okuma yazma seferberliğinin sonucunda, gazetenin tirajı kuruluşundan 10 yıl sonra 25-28 binlere ulaşmış, İkinci Dünya Savaşı'nın başladığı 1939 yılında bu sayı 62 bine dayanmıştır. Buradan anlaşılacağı gibi 15 yıl gibi kısa bir süre içerisinde gazetenin tirajı tam 9 kat artış göstermiştir (Köktener, 2004: 22).

Tüm bunlardan hareketle, çalışmanın evrenini *Cumhuriyet* gazetesinin Türk basınında bir ilk olarak linotip baskıya geçtiği 1 Ocak 1930'dan 31 Aralık 1949'a kadar olan tüm sayıları oluşturmaktadır. Bunlara, gazetenin siyaset, strateji, gezi gibi genel; Anadolu, Akademi ve Büyük Taarruz gibi spesifik konu başlıkları altında neşredilen toplam 52 ilave dahil edilmiştir. Ayrıbasımlar arasında *Le Monde Diplomatique* adlı Fransızca bir süreli yayın da bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

⁴Gazetenin okur kitlesine yönelik en erken verilere ancak 1976 yılından itibaren ulaşılabilmektedir. Bu bağlamda *Cumhuriyet*'in kendi imkanlarıyla yaptığı bir anketten elde edilen sonuçlara göre yarısından fazlasını 25-35 yaş arası yüksek eğitimli kitlenin oluşturduğu okurların, çoğunlukla erkeklerden oluşan, yarısına yakını yabancı dil bilen, İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyükşehirlerde ikamet eden, sıklıkla diğer günlük gazeteleri de takip eden, özellikle iç politika, dış politika, ekonomi, edebiyat ve sanat ağırlıklı içeriklere ilgi gösteren memur ve öğrenci ağırlıklı bir profil çizdiği görülmektedir (Atılğan, 1994: 39-47).

Araştırmaya konu olan malzeme, *Cumhuriyet* gazetesinin elektronik arşivinden geçici abonmanlıkla temin edilmiştir. İlgili tarih aralıkları ve anahtar sözcükler, gazetenin çevrimiçi arama motoru aracılığıyla birden fazla kombinasyonla filtrelenmiştir. Bununla birlikte, yetersiz alt yapı sebebiyle veri toplama sürecinde zaman zaman yaşanan aksaklıklar, üçüncü parti dijital yazılımların yardımıyla giderilmiştir. Bu bağlamda, arama motoruyla uygulanan filtreleme işleminden hatalı olarak süzülen fakat içerikçe bağlama dâhil olmayan metinler ile arşiv otomasyonunda herhangi bir işaretleme imkânı bulunmadığı için çalışma kapsamında olduğu halde yeri tespit edilemeyen sayfalar, kapsamlı OCR taramasından geçirilmiştir. Ardından, bu yeni evrak üzerinde hata payı düşük ve nitelikli arama uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada dokümanların incelemesiyle toplanan veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu yöntem, “metinlerin ya da transkriptlerin içerisinde gizli kalmış anlamların ve verilmek istenen mesajların sistematik biçimde izlenmesi, kavramlar ve kategoriler şeklinde ortaya konarak”, bunların “nicel veya nitel” olarak analiz edilmesidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015: 331-333). İçerik analizinin temel amacı, toplanan verilerin açıklanabileceği kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Buna uygun olarak “toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması”, ardından bu “kavramlara göre mantıklı” bir kategorizasyona tabi tutulması ve “buna göre veriyi açıklayan temaların” tespit edilmesi gerekmektedir (Şimşek, 2009: 45). Analize konu olan veriler; “mektup, makale, günlük, gazete içerikleri, kısa hikayeler” ve buna benzer diğer yazılı kaynak ve sembollerden oluşabilir (Güler vd., 2015: 332). Dokümanların içerik analizi yöntemiyle incelenmesi halinde analize konu olan veriden örneklem seçilmesi, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma olmak üzere dört aşamalı bir süreç takip edilmektedir (Bailey, 1994: 319).

1930 yılından bugüne kadar *Cumhuriyet* gazetesi ve eklerinde 5,5 milyona yakın haber küpürü bulunmaktadır. Nitel veriler, “yoğun veriler” olup bunların “hepsini kullanma imkânı bulunmadığından” (Çelebi, 2021: 234) çalışmaya yalnızca “Malazgirt”, “Alp Arslan” ve “1071” anahtar sözcüklerine cevap veren içerik dâhil edilmiştir. Bu işlem sırasında bazı sözcüklerin yazımında yıllar içinde ortaya çıkabilecek değişim (Malazgird / Melazgird / Alp Arslan / Alparslan) kullanım alışkanlıkları, yazım yanlışları, dizgi ve baskı hatası gibi ihtimaller gözetilerek aramada anahtar sözcüklerin farklı yazım biçimleri de hesaba katılmıştır. Bununla beraber, arşiv otomasyonunda üçten fazla anahtar sözcüğü aynı anda barındıran bir arama yapma imkânı bulunmamaktadır. Dolayısıyla, elde edilen verilerin “geçerlik ve güvenilirliğini” artırmak amacıyla, ikinci bir dijital filtreleme gerçekleştirilerek, belirlenen en fazla üç anahtar sözcüğün tümüne birden yanıt veren sonuçlara bakılmıştır. Buradaki temel varsayım, Malazgirt Savaşı’nı anlatan bir metnin muhtevasında, bu üç anahtar sözcüğünün kaçınılmaz olarak kullanılmış olması gerektiğidir. Bu sayede, içinde “Alp Arslan ve Alparslan — Malazgirt ve Malazgird gibi farklı şekillerde yazılan anahtar sözcükleri barındıran fakat bu çalışmanın konusuyla herhangi bir bağlantı kurmayan metinlerin kendiliğinden eleneceği hesaplanmıştır. Buna rağmen, tarama işlemi, anahtar sözcüklerin “hepsini”

içercek biçimde yapıldığında sıfır sonuç verirken, “herhangi birini” içerecek şekilde yapıldığında yıllara göre değişmekle birlikte en az 77 en fazla 2111 gibi gerçekçi olmayan sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bu problem, arama motorunun yetersiz oluşu, dijital ortama aktarılan metinlerin düşük çözünürlükle taranması ve bu sebeple yapılan aramalarda otomasyonun istikrarlı okumalar gerçekleştirememesi gibi sebeplerle açıklanabilir.

Tablo 1

Rastgele Anahtar Sözcüklerle Yapılan Arama Sonuçları

Anahtar Sözcük Kombinasyonu (Herhangi birini içeren)	1930	1940	Yüzdellik
	1939	1959	Değişim
Alp Arslan — Malazgirt — 1071	968	2111	%118,07
Alp Arslan — Malazgird — 1071	954	2124	%122,64
Alp Arslan — Melazgird — 1071	950	2090	%119,99
Alparslan — Malazgirt — 1071	97	169	%74,22
Alparslan — Malazgird — 1071	84	187	%122,61
Alparslan — Melazgird — 1071	77	144	%87,01

Arama sürecinin güçlü ve zayıf yanları anlaşıldıktan sonra çalışmada yer verilen metinler, anahtar sözcüklerin “hepsini içeren”, “sıralı içeren” ve “herhangi birini içeren” gibi opsiyonlarla çalışmanın tarihsel sınırları dahilinde rastgele yöntemle seçilmiştir. Seçilen metinler, dikkatle incelenerek konuya doğrudan katkı sunmayan kitap tanıtımı ve ticari ilanlara yer verilmemiştir. Çalışmanın konusuyla doğrudan ilintili olan ve bu yöntemle seçilen 21 dokümanın her biri, “metin türü” ve “neşredildiği döneme hâkim tarih anlayışı” gibi kategoriler altında tasnif edilmiştir.

Tablo 2

Çalışmada Yer Verilen Yazılı Dokümanın Yıllara ve Türe Göre Dağılımı

Yıl	Haber	Köşe Yazısı	Makale
1932	2	-	-
1933	-	1	-
1935	-	1	-
1936	-	1	-
1939	-	1	-
1941	1	-	1
1942	-	1	-
1943	2	-	-
1946	-	1	-
1947	-	-	1
1949	-	-	8

Son aşamada, seçilen metinler analiz edilerek tartışılan probleme verdiği cevaplar sayısallaştırılmış ve daha evvel belirtilen amaca uygun olarak gazetenin Malazgirt Savaşı hakkında okurlarına sunduğu içerik üzerinden yapılan değerlendirmeler paylaşılmıştır.

Tablo 3

Kullanılan Metinlerin Dönemlere Göre Değişim Yüzdesi

	1930	1940	Yüzelik
	1939	1949	Değişim
Yazı Sayısı	6	15	% 149,9

Bulgular

1928 yılının Kasım ayından itibaren tamamıyla Latin harflerini benimseyen *Cumhuriyet* gazetesinde (Köktener, 2004: 29) dolaylı bile olsa Malazgirt Meydan Muharebesi ile ilgili en eski içeriğin 1932 yılına ait olduğu tespit edilmiştir. Gazete, 2-11 Temmuz 1932 tarihleri arasında Ankara’da düzenlenen I. Türk Tarih Kongresi’ne ait tafsilatı 3 Temmuz’dan itibaren günü gününe okurlarına aktarırken, 11 Temmuz’da yayımlanan sayısında Riyaseticumhur Umumî Kâtibi Yusuf Hikmet Bey [Bayur] başta olmak üzere sabık Müzeler Müdürü ve İstanbul Mebusu Halil Bey, Tarih Cemiyet azalarından İsmail Hakkı ile Dr. Reşit Galip Beylerin 10 Temmuz 1932 tarihli konuşmalarına geniş yer ayırmıştır.

Bilimsel Tezler ve Popüler Metinlerde Malazgirt’i Hatırlamak

I. Türk Tarih Kongresi’ndeki tebliğinde, Yusuf Hikmet Bey tarafından Türk tarihinin üç safhada tetkik edilebileceği dile getirmiştir. Bunlar sırasıyla: Türklerin “Orta Asya’da mücerret bulunan ve büyük mikyasta umran kabiliyetini haiz bulunduğu, Selçuk Türklerinin İskitlerden beri Türklerin öz vatanı olan Anadolu’da yeniden siyasi bir mevcudiyet kurdukları zaman arasında bulunan ve Malazgirt Muharebesi ile Türkiye’de laik bir cumhuriyetin kurulması arasında geçen” devirler olarak gösterilmiştir. Hikmet Bey, Türklerin idaresi altında bulunan topraklara uzun bir barış, “asayiş ve şeref” getirdiklerini kaydetmiş, aksi halde buralarda “miskince bir anarşiden” başka bir şey görülmeyeceğini, İslam aleminin “19 ve 20. yüzyıllarda uğradığı akıbete 11 ve 12. asırlarda uğrayacağını” öne sürerek dolaylı olarak Malazgirt Savaşı’nın yarattığı tarihsel kırılmaya işaret etmiştir (“Tarih Kongresinde dünkü”, 1932: 1, 5-6).

1930’lu yıllarda düzenlenen dil ve tarih kongrelerinin yöntem ve içerik olarak Atatürk dönemi tarihyazıcılığının genel şablonunu teşkil ettiği ve buna uygun olarak Türk Tarih Tezi’nin tanıtılması amacıyla popüler yayınlar, gazete, dergi, sergi, müze ve tiyatroların bu amaç için seferber edildiği hatırlanacak olursa (Yiğit, 2017: 210-218), *Cumhuriyet* gazetesinin de bu görevi ifa ettiği söylenebilir. Bu bağlamda kongreye hâkim olan konular arasında Türklerin beşeriyet alemine hizmetleri, Türk dilinin dünya medeniyetindeki mevkii ve özellikle 19. yüzyıldan itibaren giderek yaygınlaşan ırkçı antropolojik tezlerde Türklere yöneltilen indirgemeci yaklaşımların tenkidi kadar, Türklerin Anadolu’nun kadim sakinleri olduğuna yönelik görüşler dile getirilmiştir. Her ne kadar kongrede özellikle vurgulanan olaylardan biri olmasa da Malazgirt Savaşı’nın bu açıdan özel bir önem taşıdığı

söylenbilir. Buradan hareketle Yusuf Hikmet Bey'in tebliğine hacmi sebebiyle gazetede yalnızca ana hatlarıyla yer verilmiş olsa da konuşmasının tamamına bakıldığında "Selçuklu hükümdarı Alp Arslan'ın, Bizans İmparatoruna karşı Malazgirt Muharebesi'ni kazandıktan sonra, Türklerin esasen öz yurtları olan Anadolu'daki siyasî hâkimiyetlerini yeniden tesis ettikleri ve oraya yerleşen Türklerin evvelce Anadolu'da bulunan akrabalarıyla kolayca kaynaştıkları" açıkça ifade edilmiştir (Bayur, 1932: 492). Gazetede bir sene sonra doğrudan "Malazgirt Harbi" başlığıyla bir köşe yazısının yayımlanmış olması da bunu teyit eder niteliktedir. Divan şairi Bâkî tarafından "cihadın faziletleri hakkında Arapçadan tercüme edilen" ve esasında 16. yüzyıl Anadolu Türkçesinin güzel örneklerinden biri olarak takdim edilen menkıbe türündeki bu yazıda, "Irak'tan başlayarak İran, Diyar-ı Rabia, Diyar-ı Mudar, Mısır, Mağrib, Hicaz, Yemen, Hindistan ve Çin'i" hakimiyeti altına almak isteyen "kafir" Armanios (Romanos)'un "Irak ve Acem Padişahı" olarak anılan Alp Arslan'ın "yirmi bin kişilik" ordusu tarafından mağlup edilmiş hikayesi anlatılmaktadır. Savaşın sonunda Romanos'un Alp Arslan tarafından salıverilmesi ise bambaşka bir sona bağlanmıştır. Buna göre Alp Arslan, esir düşen Romanos'u "öldürmekten ar ederek" satılması için boynunda bir iple ordunun arasında dolaştırılmasını emretmiş fakat askerlerden hiçbiri "beş akçe" karşılığında Romanos'u almak istememiştir. Sonunda, birinin köpeğini Romanos'la takas etmek istemesi üzerine Alp Arslan, Romanos'tan "yeğ" olduğu ve "maslahata yarayacağı" gerekçesiyle köpeğin kalmasını istemiş, Romanos'un salıverilmesini emretmiştir. Mağlup imparator memleketine geri döndüğünde ise tahta çıkamamış ve gözlerine mil çekilmiştir ("Malazgirt Harbi", 1933: 5). "Millî Kültür Sahifesi" başlığı altında okuyucuya sunulan üç ayrı köşe yazısından biri olan bu menkıbenin, diğer ikisi gibi M. Fuad Köprülü tarafından nakledilmiş olabileceği değerlendirilmektedir.

Cumhuriyet gazetesinin 6 Ağustos 1939 tarihli sayısında, Peyami Safa'nın kaleminden "Anadolu'nun kapılarını Oğuz Türklerine açan" Alp Arslan'dan övgüyle söz eden ve Malazgirt Zaferi'nin 868. yıldönümü vesilesiyle 26 Ağustos'un "millî bir bayram" sayılması gerektiğini dillendiren bir başka yazıya daha rastlanmaktadır (Safa, 1939: 3). Bu açıdan zaferin yıldönümünü kutlayan haber ve köşe yazılarına düzenli olmasa bile yıllar içinde ara sıra yer verildiği söylenebilir.

1940'lı yıllara gelindiğinde, Malazgirt Savaşı'na yer veren ilginç yazılardan biri de İsmâil Hâmî Dânişmend'e aittir. "Türkoloji Bahisleri" adlı köşesinde Dânişmend, Arap tefsirlerinde Türklerin "Yecûc ile Mecûc, yamyam ve bir kulağını yatak, diğerini de yorgan yapan bir canavar" olarak betimlemesine şiddetle karşı çıkmıştır. Ayrıca bunları müfredatına alan Osmanlı medreselerini de "Arap dilinin ve kültürünün esiri" olmakla suçlamıştır. Dânişmend, Türk çocuklarına "ilmî hakikat" diye öğretilen bu "safsatalara" 17. yüzyıl din alimlerinden Vanî Mehmed Efendi'nin "derin milliyet ve ırk heyecanı" ile karşı çıktığını vurgulamış, müfessirin "Selçukîlerden ve bilhassa Selçukîlerin Şiiliği imha ile Sünniliği ihya edişlerinden, Malazgirt Muharebesi'nden ve Anadolu'nun fethinden sonra Oğuz Türklerinin buraya yerleşmesini" anlattığı kısmın tercümesine, ele aldığı mevzuyla doğrudan alakadar olmamakla birlikte yer vermeyi gerekli görmüştür (Danişmend, 1941: 3). Danişmend'in köşesinde ısrarla üzerinde durduğu "derin bir milliyet ve ırk heyecanına" henüz 17. yüzyıl gibi erken bir dönemde rastlanıp rastlanmayacağı ayrı bir tartışmanın konusudur. Bununla birlikte yazının II.

Dünya Savaşı'nın tüm hızıyla devam ettiği yıllarda yayımlanmış olması sebebiyle içerik olarak dönemin siyasi ikliminden etkilenerek kaleme alındığı ve Vanî'den ziyade bizzat Danişmend'in bu türden bir heyecana kapılmış olabileceğini söylemek mümkündür.

Cumhuriyet gazetesinin, aynı yıllarda Büyük Taarruz'un yıldönümü vesilesiyle yurt genelinde yapılan kutlamaların bir parçası olarak, Malazgirt Zaferi'nin de resmî düzeyde anıldığı bazı demeçlere sayfalarında yer verdiği görülmektedir. Buradan hareketle gazetenin 31 Ağustos 1941 tarihli sayısında 30 Ağustos Zafer Bayramı dolayısıyla yapılan törenlerde söz alan Teğmen Cezmi Aydoğan'ın nutkunda, Atatürk'le birlikte anılan Türk büyükleri arasında Alp Arslan da yer almaktadır. Aynı etkinlikte söz alan Korgeneral Hüsnü Kılış da "Türk ordusunun ve süngüsünün üstün gelmesiyle" elde edilen zaferler arasında Ergenekon, Malazgirt, Kosova ve Dumlupınar'ı zikretmiştir (Nadi, 1941: 5).

Türk tarihinde zaferle eş anlamlı olarak anılan ağustos aylarını konu alan başka yazı ise Ord. Prof. Dr. Reşad Kaynar tarafından neredeyse tamamen Malazgirt Savaşı'na ithaf edilmiştir. Kaynar, "841 yıl önce 40 bin kişilik Türk süvarisinin o zamana dek emsali görülmemiş 120 bin kişilik Bizans ordusunu" mağlup edişini anlatırken düşman saflarındaki "Oğuz ve Vardar Türklerinin" Alp Arslan'a katıldığını nakletmektedir. Kaynar tarafından aktarılan ve savaş alanının yerine dair ipucu veren ilginç bir detay da Alp Arslan'ın Türk erleri ve komutanlarıyla birlikte "harp meydanını Aladağ'na bağlı küçük bir tepeden seyretmiş" olmasıdır (Kaynar, 1942: 3). Müellifin sözünü ettiği yer, muhtemelen "Alikan" adıyla da bilinen Van Gölü'nün kuzeyinde Murat Nehri'nin doğduğu bölgeye denk gelmektedir (Babaol, 1982: 3). Yazının dikkate değer bir başka yönü de dile hâkim olan özcü biçimdir. Burada özcülükten kasıt özellikle "kültürel anlamda iyi olan her şeyin tamamıyla Türklere mal edilmesi ve bu değerlerin yalnızca Türklere bulunabileceğine yönelik" romantik yaklaşım tarzıdır. Dönemin ruhuna uygun olarak sıklıkla benimsenen bu yaklaşıma, Bizans İmparatoru'na "bir esir gibi değil de bir asker gibi muamelede bulunulması ve yanına asker vererek ülkesine geri gönderilmesi" bahsinde özellikle yer verilmektedir (Parlak, 2005: 239). Buna paralel olarak Kaynar tarafından kaleme alınan metinde de Alp Arslan'ın kendisini affetmesiyle "yenildiği güne dek bütün benliğiyle Türk kını ve nefretiyle dolu olduğu" ifade edilen "katı yürekli" Romanos Diogenes'in gözlerinde "ilk defa insanlığa mahsus yaşların belirlediği" ifade edilmektedir. Kaynar'a göre Malazgirt Zaferi ile Anadolu, "yabancılar için bir daha ayak basamayacakları tekinsiz bir yer" haline gelerek "en az 4000 yıllık Türk kahramanlığının göz alıcı bir örneği" olmuştur (Kaynar, 1942: 3).

Savaşın İzlerini Sahada Arayan Bir Eğitimci

1940'lı yıllarda, Malazgirt Savaşı üzerine *Cumhuriyet* gazetesinde yer verilen en geniş kapsamlı içeriğin bir siyaset adamı ve eğitimci olan İsmail Habib Sevük tarafından kaleme alınan beş bölümlük yazı dizisi olduğu söylenebilir. Sevük tarafından "Malazgird'in Kendisi" başlıklı köşede bir ay boyunca sırasıyla "Ahlat Yarışı, Cengin Arifesinde, Cenkler Cengi, Sultan ve Kayser ile Cengin Muhasebesi" başlıklı uzun köşe yazıları paylaşılmıştır. Yazı dizisi, iki hükümdarın Malazgirt Savaşı'ndan önce Ahlat'a ulaşabilmek için verdiği yarıştan söz ederek başlamaktadır. Bunun ardından

okurlara kısaca Ahlat'ı tanıtan yazar, şehrin Türk-İslam dünyası açısından önemine değinmektedir. Yazara göre, "300.000 kişilik" Bizans ordusu, taktiksel anlamda "İskender'i, Sezar'ı ve Hannibal'ı kışkırtacak bir planla" harekete geçmiş fakat Sakarya'ya vardığında iaşedeki zorluklar sebebiyle bunun "100.000'i" terhis edilmiştir. Yazı dizisi boyunca sık sık 18. yüzyıl Fransız tarihçisi Charles le Beau'ye atıfta bulunan Sevük, ordugâhını Malazgirt kalesi önlerine kurmak isteyen Romanos'un, beraberinde getirdiği bin mancınıkla kenti kuşattığını ve bir hafta sonra da aldığını söylemektedir. Anlatılana göre Malazgirt düştükten sonra Bizans ordugâhı "Adaköy" mevkiine kurulmuştur. Yazıda 1895-1913 yılları arasında Van ve Bitlis'te Rus Başkonsolosu olarak görev yapan Tümgeneral Vladimir Z. May-Mayevskiy'den aktarılanlara göre Süphan'dan eriyen karların dağ eteklerinde toplandığı ve yer altından Adaköy'deki büyük bir kayanın altından geniş bir ark halinde yeryüzüne çıktığı bilgisi verilmektedir. Her mevsim aynı kuvvette ve soğuklukta akan bölgedeki su, "iki yüz kulaçlık bir havuz" meydana getirmiştir. Sevük, 1944 yılında bölgeye bir ziyaret gerçekleştirdiğini ve bu bilgileri bizzat teyit ettiğini söylemektedir (Sevük, 1949a: 2, 4). Savaşın önceki ilk çatışmalar hakkında detaylı bilgi verilen yazıda Nikephoros Bryennios'un yaralanışı, Basilakes'in Türkler tarafından tutsak edilişi ve bunun intikamı olarak Malazgirt'te bulunan Türklerin Bizans ordusu tarafından katledilişi anlatılmıştır. Bunlarla beraber "Ortodoksluğu benimseyerek" Bizans ordusunda paralı asker olarak bulunan bazı "Oğuz ve Peçenek" grupları hakkında da bilgi verilmiştir. Bu sırada Alp Arslan'ın da "Vasurakan boğazını geçip 20.000 atlıyla Malazgirt Ovası'nın Süphan Dağı eteklerinde" ordugâhını kurduğunu anlatılmaktadır. Sevük'e göre ordu büyüklükleri hakkında İslam kaynaklarında gösterilen sayılar abartılı değildir. Bizans ordusunun iaşe gücü sebebiyle daha evvel terhis ettiği askerlerle Ahlat'ta mağlup edilen birlikler eklendiğinde Malazgirt Savaşı'na 150.000 kişiyle katıldığı ifade edilen ordunun yekûnu 300.000 kişiyi bulmaktadır. Yazar, savaşın önce Alp Arslan'ın yapmış olduğu sulh teklifini, bunun geri çevrilişini ve Abbasi Halifesi Kâim-Biemrillâh'ın duasıyla ilgili kısımları ağırlıklı olarak *Ahbârü'd-Devleti's-Selçukiyye*'de yazılanlardan aktarmıştır (Sevük, 1949b: 2). Nihai çarpışma yaklaşırken 40.000 zekat, 10.000 gönüllü ve 4.000 kişilik hassa kıtasını yanına alan Alp Arslan'ın, düşmanı görebileceği en yakın tepeye konuşlandığı anlatılmaktadır. Bu tepeden bakıldığında düşmanın kamp kurduğu bölgeyi hendeklerle çevirdiğinin anlaşılması, Türk ordusunu cesaretlendirmiştir. Her iki tarafın da ordu nizamı ile Alp Arslan'ın ölümüne yer veren yazar, son çarpışmadan önce Malazgirt şehrine ilişkin genel bir manzara sunmaktadır. Buna göre Timurlular dönemi saray tarihçisi Hâfız-ı Ebru'dan yaptığı alıntıyla şehri "demir bir dağdan daha muhkem" olarak nitelendiren Sevük, 1944 yılında bizzat sahada yaptığı incelemelere dayanarak şehir merkezini "kasabayı andıran bir köy" olarak nitelendirmektedir. Burada "yüz elli kadar üstleri dam, ev izbeleri ve on beş (?) dükkanlık bir çarşı" bulunduğu, üzeri "çinko kaplı ve gövdeleri sıvalı iki binadan büyük olanın jandarmanın diğerinin ise halk odası" olarak kullanıldığı bilgisini vermektedir. Bundan sonra Malazgirt Kalesi'nin surlarından bakınca gördüğü manzarayı romantik bir dille betimleyen Sevük, arazinin çetinliğine ilişkin çarpıcı detaylar sunmaktadır:

Böğrünün lavlarını kendine yığa yığa kendini yaratan bu koca dağın lav tabakalarıyla içlerinden hala derin gürültüler işitilen büyük mağaraları hep bu cephede. (?) Eteklerine serpilmiş içleri kale harabeleri, kümbet artıkları, mezar taşlarıyla dolu halden ziyade mazileriyle büyük şu köylerin isimlerine bile bakınız: Evrengazi, Cihangir, Dizginkale, Kucak, Köseler, Gültepe, Aktepe, Seydimerdan... Daha beride ve düzde şimdi Harabesur denen on beş evlik köyün yakınlarına otomobille hızla geldik. Buraları cengin en çok kızıştığı yerler. Köyün önü düzlük, toprak kumlu; istediğin gibi at koştur fakat öteye doğru yerler hep (?) toprak, lavlarla meydana gelmiş, sert, dalgalı, uzakta düz gibi görünmesine rağmen yarılarla, çukurlarla, tümseklerle çok arızalı bir saha. Türk atlıları bu yerlerin çukurluklarında pusulanıp düzlüklerinde hücumla geçerek çetin cengi yerin çetinliğiyle kazanacaktır (Sevük, 1949c: 2).

Sevük tarafından savaşın cereyan ettiği bölgeye yönelik neredeyse 75 yıl önce yapılan yerbetimsel tespitler, arazinin bugünkü yapısıyla kıyaslandığında halen geçerliliğini korumaktadır (Sütcü, 2022: 315). Anlatısının geri kalanında ise savaşın kati safhası ve İmparatorun esir edilmesi hakkındaki bahislere yer verilmektedir. Bundan sonraki kısımda, Joseph de Guignes gibi tarihçilere ve *Nakdüt Tevârih* gibi eserlere yapılan atıflarla savaş hakkında zaferi müjdeleyen bazı kehanetlerden ve Alp Arslan ile esir İmparator arasındaki diyalogdan söz edilmekte olup kaderin bir araya getirdiği Alp Arslan ile Diogenes arasındaki ilişkinin dostluğa dönüştüğü öne sürülmektedir. Bu iddianın bir parçası olarak Alp Arslan'ın İmparator'a kendi "saltanat elbisesini bahşettiği, emrine büyük bir maiyet alayı verdiği", İmparator'un ise Alp Arslan'a "tüm kalbiyle bağlanarak göz yaşlarına" boğulduğu dile getirilmektedir. Bunlar olurken Bizans'ın başkentindeki durum ise Ahmet Refik (Altınay)'ın *Büyük Tarih-i Umumî* adlı eseri üzerinden anlatılmıştır. Sevük, le Beau'ye atıfla Diogenes tarafından Alp Arslan'a "200.000 altın ile sahip olduğu bir elmasın" gönderildiğini aktarmaktadır. Kendisi ayrıca, bu elmas hakkında İngiliz tarihçi Edward Gibbon'dan okuduğu bir inci hikayesi üzerinden bazı çıkarımlarda bulunmuştur. Gibbon'dan nakledilene göre Bizans muharrirleri "yana yakıla savaştaki yağmada paha biçilemez bir incinin kaybolduğunu" yazdıkları halde "İmparatorluğun mukadderatını tayin eden bu mühim gün" hakkında bir şey söylememiştir. Sevük ise kaybolduğu söylenen bu incinin Diogenes tarafından Alp Arslan'a gönderilen elmas olabileceği varsayımında bulunarak eğer böyle bir olay gerçekleşiyse ortada bir kaybın bulunmadığını, "elmasın Türklere nasip olduğunu" ifade etmiştir. Yazının geri kalanında Diogenes'in zehirlenerek gözlerine mil çekilmesi, buna hiddetlenen Alp Arslan'ın Anadolu'ya akınları başlatması, Semerkant'a yaptığı sefer ve hazin ölüm hikâyesi çeşitli yerli ve yabancı kaynaklar ışığında anlatılmaktadır (Sevük, 1949d: 2, 4).

Yazı dizisinin son bölümünde, savaşın muhasebesini yapan Sevük, Malazgirt Savaşı'nı Waterloo ve Bedir muharebeleriyle mukayese ederek Selçuklu zaferini "Müslüman Türklerin Bedir'i" olarak nitelendirmekte, ondan "cenkler cengi" ve "kaderler kaderi" olarak söz etmektedir. Sevük'e göre birbirinden "üç misli farkla" ayrılan iki ordunun karşılaşmasında sayıca zayıf olanın yenilmemesi bir başarıyken onu mağlup etmesi "şaşılacak bir şey" olarak anlatılmaktadır. Bu sebeple Malazgirt Savaşı askerlik tarihinin "en harika destanlarından" biri olarak değerlendirmektedir. Ancak yazara göre Batılı tarihçiler bu savaşın mucizevi taraflarını eriterek konuyu sıradanlaştırmak için Bizans

ordusunun zayıf yönlerini şişirerek anlatma eğilimindedirler. Sevük, Türklerin zaferindeki “heybetli şeref payını küçültmenin yolu” olarak Batılı tarihçilerin birkaç yöntem izlediğini düşünmektedir. Bunlardan ilki, Türklerin yekpare bir orduya sahipten Bizans ordusunun kalabalık olmasına rağmen çeşitli kavimlerden oluştuğu iddiasıdır. Sevük’ün buna yanıtı Bizans ordusundaki farklı unsurların varlığına rağmen bunların Romalı hüviyetine sahip oldukları ve bununla gurur duydukları yönündedir. İkinci yöntem, Bizans ordusunun paralı askerlerden oluştuğu için mağlup olduğunun ileri sürülmesidir. Sevük ise bunu, “ordunun esas bünyesi Grek’ti” diyerek reddetmektedir. Dolayısıyla bunlara ücretli olarak bakılmamalıdır. “Frank ve Norman” birliklerinin varlığı ise bir “zafiyet değil” aksine bunların “profesyonel asker” olmalarından dolayı bir avantajdır. Kaldı ki paralı asker iddiasıyla bu birliklerin istekle çarpışmadığı kastediliyorsa bu da hatalıdır çünkü savaş meydanını Andronikos Doukas’tan başka hiç kimse terk etmemiştir. Üçüncü olarak, Bizans ordusundaki Türk unsurların taraf değiştirmesi üzerinde durulmaktadır. Sevük’e göre “200.000 kişilik Roma ordusunda” Peçeneklerin mühim bir yer tutması imkânsızdır. Yazar, İmparator’un Türk Sultan’ıyla savaşa fazla miktarda Türk’le gidecek kadar düşüncesiz olamayacağı kanaatinde. Ayrıca “Oğuzların iltihakı” üzerine İmparator’un “hiç telaş göstermeyerek” geri kalan Türklere “sadakat yemini” ettirmiş olması da ordusundaki Türklerin sayıca önemsiz olduğunu doğrulamaktadır. Bunların hepsi bir tarafa, yazara göre eğer Selçuklular “Anadolu’nun uzak doğusundaki” bir zaferi “Tuna’yı aşırıp gelen Türkler” sayesinde kazanmışlarsa bu yine övünülecek bir şeydir. Dördüncü olarak, Bizans ordusunun daha en başından kare tabur sistemiyle sıkışık düzende yaptığı yürüyüş gerekçesiyle karşısındaki düşmanı “ihata edip kavrama imkânını kaçırmış” olmasından dolayı mağlup olduğu söylemidir. Sevük’e göre Diogenes, ordusuna verdiği dörtleme kalınlıkla Türk ordusunu ortadan yarıp zafer kazansaydı bunu dehşetli bir hüner olarak takdim edecek Batılı yazarlar, Bizans başkumandanı mağlup olduğu için bunu bir bahane olarak öne sürmektedir. Oysa hata “planın kendinde değil tatbik edilemeyişindedir”. Dolayısıyla “eksikliği Diogenes’te” görmek yerine “mahareti Türk Sultan’ında görmek” daha doğru olacaktır. Sevük bu dört gerekçeden hiçbirinin Bizans ordusunun mağlubiyetine gerekçe teşkil edemeyeceğini belirtmekle birlikte, Anadolu gibi dağlık bir bölgenin ağır ordulardan ziyade “çevik kıtaların” manevralarına elverişli olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda Türkler, savaştıkları coğrafyayı henüz Tuğrul Bey döneminden beri gayet iyi bildiklerinden, “Malazgirt Savaşı’nın yarısı daha savaş başlamadan önceki hareketlerle” kazanılmıştır. Sevük, az bir kuvvetle büyük orduların yenilmesi bahsinde Alfred von Schlieffen tarafından Cannae Muharebesi’nin örnek gösterildiğine işaret ederek Malazgirt Savaşı’nın ondan “kat kat üstün” olduğu değerlendirmesini yapmaktadır. Öyle ki Hannibal’ın mücadelesi bir kader cengi olmayıp Malazgirt’in aksine, ikbal Roma’ya nasip olmuştur. Sevük köşesine son verirken 1944 yılındaki Malazgirt ziyaretinin ardından savaşın yıldönümü olan 26 Ağustos’ta *Ülkü* mecmuasında üç adet yazı neşrettiğini, bunun üzerine Yahya Kemal Beyatlı’nın kendisine daha önce hiçbir yerde yayınlamadığı “Alp Arslan’ın Ruhuna Gazel” adlı manzum eserini verme lütfunda bulunduğunu belirtmektedir. Ardından bu aruz vezninde yazılmış bu gazeli okurlarıyla paylaşan Sevük, beyitleri sırasıyla okurlarına açıklamıştır (Sevük, 1949e: 2, 4).

Bir Cihan Harbi olarak Malazgirt

Bu uzun yazı dizisinin ardından *Cumhuriyet* gazetesinde yine İsmail Habib Sevük tarafından “Malazgirdin Sonrası” adlı bir köşede üç makale daha yayınlanmıştır. İlk metinde ağırlıklı olarak bir önceki yazı dizisinde kullanılan kaynakların yardımıyla Anadolu’nun Türkleşme süreci ele alınmıştır. Sevük, le Beau ile paralel olarak Diogenes’in öldürülmesinin ardından Anadolu’ya yapılan seferlerin artık “bir akın, vurgun veya istila” olmadığı, buradaki Türk varlığının “köklü fetihlere mahsus bir yerleşme” olduğu kanaatinde. (Sevük, 1949f: 5). Anadolu’nun Türk yurdu haline gelmesi ile birlikte Malazgirt Savaşı’nın bir diğer neticesi de Batı’dan Doğu’ya “1095’ten 1270’e kadar yaklaşık sekiz Haçlı Seferinin” yapılmış olmasıdır. Sevük’e göre Batıların öne sürdüğünün aksine “ne Kudüs’ün Müslümanların eline geçmesiyle Avrupa’da kabaran din taassubu ne fakir Avrupalıların Doğu’da daha mutlu yaşayacaklarına inanmaları ne de asilzadelerin maceraperestliği” bu seferlere temel teşkil etmektedir. Ona göre, Gibbon’un da söylediği gibi” Türkler Bizans kartalının Anadolu kanadını kırdıktan sonra iki boğazın kıyılarına yerleştikleri” için eskiden bir sınır kalesi olan Bizans artık Avrupa’nın önünde set olma özelliğini yitirmiş, böylelikle Malazgirt’ten itibaren Türkleri durdurma sırası kendilerine gelmiştir. (Sevük, 1949g: 2, 5).

Malazgirt Savaşı’nı Doğu ile Batı’nın çarpışması olarak nitelendiren ve bu yönüyle onu bir “cihan harbine” benzeten Sevük’e göre, 12. yüzyıl sonlarında Haçlı tehlikesini bertaraf eden Selçuklular, Bizans üzerine “yeniden taarruza” geçmiştir. 13. yüzyılın ilk yarısında Alâeddin Keykubad’ın hamleleriyle Anadolu’nun bu seferki bütünlüğü “yalnız ırk bakımından değil siyasi hakimiyet itibarıyla” da tam bir birlik görünümü kazanmıştır. Ancak bu birlik de Moğol istilaları sebebiyle üçüncü kez bozulmuş ve Anadolu’da “küçük Türk devletleri” [beylikler] boy göstermiştir. Yazarın “mucize” olarak adlandırdığı Osmanlılar ise yine bu beylikler arasından filizlenmiştir (Sevük, 1949h: 2).

Sevük’e göre “dokuz asrın ötesini bugünlere bağlayan tek varlık” Selçuklu Türklüğüdür. Ona, baştan “Selçuklu Devleti, Tavâif-i Mülûk Devletleri, daha sonra ise Osmanlı Devleti” denmesine aldanmamak gerekir. Yazar, bunları “bir nehrin muhtelif yerlerde farklı isimler almasına” benzetmektedir. Bu devamlılığın Selçuklulara nasip olması ise Malazgirt Zaferi’nden sonra Türklerin batıya yerleşmesinde yatmaktadır. Bu bağlamda “Doğu Roma, İstanbul’un fethinden dört asır önce” Malazgirt’te son bulmuştur. Türk İmparatorluğu ise yine Malazgirt’te başlamıştır. Yazar, bu bağlamda Yahya Kemal’in 17. yüzyıl Türk bestekârı Buhûrîzâde Mustafa İtrî için “yedi yüzyıl süren hikâyemizi dinlemiş ihtiyar çınar” sözlerinden ilham olan bir soruya da yanıt vermektedir. Yahya Kemal’in tam da Malazgirt Savaşı’nın yaşandığı dönemi vurgulayan ifadelerinden hareketle Sevük, Malazgirt’ten önce Türklüğün olup olmadığı sorusuna yanıt aramaktadır. Yazar buna, Türklüğün “yalnız Malazgirt’ten öncesi değil bütün ezelinin” olduğu şeklinde cevap vermektedir. Ona göre, köşesinde yazdığı yazılar ırk devrini değil İslam dinindeki Türklüğe vurgu yapmaktadır. Müslüman Türkler evvelce nasıl ayrıldıysa bunların içinde Batılı Türkler de kendilerine ayrı bir istikamet belirlemiştir. Bu istikamet dokuz asır boyunca akıp giden bir kadere benzetilmektedir. Dolayısıyla Selçuklu

Türklerinin Anadolu'nun ötesine geçemeyişleri onların Osmanlı Türklüğünden ayrı oldukları manasına gelmemektedir. Zira Selçukluları duraklatan Haçlı tehdidi ve Moğol istilası ortadan kalkınca Batı Türklüğünün mukadder akışı kaldığı yerden yoluna devam etmiştir. Yazar buna dil ve din birliğini de eklemekte aksi halde Timur gibi bir cihangirin Ankara'da kazandığı zaferin bir devleti ortadan kaldırmaya yeteceğini ifade etmiştir. Oysa bu dördüncü bölünmeden sonra Batı Türklüğünün yeniden toparlanması yalnızca on üç yıl sürmüştür. Bu sebeple Timur'un tek yaptığı, "İstanbul'un fethini elli sene kadar geciktirmekten" ibarettir. Bundan sonra sırasıyla Fatih Sultan Mehmet, Yavuz Sultan Selim ve Kanuni Sultan Süleyman dönemlerine işaret eden Sevük, İtalyan tarihçi Leone Caetani'ye atıfla bu hükümdarlar zamanında Batı Türklüğünün İslamiyeti "bir dünya dini" haline getirdiğini ifade etmektedir. Yazara göre dinler her ne kadar peygamberler aracılığıyla tebliğ edilse de onları "hayatın içine dolduran, hacimli, cüsseli, kanlı canlı bir varlık" haline getiren milletlerdir. Dolayısıyla dinleri "yükselten veya alçaltan" dinlerin kendi değil, tam aksine dinleri "kabarık veya ezik" gösterenin o dine hatta mezheplere mensup milletler olduğunu değerlendirmektedir. Buradan hareketle Türklük ile İslamiyet arasında ayrılmaz bir bağ bulunduğuna işaret eden Sevük'e göre Batılı milletler "Grek ve Latin" mirasıyla yoğrulmuşlardır. Bu iki bileşen çıkarıldığı takdirde Avrupa medeniyetinin içi bomboştur. Türkler de Malazgirt'ten bu yana cephe cephe, safha safha, "dünyayı kendilerine ram eden" bir medeniyet kurmuşlardır. Böylece geçmişle gelecek arasında bir köprü kuran yazar, "Malazgirt'ten Dumlupınar'a uzanan dokuz asırlık bir varlıktan" söz ederken asırların geçmediğini, "gelen asırların istikbâlin ebedine gittiğini" ifade etmektedir. Bugünkü Türkler ise "Malazgirt'ten gelen dokuz asrın ebede" akışıdır (Sevük, 1949h: 2, 4).

Bunlar dışında *Cumhuriyet* gazetesinin 1940'lı yıllara ait sayılarında Malazgirt Savaşı'na kimi zaman zaferin yıl dönümünde özellikle Muş ilinde gerçekleştirilen coşkulu kutlamalar vesilesiyle ("Malazgirt Meydan Muharebesi'nin", 1943: 3), kimi zaman Türklerin kahramanlıklarını anlatan savaş konulu eserler bağlamında ("Cumhuriyet'in 20. yıldönümüne", 1943: 3), kimi zaman Doğu Anadolu'yu tanıtan ve buranın Türklüğünü anlatan köşe yazılarında (Sevük, 1946: 2), kimi zaman da tarihte gerçekleşen bir başka olayın öncesinin ve sonrasının daha kolay anlaşılabilmesi için bir ölçü birimi olarak (Danışmend, 1947: 2) yer verildiği söylenebilir

Sonuç

Türkiye'de modern tarihçilik anlayışının benimsenmesine katkıda bulunan hatta kurulduğu dönemde ona dolaylı olarak yön veren *Cumhuriyet* gazetesi, Türk tarihçiliğine yıllar içerisinde hâkim olan farklı anlayışlardan izler taşımakta ve bunlara ayna tutan belgeleri barındırmaktadır. Türkiye'de, Türk Tarih Tezi ve Hümanist tarih anlayışının ilk evresine tekabül eden 1930-1950 arası dönemi *Cumhuriyet* gazetesinin sayfalarından okurken Türk ulusal kimliğinin şekillenmesinde abidevi bir cesaret, kararlılık ve zafer sembolü olarak kabul edilen Malazgirt Savaşı'yla ilgili pek çok farklı tür ve üslupta içeriğe rastlamak mümkündür.

Türk Tarih Tezi anlayışının hâkim olduğu dönemde, öykünün yalnızca bir örnek hariç olmak kaydıyla satır aralarında yer aldığı ve dünyevi bir dille okuyuculara aktarıldığı göze çarpmaktadır. Zaferi, Alp Arslan'ın kılıcından ziyade ona akıl hocalığı yapan Nizâmülmülk"ün zekasına mal eden (Tan, 1935: 10) veya Murat Nehri'ni savaşa şahitlik ettiği için şanslı sayan (Sevük, 1936: 3) dolaylı metinler buna örnek gösterilebilir. Bununla birlikte, Batı menşeli ırkçı-antropolojik tezlerde Türklere yönelik indirgemeci yaklaşımı aynı perdeden tenkit eden metinlerin popüler tarihçiliğe bir yansıması olarak, esir düşen Romanos Diogenes'i beş akçe karşılığında alacak birinin bulunamaması veya onun bir köpekle takasına bile razı gelinmemesi gibi detaylar, satır aralarında düşmanın "beş para etmez" olarak değersizleştirilmesine örnek teşkil etmektedir.

Dönemin tarih anlayışı, Türklerin Anadolu'ya binlerce yıl önce göç ettikleri iddiasına meşruiyet kazandırabilmek için dikkatini Antik Çağ'a yönelttiğinden bir tür "eve dönüş" hikayesi olarak değerlendirilen Malazgirt'in en azından on yıllık bir süre boyunca ön planda olmaması anlaşılabilir bir durumdur (Copeaux, 2000: 160). Öte yandan, I. Türk Tarih Kongresi'nde savaşa Türk tarihinin üç safhasından biri olarak yer verilmesinden de anlaşılacağı gibi bunu bir ihmal değil öncelik meselesi olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır. Bu dönemde, savaşı doğrudan konu edinen ve zaferin millî bayram olarak kutlanması gerektiğine değinen 1939 tarihli yazı ise 1940'lı yılların Hümanist tarih anlayışına doğru bu önceliklerin değişmeye başladığını göstermektedir.

1940'lı yıllar boyunca *Cumhuriyet* gazetesinde Malazgirt ile ilgili içeriğin önceki döneme kıyasla 2,5 kat arttığı ve anlatıya yeni bir dilin hâkim olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, düşman imgesinin bir önceki dönemden farklı olarak hümanist tarih anlayışıyla değiştiğini görmek mümkündür. Alp Arslan'ın Diogenes'e kaftanını hediye etmesi, maiyetine adamlar vererek onu memleketine göndermesi ve aralarındaki ilişkinin dostluğa dönüştüğünü vurgulayan satırlar bunun birer örneğidir. Bu metinlerde Türklüğün erdemlerini bazen örtük bazen de açıkça dile getirilen pasajlar, gözyaşlarına boğulan Diogenes'e Alp Arslan tarafından bir insanlık dersi verildiği mesajını barındırmaktadır. Bununla birlikte, gözle görünür en büyük değişimin dine yapılan göndermeler olduğu söylenebilir. Ancak, bu içerik 1930'lu yılların tarih anlayışından keskin bir kopuşa değil iki anlayışın iç içe geçtiği bir dönüşüm sürecine işaret etmektedir. Buradan hareketle, Malazgirt Zaferi, İslamiyet'i bir dünya dini haline getiren sürecin başlangıcını teşkil etse de bunun Türkler sayesinde gerçekleştiğinin altı çizilmiştir. Türklüğe övgü, Malazgirt Zaferi ile Haçlı Seferleri arasında kurulan neden-sonuç ilişkisinde görülebileceği gibi "Türklerin dünya tarihine müdahalesini" (Copeaux, 2000: 24) önceleyen bakış açısını yansıtmaktadır. Türklüğün yalnızca Malazgirt öncesinde değil bütün bir ezelden beri var olduğu söylemi de bu bağlamda değerlendirilebilir. Ancak, burada bir nüans dikkati çekmekte ve Anadolu'nun mülkiyet meselesiyle ilgili tartışmada bir önceki dönemin "eve dönüş" anlayışından farklı olarak zaferin yurt kuran bir savaş olduğu dile getirilmektedir. İki anlayış arasındaki belirgin ayrımlardan bir diğeri de geçmiş ile şimdi arasında daha evvel kurulmayan bağın artık net bir biçimde gözlemlenebilmesidir. Alp Arslan'ın Hannibal ve Mustafa Kemal Atatürk gibi büyük komutanlarla birlikte anılması, Malazgirt'in Roma, Arap ve Fransız tarihinin ünlü muharebeleriyle mukayese edilmesi, Kosova, Dumlupınar ve Büyük Taarruz ile öncül-ardıl ilişkisi

kurulması hatta onun bir cihan harbi olarak yorumlanması bu bağlamda değerlendirilebilir. Buna karşın, taranan metinlerde Doğu-Batı karşıtlığına yapılan belirgin vurguya bakılırsa, Malazgirt'in bir cihan harbinden ziyade medeniyetler çatışması olarak yorumlandığı anlaşılmaktadır.

1940'lı yılların sonuna doğru, dil bakımından daha evvel Türk-Tarih Tezi ile Hümanist dönem arasında görülen geçiş emareleri bu kez Türk-İslâm Sentezi anlayışına doğru yol alan ikinci evrenin başlangıcına işaret etmektedir. 1949 yılında Malazgirt Savaşı ile ilgili hatırı sayılır oranda artan metinlerde dil ve din birliğine yapılan yoğun vurgu dikkati çekmektedir. Örneğin, anlatıda zafer yerine İslami terminolojiye uygun olarak fetih sözcüğüne daha sık yer verilmektedir. Ayrıca, İstanbul'un alınmasını yalnızca elli sene kadar geciktiren Timur bahsinde olduğu gibi kaçınılmaz olanın önünde sonunda gerçekleşeceğine yönelik ereksel tarih yorumlarına rastlanmaktadır.

Cumhuriyet gazetesinde, Malazgirt Savaşı'na ilişkin güncel akademik yayınlarda bile gözden kaçan veya varlığından haberdar olunmayan pek çok detaya rastlanmaktadır. Bunlar arasındaki en dikkat çekici örneğin, savaşa yönelik saha araştırmalarını ilgilendirdiği söylenebilir. Bu bağlamda, Türkiye'de Malazgirt Savaşı'nın askerî strateji yönüyle ilk kez Harp Akademileri bünyesinde görev yapan Feridun Dirimtekin (1936) tarafından mercek altına alındığı ve Kurmay Albay Kadri Perk (1946/7) nezaretindeki bir askerî heyet tarafından sahaya taşındığı kabul edilmektedir. Aynı zamanda birer tarih öğretmeni olan bu iki subayın sivil hayattaki muadili ise bu çalışmada ilk kez ortaya koyulduğu üzere İsmail Habib Sevük'tür. 1944 senesinde yalnızca savaş üzerine değil aynı zamanda Malazgirt şehrinin tarihsel kimliğine ışık tutan çok sayıda bilgi aktaran Sevük, bunu askerî mahiyeti haiz coğrafi etütlerden iki yıl önce yapmıştır. Üstelik bir eğitimci olarak onu asker kökenli meslektaşlarından ayıran bir diğer özellik de kaynak eserlere nüfuz etmesi ve Malazgirt Savaşı'na yönelik *Cumhuriyet* gazetesinde yer verdiği değerlendirmelerin büyük oranda akademik tarihçiliğe dayanmasıdır.

Destek ve Teşekkür Beyanı: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar, çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Atılgan, S. (1994). Bir okur profili çalışması: Örnek gazete Cumhuriyet. *Marmara İletişim Dergisi*, 7(7), 37-49.
- Babaol, A. (1982). *Muş ilinde 1935-1980 yılları arasında nüfusun seyri*. (Yayımlanmamış Bitirme Tezi). İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. New York: Free.
- Başkaya, M. (2016). İhsan Şerif Bey (Saru) "Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri" eseri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 297-315.
- Bayur, Y. H. (1932). Şarkta inhitat sebepleri. *Birinci Türk Tarih Kongresi'nde sunulan bildiri*, Ankara. 17.06.2023 tarihinde <https://www.ttk.gov.tr/kongreler/i-turk-tarih-kongresi-02-11-temmuz-1932-ankara/> adresinden alınmıştır.
- Buran, A. (2021). Nitel araştırmada veri toplama. İçinde F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Edt.), *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (s. 46-61). Ankara: Anı.
- Copeaux, E. (2000). *Tarih ders kitaplarında (1931-1993) Türk tarih tezinden Türk-İslam sentezine* (A. Berktaş, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Copeaux, E. (2003). Türkiye'de 1931-1993 arasında tarih ders kitapları. İçinde O. Köymen (Haz.), *Tarih Öğretimine Eleştirel Yaklaşımlar* (s.107-113) İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Cumhuriyet'in 20. yıldönümüne 20 kitab. (1943, 27 Birinci Teşrin). *Cumhuriyet*, s. 3.
- Çevik, A. D. (2021). Sosyal bilimler ve bilimsel yasalar. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 177-194.
- Çevik, A. D. (2023). Anglosakson arkeoloji geleneği bağlamında bilimsel açıklamaların doğası ve statüsü. *Kilikya Felsefe Dergisi*, 1, 17-37.
- Danişmend, İ. H. (1941, 11 Mart). Türkoloji bahisleri: Vanî Efendi nazariyesi. *Cumhuriyet*, s. 3.
- Danişmend, İ. H. (1947, 22 Aralık). Türkoloji bahisleri: Fuzulî'nin mezarı. *Cumhuriyet*, s. 2.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). *Tarih eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Doğan, M. D. (2020). Doğudan batıya Selçuklu yürüyüşü ve Malazgirt zaferi. İçinde M. Nar, M. Tuğrul (Edt.), *Tarihten romana Malazgirt* (s. 64-68). Ankara: Türkiye Yazarlar Birliği.
- Emin Âli. (1927). *Türk çocuklarına tarih dersleri*. İstanbul: Gündoğdu.
- Ersanlı, B. B. (1992). İktidar ve tarih: Türkiye'de "resmi tarih" tezinin oluşumu (1929-1937). İstanbul: Afa.
- Given, L. M. (2021). *100 soruda nitel araştırma* (A. Bakla ve İ. Çakır, Çev.). Ankara: Anı.

- Güler, A., Halicioğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. Ankara: Seçkin.
- İhsan Şerif. (1926). *Cumhuriyet çocuklarına tarih dersleri*. İstanbul: Türk.
- Kaplan, M. (1972). Malazgirt Savaşı'nın mana ve ehemmiyeti. *Türkiyat Mecmuası*, 17, 149-164.
- Karabağ, Ş. G. (2019). Tarih ders kitaplarında Yunanlılar ve Yunanistan. İçinde A. Şimşek (Edt.), *Tarih Ders Kitaplarında İmajlar: Devletler, Halklar, Kişiler* (s. 257-273). Ankara: Pegem.
- Kartal, Ş. (2021). Nitel araştırmanın desenlenmesi. İçinde M. Çelebi (Edt.), *Nitel Araştırma Yöntemleri* (s. 211-237). Ankara: Pegem.
- Kaynar, R. (1942, 27 Ağustos). Türk tarihinde 26 ağustoslar. *Cumhuriyet*, s. 3.
- Köktener, A. (2004). *Bir gazetenin tarihi: Cumhuriyet*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Malazgirt Harbi. (1933, 10 Nisan). *Cumhuriyet*, s. 5.
- Malazgirt Meydan Muharebesi'nin 872'nci Yıldönümü. (1943, 28 Ağustos). *Cumhuriyet*, s. 3.
- Merriam, S., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Nadi, Y. (1941, 31 Ağustos). 30 Ağustos coşkunu tezahüratla kutlandı. *Cumhuriyet*, s. 1-5.
- Özbaş Çulha, B. (2019). Tarih ders kitaplarında "Bizans". İçinde A. Şimşek (Edt.), *Tarih ders kitaplarında imajlar: Devletler, halklar, kişiler* (s. 77-93). Ankara: Pegem.
- Parlak, İ. (2005). *Kemalist ideolojide eğitim: Erken cumhuriyet dönemi tarih ve yurt bilgisi ders kitapları üzerine bir inceleme*. Ankara: Turhan.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırmada stratejik temalar (Y. Dede ve F. I. Bilican, Çev.). İçinde M. Bütün ve S. B. Demir (Edt.), *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (s. 37-73). Ankara: Pegem.
- Polat, S. (2001). Yirminci yüzyıl tarihyazımı içinde Claude Cahen ve Osmanlı öncesi Türkiye tarihine yaklaşımı. *Türklük Araştırmaları Dergisi*, 9, s. 79-96.
- Safa, P. (1939, 6 Ağustos). Hadiseler arasında Türklük için. *Cumhuriyet*, s. 3.
- Sevük, İ. H. (1936, 28 İkincikânun). Fıratın tercümeihali 1: İki kardeş. *Cumhuriyet*, s. 3.
- Sevük, İ. H. (1946, 28 Ağustos). Doğu'yu tanıyalım: Van ve havzası. *Cumhuriyet*, s. 2.
- Sevük, İ. H. (1949a, 23 Eylül). Malazgirdin kendisi: Ahlat yarışı. *Cumhuriyet*, s. 2-4.
- Sevük, İ. H. (1949b, 30 Eylül). Malazgirdin kendisi: Cengin arifesinde. *Cumhuriyet*, s. 2.
- Sevük, İ. H. (1949c, 7 Ekim). Malazgirdin kendisi: Cenkler cengi. s. 2.
- Sevük, İ. H. (1949d, 14 Ekim). Malazgirdin kendisi: Sultan ve kayser. *Cumhuriyet*, s. 2-4.
- Sevük, İ. H. (1949e, 24 Ekim). Malazgirdin kendisi: Cengin muhasebesi. *Cumhuriyet*, s. 2-4.

- Sevük, İ. H. (1949f, 30 Ekim). Malazgirdin sonrası: Anadolu'nun fethi. *Cumhuriyet*, s. 5.
- Sevük, İ. H. (1949g, 22 Kasım). Malazgirdin sonrası: Haç'la hilâl'in cihan cengi. *Cumhuriyet*, s. 2, 5.
- Sevük, İ. H. (1949h, 27 Aralık). Malazgirdin sonrası: Dokuz asrın akışı. *Cumhuriyet*, s. 2-4.
- Sütçü, M. S. (2022). Bizans'ın Doğu Sınırında Bir Ordugâh ve Surları: Malazgirt. *Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda* sunulan bildiri. İzmir. 17.06.2023 tarihinde https://kongre.akademikiletisim.com/files/TDAE/tam_metin_cilt3.pdf adresinden alınmıştır.
- Şimşek, A., & Yazıcı, F. (2013). Türkiye'de tarih öğrenmenin dünü, bugünü. *TYB Akademi: Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 11-33.
- Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 33-51.
- Tan, T. M. (1935, 11 Mayıs). Büyük devlet adamları 7: Nizamülmük. *Cumhuriyet*, s. 10.
- Tarih Kongresinde dünkü nutuklar. (1932, 11 Temmuz). *Cumhuriyet*, s. 1-8.
- Vurgun, A., & Şen, H. (2023). Cumhuriyetin çocuklarına Selçukluların öğretimi. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 155-171.
- Yıldırım A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, T. (2016). *Tarih ders kitaplarında kimlik söylemi*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Yıldızlı, M. E. (2017). Türk Dil Devriminin önemli basamaklarından Güneş Dil Teroisi üzerine sorular ve cevaplar. *Türk Yurdu*, 106(364), 45-48.
- Yiğit, M. (2017). Türk inkılabı ve sanat düşüncesi ilişkisi: Türk Tiyatrosu dergisinde Türk Tarih Tezi izleri (1933-1944). *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 206-221.

Teacher, discipline, and power: An investigation on exiled teachers and exile as a disciplinary action in the modern Ottoman educational system

Eyüp CÜCÜK, Mesut YOLAL

Article Type	Research Article
Received	12/09/2022
Accepted	22/10/2023
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1358941
Cite	Cücük, E. & Yolal, M. (2023). Teacher, discipline, and power: An investigation on exiled teachers and exile as a disciplinary action in the modern Ottoman educational system. <i>Turkish History Education Journal</i> , 12(2), 178-197. https://doi.org/10.17497/tuhed.1358941
Similarity Scan	Done - IThenticate
Ethics Declaration	This study, produced from the doctoral thesis accepted in 2019, does not require ethics committee approval.
Conflict of Interest Statement	The authors declares that there is no conflict of interest.
Financing	No external funding was used to support this research.
Copyright and License	© 2012-2023 TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	

Teacher, discipline, and power: An investigation on exiled teachers and exile as a disciplinary action in the modern Ottoman educational system

Eyüp CÜCÜK

ORCID: [0000-0003-2660-8009](https://orcid.org/0000-0003-2660-8009), E-posta: cucukeyup@gmail.com

Institution: Istanbul University-Cerrahpaşa, HAYEF, ROR ID: <https://ror.org/01dzn5f42>

Mesut YOLAL

ORCID: 0000-0002-0448-7317 , E-mail: yolalmesut@hotmail.com

Institution: Ministry of National Education, ROR ID: <https://ror.org/00jga9g46>

Abstract

Exile has been one of the disciplinary actions used to ensure that the staff in modern educational institutions fulfill their duties in a certain order and thus the system's healthy functioning. The examination of many cases of teachers who were sentenced to exile in the process of modernization of education during the Tanzimat Period in the Ottoman Empire is both important and necessary to obtain original information and comments and to evaluate the issue from different angles. This study aims to make a historical case study of the teachers who were sentenced to exile based on the disciplinary actions of the sovereign power as a precaution to solve the problems arising from teachers as subjects at various levels of the modern educational system in the Ottoman Empire. The primary sources from the Ottoman Archives of the Republic of Türkiye Presidential State Archives regarding the historical period examined in this study. As a result, it was observed that legislation consisting of laws, statutes, and regulations was created to ensure that teachers in Ottoman modern educational institutions work in order and discipline prescribed by the government. Nevertheless, exile means much more than its denotation for those who experience it. The analysis of exiled teachers, both legally and socially restricted bodies, requires the re-examination of the Ottoman understanding of education and educational administration approach in the modern period within the triangle of teacher, discipline, and power.

Keywords: social sciences faculty members, Republic of Turkey, history of revolution and Kemalism curriculum, elementary education, curriculum development

Introduction

World history is a history of migration as well. This suggestion is supported by the fact that the first human societies had a nomadic culture. However, it did not disappear when people started to settle down by cultivating the land. On the contrary, the spatial mobility of people has continued over time for various reasons and factors. Some migrations may be considered a turning point in the shaping of large geographies, many societies, and human history. First of all, the mass migrations of the Turkish tribes in Central Asia especially to the European continent in the IV century AD, which is called the Migration of Tribes, deeply affected the geographies of Europe, Central Asia, and the Middle East (Czegledy, 1999). Additionally, the Muslim Turkish migrations to Anatolia in the XI century AD during the Seljuk period and the migrations to the new continents discovered by the Europeans beginning from the XV century AD (Eravcı & Ateş, 2018) were very impressive in shaping the political, social, cultural, and geographical map of the world.

There are many reasons for the migrations in history including the punishment of exile as a disciplinary action imposed by the government for individuals or communities. Just like migration, the history of exile is very old and it is known that it was used as a penal sanction in ancient states and civilizations (Okur Gümrükçüoğlu, 2022). For example, in Ancient Greece, exile was a form of punishment for political reasons, especially for murder cases (Abbott, 2023). Moreover, as an alternative to the death penalty, exile was a sanction in Roman law in which the citizenship, property, and freedom of the convicts were restricted by the state (Karahan, 2021). It is also known that the practice of exile was carried out instead of the death penalty in English law, and the British sentenced to this kind of punishment were exiled to the penal colonies in North America and Australia, especially during the XVII century AD (Bleichmar, 1999).

The phenomenon of migration, which opened and closed the periods, seems to have become the destiny of Turkish history from Central Asia to Anatolia. The Ottoman Empire, which is under question in this study, is a state that systematized migration since its establishment. One of the main pillars in the survival of the Ottoman Empire was migration (Demir, 2021). This became possible with the use of exile as a settlement and colonization method. The Ottoman Empire was built on the policy of exile to make the conquests permanent (Barkan, 1952). In this respect, exile is one of the most essential instrument of the classical period Ottoman state policy.

What is Exile?

The concept of exile, a noun derived from the verb to drive in today's Turkish, has three connotations with similar nuances for the person, action, and place. In its first and simplest form, it evokes the meaning of *someone exiled, expelled, or driven away*. As stated in the Dictionary of the Turkish Language Association (Türk Dil Kurumu), it is a noun used for a person who lives outside a certain place or in a certain place as a punishment. The second subtle distinction is an action-oriented connotation, which is defined as deportation. Thirdly, it is used as a noun meaning the place where one is exiled highlighting the location (Türk Dil Kurumu, 2023).

The concept of exile, which was widely and effectively used in the Ottoman Empire, was discussed in the bureaucratic-administrative and judicial sense in this study. Exile was used together with concepts such as “nefy” and “te’bid” in the Ottoman bureaucratic literature. Moreover, the word “nefy” is used with “iclâ”, “tağrîb”, “irsal”, “tahvil” and “ta’zîb” to create propositional phrases with quite similar meanings such as “nefy ü te’bid, nefy ü iclâ, nefy ü tağrîb, nefy ü irsâl, sarf ü tahvil, nefy ü ta’zîb” (Köksal, 2006). To exile, which means deportation as a punishment, is explained as taking people out of the country they are in and sending them to another place (Pakalın, 1983: 299). The concept of exile, which was described as deportation by Develioğlu (1995: 819) under the article of “nefy”, is defined by Türcan (2010: 164) as the sending of a person or a community from their place of residence to another place as a punishment or security measure against their will for a certain period or a lifetime and being compelled to reside there. According to the definition of Yürükel (2004: 11), exile means the separation of a certain person or community from the country they live in, their property, culture, society, social life, and family.

The penalty of exile has been used extensively in Islamic law for crimes that require the penalty of ta’zir since a definite and clear punishment has not been determined based on Sharia. Thus, the discretion in this area is left to the public authority. While arranging this, the public authority has to observe the principles determined by Islam. The purpose of these punishments, which are lighter than the hadd punishments, is to ensure the continuation of the social order healthily while judging the perpetrators (Şekerci, 1996: 20; Kahveci, 2019: 258-259). Along with ta’zir, it is observed that the punishment of exile is used for crimes that are considered within the scope of hadd from time to time (Alan, 2014).

In this criminal trial, in which the administration was decisive, different sanctions were imposed. The penalty of exile was used more widely in the last period of the Ottoman Empire. Prostitutes, drinkers, moneylenders, bribe takers and payers, gamblers, shopkeepers violating the rules set by the state, political mischief-makers, slanderers, disobedients, smugglers, kidnappers, and many other illegal acts were exiled (Demirtaş, 2010: 344-347; Akgündüz, 2017: 60-61; Şekerci, 1996: 20-21; Alan, 2014: 247). If we classify, the reasons for exile become clearer: Disrupting the functioning of the state order, oppressing the people, misusing one’s office, not obeying orders and prohibitions, and acting contrary to the Sharia provisions (Köksal, 2006: 289-293; Alan, 2014: 247).

In the code of laws (Kanunname), which is highly important in the Ottoman legal system, the court records, and many archive documents gave information about ta’zir punishments which are the subject of exile. What was done collectively in exile practices was mostly done for settlement. Those to punish the individuals have a legal foundation and appear as micro-level applications. In addition to the crimes listed above, the penalty of exile in the last days of the Ottoman Empire was imposed on a political base. The place where the deported was sent was called “menfa”. While the remote corners of the country were mostly the places of exile, areas close to the centre could also be chosen. What’s more, it is observed that removal from the country is frequently practiced, especially in recent times (Daşcıoğlu, 2007: 167-168). In the determination of the place of exile, considerations such as keeping the criminal under surveillance and preventing his/her escape were taken into account. In addition, it is understood that the place of exile is determined according to the nature of the crime and the characteristics of the criminal (Köksal, 2006: 288).

Exile has been used in different variations from the establishment of the Ottoman Empire to its collapse. The phenomenon of exile with its political, social, and economic implications was built on a legal status over time. Apart from the purpose of settlement, it was frequently used as a type of legal punishment throughout Ottoman history. Especially in bureaucratic procedures, it has been used effectively within the legal framework by the law and has become an important disciplinary action. After the Imperial Edict of Gülhane, which was declared in 1839, the Ottoman Empire underwent a serious transformation in the field of law, like all others, and the penalty of exile was listed under the category of severe punishments restricting freedom in the penal codes that were edited and updated over time. A study concluded that exile was among the most common harsh penalties during the reign of Sultan Abdülmecit (1839-1861) and the crimes that led to exile were “attempts to rebel against the Tanzimat, to be unstable, to be corrupt, to disturb the order, to bribe, to incite the people, to desert, to bribe, to slander, to extort money from the people, to demand more money than having deserved and the cases of murdering, trespassing, rape, insults and swearing, aiding and abetting, not getting along with the community, theft, and forgery of official documents” (Poyraz, 2020). In addition, the exile penalty is known to have been used as a method of political exclusion (Özcan, 2003) from the beginning of the Tanzimat Period (1839) for political neutralization (Şimşek, 2018) especially during the period of Sultan Abdülhamit II (1876-1908). So much so that the exile penalty appealed by the state against those who violate the basic parameters of the public sphere (especially civil servants) was handed down from the Ottoman Empire to the Republic of Türkiye, and it has been applied as a disciplinary action and a type of punishment imposed by the modern state on individuals.

Literature on the Concept of Exile

The phenomenon of exile, provoking a dramatic mystery and interesting curiosity, is a widely researched subject both domestically and globally. The studies on exile can be classified under the headings of socio-politics (Ricci, Bentley, & Yang, 2016), literature (Acehan, 2007; Aliyev, 2020; Glad, 1990; Guillén, 1976), psychology (Jung & Neumann, 2015) and other fields (Bingöl, 2018), especially history and sociology. The globally salient ones are about the exile of some Western countries within the framework of colonization activities all over the world based on a historical and sociological perspective (Ricci vd., 2016; Vito, Anderson, & Bosma, 2018). On the other hand, the domestic history literature in Türkiye focuses on the punishment of exile in the Ottoman Empire periodically and comprehensively (Baytimur, 2011; Daşcıoğlu, 2007; Polat, 2019; Şimşek, 2018), the exiles to a certain geographical region with a certain place (Erken, 2021; Güneş, 2016; İpek, 2019; Taşbaş, 2012; Uluçay, 1951; Ünlü, 2010), and the exiled women in the Ottoman Empire (Alan, 2014; Sepetcioğlu, 2011). The practical applications of the punishment of exile in the Ottoman modern education system seem to be ignored in the relevant literature.

In modern educational institutions, the punishment of exile, which is used to ensure that the staff fulfil their duties in a certain order and thus the healthy functioning of the system, has been one of the instruments of the government to discipline. The examination of many cases of teachers who were sentenced to exile in the process of modernization of education during the Tanzimat Period in

the Ottoman Empire is both important and necessary to reach original information and comments and to evaluate the issue from different angles.

In the face of the inevitability of change, the Ottoman elite gave priority to the army and education for the institutional context. Although the army was the prominent one, these two have been dealt with equally from time to time. Establishing an understanding that would resist challenges and grasp the spirit of the time distinguished educational issues. Thanks to the Tanzimat modernization, a new paradigm was adopted in the modernized education system, both in organizational structure and in the understanding of education and training. As the reformist efforts in traditional educational institutions – primary schools and madrasahs – were restricted (Akyüz, 1994), modernization in education was implemented by establishing new types of schools following the new paradigm in military and public education (Akyüz, 2011: 13). Within this period, the educational institutions in traditional education, military education, and public education had self-regulating mechanisms which can be considered as decentralization in the field of educational administration. However, the establishment of the Ministry of Education in 1857 was a serious attempt for the management and control of public education, and the state’s desire for centralization and control over all educational areas (Cüçük, 2020). Meanwhile, the educational system was shaped through rituals that were recreated/produced by the understanding and ideology of power of the period (Meşeci Giorgetti, 2020). In this regard, staffing emerges as one of the basic parts of the organizational structure. The subject of “assigned” teachers, who are the building blocks of education and training under state control and supervision, can be positioned in a central place in Ottoman modernization (at least in the field of education). It can be implied that this continued during the Republic of Türkiye, which was the heir of the Ottoman Empire, and that teachers, who served as locomotives for the establishment of the new regime and the evolution of the Republic revolutions, assumed the role of “social engineering/architecture” and shouldered the great duties and responsibilities.

A legal framework had been established for teachers (muallim), who were the basic constituents of the Ottoman educational bureaucracy, to perform their tasks in a certain order. The provisions of the legislation did not remain static and changed following the spirit of the time. Teachers’ behaviours and actions that are contrary to their job descriptions within the framework of legislation have brought several sanctions to the agenda. The penalty of exile, which has a considerable place in the Ottoman bureaucracy, is among those.

There seems to be a gap in the literature on the reflection of the teachers as the subjects of the penalty and its effects on both educational environments before and after the exile. However, some studies contain valuable insight although they do not directly address the exile of teachers. To illustrate, Gündüz’s (2010) study which discusses discipline and punishment in the late Ottoman educational system through memoirs and autobiographies, mentioned the students who were sentenced to exile for possessing forbidden books and dealing with politics. Demirel’s (2013) study, examining the crimes committed in Ottoman modern educational institutions based on archival sources, included examples of the exile of students and teachers among the various disciplinary punishments in practice. The exile of students and teachers, which is partly mentioned in these

studies, deserves to be expanded and examined in detail within the triangle of education, discipline, and power.

Power and Discipline in Education

Although the concept of power is directly related to the fields of political theory and political philosophy, it has become a central issue in political science and sociology in the post-World War II period, and in social theory and humanities in the subsequent years (Clegg, 1989). It is observed that theorists from different disciplines discuss the concept of power and they differ in the way of dealing with their theories. In classical approaches, legal and economic models come to the fore in the understanding of power. Based on the economic model that Marxism focuses on, power is related to being subject to class domination and the dictates of the economy. Limiting his understanding of power to capitalism, which is the instrument of the bourgeoisie, Marx explained the power relations in the capitalist modern society through the concepts of exploitation, alienation of labour, and class conflict (Marx & Engels, 2018). Legal models, on the other hand, seek to analyse power within the framework of law, authority, moral right, and political sovereignty. Seeing power as a possibility, Weber defines it as the possibility of any of the social actors to realize their own will despite the others, regardless of where they get their power, and explains power in terms of sovereignty, sources of domination, bureaucracy, and rationalization of capitalism based on protestant morality (Weber, 1995: 92; Weber, 1997: 42). On the other hand, for Nietzsche, who sees the world as the will to power, power is a basic motive underlying people's humanity and is an indicator of the passion to live (Nietzsche, 2002: 355).

While Marx looks for power in class relations, Nietzsche in perspectivism, Weber in traditional, charismatic, and bureaucratic institutions, Foucault, the representative of the poststructuralist approach, aims to show it in the daily routines and social relations. According to Foucault, every social relationship corresponds to a power relationship as they are social exchanges (Foucault, 2003: 48). Power operates through bodies as the sphere of influence. The power that governs bodies through discipline is a form of invisible action and relationship that exists in the bodies of the subjects with unlimited mobility. Power transforms the body into a useful and docile form by creating relevant experiences and imposing certain forms of subjectivation. It does this by using discipline techniques. In other words, discipline works in the form of arranging time and space and trying to adapt bodies to the orders. Just like in barracks, factories, and prisons, schools are places where individuals' movements and behaviours are shaped and kept under constant control (Foucault, 2015).

It can be argued that power is a relational and multidimensional reality that emerges in all areas of social life. By discussing the triangle of education, discipline and power theoretically, Foucault (2015) provided comprehensive analyses of the processes experienced in modern societies. This study, which unearths original historical findings on exiled teachers in the late Ottoman period, traces back the Foucauldian analyses on education, power, and discipline. So much so that there are many cases of exile punishment that the government imposed on teachers as a means of sanction and discipline during Ottoman educational modernization in the Tanzimat Period. Examining these cases is

significant to reach original information and interpretations on the issue of exile and to evaluate the cases with different dimensions.

From this point of view, this study aims to make a historical case study on the teachers who were sentenced to exile based on the operations by the sovereign power as a precaution to solve the problems arising from the teacher subject at various levels of the modern educational system in the Ottoman Empire.

Method

Research Pattern

As the present study aims at a historical analysis of exiled teachers in the late Ottoman period and their experiences of exile, it is a good example of a history of education research based on qualitative research methods. Document analysis was adopted in this study. Besides being a data collection technique, it can be used as a research method in research aiming at historical analysis (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Data Source

The data source consisted of written documents. The historical archive documents were obtained from The Ottoman Archives (officially known as the Presidency of the Republic of Türkiye Directorate of State Archives Ottoman Archives - BOA). The documents, belonging to a wide period covering the 19th century and the beginning of the 20th century, were the primary data source of the study. In addition, relevant research and reviews that could be accessed by conducting a detailed literature review were also taken into consideration. This study, which is based on archival documents and the studies in the literature, does not require ethics committee approval.

Data Collection Procedure

The documents were accessed from the document scanning system on the website of the State Archives Directorate. With the detailed scanning option, an overall scanning procedure was carried out on all funds of the Ottoman Archive. The scans were carried out using certain keywords, and a total of 174 documents/document groups were identified, which included the concepts of teacher in Turkish together with concepts such as *tard*, *icla*, *nefy* meaning exile, and *export*. While some of them consisted of only one page, most of them had more than one leaf/page length. All of the documents were examined in detail and the relevant ones were identified and obtained. Therefore, this study is limited to the documents obtained as a result of the scans using certain keywords from the document scanning system.

Data Analysis

The obtained documents were analysed by content analysis. First of all, the documents in Ottoman Turkish were transcribed into modern Turkish and then they were simplified. Then, the information in the chronologically listed documents was analysed in detail and subjected to open coding. In the secondary coding phase of the obtained codes, certain categories were created by bringing together similar and different aspects of the information obtained from the documents. In

the final analysis process, three main themes emerged: *the legal procedure of exile*, *the reasons for exile*, and *the places of exile*, and the research findings were presented within the framework of these themes.

Findings

Legal Procedure of Exile Sentence: What Does the Legislation Say?

It is understood from many historical documents that the punishment of exile was an important action in the Ottoman public administration and this tradition continued until its collapse although there were fundamental changes in the bureaucratic structure since the establishment of the state.

In Ottoman modernization, the Tanzimat Era declared the beginning of a distinctive process. In this period, when the Western World was taken as a source of inspiration, one of the innovations in the field of law in the Ottoman Empire was the penal code. Penal codes of 1840, 1851, and 1858 were the milestones of secularization. It is observed that all these three penal codes included a penalty of exile (*nefi*). These constituted the mainstay of the exile penalty in the general framework (Gökçen, 1987: 67; Taner, 1999).

With the Regulation of Public Education¹, the Tanzimat spirit was introduced into education and a new and modern organization in the field of education was built in Western style. As of article 178 of this Regulation, some regulations for teachers have been introduced. These include the punishments to be imposed on teachers. According to the 180th article of the regulation, the teachers of primary schools would be imposed warnings and reprimands, taking into account the degree of their faults and misdemeanours. In case of repetition, they would be dismissed from their duties (Düstur, I. Tertip, cilt 2, H. [Islamic calendar] 1289/1872-1873: 215)

It has been stated that among the teachers working at other levels of education (Rüştiye, İdadi, and Sultani), those who do not fulfil their duties without an excuse will be imposed forfeiture of pay. According to the same article (no 186), a teacher who does not perform his/her duty for ten days in a month will be dismissed from civil service (Düstur, H.1289/1872-1873: 216). In an instruction regarding the secondary schools in Istanbul, it was declared that the salary of the teacher who does not attend the class without a valid excuse will be cut. The teacher who did not attend the class for three days in a month without an excuse would be deemed to have resigned (Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, H. 1316/1898: 299). A copy of this instruction was adapted for the secondary schools in the provinces, and according to article no 48, if one of the teachers or servants fails in the performance of duty, s/he will be warned by the head teacher (*muallim-i evvel*), and it will be reported to the Ministry of Education (Maarif-i Umumiye Nezareti) through successive channels officially if

¹ The Regulation of Public Education (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi) was published on September 1, 1869, during the reign of Sultan Abdülaziz. It is the first comprehensive and serious legalization movement designed to provide unity and synchronization in education. Education and training activities, which had been disorderly, were standardized and placed on a systematic basis with this regulation emerged as a result of the modernization of Ottoman education (Gündüz, 2015: 72-73).

the misdemeanour persists. Article no 49 commands that article no 186 of the Regulation of Public Education will be imposed on teachers who do not fulfil their teaching activities (Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, H. 1316/1898: 325).

After 1869, the legal infrastructure of punishments such as exile imposed on teachers in Ottoman education was shaped according to the Regulation of Public Education. Although there was no direct quotation in the regulations regarding the exile penalty in the period before, it can be inferred that it had been applied in certain ways based on separate documents. For the period before 1869, the legal basis of exile in the field of education was accrued according to the penal code. For example, in a document sent to the Supreme Council of Judicial Ordinances (Meclis-i Vala-yı Ahkam-ı Adliye) from the Council of Herzegovina to be discussed, it was stated that Buftan, a teacher from the people of Mostar, had some negative behaviours while teaching Christian children. It was stated that the aforementioned person left the area for a while, but later returned and wanted to continue his activities with pressure and fear, despite the reluctance of the people. Thereupon, he was sentenced to hard labour based on the penal code, which was converted into exile. In this document, which was submitted to Sultan's approval, it was decided to exile the teacher Buftan to Bursa and to stay there for three years (BOA, İ.MVL. 460/20698, January 13, 1862). In the relevant period, there are many similar cases and examples of exile.

Reasons for Exile of Teachers: Situation in Practice

What were the factors that required such a severe punishment? Exile is harsh. It is the second exile in the world of exile. With a conceptualization inspired by Heidegger, it is the state of being thrown (Heidegger, 2010). There must be tangible reasons to be cut off from your family, home, land, and job.

In the Ottoman educational system, one of the striking issues in the cases of exile is the inclusion of political considerations in education. It is a power struggle with two different aspects. The traditional instruments of the power struggle in the Ottoman Empire differed in the Tanzimat Period. New political understandings have begun to sprout in educational institutions reorganized in the Western sense. A new understanding of the constitution and assembly in the Ottoman political order began to spread among teachers and students. This power struggle peaked during the reign of Sultan Abdülhamit II. In this critical period, schools, especially higher education institutions, have become the womb of dissident thought. Some of the teachers in these places became the carriers of opposition politics. The other side of this power struggle is the separatist movements that intensified in the 19th century throughout the country. It is observed that some teachers are among the actors of separatist movements. It is known that they have a wider and more severe area of influence. In both cases, exile has been the most important penalizing device of the state and the source of power.

The reign of Sultan Abdülhamit II was a period in which educational modernization efforts gained momentum. With the recognition of education as one of the main duties of the modern state, a centralized understanding began to dominate the system. The organizational scheme, which spread from the centre to the provinces in parallel with the political discourse of the period, was strengthened as time passes. In addition, a new educational spirit was attempted to be built based on the state's "ideal-desirable citizen" design (Üstel, 2016). Courses, contents, and programs have been determined

following this phenomenon. Although it could not be brought to the intended level, it was conveyed to the classrooms with an effective control mechanism.

During the reign of Abdülhamit II, the government attempted to expand the control mechanism not only to Muslim and Turkish schools but also to non-Muslim and foreign schools. In this period, teachers from primary schools to higher education institutions are the usual suspects. It has also been the subject of documents and correspondence of the period. It is observed that this distrust was embodied in the expressions used in the reports at that time (*ifsâd-ı ahlâk, ezhân-ı mâsume-yi tehyîc, tefevvühât-ı muzırıra*) (Somel, 2010: 164).

For the educational system to function in line with the predetermined goals, various control mechanisms such as inspection have been put into effect by the government. It is known that there were educational regulations in a piecemeal fashion until the Regulation of Public Education was published in 1869. With this regulation, a new understanding has also been established in the field of inspection and control (Kodaman, 1999: 48-50). This control mechanism, which was attempted to be institutionalized during the reign of Abdülhamit II, was made more functional and expanded in line with the “Unionist ideology” during the period of the Committee of Union and Progress (İttihat ve Terakki Cemiyeti), which came to power as its opponent (Fortna, 2005: 127).

In addition to the modern public schools, which were boosted in the Late Ottoman Period, the schools opened by minorities and foreigners became problematic for the government. These schools are characterized by teachers and students opposed to Abdülhamit II. In return for this, Abdülhamit II tried to keep this area under control with his spy organization. Herein, it is observed that the punishment mechanism based on exile is frequently used. The modernization and nationalization efforts in education were maintained during the period of the Committee of Union and Progress. The Committee of Union and Progress continued the exile policy of the previous political elites against the opposition similarly.

A linguistic analysis of the official documents during the reign of Abdülhamit II reveals that the phrases related to exile such as “*mugayir-i sadakat, hilaf-ı sadakat ve teşebbüsât-ı mefsedet-kârane*” are very common which reflects the spirit of the period. Those who were exiled in the opposition’s struggle for power were accused of disloyalty. A correspondence sent to the Ministry of Internal Affairs (Dahiliye Nezareti) in 1905 by Nazım, the Governor of Diyarbakır, gives information about the exiles in the province. Accordingly, it is observed that those who were exiled were from different professions (including teachers). These people, who were exiled to Diyarbakır from different parts of the country, consisted of people who had been punished for the above-mentioned acts (BOA, Y.PRK.DH. 13/43, August 24, 1905).

Those who were exiled by the earlier political understanding and power became to hold the position of the powerful heir of the old and the opponent of the new. After the declaration of the Second Constitutional Monarchy in 1908 and the “Incident of the 31st Mart”, the Committee of Union and Progress, which took the reins of power, began to implement the practices that its members have previously been exposed to against its opposition. Hacı Ahmet Hilmi Efendi (60 years old) from Ankara, the Religious Sciences Teacher of Sultan Orhan Madrasah in Izmir sanjak, was

sentenced to exile by the customary administration because he wrote a letter to Dervish Vahdeti and was against the Movement Army (Hareket Ordusu) (BOA, İ.AS. 85/11, June 8, 1909).

Another facet of the power struggle is the separatist movements, which are prevalent in the Balkans. Teachers were among those who contributed the most to the nationalist revolts in the Balkans. Teachers' emphasis on local languages in the construction of national identity could be a reason for exile. For example, teacher Apostol was exiled due to teaching in a Vlach language other than Greek in the Greek school in Kastoria, a province of Thessaloniki, and opposed the Kastoria metropolitan (BOA, HR.MKT. 685/30, May 22, 1870). The employment of foreign teachers who were not Ottoman subjects in non-Muslim schools created a perception of threat in the eyes of the state. Male and female teachers assigned to the Greek primary school and the İnas school (primary and secondary school for girls only) in Ioannina were dismissed and exiled. It has been stated that the appointment of exiled teachers by another state is unacceptable. It was emphasized that teachers who were Ottoman subjects and whose reliability was not in doubt should be chosen according to the rules that have existed since ancient times (BOA, DH.MKT. 2197/31, May 4, 1899).

During the reign of Abdülhamit II, the Yıldız Palace bureaucracy frequently used the card of exile against the separatist Bulgarians in the Balkans. In 1903, more than thirty committee members, including nine teachers, were exiled to Adana and Aleppo (BOA, Y.PRK.MK., 14/45, July 5, 1903). In the report by a delegation in Tırnova in 1907, it was stated that the Principality of Bulgaria supposedly dismissed 950 female and male teachers from the profession, but they were sent to different regions for teaching (BOA, DH.MKT. 1216/77, December 12, 1907).

During a general inspection in Aydın province, a girl's speech at the ceremony in the Greek school in the Kula district including some words and expressions in favour of Greek claims that were not suitable for Ottoman citizenship led to the expulsion of the principals and teachers at the school. It was asserted that one of these teachers directed the children in this way as being Greek (BOA, ŞD. 2519/10, June 7, 1887).

Markos Natanyan, who taught at different schools in Bitlis and Muş from time to time, was first imprisoned in Istanbul for six months and then exiled to Jerusalem as he acted disloyally to the state. Later, he was requested to be pardoned on the Armenian Patriarch's bail (BOA, DH.MKT. 1812/21, February 23, 1891).

In a correspondence sent from the Ministry of Internal Affairs to the Hüdavendigâr province, it was concluded that Israel Belke, who was appointed as a Hebrew teacher at Bursa Alyans İsrailit School, was a Zionist based on the obtained intelligence. Thereupon, it was decided that someone with such a title should be exiled from the region, considering that it would corrupt young minds (BOA, DH.EUM.2.Şb. 51/45, April 8, 1918).

One of the reasons for the exile penalty was that a teacher's persistence in education suitable for his/her disposition but contrary to the basic educational philosophy of the state. Dimitri, an Ottoman subject from the Lofça village of Nevrekob district, was exiled to Limni for two years by the will of the Sultan himself when he taught harmful notes to Christian children (BOA, DH.MKT. 1408/133, March 31, 1887).

The Harbiye High School Akaid (principles of Islamic faith) Teacher Sabit Efendi was exiled because he acted against the shariah law in a fiqh issue (Islamic law) and had attitudes that were incompatible with his post as a teacher. He was later forgiven and started teaching again, but he was expelled and exiled to Kastamonu due to continuing his old habits (BOA, ZB. 438/112, October 18, 1906). His desire to favour a student caused him to be exiled for the second time. His letter wanting a favour is as follows: “*Mehmed Muhsin, who is a servant in the mansion of Grand Vizier Hüseyin Efendi, is a senior student of your school and you are kindly requested to help him with his exam*”. Thereupon, a prosecution against the teacher Sabit Efendi was started. Finally, he was dismissed from the profession and sent into exile by concluding that “...*the decision to exile to a place similar to Kastamonu by being dismissed from the profession because the aforementioned person used his influence on the student by the Koca Mustafa Pasha Military High School and his employment in teaching, which is a respectable profession, is not appropriate. (...)*” (BOA, Y.MTV. 290/75, October 11, 1906).

The penalty of exile was also imposed on teachers who dealt with buying and selling publications that were determined to be harmful by the state. Tudori, the teacher of the Zistovi Christian School, was exiled for three years because he was an intermediary in the buying and selling of “the evil books” (BOA, İ.MVL. 532/23862, June 4, 1865). It was claimed that Muhiddin Bey, a military geography teacher at the Military Academy, had some harmful documents and had students read them. Although he denied this in the interrogation, publications against the sultan and the government were found in his house, and it was decided that he would be dismissed and exiled to Fizan following the 22nd and 24th articles of the penal code (BOA, DH.MKT. 959/28, May 21, 1905).

Another reason for deportation is committing a disgraceful crime. Nikola Milojevic, who was an Ottoman subject in the Kosovo province and was a school teacher in Skopje and Prizren, was imposed on hard labour for 18 months due to acts of fraud, forgery, and theft, and then sent into exile (BOA, DH.MKT. 2338/103, April 30, 1900).

Issues such as bad morals, disturbing the public order, and causing discord among the people were also among the reasons for exile. In an expulsion and exile incident that took place in Lemnos, the perpetrators resisted the implementation of the punishment and threatened the officials. It could be argued that having difficulty removing the people who were sentenced from the venues harmed the peace and security from time to time (BOA, DH.MKT. 2822/19, May 23, 1909).

New Homes of Exiles (!) and Life in Exile

Where were the exiles' new homelands? Was it interregional within the country, or was it literally outside a border? Whatever it is, life in exile is different.

Although there are some differences in the determination of the place of exile periodically, there is no significant change in essence. Venues close to Istanbul as well as to distant places were chosen as places of exile. To minimize the possibility of escaping the deported, sheltered places such as castles and islands were preferred. In general, regions within the country have been areas of exile. However, it is observed that political criminals have recently been exiled abroad (Daşcıoğlu, 2010, s. 168).

In what context and on what basis were the places of exile determined? It's a difficult question to answer. It seems natural for the legislator to desire the perpetrator to be exiled to a place far from his/her residence for imposing a deterrent sanction on the perpetrator. We can trace this in practice. As mentioned above, Buftan, one of the people of Mostar, was exiled to Bursa (BOA, İ.MVL. 460/20698, January 13, 1862). As another example, Tudori, the teacher of the Zistovi Christian School, was exiled to Diyarbakir (BOA, İ.MVL. 532/23862, June 4, 1865).

Timbuktu (Fizan) is the place that immediately comes to mind when exile is mentioned in Turkish.² The concept of being exiled to Timbuktu provides a multidimensional perspective on the idea of exile. Perhaps without this concept, even our contemporary imagination of the phenomenon of exile in the past could be different. It is the "qibla" of exile literature. It is reminiscent of Descartes' dualism (Clarke, 2003). While the place where the body is imprisoned is Timbuktu (a distant corner of the world), the place where the soul and thought wander in the streets of the country.

Another place for exiles is the island of Lemnos (BOA, DH.MKT. 1408/133, March 31, 1887). Jerusalem (BOA, DH.MKT. 1812/21, February 23, 1891), Kastamonu (BOA, ZB. 438/112, October 18, 1906), Diyarbakır (BOA, Y.PRK.DH. 13/43, August 24, 1905)³, Adana, Aleppo (BOA, Y.PRK.MK. 14/45, July 5, 1903), Cyprus, Bozcaada, Akka, Taif (Daşcıoğlu, 2010: 168), Mosul, Baghdad, Basra, Tripoli, and Yemen can also be shown among the places of exile. The control mechanism was not effective in schools located far from the centre and especially in remote exile areas. These regions were among the important exile centres, especially during the reign of Abdülhamit II. These are among the compulsory residences not only of teachers but also of those who are politically dissident (Somel, 2010: 165).

The common denominator in the valleys of hope for those who were exiled was to get a return ticket as soon as possible. In almost all cases, there is an effort to put this into practice. The place where is persistently forced and whose door is eroded is the state again. It is observed that non-Muslim citizens sometimes apply through the Greek Patriarchate and the Bulgarian Exarchate (BOA, DH.EUM.EMN. 99/26, July 13, 1913).

Those who were exiled to a place they did not know and were unfamiliar with could be paid a daily wage to make a minimum living. A daily wage of five kuruş was allocated to the separatist Bulgarians who were exiled from Rumelia to Adana and Aleppo (BOA, Y.PRK.MK. 14/45, July 5, 1903).

The phenomenon of exile also deeply affected the family of the exiled. Despite other facets, the economic downturn of the family was on the agenda. The deportee himself or other family members applied for amnesty before the authorities. Sometimes, the application for amnesty reflected a protective approach by the authorized institution of the nation to which the exile was a member. In 1913, the majority of the Bulgarians who were exiled in Ankara were released, but not the Bulgarian

² Yovan, the teacher of the Mostar Orthodox School, and his father were among the exiles in Timbuktu in 1876 (BOA, A.MKT.MHM. 481/34, October 28, 1876) (BOA, DH.MKT. 959/28, May 21, 1905).

³ On the dates specified in the document, there were 45 Muslim and non-Muslim exiles from different professions and regions in Diyarbakır province.

High School Teacher Kostantin Pandof. Thereupon, the Bulgarian Exarchate attempted to have him released by emphasizing that his family was devastated (BOA, DH.EUM.EMN. 99/26, July 13, 1913).

Conclusion

After the classical bureaucracy organization started to lose its functionality, the Ottoman ruling elites were in search of different ways. It has been decided that change is necessary to adapt to the era and put an end to the bad course of the state. The traditional understanding of the classical period was set aside and the modern state organization, which was shaped by the Western civilization based on the Age of Enlightenment, and then spread all over the world, was adopted as the main goal to be achieved. To this end, pioneer bureaucrats were appointed as a novice but also skilled hands to lead the process. In the meantime, the continuity of the process was taken into consideration, and new civil vocational educational institutions were opened to train bureaucrats with the mentality to contribute to modernization as quickly as possible. Simultaneously with the determination of the way to train modern Ottoman officials-bureaucrats, the necessary legislation for modernization was created (Cücük, 2020). In the context of persons, institutions, and official regulations, the bureaucracy and legislation in question were attempted to be transferred to the Ottoman Empire based on the modern state system in the West based on the Enlightenment paradigm. As a requirement of the formative and critical mission assigned to education, new understanding changed and transformed traditional power relations. Thus, schools, teachers, students, curricula, discipline, and other elements, which are links in the education chain, have been reproduced and a collective perception that will serve the purpose has been attempted to be created.

The high quality of the educational staff comes first among the factors that determine the strength of the educational organizations where the society and institutions are reproduced. It is observed that the field of education began to be handled more holistically during the Tanzimat Period in the Ottoman Empire. The practitioners in the field have been given great duties and responsibilities for the realization of the long-term and short-term educational goals shaped by the foresight of the government. A series of policies and practices have been developed for the professionalization of the teaching profession (Çiydem, 2021). Teachers' ability to realize the mission assigned to them required a structured work ethic and order, namely discipline. The discipline understanding of power has been shaped within the scope of centralization practices brought by modernization. Through legal/official texts following the purpose, disciplinary legislation has been started to be created for the services expected from civil servants and their execution in a certain order. In this framework, disciplinary actions are determined against the violating behaviours while establishing the rules. Meanwhile, disciplinary actions and sanctions are arranged within a hierarchical structure. It is understood from the official records that teachers who act against the understanding of education and discipline, the framework of which is increasingly embodied, were imposed different penalties including exile and that exile was an important sanctioning tool frequently applied by the government in the Ottoman educational system.

On the other hand, Somel (2010)'s theoretical and conceptual comprehensive study is important to comprehend the main purpose of the sovereign rule regarding the disciplinary

punishments imposed on teachers, especially exile from a broader perspective and bring a different explanation to the subject. As put forth by Somel, education in the late Ottoman Empire was used as a means of providing “social discipline” (Somel, 2010: 24). In this process, the government has engaged in modernization and standardization activities in education to establish authority over society, maintain order, create power and use it appropriately. Discipline and control were seen as indispensable elements for the educational reforms and the new order in this direction. All persons and institutions serving the functioning of the system are under surveillance with various discipline and control devices. Herein, teachers working in the field as key actors were attempted to be shaped by being held under a kind of power grip with disciplinary punishments such as exile. It is desirable to ensure the easy manageability, controllability, and auditability of the power system through the teacher subject, who is loaded with the notion of serving within the predetermined normative rules. Thus, the teachers were assigned a critical role serving the purpose of ensuring the social discipline of the government (Somel, 2010: 24) in the new order of the modern era in which the European discipline approach was transferred to the Ottoman education system as pointed out by Gündüz (2010: 154).

It is possible to analyse and evaluate *the issue of the production and shaping of the teacher’s body through disciplining by the power* with the Foucauldian phenomenon of the “docile body” (Foucault, 2015: 207-214). As it is revealed in Foucault’s work, power over the modern state has shaped the body as an object. As a result, the human body has entered into a power mechanism that goes deep into it, disrupts its joints, and reconstitutes it. So much so that this mechanism serves the purpose of making others do the desired things to their bodies and function according to the techniques following favourable speed and efficiency. Docile bodies are produced through dependent and trained bodies produced by power. In other words, the docile body is “the body that can be used, developed, and subordinated”. It is possible to see the bodies produced by the government in the military, hospitals, and educational institutions (Foucault, 2015: 207-214). Foucault draws attention to the fact that power creates docile bodies through bodies and establishes discipline and control over society. He expresses this as a kind of formula of power to establish dominance. The concept of the docile body, which has metacognitive connotations, found its counterpart in modern educational organizations in the Ottoman Tanzimat Period.

In the wide process from the Tanzimat to the Republican Period, the characteristics of the teacher’s character/body were determined by the government, the behaviours that were “befits or unsuitable for the teaching profession” were defined, and the disciplinary mechanism was established to control these behaviours. In this period, teachers were trained by the disciplinary apparatus of the government. Teacher bodies, which were disciplined and shaped by the government, ensured the production of docile student bodies in schools. In this way, the imagination of “absolute sovereign power” was created and reinforced in the minds ranging from teachers to students and from students to society. This practice has been attempted to spread from the capital Istanbul to the farthest corners of Anatolia over time through the modern and central education system. Herein, the archival documents in question clearly show that it was done without any discrimination of religion and race. In this way, it is aimed that the invisible power infiltrates the bones of all individuals in society and surrounds their bodies.

Finally, it can be inferred that an exiled body becomes alienated from itself and loses its sense of self-management. In this vein, the method of punishment in question reveals that the high-level control of the power over the bodies is more than the control of the person (Okur Gümrukçüoğlu, 2022). It is also a lesson in terms of power. Because not only the individuals living in exile but also those witnessing realized the threatening psychological yoke of exile and begin to “respect” the sovereign power either consciously or unconsciously. In this regard, it can be argued that the teachers disciplined by the government in exile can be a tool for creating a “loyal society”. A second suggestion is in the opposite direction. The mood of the exile, its ideology, and some other internal and external factors may reveal a “disrespectful opposition” to the government. The Young Turks, who were the stigmatized opposition activists of the Sultan Abdülhamit II Era, were able to continue their opposition to the government by strengthening them in the places they went into exile (Fortna, 2005). In other words, the government sometimes failed to obtain the results it expected from the exile penalty.

Finally, the historical data presented in this study on the subject of exiled teachers, and the analysis and evaluations of the late Ottoman educational system in the context of *teachers, discipline, and power* can be expanded with further comprehensive research. Moreover, there is a need in the relevant literature for studies dealing with exiled teachers from other aspects or focusing on exiled students and their state of exile as well as teachers and offering a comparative perspective.

Statement of Contribution: The authors declare equal contribution to this study.

Support and Appreciation Statement: No external funding was used to support this research.

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

References

- Abbott, G. (2023). Exile and banishment. *Encyclopædia Britannica*. Retrieved (02.10.2023): <https://www.britannica.com/topic/exile-law>
- Acehan, A. (2007). Tanzimat Fermanı'ndan bugüne edebî sürgün. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 22(22), 9-27.
- Akgündüz, S. N. (2017). *Tanzimat Dönemi Osmanlı ceza hukuku uygulaması*. İstanbul: Rağbet.
- Akyüz, Y. (1994). İlköğretimin yenileşme tarihinde bir adım: Nisan 1847 talimatı. *OTAM-Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 5(5), 1-47. https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000206
- Akyüz, Y. (2011). Osmanlı Döneminden Cumhuriyete geçilirken eğitim-öğretim alanında yaşanan dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 9-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22595/241348>
- Alan, G. (2014). 19. yüzyılda Osmanlıda sürgün politikası çerçevesinde sürgün kadınlar. *BELLE TEN*, 78(281), 245-272. <https://doi.org/10.37879/belleten.2014.245>
- Aliyev, J. (2020). 'Ağlardan Kurtulma' olarak gönüllü sürgünlük: James Joyce'un Ulysses romanındaki sürgün motifi ve sürgünün metaforik dili olarak çeviri. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 175-186.
- Barkan, Ö. L. (1952). Osmanlı imparatorluğunda bir iskan ve kolonizasyon metodu olarak sürgünler. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 15(1-4), 209-237.
- Baytimur, S. O. (2011). *Osmanlı Devleti'nde hapis ve sürgün cezaları (1791-1808)* (Unpublished dissertation). Fırat University, Social Sciences Institute, Elazığ.
- Bingöl, C. (2018). Toplumsal bellek, 'sürgün' ve belgesel sinema. *Asya Studies*, 4(4), 51-57. <https://doi.org/10.31455/asya.435226>
- Bleichmar, J. (1999). Deportation as punishment: a historical analysis of the British practice of banishment and its impact on modern constitutional law. *Georgetown Immigration Law Journal*, 14, 115-163.
- BOA (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi / the Presidency of the Republic of Turkey Directorate of State Archives Ottoman Archives). A.MKT.MHM. (Sadâret Mektubî Mühimme Kalemi) 481/34, 9 Şevval 1293 [October 28, 1876].
- BOA. DH.EUM.2.Şb. (Dahiliye Nezâreti Emniyet-i Umumiye Müdüriyeti İkinci Şube) 51/45, 26 Cemaziyelahir 1336 [April 8, 1918].
- BOA. DH.EUM.EMN. (Dahiliye Nezâreti Emniyet-i Umumiye Müdüriyeti Emniyet Şubesi) 99/26, 8 Şaban 1331 [July 13, 1913].
- BOA. DH.MKT. (Dahiliye Nezâreti Mektubî Kalemi) 959/28, 16 Rebiülevvel 1323 [May 21, 1905].
- BOA. DH.MKT. 1216/77, 7 Zilkade 1325 [December 12, 1907].
- BOA. DH.MKT. 1408/133, 6 Recep 1304 [March 31, 1887].
- BOA. DH.MKT. 1812/21, 14 Recep 1308 [February 23, 1891].
- BOA. DH.MKT. 2197/31, 23 Zilhicce 1316 [May 4, 1899].

- BOA. DH.MKT. 2338/103, 29 Zilhicce 1317 [April 30, 1900].
- BOA. DH.MKT. 2822/19, 3 Cemaziyelevvel 1327 [May 23, 1909].
- BOA. HR.MKT. (Hariciye Nezâreti Mektubî Kalemi) 685/30, 20 Safer 1287 [May 22, 1870].
- BOA. İ.AS. (İrâde Askeri) 85/11, 19 Cemaziyelevvel 1327 (June 8, 1909).
- BOA. İ.MVL. (İrâde Meclis-i Vâlâ) 460/20698, 12 Recep 1278 [January 13, 1862].
- BOA. İ.MVL. 532/23862, 9 Muharrem 1282 [June 4, 1865].
- BOA. ŞD. (Şûrâ-yı Devlet)2 519/10, 15 Ramazan 1304 [June 7, 1887].
- BOA. Y.MTV. (Yıldız Mütenevvi Maruzât Evrakı) 290/75, 22 Muharrem 1282 (October 11, 1906).
- BOA. Y.PRK.DH. (Yıldız Perakende, Dahiliye Nezâreti Maruzâtı) 13/43, 22 Cemaziyelahir 1323 [August 24, 1905].
- BOA. Y.PRK.MK. (Yıldız Perakende, Müfettişlikler ve Komiserlikler Tahrirâtı) 14/45, 9 Rebiülahir 1321 [July 5, 1903].
- BOA. ZB. (Zabtiye Nezâreti Belgeleri) 438/112, 29 Şaban 1324 [October 18, 1906].
- Clarke, D. M. (2003). *Descartes's theory of mind*. New York: Oxford University.
- Clegg, S. R. (1989). *Frameworks of Power*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4135/9781446279267>
- Cüçük, E. (2020). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi ve Ahmed Kemal Paşa: biyografisi, eğitim politika ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Czegledy, K. (1999). *Türk kavimlerinin göçü* (G. Karaağaç, trans.). İstanbul: Turan Kültür Vakfı.
- Çiydem, E. (2021). Policies and practices for the professionalization of the teaching profession in the late Ottoman Empire (1839-1920). *Paedagogica Historica*, 59(5), 904-921. <https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1983620>
- Daşcıoğlu, K. (2007). *Osmanlı'da sürgün*. İstanbul: Yeditepe.
- Daşcıoğlu, K. (2010). Sürgün-Osmanlılarda. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 38, (167-169). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Demir, A. (2021). *Klasik dönem örneklemeleriyle Osmanlı'da göç ve göçmenler*. İstanbul: Kitabevi.
- Demirel, F. (2013). Osmanlı modern eğitim kurumlarında işlenen suçlar. *History Studies*, 5(1), 101-112. https://doi.org/10.9737/historyS_706
- Demirtaş, M. (2010). *Osmanlı esnafında suç ve ceza*. Ankara: Birleşik.
- Develioğlu, F. (1995). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Ankara: Aydın.
- Düstur, (H. [Islamic calendar] 1289/1872-1873). I. tertip, cilt 2, Dersaadet: Matbaa-i Amire.
- Eravcı, H. M. & Ateş, T. (2018). Dünya tarihini etkileyen göçler ve Türk milletinin etkisi. *Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 42-47.
- Erken, İ. (2021). Osmanlı Devleti'nde bir ceza yöntemi olarak sürgün: Yanya Vilayeti örneği (1867-1913). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 72(1), 287-313.

- Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayûn Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde islâm, devlet ve eğitim* (P. Sıral, trans.). İstanbul: İletişim.
- Foucault, M. (2003). *İktidarın gözü* (I. Ergüden, trans.). İstanbul: Ayrıntı.
- Foucault, M. (2015). *Hapishanenin doğuşu* (6. Baskı; M. A. Kılıçbay, trans.). Ankara: İmge.
- Glad, J. (1990). *Literature in exile*. Durham: Duke University.
- Gökçen, A. (1987). *Tanzimat Dönemi Osmanlı ceza kanunları ve bu kanunlardaki ceza müeyyideleri* (Unpublished master's thesis). İstanbul University, Social Sciences Institute, İstanbul.
- Guillén, C. (1976). On the literature of exile and counter-exile. *books abroad*, 50(2), 271-280.
- Gündüz, M. (2010). Son Dönem Osmanlı eğitiminde disiplin ve cezalandırma (1847-1920). *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 13(53), 127-160.
- Gündüz, M. (2015). Türk/Osmanlı eğitiminde modernleşme sürecinin başlaması. In M. Gündüz (Ed.), *Osmanlı Eğitim Mirası Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler*. İstanbul: Doğu Batı.
- Güneş, M. (2016). Osmanlı Devleti'nde sürgün cezası ve Karahisar-ı Sahib'e yapılan sürgünler. *History Studies*, 8(1), 49-70.
- Heidegger, M. (2010). *Being and time*. New York: State University of New York.
- İpek, N. (2019). Osmanlı'da sürgün: Trabzon örneği. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 13(26), 363-386. <https://doi.org/10.18220/kid.562283>
- Jung, C. G. & Neumann, E. (2015). *Analytical psychology in exile: the correspondence of C. G. Jung and Erich Neumann* (M. Liebscher, Ed.; H. Mccartney, trans.). Princeton University Press.
- Kahveci, N. (2019). *Ana hatlarıyla İslam ceza hukuku*. İstanbul: Ensar.
- Karahan, Ü. O. (2021). Roma Cumhuriyet Dönemi'nde exilium (sürgün). *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 45, 441-458. <https://doi.org/10.21497/sefad.944213>
- Kodaman, B. (1999). *Abdülhamid devri eğitim sistemi* (2. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Köksal, O. (2006). Osmanlı hukukunda bir ceza olarak sürgün ve iki Osmanlı Sultanının sürgünle ilgili hattı-ı hümayunları. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 19(19), 283-341. https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000368
- Marx, K. & Engels, F. (2018). *Komünist Manifesto-Manifest der Kommunistischen Partei* (T. Bora, trans.). İstanbul: İletişim.
- Meşeci Giorgetti, F. (2020). Nation-building in Turkey through ritual pedagogy: the late Ottoman and early Turkish Republican Era. *History of Education*, 49(1), 77-103. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2019.1676921>
- Nietzsche, F. (2002). *Güç istenci: bütün değerleri değiştiriş denemesi* (S. Umran, trans.). İstanbul: Birey.
- Okur Gümrükçüoğlu, S. (2022). Osmanlı Devleti'nde kamu görevlilerine verilen sürgün cezalarındaki suç tipleri. *Yıldırım Beyazıt Hukuk Dergisi*, 7(2), 625-666. <https://doi.org/10.33432/ybuhukuk.1104564>
- Özcan, M. T. (2003). Bir siyasal dışlama metodu olarak sürgün. *Eğitim, Bilim, Toplum*, 1(4), 74-81.
- Pakalın, M. Z. (1983). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü* (C. 3). İstanbul: Milli Eğitim.

- Polat, E. (2019). *Osmanlı Devleti'nde sürgün siyasetinin Eyalet-i Rum'daki yansımaları (XIX. Yüzyıl)* (Unpublished dissertation). Erciyes University, Social Sciences Institute, Kayseri.
- Poyraz, Ö. (2020). Abdülmecid Dönemi hürriyet bağlayıcı ve kısıtlayıcı ceza uygulamalarına dair bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 0(43), 497-518. <https://doi.org/10.21497/sefad.756114>
- Ricci, R., Bentley, J. H. & Yang, A. A. (Ed.). (2016). *Exile in Colonial Asia: kings, convicts, commemoration*. Honolulu: University of Hawai'i. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvsrgbs>
- Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye (H. 1316/1898). İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Sepetcioğlu, T. E. (2011). Sürgün ve iskân kıskacında Giritli Müslüman kadın (1896-1913). *History Studies*, 6(2), 140-159.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908) İslamlaşma, otokrasi ve disiplin* (O. Yener, trans.). İstanbul: İletişim.
- Şekerci, O. (1996). *İslam ceza hukukunda ta'zir suçları ve cezaları*. İstanbul: Yeni Ufuklar.
- Şimşek, G. (2018). *II. Abdülhamid dönemi siyasi sürgünler* (Unpublished dissertation). Akdeniz University, Social Sciences Institute, Antalya.
- Taner, T. (1999). Tanzimat devrinde ceza hukuku. In (Komisyon), *Tanzimat I* (pp. 226-231). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Taşbaş, E. (2012). Osmanlı İmparatorluğu'nda devlet görevlilerinin sürgün edilmesi: 19. Yüzyıl Kıbrıs Örneği. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1(2), 193-204. <https://doi.org/10.13114/MJH/20122779>
- Türcan, T. (2010). Sürgün. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 38, (164-166). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Türk Dil Kurumu. (2023). Sürgün. Güncel Türkçe Sözlük. Retrieved (02.10.2023): <https://sozluk.gov.tr/?kelime=sürgün>
- Uluçay, M. Ç. (1951). Sürgünler: yeni ve yakın çağlarda Manisa'ya ve Manisa'dan sürülenler. *Bellekten*, 15(60), 507-592.
- Ünlü, M. (2010). Tanzimat sonrasında Balkanlardan Karadenize sürgünler. *History Studies International Journal of History*, 2(2), 159-169. https://doi.org/10.9737/hist_121
- Üstel, F. (2016). *Makbul Vatandaş'ın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim.
- Vito, C. G. D., Anderson, C. & Bosma, U. (2018). Transportation, deportation and exile: perspectives from the colonies in the nineteenth and twentieth centuries. *International Review of Social History*, 63(26), 1-24. <https://doi.org/10.1017/S0020859018000196>
- Weber, M. (1995). *Toplumsal ve ekonomik örgütlenme kuramı* (Ö. Ozankaya, trans.). İstanbul: İmge.
- Weber, M. (1997). *Protestan ahlakı ve kapitalizm ruhu* (Z. Aruoba, trans.). İstanbul: Hil.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yürükel, S. M. (2004). *Batı tarihinde insanlık suçları*. İstanbul: Avcıol.

Öğretmen, disiplin ve iktidar: Osmanlı modern eğitim sisteminde bir disiplin cezası olarak sürgün ve sürgün öğretmenler üzerine bir inceleme

Eyüp CÜCÜK, Mesut YOLAL

Makale Türü	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi	12/09/2023
Kabul Tarihi	22/10/2022
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.1358941
Kaynak Gösterme	Cüçük, E. & Yolal, M. (2023). Öğretmen, disiplin ve iktidar: Osmanlı modern eğitim sisteminde bir disiplin cezası olarak sürgün ve sürgün öğretmenler üzerine bir inceleme. <i>Turkish History Education Journal</i> , 12(2), 178-197. https://doi.org/10.17497/tuhed.1358941
Benzerlik Taraması	Yapıldı - IThenticate
Etik Beyannamesi	Bu çalışma etik ve telif hakkı kurallarına uygun olarak hazırlanmış olup çalışma için çalışma için ayrı bir etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması	Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans	© 2012-2023 TUHED. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Bilgi Notu	

Öğretmen, disiplin ve iktidar: Osmanlı modern eğitim sisteminde bir disiplin cezası olarak sürgün ve sürgün öğretmenler üzerine bir inceleme

Eyüp CÜCÜK

ORCID: [0000-0003-2660-8009](https://orcid.org/0000-0003-2660-8009), E-posta: cucukeyup@gmail.com

Kurum: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa HAYEF, ROR ID: <https://ror.org/01dzn5f42>

Mesut YOLAL

ORCID: [0000-0002-0448-7317](https://orcid.org/0000-0002-0448-7317), E-posta: yolalmesut@hotmail.com

Kurum: Milli Eğitim Bakanlığı, ROR ID: <https://ror.org/00jga9g46>

Öz

Sürgün cezası, modern eğitim kurumlarındaki personelin görevlerini belirli bir düzen içerisinde yerine getirmelerini ve bu suretle sistemin sağlıklı bir biçimde işleyişini sağlamak için kullanılan disiplin sağlama araçlarından biri olagelmıştır. Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Dönemi eğitim modernleşmesi sürecinde sürgün cezası verilmiş öğretmenlere dair çok sayıdaki vaka örneklerinin ele alınarak incelenmesi; bu konuya ilişkin özgün bilgi ve yorumlara ulaşılması, konunun farklı boyutlarıyla ele alınarak değerlendirilebilmesi bakımından önemli ve gerekli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı Osmanlı'da modern eğitiminin çeşitli kademelerinde öğretmen öznesinden kaynaklanan sorunların çözümü ve bir daha yaşanmaması için iktidar erkinin bir tedbir olarak ortaya koyduğu disiplin kurallarından hareketle sürgün cezasına çarptırılmış öğretmenlere dair tarihsel vaka incelemesi yapmaktır. Sürgün öğretmenleri konu alan bu çalışmada incelenen tarihsel döneme ilişkin Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivlerinden temin edilen birincil kaynaklar esas alınmıştır. Araştırma sonucunda Osmanlı modern eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin, iktidarın ön gördüğü düzen ve disiplin içinde görev yapmalarını sağlamak için yasa, tüzük, yönetmelik gibi resmi metinlerden oluşan bir mevzuat oluşturulduğu görülmüştür. Öte yandan sürgün, onu yaşayanlar için mevzuattaki anlamından daha fazlasını ifade etmektedir. Hem yasal hem de toplumsal boyutta kısıtlanmış bedenler olarak sürgün öğretmenlerin analizi, modern dönemdeki Osmanlı eğitim anlayışı ve eğitim yönetimi yaklaşımının "öğretmen, disiplin ve iktidar" üçgeninde yeniden sorgulanmasını gerektirmektedir.

Anahtar Kelimeler : Türk eğitim tarihi, eğitimde modernleşme, disiplin, sürgün öğretmenler

Giriş

Dünya tarihi bir nevi göçün tarihidir. İlk insan topluluklarının göçebe yaşam kültürüne sahip olmaları bu yargıyı doğal olarak destekler niteliktedir. Ancak bu olgu insanların toprağı işleyerek yerleşik hayata geçmeye başlamasıyla birlikte kaybolmamıştır. Bilakis insanın mekânsal hareketliliğı tarihsel süreçte muhtelif sebepler ve etkenlerle devam edegelmiştir. Geniş coğrafyaların, çok sayıda toplumun ve de insanlık tarihinin şekillenmesinde dönüm noktası sayılabilecek türden bazı göçlerden söz edilebilir. İlk olarak Orta Asya'daki Türk boylarının 4. yüzyılda özellikle Avrupa kıtasına gerçekleştirdikleri ve Kavimler Göçü olarak adlandırılan kitlesel göçler Avrupa, Orta Asya ve Ortadoğı coğrafyalarını derinden etkilemiştir (Czegledy, 1999). Buna ek olarak 11. yüzyılda Selçuklular döneminde Anadolu'ya yapılan Müslüman Türk göçleri ve 15. yüzyıldan itibaren Avrupalılar tarafından keşfedilen yeni kıtalara yapılan göçlerin (Eravcı & Ateş, 2018) dünyanın siyasi, sosyal, kültürel ve coğrafik haritasının şekillenmesinde oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Tarihsel süreçte yaşanan göçlerin pek çok nedeni olduğu gibi iktidar tarafından kişi ya da topluluklara biçilmiş bir yaptırım aracı olarak sürgün cezası önemli bir sebep olarak öne sürülebilir. Tıpkı göç gibi sürgünün tarihi de oldukça eskiye dayanmakta olup ilkçağ devlet ve medeniyetlerinde cezai bir müeyyide olarak uygulandığı bilinmektedir (Okur Gümrükçüoğlu, 2022). Örneğin Antik Yunan'da sürgün cezası cinayet vakaları başta olmak üzere siyasi nedenlerle de uygulanan bir ceza biçimidir (Abbott, 2023). Bununla birlikte ölüm cezasına alternatif olarak sürgün, Roma hukukunda hükümlülerin vatandaşlıkları, mal varlıkları ve bir anlamda özgürlüklerinin devlet tarafından kısıtlandığı bir müeyyide olmuştur (Karahana, 2021). Ayrıca İngiliz hukukunda da idam cezasının yerine sürgüne gönderme uygulamasının gerçekleştirildiğı bilinmekle birlikte özellikle 18. yüzyılda bu cezayı alan İngilizler Kuzey Amerika ve Avustralya'daki ceza kolonilerine sürülmüştür (Bleichmar, 1999).

Çağ açıp kapatan göç olgusu, aynı zamanda Orta Asya'dan Anadolu'ya uzanan Türk tarihinin de "yazgısı" olmuş gibidir. Bu araştırma özelinde incelemeye alınan Osmanlı Devleti, kuruluşundan itibaren göçü sistematize eden devlet hükmündedir. Osmanlı'nın varlığını sürdürmesinde ana payandalardan biri göç olmuştur (Demir, 2021). Bunun ete kemiğe bürünmesi ise sürgünün bir iskân ve kolonizasyon yöntemi olarak kullanılmasıyla mümkün olmuştur. Osmanlı, fethi daim kılmayı ve kalıcı olmayı sürgün politikası üzerine inşa etmiştir (Barkan, 1952). Bu yönüyle sürgün, klasik dönem Osmanlı devlet politikasının en önemli araçlarından biri konumundadır.

Sürgün Nedir?

Günümüz Türkçesinde sürmek fiilinden türemiş bir isim olan sürgün kavramının dildeki kullanımı şahıs, eylem ve mekâna ilişkin aynı anlamdan doğan üç farklı nüansa sahiptir. İlk ve en yalın haliyle *bir yerden sürülmüş, kovulmuş, uzaklaştırılmış kimse* anlamını çağırır. Türk Dil Kurumunun Sözlüğünde de belirtildiğı üzere "ceza olarak belli bir yerin dışında veya belli bir yerde oturtulan kimse" için kullanılan bir isimdir. İkinci ince ayırım eyleme yönelik bir çağrıdır ki bu "sürülme işi", nefiy" olarak ifade edilir. Üçüncü olaraksa mekânı öne çıkaran farkla "bir kimsenin sürüldüğü yer" anlamına gelen bir isim olarak kullanılır (Türk Dil Kurumu, 2023).

Osmanlı Devleti'nde kapsamı geniş tutulmuş ve etkili bir biçimde kullanılmış olan sürgün kavramı, bu çalışmada daha çok bürokratik-idari ve adli kapsamda ele alınıp değerlendirilmiştir. Sürgün Osmanlı bürokratik literatüründe “nefy” ve “te’bid” gibi kavramlarla birlikte kullanılmıştır. Bu kavramların yanı sıra “nefy”in yanına “iclâ”, “tağrib”, “ irsâl”, “tahvil” ve “ta’zib” eklenerek de isimlendirme yapılmıştır (Köksal, 2006). Ceza olarak bir yere sürmeyi ifade eden *sürgüne göndermek* ise “Bulunduğu memleketten çıkarıp başka yere göndermek, nefyetmek” şeklinde ifade edilmiştir (Pakalın, 1983: 299). Develioğlu (1995: 819)’nun “nefy” maddesi altında “*sürme, sürgün etme*” şeklinde tarif ettiği sürgün kavramını Türcan (2010: 164), “*Bir kişinin veya bir topluluğun ceza yahut güvenlik tedbiri olarak yaşadığı yerden başka bir yere belli bir süre ya da ömür boyu kalmak üzere isteği dışında gönderilmesi ve orada ikamet etmeye mecbur tutulması*” şeklinde tanımlar. Yürükel (2004: 11)’in tanımlanmasına göre ise sürgün belirli bir kişi veya topluluğun yaşadığı ülkeden, sahip olduğu mal-mülkten, kültüründen, mensup olduğu toplumdan, sosyal yaşantısından ve ailesinden koparılması anlamına gelmektedir.

Sürgüne gönderme cezası, İslam hukukunda “ta’zir” cezası gerektiren suçlar için yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Ta’zir cezalarında şer’i olarak kesin ve net bir ceza tayin edilmemiştir. Bu alanda takdir yetkisi kamu erkine bırakılmıştır. Kamu erki bu alanı düzenlerken İslam’ın belirlemiş olduğu çerçeveyi gözetmek zorundadır. Hadd cezalarına göre daha hafif olan bu cezalarda amaç, toplumsal düzenin sağlıklı bir şekilde devamını sağlamak ve ta’zir kapsamında değerlendirilen suçların faillerini yargılamaktır (Şekerci, 1996: 20; Kahveci, 2019: 258-259). Ta’zirle birlikte zaman zaman “hadd” kapsamında değerlendirilen suçlar için de sürgüne gönderme cezasının uygulandığı görülmektedir (Alan, 2014).

İdarenin belirgin bir şekilde belirleyici olduğu bu ceza yargılamasında farklı yaptırımlar uygulanmıştır. Sürgüne gönderme cezası Osmanlı’nın son dönemlerinde daha yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Fahişeler, içki içenler, tefeciler, rüşvet alanlar ve verenler, kumarbazlar, devletin tespit etmiş olduğu kuralları ihlal eden esnaflar, siyasal alanda bozgunculuk yapanlar, iftira atanlar, emre itaatsizlik edenler, kaçakçılık yapanlar, kız kaçıranlar ve daha birçok yasa dışı fiili yapanlar sürgüne gönderilmiştir (Demirtaş, 2010: 344-347; Akgündüz, 2017: 60-61; Şekerci, 1996: 20-21; Alan, 2014: 247). Bunlar sınıflandırıldığında sürgüne gönderme nedenleri de açığa çıkmaktadır: *Devlet düzeninin işleyişini bozmak, halka zulmetmek, görevini kötüye kullanmak, emir ve yasaklara uymamak, şer’i hükümlere aykırı hareketlerde bulunmak* (Köksal, 2006: 289-293; Alan, 2014: 247).

Osmanlı hukuk sisteminin önemli materyalleri arasında yer alan kanunnamelerde, mahkeme kayıtları olan sicillerde ve birçok arşiv belgesinde sürgüne konu olan ta’zir cezaları hakkında bilgi verilmektedir. Sürgün uygulamalarında toplu şekilde yapılanlar daha çok iskân amacıyla yapılmaktaydı. Bireyi cezalandırma maksadıyla yapılanlar ise hukuki bir hüviyete sahip olup mikro düzeyde uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yukarıda sayılan suçların yanı sıra Osmanlı Devleti’nin son demlerinde sürgüne gönderme suçu daha çok siyasi bağlamda ele alınmış ve uygulanmıştır. Sürgün edilenin gönderildiği yer “menfa” olarak adlandırılmaktaydı. Ülkenin ücra köşeleri sürgün yeri olduğu gibi merkeze mücavir yakın alanlar da sürgün bölgesi olarak seçilebilmekteydi. Aynı zamanda ülke dışına çıkarmanın da özellikle son dönemlerde sıkça uygulandığı görülmektedir (Daşcıoğlu, 2007: 167-168). Sürgün yerinin tayininde suçlunun gözetim altında olması ve kaçmasının önüne geçilmesi gibi hususlar göz önünde bulundurulurdu. Ayrıca

suçun mahiyeti ve suçlunun sahip olduğu özelliklere göre sürgün yerinin tespit edildiği anlaşılmaktadır (Köksal, 2006: 288).

Sürgün, Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan yıkılışına kadar farklı varyasyonlar içerisinde uygulanagelmıştır. Siyasal, toplumsal ve ekonomik bağlamda değerlendirilen sürgün olgusu zamanla hukuki bir hüviyete de bürünmüştür. İskân amacı dışında Osmanlı tarihi boyunca hukuki bir ceza türü olarak sıkça kullanılmıştır. Özellikle bürokratik işlemlerde, hukukun tanımış olduğu yasal çerçeve dâhilinde etkin bir şekilde kullanılmış ve önemli bir ceza başlığı haline gelmiştir. 1839 yılında ilan edilen Tanzimat Fermanı'nın ardından Osmanlı Devleti diğer alanların yanı sıra hukuk alanında da ciddi bir dönüşüme uğramış; düzenlenen (ve zamanla güncellenen) ceza kanunnamelerinde sürgün cezası *hürriyeti kısıtlayıcı ağır cezalar* kategorisinde değerlendirilmiştir. Yapılan bir araştırmada Sultan Abdülmecit Dönemi (1839-1861)'nde uygulanan ağır cezalar arasında en fazla verilen cezanın sürgün olduğu ve sürgüne sebep olan suçların ise "Tanzimat'a yönelik isyan girişimleri, kendi halinde olmamak, fitne ve fesat olmak, düzeni bozmak, eşkıyalık, halkı kışkırtmak, firar, rüşvet, iftira atmak, ahaliden zorla para almak, alacağından fazla para talep etmek, katl, haneye tecavüz, ırza tecavüz, hakaret ve küfür, yardım ve yataklık, cemaat ile iyi geçinmemek, hırsızlık, resmi evrakta sahtecilik" durumlarından oluştuğu tespit edilmiştir (Poyraz, 2020). Ayrıca sürgün cezasının Tanzimat Dönemi'nden (1839) itibaren –özellikle de Sultan II. Abdülhamit Dönemi'nde (1876-1908)- politik etkisizleştirme amacıyla (Şimşek, 2018) *siyasal bir dışlama yöntemi* (Özcan, 2003) olarak kullanıldığı bilinmektedir. Öyle ki devletin kamusal alanda belirlemiş olduğu temel parametrelere aykırı davrananlara (özellikle kamu personeline) karşı uyguladığı sürgün cezası Osmanlı'dan Cumhuriyet Türkiye'sine aktarılmış olup modern devletin bireyler üzerinde kurduğu bir disiplin yaklaşımı ve ceza türü olarak bugüne kadar uygulanagelmıştır.

Sürgün Literatürü

İçerisinde dramatik bir gizem ile ilgi çekici merakı da barındıran bir kavram olan sürgün ve sürgünlük olgusu gerek ulusal gerekse de uluslararası literatürde çokça araştırılan bir konudur. Sürgünü konu edinen çalışmaları başta tarih ve sosyoloji olmak üzere sosyo-politik (Ricci, Bentley, & Yang, 2016), edebiyat (Acehan, 2007; Aliyev, 2020; Glad, 1990; Guillén, 1976), psikoloji (Jung & Neumann, 2015) ve diğer alanlarda (Bingöl, 2018) gerçekleştirilen çalışmalar olarak tasnif etmek mümkündür. Batılı bazı ülkelerin dünyanın dört bir tarafında gerçekleştirdikleri kolonizasyon faaliyetleri çerçevesinde uyguladıkları sürgünü tarihi ve sosyolojik perspektifle ele alan konular uluslararası literatürde önemli bir başlık olarak yer almaktadır (Ricci vd., 2016; Vito, Anderson, & Bosma, 2018). Öte yandan Türkiye'de ulusal tarih literatürünün ise Osmanlı'da sürgün cezasını dönemselsel olarak ve kapsamlı bir şekilde ele alan çalışmalar (Baytimur, 2011; Daşcıoğlu, 2007; Polat, 2019; Şimşek, 2018), belirli bir coğrafik bölgeye-sınırları belirli bir yere yapılan sürgünleri inceleyen çalışmalar (Erken, 2021; Güneş, 2016; İpek, 2019; Taşbaş, 2012; Uluçay, 1951; Ünlü, 2010), Osmanlı'daki sürgün kadınları inceleyen çalışmalar (Alan, 2014; Sepetcioğlu, 2011) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Buradan hareketle Osmanlı modern eğitim sisteminde sürgün cezasının pratikteki uygulamaları ilgili literatürde eksikliği hissedilen bir konu olarak değerlendirilmektedir.

Modern eğitim kurumlarında personelin görevlerini belirli bir düzen içerisinde yerine getirmelerini ve bu suretle sistemin sağlıklı bir biçimde işleyişini sağlamak için kullanılan sürgün

cezası, iktidarın disiplin sağlama araçlarından biri olagelmıştır. Tanzimat Dönemi Osmanlı eğitim modernleşmesi sürecinde sürgün cezası verilmiş eğitim personeline dair çok sayıdaki vaka örneklerinin ele alınarak incelenmesi; konuya ilişkin özgün bilgi ve yorumlara ulaşılması, konunun farklı boyutlarıyla ele alınarak değerlendirilebilmesi bakımından önemli ve gerekli görülmektedir.

Değişimin kaçınılmazlığı karşısında Osmanlı elitleri, kurumsal bağlamda öncelik sıralamasını ordu ve eğitime vermiştir. Önceliğin ordu olduğu kabul görmüşse de aslında bu ikisi zaman zaman eş değer bir şekilde ele alınmıştır. Meydan okumalara karşı koyacak ve zamanın ruhunu idrak edecek bir anlayışın tesis edilmesi, eğitimi öne çıkararak yegâne unsurdur. Tanzimat modernleşmesi ile birlikte geleneksel eğitim kurumlarının değişime direnç göstermesine karşın modernize edilen eğitim sisteminde gerek teşkilat gerekse eğitim-öğretim anlayışında yeni bir paradigma oluşturma yoluna gidilmiştir. Geleneksel eğitim kurumlarını oluşturan sıbyan mektepleri ve medreselerdeki reform çabaları sınırlı ölçülerde kalmış (Akyüz, 1994) olup askeri ve kamusal eğitimde söz konusu yeni paradigmaya uygun faaliyet gösteren yeni okul türleri kurmak suretiyle eğitimde modernleşmeye dönük reformist atılımlar gerçekleştirilmiştir (Akyüz, 2011: 13). Bu süreçte geleneksel eğitim, askeri eğitim ve kamu eğitimi şeklindeki üç alanda faaliyet gösteren kurumların kendilerine mahsus idare ve yönetim mekanizmalarına sahip olmaları eğitim yönetimi alanında çok başlılık olarak değerlendirilebilir. Fakat 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezaretinin kurulmasıyla kamusal eğitimin yönetimi ve denetimine yönelik ciddi bir uygulamaya geçildiği gibi bunun dışındaki eğitim alanlarında da devletin merkezileşme ve kontrol arzusu kendini göstermiştir (Cüçük, 2020). Bu süreçte dönemin iktidar anlayışına ve ideolojisine uygun şekilde yeniden oluşturulan / üretilen ritüeller vasıtasıyla eğitim sistemi şekillendirilmiştir (Meşeci Giorgetti, 2020). Bu doğrultuda teşkilatlanmanın temel aksamlarından biri olarak personel yapılanması karşımıza çıkmaktadır. Devlet kontrolü ve denetimi altındaki eğitim-öğretimin taşıyıcı kolonları olan “görevlendirilmiş” öğretmen öznesi, Osmanlı modernleşmesinde (en azından eğitim alanında) merkezi bir yere konumlandırılabilir. Osmanlı'nın mirasçısı konumunda olan Türkiye Cumhuriyeti döneminde de bu durumun devam ettiği ve hatta yeni rejimin yerleşmesi ve Cumhuriyet devrimlerinin tekâmülü noktasında lokomotif görevi üstlenen öğretmenlere “toplum mühendisliği/mimarlığı” rolü verilerek büyük görev ve sorumluluklar yüklendiği ifade edilebilir.

Osmanlı modern eğitim bürokrasisinin temel yapı taşı olan öğretmenlerin belli bir düzen içerisinde kendilerine verilen görevi ifa etmeleri için yasal bir çerçeve oluşturulmuştur. Mevzuat hükümleri statik kalmamış, zamanın ruhuna uygun olarak değişimden kendi payına düşeni almıştır. Oluşturulan mevzuat ile görev tanımı yapılmış olan öğretmenlerin bunlara aykırı hal ve hareketleri ya da başka nedenler beraberinde birtakım yaptırımları da gündeme getirmiştir. Bu yaptırımlar içerisinde Osmanlı bürokrasisinde önemli bir yere sahip olan sürgüne gönderme cezası bulunmaktadır.

Osmanlı'da öğretmen sürgünlerinin bunu yaşayan öznel olarak kişilerin hayatına yansımaları ile sürgünden önceki mekânla sürgün yerindeki eğitim ortamına etkileri konusunda ilgili alanyazında bir boşluk olduğu söylenebilir. Bununla birlikte doğrudan öğretmen sürgünlerini konu almasa da buna dair kıymetli bilgi ve değerlendirmeler içeren bazı çalışmalardan söz edilebilir. Bu doğrultuda Gündüz (2010)'ün geç dönem Osmanlı eğitim sisteminde disiplin ve cezalandırmayı hatırat ve otobiyografi türündeki eserler üzerinden incelediği çalışmasında yasak kitap bulundurmak

ve siyasetle uğraşmak sebebiyle sürgün cezası verilen öğrencilerden bahsedilmiştir. Demirel (2013)'in Osmanlı modern eğitim kurumlarında işlenen suçları arşiv kaynaklarına dayalı olarak incelediği çalışmasında ise prosedürde yer alan çeşitli disiplin cezaları arasından öğrenci ve öğretmenlerin aldığı sürgün cezasına dair örneklere yer verilmiştir. Bu çalışmalarda değinilen öğrenci ve öğretmenlerin sürgünlükleri konusu eğitim, disiplin ve iktidar üçgeninde ele alınarak kapsamlı araştırmalarla genişletilip incelenmeye değer görülmektedir.

İktidar ve Eğitimde Disiplin

İktidar kavramı her ne kadar siyasal teori ve siyaset felsefesi alanlarını doğrudan ilgilendirse de 2. Dünya Savaşı sonrası dönemde siyaset bilimi ve sosyoloji, sonraki dönemlerde ise sosyal teori ve genel olarak beşeri bilimlerde merkezi öneme sahip bir konu olmuştur (Clegg, 1989). Farklı disiplin ve paradigmalardan gelen teorisyenlerin iktidar kavramını algılayış ve teorilerinde ele alış biçimlerinde farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Klasik yaklaşımlarda iktidarın kavranışında hukuki ve iktisadi modeller öne çıkar. Marksizm'in odaklandığı iktisadi modelde iktidar, sınıf tahakkümüne ve ekonominin buyruklarına tabi kılınmakla ilişkilidir. İktidar anlayışını burjuva sınıfının aracı olan kapitalizmle sınırlayan Marx, kapitalist modern toplumdaki iktidar ilişkilerini sömürü, emeğin yabancılaşması, sınıf çatışması kavramları üzerinden açıklamıştır (Marx & Engels, 2018). Hukuki modeller ise iktidarı hukuk, yasa, ahlaki hak ve siyasal hükümler çerçevesinde çözümleme yoluna gider. Weber, iktidarı bir olasılık olarak görerek toplumsal aktörlerden herhangi birinin, gücünü nereden aldığı önemli olmaksızın diğerlerine rağmen kendi iradesini gerçekleştirebilme olasılığı olarak ifade eder; iktidarı egemenlik, egemenliğin kaynakları, bürokrasi ve kapitalizmin Protestan ahlakına dayalı rasyonalizasyonu kavramlarıyla açıklar (Weber, 1995: 92; Weber, 1997: 42). Diğer yandan, dünyayı "güç istenci" olarak gören Nietzsche için iktidar, insanı insan yapan temel bir güdü olup yaşama tutkusunun bir göstergesidir (Nietzsche, 2002: 355).

Marx iktidarı sınıf ilişkilerinde, Nietzsche perspektivizmde, Weber geleneksel, karizmatik ve bürokratik kurumlarda gösterirken Postyapısalcı yaklaşımın temsilcisi Foucault, onu hayatın günlük rutini içinde, gündelik toplumsal ilişkilerde göstermeyi amaçlar. Foucault'ya göre her insani ilişki bir sosyal ilişki ise her sosyal ilişki bir iktidar ilişkisini ifade eder (Foucault, 2003: 48). İktidar, etki alanı olarak gördüğü bedenler üzerinden işler. Disiplin aracılığıyla bedenleri yöneten iktidar; öznelerin bedenlerinde var olan, görünmez, sınırsız hareket kabiliyetine sahip bir eylem ve ilişki biçimidir. İktidar amaca uygun biçimde deneyimler yaratarak, belirli özneleşme biçimlerini dayatarak bedeni yararlı ve itaatkâr hale dönüştürür. Bunu disiplin tekniklerini kullanarak yapar. Yani disiplin zamanın ve mekânın düzenlenmesi ve bedenlerin bu düzenlere uydurulmaya çalışılması şeklinde işler. Tıpkı kışlalar, fabrikalar, hapisanelerde olduğu gibi okullar bireylerin hareket ve davranışlarının biçimlendirildiği, sürekli denetim altında tutulduğu yerlerdir (Foucault, 2015).

İlişkisel bir niteliği bulunan iktidarın, toplumsal yaşamın her alanında ortaya çıkan çok boyutlu bir gerçeklik olduğu ileri sürülebilir. Foucault (2015), eğitim, disiplin ve iktidar üçgenini teorik boyutta tartışarak özellikle modern toplumlarda yaşanan süreçlere dair kapsamlı çözümler ortaya koymuştur. Geç Osmanlı dönemindeki sürgün öğretmenlere dair özgün tarihsel bulguların gün yüzüne çıkarıldığı bu araştırma, Foucault'nun eğitim, iktidar ve disiplin üzerine yaptığı teorik çözümler ışığında değerlendirilebilir. Öyle ki Tanzimat Dönemi Osmanlı eğitim modernleşmesi

sürecinde iktidarın bir yaptırım ve disiplin sağlama aracı olarak öğretmenlere biçtiği sürgün cezasına dair çok sayıda vaka örneği bulunmaktadır. Sürgün konusuna ilişkin özgün bilgi ve yorumlara ulaşılabilmesi ve konunun farklı boyutlarıyla ele alınarak değerlendirilebilmesi açısından bu vakaların incelenmesi önemli bir araştırma konusu olarak görülmektedir.

Bu bağlamdaki araştırmanın amacı, Osmanlı'da modern eğitim sisteminin çeşitli kademelerinde öğretmen öznesinden kaynaklanan sorunların çözümü ve bir daha yaşanmaması için bir tedbir olarak iktidar erkinin ortaya koyduğu kurallardan hareketle sürgün cezasına çarptırılmış öğretmenlere dair tarihsel vaka incelemesi yapmaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Geç Osmanlı dönemindeki sürgün öğretmenlere ve onların sürgünlük hallerine ilişkin tarihsel bir incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntem ve yaklaşımıyla oluşturulmuş bir eğitim tarihi araştırmasıdır. Bir veri toplama tekniği olmanın yanı sıra tarihsel incelemeyi amaçlayan araştırmalarda başlı başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilen doküman incelemesi (Yıldırım & Şimşek, 2013) bu araştırmada esas alınmıştır.

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını yazılı dokümanlar oluşturmaktadır. Söz konusu dokümanlar Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivinden temin edilmiş olup tarihi arşiv belgesi niteliği taşımaktadır. 19. yüzyıl ile 20. yüzyılın başlarını kapsayan geniş bir döneme ait bu belgeler, araştırmanın birincil veri kaynağını oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra konuyla ilgili detaylı alanyazın taraması yapılarak ulaşılabilen araştırma ve inceleme eserler de dikkate alınmıştır. Arşiv belgeleri ve alanyazındaki eserler üzerinden yürütülen bu araştırma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Veri Toplama Süreci

Söz konusu dokümanlara Devlet Arşivleri Başkanlığının internet sitesindeki belge tarama sisteminde yapılan incelemeler sonucu erişim sağlanmıştır. Belge tarama sistemindeki detaylı tarama seçeneğiyle Osmanlı Arşivinin tüm fonlarında genel tarama işlemi yapılmıştır. Bu taramalar belirli anahtar kelimeler üzerinden gerçekleştirilmiş olup “öğretmen, muallim” kavramlarının “sürgün, tard, icla, nefy, ihraç” vb. kavramlarla birlikte yer aldığı toplam 174 belge/belge grubu tespit edilmiştir. Bunların bazılarının içeriği sadece bir sayfadan oluşmakla birlikte büyük kısmı birden fazla varak/sayfadan oluşmaktadır. Söz konusu belgelerin tamamı ayrıntılı bir şekilde incelenerek araştırma konusuyla ilgili olanlar belirlenip temin edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırma, belge tarama sisteminde özeti bulunan belgeler üzerinden belirli anahtar kelimeler kullanılarak yapılan taramalar neticesinde temin edilen belgelerle sınırlıdır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivinden temin edilen belgeler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle Osmanlı Türkçesi ile yazılı söz konusu belgelerin günümüz Türkçesine transkripsiyonu yapılmış ve ardından bunlar sadeleştirilmiştir. Daha sonra kronolojik olarak sıralanan belgelerde yer alan bilgiler ayrıntılı bir şekilde çözümlenerek açık kodlamaya tabi tutulmuştur. Elde edilen kodlar üzerinde yapılan ikincil kodlama aşamasında belgelerden elde edilen bilgilerin benzeşen ve farklılaşan yönleri bir araya getirilerek belirli kategoriler oluşturulmuştur. Son analiz sürecinde ise sürgünün *yasal prosedürü*, *sürgün sebepleri* ve *sürgün yerleri* şeklinde üç ana tema ortaya çıkmış olup araştırma bulguları bu temalar çerçevesinde sunulmuştur.

Bulgular

Sürgün Cezasının Yasal Prosedürü: Mevzuat Ne diyor?

Sürgüne gönderme cezasının Osmanlı kamu yönetiminde önemli bir enstrüman olduğu ve devletin kuruluşundan itibaren bürokratik yapılanmasında köklü değişiklikler olmasına rağmen yıkılışa kadar bu geleneğin devam ettiği birçok tarihi vesikadan anlaşılmaktadır.

Osmanlı modernleşmesinde Tanzimat Dönemi, -deyim yerindeyse- makas değiştirilen belirgin bir sürecin başlangıcını oluşturmuştur. Batı Dünyasının ilham kaynağı olarak alındığı bu dönemde Osmanlı'da hukuk alanında yapılan önemli yeniliklerden biri de ceza kanunnameleridir. 1840, 1851 ve 1858 tarihli ceza kanunları sekülerleşmenin önemli dönemeçlerini oluşturur. Bu üç ceza kanununda da sürgün (nefi) cezasının var olduğu görülmektedir. Sürgün cezasının genel çerçevede temel dayanak noktasını bunlar oluşturmuştur (Gökçen, 1987: 67; Taner, 1999).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi¹ ile eğitime Tanzimat ruhu yedirilmiş ve eğitim alanında Batı tarzında yeni ve modern bir yapılanmaya gidilmiştir. Bu nizamnamenin 178. maddesinden itibaren öğretmenlere yönelik birtakım düzenlemelere yer verilmiştir. Bunlar içerisinde öğretmenlere verilecek cezalar hakkında da bilgi yer almaktadır. Nizamnamenin 180. maddesine göre sıbyan okulları öğretmenlerinin nizamata aykırı davranışlarında kusur ve kabahatlerinin derecesi dikkate alınarak “*tevbih ve tekdir*” cezası verilir. Tekrarı durumunda görevlerinden el çektilerle ihraç edilir (Düstur, H. [Hicri] 1289/1872-1873: 215).

Eğitimin diğer kademelerinde (Rüştiye, İdadi ve Sultani) görevli öğretmenlerden özürsüz bir şekilde görevini yerine getirmeyenlerin maaşında kesinti yapılacağı belirtilmiştir. Yine aynı madde içerisinde (186. madde) bir ayda on gün görevini ifa etmeyen öğretmen memuriyetten ihraç edilecektir (Düstur, H. 1289/1872-1873: 216). İstanbul'daki rüştiye mektepleriyle ilgili bir talimatta geçerli bir özrü olmadığı halde derse girmeyen öğretmenin maaşında kesintiye gidileceği belirtilmiştir. Bir ayda özürsüz olarak üç gün derse girmeyen öğretmen istifa etmiş sayılacaktı (Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, H. 1316/1898: 299). Bu talimatnamenin bir benzeri de

¹ Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Sultan Abdülaziz döneminde 1 Eylül 1869'da yayımlanmıştır. Eğitimde bir birliktelik ve senkronizasyon sağlamak amacıyla hazırlanmış ilk kapsamlı ve ciddi kanunlaştırma hareketidir. Dağınık halde bulunan eğitim ve öğretim faaliyetleri, Osmanlı eğitim modernleşmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmış olan bu nizamnameyle daha derli toplu hale getirilmiş ve sistematik bir zemine oturtulmuştur (Gündüz, 2015: 72-73).

taşıradaki Rüştîye mektepleri için hazırlanmış olup bunun 48. maddesine göre öğretmen ve hizmetkârlardan biri vazifesinin ifasında kusur ederse öncelikle “muallim-i evvel” (birinci öğretmen) tarafından uyarılacağı; kusur aynen devam ederse resmi kanallardan durumun silsile yoluyla Maarif Nezaretine bildirileceği ifade edilmiştir. 49. maddede tedris faaliyetini yerine getirmeyen öğretmenler için Maarif Nizamnamesi'nin 186. maddesinin uygulanacağı belirtilmiştir (Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, H. 1316/1898: 325).

1869 yılı sonrasında Osmanlı maarifinde öğretmenlere verilen sürgün gibi cezaların yasal alt yapısı Maarif-i Umumiye Nizamnamesine göre şekillendirilmiştir. Bu tarihten önceki dönemde ise sürgüne gönderme cezasıyla ilgili nizamnamelerde doğrudan bir ibareyle karşılaşılmamışsa da bu cezanın belirli şekillerde uygulanmış olduğu birtakım perakende belgelerden anlaşılabilir. 1869 öncesi dönem için maarif alanındaki sürgün cezasının yasal dayanağı ise ceza kanunnamelerine göre tahakkuk etmiştir. Sözelimi Hersek Meclisinden görüşülmek üzere Meclis-i Vala-yı Ahkâm-ı Adliyye gönderilen bir yazıda Mostar ahalisinden öğretmen Buftan'ın Hıristiyan çocukları okuturken bazı olumsuz davranışlarda bulunduğu ifade edilmiştir. Adı geçen şahsın bir müddet bölgeyi terk ettiği fakat daha sonra geri dönerek ahalinin istememesine rağmen baskı ve korku ile faaliyetlerine devam etmek istediği belirtilmiştir. Bunun üzerine ceza kanunnamesi dayanak gösterilerek kendisine kürek cezası verilmiş ve bu da sürgün cezasına tahvil edilmiştir. Padişahın onayına sunulan bu yazıda öğretmen Buftan'ın Bursa'ya sürülmesine ve üç yıl burada zorunlu ikametine karar verilmiştir (BOA, İ.MVL. 460/20698, Ocak 13, 1862). İlgili dönemde buna benzer birçok dava ve sürgüne gönderme örneği bulunmaktadır.

Öğretmenlerin Sürgün Edilme Sebepleri: Uygulamadaki Durum

Bu kadar ağır bir cezayı gerektiren amiller nelerdi? Sürgün ağırdır. Sürgün dünyasında ikinci bir sürgündür. Heidegger (2010)'den mülhem bir kavramsallaştırmayla “*fırlatılmışlık*” halidir varlık için. Ailenden, ocağından, toprağından, aşından ve işinden koparılmayı gerektiren somut ve dış dokunur gerekçeler olmalıdır.

Osmanlı eğitim sisteminde sürgün vakalarında göze çarpan hususlardan biri tedrisata siyasal hesapların dâhil edilmiş olmasıdır. Bu alanda dile getirilmek istenen şey, iki veçhesi olan bir iktidar mücadelesidir. Osmanlı'da iktidar mücadelesinin geleneksel enstrümanları Tanzimat Dönemi'nde farklılaşmıştır. Batılı anlamda organize edilen eğitim kurumlarında yeni siyasal anlayışlar filizlenmeye başlamıştır. Osmanlı siyasal düzeni içerisinde anayasa ve meclisin olduğu yeni bir anlayış, öğretmenler ve öğrenciler arasında yayılmaya başlamıştır. Sultan II. Abdülhamit Dönemi'nde bu iktidar savaşı zirve yapmıştır. Bu kritik süreçte okullar, özellikle yükseköğretim, muhalif düşüncenin rahmi konumuna gelmiştir. Buralarda bulunan öğretmenlerin bazıları muhalif siyasetin taşıyıcı kolonları olmuştur. Bu iktidar mücadelesinin diğer yüzü ülke içerisinde 19. yüzyılda şiddetlenen ayrılıkçı hareketlerdir. Ayrılıkçı hareketlerin aktörleri arasında öğretmenlerin de var olduğu görülmektedir. Hatta bunların etki alanının daha geniş ve şiddetli olduğu malumun ilanı gibidir. İşte her iki durumda devlet ve iktidar kaynağının en önemli cezalandırma aygıtı sürgün olmuştur.

II. Abdülhamit Dönemi, eğitimde modernleşme çabalarının ivme kazandığı bir dönem olmuştur. Eğitimin devletin asli görevleri arasında görülmesiyle birlikte sistemde merkezîyetçi bir anlayış hâkim olmaya başlamıştır. Dönemin siyasal söylemine paralel bir şekilde merkezden taşraya

yayılan teşkilat şeması, her geçen zaman diliminde güçlendirilmiştir. Buna ek olarak devletin “ideal-makbul vatandaş” tasarımını (Üstel, 2016) esas alan yeni bir *eğitim ruhu* oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu ruha uygun olarak dersler, içerikler ve programlar belirlenmiştir. Bu ruh her ne kadar istenilen seviyeye bir türlü getirilememişse de etkin bir denetim mekanizmasıyla okul dersliklerine kadar ulaştırılmıştır.

II. Abdülhamit Dönemi’nde iktidar, denetim mekanizmasını sadece Müslüman ve Türk okullarına değil aynı zamanda gayrimüslim ve yabancılara ait okullara kadar genişletme çabası içindedir. Bu dönemde ilkokul kademesinden yükseköğretim kademesine kadar görevli öğretmenler, potansiyel şüpheli konumundadır. Bu durum dönemin belgelerine ve yazışmalarına da konu olmuştur. Bu güvensizliğin o dönemde yazılmış raporlarda kullanılan ifadelerle (*ifsâd-ı ahlâk, ezhân-ı mâsume-yi tehyîc, tefevvühât-ı muzırra*) ete kemiğe büründüğü açıkça görülmektedir (Somel, 2010: 164).

Eğitim sisteminin belirlenen hedefler doğrultusunda işlemesi için iktidar tarafından teftiş ve denetim kurumları gibi çeşitli kontrol mekanizmaları devreye konulmuştur. 1869’da yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesine kadar bu alanda bölük pörçük düzenlemelerin olduğu bilinmektedir. Bu Nizamname ile teftiş ve denetim alanında yeni bir anlayış oluşturulmuştur (Kodaman, 1999: 48-50). II. Abdülhamit Dönemi’nde kurumsallaştırılmaya çalışılan bu kontrol mekanizması, onun muhalifi olarak iktidara gelen İttihat ve Terakki Cemiyeti Dönemi’nde “İttihatçı ideoloji” doğrultusunda daha işlevsel hale getirilmiş ve yaygınlaştırılmıştır (Fortna, 2005: 127).

Geç Osmanlı Döneminde sayıları hızla artırılmaya çalışılan modern kamu okulların yanı sıra azınlıkların ve yabancıların açmış olduğu okullar, iktidar için birçok problem alanlarının oluşmasına neden olmuştur. Bu okullarda II. Abdülhamit’e muhalif öğretmen ve öğrenci yapılanmasının oldukça yaygın olduğu bilinmektedir. Buna karşı II. Abdülhamit, kurmuş olduğu hafiye teşkilatıyla bu alanı zapturapt altında tutmaya çalışmıştır. Bu noktada cezalandırma mekanizmasının sürgün özelinde sıkça kullanıldığı görülmektedir. Eğitimdeki modernleşme ve uluslaşma çabası İttihat ve Terakki Dönemi’nde de devam etmiştir. Muhaliflere karşı daha önceki siyasal elitlerin yapmış olduğu sürgün politikasını İttihat ve Terakki de benzer şekilde devam ettirmiştir.

II. Abdülhamit Dönemi’nde kaleme alınan resmi belgelerde, sürgün başlığı altında yapılan bir dilsel çözümlemede dönemin ruhunu yansıtan “*mugayir-i sadakat, hilaf-ı sadakat ve teşebbüsât-ı mefsetet-kârane*” ibareleri çok geçmektedir. Muhaliflerin iktidar mücadelesinde sürgüne gönderilenler sadakatsizlikle itham edilmişlerdir. Diyarbakır Valisi Nazım tarafından 1905’te Dâhiliye Nezaretine gönderilen bir belge, vilayetteki sürgünler hakkında bilgi verir. Bu belgede sürgün edilenlerin farklı meslek gruplarından (içlerinde öğretmenler de bulunmaktaydı) olduğu görülmektedir. Ülkenin değişik bölgelerinden Diyarbakır’a sürülen bu şahıslar, yukarıda bahsedilen fiillerden dolayı ceza almış kişilerden oluşmaktaydı (BOA, Y.PRK.DH. 13/43, Ağustos 24, 1905).

Siyasal anlayışın ve iktidarın değiştiği dönemlerde sürgün edilenler bu sefer eskinin muktedir mirasçısı, yeninin muhalifi pozisyonuna düşmüşlerdir. 1908’de gerçekleşen II. Meşrutiyet’in ilanı ve 31 Mart Vakası’ndan sonra iktidar dizginlerini eline alan İttihat ve Terakki Fırkası, muhalif olanlara karşı kendisinin daha önceden maruz kaldığı uygulamaları bizatihi kendi uygulamaya başlamıştır. İzmir sancağında bulunan Sultan Orhan Medresesi Din İlimleri Öğretmeni Ankaralı Hacı Ahmet

Hilmi Efendi (60 yaşında) Derviş Vahdeti'ye mektup yazdığı ve Hareket Ordusu'na karşı olduğu gerekçesiyle örfi idare tarafından sürgün cezasına çarptırılmıştır (BOA, İ.AS. 85/11, Haziran 8, 1909).

İktidar mücadelesinin diğer bir yüzü ise özellikle Balkanlarda etkisini hissettiren ayrılıkçı hareketlerdir. Balkanlardaki milliyetçi nitelik taşıyan isyanlara en çok katkı yapanlar arasında öğretmenler vardı. Ulusal kimlik inşasında öğretmenlerin yerel dillere yaptıkları vurgu sürgün sebebi olabilmekteydi. Selanik vilayetine bağlı Kesriye'deki Rum mektebinde Rum dilinden başka Ulah dilinde eğitim vermeye çalışan ve bu konuda Kesriye metropolitanına muhalefet eden öğretmen Apostol'un sürgün edilmesi ve cezalandırılması buna örnek olarak gösterilebilir (BOA, HR.MKT. 685/30, Mayıs 22, 1870). Osmanlı tebaası olmayan yabancı öğretmenlerin gayrimüslim okullarında çalıştırılması devlet nezdinde bir tehdit algısının oluşturmuştur. Yanya'daki Rum ibtidai mektebine ve İnas mektebine tayin edilmiş olan erkek ve kadın öğretmenler görevlerinden azledilerek sürgün edilmiştir. Bu olayda sürgün edilen öğretmenlerin başka bir devlet tarafından atandığı ve bu durumun kabul edilemez olduğu belirtilmiştir. Eskiden beri var olan kaidelere göre Osmanlı tebaasından olan ve güvenilirliğinden şüphe duyulmayan öğretmenlerin seçilmesi gerektiği vurgulanmıştır (BOA, DH.MKT. 2197/31, Mayıs 4, 1899).

II. Abdülhamit Dönemi'nde Yıldız bürokrasisi Balkanlardaki ayrılıkçı Bulgar komitacılarına karşı sürgün kartını sık sık kullanmıştır. 1903 yılında içlerinde dokuz öğretmenin de bulunduğu otuzdan fazla komitacı Adana ve Halep'e sürgüne gönderilmiştir (BOA, Y.PRK.MK., 14/45, Temmuz 5, 1903). 1907 yılında Tırnova'daki bir heyet tarafından hazırlanan raporda, Bulgaristan Emareti'nin kadın ve erkek 950 öğretmeni güya meslekten ihraç ettiği ancak bunların aslında farklı bölgelere öğretmenlik için gönderildiği belirtilmiştir (BOA, DH.MKT. 1216/77, Aralık 12, 1907).

Aydın vilayetinde yapılan genel bir teftiş esnasında Kula kazasında bulunan Rum mektebindeki törende konuşan bir kız çocuğunun Yunan iddialarını içeren ve Osmanlı tebaiyetine uygun olmayan bazı kelimeler ve ifadeler kullanması okuldaki müdür ve öğretmenlerin ihracına neden olmuştur. Bu öğretmenlerden birinin Yunanlı olduğu ve çocukları bu şekilde yönlendirdiği belirtilmiştir (BOA, ŞD. 2519/10, Temmuz 7, 1887).

Bitlis ve Muş'ta dönem dönem farklı okullarda öğretmenlik yapan Vanlı Markos Natanyan, devlete sadakat noktasında aykırı davranışlarda bulununca, önce İstanbul'da altı ay hapiste tutulmuş sonra da Kudüs'e sürgüne gönderilmiştir. Daha sonra Ermeni Patriği'nin kefaletiyle affedilmesi talep edilmiştir (BOA, DH.MKT. 1812/21, Şubat 23, 1891).

Dahiliye Nezaretinden Hüdavendigâr vilayetine gönderilen bir tahriratta Bursa Alyans İsrailit Mektebi İbranice öğretmenliğine tayin olunmuş olan İsrail Belke'nin elde edilen istihbarat doğrultusunda Siyonist olduğuna kanaat getirilmiştir. Bunun üzerine böyle bir sığara sahip olan birinin körpe beyinleri ifsat edeceği düşünülerek bölgeden sürülmesine karar verilmiştir (BOA, DH.EUM.2.Şb. 51/45, Nisan 8, 1918).

Sürgüne gönderme cezasının sebeplerinden biri öğretmenin, kendisine tanımlanmış görevlerden ziyade meşrebine uygun ama devletin temel eğitim felsefesine aykırı tedrisatta ısrarcı olmasıdır. Nevrekob kazasına bağlı Lofça karyesi ahalisinden Osmanlı tebaası olan Dimitri, Hıristiyan çocuklara zararlı notalar öğretince bizzat Padişahın irade-i seniyyesi ile iki yıllığına Limni'ye sürgüne gönderilmiştir (BOA, DH.MKT. 1408/133, Mart 31, 1887).

Harbiye İdadisi Akaid Öğretmeni Sabit Efendi fıkhi bir meselede şer’i hukuka aykırı bir şekilde hareket ettiği, tahrifatta bulunduğu ve öğrenciye karşı öğretmenlik sıfatıyla bağdaşmayacak tavırları olduğu gerekçesiyle sürgüne gönderilmiştir. Ancak daha sonra affedilerek tekrardan öğretmenliğe başlamışsa da eski alışkanlıklarına devam etmesi üzerine ihraç edilerek Kastamonu’ya sürülmüştür (BOA, ZB. 438/112, Ekim 18, 1906). Şahsın, ikinci defa sürgüne gönderilmesine ise bir öğrenci için iltimasta bulunma isteği neden olmuştur. İltimas istediği yazısı “*Hâsıl-ı pusula aczi bendegân-ı hazret-i şehriyardan Sadrazamdan Hüseyin Efendi hazretlerinin konaklarında müstahdem Mehmed Muhsin bendeleri mektebinizin müntehi sınıf talebesinden olup lütfen tavsiye olunarak imtihanında lazım gelen muavenetin ifasına delalet buyurmanız bilhassa rica olunur efendim*” şeklindedir. Bunun üzerine öğretmen Sabit Efendi hakkında soruşturma açılmıştır. Nihayetinde “...bir şakirdi iltimasen Koca Mustafa Paşa Rüştüye-i askeriyesi müdüriyetine yazıp talebe-i mekâtib hakkında imâl-ı nüfuzda bulunmuş olduğu tahakkuk etmiş olmasıyla mumaileyhin muallimlik gibi bir meslek-i muhteremde istihdamı rıza-yı barî dai’ye mugâyir olacağından hizmetinden bil-ihraç burada devam-ı tezvîrat ve tecavüzatına sedd çekmek üzere Kastamonu misillü bir mahale ref’ ve te’bidine karar verilerek (...)” denilerek bu öğretmen meslekten çıkarılmış ve sürgüne gönderilmiştir (BOA, Y.MTV. 290/75, Ekim 11, 1906).

Sürgüne gönderme cezası, devlet nezdinde zararlı olarak belirlenmiş yayınların alım satımını icra eden öğretmenlere de uygulanmıştır. Zıstovi Hıristiyan Mektebi Öğretmeni Tudori, “*kitab-ı muzı*” alım satımına aracılık ettiği gerekçesiyle üç yıllığına sürgüne gönderilmiştir (BOA, İ.MVL. 532/23862, Temmuz 4, 1865). Harp Okulunda askeri coğrafya öğretmeni Muhiddin Bey’in bazı zararlı evrak ve cerâidi bulundurduğu, bunları öğrencilere okuttuğu iddia edilmiştir. Yapılan sorgulamada adı geçen şahıs bunu inkâr etmişse de evinde yapılan aramada padişaha ve hükümete karşı olan yayınlar bulunmuş ve ceza kanunnamesinin 22. ve 24. maddeleri gereği görevine son verilerek Fizan’a sürülmesine karar verilmiştir (BOA, DH.MKT. 959/28, Mayıs 21, 1905).

Sürgüne gönderilme nedenlerinden bir diğeri yüz kızartıcı bir suç işlemektir. Kosova vilayetinde Osmanlı tebaası olan ve Üsküp ve Prizren’de mektep öğretmenliği yapan Nikola Miloyeviç dolandırıcılık, sahtekârlık ve hırsızlık fiillerinden dolayı 18 ay süreyle küreğe konulmuş sonra da sürgüne gönderilmiştir (BOA, DH.MKT. 2338/103, Nisan 30, 1900).

Kötü ahlak, asayiş bozma, halkın arasına nifak sokma gibi hususlar da sürgün sebepleri arasında sayılmıştır. Limni’de meydana gelen bir ihraç ve sürgün olayında, failerin cezanın uygulanmasına karşı koydukları ve ilgili görevlileri tehdit yoluna gittikleri görülmektedir. Dolayısıyla ceza alan kişilerin bulunduğu yerden uzaklaştırılamaması zaman zaman mevcut mahaldeki huzuru ve asayiş olumsuz etkilemiştir (BOA, DH.MKT. 2822/19, Mayıs 23, 1909).

Sürgünlerin Yeni Yurtları (!) ve Sürgünde Yaşam

Sürgünlerin yeni yurtları nereler olmuştur? Ülke içerisinde bölgeler arası mı, yoksa tam anlamıyla bir sınır dışında bir yer miydi? Her neresi olursa olsun sürgünde yaşam başkadır.

Dönemsel olarak sürgün mahallinin belirlenmesinde bazı farklılıklar bulunmasına rağmen özde çok anlamlı bir değişiklik yoktur. İstanbul’a yakın yerlere sürgün yapıldığı gibi uzak yerlere de sürgünler yapılmıştır. Sürgüne gönderilenin kaçma ihtimalini en aza indirmek için kale ve ada gibi

korunaklı yerler tercih edilmiştir. Genelde ülke içindeki bölgeler sürgün alanı olmuştur. Ancak son dönemlerde özellikle siyasi suçluların ülke dışına sürgüne gönderilmiş oldukları görülmektedir (Daşcıoğlu, 2010: 168).

Sürgün yerleri hangi bağlamda ve neye göre belirlenmiştir? Aslında cevaplanması zor bir soru. Kanun yapıcının, cürmü işleyen üzerinde bir caydırıcılık ve yaptırım uygulama noktasında mücrimin ikametinden uzak bir yere sürülmesini istemesi doğal görünmektedir. Uygulamada bunun izlerini sürebilmekteyiz. Yukarıda bahsedildiği üzere Mostar ahalisinden Buftan, Bursa'ya sürülmüştür (BOA, İ.MVL. 460/20698, Ocak 13, 1862). Bir başka örnekte Zıştovi Hıristiyan Mektebi Öğretmeni Tudori, Diyarbakır'a sürülmüştür (BOA, İ.MVL. 532/23862, Temmuz 4, 1865).

Türkçede sürgün denilince akıllara hemen gelen ve sürgünü tamamlayan bir yerdir "Fizan".² Fizan'a sürülme mefhumu sürgüne dair imgelemde çok boyutlu bir bakış sağlar. Belki de bu mefhum olmasaydı geçmişteki sürgünlüğe dair bugünkü muhayyilemiz dahi farklı olabilirdi. Öyle ki Fizan, sürgün edebiyatının kiblesidir. Descartes'ın düalizmini (Clarke, 2003) hatırlatan bir yapıya kapı aralar. Bedenin hapsediği mekân Fizan iken ruhun ve düşüncenin gezdiği yer memleket sokaklarıdır.

Sürgünlerin bir diğer yeri Limni adasıdır (BOA, DH.MKT. 1408/133, Mart 31, 1887). Kudüs (BOA, DH.MKT. 1812/21, Şubat 23, 1891), Kastamonu (BOA, ZB. 438/112, Ekim 18, 1906), Diyarbakır (BOA, Y.PRK.DH. 13/43, Ağustos 24, 1905)³, Adana, Halep (BOA, Y.PRK.MK. 14/45, Temmuz 5, 1903), Kıbrıs, Bozcada, Akka, Tâif (Daşcıoğlu, 2010: 168), Musul, Bağdat, Basra, Trablus ve Yemen de sürgün yerleri arasında gösterilebilir. Merkeze uzak olan yerlerde ve özellikle uzak sürgün bölgelerinde bulunan okullarda denetim mekanizması etkin değildi. Bu bölgeler özellikle II. Abdülhamit Dönemi'nin önemli sürgün merkezleri arasında yer almaktaydı. Yalnızca öğretmenlerin değil siyasi anlamda muhalif olanların da zorunlu ikamet yerleri arasında buralar yer almaktadır (Somel, 2010: 165).

Sürgüne gönderilenlerin umut vadilerindeki ortak payda bir an önce geri dönüş biletini almaktı. Neredeyse bütün vakalarda bu pratiğin hayata geçirilmesi yönünde bir çaba vardır. Bunun için ısrarla zorlanan ve kapısı aşındırılan yer ise yine devlet kapısıdır. Gayrimüslim vatandaşların bu yöndeki başvurularını bazen Rum Patrikhanesi ve Bulgar Eksarhlığı üzerinden yaptığı görülmektedir (BOA, DH.EUM.EMN. 99/26, Temmuz 13, 1913).

Bilmediği ve yabancı olduğu bir yere sürgün edilenin asgari geçimini sağlayabilmesi ve maiyeti için yevmiye bağlanabilmekteydi. Rumeli'den Adana ve Halep'e sürülen Bulgar komitacıları için beş kuruş yevmiye tahsis edilmişti (BOA, Y.PRK.MK., 14/45, Temmuz 5, 1903).

Sürgün denilen olgu, sürgün edilenin ailesini de derinden etkilemekteydi. Bu etkinin farklı yüzleri olmakla birlikte en çok gündeme getirilen, ailenin ekonomik olarak dar boğaza girmesidir. Sürgün edilenin kendisi veyahut diğer aile bireyleri yetkililer nezdinde affın sağlanması için

² 1876 yılında Fizan'da sürgün bulunanlar arasında Mostar Ortodoks Mektebi Öğretmeni Yovan ve babası da bulunmaktaydı (BOA, A.MKT.MHM. 481/34, Ekim 28, 1876; BOA, DH.MKT. 959/28, Mayıs 21, 1905).

³ Belgede belirtilen tarihlerde Diyarbakır vilayetinde farklı meslek gruplarından, farklı bölgelerden Müslim ve gayrimüslim toplam 45 sürgün bulunmaktaydı.

başvuruda bulunmuşlardır. Bazen de bu af başvurusu sürgünün mensubu olduğu milletin yetkili kurumu tarafından korumacı bir yaklaşımla yapılmıştır. 1913'te Ankara'da sürgünde bulunan Bulgarların büyük çoğunluğu serbest bırakılmış ancak Bulgar İdadi Mektebi Öğretmeni Kostantin Pandof serbest bırakılmamıştır. Bunun üzerine Bulgar Eksarhlığı, ailesinin perişan halde olduğunu ifade ederek serbest bırakılması için girişimde bulunmuştur (BOA, DH.EUM.EMN. 99/26, Temmuz 13, 1913).

Sonuç

Osmanlı yönetici elitleri, klasik bürokrasi yapılanmasının işlevselliğini yitirmeye başlamasından sonra farklı arayışlar içerisine girmişlerdir. Değişene uyum sağlamak ve devletin içinde bulunduğu kötü gidişata son vermek için değişimin gerekliliğine kanaat getirilmiştir. Klasik dönemdeki geleneksel anlayış bir kenara bırakılarak Aydınlanma Çağı ile birlikte Batı medeniyetinde oluşturulup şekillendirilmiş ve sonra ulaşılmaması gereken ana hedef olarak tüm dünyaya yaygınlaştırılmış olan modern devlet yapılanması benimsenmiştir. Bu süreçte ilk olarak sürece liderlik edecek acemi ama aynı zamanda becerikli eller olarak öncü bürokratlar tayin edilmiştir. Bu esnada sürecin devamlılığı göz önünde bulundurulmuş olup mümkün olduğunca hızlı bir şekilde ve sürece katkı sağlayacak zihniyete sahip bürokrat kadrosu yetiştirebilmek için yeni sivil-mesleki eğitim kurumları açılmıştır. Modern Osmanlı memurlarını-bürokratlarını yetiştirme yolunun belirlenmesiyle eş zamanlı olarak bu konuda yasal düzenlemeler hazırlanarak modernleşme için gerekli mevzuat oluşturulmuştur (Cüçük, 2020). Kişiler, kurumlar ve gerçekleştirilen resmi düzenlemeler bağlamında söz konusu biçimlendirilmiş bürokrasi ve mevzuat Aydınlanma paradigmasıyla Batı'da şekillenen modern devlet sisteminin ön gördüğü temel özellikler esas alınarak Osmanlı'ya aktarılmaya çalışılmıştır. Geleneksel iktidar ilişkilerini değiştirip dönüştüren bu yeni anlayışın eğitime yüklediği biçimlendirici ve kritik misyonun bir gereği olarak eğitim zincirinin birer halkası hükmündeki okul, öğretmen, öğrenci, öğretim programları, disiplin vd. unsurlar yeniden üretilmiş ve amaca hizmet edecek kolektif bakış-algılayış oluşturulmaya çalışılmıştır.

Toplumun ve kurumların yeniden üretildiği eğitim kurumlarının niteliksel yapısını belirleyen ve ona en büyük gücü sağlayan faktörlerin başında eğitim kadrosunun niteliği gelmektedir. Osmanlı'da Tanzimat Dönemi ile birlikte bu alanın daha bütüncül bir şekilde ele alınmaya başladığı görülmektedir. İktidarın öngörüsüyle biçimlendirilen eğitimin yakın ve uzak hedeflerinin gerçekleştirilmesi için sahadaki uygulayıcılara büyük görev ve sorumluluk yüklenmiştir. Öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesine yönelik bir dizi politika ve uygulamalar geliştirilmiştir (Çiydem, 2021). Öğretmenlerin kendilerine verilen veyahut biçilen misyonu gerçekleştirebilmesi yapılandırılmış bir iş ahlakını ve düzenini yani disiplinizasyonu gerektirmiştir. İktidarın disiplin anlayışı modernleşmenin getirdiği merkezileşme uygulamaları kapsamında şekillendirilmiştir. Amaca uygun şekilde hazırlanan yasal/resmi metinler aracılığıyla devlet memurlarından beklenen hizmetlere ve bunların belirli bir düzen içinde yürütülmesine yönelik disiplin mevzuatı oluşturulmaya başlanmıştır. Bu çerçevede disiplin kuralları tayin edilmekle birlikte bu kurallara aykırı davranışların ne olduğu da disiplin suçu olarak saptanmıştır. Aynı zamanda belirlenen hizmetleri beklendiği şekilde yerine getirmeyerek disiplin suçu işleyenler hakkında uygulanacak yaptırımlar yani

disiplin cezaları hiyerarşik bir yapı dahilinde düzenlenmiştir. Çerçevesi gittikçe somutlaştırılan eğitim ve disiplin anlayışına aykırı davranan öğretmenlerin sürgün cezası dâhil farklı cezalarla tecziye edildikleri ve sürgünün Osmanlı eğitim sisteminde iktidar tarafından sıkça başvuru olan önemli bir yaptırım aracı olduğu bu araştırma kapsamında incelenen resmi kayıtlardan anlaşılmaktadır.

Öte yandan öğretmenlere başta sürgün olmak üzere verilen disiplin cezalarında iktidarın arka plandaki maksadını –bir diğer ifadeyle büyük resmi- geniş perspektiften okuyup konuya farklı bir açıklama getirebilmek için Somel (2010)’in teorik ve kavramsal açıdan kapsamlı çalışması önem arz etmektedir. Somel (2010: 24)’in ortaya koymuş olduğu üzere geç Osmanlı Devleti’nde eğitim “sosyal disiplinizasyonu” sağlamanın bir aracı olarak kullanılmıştır. Bu süreçte iktidar toplum üzerinde otorite sağlayıp düzen oluşturabilmek ve güç oluşturup bunu amaca uygun şekilde kullanabilmek için eğitimde modernleşme ve standardizasyon faaliyetlerine girişmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen eğitim reformları ve oluşturulan yeni düzen için disiplin ve denetim vazgeçilmez temel bir unsur olarak görülmüştür. Sistemin işleyişine hizmet eden tüm kişiler ve kurumlar çeşitli disiplin ve denetim aygıtlarıyla gözetim altına alınmıştır. Bu noktada kilit aktörler olarak sahada görev yapan öğretmenler, sürgün gibi disiplin cezalarıyla bir çeşit iktidar kısıtacısı altında tutulmuş; şekillendirilmeye çalışılmıştır. Kendisine belirlenmiş normatif kurallar dairesi içerisinde hizmet verme nosyonu yüklenmiş öğretmen öznesi ile iktidar sistemin kolayca yönetilebilirliğini, kontrol edilebilirliğini, denetlenebilirliğini sağlamayı arzulanmıştır. Böylelikle Gündüz (2010: 154)’ün de dikkat çektiği Avrupalı disiplin anlayışının Osmanlı eğitim sistemine nakledildiği modern dönemin yeni düzeninde öğretmene, iktidarın sosyal disiplinizasyonu (Somel, 2010: 24) sağlama amacına hizmet eden kritik bir rol yüklenmiştir.

Bu araştırma sonucunda ileri sürülen *iktidar tarafından öğretmen bedeninin disipline edilerek üretilmesi ve biçimlendirilmesi* meselesini Foucault’un (2015: 207-214) “itaatkâr beden” kavramı üzerinden analiz edip değerlendirmek mümkündür. Foucault’nun eserinde ortaya konulduğu üzere modern devlet üzerinde iktidar bir nesne olarak bedeni biçimlendirmiştir. Bunun sonucu olarak insan bedeni onun derinliklerine inen, eklemlerini bozan ve onu yeniden oluşturan bir iktidar mekanizmasının içine girmiştir. Öyle ki bu mekanizma başkalarının bedenlerine istenilen şeyleri yapmaları ve istenilen hız ve etkinliğe uygun olarak belirlenen tekniklere göre iş görmeleri amacına hizmet eder. İktidar tarafından üretilmiş bağımlı ve idmanlı bedenler yoluyla *itaatkâr bedenler* üretilmektedir. Bir başka deyişle itaatkâr beden “kullanılabilen, geliştirilebilen, tabi kılınabilen bedendir”. İktidarın ürettiği bedenleri askeriyede, hastanelerde, eğitim kurumlarında görmek mümkündür (Foucault, 2015: 207-214). Foucault (2015), iktidarın bedenler aracılığıyla itaatkâr bedenleri yarattığına ve toplum üzerinde disiplin ve denetim kurduğuna dikkat çeker. Bunu bir çeşit iktidarın egemenlik kurma formülü olarak ifade eder. Üstbilişsel boyutta mana bulan söz konusu *itaatkâr beden* kavramı, Osmanlı Tanzimat Dönemi’nde gerçekleştirilen modern eğitim yapılanmasında karşılığını bulmuştur.

Tanzimat’tan Cumhuriyet Dönemi’ne uzanan geniş süreçte iktidar tarafından öğretmen karakterinin/bedeninin sahip olması gereken özellikler belirlenerek “öğretmenlik mesleğine yakışan-yakışmayan” davranışlar tanımlanmış; bu davranışları kontrol altına almak için gerekli disiplin mekanizması kurulmuştur. Bu dönemde öğretmenler iktidarın disiplin aygıtından payına düşeni alarak terbiye edilmiştir. İktidar tarafından disipline edilerek biçimlendirilen öğretmen bedenleri,

okullarda itaatkâr öğrenci bedenlerinin üretimini sağlamıştır. Böylelikle öğretmenden öğrenciye ve öğrenciden topluma etki eden bir boyutta zihinlerde “mutlak egemenlik sahibi güç olarak iktidar” imgelemi oluşturulmuş, perçinleştirilmiştir. Bu uygulamanın modern ve merkezi eğitim sistemi aracılığıyla başkent İstanbul’dan zamanla Anadolu’nun en ücra köşelerine varıncaya kadar yaygınlaştırılmasına çalışılmıştır. Bu noktada incelenen arşiv belgeleri herhangi bir din ve ırk ayrımı gözetilmeksizin bunun yapıldığını açıkça göstermektedir. Böylelikle görünür olmayan iktidarın, toplumdaki tüm bireylerin iliklerine kadar sızması, onların bedenlerini kuşatması hedeflenmiştir.

Son olarak sürgün edilmiş bir beden kendine yabancılaşarak kendi üzerindeki öz-yönetim duygusunu yitirdiği çıkarımında bulunulabilir. Bu doğrultuda söz konusu ceza yöntemi, iktidarın bedenler üzerindeki üst düzey kontrol gücünün kişinin kontrol gücünden fazla olduğunu gözler önüne serer (Okur Gümrükçüoğlu, 2022). Bu durum iktidar açısından aynı zamanda ibret-i âlemdir. Çünkü sadece sürgünü yaşayan birey değil bu olaya tanık olan bireyin yakın-uzak çevresindekiler de sürgünün tehdit edici psikolojik boyunduruğunun farkına vararak bilinçli-bilinçsiz bir şekilde iktidarın gücüne artık daha fazla “saygı duymaya” başlar. Bu bağlamda iktidarın sürgünle disipline ettiği öğretmenlerin, “sadık bir toplum” oluşturma yolunda bir araç olabildiği ileri sürülebilir. Buna karşı ikinci bir düşünce ise tam tersi istikamette cereyan eder. Sürgünün içinde bulunduğu ruh hali, ideolojisi ve diğer birtakım içsel ve dışsal faktörler iktidara karşı “saygısızca bir muhalefet” şeklinde ortaya çıkarabilir. Nitekim Sultan II. Abdülhamit Dönemi’nin damgalanan muhalif-eylemcileri olan Jön Türkler sürgüne gittikleri yerlerde iktidara karşı muhalefetlerini güçlendirerek sürdürebilmişlerdir (Fortna, 2005). Yani iktidar sürgün cezasından beklediği-istediği sonuçları bazen alamamıştır.

Sürgün öğretmenler konusuyla ilgili bu araştırmada sunulan tarihsel veriler ile *öğretmen, disiplin ve iktidar* bağlamındaki geç Osmanlı eğitim sistemine ilişkin analiz ve değerlendirmeler daha başka kapsamlı araştırmalarla genişletilebilir mahiyettedir. Bununla birlikte sürgün öğretmenleri başka yönlerden ele alan veya öğretmenlerin yanı sıra sürgün öğrencileri ve sürgünlük hallerini merkeze alan, karşılaştırmalı bir bakış sunan çalışmalara ilgili alanyazında ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir.

Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışmada yazarlar eşit katkı oranına sahip olduklarını beyan eder.

Destek ve Teşekkür Beyanı: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Abbott, G. (2023). Exile and banishment. *Encyclopedia Britannica*. Erişim (02.10.2023): <https://www.britannica.com/topic/exile-law>
- Acehan, A. (2007). Tanzimat Fermanı'ndan bugüne edebî sürgün. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 22(22), 9-27.
- Akgündüz, S. N. (2017). *Tanzimat Dönemi Osmanlı ceza hukuku uygulaması*. İstanbul: Rağbet.
- Akyüz, Y. (1994). İlköğretimin yenileşme tarihinde bir adım: Nisan 1847 talimatı. *OTAM-Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 5(5), 1-47. https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000206
- Akyüz, Y. (2011). Osmanlı Döneminden Cumhuriyete geçilirken eğitim-öğretim alanında yaşanan dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 9-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22595/241348>
- Alan, G. (2014). 19. yüzyılda Osmanlıda sürgün politikası çerçevesinde sürgün kadınlar. *BELLE TEN*, 78(281), 245-272. <https://doi.org/10.37879/belleten.2014.245>
- Aliyev, J. (2020). 'Ağlardan Kurtulma' olarak gönüllü sürgünlük: James Joyce'un Ulysses romanındaki sürgün motifi ve sürgünün metaforik dili olarak çeviri. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 175-186.
- Barkan, Ö. L. (1952). Osmanlı imparatorluğunda bir iskan ve kolonizasyon metodu olarak sürgünler. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 15(1-4), 209-237.
- Baytimur, S. O. (2011). *Osmanlı Devleti'nde hapis ve sürgün cezaları (1791-1808)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Bingöl, C. (2018). Toplumsal bellek, 'sürgün' ve belgesel sinema. *Asya Studies*, 4(4), 51-57. <https://doi.org/10.31455/asya.435226>
- Bleichmar, J. (1999). Deportation as punishment: a historical analysis of the British practice of banishment and its impact on modern constitutional law. *Georgetown Immigration Law Journal*, 14, 115-163.
- BOA (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi). A.MKT.MHM. (Sadâret Mektubî Mühimme Kalemi) 481/34, 9 Şevval 1293 [Ekim 28, 1876].
- BOA. DH.EUM.2.Şb. (Dahiliye Nezâreti Emniyet-i Umumiye Müdüriyeti İkinci Şube) 51/45, 26 Cemaziyelahir 1336 [Nisan 8, 1918].
- BOA. DH.EUM.EMN. (Dahiliye Nezâreti Emniyet-i Umumiye Müdüriyeti Emniyet Şubesi) 99/26, 8 Şaban 1331 [Temmuz 13, 1913].
- BOA. DH.MKT. (Dahiliye Nezâreti Mektubî Kalemi) 959/28, 16 Rebiülevvel 1323 [Mayıs 21, 1905].
- BOA. DH.MKT. 1216/77, 7 Zilkade 1325 [Aralık 12, 1907].
- BOA. DH.MKT. 1408/133, 6 Recep 1304 [Mart 31, 1887].
- BOA. DH.MKT. 1812/21, 14 Recep 1308 [Şubat 23, 1891].
- BOA. DH.MKT. 2197/31, 23 Zilhicce 1316 [Mayıs 4, 1899].
- BOA. DH.MKT. 2338/103, 29 Zilhicce 1317 [Nisan 30, 1900].

- BOA. DH.MKT. 2822/19, 3 Cemaziyelevvel 1327 [Mayıs 23, 1909].
- BOA. HR.MKT. (Hariciye Nezâreti Mektubî Kalemi) 685/30, 20 Safer 1287 [Mayıs 22, 1870].
- BOA. İ.AS. (İrâde Askeri) 85/11, 19 Cemaziyelevvel 1327 (Haziran 8, 1909).
- BOA. İ.MVL. (İrâde Meclis-i Vâlâ) 460/20698, 12 Recep 1278 [Ocak 13, 1862].
- BOA. İ.MVL. 532/23862, 9 Muharrem 1282 [Haziran 4, 1865].
- BOA. ŞD. (Şûrâ-yı Devlet)2 519/10, 15 Ramazan 1304 [Haziran 7, 1887].
- BOA. Y.MTV. (Yıldız Mütenevvi Maruzât Evrakı) 290/75, 22 Muharrem 1282 (Ekim 11, 1906].
- BOA. Y.PRK.DH. (Yıldız Perakende, Dahiliye Nezâreti Maruzâtı) 13/43, 22 Cemaziyelahir 1323 [Ağustos 24, 1905].
- BOA. Y.PRK.MK. (Yıldız Perakende, Müfettişlikler ve Komiserlikler Tahrirâtı) 14/45, 9 Rebiülahir 1321 [Temmuz 5, 1903].
- BOA. ZB. (Zabtiye Nezâreti Belgeleri) 438/112, 29 Şaban 1324 [Ekim 18, 1906].
- Clarke, D. M. (2003). *Descartes's theory of mind*. New York: Oxford University.
- Clegg, S. R. (1989). *Frameworks of Power*. London: Routledge.
<https://doi.org/10.4135/9781446279267>
- Cüçük, E. (2020). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi ve Ahmed Kemal Paşa: biyografisi, eğitim politika ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Czegledy, K. (1999). *Türk kavimlerinin göçü* (G. Karaağaç, Çev.). İstanbul: Turan Kültür Vakfı.
- Çiydem, E. (2021). Policies and practices for the professionalization of the teaching profession in the late Ottoman Empire (1839-1920). *Paedagogica Historica*, 59(5), 904-921.
<https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1983620>
- Daşcıoğlu, K. (2007). *Osmanlı'da sürgün*. İstanbul: Yeditepe.
- Daşcıoğlu, K. (2010). Sürgün-Osmanlılarda. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 38, (167-169). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Demir, A. (2021). *Klasik dönem örneklemeleriyle Osmanlı'da göç ve göçmenler*. İstanbul: Kitabevi.
- Demirel, F. (2013). Osmanlı modern eğitim kurumlarında işlenen suçlar. *History Studies*, 5(1), 101-112. https://doi.org/10.9737/historyS_706
- Demirtaş, M. (2010). *Osmanlı esnafında suç ve ceza*. Ankara: Birleşik.
- Develioğlu, F. (1995). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Ankara: Aydın.
- Düstur, (H. [Hicri] 1289/1872-1873). I. tertip, cilt 2, Dersaadet: Matbaa-i Amire.
- Eravcı, H. M., & Ateş, T. (2018). Dünya tarihini etkileyen göçler ve Türk milletinin etkisi. *Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 42-47.
- Erken, İ. (2021). Osmanlı Devleti'nde bir ceza yöntemi olarak sürgün: Yanya Vilayeti örneği (1867-1913). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 72(1), 287-313.
- Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayûn Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde islâm, devlet ve eğitim* (P. Sıral, Çev.). İstanbul: İletişim.

- Foucault, M. (2003). *İktidarın gözü* (I. Ergüden, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Foucault, M. (2015). *Hapishanenin doğuşu* (6. Baskı; M. A. Kılıçbay, Çev.). Ankara: İmge.
- Glad, J. (1990). *Literature in exile*. Durham: Duke University.
- Gökçen, A. (1987). *Tanzimat Dönemi Osmanlı ceza kanunları ve bu kanunlardaki ceza müeyyideleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Guillén, C. (1976). On the literature of exile and counter-exile. *books abroad*, 50(2), 271-280.
- Gündüz, M. (2010). Son Dönem Osmanlı eğitiminde disiplin ve cezalandırma (1847-1920). *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 13(53), 127-160.
- Gündüz, M. (2015). Türk/Osmanlı eğitiminde modernleşme sürecinin başlaması. İçinde M. Gündüz (Ed.), *Osmanlı Eğitim Mirası Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler*. İstanbul: Doğu Batı.
- Güneş, M. (2016). Osmanlı Devleti'nde sürgün cezası ve Karahisar-ı Sahib'e yapılan sürgünler. *History Studies*, 8(1), 49-70.
- Heidegger, M. (2010). *Being and time*. New York: State University of New York.
- İpek, N. (2019). Osmanlı'da sürgün: Trabzon örneği. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 13(26), 363-386. <https://doi.org/10.18220/kid.562283>
- Jung, C. G., & Neumann, E. (2015). *Analytical psychology in exile: the correspondence of C. G. Jung and Erich Neumann* (M. Liebscher, Ed.; H. McCartney, Çev.). Princeton University Press.
- Kahveci, N. (2019). *Ana hatlarıyla İslam ceza hukuku*. İstanbul: Ensar.
- Karahan, Ü. O. (2021). Roma Cumhuriyet Dönemi'nde exilium (sürgün). *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 45, 441-458. <https://doi.org/10.21497/sefad.944213>
- Kodaman, B. (1999). *Abdülhamid devri eğitim sistemi* (2. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Köksal, O. (2006). Osmanlı hukukunda bir ceza olarak sürgün ve iki Osmanlı Sultanının sürgünle ilgili hattı-ı hümayunları. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 19(19), 283-341. https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000368
- Marx, K., & Engels, F. (2018). *Komünist Manifesto-Manifest der Kommunistischen Partei* (T. Bora, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Meşeci Giorgetti, F. (2020). Nation-building in Turkey through ritual pedagogy: the late Ottoman and early Turkish Republican Era. *History of Education*, 49(1), 77-103. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2019.1676921>
- Nietzsche, F. (2002). *Güç istenci: bütün değerleri değiştiriş denemesi* (S. Umran, Çev.). İstanbul: Birey.
- Okur Gümrükçüoğlu, S. (2022). Osmanlı Devleti'nde kamu görevlilerine verilen sürgün cezalarındaki suç tipleri. *Yıldırım Beyazıt Hukuk Dergisi*, 7(2), 625-666. <https://doi.org/10.33432/ybuhukuk.1104564>
- Özcan, M. T. (2003). Bir siyasal dışlama metodu olarak sürgün. *Eğitim, Bilim, Toplum*, 1(4), 74-81.
- Pakalın, M. Z. (1983). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü* (C. 3). İstanbul: Milli Eğitim.

- Polat, E. (2019). *Osmanlı Devleti'nde sürgün siyasetinin Eyalet-i Rum'daki yansımaları (XIX. Yüzyıl)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Poyraz, Ö. (2020). Abdülmecid Dönemi hürriyet bağlayıcı ve kısıtlayıcı ceza uygulamalarına dair bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 0(43), 497-518. <https://doi.org/10.21497/sefad.756114>
- Ricci, R., Bentley, J. H. & Yang, A. A. (Ed.). (2016). *Exile in Colonial Asia: kings, convicts, commemoration*. Honolulu: University of Hawai'i. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvsvrgbs>
- Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye (H. 1316/1898). İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Sepetcioğlu, T. E. (2011). Sürgün ve iskân kıskacında Giritli Müslüman kadın (1896-1913). *History Studies*, 6(2), 140-159.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908) İslamlaşma, otokrasi ve disiplin* (O. Yener, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Şekerci, O. (1996). *İslam ceza hukukunda ta'zir suçları ve cezaları*. İstanbul: Yeni Ufuklar.
- Şimşek, G. (2018). *II. Abdülhamid dönemi siyasi sürgünler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Taner, T. (1999). Tanzimat devrinde ceza hukuku. İçinde (Komisyon), *Tanzimat I* (ss. 226-231). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Taşbaş, E. (2012). Osmanlı İmparatorluğu'nda devlet görevlilerinin sürgün edilmesi: 19. Yüzyıl Kıbrıs Örneği. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1(2), 193-204. <https://doi.org/10.13114/MJH/20122779>
- Türcan, T. (2010). Sürgün. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 38, (164-166). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Türk Dil Kurumu. (2023). Sürgün. Güncel Türkçe Sözlük. Erişim (02.10.2023): <https://sozluk.gov.tr/?kelime=sürgün>
- Uluçay, M. Ç. (1951). Sürgünler: yeni ve yakın çağlarda Manisa'ya ve Manisa'dan sürülenler. *Bellekten*, 15(60), 507-592.
- Ünlü, M. (2010). Tanzimat sonrasında Balkanlardan Karadenize sürgünler. *History Studies International Journal of History*, 2(2), 159-169. https://doi.org/10.9737/hist_121
- Üstel, F. (2016). *Makbul Vatandaş'ın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim.
- Vito, C. G. D., Anderson, C. & Bosma, U. (2018). Transportation, deportation and exile: perspectives from the colonies in the nineteenth and twentieth centuries. *International Review of Social History*, 63(26), 1-24. <https://doi.org/10.1017/S0020859018000196>
- Weber, M. (1995). *Toplumsal ve ekonomik örgütlenme kuramı* (Ö. Ozankaya, Çev.). İstanbul: İmge.
- Weber, M. (1997). *Protestan ahlakı ve kapitalizm ruhu* (Z. Aruoba, Çev.). İstanbul: Hil.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yürükel, S. M. (2004). *Batı tarihinde insanlık suçları*. İstanbul: Avcıol.

Investigation of technological and scientific developments in the Turkish Republic's History of Revolution and Kemalism curriculum and textbooks in secondary education

Kamuran ÖZDEMİR

Article Type	Research Article
Received	27/08/2023
Accepted	30/09/2023
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1350909
Cite	Özdemir, K. (2023). Investigation of technological and scientific developments in the Turkish Republic's History of Revolution and Kemalism curriculum and textbooks in secondary education. <i>Turkish History Education Journal</i> , 12(2), 198-211. https://doi.org/10.17497/tuhed.1350909
Similarity Scan	Done- IThenticate
Ethics Declaration	The article was prepared following all ethical and copyright rules. the ethics committee approval is not required for the study.
Conflict of Interest Statement	The author declares no conflict of interest.
Financing	No external funding was used to support this research.
Copyright and License	© 2012-2023 TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	This study was presented as an oral presentation with the title "The Reflection of Scientific and Technological Developments in History on History Lessons and History Textbooks" at the XIII th International Educational Administration Forum between May 11-15, 2022.

Investigation of technological and scientific developments in the Turkish Republic's History of Revolution and Kemalism curriculum and textbooks in secondary education

Kamuran ÖZDEMİR

ORCID: [0000-0003-0612-4672](https://orcid.org/0000-0003-0612-4672), E-mail: kamur_77@hotmail.com

Institution: Ministry of National Education, ROR ID: <https://ror.org/00jga9g46>

Abstract

Since the beginning of life on Earth, science and technology have gradually developed. As a result of the rapid increase in the flow of information after the Industrial Revolution, developed societies have become countries that produce information and sell technology that is produced based on this information. This review was conducted to investigate how the subjects in the field of science and technology, which are in a rapid change process, were addressed in the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Curriculum in secondary education. In the study, the main problem question of the research was "What is the place of topics related to scientific and technological developments in the 12th-grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism textbooks?" The data of this study, in which a qualitative research design was used, was collected using the document review method. The secondary school "Turkish Republic History of Revolution and Kemalism" textbook was used as the data collection tool of the study. Before the data analysis was initiated, the curriculum and the learning objectives in the curriculum were examined in terms of science and technology. Then, the topics in the curriculum were compared to the textbook. As a result, it was determined that science and technology subjects were given a limited place in the 12th-grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism curriculum learning objectives. When the curriculum and the textbook were compared, it was seen that the learning objectives in the curriculum were included in the textbook. A reasonable balance was not considered in the distribution of visuals on science and technology subjects. Examples of scientific figures were given a limited place in the textbook examined.

Keywords: technological and scientific developments, curriculum, textbooks, history education

Introduction

Science and technology are two important elements that start with curiosity and end with invention, thereby pushing the limits of the mind. Since the first moment when human life began on the Earth, studies on science and technology have begun. People have gradually added new ones to inventions to make their lives easier. Human beings, who have always fought for existence against nature, have always kept technology on their agenda to remain in balance with nature and to make their lives easier. With the development of science, technology has also progressed, and with each invention, people have tried to make the world they live in a more livable place.

Societies that have become technically superior have the power to influence other societies (Ata, 2012: 6). This situation has caused science and technology to become the common heritage of humanity and made it necessary for new generations to know this process of change (Kaymakçı, 2012: 13). The time we live in has witnessed constant and rapid developments in science and technology and has begun to be called the age of technology (Kaymakçı, 2012: 13-14).

There are many definitions of technology, but in the most general terms, İşman (2011: 3) defines technology as "practical applications used to achieve goals set, meet needs, make life easier, and organize information that has been proven to be accurate." Every step taken and every solution considered to make life easier has made the developments in technology permanent. Over time, this has enabled technologically developing countries to sell information. As scientific knowledge has become a valid currency, developed states have started to base their investments on selling information. This, in turn, has changed learning habits. The focus has shifted to accessing correct information and producing using this information. Those who have realized the importance of scientific knowledge have turned to education and begun to invest in this field to provide trained personnel in line with their needs. Countries that have understood the importance of education for the permanence of scientific knowledge and the sustainability of technological progress have made a series of regulations to equip their students with the skills they need throughout school life.

In Türkiye, considering the sociocultural, scientific, and technological developments in the world and our country, the Ministry of National Education decided to change the existing curriculum and started a study in 2017. Accordingly, many arrangements have been made, including a constructivist approach, the use of active teaching methods in the lessons, a student-centered approach, the integration of daily living events into lessons, harmony with the world and use of information technologies, and problem-solving and creative and critical-thinking skills in all courses (MEB, 2017). Since the scope and goal of education in Türkiye are determined in the curriculum, because of this change, the curriculum of many courses has been renewed. The curriculum of the history course was renewed in 2018. In the new program, all the features required by the age were listed, and how students needed to be equipped as an educational outcome was highlighted (MEB, 2018: 4). The content of the basic competencies expected to be possessed in science and technology was also included in the curriculum under the title of Turkish Qualifications Framework (MEB, 2018: 6-7).

The most important pillar of the bridge between the curriculum and the student is textbooks. Making a curriculum and writing textbooks in line with the curriculum content is a job that only people with field knowledge can do (Safran, 199: 18). A textbook is the embodiment of the curriculum. It is the common curriculum of the teacher and the student. It is a teaching material used to plan education (Alkan, 1979: 244-245; Tertemiz et al., 2001: Demirel and Kiroğlu, 2005: 2; Kılıç and Seven, 2006: 27). Despite the developing information technology, new approaches, and

developments in course materials, textbooks are used as the most important reference by teachers and students (Akbaba, 2003: 359). Therefore, they should be constantly updated and should include the developments in the world as a learning area.

Atalay (1983, as cited in Ata, 2012: 6) stated that technology appeared as a factor in all social change theories. It initiated a social change movement in the 18th century. Until this century, technological developments in the world progressed at a certain pace. However, with the influence of the Industrial Revolution that emerged after this century, technological developments accelerated and spread around the world at the same speed. Thus, a process of social change that affected the whole world began. After this change process, Western Europe introduced the technology it developed to have a more effective role in world politics and triggered world wars. In the later process, due to the progress of space studies and the development of satellite and internet technology, humanity has encountered a phenomenon called globalization. Many new inventions emerged as a result of the concepts of science and technology that began to come together in the 19th century (Ata, 2012: 2-6).

This study was conducted to determine how subjects related to the rapid change process in the field of science and technology, which had been identified as learning areas in the curriculum, were addressed in the "Turkish Republic History of Revolution and Kemalism" textbook in secondary education. A review of the literature indicated that studies on the examination of the place of subjects related to scientific and technological developments in the curriculum generally covered the field of social studies teaching. In these studies, subjects related to science and technology were examined in the context of curriculum and textbooks, and their place in the relevant learning field was discussed (Çelikcan, 2011; Kaymakçı, 2012, 2014). Scientists and their works were included in the textbooks to make students interested in science, to encourage scientific studies, and to create an image of a scientist in them. In these studies, both the development of the history of science and the studies carried out were explained with a sample of scientists. In studies about scientists in social studies textbooks, the identity of these scientists has also been questioned. Scientists in the textbooks had also been examined according to whether they were native or foreign (Öcal and Yiğittir, 2007; Karaçam, Aydın and Digilli, 2014; Topçu and Karatekin, 2017; Bayram, 2018; Ulu Kalın, 2018; Karasu, Avcı, and Faiz, 2019). In these studies, it was generally stated that textbooks contained many role-model scientists. Studies related to the discipline of history have addressed the history of science through scientists (Şahin, Şahin, and Çilek, 2017; Altun and Tarhan, 2018). In addition to these studies, some were found to include only female scientists in history textbooks (Demircioğlu and Özalp, 2022).

A review of the literature indicated that there was no study addressing issues related to scientific and technological developments in the 12th-grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism course curriculum and textbook. This research was conducted to evaluate the treatment of science and technology topics in the 12th-grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism curriculum and textbook. This study is significant as it sets an example for those who will examine how science and technology subjects are handled in textbooks. In this study, the main problem question of the research was "What is the place of topics related to scientific and technological developments in the 12th-grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism textbooks?" The study also sought solutions to the following questions:

- What is the distribution of science and technology-related topics in the 12th-grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism textbooks according to units and learning objectives?
- How are science and technology-related topics in the 12th-grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism textbooks studied by units?

- What is the distribution and use of visuals about science and technology-related topics in the 12th-grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism textbooks according to units?
- What are the key concepts about science and technology-related topics in the 12th-grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism textbooks according to units?
- What are the warming activities and unit evaluation questions about science and technology-related topics in the 12th-grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism textbooks according to units?

Method

Research Pattern

The data of this study, in which a qualitative research design was used, was collected through document review. Yıldırım and Şimşek (2013: 217-232) define document analysis as “a type of research that includes the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena that are intended to be investigated.” Therefore, this study was conducted to examine the relevant written sources to reveal the place of the science and technology subjects in the 12th-grade "Turkish Republic History of Revolution and Kemalism" textbook in secondary education. Since this study, conducted through a literature review, has a descriptive nature, no ethics committee approval was required.

Data Collection Tools

The data collection tool of the study was the secondary education "12th-grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism" textbook, which was approved by the decision of the Ministry of National Education, Board of Education and Discipline (number: 8; date: 18.04.2019) in the 2019-2020 academic year, was written by Bahattin Demirtaş in 2020, and was used as a textbook in secondary education schools. This textbook was examined as a data collection tool, and the results were handled by scientific research methods.

Data Analysis

The descriptive analysis method was used to analyze the data obtained in the research. The main purpose of descriptive analysis is to categorize and present the data obtained in a meaningful way rather than presenting them in a pure form (Yıldırım and Şimşek, 2013: 217-232). In this context, before the data analysis was initiated, first, the curriculum and the learning objectives in the curriculum were examined in terms of science and technology. Then, the 12th-grade Turkish Revolution History and Kemalism textbook, which is taught in state secondary education institutions, was examined in terms of science and technology topics. The examination of the unit titles indicated that the learning areas of the “12th-grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism” course included the period in which the most rapid changes in science and technology took place in world history. For this reason, the 12th-grade history textbook was determined as the data collection tool for this research. While the textbook was examined, the elements determined according to the sub-problems were followed. In this context, the textbook was examined by taking into account the units containing the subject of science and technology, the learning objectives related to these units, the treatment of science and technology in the subjects, the visuals used, key concepts, warming activities, and assessment and evaluation questions. One of the steps that must be taken to ensure validity and reliability in qualitative research is to seek expert opinion. For this reason, the study was presented to approximately 20-25 people at EYFOR 2022. Discussions and suggestions after the

presentation were taken into consideration, and the analyses were reviewed. The results section of the study was prepared in light of the resulting feedback. In the results section, necessary explanations were made by presenting the comments obtained based on the problem and sub-problems of the research.

Results

In this section, the learning objectives that directly or indirectly included the subject of science and technology in the 12th-grade TR History of Revolution and Kemalism curriculum and the findings regarding the relationship of these learning objectives with the units were included. Subsequently, the findings of the examination of the subjects of science and technology in the textbook, the visuals used, key concepts, warming activities, and assessment and evaluation questions were shared.

Findings about the Distribution of Science and Technology-Related Subjects According to Units and Learning objectives in the 12th-grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Textbook

The 12th-grade TR History of Revolution and Kemalism textbook consisted of eight units and 33 learning objectives, as stated in the curriculum (MoNE, 2018: 19). These units were titled as follows, respectively: "The Ottoman State and the World in the Early 20th Century"; "National Movement"; "Kemalism and the Turkish Revolution"; "Türkiye and the World during the Period between the Two Wars"; "Türkiye and the World during World War II"; "Türkiye and the World after World War II"; "World and Türkiye in the Age of Social Revolution"; and "Türkiye and the World on the Threshold of the 21st Century". Nine learning objectives that directly or indirectly included the field of science and technology were identified in the 12th-grade TR History of Revolution and Kemalism curriculum. The distribution of the units and the learning objectives containing science and technology subjects are shown in Table 1 below.

Table 1

The Distribution of the Units and The Learning Objectives Containing Science and Technology Subjects

Unit number	Learning objectives
Unit 1, "The Ottoman State and the World in the Early 20 th Century"	1.1.b) "The effect of the political and social environment in the cities of Thessaloniki, Monastir, Istanbul, Damascus, and Sofia, the books he read, local and foreign thinkers, and intellectual movements on Mustafa Kemal's thoughts."
Unit 3, "Kemalism and the Turkish Revolution"	3.1. "Grasping Ataturk's principles, which are the basis of modernizing Türkiye." 3.4: "Grasping the developments in the field of education and culture." 3.7: "Grasping the studies carried out in the field of health during Atatürk's time." 3.8. "Doing an analysis of the basic principles that constitute Ataturk's principles and reforms in terms of the Kemalist thought system"
Unit 5, "Türkiye and the World during World War II"	5.1. "Grasping the main developments regarding the causes, start, and spread of World War II" 5.3. "Evaluating the results of World War II"

Unit 6, "Türkiye and the World after World War II"	6.3. "Doing an analysis of the political, social, and economic developments that took place in Türkiye in the 1950s. (Mechanization in agriculture, return from railway construction to road construction)"
Unit 8, "Türkiye and the World on the Threshold of the 21st Century"	8.1: "Grasping the political, social, economic, and cultural developments that took place in Türkiye after 1990." 8.1. "Emphasis on major developments in the fields of science, arts, and sports"

As seen in Table 1, science and technology subjects were included in the 1st, 3rd, 5th, 6th, and 8th units. Of the curriculum, which had a total of 8 units and 33 outcomes, 5 units and 9 learning objectives were found to cover science and technology subjects. It was found that these 9 learning objectives were not given directly with keywords containing science and technology subjects. These learning objectives indirectly included science and technology topics. Considering the distribution by units, 1 learning objective in unit 1, 4 in unit 3, 2 in unit 5, and one in each of the units 6 and 8 covered the field of science and technology learning areas.

Findings Regarding the Treatment of Science and Technology Topics According to Units in the 12th-grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Textbook

In the subject of "Mustafa Kemal's Family and Educational Life" in the 1st unit, it was mentioned that there were some technological developments during the reign of Abdulhamid II, the city of Thessaloniki had developed in many respects and that the railway and port facilities had been established. It was stated how the city of Thessaloniki, where people from many religions, sects, and races lived, would contribute to the formation of scientific infrastructure as it was a trade center. The courses taken by Mustafa Kemal during his Military Junior High School years were also included, and attention was drawn to the existence of courses, such as mathematics, geometry, logic, and geography that would support scientific developments. It was stated that he studied philosophers, such as Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu, and Voltaire during his high school years, and later became interested in history, poetry, and literature. As can be understood from these expressions, the formation of the scientific foundations of Mustafa Kemal Atatürk's intellectual infrastructure was tried to be explained. It was determined that in the first-hand source section, there were statements that Atatürk had been closely interested in the work of the Turkish Language Association (TLA) and that he had spent efforts to write Turkish history in the broadest possible way. The way the subject was handled was found to match the learning objective "1.1. b) The effect of the political and social environment in the cities of Thessaloniki, Monastir, Istanbul, Damascus, and Sofia, the books he read, local and foreign thinkers, and intellectual movements on Mustafa Kemal's thoughts."

In unit 1, "The Ottoman State and the World at the Beginning of the 20th Century", the failure of the Ottoman Empire to keep up with the progress of the Western states in the field of civilization was given as an example of scientific developments. In the second-hand source text, difficult living conditions due to the delay in facilities, such as electricity, water, and gas, and the lack of modern weapons and materials shown as the reason for the defeat in the 1st Balkan wars were stated as the inadequacy of the Ottoman Empire in terms of developments in science and technology. The Industrial Revolution, which was among the causes of the First World War, also set an example for scientific developments. While the results of World War I were listed, the technological war equipment used for the first time in this war was also stated. The existence of tools and equipment belonging to the war industry, such as submarines and chemical weapons, were given as examples of the technological work carried out in this period. The expression "being strong in science" in Atatürk's interview published in *Minber* newspaper was interpreted as his view of science.

In the reading text under two resource headings in the "Lausanne Peace Treaty" subject, which is the last topic of the 2nd unit, the statement "Türkiye needs financial and technical assistance from foreign states" gave the message that the country had fallen behind in terms of scientific developments during these times.

The subject of nationalism in the 3rd unit titled "Atatürk and the Turkish Revolution" was described in the second-hand source reading text as "modernization, accessing science and technology, and raising the level of contemporary civilization." The topics of secularism and revolutionism in the 3rd unit also included statements about science. These expressions were found to meet the learning objective "3.1 Grasping Atatürk's principles, which are the basis of modernizing Türkiye." The 1933 university reform, the reading texts related to the subject, and the question "What could be the reasons why Mustafa Kemal Pasha attached importance to scientific development? Discuss it." were used to make students think about science. This was found to support the learning objective "3.4: Grasping the developments in the field of education and culture." The inclusion of the developments in the field of health and the biography of Doctor Refik Saydam were found to meet the learning objective "3.7: Grasping the studies carried out in the field of health during Atatürk's time." The saying of Atatürk, "The truest guide in life is science", identified with him, was given in "The basic principles that constitute Atatürk's principles and reforms" subject as an example, and it was emphasized that science should guide every innovation. This expression was found to overlap with the learning objective "3.8. Analyzing the basic principles that constitute Atatürk's principles and reforms in terms of the Kemalist thought system."

In the 5th unit, "Türkiye and the World during World War II", the subject of the end of the war after the atomic bombs dropped on Japan showed the war technology and the latest point it had reached. Here, the way the subject was handled was found to overlap the learning objectives in the curriculum "5.1. Grasping the main developments regarding the causes, start, and spread of World War II" and "5.3. Evaluating the results of World War II." The subject of "The Reflections of the Economic Measures Taken by Türkiye during the War on Social Life," presented in the same unit, was found to address some shortcomings such as mechanization and technology in agriculture in Türkiye.

In the 6th unit, it was stated under the title of "Economic Developments" that the oil that was found in the country was not refined and that the Turkish government was forced to import oil at high prices, which indicated the technical inadequacy of the country. In the same unit, it was mentioned under the road transportation subject that some scientific and technical studies about railways, highways, and asphalt production and use had been carried out. Here, two different situations, positive and negative, were presented, and the contradictions regarding science and technology were expressed. The way these issues were addressed was found to overlap with the learning objective "6.3 Analyzing the political, social, and economic developments that took place in Türkiye in the 1950s. (Mechanization in agriculture, return from railway construction to road construction)."

Topics, such as the Cuban crisis, conflicts between America and Russia, nuclear weapons and space, and war technology, were emphasized in the 7th unit "Developments in World Politics After 1960." War technology was mentioned under the title of "chemical weapons" within the scope of the Iran-Iraq war topic. The topic that Türkiye's technical transportation, communication, and other infrastructure investments had accelerated was presented in a paragraph in this unit. Technological developments regarding television and radio broadcasts after 1960 were explained under the heading of cultural developments.

Some studies in Türkiye after 1990 were mentioned under the subject of "Main Developments in the Fields of Science, Art and Sports" in the 8th unit titled "Türkiye and the World on the Threshold of the 21st Century." This supported the learning objective "8.1 Grasping the political, social, economic, and cultural developments that took place in Türkiye after 1990." In addition, by including figures who had made their names known all over the world with their studies and who had reached important positions in the world of science, students' attention was drawn to scientists who could serve as role models for them. A title was given about the Presidential Culture and Arts Grand Awards to draw attention to the fact that scientific and technological developments had been supported.

Findings Regarding the Distribution and Use of Visuals on Science and Technology Subjects According to Units in the 12th-grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Textbook

Table 2

The Distribution of Visuals and Science and Technology Subjects According to Units

Units	Number of visuals involving science and technology elements	Total number of visuals
Unit 1	0	21
Unit 2	1	28
Unit 3	8	21
Unit 4	0	24
Unit 5	3	21
Unit 6	2	13
Unit 7	0	26
Unit 8	1	24
Total	15	168

According to Table 2, the units included 15 visuals covering science and technology subjects. Compared to the textbook, which contained a total of 168 visuals, it can be said that there was no reasonable balance in the distribution of visuals on science and technology subjects. There were no visuals related to science and technology subjects in the 1st, 4th, and 7th units. There were some tables used to emphasize changes and developments in scientific and technological fields, and the most used visuals were photographs. These tables included visual evaluations. According to the visuals, developments in science and technology in the world mostly included war technologies. They gave the impression that scientific institutions in Türkiye were gradually developing, the number of factories was increasing, construction activities, such as roads, bridges, and dams were taking place, and Türkiye was experiencing a rapid transformation in science and technology. The texts were also supported by visuals of world-famous Turkish scientists.

The visuals in the 12th-grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism textbook were included according to the units as follows. The painting titled "The Last Bullet" was included in the 2nd unit, and it provided information about the Ottoman war techniques. The 3rd unit included photographs of the yarn production department of Sümerbank, one of the institutions where scientific and technological developments took place, the studies on university reform, the Red Crescent headquarters, the Gazi Education Institute, and the Faculty of Languages, History, and Geography.

In the 3rd unit, the developments in the field of fine arts were presented in a table. In the same unit, the relationship between Atatürk's principles and the reforms made in the field of education was tabulated. Treatment institutions, number of physicians, and health budget were also explained in a table in this unit, showing the improvement in this regard.

The 5th unit included visuals about the atomic bomb and the destroyed cities, which were examples of the misuse of science and technology for people within the scope of developments in the world. In the 6th unit, the first dam of Türkiye which was built to generate electricity, a table comparing the transportation sector and transportation types, and photographs of asphalt road works were included. According to these visuals, Türkiye used all kinds of developments in science and technology positively while it was being reconstructed.

Photographs of scientists who were thought to serve as role models for students were given as published in the press in the 8th unit. However, apart from this example, no other examples from scientists were found in the textbook.

Findings on Key Concepts of Science and Technology Subjects According to Units in the 12th Grade Turkish Republic Revolution History and Kemalism Textbook

Concepts are abstract expressions that help students visualize events, objects, and complex situations that arise after their perceptual experiences, and provide single-word explanations. It is the classification of events, people, and facts into groups according to similar expressions. Key concepts are the method of expressing what is actually intended to be explained in textbooks according to the subject of that unit in a single word (Ülgen, 2001: 100; Yükselir, 2006: 3-4). In Table 4 below, the distribution of key concepts about science and technology was presented according to units, and the status of the concepts related to science and technology in the textbook was tried to be determined.

Table 3

Distribution of Key Concepts About Science and Technology by Units

Units	Key concepts about science and technology	Total key concepts
Unit 1	2	9
Unit 2	0	7
Unit 3	1	8
Unit 4	0	7
Unit 5	0	7
Unit 6	2	8
Unit 7	1	8
Unit 8	0	7
Total	4	61

As can be seen in Table 3, only a total of 4 concepts in 3 units included the subject of science and technology in the textbook, which had a total of 61 key concepts. These concepts were arms race and colonialism in Unit 1, modernity in Unit 3, and unplanned urbanization in Unit 7. This number is quite low. Key concepts were found in only 3 units.

Findings on the Use of Warming Activities and Unit Evaluation Questions on Science and Technology Subjects According to Units in the 12th Grade Turkish Republic Revolution History and Kemalism Textbook

In the warming activities section at the beginning of each unit, attention was drawn to the subject of science and technology with a question in the 1st and 3rd units. This was evaluated as inadequate. No questions that evoked the subject of science and technology were encountered in warming activities of the 2nd, 4th, 5th, 6th, 7th, and 8th units. As can be understood, there was no introduction to science and technology topics in these units. The questions about science and technology in the warming activities section were as follows.

Two questions in Unit 1: "What do you know about the Industrial Revolution and the French Revolution? What effects did these two developments have on the outbreak of World War I? "Tell your thoughts." Five questions in Unit 3: "Evaluate the rationale on which Atatürk's principles and reforms were based and the importance of these principles."

Unit evaluation questions about science and technology topics in the units were as follows:

Unit 1, question 4 in the true-false section of part B: "The French Revolution and the Industrial Revolution were the two important causes of World War I."

Three open-ended questions in Part C:

1. "What are the historical events that affected Mustafa Kemal's intellectual life? Specify them."
2. "What impact did the military schools where Mustafa Kemal studied have on his life?"
6. "What was the political, social, and cultural structure of the city of Thessaloniki like during Mustafa Kemal's childhood years?"

Unit 4, Part A, the 7th fill-in-the-blank question: "The doctor who first diagnosed Atatürk's disease in 1937 was"

Part B, the 9th true-false question: "Turkish Aviation Association and Turkish Language Association were among the institutions mentioned in Atatürk's will."

Part C, the 3rd multiple choice question: "Which of the questions were asked to the resource persons during the meetings with the Lausanne Turkish Delegation that went to Europe in 1922 and 1923?"

Unit 6; Part A, the 3rd fill-in-the-blank question: "During the Democrat Party period, in accordance with transportation policy within the framework of the Marshall plan, railway construction was left aside, and a transportation policy centered on was adopted."

Unit 8, Part, the 2nd fill-in-the-blank question: "..... was chosen as the neurosurgeon of the century at the Conventional Neurosurgeons Congress in 1999."

The 2nd question in the true or false section of Part B: "Mehmet Öz made many contributions to Quantum mechanics throughout his life."

The 3rd question in the multiple-choice questions section of Part C: "Which of the following is the Turkish scientist who won the 2015 Nobel Prize in Chemistry thanks to his research mapping how cells repair damaged DNA and preserve genetic information?"

As seen above, it was observed that science and technology topics were included very little in the evaluation questions at the end of units. A total of 11-unit evaluation questions about science and technology were included: 1 true-false and 3 open-ended questions in Unit 1; 1 fill-in-the-blanks, 1 true-false, and 1 multiple-choice question in Unit 4; 1 fill-in-the-blanks question in Unit 6; 1 fill-in-

the-blanks, 1 true-false, and 1 multiple-choice question in Unit 8. Questions related to the subject were encountered in the 2nd, 5th, and 6th units.

There was only one project assignment throughout the book. This homework was included at the end of the 1st unit as follows: "You have learned about the life of Mustafa Kemal Pasha until 1919. After this unit, prepare a booklet describing the local and foreign books that Mustafa Kemal read from his school years to the Republic years, and the books written by himself." No homework was required regarding technological developments, and including only one assignment gave the impression that the rapid changes in science and technology that took place in the world and Türkiye during the period covered by the 12th-grade textbook were ignored.

Conclusion

The examination of the curriculum of the 12th-grade TR History of Revolution and Kemalism course indicated that the subjects of science and technology were included in the learning objectives in a limited way. This result is consistent with the findings of Şahin et al. (2017), who stated, "It is seen that science, history of science, and science policies are included in high school history textbooks, albeit to a limited extent." It is also consistent with the result of the study conducted by Okur (2012: 2428), who stated, "Science and technology have not been adequately conveyed to students in Turkish textbooks." Özensoy (2014) found that the science and technology learning area was important, it needed to be included more in the curriculum, and that courses, studies, and teacher guidebooks needed to be made more interesting, which was also consistent with the results of this research. Considering the change, the world has undergone, it was determined that the learning objectives and the topics of this period, when science and technology experienced the fastest change, were addressed quite inadequately.

The comparison of the curriculum of the 12th-grade TR History of Revolution and Kemalism course and the textbook together showed that the learning objectives specified in the program were reflected in the textbook. The same applied to the social studies course curriculum. While the program was being reorganized, it was rearranged with an emphasis on technology topics (Kaymakçı, 2014). In this study, it was determined that the subjects of science and technology were addressed in a very limited way, directly or indirectly, in the history course curriculum. However, the subject of technology was effectively included in the social studies curriculum (Çelikcan, 2011; Kaymakçı, 2012; 2014).

The period included in the content of the textbook covered a period in which technology developed and changed rapidly. However, it was determined that this situation was not included much in the textbook. It was determined that the technological innovations of the period covered by the 12th-grade TR History of Revolution and Kemalism textbook mostly included war technology. This situation implicitly leads the student to think that there were developments in science and technology in the field of warfare during this period. In the "Türkiye and the World after the Second World War" unit, while there were a message that scientific and technological developments were not enough in Türkiye and that the country had a foreign dependence, there was an emphasis that the world tended to develop weapons and war industry. This result is consistent with the findings of a study by Okur (2012) that the developments in science and technology were mentioned in more general terms, these developments were more harmful to human beings and nature, the latest and most popular technological products were not included in the textbooks, and that developments in science and technology were not reflected much in textbooks.

Reasonable balance was not taken into account in the distribution of visuals on science and technology subjects. This result is not consistent with the result of Kaymakçı (2012), who determined that technology-related visuals were used very frequently in textbooks. Key concepts including science and technology also received little coverage. This result is consistent with the findings of Şahin et al. (2017), who stated that there was very little space in history textbooks for concepts, such as "science academy", "understanding of science and education", "science and philosophy", "science and technique", and "science and technology" for today's generations, which was evaluated as a shortcoming. Kaymakçı (2012) stated that project assignments were an important element in gaining skills and values for research and practice. However, in this study, it was concluded that scientific and technological developments were included in a very limited way in project preparation, warming activities, key concepts, and unit evaluation questions.

It was determined that the last unit of the textbook examined in this study included photographs of world-renowned scientists published in the press. It is very important to include visuals of scientists who will serve as role models for students in textbooks. In this way, students will be able to match the scientific study done with the person doing it, have the opportunity to get to know those scientists and empathize. The results of studies dealing with scientists in textbooks are various. It is possible to reach some conclusions about these studies; for example, biographies of scientists were included in some of them (Kaymakçı, 2012); different numbers of scientists and their studies were included in 4th, 5th, 6th, and 7th-grade social studies textbooks (Karasu Avcı and Faiz, 2019; Karaçam et al., 2014); Western scientists were included more in textbooks, while Turkish-Islamic scholars were included less (İdin and Yalaki, 2016; Topçu and Karatekin, 2017). The studies reviewed indicated that scientists were more or less included. This is consistent with our result that the examples of scientists were included in the 12th-grade History of Revolution and Kemalism textbook. However, the examples of scientists in the textbook examined were quite limited. Sahin et al. (2017) and Altun and Tarhan (2018) concluded in their research that scientists were discussed in a very limited way in textbooks. These results are also consistent with the results of our research.

In this study, no findings specifically about female scientists were found in the 12th-grade TR History of Revolution and Kemalism textbook. This result is consistent with the results of the research conducted by Ulu Kalın (2018) and İdin and Yalaki (2016). However, Karasu Avcı and Faiz (2019) concluded in their study that a female scientist was included. Demircioğlu and Özalp (2022) conducted a study in which they examined only the way female scientists were discussed in social studies textbooks and concluded that female scientists were included in the textbooks.

Today, we are faced with a new generation of learners, and textbooks continue to be reference books. For this reason, studies and good examples in scientific and technological fields in Türkiye should be included more in textbooks. Nowadays, when interdisciplinary education has been discussed, developments in scientific and technological fields should also be included in history education.

Conflict of Interest Statement: I declare that I have no conflict of interest.

References

- Akbaba, B. (2003). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki tarih ünitelerinde görsel materyallerin kullanımı. C. Şahin (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler* (s. 359-367). Ankara: Gündüz.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.
- Altun, E. Ş., ve Tarhan, M. (2018). Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan bilim tarihi konularına yönelik bir değerlendirme. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4 (2), s. 111-127 <https://DOI:10.32570/ijofe.485218>
- Ata, B. (2012). Bilim ve teknolojinin sosyal değişime etkisi. B. Ata (Ed.), *Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme* (s. 1-11). Ankara: Pegem.
- Bayram, E. B. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilim insanı imajları ve bu imajların oluşmasında ders kitabı ve öğretmenlerin rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Çelikcan, Ş. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının yeri ve önemi. R. Turan ve H. Akdağ (Edt.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar II* (s. 164-180). Ankara: Pegem.
- Demircioğlu, E., ve Özalp, M. T. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarında kadın bilim insanlarının temsili. *Educational Academic Research*, S. 47, s. 80-92 <https://doi:10.5152/AUJKKEF.2022.991680>
- Demirel, Ö., ve Kiroğlu, K. (2005). Eğitim ve ders kitapları. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (Edt.), *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (s. 1-11). Ankara: Öğreti.
- Demirtaş, B. (2020). *Ortaöğretim T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı*. Ankara: Adım Adım.
- İdin, Ş., ve Yalaki, Y. (2016). Türkiye'deki ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer verilen Türk-İslam bilim insanlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 30(2), s. 37-52.
- İşman, A. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem.
- Karaçam, S., Aydın, F., ve Digilli, A. (2014). Fen ders kitaplarında sunulan bilim insanlarının basmakalıp bilim insanı imajı açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), s. 606-627.
- Karasu Avcı, E., ve Faiz, M. (2019). Sosyal bilgiler ders kitapları bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında yer alan bilim insanları. Ş. Oruç ve G.O. İlhan (Edt.), *II. Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu Tam Metin Bildiriler Kitabı* (s. 259-274). İstanbul. 30.08.2023 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/338375324> adresinden alınmıştır.
- Kaymakçı, S. (2012). Yeni sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının bilim ve teknolojiye yaklaşımı. B. Ata (Ed.), *Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme* (s. 13-38). Ankara: Pegem.
- Kaymakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programının teknoloji boyutu. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi Refik Turan Özel Sayısı Eylül/September*, 5(16), s. 314-340.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2006). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem.
- MEB. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara: TTKB.

- MEB. (2018). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı*. Ankara. Erişim (30.08.2023): <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=346>
- Okur, A. (2012). Türkçe ders kitaplarında bilim ve teknoloji. *TurkishStudies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), s. 2413-2429.
- Öcal, A., ve Yiğittir, S. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kırıkkale örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), s. 51-61.
- Özensoy, A. U. (2014). Sosyal bilgiler dersinde “bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, s. 106-115.
- Safran, M. (1996). Tarih programları nasıl düzenlenmelidir? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, s. 16-27.
- Şahin, M., Şahin, S., ve Çilek, M. (2017). Tarih ders kitaplarında bilimin yeri. P. Pınarcık, B. Gökce, M. S. Erkek ve S. Coşgun Kandal (Haz.), *Prof. Dr. Recep Yıldırım'a Armağan* (s. 125-138). Ankara: Bilgin Kültür ve Sanat.
- Tertemiz, N., Ercan, L., ve Kayabaşı, Y. (2001). Ders kitabı ve eğitimdeki önemi. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 4-8* (s.1-30). Ankara: Nobel.
- Topçu, E., ve Karatekin, K. (2017). Sosyal bilgiler ders kitaplarında bilim adamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), s. 2127-2152.
- Ulu Kalın, Ö. (2018). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Türk-İslam Bilginleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), s. 330-346.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme. Uygulama ve kuramlar* (3. Basım). Ankara: Pegem A.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yükselir, A. (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler programında geçen kavramların kazanımı ve kalıcılığında kavram analiz yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretim programı ve ders kitaplarında teknolojik ve bilimsel gelişmelerin incelenmesi

Kamuran ÖZDEMİR

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi

27/08/2023

Kabul Tarihi

30/09/2023

DOI

<https://doi.org/10.17497/tuhed.1350909>

Kaynak Gösterme

Özdemir, K. (2023). Investigation of technological and scientific developments in the Turkish Republic's History of Revolution and Kemalism curriculum and textbooks in secondary education. *Turkish History Education Journal*, 12(2), 198-211. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1350909>

Benzerlik Taraması

Yapıldı- IThenticate

Etik Beyannamesi

Çalışmada öğretim programları ve ders kitapları kullanıldığı için etik kurul onayı gerekli değildir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansman

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans

Bilgi Notu

Bu çalışma 11-15 Mayıs 2022 tarihinde düzenlenen XIII. Uluslararası Eğitim Yönetimi Formu'nda "Tarihte Meydana Gelen Bilimsel ve Teknolojik Gelişmelerin Tarih Derslerine ve Tarih Ders Kitaplarına Yansıması" başlığıyla sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretim programı ve ders kitaplarında teknolojik ve bilimsel gelişmelerin incelenmesi

Kamuran ÖZDEMİR

ORCID: [0000-0003-0612-4672](https://orcid.org/0000-0003-0612-4672), E-posta: kamur_77@hotmail.com

Kurum: Ministry of National Education, ROR ID: <https://ror.org/00jga9g46>

Öz

Dünya üzerinde canlı hayatın başlangıcından bugüne bilimsel ve teknolojik gelişmelere her gün bir yenisi eklenmiştir. Sanayi inkılabı sonrasında bilgi akışının hızla artması neticesinde gelişmiş toplumlar bilgi üreten ve bilgiye bağlı olarak da teknoloji satan ülkeler haline gelmişlerdir. Öğretim programında bilim ve teknoloji alanında meydana gelen hızlı değişim sürecinde yer alan konuların ortaöğretim “Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” ders kitabında nasıl ele alındığı yapılan bu incelemenin çalışma konusunu oluşturmuştur. Bu çalışmada araştırmanın temel problem sorusu “12. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında bilimsel ve teknolojik gelişmelerle ilgili konuların yeri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın verileri doküman incelemesiyle yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın veri toplama aracı olarak ortaöğretim “Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” ders kitabı kullanılmıştır. Verilerin analizine başlarken önce öğretim programı ve programda yer alan kazanımlar bilim ve teknoloji konusu açısından incelenmiştir. Daha sonra öğretim programında yer alan konular ders kitabıyla eşleştirilmiştir. Sonuç olarak 12. sınıf T.C inkılap tarihi ve Atatürkçülük öğretim programı kazanımlarında bilim ve teknoloji konusuna sınırlı bir şekilde yer verildiği belirlenmiştir. Öğretim Programı ve ders kitabı karşılıklı incelendiği zaman öğretim programında mevcut olan kazanımların ders kitabında yer aldığı görülmüştür. Bilim ve teknoloji konularına ait görsellerin dağılımında makul denge dikkate alınmamıştır. İncelenen ders kitabında bilim insanlarına ait örnekler oldukça sınırlı bir şekilde yer almıştır.

Keywords: teknolojik ve bilimsel gelişmeler, öğretim programı, ders kitapları, tarih eğitimi

Giriş

Bilim ve teknoloji merakla başlayıp, buluşla sonlanan, aklın sınırlarını zorlayan iki önemli unsurdur. Dünyada insan yaşamının başladığı ilk andan itibaren bilim ve teknoloji ile ilgili çalışmalar da başlamıştır. İnsanlar hayatlarını kolaylaştırmak için yaptıkları buluşlara her gün bir yenisini eklemiştir. Doğa karşısında hep bir var olma savaşı veren insanoğlu, bu mücadelede doğa ile denge içinde kalıp yaşamlarını sürdürebilmek ve hayatlarını kolaylaştırmak için teknolojiyi sürekli gündemlerinde tutmuşlardır. Bilimin gelişmesiyle beraber teknolojide de ilerlemeler kaydedilmiş, yapılan her yeni icatla yaşadıkları dünyayı daha yaşanılır bir yer haline getirmeye çalışmışlardır.

Teknik anlamda üstün duruma gelen toplumlar, diğer toplumları etkileyebilme gücüne sahip olmuşlardır (Ata, 2012: 6). Bu durum bilim ve teknolojinin insanlığın ortak mirası haline gelmesine neden olmuş ve bu değişim sürecinin yeni nesillerce de bilinmesini zorunlu kılmıştır (Kaymakçı, 2012: 13). Bilimsel bilginin ve teknolojide sürekli ve hızlı gelişmelerin meydana geldiği içinde yaşadığımız zaman dilimi teknoloji çağı olarak adlandırılmaya başlamıştır (Kaymakçı, 2012: 13-14).

Teknolojinin pek çok tanımı vardır ancak en genel ifade ile; teknolojiyi İşman (2011: 3), “belirlenen hedefleri gerçekleştirilmede, ihtiyaçları karşılamada ve hayatı kolaylaştırmada doğruluğu ispatlanmış bilgileri organize etmede kullanılan pratik uygulamalar” şeklinde tanımlamıştır. Hayatı kolaylaştırmak için atılan her adım, düşünülen her çare teknolojideki gelişmeleri de sürekli hale getirmiştir. Bu da zamanla teknolojik olarak gelişen ülkelerin bilgi satmasına neden olmaya başlamıştır. Bilimsel bilginin geçer akçe olmasıyla da gelişmiş devletler yatırımlarını bilgi satma üzerine kurmaya başlamışlardır. Bu durumda öğrenme alışkanlıklarını değiştirmiştir. Öncelik doğru bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanarak üretim yapma üzerine olmaya başlamıştır. Bilimsel bilginin önemini fark edenler eğitime yönelip, ihtiyacı dahilinde yetişmiş eleman temin etmek için bu alana yatırım yapmaya başlamışlardır. Bilimsel bilginin kalıcılığı ve teknolojik olarak ilerlemenin sürdürülebilirliği için eğitimin önemini kavrayan ülkeler öğrencilerinin tüm okul çağı boyunca sahip olmaları gereken becerilerle donatılması için bir dizi düzenleme yapmışlardır.

Türkiye’de de Millî Eğitim Bakanlığı dünyada ve ülkemizde yaşanan sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri dikkate alarak, mevcut öğretim programlarını değiştirme ihtiyacı duymuş ve 2017 yılından itibaren bir çalışma başlatmıştır. Buna göre yapılandırmacı yaklaşım, derslerde aktif öğretim yöntem ve metotlarının kullanılması, öğrenci merkezli yaklaşım, derslerin günlük hayat konularından oluşması, dünya ile uyum ve bilgi teknolojilerinin kullanılması, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilerin tüm dersler için kullanılmasını da içeren pek çok düzenleme yapılmıştır (MEB, 2017). Türkiye’de öğretimin kapsam ve hedefi öğretim programlarıyla belirlendiği için, bu değişim sonucunda pek çok dersin öğretim programı yenilendiği gibi, 2018’de tarih derslerinin öğretim programı da yenilemiştir. Yeni programda çağın gereği olan bütün özellikler sıralanmış, eğitim çıktısı olarak öğrencinin hangi donanıma sahip olması beklendiği işaret edilmiştir (MEB, 2018: 4). Bilim ve teknolojide sahip olunması beklenen temel yetkinliklerin içeriği de Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi başlığıyla programda yer almıştır (MEB, 2018: 6-7).

Öğretim programı ile öğrenci arasındaki köprünün en önemli ayağı ise ders kitaplarıdır. Öğretim Programı yapmak ve program doğrultusunda ders kitabı yazmak sadece alan bilgisine sahip kişilerin yapabileceği bir iştir (Safran, 199: 18). Ders kitabı, öğretim programının vücut bulmuş

halidir. Öğretmen ve öğrencinin ortak izlencesidir. Eğitimin planlı bir şekilde yürütülebilmesi için kullanılan bir öğretim materyalidir (Alkan, 1979: 244-245; Tertemiz ve Diğerleri, 2001: Demirel ve Kiroğlu, 2005: 2; Kılıç ve Seven, 2006: 27) Gelişen bilişim teknolojisi, yeni yaklaşımlar, ders araç-gereçlerindeki gözlenen gelişmelere rağmen öğretmen ve öğrenciler tarafından en önemli başvuru kaynağı olarak kullanılmaktadır (Akbaba, 2003: 359). Bundan dolayı da ders kitaplarının sürekli güncellenerek dünyadaki gelişmeleri öğrenme alanı olarak içeriğine taşıması gerekir.

Atalay (1983, akt. Ata, 2012: 6), bütün sosyal değişme kuramlarında teknolojinin bir faktör olarak karşımıza çıktığını belirtmiştir. Teknolojinin sosyal bir değişim hareketi başlatma süreci de 18. yüzyıla kendini belli etmeye başlamıştır. Bu yüzyıla kadar dünya üzerindeki teknolojik gelişmeler belli bir hızda seyretmiştir. Ancak bu yüzyıldan sonra ortaya çıkan sanayi inkılabının da etkisiyle teknolojik gelişmeler hız kazanmış ve yine aynı hızla dünyaya yayılmıştır. Böylece dünyanın genelini etkileyen sosyal bir değişim süreci başlamıştır. Bu değişim süreci sonrasında Batı Avrupa, dünya siyasetinde daha etkin bir role sahip olabilmek için geliştirdiği teknolojiyi görücüye çıkarmış ve dünya savaşlarını tetiklemiştir. Daha sonraki süreçte uzay çalışmalarının ilerlemesi ve uydu ve internet teknolojisinin gelişmesine bağlı olarak insanoğlu küreselleşme denilen bir olgu ile karşı karşıya gelmiştir. 19. yüzyılda yan yana gelmeye başlayan bilim ve teknoloji kavramları neticesinde pek çok yeni buluş ortaya çıkmıştır (Ata, 2012: 2-6).

Öğretim programında bilim ve teknoloji alanında meydana gelen hızlı değişim süreci ile ilgili konuların öğrenme alanı olarak belirlendiği ortaöğretim “Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” ders kitabında bu konuların nasıl ele alındığını tespit etmek bu çalışmanın amacını oluşturmuştur. Literatür taraması neticesinde, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle ilgili konuların öğretim programlarındaki yerinin incelendiği çalışmaların genel olarak sosyal bilgiler öğretim alanını kapsadığı görülmüştür. Bu çalışmalarda bilim ve teknoloji ile ilgili konuların öğretim programı ve ders kitabı bağlamında incelemeleri yapılarak, ilgili öğrenme alanı içindeki yeri ortaya konulmaya çalışılmıştır (Çelikcan, 2011; Kaymakçı, 2012, 2014). Öğrencilerin bilime ilgi duymalarını sağlamak, bilimsel çalışmaları özendirmek, onlarda bir bilim insanı imajı oluşturmak için ders kitaplarında bilim insanlarına ve onların çalışmalarına da yer verilmiştir. Bu çalışmalarda hem bilim tarihinin gelişimi hem de yapılan çalışmalar, bilim insanları örnekleminde anlatılmaya çalışılmıştır. Sosyal bilgiler ders kitaplarında bilim insanları ile ilgili yapılan çalışmalarda bu bilim insanlarının kimliği de sorgulanmıştır. Ders kitaplarında yer alan bilim insanları yerli ve yabancı olma durumuna göre de irdelenmiştir (Öcal ve Yiğittir, 2007; Karaçam, Aydın ve Digilli, 2014; Topçu ve Karatekin, 2017; Bayram, 2018; Ulu Kalın, 2018; Karasu Avcı ve Faiz, 2019). Bu çalışmalarda genel olarak ders kitaplarının rol model niteliğinde birçok bilim insanını barındırdığı belirtilmiştir. Tarih disiplini ile ilgili ders kitaplarında da bilim tarihi konusunu bilim insanları üzerinden ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır (Şahin, Şahin ve Çilek, 2017; Altun ve Tarhan, 2018). Bu çalışmalara ek olarak tarih ders kitaplarında sadece kadın bilim insanları özeli de ele alınmıştır (Demircioğlu ve Özalp, 2022).

Yapılan literatür taramasında, 12. sınıf T.C inkılap tarihi ve Atatürkçülük tarih dersi öğretim programlarında ve ders kitaplarında bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile ilgili konuları ele alan bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu araştırma; 12. sınıf T.C inkılap tarihi ve Atatürkçülük öğretim programı ile ders kitaplarında bilim ve teknoloji konularının ele alınışını değerlendirmeye yönelik bir çalışmadır. Bu çalışma ders kitaplarında bilim ve teknoloji konularının nasıl ele alındığı ile ilgili inceleme yapacak olanlara örnek teşkil etmesi bakımından önemlidir. Bu çalışmada araştırmanın

temel problem sorusu “ortaöğretim 12. Sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük öğretim programlarında ve ders kitaplarında bilimsel ve teknolojik gelişmelerle ilgili konuların yeri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır:

- 12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında bilim ve teknoloji ile ilgili konuların ünitelere ve kazanımlara göre dağılımı nasıldır?
- 12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında ünitelere göre bilim ve teknoloji konularının işlenişi nasıldır?
- 12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında ünitelere göre bilim ve teknoloji konularına ait görsellerin dağılımı ve kullanımını nasıldır?
- 12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında ünitelere göre bilim ve teknoloji konularına ait anahtar kavramlar nasıldır?
- 12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında ünitelere göre bilim ve teknoloji konularına ait hazırlık çalışmaları ve ünite değerlendirme soruları nasıl kullanılmıştır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın verileri doküman incelemesiyle yoluyla toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013: 217-232) doküman incelemesini; “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir araştırma çeşidi,” olarak tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla bu çalışma da bilim ve teknolojiyi içeren konuların “Ortaöğretim 12. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” ders kitaplarındaki yerinin ortaya konması amacıyla ilgili yazılı kaynakların incelendiği bir çalışma olmuştur. Literatür taraması yoluyla yapılan bu çalışma betimsel bir özellik taşıdığı için etik kurul onayının alınması gerekmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama aracı 2019-2020 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 18.04.2019 tarih ve 8 sayılı kararı ile kabul edilen, Bahattin Demirtaş tarafından 2020 tarihinde yazılan, ortaöğretim kurumlarında ders kitabı olarak okutulan Ortaöğretim “12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” ders kitabıdır. Veri toplama aracı olarak ilgili dokümanların incelemesi yapılmış, ortaya çıkan sonuçlar bilimsel araştırma yöntemlerine uygun bir şekilde ele alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi hususunda betimsel analizden faydalanılmıştır. Betimsel analizde ana amaç, elde edilen verileri salt bir biçimde sunmak yerine kategorilendirip anlamlandırılmış bir şekilde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217-232). Bu bağlamda verilerin analizine başlarken önce öğretim programı ve öğretim programında yer alan kazanımlar bilim ve teknoloji konusu açısından incelenmiştir. Daha sonra devlet ortaöğretim kurumlarında okutulmakta olan 12. sınıf T. C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı bilim ve teknoloji konuları açısından incelenmiştir. Ünite başlıklarına bakılacak olursa “12. sınıf T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” dersi

konularının öğrenme alanları bilim ve teknolojide dünya tarihinde en hızlı değişimlerin olduğu dönemi içermektedir. Bundan dolayı 12. sınıf tarih ders kitabı bu araştırmanın veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Ders kitabının incelenmesinde alt problemlere göre belirlenen unsurlar doğrultusunda hareket edilmiştir. Bu bağlamda ders kitabı bilim ve teknoloji konusunu içeren üniteler, bu ünitelerle ilgili kazanımlar, bilim ve teknolojinin konuların içinde işlenişi, kullanılan görseller, anahtar kavramlar, hazırlık çalışmaları ve ölçme değerlendirme soruları dikkate alınarak incelenmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik için yapılması gereken işlemlerden biri de uzman görüşüne başvurmaktır. Bu sebeple çalışma EYFOR 2022’de yaklaşık 20-25 kişiye sunulmuştur. Sunum sonrası yaşanan tartışmalar ve öneriler dikkate alınmış ve analizler yeniden gözden geçirilmiştir. Ortaya çıkan dönütler ışığında çalışmanın bulgular kısmı hazırlanmıştır. Bulgular kısmında araştırmanın problemine ve alt problemlerine dayanılarak elde edilen yorumlar verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda 12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük öğretim programında yer alan bilim ve teknoloji konusunu doğrudan ya da dolaylı olarak içeren kazanımlara ve bu kazanımların ünitelerle ilişkisine ait bulgulara yer verilmiştir. Devamında ise ders kitabında bilim ve teknoloji içeren konular, kullanılan görseller, anahtar kavramlar, hazırlık çalışmaları ve ölçme değerlendirme soruları ile ilgili yapılan incelemeye ait bulgular paylaşılmıştır.

12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Bilim ve Teknoloji ile İlgili Konuların Ünitelere ve Kazanımlara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı, öğretim programında da ifade edildiği üzere 8 ünite ve 33 kazanımdan oluşmuştur. (MEB, 2018: 19). Sırasıyla bu üniteler “20. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devleti ve Dünya”, “Milli Mücadele”, “Atatürkçülük ve Türk İnkılabı”, “İki Savaş Arasındaki Dönemde Türkiye ve Dünya”, “II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye ve Dünya”, “II. Dünya Savaşı Sonrasında Türkiye ve Dünya”, “Toplumsal Devrim Çağında Dünya ve Türkiye” ve “21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye ve Dünya” başlıklarından meydana gelmiştir. 12. Sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük öğretim programında bilim ve teknoloji öğrenme alanını doğrudan ya da dolaylı olarak içeren 9 kazanım tespit edilmiştir. İçeriğinde bilim ve teknoloji konuları olan üniteler ve ilgili kazanımların dağılımı da aşağıda yer almakta olan Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

İçeriğinde Bilim ve Teknoloji Konuları Olan Üniteler ve İlgili Kazanımların Dağılımı

Ünite Numarası	Kazanımlar
1. Ünite “20. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devleti ve Dünya”	1.1.b) “Selanik, Manastır, İstanbul, Şam ve Sofya şehirlerindeki siyasi ve sosyal ortamın, okuduğu kitapların, yerli ve yabancı düşünürlerin ve fikir akımlarının Mustafa Kemal’in fikirlerine etkisi ele alınır.”
3. Ünite “Atatürkçülük ve Türk İnkılabı”	3.1. “Çağdaşlaşan Türkiye’nin temeli olan Atatürk ilkelerini kavrar.” 3.4: “Eğitim ve kültür alanında yapılan gelişmeleri kavrar” 3.7: “Atatürk döneminde sağlık alanında yapılan çalışmaları kavrar” 3.8. “Atatürk ilke ve inkılaplarını oluşturan temel esasları Atatürkçü düşünce sistemi açısından analiz eder.”

5. Ünite “II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye ve Dünya”	5.1. “II. Dünya Savaşı’nın sebepleri, başlaması ve yayılmasıyla ilgili başlıca gelişmeleri kavrar.”
6. Ünite “II. Dünya Savaşı Sonrasında Türkiye ve Dünya”	5.3. “II. Dünya Savaşı’nın sonuçlarını değerlendirir.”
8. Ünite “21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye ve Dünya”	6.3. “1950’ler Türkiye’inde meydana gelen siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmeleri analiz eder. (Tarımda makineleşme, demir yolu yapımından kara yolu yapımına dönüş)”
	8.1: “1990 sonrasında Türkiye’de meydana gelen siyasi sosyal ekonomik ve kültürel gelişmeleri kavrar.”
	8.1. “Bilim, sanat ve spor alanlarındaki başlıca gelişmeler üzerinde durulur.”

Tablo 1’de görüldüğü gibi, bilim ve teknoloji konuları 1., 3., 5., 6. ve 8. üniteler içinde yer almıştır. Toplam 8 ünite ve 33 kazanım olan öğretim programının 5 ünitesi ve 9 kazanımı bilim ve teknoloji konularını kapsamaktadır. Bu 9 kazanımın doğrudan bilim ve teknoloji konularını içeren anahtar kelimelerle verilmediği görülmüştür. Bu kazanımlar dolaylı olarak bilim ve teknoloji konularını içermektedir. Ünitelere göre dağılımına bakılacak olursa; 1. ünite 1; 3. ünite 4; 5. ünite 2; 6. ve 8. ünitelerde 1’er kazanım bilim ve teknoloji öğrenme alanını kapsamaktadır.

12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Ünitelere Göre Bilim ve Teknoloji Konularının İşlenişine İlişkin Bulgular

Birinci ünite de yer alan, “Mustafa Kemal’in Ailesi ve Eğitim Hayatı” konusu içinde Selanik şehrinin Sultan II. Abdülhamit döneminde birçok bakımdan geliştiği, demiryolunun, liman tesislerinin kurulduğu ifadeleri ile teknolojik anlamda meydana gelen gelişmelerden bahsedilmiştir. Pek çok din, mezhep ve ırktan insanların yaşadığı Selanik şehrinin ticaret merkezi olması nedeniyle bilimsel alt yapının oluşmasına nasıl katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Mustafa Kemal’in, Askeri Rüştüye yıllarında okuduğu derslere de yer verilerek bilimsel gelişmeleri destekleyecek matematik, geometri, mantık, coğrafya, gibi derslerin varlığına dikkat çekilmiştir. İdadide Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu, Voltaire gibi filozofları okumaya başladığı, daha sonra tarih, şiir ve edebiyatla da ilgilendiği anlatılmıştır. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere Mustafa Kemal Atatürk’ün fikri alt yapısının bilimsel temellerinin oluşumu anlatılmaya çalışılmıştır. Birinci el kaynak kısmında, Atatürk’ün TTK’nın çalışmalarıyla yakından ilgilendiği, Türk tarihinin en geniş şekilde yazılması için çalıştığı ifadelerinin yer aldığı belirlenmiştir. Konunun bu şekilde ele alınış biçimi kazanım 1.1.b)’de yer alan “Selanik, Manastır, İstanbul, Şam ve Sofya şehirlerindeki siyasi ve sosyal ortamın, okuduğu kitapların, yerli ve yabancı düşünürlerin ve fikir akımlarının Mustafa Kemal’in fikirlerine etkisi ele alınır.” ifadesini karşılamıştır.

Birinci ünite olan “XX. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devleti ve Dünya” ünitesinde, Osmanlı devletinin batılı devletlerin uygarlık alanında gösterdiği ilerlemenin gerisinde kalması konusu bilimsel gelişmelere örnek olarak verilmiştir. İkinci el kaynak metni içinde Osmanlı’da elektrik, su hava gazı gibi tesislerin geç işletmeye açılması ile halkın zor şartlar altında yaşaması, 1. Balkan savaşlarında yenilginin nedenlerinden birisi olarak modern silah ve malzemenin olmamasının sayılması, Osmanlı’nın bilim ve teknikteki gelişmeler konusunda yetersizliği olarak ifade edilmiştir. 1. Dünya savaşı sebepleri arasında yer alan sanayi inkılabı da bilimsel gelişmelere örnek teşkil etmiştir. I Dünya savaşı sonuçları sıralanırken bu savaşta ilk kez kullanılan teknolojik savaş araç gereçlerinin neler olduğu da belirtilmiştir. Denizaltı, kimyasal silahlar gibi savaş sanayine ait bu araç ve gereçlerin

varlığı bu dönemde teknolojik olarak yapılan çalışmalara bir örnek olarak verilmiştir. Atatürk'ün Minber gazetesinde yayınlanan mülakatında geçen “fennen kuvvetli olmak” ifadesi de bilime bakışı olarak yorumlanmıştır.

İkinci ünitenin en son konusu olan “Lozan Barış Antlaşması” içerisinde yer alan iki kaynak başlığı altındaki okuma metninde “Türkiye'nin yabancı devletlerin finansal ve teknik yardımına ihtiyacı bulunmaktadır.” cümlesi Türkiye'nin bilim olarak bu devirlerde geride olduğu mesajını vermiştir.

Atatürk ve Türk İnkılabı başlığını taşıyan 3. üniteye yer alan milliyetçilik konusu ikinci el kaynak okuma metninde “çağdaşlaşma; bilim ve teknolojiye erişmek, çağdaş uygarlık düzeyini yükseltmek.” olarak tanımlanmıştır. 3. üniteye yer alan laiklik ve inkılapçılık konuları da yine bilim konusundaki ifadeleri içermiştir. Bu ifadelerin kazanım “3.1. Çağdaşlaşan Türkiye'nin temeli olan Atatürk ilkelerini kavrar.” maddesini karşıladığı belirlenmiştir. 1933 üniversite reformu konusu ve konu ile bağlantılı okuma metinleri ve bu metinlere bağlı olarak sorulan “Mustafa Kemal Paşa'nın bilimsel gelişmeye önem vermesinin nedenleri neler olabilir? Tartışınız,” ifadesi bu konuda öğrencilerin bilimle ilgili düşünmesini sağlamak için kullanılmıştır. Bu da kazanım “3.4: Eğitim ve kültür alanında yapılan gelişmeleri kavrar.” ifadesini destekler nitelikte görülmüştür. Sağlık alanında meydana gelen gelişmeler ve Doktor Refik Saydam'a ait verilen biyografi ile de kazanım 3.7.'de yer alan “Atatürk döneminde sağlık alanında yapılan çalışmaları kavrar” ifadesini karşıladığı görülmüştür. “Atatürk ilke ve inkılaplarını oluşturan temel esaslar” konusu içerisinde Atatürk'le özdeşleşen “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.” sözü örnek olarak verilmiş ve yapılan her yenilikte bilimin rehber olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu ifade ise “3.8. Atatürk ilke ve inkılaplarını oluşturan temel esasları Atatürkçü düşünce sistemi açısından analiz eder” kazanımı ile örtüşmektedir.

Beşinci ünite olan “II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye ve Dünya” kısmında, Japonya'ya atılan atom bombaları sonrasında savaşın sona ermesi konusu savaş teknolojisini ve onun gelmiş olduğu en son noktayı ifade etmiştir. Burada konunun ele alınış biçiminin programda yer alan kazanım “5.1. II. Dünya Savaşı'nın sebepleri, başlaması ve yayılmasıyla ilgili başlıca gelişmeleri kavrar.” ve kazanım “5.3. II. Dünya Savaşı'nın sonuçlarını değerlendirir.” ifadeleri ile örtüştüğü görülmüştür. Yine aynı üniteye “Savaş Döneminde Türkiye'nin Aldığı Ekonomik Önlemlerin Toplumsal Hayata Yansımaları” konusu Türkiye'deki tarım, ziraat gibi konulardaki cihazlanma ve teknik gibi birtakım yetersizlikler anlatılmıştır.

Altıncı üniteye “Ekonomik Gelişmeler” başlığında bulunan petrolün işlenmeyip Türk hükümetinin yüksek fiyatla petrol ithal etmeye mecbur edildiği, yani teknik anlamdaki yetersizlikten bahsedildiği gibi, yine aynı ünitenin karayolu ulaştırması konusunda demiryolu, karayolu, asfalt gibi konularda bilim ve teknik alanında yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir. Burada olumlu ve olumsuz iki farklı durum ortaya konarak bilim ve teknoloji konusundaki çelişkiler ifade edilmiştir. Bu konuların ele alınış biçiminin ise 6.3. “1950'ler Türkiye'sinde meydana gelen siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmeleri analiz eder. (Tarımda makineleşme, demir yolu yapımından kara yolu yapımına dönüş)” kazanımıyla örtüştüğü görülmüştür.

“1960 Sonrasında Dünya Siyasetinde Ortaya Çıkan Gelişmeler” başlığında 7. üniteye Küba bunalımı, Amerika ve Rusya arasındaki çekişmeler gibi konularda nükleer silah ve uzay ile ilgili çalışmalara yer verilmiş ve yine savaş teknolojisi üzerinde durulmuştur. Hatta yine İran Irak savaşı konusu içerisinde “kimyasal silahlar” başlığı altında savaş teknolojisinden söz edilmiştir. Türkiye'nin teknik olarak ulaşım haberleşme ve diğer altyapı yatırımlarının hız kazandığı ifadesi de bu üniteye bir

paragraf halinde yerini bulmuştur. Kültürel gelişmeler başlığında 1960 sonrasında televizyon ve radyo yayınları ile ilgili teknolojik gelişmeler anlatılmıştır.

“21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye ve Dünya” başlığını taşıyan 8. ünite içinde “Bilim Sanat ve Spor Alanındaki Başlıca Gelişmeler” başlığı altında 1990 yılı sonrasındaki Türkiye’deki birtakım çalışmalara değinilerek, 8.1. “1990 sonrasında Türkiye’de meydana gelen siyasi sosyal ekonomik ve kültürel gelişmeleri kavrar.” kazanımı desteklenmiştir. Ayrıca son dönemlerde yaptıkları çalışmalarla isimlerinden dünya çapında bahsettiren, dünya bilim dünyasında da önemli yerlere gelen isimlere yer verilerek öğrencilerde rol model oluşturabilecek bilim insanlarına dikkat çekilmiştir. Cumhurbaşkanlığı kültür ve sanat büyük ödülleri ile ilgili bir başlık verilerek bilimsel ve teknolojik gelişmelerin son dönemde desteklendiği konusuna da dikkat çekilmiştir.

12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Ünitelere Göre Bilim ve Teknoloji Konularına Ait Görsellerin Dağılımı ve Kullanımına İlişkin Bulgular

Tablo 2

Ünitelere Göre Bilim ve Teknoloji Konularına Ait Görsellerin Dağılımı

Ünite No	İçinde Bilim ve Teknoloji Unsuru Olan Görsel Adedi	Toplam Görsel Adedi
1. Ünite	0	21
2. Ünite	1	28
3. Ünite	8	21
4. Ünite	0	24
5. Ünite	3	21
6. Ünite	2	13
7. Ünite	0	26
8. Ünite	1	24
Toplam	15	168

Tablo 2’ye göre, ünitelerde genel olarak 15 adet bilim ve teknoloji konularını içeren görsel yer almıştır. Toplam 168 adet görselin yer aldığı ders kitabına oranlanırsa bilim ve teknoloji konularına ait görsellerin dağılımında makul dengenin dikkate alınmadığı söylenebilir. 1., 4. ve 7. ünitelerde bilim ve teknoloji konularını içeren görsellere rastlanmamıştır. Bilimsel ve teknolojik alanlardaki değişme ve gelişmeleri vurgulamak için yer yer tablolardan da yararlanıldığı gibi en çok kullanılan görseller fotoğraflardır. Bu tablolar da görsel değerlendirmeler kapsamında ele alınmıştır. Görsellere göre bilim ve teknolojideki gelişmeler dünya üzerinde daha çok savaş teknolojilerini içermektedir. Türkiye açısından bilim kurumlarının geliştiği ve fabrikalaşmanın arttığı, yol, köprü, baraj gibi faaliyetlerin yaşandığı, Türkiye’nin bilim ve teknikte hızlı bir dönüşüm yaşadığı izlenimi vermiştir. Metinler dünyaca ünlü Türk bilim insanlarına ait görsellerle de desteklenmiştir.

12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında ünitelere göre görseller şu şekilde yer almıştır. “Son Mermi” isimli tablo resmi 2. üniteye yer almış olup Osmanlı’nın savaş tekniğine ait bilgi vermektedir.

Üçüncü üniteye bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yer aldığı kurumlardan olan Sümerbank’ın iplik üretim bölümünü, üniversite reformu ile ilgili yapılan çalışmalar, Kızılay genel merkezi, Gazi Eğitim Enstitüsü, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi fotoğraflarla örneklendirilmiştir. 3. üniteye güzel sanatlar alanında yaşanan gelişmeler tablo halinde verilmiştir. Yine aynı üniteye Atatürk ilkelerinin

eğitim alanında yapılan inkılaplarla ilişkisi tablolandırılmıştır. Tedavi kurumları, hekim sayısı ve sağlık bütçesi de bu ünite de tablo ile açıklanarak bu konuda iyileşme anlatılmaya çalışılmıştır.

Beşinci ünite de ise dünyadaki gelişmeler kapsamında bilim ve teknolojinin insanlar için kötü kullanımına örnek teşkil eden atom bombası ve yerle bir olan şehirler yer almıştır. 6. ünite de Türkiye'nin elektrik üretmek için kurulmuş ilk barajı, ulaştırma sektörü ve ulaştırma türlerinin karşılaştırmasının yapıldığı tablo, asfalt yol çalışmalarına dair fotoğrafın olduğu görsellere yer verilmiştir. Bu görsellere göre, Türkiye yeniden imar edilirken bilim ve teknolojiye her türlü gelişmeyi olumlu yönde kullanmaktadır.

Öğrencilerde rol model oluşturacak bilim adamlarına ait görseller 8. ünite de basında yer aldığı şekliyle fotoğraflarıyla beraber verilmiştir. Ancak bu örnek dışında ders kitabında bilim insanlarına ait başka bir örneğe rastlanmamıştır.

12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarih ve Atatürkçülük Ders Kitabında Ünitelere Göre Bilim ve Teknoloji Konularına Ait Anahtar Kavramlara İlişkin Bulgular

Kavramlar, öğrencilerin algısal deneyimleri sonrası ortaya çıkan olayların, nesnelere, karmaşık durumların zihinde canlandırılmalarına yardımcı olan, tek kelime ile anlatımı sağlayan soyut ifadelerdir. Olayları, insanları, olguları benzer ifadelerle göre gruplara ayırma işidir. Anahtar kavramlar ise ders kitaplarında o ünitenin konusuna göre asıl anlatılmak istenin ne olduğunu tek kelime ile ifade etme yöntemidir (Ülgen, 2001: 100; Yükselir, 2006: 3-4). Aşağıda Tablo 4'te ünitelere göre bilim ve teknolojiyi içeren anahtar kavramların dağılımına yer verilerek, ders kitabında bilim ve teknoloji konusuna ait kavramların durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 3

Ünitelere Göre Bilim ve Teknolojiyi İçeren Anahtar Kavramların Dağılımı

Ünite No	Bilim ve Teknolojiyi İçeren Anahtar Kavramlar	Toplam Anahtar Kavramlar
1. Ünite	2	9
2. Ünite	0	7
3. Ünite	1	8
4. Ünite	0	7
5. Ünite	0	7
6. Ünite	2	8
7. Ünite	1	8
8. Ünite	0	7
Toplam	4	61

Tablo 3'te de görüldüğü gibi, toplam 61 anahtar kavramın olduğu ders kitabında 3 ünite de sadece toplam 4 kavramın bilim ve teknoloji konusunu içerdiği tespit edilmiştir. Bu kavramlar; 1. ünite de silahlanma yarışı ve sömürgecilik; 3. ünite de çağdaşlık; 7. ünite de ise çarpık kentleşme olarak yer almıştır. Bu sayı oldukça düşüktür. Sadece 3 ünite de ilgili anahtar kavramlara rastlanırken; diğer ünitelerde rastlanmamıştır.

12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarih ve Atatürkçülük Ders Kitabında Ünitelere Göre Bilim ve Teknoloji Konularına Ait Hazırlık Çalışmaları ve Ünite Değerlendirme Sorularının Nasıl Kullanıldığına İlişkin Bulgular

Ünite başlarında yer alan hazırlık çalışmaları kısmında 1. ve 3. ünitelerde birer soruyla bilim ve teknoloji konusuna dikkat çekilmiştir. Bu neredeyse yok denecek kadar az bir durum oluşturmaktadır. 2., 4., 5., 6., 7., ve 8. ünitelerde hazırlık çalışmalarında bilim ve teknoloji konusunu

çağrıştıracak sorularla karşılaşılmamıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere bahsi geçen bu ünitelerde bilim ve teknoloji konularına bir giriş yapılmayacaktır. Ünitelerde yer alan bilim ve teknoloji konusunu içeren hazırlık soruları şu şekildedir?

1. Ünite 2. soru: “Sanayi inkılabı ve Fransız ihtilali hakkında neler biliyorsunuz? I. Dünya savaşının çıkmasında bu iki gelişmenin ne gibi etkileri olmuştur? Düşüncelerinizi söyleyiniz.” 3. ünite 5. soru: “Atatürk ilke ve inkılaplarının dayandığı esasları ve bu esasların önemini değerlendiriniz.”

Ünitelerde yer alan bilim ve teknoloji konusunu içeren ünite değerlendirme soruları şunlardır:

1. Ünite; B bölümü doğru yanlış kısmında 4. soru: “Fransız ihtilali ve sanayi inkılabı I. Dünya Savaşı’nın iki önemli nedenidir.” C kısmı “Aşağıdaki soruları cevaplayınız.” da;

1. “Mustafa Kemal’in fikir hayatını etkileyen tarihi olaylar nelerdir? Belirtiniz”

2. “Mustafa Kemal’in öğrenim gördüğü askeri okulların hayatında nasıl bir etkisi olmuştur?”

6. “Mustafa Kemal’in çocukluk yıllarında Selanik şehrinin siyasi sosyal ve kültürel yapısının nasıl olduğunu açıklayınız.”

4. Ünite; A kısmı boşluk doldurma 7. soru: “Atatürk’ün hastalığını 1937’de ilk defa teşhis eden doktor...” B kısmı doğru yanlış bölümünde 9. soru: “Türk Hava Kurumu ve Türk Dil Kurumu Atatürk’ün vasiyetinde bahsedilen kurumlardandır.” Ç, çoktan seçmeli soruların olduğu bölümde 3. soru: “1922 ve 1923 yıllarında Avrupa’ya giden Lozan Türk Heyeti ile yapılan kaynak kişilere sorularından hangileri yöneltmiş olabilir?”

6. Ünite; A kısmı boşluk doldurma 3. soru: “DP döneminde Marshall planı çerçevesinde kendine dayatılan ulaşım politikası uyarınca demiryolu yapımı bir kenara bırakılarak ... merkezli ulaşım politikası benimsenmiştir.”

8. Ünite; A kısmı boşluk doldurma 2. soru: “... 1999’da Geleneksel Sinir Cerrahları Kongresinde yüzyılın sinir cerrahı seçilmiştir.” B doğru yanlış bölümünde 2. soru: “Mehmet Öz, hayatı boyunca Kuantum mekaniğine birçok katkıda bulunmuştur.” C çoktan seçmeli soruların olduğu bölümde 3. soru: “Hücrelerin hasar gören DNA’ları nasıl onardığını ve genetik bilgisini koruduğunu haritalandıran araştırmaları sayesinde 2015 Nobel Kimya Ödülü’nü kazanan Türk bilim insanı aşağıdakilerden hangisidir?”

Yukarıda da görüldüğü gibi ünite sonlarında yer alan değerlendirme soruları içinde de bilim ve teknoloji konularına çok az yer verildiği görülmüştür. Ünite değerlendirme sorularında; 1. ünite doğru yanlış kısmında 1; soruları cevaplayalım kısmında 3; 4. ünite boşluk doldurma kısmında 1; doğru yanlış kısmında 1; çoktan seçmeli kısmında 1; 6. ünite boşluk doldurma kısmında 1; 8. ünite boşluk doldurma kısmında 1; doğru yanlış kısmında 1 ve çoktan seçmeli kısmında 1 adet olmak üzere; Toplam 11 soruya yer verilmiştir. 2., 5. ve 6. Ünitelerde konu ile ilgili sorulara rastlanmıştır.

Proje ödevi olarak da tüm kitap boyunca sadece 1 adet ödevlendirmeye rastlanmıştır. Bu ödev de 1. ünite sonunda şu şekilde yer almıştır: “Mustafa Kemal Paşa’nın 1919 yılına kadar ki hayatını öğrendiniz. Bu ünite sonrasında sizden Mustafa Kemal’in okul döneminden Cumhuriyet yıllarına kadar okumuş olduğu yerli ve yabancı kitapları bizzat kendisi tarafından kalemi alınan eserleri anlatan bir kitapçık hazırlamanız istenmektedir.” Teknolojik gelişmelerle ilgili hiç ödev istenmediği gibi, sadece 1 ödevde yer verilmesi de 12. sınıf ders kitabının kapsadığı döneme ait dünyada ve Türkiye’de meydana gelen bilim ve teknolojideki hızlı değişimlerin göz ardı edildiği izlenimi vermiştir.

Sonuç

12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı incelendiğinde kazanımlarda bilim ve teknoloji konusuna sınırlı bir şekilde yer verildiği belirlenmiştir. Bu sonuç Şahin vd. (2017)' in yaptığı araştırma sonuçlarından olan “lise tarih ders kitaplarında bilime, bilim tarihine ve bilim politikalarına her sınıf düzeyinde sınırlı oranlarda da olsa yer verildiği görülmektedir” bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca Okur (2012: 2428), tarafından yapılan çalışmanın “Türkçe ders kitaplarında bilim ve teknoloji öğrenciye yeterince aktarılamamıştır” şeklinde ifade ettiği sonucuyla da uyumludur. Özensoy (2014)'de yaptığı çalışmanın sonucunda elde etmiş olduğu bilim ve teknoloji öğrenme alanının önemli olduğu, programda daha fazla yer verilmesi gerektiği, ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiği bulgusunun bu araştırmanın sonuçlarıyla da uyumlu olduğu görülmüştür. Dünyanın geçirdiği değişime bakılacak olursa bilim ve teknolojinin en hızlı değişimin yaşandığı bu döneme ait kazanımların ve konuların oldukça yetersiz olarak ele alındığı belirlenmiştir.

12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı ve ders kitabı karşılıklı incelendiği zaman mevcut olan kazanımların ders kitabında yer aldığı görülmüştür. Aynı durum sosyal bilgiler dersi öğretim programı için de geçerlidir. Program yeniden yapılırken teknoloji konularına ağırlık verilerek yeniden düzenlendiği tespit edilmiştir (Kaymakçı, 2014). Bu çalışmada bilim ve teknoloji konusunun tarih dersi programında doğrudan ya da dolaylı olarak çok sınırlı bir şekilde ele alındığı belirlenmiştir. Ancak teknoloji konusuna sosyal bilgiler öğretim programında etkin bir şekilde yer verilmiştir (Çelikcan, 2011; Kaymakçı, 2012; 2014).

Ders kitabının içeriğinde yer alan zaman dilimi teknolojinin hızla gelişip değiştiği bir dönemi kapsamıştır. Ancak bu duruma ders kitabında fazla yer verilmediği tespit edilmiştir. 12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının kapsadığı döneme ait teknolojik olarak meydana gelen yeniliklerin daha çok savaş teknolojisine ait olduğu izlenimi çıkmaktadır. Bu durum örtük de olsa öğrenciyi bu dönemde savaş alanında bilim ve teknolojiye gelişmeler olmuştur şeklinde düşünmeye yönlendirmektedir. “İkinci Dünya Savaşı Sonrasında Türkiye ve Dünya” ünitesinde, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin Türkiye’de yeteri kadar olmadığı, dışa bağımlı bir yapı olduğu imajı varken, Dünyanın silah ve savaş endüstrisine yönelik çalışmalar yaptığı vurgusu öne çıkmıştır. Bu sonuç, Okur (2012)'un çalışmasının sonuçlarından olan bilim ve teknolojiye gelişmelerden daha genel ifadelerle bahsedildiği, bu gelişmelerin ise daha çok insanlara ve doğaya zarar verdiği, en son yenilenen ve en çok rağbet gören teknolojik ürünlerin ders kitaplarında yer almadığı, bilim ve teknolojiye gelişmelerin ders kitaplarına fazla yansıtılmadığı şeklindeki bulgusuyla örtüşmektedir.

Bilim ve teknoloji konularına ait görsellerin dağılımında makul denge dikkate alınmamıştır. Bu sonuç, Kaymakçı (2012), ders kitaplarında teknoloji ile ilgili görsellerin çok sık kullanıldığını belirlediği sonucuyla uyumlu değildir. Bilim ve teknolojiyi içeren anahtar kavramlar da çok az yer bulmuştur. Bu sonuç Şahin vd. (2017) tarafından yapılan çalışmanın “günümüz kuşaklarına tarih ders kitaplarında “bilim akademisi”, “bilim ve eğitim anlayışı”, “bilim ve felsefe”, “bilim ve teknik” ve “bilim ve teknoloji” gibi kavramlar için çok az yer ayrılması bir eksiklik olarak görülmüştür” sonucuyla örtüşmektedir. Kaymakçı (2012), proje hazırlamayı araştırma ve uygulamaya dönük beceri ve değerler kazandırmada önemli bir unsur olarak belirtmiştir. Ancak bu çalışmada proje hazırlama,

hazırlık çalışmaları, anahtar kavramlar ve ünite değerlendirme soruları içinde bilimsel ve teknolojik gelişmelere çok sınırlı bir şekilde yer verildiği sonucuna varılmıştır.

İncelenen ders kitabının son ünitesinde de dünyaca tanınan bilim insanlarına ait basında çıkmış fotoğraflara yer verildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerde rol model oluşturacak bilim insanlarına ait görsellere ders kitaplarında yer verilmesi oldukça önemlidir. Bu sayede öğrenciler bilimsel çalışmayı yapan kişi ile yapılan çalışmaları eşleştirebilecek, o bilim insanlarını tanıma fırsatı bulacak ve empati yapacaktır. Ders kitaplarında bilim insanlarını ele alan çalışmaların sonuçları muhtelifdir. Bu çalışmalardan bilim insanlarına ait biyografilere yer verildiği (Kaymakçı, 2012); 4., 5., 6., ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında farklı sayıda bilim insanı ve çalışmasına yer verildiği (Karasu Avcı ve Faiz, 2019; Karaçam vd., 2014); Batılı bilim insanlarının ders kitaplarında daha fazla yer aldığı, Türk İslam bilginlerine daha az yer verildiği (İdin ve Yalaki, 2016; Topçu ve Karatekin, 2017) gibi sonuçları çıkarmak mümkündür. İncelenen tüm çalışmalardaki sonuçlarda bilim insanlarının az ya da çok yer aldığı belirtilmiştir. Bu da araştırmanın 12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında bilim insanlarına ait örneklerin yer aldığı sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ancak incelenen ders kitabında bilim insanlarına ait örnekler oldukça sınırlıdır. Şahin vd. (2017) ile Altun ve Tarhan (2018) yaptıkları araştırmalarda ders kitaplarında bilim insanlarının oldukça sınırlı bir şekilde ele alındığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar da araştırmanın ilgili sonucuyla örtüşmektedir.

Bu çalışmada 12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında kadın bilim insanı özelinde herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bu sonuç Ulu Kalın (2018) ve İdin ve Yalaki (2016)'nin yaptığı araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak, Karasu Avcı ve Faiz (2019) çalışmalarında bir kadın bilim insanına yer verildiği sonucuna ulaşırken; Demircioğlu ve Özalp (2022) ise sadece kadın bilim insanlarının sosyal bilgiler ders kitaplarında ele alınmış şeklini inceledikleri bir çalışma yapmışlar ve ders kitaplarında kadın bilim insanlarına yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Yeni nesil öğrenenle karşı karşıya olunan bu süreçte ders kitapları referans kitap olma özelliğini devam ettirmektedir. Bundan dolayı Türkiye de bilimsel ve teknolojik alanlarda yapılan çalışmalar ve iyi örnekler ders kitaplarında daha çok yer almalıdır. Disiplinler arası eğitimin tartışıldığı günümüzde bilimsel ve teknik alanda yapılan gelişmelerin tarih eğitimi içerisinde de yer alması gerekmektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederim.

Kaynakça

- Akbaba, B. (2003). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki tarih ünitelerinde görsel materyallerin kullanımı. C. Şahin (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler* (s. 359-367). Ankara: Gündüz.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.
- Altun, E. Ş., ve Tarhan, M. (2018). Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan bilim tarihi konularına yönelik bir değerlendirme. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4 (2), s. 111-127 <https://DOI:10.32570/ijofe.485218>
- Ata, B. (2012). Bilim ve teknolojinin sosyal değişime etkisi. B. Ata (Ed.), *Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme* (s. 1-11). Ankara: Pegem.
- Bayram, E. B. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilim insanı imajları ve bu imajların oluşmasında ders kitabı ve öğretmenlerin rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Çelikcan, Ş. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının yeri ve önemi. R. Turan ve H. Akdağ (Edt.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar II* (s. 164-180). Ankara: Pegem.
- Demircioğlu, E., ve Özalp, M. T. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarında kadın bilim insanlarının temsili. *Educational Academic Research*, S. 47, s. 80-92 <https://doi:10.5152/AUJKKEF.2022.991680>
- Demirel, Ö., ve Kiroğlu, K. (2005). Eğitim ve ders kitapları. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (Edt.), *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (s. 1-11). Ankara: Öğreti.
- Demirtaş, B. (2020). *Ortaöğretim T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı*. Ankara: Adım Adım.
- İdin, Ş., ve Yalaki, Y. (2016). Türkiye'deki ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer verilen Türk-İslam bilim insanlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 30(2), s. 37-52.
- İşman, A. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem.
- Karaçam, S., Aydın, F., ve Digilli, A. (2014). Fen ders kitaplarında sunulan bilim insanlarının basmakalıp bilim insanı imajı açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), s. 606-627.
- Karasu Avcı, E., ve Faiz, M. (2019). Sosyal bilgiler ders kitapları bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında yer alan bilim insanları. Ş. Oruç ve G.O. İlhan (Edt.), *II. Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu Tam Metin Bildiriler Kitabı* (s. 259-274). İstanbul. 30.08.2023 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/338375324> adresinden alınmıştır.
- Kaymakçı, S. (2012). Yeni sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının bilim ve teknolojiye yaklaşımı. B. Ata (Ed.), *Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme* (s. 13-38). Ankara: Pegem.
- Kaymakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programının teknoloji boyutu. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi Refik Turan Özel Sayısı Eylül/September*, 5(16), s. 314-340.

- Kılıç, A. ve Seven, S. (2006). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem.
- MEB. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara: TTKB.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı*. Ankara. Erişim (30.08.2023): <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=346>
- Okur, A. (2012). Türkçe ders kitaplarında bilim ve teknoloji. *TurkishStudies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), s. 2413-2429.
- Öcal, A., ve Yiğittir, S. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kırıkkale örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), s. 51-61.
- Özensoy, A. U. (2014). Sosyal bilgiler dersinde “bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, s. 106-115.
- Safran, M. (1996). Tarih programları nasıl düzenlenmelidir? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, s. 16-27.
- Şahin, M., Şahin, S., ve Çilek, M. (2017). Tarih ders kitaplarında bilimin yeri. P. Pınarcık, B. Gökce, M. S. Erkek ve S. Coşğun Kandal (Haz.), *Prof. Dr. Recep Yıldırım'a Armağan* (s. 125-138). Ankara: Bilgin Kültür ve Sanat.
- Tertemiz, N., Ercan, L., ve Kayabaşı, Y. (2001). Ders kitabı ve eğitimdeki önemi. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 4-8* (s.1-30). Ankara: Nobel.
- Topçu, E., ve Karatekin, K. (2017). Sosyal bilgiler ders kitaplarında bilim adamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), s. 2127-2152.
- Ulu Kalın, Ö. (2018). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Türk-İslam Bilginleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), s. 330-346.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme. Uygulama ve kuramlar* (3. Basım). Ankara: Pegem A.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yükselir, A. (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler programında geçen kavramların kazanımı ve kalıcılığında kavram analiz yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

İlmi ziyaretlerin milli terbiyemizde yeri (Y. Z. Aktaş, Çev.)

Cevdet İNANÇALP, Çeviriyazı: Yusuf Ziya AKTAŞ,

Makale Türü	Çeviri
Geliş Tarihi	28/07/2023
Kabul Tarihi	25/08/2023
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.1333820
Kaynak Gösterme	İnançalp. C. (2023). İlmi ziyaretlerin milli terbiyemizde yeri (Y. Z. Aktaş, Çev.). <i>Turkish History Education Journal</i> , 12(2), 212-219. https://doi.org/10.17497/tuhed.1333820
Benzerlik Taraması	Yapıldı - IThenticate
Etik Beyannamesi	Bu çalışma tüm etik ve telif hakkı kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır. Çalışma bir çeviri çalışması olduğu için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması	Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans	© 2012-2023 TUHED. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Bilgi Notu	Bu yazıya ulaşmamı sağlayan kıymetli hocam, Prof. Dr. Bahri ATA'ya teşekkür ederim.

İlmi ziyaretlerin milli terbiyemizde yeri (Y. Z. Aktaş, Çev.)

Cevdet İNANÇALP, Çeviriyazı: Yusuf Ziya AKTAŞ

ORCID: [0000-0002-3136-6449](https://orcid.org/0000-0002-3136-6449), E-posta: yusufziya140@gmail.com

Kurum: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ROR ID: <https://ror.org/054xkpr46>

Öz

Bu yazıda maarif tarihimizin en önemli isimlerinden Muallim Cevdet, ilmi ziyaretlerin milli terbiyemiz üzerindeki etkilerini irdelemiştir. Yazı, Türk eğitim tarihi açısından önem arz eden ve Dârümuallimîn hocalarınca çıkartılan Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmûasının Mayıs 1919 tarihli 45. sayısında yayınlanmıştır. Muallim Cevdet, yazısında tarihi mekânlara yapılan ilmi gezilerin milli terbiye için neden önemli olduğu, bu gezilerin talebeye neler kazandırdığı, geziler esnasında görülen tarihi mekân ve eserlerin talebede hangi his ve düşünceleri uyandırdığı, bu geziler vesilesiyle tarihi şahsiyetlerle nasıl irtibat kurulacağı üzerinde durmuştur. Ayrıca Dârümuallimîn'in İstanbul'da bir eğitim yılı içerisinde yapacağı ilmi ziyaret rotasının bir listesine de yer verilmiştir. Bu vesile ile ilmi gezilerin, tarih öğretiminde ve tarih bilinci kazandırmadaki katkılarının, öğretmen yetiştirmedeki etkilerinin altı çizilmiştir. Bu metnin günümüz Türkçesine çevirisinde Türk Tarih Kurumu'nun Osmanlı Türkçesi transkripsiyon kuralları dikkate alınmıştır. Bilinmeyen kelimelerin anlamları çevirenin notu ibaresiyle dipnotta gösterilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Muallim Cevdet, tarihi geziler, tarih eğitimi, eğitim tarihi

İlmi Ziyaretlerin Milli Terbiyemizde Yeri ¹

Dârümuallimîn terbiyesi için ilmi ve tarihi gezintiler hakikaten feyizli birer vasıta kıymetini haizdir. Mektebin bir hata-i siyasi eseri olarak Kadıköy'e nakli sebebiyle dört yıldır gevşeyen ziyaretlere mektep, eski yurduna döndükten sonra yine germi² vermeye başladı. Bu faaliyette, şimdiki yerimizin müsait bulunması da müessirdir. Hafta ortası öğleyi müteakip zamanlar tamamıyla talebenin tenezzüh, mütalaa ve gezintisine terk edildiği gibi bazı günler bir iki sınıfın dersi feda olunarak “eser başında” düşünmek üzere ilmi ziyaretlere gidilmektedir. On yıldır tecrübe edildi; talebeye milli duygu vermek için şehri gezdirmek ve tanıtmak behemehal lazımdır. Abideler yanında verilen ufak izahat bile mektepte dört duvar arasında varaka-i kitap karşısında yapılan bir düzine dersten daha müfid, daha sıcak, daha sabit ve rasindir³.

Her sene olduğu gibi bu sene de alakadar olan sınıf ve şubelerimiz aşağıda muharrirleri gezdikleri gibi sene sonuna kadar da diğer müessese ve eserler görülecektir.

1. Dârümuallimîn civarında: Köprülüler Türbesi, Kütüphanesi, Medresesi, Sultanahmet Camii ve İmarethanesi;
Tahrip edilen Yeniçeri Kışlası bakiyesi- sütunlar- Ayasofya- ve kütüphanesi-Bab-ı Hümayun Çeşmesi- Sokullu Camii-Tekyesi, Medresesi.
Binbirdirek ve Yerebatan sarnıçları
2. Beyazıt Camii-Medresesi, Nur-u Osmaniye Camii, Kütüphane ve Medresesi
3. Simkeşhane; Koska'da Ragıp Paşa Kütüphanesi-Laleli Camii-Medrese ve Kütüphanesi-Valide Camii ve Kütüphanesi
4. Şehzadebaşı'nda; Şehzade Camii, Cigalazâdelerin merkadı-Damat İbrahim Paşa Medresesi, Kütüphanesi, İmarethanesi
İstanbul fethinde hazır bulunup şehit düşen 18 Sekban Haziresi-
5. Vefa'da; (Konstantin) Ayazması-Makberi-Kâtip Çelebi, Hızır Bey
Zemillili Ali Efendi'nin merkadleri; İstanbul fethinde zeyrek yokuşunda şehid düştükleri rivayet edilen neferlerin mezarları.
6. Süleymaniye Camii, Medresesi, Eski Darüttıp ve Darülhendese yeri- Evkaf müzesi, Mimar Sinan Türbesi
7. Eyyüb; Sokullulu, Estergon Fatih Mehmed Paşa, Tiryaki Hasan Paşa, Kıbrıs Fatih Lala Mustafa Paşa, Kafkasya Fatihlerinden Lala Ferhad Paşa- Süleyman Kanuni kâtiplerinden

¹ Bu yazının yayınlandığı “Tedrisat-ı İbtidaiyye Mecmuası” hakkında detaylı bilgi için bkz. Ünal ve Birbudak (2011), Muallim Cevdet'in hayatı ve tarih öğretimindeki uygulamaları hakkında detaylı bilgi için bkz. Ergin (2005) ve Işık (2020)'in çalışmaları.

² Ç.N. Sıcaklık

³ Ç.N. Sağlam, dayanıklı.

- Feridun Bey türbesi ve meşhur kitabesi – güldürücü edibimiz Kânî'nin, Hoca Saadettin'in; Hasan Can'ın pederi Hafız İsfahani'nin, Ebussuud ve İdris-i Bitlisi'nin türbeleri
8. Fatih Camii, Medresesi, Kütüphanesi- Hattat Yesari'nin türbesi- Cevdet ve Osman Paşaların türbeleri
 9. Edirne Kapısında hattat-ı şehir (Rakım)'ın⁴ türbesi
 10. Sur haricinde; Mahmud Çelebi Zaviyesi'ne giderken şair Baki ve Selim-i Salis-i Asri'nin en büyük ulema-i şerriyesinden (Pala Bıyık) Hocanın; zaviye ittisalinde meşhur (İbni Kemal)'in türbeleri.
 11. Aşıkpaşa'da Seyyid Velayet Türbesinde (Şakaik) sahibi Taşköprülü İsam⁵ Efendi'nin merkadı.
 12. Eğrikapı'da Ashab-ı Kiramdan bazılarının türbeleriyle Hattat Rasim'in; İbn-i Sina'nın Külliyyat-ı Tıbbiyesini tercüme eden Tokatlı Hekim Mustafa Efendi'nin mezarları.
 13. Yenikapı Mevlevihanesi; Yedikule Zindanı ve Kule Kapısı
 14. Yüksek Kaldırım'da: Fatih Hazretlerinin Hocası Molla Gürani'nin Türbesi

Topkapı Saray-ı Hümayunu, Darphane, Bahriye Müzesi, Çinili Köşk ve müzeler; Birtakım fabrikalar ve mektepler her sene muallimin-i mahsusası delaletiyle gezilmektedir.

Bu ziyaretler, mektep derslerinin gösteremediği hakikatlerle talebeyi temas ettirmekte, maziye öğretmekte, istikbalin vazifelerini göstermektedir.

Bilhassa Evkaf Müzesi gibi talebemize can ve ümit veren, onların ruhlarını hayret ve taktirlerle dolduran bir müesseseyi sultani talebelerinin pek az ziyaret eylediğini öğrendiğimiz vakit dilhun⁶ oluyoruz. Dârümuallimîn talebesini buraya her sene mükerreren yollar. Filvaki eslafın⁷ derin bir aşk-ı dindarane ve nefais-i perverane ile yaptıkları asarı gören talebemiz vatana daha fazla bir minnet ile bağlanıyor ve nur-u iman banyosuna giriyor.

Hele ecnebi zairlerinin⁸ bazı nefis kitaplarımız, kandillerimiz, çekmecelerimiz, kemerlerimiz, sorguçlarımız, yazılarımız, oymalarımız, halılarımız, çatmalarımız... hakkındaki sitayiş ve taktirlerini işittikleri vakit müzede adeta ilmi ve bedii bir ihtidaya mazhar oluyorlar. Diğer taraftan Süleymaniye Camii Şerifi mihrabının arz ettiği o lahuti⁹ levha-i ihtişam, kaç kere şahit oldum, efendileri İslam ve Türk vicdanına kopmaz birer şedde-i meftuniyetle raptediyor. Her nevi alaik-i aliyenin¹⁰ kırıldığı kirli ve buhranlı bir devirde bu ulvi abide-i hüsn-ü zekâ karşısında Allah'ını ve milli dehasını bir dakika olsun tefekküre davet edilen Dârümuallimînli, en yüksek ibadetlerden birini ifa etmiş olacağına şüphe etmemelidir. Talebenin ziyaret esnasında aldıkları izahat bilahire mektepte muhtelif zaman ve

⁴ Ç.N. Meşhur Hattat Râkım Efendi

⁵ Ç.N. Osmanlı ulemâ ve meşâyihine dair meşhur bir biyografik eseri olan eş-Şekâiku'n-Nu'mâniyye sahibi Taşköprizâde, Ebü'l-Hayr İsamuddîn Ahmed Efendi

⁶ Ç.N. Yüreği kanlı, içi kan ağlayan

⁷ Ç.N. Selefler, evvelkiler, geçmişler.

⁸ Ç.N. Ziyaret eden, ziyaretçi

⁹ Ç.N. Uluhiyet âlemine mensub

¹⁰ Ç.N. Derin münâsebetler, mânalar.

vesilelerle tezyid¹¹ ve takviye edilmektedir. Bu usül alınan izlerin daha müsterih ve daha mufassal olarak zihinde kalmasını temin ediyor. Her halde şifahi malumatı bilahire bir iki vesika ile, bazı vakitler projeksiyon ile tespite çalışmak en faydalı bir tarzdır.

Muhterem refikalarım ile fakir, bu tarzı tatbik ederken tarihi, fenni, lisani ziyaretlerin aynı emele yaklaşmasını daha fazla bir imkânla taht-ı emniyete almış ve derslerimize bunları mihver saymış oluyoruz.

Mesela fakir, kendi sahama ait ziyaretleri ders ve konferanslara temel telakki ediyor ve görülen yerlere ait eski ve yeni kitaplardan fıkralar gösteriyorum. Bu sayede mesela talebe ile birlikte kaydettiğimiz bir kitaba, bize hem filoloji hem tarih hem bir hüsn-ü dini ve sınai itibarıyla işlenmesi kolay bir muhtelit¹² zemin vazifesi görüyor.

Mektep ziyaretsiz bu “vahdeti” istihlal¹³ edemez... İnkılaptan¹⁴ evvel İstanbul’u tanıyamayan ve tanıyamadığı için pek bağlanamayan talebe bu ziyaretler yardımıyla seneler geçtikçe meşhur ricali, merkadleri ve asar-ı ilmiye ve medeniyeyi tanımaya muvaffak oluyor.

Katip Çelebi’nin haritalarını periksüyonla¹⁵ gören “Cihannüma’dan okuduğumuz bir iki münasip parçayı “Şakayık”tan bir iki alimin tercüme-i halini; Molla Gürani, Ali Kuşçu, Ebussuud, İbni Kemal’in bir iki haşiye ve mütalaasını ve Hoca Sadettin ve Feridun Bey’in eserlerinden, Kani’nin Letaif-i Mecmuasından çıkardığımız birkaç bendi dinleyen talebe efendilerde araştırma zevki ve hal ile mazi-i lisanı ve ilmiyemizi mukayese etmek iktidarı tedricen inkişaf ediyor ki İbtidai Dârümuallimîn’in gayesi de bu kadardır.

(Ziyaret planları diğer nüshalara derç olunacaktır) **M. Cevdet.**

Kaynakça

¹¹ Ç.N. Artırma, çoğaltma, fazlalaştırma

¹² Ç.N. Karışmış, iç içe girmiş

¹³ Ç.N. Elde etme, ele geçirme.

¹⁴ Ç.N. Kastedilen ihtilal 1908 Meşrutiyet ilanı olmalıdır.

¹⁵ Ç.N. Projeksiyon

- Ergin, O. (2005). *Muallim Cevdet'in hayatı, eserleri ve kütüphanesi*. İstanbul Büyükşehir Belediyesi, Kütüphane ve Müzeler Müdürlüğü.
- Işık, H. (2020). Muallim Cevdet'in Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Derslerinde Yerel Tarih Uygulamaları. *Turkish History Education Journal (TUHED)*, 9(1), 189–208. <https://doi.org/10.17497/tuhed.705551>
- Ünal, U., & Birbudak, T. S., (2011). *Tedrisat (-ı İbtidaiyye) Mecmuası*. Türk Yurdu, C. 31, S. 285, Mayıs 2011 ss. 105–109.

Orijinal Metin

علمی زیارتلرک ملی تربیه مزده یری

دارالمعلمین تربیه سی ایچون علمی و تاریخی کزینتیلر حقیقه فیضی برر واسطه قیمتنی حازدر . مکتبک برخطای سیاسی اثری اولارق قاضی کوبینه نقلی سببیه دوت ییلدر گوشه بن زیارتلره مکتب ، اسکی یوردینه دوندکن صوکره بنه کرمی ویرمهک باشلادی . یوفعالیتده ، شیمدیکی برضک مساعده بولماسی ده مؤثردر . هفته اورتاسی اربله بنی متعاقب زمانلر تامامله طلبه نك تنزه ، مطالعه و کزینتی سنه ترک ایدیلدیکی کبی بعض کونلر برابکی صنفک درسی فدا اولونارق ، اثر باشنده ، دوشونمک اوزره علمی زیارتلره کیدیلدکده در . اون ییلدر تجربه ایدلدی : طلبه ملی دوغو ویرمک ایچون شهری کزدیرمک و طابیتتمق همه حال لازمدر . آبدلر یاننده ویرلن اوفاق ایضاحات بیله مکتبده دورت دیوار اراسنده وقره کتاب قارشیسنده یاییلان بر دوزینه درسدن ده مفید ده صیجاق ، ده ثابت ورسیندر .

هرسنه اولدیهنی کبی بوسنده علاقه دار اولان صنف و شعبه لرمن ، اشاعیده محرریرلی کزدکلری کبی سنه صوکنه قدرده ، دیکر مؤسس و اثرلر کوروله جکدر :
۱ - دارالمعلمین جوارنده : کورولور تربیه سی ، کتبخانه سی ، مدرسه سی سلطان احمد جامی و عمارتخانه سی ؛

تخریب ایدیلن یکچیری قیش سی بقیه سی - ستونلر - ایاصوفیا - و کتبخانه سی - باب هایون چیمه سی - صوقوللی جامی - تکیه سی ، مدرسه سی .
- بیک بر دیره ک ویره باطان صهرنجلی

۲ - بایزید جامی - مدرسه سی ، نور عثمانیه جامی ، کتبخانه و مدرسه سی
۳ - سیمکشخانه ؛ قوسقه ده راغب پاشا کتبخانه سی - لاله لی جامی -
مدرسه و کتبخانه سی - والده جامی و کتبخانه سی

۴ - شهزاده باشنده : شهزاده جامی ؛ جتاله زاده لره مرقدی - داماد ابراهیم پاشا مدرسه سی ، کتبخانه سی ، عمارتخانه سی

استانبول فتحده حاضر بولوب شهید دوشن ۱۸ سکبان حظیره سی -

۵ - وفاده : (قسطنطین) ایازمه سی - مقبری - کاتب چلبی ، خضرک ،

زنبیلی علی افندی نك مرقدلری ؛ استانبول فتحنده زیرك یوقوشنده شهید
دوشدكلری روایت ایدیان نفرلرك مزارلری

۶ - سلیمانیه جامعی ، مدرسه سی ؛ اسکی دارالطب و دارالهندسه یری -
اوقاف موزه سی ، معمارسان تربہ سی

۷ - ایوب : سوقوللو ، اوستورغون فاتحی محمد پاشا ؛ تریاکی حسن
پاشا ؛ قبریس فاتحی لالا مصطفی پاشا ؛ قفقاسیا فاتحلرندن لالا فرهادپاشا - سلیمان
قانونی کاتبلرندن فریدون بك تربہ سی و مشهور کتہابہ سی - کولدوروجی ادیمز
کانی نك ، خواجه سعدالدینك ؛ حسن جانك بدری حافظ اصفہانینك ، ابوالسعود
وادریس بتلیسینك تربہ لری

۸ - فاتح جامعی ، مدرسه سی ، کتبخانہ سی - خطاط یسارینك تربہ سی -
جودت و عثمان پاشالرك تربہ لری

۹ - ادرنه قاپیسنده : خطاط شہیر (راقم) ك تربہ سی

۱۰ - سور خارچنده : محمود چلبی زاویہ سنہ کدرکن شہر باقی وسلیم
تالك عصرینك اُك بویوك علمای شرعیہ سندن (پالاییق) خواجه نك ؛ زاویہ
انصالنده مشهور (ابن کال) ك تربہ لری

۱۱ - عاشق پاشاده سید ولایت تربہ سنده (شقائق) صاحبی طاشکوبرلی
عصام افندی نك مرقدی

۱۲ - اگری قبوده اصحاب گرامدن بعضلرینك تربہ لریله ، خطاط راسمك ؛
ابن سینانك کلیات طبیہ سی ترجمہ ایدن توقادلی حکیم مصطفی افندی نك مزارلری

۱۳ - یکی قپو مولوبخانه سی ؛ بدی قله زندانی ؛ کله قوبوسی

۱۴ - یوکسك ، قالدیرمده .. فاتح حضرتلرینك خواجه سی ملا کورانی نك تربہ سی

§ طوبوقپو سرای هایونی ، ضربخانه ، بحریہ موزه سی ، جینلی کوشک و موزه لر ؛
یرطاقم فابریقه لر و مکتبلر هر سنہ معلمین مخصوصہ سی دلائیلہ کنز یلمکده در .

بو زیارتلر ، مکتب درس لرینك کوستره مدیکی حقیقتلرله طلبہ بی تماس
ایتدیرمکده ماضی بی او کر تمکده ، استقبالک وظیفه لرینی کوسترمکده در .

بالخاصه اوقاف موزه سی کبی طلبہ مزہ جان و امید و یرن ، اونلرك روحلرینی
حیرت و تقدیرلرله دولدوران بر مؤسسہ بی سلطانی طلبہ لرینك بك آذ زیارت
ابله دیکنی او کر ندیکمز وقت دلخون اولوبورز . دارالمعلمین ، طلبہ سنی بورایه

هرسه مکرراً یوللار. فی الواقع اسلافک درین برعشق دیندارانه و نفائس پرورانه ایله یابدقلمی آتاری کوردهن طلبه منر وطنه دها فضله برمنت ایله اغلانیور ونور وایمان بانوسنه کیسیور .

هه اجنبی زائرلرینک بعض نفیس کتابلر منر، قنبدیللر منر، چکمهجه لر منر، کمرلر منر، صورغوج لر منر، یازیلر منر، اویمالری منر، خالیر منر، چاتمه لر منر... حقدنه کی ستایش و تقدیر لرینی ایشدک لری وقت موزده عاده عالمی و بدیی برهتدایه مظهر اولویور لر . دیکر طرفدن سلیمانیه جامع شریفی محرابنک عرض ابتدیی اولاهوتی لوحه احتشام، قاج کره شاهد اولدم، افندی لری اسلام و تورک وجدانه قوبماز بررشته مفتونیتله ربط ایدیور . هر توع علائق عالیه نك قیریلدینی کیرلی و بحرانی بر دورده بوعلوی آیده حسن و ذکا قارشنده الهی و ملی دهاسنی بر دقیقه اولسون تفکره دعوت ایدیلن دارالمعلمینی اک یوکک عبادت لردن برینی ایفا ایتمش اولاجقنه شبهه ایتمه ملی در . طلبه نك زیارت آتاسنده الدقلمی ایضاحات بالاخره مکتبده مختلف زمان و وسیله لرله تزید و تقویه ایدیلکده در . بواصول، آلتان ایزلرک دها مستریح و دها مفصل اولارق ذهنده قالماسنی تأمین ایدیور . هر حالده شفاهی معلوماتی بالاخره بر ایکی وثیقه ایله، بعضی وقتلر بروژکسیون ایله تبشیه چالیشمق کافایده ملی بر طرز در . محترم رفیقلم ایله فقیر، بو طرزنی تطبیق ایدرکن تاریخی، فنی، لسانی زیارتلرک عین امله یا قلاشمانی دها فضله بر امکانه تحت امنیت المش و در سلر منر بو نلری محور صابمش اولویور ز .

مثلا فقیر، کندی ساحمه عاهد زیارتلری درس و قوفرانسلره تمیل تلقی ایدیور و کورولن لرله طاند اسکی ویکی کتابلردن فقره لر کوستریورم بوسایه ده مثلا طلبه ایله برلکده قید ابتدیکمز بر کتابه، بزه هم فیلولوزی، هم تاریخ، هم برحس دینی و صنامی اعتباریله ایشله نهمه سی قولای بر مختلط زمین وظیفه سی کورویور . مکتب زیارتلر بو وحدت، ی استحصالی ایده منر... انقلابدن اول استانبولی طانیایان و طانیادینی ایچون پک باغلانامایان طلبه بو زیارتلر یاردیمیه سنلر کچدکجه مشهور رجالی، هر قدرلی و آمار علمی و مدنییه بی طانیقه موفق اولویور . کاتب جلبنک خریطه لرینی بروکسیون له کورن، «جهانما» دن او تودیفمنز بر ایکی مناسب پارچه نی، «شقائق» دن بر ایکی عالمک ترجمه حالی؛ مثلا کوران؛ علی قوشچی، ابوالسعود، ابن کلاک بر ایکی حاشیه و مطالعه منی؛ خواجه سعدالدین

و فریدون بکک اثر لردن، کانی نك لطائف مجموعه سندن چیقاردیفمنز بر قاج بندی دیکله یین طلبه افندیلرده آراشدیرمه ذوقی و حال ایله ماضی لسانی و علمیمزی مقایسه ایتمک اقداری تدریجاً انکشاف ایدیور که ابتدائی دارالمعلمینک غایه منی ده بو قدر در .

[زیارت بلالری دیکر استخاره درج اولونا جقدر.] م . مهورت