



II. BAYEZID MEDRESESI - @ WIKIMEDIA



TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL

Editörden...

Turkish History Education Journal'ın (TUHED) 26. (Mayıs 2024) sayısı yayındayız. 13. yılında olan dergimiz; akademik, uluslararası hakemli, niteliğinden taviz vermeksizin yayın hayatına devam etmektedir. TUHED, **H. W. Wilson Education Full Index, ULAKBİM'in TR, DOAJ EBSCO'nun "Humanities Source Ultimate"** ve İndeksi'nde taranmaktadır.

Bu sayının alan editörlüklerini, Prof. Dr. Filiz Meşeci Giorgetti, Prof. Dr. Bülent Akbaba, Prof. Dr. Ahmet Şimşek, Prof. Dr. Fatih Yazıcı, Doç. Dr. Neval Akça Berk, 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 uluslararası indekslerce (ESCI ve ERIC) incelenmesi devam etmektedir.

TUHED'in bu sayısında 8 makale ve bir Osmanlıcadan günümüz Türkçesine çeviriyazı yer almıştır. Makalelerin Dördü tarih eğitimiyle, üçü eğitim tarihiyle, biri tarihçilikle ilgili araştırma ve inceleme makalesidir. 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...

We are publishing the 26th issue (May 2024) of the Turkish History Education Journal (TUHED). Now in its 13th year, our journal continues its publication as an academic, international peer-reviewed journal without compromising its quality. TUHED is indexed in the **H. W. Wilson Education Full Index, TR Index of ULAKBİM, DOAJ, and EBSCO's "Humanities Source Ultimate"**.

The field editors for this issue were Prof. Dr. Filiz Meşeci Giorgetti, Prof. Dr. Bülent Akbaba, Prof. Dr. Ahmet Şimşek, Prof. Dr. Fatih Yazıcı, Assoc. Prof. Dr. Neval Akça Berk, Assoc. Prof. Dr. Ramazan Kaya, and Dr. Eyüp Cüçük. We thank them for their efforts and meticulousness.

Since our May 2021 issue, each article in our journal has been published in full text in both Turkish and English. The review process by the international indexes we have previously applied to (ESCI and ERIC) is ongoing.

In this issue of TUHED, there are 8 articles and a transcription from Ottoman Turkish to modern Turkish. Four of the articles are research and review articles related to history education, three are related to the history of education, and one is related to historiography. We thank our reviewers and authors for their contributions during the review process.

We thank our reviewers and supporting authors for their voluntary contributions to the development of the articles. Our journal will continue to publish in the fields of history education, historiography, and the 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

Layout Editors

Dr. M. Talha ÖZALP – Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

Mert Mustafa AK – Çukurova University

Kerim Dipevliler – Istanbul University - Cerrahpasa

Index Editor

Havva ÖZGÜN

Indexing:

Turkish History Education Journal (2147-4516) is indexed in:



İÇİNDEKİLER

Araştırma Makaleleri	Sayfa
1. "Minorities", the nation and Europe in the history textbooks of Germany, Spain and Turkey Feride DURNA	1-28
2. Lise öğrencilerinin gözünden iyi bir tarih öğretmeni Ayşe BEŞTEPE & Fatih YAZICI	29-48
3. Hayat bilgisi dersi 2005-2018 öğretim programları ve ders kitaplarında zamanı ve mekânı algılama becerisi Ayşe ÖZÇINAR	49-71
4. Karabet Keşişyan'ın Osmanlı dönemi tarih eğitime katkıları: Karabet Matbaası'nda basılan materyaller hakkında bir değerlendirilme Muhammed ERDOĞAN & Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN	72-100
5. Oryantalist Rus çift Nalivkinlerin gözünden 19. yüzyıl Fergana bölgesi geleneksel eğitimi Muhammed Bilal ÇELİK & Hatice SARICI HOCAYEV	101-123
6. Osmanlı sanayileşme çalışmalarının eğitime yansımaları: Sivas Islahhanesi'nden Sanayi Mektebi'ne Ayşe YANARDAĞ	124-141
7. Construction of collective memory through official history education in North Cyprus (1971-2003) Gizem ÖKSÜZOĞLU	142-169
8. Tarih öğretmenlerinin perspektifinden sosyal bilgiler eğitiminde tarih öğretimine ilişkin sorunlar Soner KAHVECİ & Kibar AKTIN	170-198
Çeviri Makale	
9. Hikmet tedrisatı (İ.C. Türk, Çev.) İsmail Hakkı BALTACIOĞLU	199-235

“Minorities”, the nation and Europe in the history textbooks of Germany, Spain and Turkey

Feride DURNA

Article Type	Research Article
Received	19/07/2023
Accepted	12/11/2023
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1329347
Similarity Scan	Done: IThenticate
Ethics Declaration	This research has been prepared in accordance with all ethical and copyright rules. Since the research was prepared in line with document review, no ethics committee permission was required.
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	2012-2024 © TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	This study was produced from the doctoral thesis conducted at the Department of Applied Teaching Methods (“Didácticas Aplicadas”) at the Faculty of Education of the University of Barcelona between 2016 and 2022. The thesis is titled “Comparative Analysis of the Concepts of Nation, Minority and Europe in the History Textbooks of Germany, Spain and Turkey” (“Análisis comparado de los conceptos de la nación, minorías y Europa en los libros de texto de historia de Alemania, España y Turquía”).

“Minorities”, the nation and Europe in the history textbooks of Germany, Spain and Turkey

Feride DURNA

ORCID: 0000-0003-1340-7953, E-mail: fdurnadu9@alumnes.ub.edu

Institution: University of Barcelona, Faculty of Education, ROR ID: <https://ror.org/021018s57>

Abstract

A feature of the concept of “minorities” is the invisibility and stigmatization of communities, more so within the idea of the nation. This article analyses the representation and construction of the concepts of “Europe”, “Nation” and “Minority” in eight German, Turkish and Spanish secondary school history textbooks, particularly 16th-21st century (7th-10th grade). In times of strengthening nationalism, it is also discussed here whether the representations convey essentialist ideas and imperialistic structures hidden between the lines, or whether they reflect the concept of “minorities” as a component of a pluralistic and hybrid European society. The research is divided into two areas: A comparative quantitative research will be carried out on the representation of 'minorities' in German, Turkish and Spanish history textbooks and a qualitative hermeneutic analysis. Key findings indicate that each country predominantly imparts a history curriculum with a strong national focus, with the pronounced emphasis found in Turkish history textbooks. European-centered history is often portrayed and based on myths as emblematic of modern civilization in comparison with other civilizations or countries, especially in Spanish and German history textbooks. Similarities in the portrayal of “minorities” tend to be either nonexistent or negative, further reinforcing a sense of belonging for national identities.

Keywords: *minorities, nationalism, Europe, textbooks*

Introduction

History textbooks have played a fundamental role in the construction of a democratic Europe in the last century, which had been battered by the legacies of nationalism. The aim of all countries that suffered the two World Wars was to create a solid foundation for a democratic and pacifist society (Corm, 2010; Morin, 1988). To this end, multiple national and supra-national societies and organizations were founded, such as the European Project. The member countries identified that the basis for this lay in education, and, above all, the importance of history education and textbooks was emphasized (Pingel, 2010; Şimşek, 2018). The revisions of textbooks were not only intended to eliminate representations in the content of "otherness", but also to incorporate a desirable complementarity space dedicated to Europe and thus to find a way to de-ethno-centralized history (Pöggeler, 2003; Prats, 2001). Europe should be conceived as a borderless space of a pluralistic, liberal, hybrid, and diverse makeup, representing multiple "identities" within the national histories of European countries, and divorced from territorial identification.

In this framework, this research, which is a part of a broader study (Durna, 2022) has been conducted to analyze the historical context (Krippendorf, 1980) and the historical narratives creating spatial categories, to be able to understand the perspectives, notions, and the purposes of the didactic materials.

The aim is to illuminate the historical education provided by these countries, particularly concerning the concepts of “Nation”, “Europe” and “Minorities” in their history textbooks in secondary schools from Germany, Turkey, and Spain, spanning the 16th to the 21st centuries. Complementing this primary aim, the study encompasses secondary sub-aims that involve conducting in-depth analyses. These sub-aims revolve around:

- Geographical (spatial analysis) and National History Weight: This involves an examination of the geographical dimension of historical content from the three countries, with specific attention to essentialist and nationalist conceptions.
- Geographical (spatial analysis) Weight of “Europe”: This investigation examines the space and historical themes students are expected to learn about Europe.
- Visibility and Representation of Minorities: This sub-aim is to assess the visibility of minorities within national and European geographical and temporal contexts as depicted in the textbooks.

Literature Review

As Prats (2012) points out, history textbooks serve not only as teaching or pedagogical instruments (Wiater, 2003) but also as a political instrument. Historians’ alignment with nation-building has been a major factor in the manipulation of history and history education (Todorov, 2008; Pöggeler, 2003; Smith, 2001).

Regarding the European context in textbooks, López Facal (2010) identifies that the complex construction of identities leads to compatibility issues between a European identity and a national identity. While the concept of the nation, characterized by “banal nationalism” (Billig, 1995), aimed at achieving cultural and religious homogenization within a nation-state (Gellner, 1983; Anderson, 1983; Hobsbawm, 1989), the construction of European citizenship required more flexibility in defining borders and embracing a “liquid society” (Bauman, 2010/2006), particularly against the backdrop of globalization and decolonization. Many countries saw Integration into the European *laissez-faire* capitalist market (Smith, 2007) as an attractive opportunity, even if they retained a nationalist ideological charge, as seen in the cases of Spain and Turkey in history textbooks (Çayır, 2016; Sáiz Serrano, 2015; Batalla Adam, 2013).

Facal (2010) suggests that history textbooks, instead of discarding national myths and promoting national identities, have reinforced the national territorial space vis-à-vis the European one. Thus, the European Union often appears as a supra-nation in history textbooks. Results from studies (Kühberger, 2006; Bellatti, 2018) on geographical and temporal spaces, from regional to global, reveal similar narrative patterns filled with nationalist and ideological content. Kühberger (2012) also emphasizes the extent of national and European history content in the textbooks, highlighting a lack of simultaneous interconnections and a disproportionate focus on Europe and contemporary history. This centralization of contemporary history causes a disconnect in terms of time and periodization (space-time). The distribution of the content as Thonhauser (1992) and Kühberger (2012), is undeniably hegemonic, from local to global spaces (Middel, 2003). Spaces and territories carry ideological significance and purpose (Tomadoni, 2007). This focus on tensions concerning national spaces is also noted in Clemen’s (2011) observation regarding peripheral nationalism in Catalan textbooks.

Europe, as per Kühberger (2006), often appears as an invented and instrumentalized concept in history teaching, reflecting a Eurocentric and imperialistic perspective (Schissler, 2003) when compared to other spaces beyond Western countries. In that context, Şimşek (2013), who conducted a comprehensive international study comparing Europeanism in history textbooks, concludes that the content related to “Europe” largely relies on myths (Dussel, 1992; Said, 1978) and undefined concepts and demarcations (Prats, 2002). Furthermore, Kühberger (2012) and other authors (Bellatti, 2018; Prats, 2012) arrive at similar findings in their geographical and temporal-spatial analyses of “Europe”, “Western Europe”, and “Eastern Europe” in history textbooks in Austria, Spain, and Germany.

In the context of Eastern European countries and spaces, contradictory narratives have been identified, particularly regarding “Holocaust Education” (Carrier, 2013; Popp, 2010), as well as concerning the memory of “minorities” and victims of European nationalism and fascism (Guixé et.al., 2019; Corm, 2010; Calduch, 1998). After the pivotal fall of the Berlin Wall, the integration of some post-Soviet Eastern European states into the

European Union represented the inclusion and integration of these spaces and their history in textbooks (Prats, 2001).

In this context, in recent years, studies examining the presence and representation of non-national and socio-cultural communities in history textbooks have also increased (Malloy & Vizi, 2022; Şimşek & Ee Young Cou, 2019; Bundesministerium, 2015; Arslan, 2014; Atienza Cerezo & Van Dijk, 2010; Crawford, 2000). This is primarily driven by the historical-political context of migration and colonial heritage in European countries (Repoussi & Tutiaux-Guillion, 2010).

The term “socio-culturally other” is used to describe these communities from the field of Pedagogy and Education. Capotorti’s (1977) definition of “minority”, as outlined in the United Nations’ “Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities”, provides further clarity.

A group that is numerically inferior to the rest of the population of a State and in a non-dominant position, whose members – being nationals of the State – possess ethnic, religious, or linguistic characteristics differing from those of the rest of the population and show, if only implicitly, a sense of solidarity, directed towards preserving their culture, traditions, religion or language. (Capotorti, 1977: 5).

In that context, Bengoa (2003) describes in his theories the development of these communities, categorized into *four generations of minorities*. Drawing on theories and definitions (Kymlicka & Straehle, 2001; Bengoa, 2003; Roeck, 1993; Hobsbawm, 1989; Capotorti, 1977;) with sources in international and European laws, six main groups of “minorities” are outlined:

- **National “minorities”:** These groups are defined as people with a nation-state who share distinct cultural, ethnic, or linguistic characteristics that set them apart from the majority population. They exhibit a sense of belonging to another nation, whether explicitly stated or not (Capotorti, 1977). The historical emergence of national minorities is closely related to the formation of nation-states especially in the 20th century (Calduch Cervera, 1998; Bengoa, 2003).
- **Religious “minorities”:** Refers to individuals and communities who hold religious belief practices or affiliations that differ from the dominant or majority religious tradition within a given society (Ferrari, 2021; Geoff, 1997).
- **“Minorities” of indigenous/ ancestral/ aboriginal peoples:** This definition encompasses native groups whether in the minority or majority, who possess distinct ethnic cultural, and often linguistic characteristics. The term emphasizes their distinct cultural identities, often rooted in traditions and practices that predate the arrival of colonizers or settlers in a given territory (Castellino, 2010).
- **Linguistic and cultural “minorities”:** refer to individuals or communities whose primary native language differs from that of the majority in a given region or country. These groups often share a sense of cultural common identity and solidarity based on their language (Churchill, 1986).

- **“Minorities” through migration:** This aggrupation refers to individuals or communities with migration and geographical movements’ background, voluntarily or forced due to climate catastrophes, economic, social, or other crises and conflicts (Bengoa, 2003).
- **“Minorities of minorities”:** This concept refers to subgroups within minority communities that face marginalization and vulnerabilities due to their specific distinct identity or belonging (LGBTIQ+, people with disabilities, etc.) (Kymlicka & Strehle, 2001).

Studies on minoritized groups in history textbooks show the persistence of stereotyped and stigmatized images (Çayır, 2016; Özsüer, 2012), as well as Europeanist imperial narratives within history textbooks (Bernhard, 2013; Atienza & Van Dijk, 2007). Studies reveal (Cajani, 2008; Rätzzel, 1997) that Islam, in particular, is often depicted as the “Other” (Chapman, 2011), reinforcing a stronger sense of “us” and national belonging. However, Prats (2012) points out a positive development in Spanish history textbooks as the Muslim World now receives more attention than before. Nevertheless, Samper and Garreta (2011) also note that since the 9/11 attacks, associations between Islam and terrorism have increased in history textbooks. A broader study from the Ministry of Education reveals similar findings also in German history textbooks. In this context, Migration and Refugees are portrayed as a thread, particularly in Europe (Markom & Weinhäupl, 2013, Bauman, 2006; Said, 1978).

Finally, this depiction of minorities as sources of internal or external danger has also been observed in studies of Turkish history textbooks (Durna & Bellatti, 2018; Şimşek, 2013; Özsüer, 2012). Çayır (2016) emphasizes that the main reason for this portrayal is the weight of the national narrative which persists. Nevertheless, in recent years, Turkey has shown significant improvements in its educational approach, particularly in fostering the development of historical methods and critical thinking skills among students (Şimşek, 2008; 2018; Çayır, 2016; Aydın, 2001).

Method

This cross-cultural research (Von Borries, 2009) poses a challenge due to its comparative and multi-perspective nature. It is an adaptation of a previous instrument, combining frequency-absence analysis with a mixed method (Krippendorff, 1980). However, this study involves the comparison of three different concepts from three distinct countries (Repoussi & Tutiaux–Guillon, 2010; Nicholls, 2006).

To empirically support the arguments with the results, a hermeneutic-semantic analysis with nominal data has been applied a posteriori. The comparative method is a monothematic procedure (Haupt & Kocka, 2009) aimed at identifying common features and causal connections within a single phenomenon. The goal was to create a historical method applied in educational research (Sáez-Rosenkranz, 2016) within the field of History of Didactics.

The Sample

The study has been guided by specific criteria aimed at selecting the most widely used and popular educational and history textbooks in each country (Durna, 2022). This approach ensures that the chosen textbooks are representative of the typical educational materials employed in each context.

The Spanish sample is drawn from textbooks used in the third and fourth ESOs of Catalonia. The German textbooks are from the seventh to tenth grades of Realschule Bavaria, and the Turkish textbooks are from the eighth and tenth grades of high school. The sample is outlined in the following table (1):

Table 1

Sample of the Textbooks

Country	Editorial	Authors	Title of Textbook	Publishing Year	Place
Turkey	MEB Devlet Kitapları Saray Matbaacılık	Başol, S. Yıldırım, T. Koyuncu, M. Yıldız, A. Evirgen, Ö.	İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabı	2016	Ankara
	Tuna Matbaacılık	Tüysüz, S.	Ortaöğretim Tarih 10. Sınıf Ders Kitabı	2015	Ankara
Germany	Cornelsen Verlag	Vohenstrauss, D. Bruchertseifer, H. Rieger, J. Wein, G. Zissler, J.	Entdecken und Verstehen 7. Realschule Bayern	2016	Berlin
	Cornelsen Verlag	Thammer, D. Bruchertseifer, H. Rothenberger, K. Wein, G. Zissler, J.	Entdecken und Verstehen 8. Realschule Bayern	2015	Berlin
	Cornelsen Verlag	Vohenstrauss, D. Billinger, S. Bruchertseifer, H. Ehrmann, A. Fritze, M. Janker, C. Wein, G. Zissler, J.	Entdecken und Verstehen 9. Realschule Bayern	2016	Berlin
	Cornelsen Verlag	Eichstätt, F. Buchloe, H. Gärtner, M. Iberl, M. et al.	Entdecken und Verstehen 10. Realschule Bayern	2014	Berlin
Spain	Editorial Vicens Vives	García, M. Gatell, A.	Geografía i Història 4. Educació Secundària	2016	Spain
	Editorial Vicens Vives	García, M. Gatell, C. Riesco, S.	Geografía i Història 3. Educació Secundària	2015	Spain

Data Collection

The research conducted a content analysis methodology to investigate the presence and distribution of specific variables within a corpus of texts, consisting of books, chapters, units, or paragraphs. This methodological approach is designed to provide empirical insights into the textual representation of selected concepts, which includes the abovementioned variables and categories.

1. Data Collection:

- A defined corpus of the sample was selected as the primary data source. This corpus consisted of eight history textbooks (2013-2016) and a data recollection of 1678 paragraphs.
- Each text (paragraph) represents data and was subjected to a thorough assessment to identify individual paragraphs for further analysis.

2. Variable Identification:

- A set of predetermined variables was established to represent the concepts of interest, including categories defined in previous studies.

3. Data Recording:

- A comprehensive dataset was created, where each row represented a distinct paragraph from the corpus, and each column corresponded to a specific variable.

4. Percentage Calculation:

- The percentage of paragraphs containing each variable was calculated.
- The formula used for percentage calculation was: $\text{Percentage Presence of Variable X} = \frac{\text{Number of Paragraphs with Variables X}}{\text{Total Number of Paragraphs}} \times 100\%$.

5. Quantitative Analysis:

- The data were converted into quantitative representations using data analysis software like SPSS/EXCEL

6. Analysis and Interpretation:

- The resultant quantitative data were subjected to rigorous analysis to discern patterns, trends, and variations in the representation of the studied concepts within the corpus.
- Conclusions and insights were subsequently drawn based on the findings.

This methodological approach, rooted in content analysis (Bardin 1996; Krippendorf, 1980), provides a systematic and objective means to investigate variables' presence and

distribution of specific variables in textual material, facilitating empirically grounded insights and scholarly contributions.

Data Analysis

The Analysis of the Textbooks from Different Countries: The Construction of the Variables

To make a large-scale international and cross-cultural study of the textbooks possible, variables were created from the textbooks themselves in this study. In total 64 variables have been analyzed, of which five are dedicated to the structural analysis of the books (page, unity, chapter, paragraph, and content), 17 to the geographical space (Germany, Turkey, Catalonia, Spain, etc.), six to the space-time (sixteenth to twenty-first century) and 34 to the spatial analysis of “minorities” (Christians, Muslims, Jews, indigenous peoples, etc.). This magnitude of variables allowed us to cover and analyze a large amount of data (Durna, 2022).

How to Analyze “Nation”, “National History” and Other Spaces?

The creation of the geographic-space variables permitted us in this study to identify the geographic space where the historical narrative is presented in the textbooks. All variables were continuously reviewed, and aligned with the theories and results. The dynamical significance of the variables (Van Borries, 2009) in the particular context of other countries has also been analyzed and examined in detail. Thus, the variable has been adapted in cases of different meanings or interpretations. For each spatial variable (geographical spaces) abbreviations have been used, to be able to organize and code them in the EXCEL sheets. Various spatial variables have been utilized, each represented by an abbreviation for organization and coding within EXCEL sheets. The spatial variables, along with their respective abbreviations, are as follows:

Table 2

Abbreviations of Geographical Variables.¹

A	Germany	EC	Spain-Catalonia
AB	Germany-Bavaria	EU	Europe
AM	America	HG	Global History
B	Bavaria (Freistaat Bayern)	R	Russia
BA	The Balkans	T	Turkey
C	Catalonia	USA	The United States of America
E	Spain		

How to Identify “Minorities” In History Textbooks?

To identify and examine the representation of “minorities”, we developed a method for the construction of the variables, based on relevant theories and definitions (Bengoa,

¹ Çitar bellatti y a ti.

2013; Kymlicka & Straehle, 2012; Capotorti, 1977). This method involved the construction of six primary variables (National minorities, religious minorities, linguistic minorities, minorities through migration, minorities of minorities” and 34 sub-variables (Jews, Sinti & Roma, LGBTQ+, etc.). These variables served as key criteria to evaluate the content of each paragraph in the textbooks. In each paragraph, we analyzed the presence or absence. This approach allowed us to systematically assess and document the portrayal of “minorities” within the textbooks, providing a structured and comprehensive methodology for our study.

Results

Organization and Structure of the History Textbooks

The analysis involved a total of 1,678 paragraphs extracted from eight history textbooks. One of the most notable differences between the textbooks concerns the content: 54, 47% (n=907) of the content is derived from German textbooks. The textbooks with the lowest content are those from Spain (19,58%/n=335), while those from Turkey books occupy a quartile (25,95%/n=436) of the distribution. This difference, on the one hand, is due to the criteria of analyzing the historical time abovementioned, on the other hand, since history teaching starts in Germany-Bavaria already in the sixth grade. History began in Spain one year later and in Turkey even two years later. Thus, the break in chronology in the Turkish textbooks stands out. While students in the eighth grade study deeply the foundation of the Turkish Republic and the First World War at the beginning of the twentieth century, one year later in the ninth grade, the students study Ancient and Medieval History. This unusual break in the chronological in textbooks happens especially between the eighth and ninth grades, where the education of secularism and “Kemalism” are the main historical themes. In the tenth grade, the textbooks deal with Modern History (sixteenth century) and Contemporary History (twentieth century), connecting chronological with the ninth grade.

The Dominance of “National and Contemporary History” Over Others

The dominance of national history over other historical content is quite evident in the following table (3) and graphic (1). This table encompasses the entire sample and historical content from all three countries combined. Remarkably, nearly one-third of the sample is dedicated to the variables “Germany” and “Bavaria” together, while the variable “Europe” represents even less at 20%. The variable “Turkey” also holds a significant position at 22%, indicating a highly ethnocentric narrative. On the other hand, the variable “Spain” (5%) suggests a more evenly distributed approach to historical content.

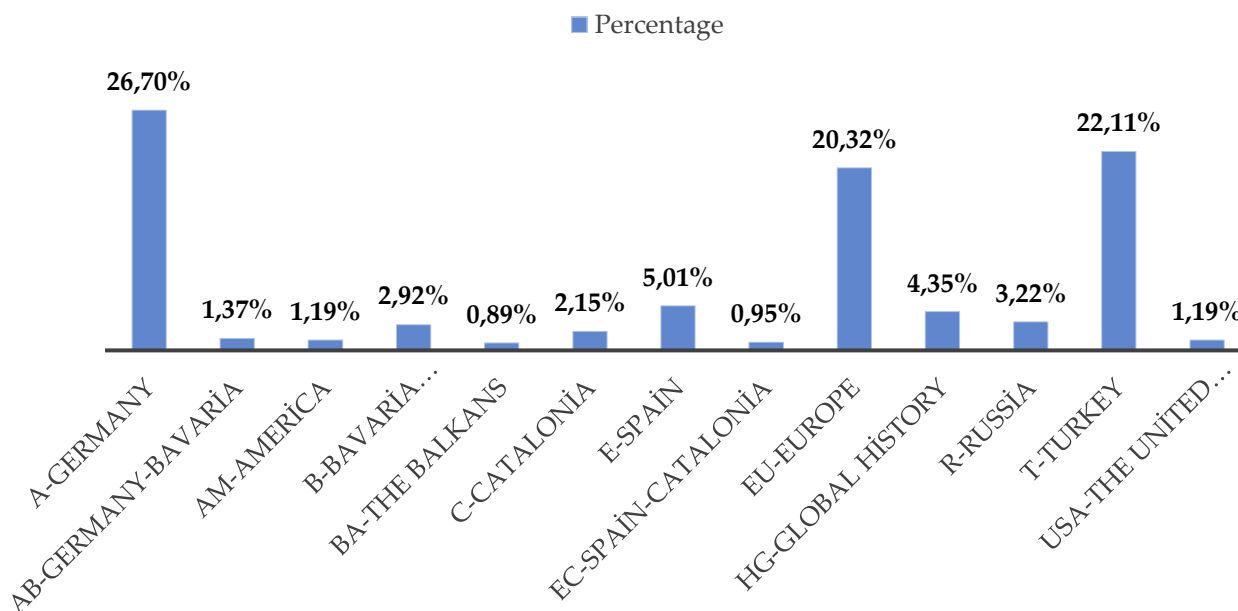
Table 3

Results from the Geographical Analysis of the Textbooks

Geographical Spaces	Frequency	Percentage
A-Germany	448	26,7%
AB-Germany-Bavaria	23	1,37%
AM-America	20	1,19%
B-Bavaria	49	2,92%
BA-The Balkans	15	0,89%
C-Catalonia	36	2,15%
E-Spain	84	5,01%
EC-Spain-Catalonia	16	0,95%
EU-Europe	341	20,32%
HG-Global History	73	4,35%
R-Russia	54	3,22%
T-Turkey	371	22,11%
USA-The United States of America	20	1,19%
Total	1678	100%

Figure 1

The Geographical Distribution of the Historical Content from Germany, Spain and Turkey



It is noteworthy that World History (5,3%) and Global History (4,35%) in the twentieth century are present in German and Spanish textbooks, but notably absent in Turkish textbooks.²

² Since the 2000 curriculum reform, exists an elective course like “Contemporary Turkish and World History”, which focuses on modern historical events, transformations, and Turkey’s global role (Öztürk, 2011).

The variable America (1,19%) has a lower representation compared to regional history such as Bavaria (B+ AB: 4,29%) or the history of the autonomous community of Catalonia (3,1%). This suggests, that regional or autonomous history is more frequently emphasized than the fragmented represented variable America. Textbooks tend to associate this variable with colonization, but Turkish textbooks do not address it.

The variable Balkans first emerged in the nineteenth and twentieth centuries and is barely represented at all in the sample (0,89%). In German and Spanish textbooks, it is linked with the Balkan Wars and the division of Europe, while in Turkish textbooks, the history of the Balkans as a province of the Ottoman Empire is strongly emphasized. This highlights a differentiated historical perspective regarding the Balkans between Turkish, German, and Spanish textbooks.

The Middle East (2,32%) has a higher presence compared to the variable America, but less than Russia (3,22%). Both variables are associated with conflicts and wars in the historical context.

The United States (1,19%) is weakly represented in the sample, but as strong as America and stronger than the Balkans countries.

In terms of temporal distribution, all three countries primarily focus on contemporary history, especially twentieth-century history. The distribution of the other historical periods and time conceptions besides the Europeanist perspective is considerably low. It is noteworthy that twenty-first-century history does not appear in Turkish textbooks.

Turkish and Spanish textbooks cover the most extensive unit in the final year of secondary school, the same does not apply to Germany. In the case of German textbooks, the unit “Die nationalsozialistische Diktatur”³ (7,27%) is the most extensive unit of all. However, as Carrier (2013) points out, the historical theme of dictatorship and National Socialism is also repeated in other subjects, potentially leading to a sense of saturation among the students since it is covered again in upper secondary education.

The history of the Reformation and the wars (3,22%) caused by religion in Europe is the one most covered in the sixteenth to seventeenth centuries. Similarly, it can be noted in the last course, that the Cold War and the division of Europe (4,59%) is the second highest unit across the entire secondary school analyzed.

In Spanish textbooks, it appears that the largest unit is not focused on nationalism or fascism but rather on the subsequent stage, the transition to democracy, including autonomy (1,61%) in the fourth ESO. As Díez Gutiérrez (2013) points out in his research, Spanish students have little knowledge of nationalism and fascism from textbooks and only a fragmented picture of the Spanish Civil War.

The largest unit is titled “The Longest Century (1800-1922)” in Turkish textbooks and predominantly deals with the construction of the Turkish Republic. This topic places a

³ Translation by the author: *National Socialist Dictatorship*.

significant emphasis on nationalism and national identity without a negative or critical view of this concept.

Moreover, none of the textbooks, including the Spanish and German ones, explore the international and European cooperation between the nationalists and fascists in the early twentieth century.

In the subsequent paragraphs, we will delve into the specific content of the textbooks regarding Europe and explore any crossovers in their content.

Europe in history textbooks

Europe occupies a significant place in history textbooks in all three countries, second only to national history. Western Europe, in particular, holds a dominant position, accounting for more than half (55%) of the historical content in total. The presence of Eastern and South-Eastern Europe is negligible (6%), even less than a generic representation of Europe (7%). One-third of the content (32%) refers to other spaces (e. g. Asia, Africa, Australia, etc.). In the following table, we can observe how this distribution is separated by the three countries:

Table 4

Temporal Distribution of Europe in the history textbooks of Germany, Spain, and Turkey

EUROPE	Frequency	Percentage
Germany	176	51,61%
16 th century	34	9,97%
17 th century	33	9,68%
18 th century	47	13,78%
19 th century	31	9,09%
20 th century	31	9,09%
Spain	121	35,48%
17 th century	29	8,5%
18 th century	33	9,68%
19 th century	29	8,50%
20 th century	24	7,04%
21 st century	6	1,76%
Turkey	44	12,9%
16 th century	3	0,88%
17 th century	17	4,99%
18 th century	13	3,81%
19 th century	5	1,76%
20 th century	6	1,76%
Total General	341	100%

Notably, none of the textbooks provide a clear definition or delimitation of Europe. As a result, according to Prats (2001), Europe could be described as an elusive or undefined concept in these textbooks. While German and Spanish textbooks place more emphasis on

Western Europe, Turkish textbooks hardly cover other spaces, due to the strong focus on Turkey and the history of the Ottoman Empire.

Therefore, as Kühberger (2006) points out, the aim should no longer be the further expansion of Europe in textbooks, but to clarify the term by defining it and making clear the overall context of the European dimension. Eastern Europe shows itself in a conflict-ridden relationship, the *trouble spot* of Europe. Despite this, German textbooks refer to it as the only multicultural area of Europe. This conveys the image that multi-ethnic coexistence would not be possible peacefully.

According to Kühberger (2012), there is a *Parade-of-Civilization-Approach* at the European level. This means the European dimension is used to develop one’s national history. Therefore, the national space itself is presented with more power and Europe has a more additive function (Prats, 2001; López, 2010).

Spanish textbooks have more of a homogeneous distribution in terms of the European dimension, although they tend to have a Western European emphasis. However, Europe appears as an opponent of Eastern Europe, and, especially the Middle East. Ancient roots are sought, which lie in Greek history or ancient Rome, perceived as the sources of a Christian and modern culture. The boundaries of Europe are blurred in textbooks and other cultures, especially indigenous, African, Oriental, and Asian, are subordinated and appear as a function of the subject matter.

In Turkish textbooks, the *Europeans* or *Westerners*, who represent Europe, are represented as a fixed entity. The term *Western*, however, has a positive connotation in the secular view of history, especially about the reforms carried out by Atatürk after the collapse of the Ottoman Empire.

German textbooks most often refer to covenants, treaties, etc. Moreover, Spanish textbooks also refer to the concept of the European Union, although this concept is ultimately depicted as an administrative and bureaucratic organization, and above all an economic organization. The multicultural, liberal, democratic, and pluralist concept is less highlighted.

Commonalities and crossovers showed up mainly in historical topics, especially in German and Spanish textbooks: Modernity, the Discoveries, Colonization, and Decolonization, the Reformation, the House of Habsburg, The Age of Revolutions, The French Revolution, The Industrial Revolution, The First and Second World War, The division of Europe, The Cold War, Globalization, etc. The differences are most evident in the Turkish textbooks: on the one hand in the amount of material, on the other hand, in the perspectives presented. Eastern Europe is treated as part of the Ottoman Empire, the Second World War is not covered, but the Cold War is mentioned. Globalization, however, is not a historical topic in Turkish textbooks.

The visibility of “Minorities”

“Minority” representation accounts for 15% of the entire sample. In particular, the distribution of textbooks from Spain has almost no visibility of “minorities” (>3%). Textbooks from Turkey have the highest representation of “minorities” in the sample with 6.28%. Notably, German textbooks have the highest amount of content, but concerning “minorities” the visibility is lower compared to Turkish textbooks (5,92%).

However, it must be stressed that a high representation of “minorities” is not necessarily a sign of an inclusive representation of them. It is rather a manifestation of the textbooks that the concept of “minority” plays a significant role in the narrative construction of the historical context (Grawan, 2014; Krippendorf, 1980. This also is the case when there are almost no images of “minorities”, especially in multicultural countries and societies, such as Spain. It indicates that cultural and religious representations are mainly inherited in the national “majority” of the country and of the autonomous community of Catalonia.

The fact that two variables (“minority”) take up a share of 73% of all six variables also indicates a large discrepancy. These two variables are “religious minorities” (41%) and “national minorities” (32%). While Jews and Muslims are highlighted as sub-variables in German textbooks, we could identify in Spanish and Turkish textbooks the sub-variables concerning Christians and Jewish people. The Holocaust is the main and consistent topic where especially, but not just, the Jewish people are associated with it. In German and Spanish textbooks, the sub-variable Sinti and Roma appear alongside the Jewish people as secondary victims during the Holocaust.

Besides the Holocaust and the Israeli-Palestinian conflict, the Jewish community does not appear anymore in national or European history. Turkish textbooks show an extremely picturesque, cliché-full, but peaceful coexistence in a multicultural society during the Ottoman Empire. The Holocaust as a topic does not appear in Turkish textbooks, since after the historical period 1923, other topics appear on a case-by-case basis.

However, this colorful representation of “minorities” turns in the historical content suddenly into the opposite also in the nineteenth and twentieth centuries, especially concerning “national minorities”. These centuries could be also named the age of “minorities” conflicts (or creation), as German and Spanish textbooks also have similar negative portrayals of “minorities”, but are less openly hostile.

Still, German and Spanish textbooks also paint a negative image regarding Muslims, migrations, or refugee communities. While in German and Spanish textbooks the Ottoman Empire is portrayed as a threat to Europe, during the twentieth century this image is still current. The Balkan Wars, the Middle Eastern conflicts and wars, and the terrorist attack on

9/11 are the topics when Muslims appear in textbooks. Islam and the Islamic states are highlighted and associated with fundamentalism and terrorism.

Extracts in German Textbooks in the seventh grade about the invasion and terror from Ottoman Turks during the fifteenth century:

Türken vor Wien

Ab dem 15. Jahrhundert stellten Österreich und besonders dessen Hauptstadt Wien das Hauptangriffsziel der Türken dar. Mehmed II. ließ seine Akindschi*-Soldaten Verwüstung und Terror ins Donauland bringen und das Gebiet auskundschaften. (...) Mehr als 150 Jahr später, 1683, versuchten die Türken erneut Wien zu erobern. Durch die ständige Angst vor der Bedrohung durch das Osmanische Reich hatten die Kaiser aber vorgesorgt.⁴ (Cornelsen, Realschule 7, 2016: 169).

Extracts in German Textbooks in the tenth grade about “Islamic terror organizations”:

Kampf gegen den Terrorismus

Terroristische Vereinigungen operieren international, vor allem islamische Fundamentalisten haben internationale Netzwerke aufgebaut. Sie fordern die Rückkehr zu den Werten des Korans und lehnen die westliche Lebensform ab. Im Kampf gegen die Ungläubigen rufen islamische Fundamentalisten immer wieder zum Heiligen Krieg auf.⁵ (Cornelsen, Realschule 10, 194).

Extracts of a Spanish history textbook and treatment of “Islamic terrorism” and the world's conflicts.

El Fonamentalisme islàmic

La denominació de fonamentalisme islàmic inclou diversos corrents religiosos islàmics que s’oposen a la propagació del laïcisme i dels models socials occidentals als seus països. (...) A partir del 2003 els moviments fonamentalistes van crear organitzacions terroristes islamistes que actúen a escala mundial.⁶ (Vicens Vives, Geografia i Història 4, 327).

⁴ Translation by the author: *Turks before Vienna*. From the 15th century onwards, Austria and especially its capital, Vienna, became the main target of the Turks. Mehmed II ordered his Akinci* soldiers to bring devastation and terror to the Danube region and to scout the area. (...) More than 150 years later, 1683 the Turks attempted to conquer Vienna once again. Due to the constant fear of the threat from the Ottoman Empire, the emperors had made preparations.

⁵ Translation by the author: *War against Terrorism*. Terrorist organizations operate internationally, especially Islamic fundamentalist who have established international networks. They demand a return to the values of the Quran and reject the Western way of life. In their fight against non-believers, Islamic fundamentalist repeatedly call for a Holy War.

⁶ Translation by the author: *Islamic Fundamentalism*. The term Islamic fundamentalism encompasses various Islamic religious movements that opposes the spread of secularism and Western social models in their countries. (...) Starting from 2003, fundamentalist movements created Islamist terrorist organizations that operate on a global scale.

However, the mistrust and hostility against Armenians, Greeks, and Roma stand out in Turkish textbooks. This variable “national minorities” has less presence in the other countries but is of higher importance in Turkish textbooks. These “minority” communities are mainly associated with and referred to the content as “the Armenian case”, which pertains to the “allegations” of a genocide that purportedly took place during the First World War. The repeated presence of this historical event during the eighth and tenth grades in Turkey.

Extracts of Turkish history textbook and treatment of “minorities” and Armenians in tenth grade:

Yabancı okullarda eğitim gören gençler milli kültürlerden uzaklaşıyor ve içinden çıktıkları topluma yabancılaşıyordu. Bunların önemli bir bölümü, eğitimlerini tamamladıklarında okullarının bağlı bulunduğu ülkenin anlayışı ve yarar doğrultusunda çalışmaya hazır kişiler haline geliyorlardı. Ayrıca Hıristiyanlığı yaymak ve azınlıkları ayaklanmaya tasvik ederek Osmanlı Devleti’ni parçalamak da bu okulların amaçları arasındaydı.⁷ (TUNA, Tarih 10, 2015: 192.)

In Spanish textbooks, the variable of “indigenous” minorities (13%) is more prominent when compared to “migrant minorities”. The presence of “indigenous minorities” is most notable in the sixteenth century, particularly about issues such as colonization. This presence is once again highlighted in the twentieth century, particularly in the context of decolonization in America and Asia. However, it is important to note the historical text in German and Spanish history textbooks often emphasizes the Europeanist-influenced perspective rather than focusing on indigenous or ancestral cultures. This emphasis is reflected in the units and chapters like “Die Neue Welt” wird europäisch⁸ (Cornelsen, Realschule 7, 152), „Europa und Amerika”⁹ (Cornelsen, Realschule 7, 146), „Wem gehört das Land?”¹⁰ (Cornelsen, Realschule 7, 114).

Extracts of Spanish history textbook and treatment of American history and Colonization.

La colonització del territori

Els nous territoris es van incorporar a la corona de Castella. D’aquesta manera, es van introduir a Amèrica i les Filipines la llengua, la cultura, la religió catòlica i les lleis castelleses. Un gran nombre de clergues i funcionaris van participar en aquesta

⁷ Translation by the author: *Young people receiving education in foreign schools were growing distant from their national cultures and becoming estranged from the societies they came from. A significant portion of them, upon completing their education, were prepared to work in line with the understanding and interest of the country to which their schools were affiliated. Furthermore, the goal of these schools included spreading Christianity and encouraging minorities to revolt, thereby fragmenting the Ottoman Empire.*

⁸ Translation by the author: *“The New World” becomes European.*

⁹ Translation by the author: *Europe and America.*

¹⁰ Translation by the author: *Who is the Owner of the Land?*

procés d’evangelització i en la colonització.¹¹ (Vicens Vives, Geografia i Història 3, 264.)

This description of colonization and indigenous peoples also applies to German textbooks. However, it is remarkable how the Holocaust is highlighted in German textbooks while the genocide of the Herreros (1904-1908) from the German Empire receives minimal mention.

The variable “minorities of minorities” has almost no representation (3%). While this variable is missing in the Turkish textbooks, it appears in German and Spanish textbooks, primarily in connection with the Holocaust. Therefore, the Holocaust could also be viewed as a “catch-all” representation of various minority groups.

The variable “minorities through migration” does not appear in Turkish textbooks, but it is present in German and Spanish textbooks during the 20th century, relating to migration from Africa, the Middle East, or Asia, and referring to the European colonists.

Conclusion

This comparative analysis of history textbooks from Germany, Spain, and Turkey provides valuable insights into the role of history education in shaping students’ perceptions of their histories, the world, and their place within it. While each of these countries has its distinct historical narratives and educational priorities, there are notable similarities and differences in how they address key themes in their history textbooks.

In terms of the geographical and temporal analysis of history textbooks, the results consistently show that all three countries prioritize national history as the primary focus, particularly in terms of the distribution of geographical variables (Bellatti, 2018; Şimşek, 2013; Kühberger, 2012;). This reflects a shared goal of fostering a strong sense of national identity and historical consciousness among students (Çayır, 2016; Rösen, 2001; Crawford, 2000). We could also identify hegemonic and imperialist influence (Bernhard, 2013; Şimşek, 2013) from the local and national spaces (Kühberger, 2012) in the historical context of the analyzed textbooks.

Additionally, as indicated by other research findings (Yildirim, 2016; Gómez Carrasco et al., 2014; López Facal, 2010; Cajani, 2008; Özbaran, 2003), ideological, nationalist, mythological elements have not been eliminated from history textbooks, particularly Spain and Turkey (Yıldırım, 2018; Yalı, 2016), but also it has been identified in German textbooks (Hinz & Kühberger, 2019).

¹¹ Translation by the author: *The colonization of the territory: The new territories were incorporated into the Crown of Castile. In this way, the Spanish language, culture, Catholic religion, and Castilian laws were introduced to America and the Philippines. A large number of clergy and officials participated in this process of evangelization and colonization.*

Notably, in Spanish-Catalan textbooks, there appears to be a presence of peripheral nationalism, as previously demonstrated by Clemen (2011). In this research, we identified that Spanish and German textbooks allocate more space to local or autonomous history compared to World or Global History. In general, the most notable commonality is the “ethno-centralization” in history textbooks (Bellatti, 2018; Kühberger, 2012).

Furthermore, the connotation of nationalism differs between German history textbooks and Turkish textbooks. German history textbooks portray nationalism negatively (Von Borries, 2009), while Turkish textbooks depict it positively (Yıldırım, 2016). Furthermore, it is noteworthy that German textbooks tend to avoid using the term “nation” when referring to Germany, whereas the concept of the “nation” is prevalent in Turkish textbooks. Therefore, in Turkey, one of the most extensively researched topics revolves around the portrayal of nation and national identities in history textbooks, with a focus on promoting peace, understanding, and multiculturalism (Kibar, 2019; Yıldırım, 2016; Çayır, 2015; Şimşek & Alaslan, 2014; Bahaban, 2014).

In Spanish textbooks, there is an ambiguous approach to this term. It is viewed negatively and as associated with racism in the context of National Socialism or Francos’ Dictatorship (Diéz Gutierrez, 2013). However, when it comes to Catalan or Basque nationalism, there is no questioning or negative connotation.

A huge difference is about the treatment of “nation” and national or regional and autonomous history/ spaces. While the topics about Europe in Spanish, and German overlap, the same level of integration does not occur with the national history narratives.

Regarding to non-national history, there is limited coverage of global history in all three countries’ history textbooks, with a general lack of emphasis on global interactions and the interconnectedness of nations and regions in shaping historical developments (Kühberger, 2012). According to Miralles and Gómez (2017), there is a significant connection between homogeneous history education and the construction of national identity, particularly in Eastern and Southeast Europe and the Middle East (Prats, 2012; Facal, 2010). These regions are consistently depicted in a very demeaning and stigmatized manner, often as spaces marked by recurring conflict (Todorov, 2008; Bernhard, 2013).

About the Americas an appropriation of this space in German and Spanish textbooks, as the process of colonization is highlighted more at the expense of treating the history of the Americas itself (Bernhard, 2013). Furthermore, as previous research results have demonstrated before, America in Spanish and German history textbooks contain discriminatory elements and a “Europeanism” but also “Hispanism” (Morales & Lischinsky, 2008; Bernhard, 2013).

In examining historical themes within “Europe” in history textbooks, we find a mixture of commonalities and differences that shed light on the overarching narrative. One of the most striking commonalities is the prevalence of Eurocentrism as shown in other

research results (Şimşek, 2013; Kühberger, 2012; Prats, 2012; Facal, 2010), a perspective that prominently places European history at the forefront while occasionally marginalizing the contributions of other regions and cultures to global historical developments.

In terms of historical themes, it is remarkable that the historical narratives of the three countries converge and base their conception of Europe on existing myths (Bernhard, 2013; Bauman, 2006). These myths include topics such as the discovery of America, colonization and decolonization, the identification of European identity with Greek and Roman history, the emergence of modernity, and the Industrial Revolution, among others. Another commonality is the absence of a clear definition of Europe in all three countries. None of the textbooks provide a precise definition or demarcation of Europe (Şimşek, 2013). Consequently, “Europe” appears as what Prats (2001) describes as a “Phantom” in these history textbooks.

A significant distinction is evident in Turkish textbooks, warranting separate consideration. The majority of their content revolves around the history of Turkey and the Ottoman Empire, with a notable focus on promoting Turkish ethnocentrism, tracing its roots back to Central Asia. Consequently, the space dedicated to the variable “Europe” is minimal in Turkish textbooks. Another noteworthy difference pertains to the term and variable “Eastern Europe” which does not appear in Turkish textbooks and is scarcely present in Spanish textbooks as well. Instead, the geographical variable in Turkish textbooks, referring to the Balkans, is predominantly discussed within the context of the Ottoman Empire, rather than being closely associated with Europe. Nevertheless, as Şimşek (2013) points out, even the limited space dedicated to “Europe” also adopts Europeanist perspectives, relying on the same myths as seen in German and Spanish textbooks and lacking a clear definition or demarcation of this geographical and political concept.

Regarding the representation of “minorities”, one of the most important findings is that “minorities” hardly appear in the history textbooks of all three countries, even less nowadays “minorities” in their national history. While “minorities” account for 15% of the entire sample, their visibility and portrayal vary significantly.

Furthermore, this study has shown a prevalence of two main variables: “religious minorities” (41%) and “national minorities” (32%). These categories are often associated with historical events like the Holocaust and alleged genocides, or other conflicts and wars. The Holocaust, in particular, serves as a central topic in the representation of minority groups, particularly Jewish people (Carrier, 2013). Another shared characteristic among the history textbooks of these three countries is the omission of current minority communities in both national and European history. This omission reflects a historical perspective that tends to focus on past events and narratives while neglecting the multicultural and diverse societies that exist in the present day (Çayır, 2016; ; Van Dijk & Atienza, 2010; Kymlicka & Straehle, 2001).

However, the study also highlights substantial differences in how “minorities” are depicted. Turkish textbooks, despite having the highest overall content, portray “minorities” more prominently (6,28%) compared to German textbooks (5,92%), while Spanish textbooks allocate less visibility to “minorities” (>3%). It is essential to note that a high representation of “minorities” does not necessarily imply an inclusive representation but rather underscores the significance of the concept in shaping historical narratives.

Furthemore, while Jewish and Muslim communities feature predominantly, other minority groups receive limited attention, and their representation outside of context like the Holocaust is rare. In Turkish textbooks, there is a notable shift from positive portrayals of multiculturalism during the Ottoman Empire to negative depictions in more recent history, especially regarding “national minorities”. In this sense, particularly in recent years could has been observed a deeper analysis and improvements in the representation of other cultural and ethnical communities in Turkish textbooks (Şimşek & Ee Young Cou, 2019; Yalı, 2016, Çayır, 2016; Çayır, 2015; Arslan, 2014; Özsüer, 2012;). Nonetheless, minorities are stigmatized and depicted in all countries as an internal or external thread, especially Islam in German and Spanish history textbooks as previous research has demonstrated too (Durna, 2018; Samper & Garreta, 2011; Cajani, 2008; Rätzzel, 1997).

However, when there are representations of these minority groups, they often relate to national and European narratives, such as “indigenous minorities” in the European context as entities involved in global colonization (Bauman, 2006; Ferro, 1981). In German and Spanish textbooks, a hierarchical, dominant, imperial, and hegemonic position of Europeans against “minorities” has been observed (Bernhard, 2013). Apart from this perspective, the “indigenous minorities” do not appear. The same applies to “minorities” in other African or Asian spaces.

Therefore Prats (2012) suggests that history and history textbook education continue to have an impact on contemporary society and are closely related to the social, political, and cultural context. Above all, the analysis of national and European geographical spaces confirms the tendency towards a homogeneous education about “minorities”.

Finally, in this era marked by the rise of populism and nationalism, the rejection of minoritized communities, Europeanism, and ethno-centralization in history textbooks underscores the critical role of history education in countering such divisive ideologies. History teaching should evolve, becoming more open to contemporary perspectives and embracing the contributions and experiences of current minoritized groups, but also including the place of women's history in current history textbooks (Alpargu & Çelik, 2016). It is imperative, according to Chakrabarty (1998), to move away from the shadows of nationalism and explore new avenues for research and pedagogy in the field of social sciences, including the history of minorities, particularly in history education. By doing so, we can pave the way for a more inclusive and relevant understanding of history that aligns with the complexities of our modern, multicultural, and “liquid societies” (Bauman, 2010).

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

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

References

- Alpargu, M., & Çelik, H. (2016). The place of women's history in the current history textbooks in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 131-144.
- Anderson, B. (1983/2006). *Imagined Communities: Reflections about the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- Arslan, Y. (2014). Türkiye’de lise tarih ders kitaplarında aleviler. *Turkish History Educational Journal*, 3(2), 166-186.
- Atienza, E., & Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en los libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Secretaría General de Educación y Formación Profesional, 353, 67-106.
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *CÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80.
- Babahan, A. (2014). *Nationalism and religion in the textbooks of the early republican period of Turkey* (Unpublished Doctoral Thesis). Middle East Technical University.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Batalla Adam, L. (2013). Turquía el eterno candidato a la Unión Europea. *Revista Española de Relaciones Internacionales* (5), 1-26.
- Bauman, Z. (2006). *Europa. Una aventura inacabada*. Cambridge Polity Press.
- Bauman, Z. (2010). *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- Bellatti, I. (2016). *La comprensión de la Historia y la construcción de las identidades sociales y culturales en futuros maestros* (Unpublished Doctoral Thesis). Universidad de Barcelona.
- Bengoa, J. (2003). La invención de las minorías: las identidades étnicas en un mundo globalizado. *Revista de la Academia*, (7), 9-37.
- Bernhard, L. (2013). *Geschichtsmychen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut/Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung/V&R Unipress.
- Billig, M. (1995/ 2014). *Nacionalismo banal*. Capitán Swing.
- Briones, G. (2002). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. *Programa de especialización en Teoría, Método y Técnicas de Investigación Social*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Bundesministerium (2015). *Nationale minderheiten*. Minderheiten-und Regionalsprachen in Deutschland. 3. Auflage, Berlin.
- Cajani, L. (2008). *Conociendo al otro. El islam y Europa en sus manuales de historia*. Informe de la Fundación ATMAN.

- Calduch Cervera, R. (1998). *Nacionalismo y minorías en Europa*. Conferencia pronunciada en el Curso de Verano titulado: La Nueva Europa en los albores del siglo XXI. Conflictos, cooperación, retos y desafíos. Celebrado en Palencia.
- Capotorti, F. (1977). *The international protection of persons belonging to ethnic, religious, and linguistic minorities since 1919*. United Nations Economic and Social Council. Luxembourg.
- Carrier, P. (Ed.) (2013). *School & nation: Identity politics and educational media in an age of diversity*. Peter Lang Edition.
- Castellino, J. (2010). The protection of minorities and indigenous peoples in international law: A comparative temporal analysis. *International Journal on Minority and Group Rights*, 17(3), 393-422.
- Chakrabarty, D. (1998). Minority histories, subaltern pasts. *Postcolonial Studies*, 1, 15-29.
- Chapman, A. (2011). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. *Educar em Revista*, 42(42), 95-106.
- Churchill, S. (1986). *The education of linguistic and cultural minorities in the OECD countries*. Multilingual Matters.
- Clemen, M. (2011). Im Spannungsfeld von Regionalismus und nationaler Identität – Zur Deutung von Vermittlung von Geschichte in katalanischen Schulbüchern. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 3, 113-136.
- Contreras, D. (2004). *Turquía: El largo camino hacia Europa*. Instituto de Estudios Europeos/ Universidad de San Pablo-CEU.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGrawHill.
- Corm, G. (2010). *Europa y el mito de occidente. la construcción de una Historia*. Península.
- Crawford, K. (2000). Researching the ideological and political role of the history textbook – issues and methods. *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, 1(1), 81-91.
- Cornelsen. (2016). *Entdecken und Verstehen 7*. Realschule Bayern. Cornelsen Verlag.
- Cornelsen. (2015). *Entdecken und Verstehen 8*. Realschule Bayern. Cornelsen Verlag.
- Cornelsen. (2016). *Entdecken und Verstehen 9*. Realschule Bayern. Cornelsen Verlag.
- Cornelsen. (2014). *Entdecken und Verstehen 10*. Realschule Bayern. Cornelsen Verlag.
- Çayır, K. (2015). Citizenship, nationality and minorities in Turkey's textbooks: from politics of non-recognition to 'difference multiculturalism'. *Comparative Education*, 51(4), 519-536.
- Çayır, K. (2016). Türkiye'de ulusal kimliği yeniden tanımlama yolunda. Essentialism, Multiculturalism and Intercultural Education in Turkey's Search for the Redefinition of National Identity. *Education Science Society Journal*, 14(55), 77-101.

- Dalle, P. et al. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO.
- Díez Guterres, E. (2013). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (27), 23-41.
- Döbert, H. et al. (Eds.) (2007). *Die Schulsysteme Europas. Grundlagen der Schulpädagogik*. Baltmansweiler: Schneider Hohengehren, 46.
- Durna, F. (2020). La imagen fragmentada y estática de América Latina en los libros de texto de historia en Alemania: análisis sobre un corpus reciente. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, 4(2), 35-46.
- Durna, F. (2022). *Análisis comparado de los conceptos de nación, de minorías y de Europa en los libros de texto de Historia de Alemania, España y Turquía* Facultad de Educación (Unpublished Doctoral Thesis). Universidad de Barcelona.
- Durna, F., & Bellatti, I. (2018). *The representation of the muslim world in history textbooks of Germany*. A. Şimşek, S. Kaymakçı, İ. Turan (Eds.). V. International Symposium on History Education. Istanbul Universitesi, 1, 286-295.
- Durna, F., & Sabido Codina, J. (2020). Els nous paradigmes de la didàctica de la història a Alemanya: reflexions del grup de treball Geschichtsdidaktik theoretisch Arbeitskreis der Konferenz für Geschichtsdidaktik e.V. *Temps d'Educació*, (60), 149-160.
- Dussel, E. (1992). 1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad". Conferencias de Frankfurt, La Paz/Bolivia.
- Ferrari, D. (2021). *Legal code of religious minority rights. sources in international and European Law*. Routledge.
- Ferro, M. (1981). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Fondo de Cultura Económica.
- Gellner, E. (1983/2008). *Nations and nationalism*. Cornell University.
- Geoff, G. (1997). Religious minorities and their rights: A problem of approach. *International Journal on Minority and Group Rights*, 5(2), 97-134.
- Gómez Carrasco, R., Cózar Gutiérrez, R., & Martínez, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 1-25.
- Grawan, F. (2014). Implizierter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion. *Eckert. Working Papers*, 2.
- Guibernau, M. (1986). *La identidad de las naciones*. Ariel.
- Guixé, J., Carballés, J., & Conesa, R. (Eds.) (2019). *Diez años de leyes y políticas de memoria (2007-2017)*. La hibernación de la rana. Catarata.
- Hastings, A. (2000). *La construcción de las nacionalidades: etnicidad, religión y nacionalismo*. Cambridge University.

- Haupt, H., & Kocka, J. (Eds.) (2009). *Comparative and transnational history: Central European approaches and new perspectives*. Berghahn Books.
- Hinz, F., & Kühberger, C. (Eds.) (2019). *Myths in German-language Textbooks: Their Influence on Historical Accounts from the Marathon to the Élysée Treaty*. Georg-Eckert-Institut for International Textbook Research.
- Hobsbawm, E. (1989). *The Invention of tradition*. Cambridge University.
- Höpken, W. (1988). Ethnische Stereotypen in Südosteuropa: Anmerkung zu Charakter, Funktion und Entstehungsbedingungen. Gündisch, K., Höpken, W. and Markel, M. (Eds.). *Das Bild des Anderen in Siebenbürgen. Stereotypen in einer multiethnischen Region*. Köln (=Siebenbürgisches Archiv 33), 7-31.
- Jacob, D. (2017). *Minderheitenrecht in der Türkei. Recht auf eigene Existenz, Religion und Sprache nichtnationaler Gemeinschaften in der türkischen Verfassung und im Lausanner Vertrag*. Jus Internationale et Europaeum 127. Mohr Siebeck.
- Kibar, H. (2019). *Ortaöğretim tarih ders kitapları kanıt temelli öğrenme yaklaşımının neresindedir? Bir saptama çalışması* (Unpublished Doctoral Thesis). Marmara Üniversitesi.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Sage.
- Kühberger, C. (2006). Invented Europe. Zur Instrumentalisierung der europäischen Geschichte im Geschichtsunterricht. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 17, 150-168.
- Kühberger, C. (2012). Globalgeschichte als vernetzungsgeschichte. geschichte im mehr-ebenen-system. *Historische Europa-Studien*. Volume 8. Georg W. Olms Verlag.
- Kymlicka, W., & Straehle, C. (2001). *Cosmopolitismo. El Estado-nación y nacionalismo de las minorías. Un análisis crítico de la literatura reciente*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Laubig, M., Peter, H., & Weinbrenner, P. (1986). *Methodenprobleme der Schulbuch Probleme*. Forschungsbericht.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismo y europeísmo en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Memoria Académica. Clío&Asociados*, (14), 9-33.
- Malloy, T., & Vizi, B. (2022). *Research handbook on minority politics in the European Union*. Edward Elgar.
- Markom, C., & Weinhäupl, H. (2013). *Migration in Bildern: visuelle repräsentation mit migrationsbiographien in schulbüchern*. Universität Wien.
- Mayoral Arqué, D., Molina Luque, F., & Samper Rasero, L. (2010). ¿Islamofobia o currículo nulo? La representación del islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña. *Revista de Educación*, 357, 271-272.
- Mazower, M. (1998). *La Europa Negra. Desde la gran guerra hasta la caída del comunismo*. Barlin.

- Middell, M. (2003). Wie gelangt die Globalisierung in den Geschichtsunterricht? Popp, S. and Forster, J. (Eds). *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zusammenhänge für den Geschichtsunterricht*. Wochenschau Geschichte, 35-36.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. Devlet Kitapları*. Saray.
- Miralles Martínez, P., & Gómez Carrasco, C. J. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación*, (6), 9-28.
- Morin, E. (1988). *Europa denken*. Campus.
- Nicholls, J. (2006). *School history textbooks across cultures from the perspective of comparative education*. Oxford Studies in Comparative Education, David Phillips.
- Özsüer, E. (2012). Türk-Yunan ilişkilerinden biz ve öteki önyargıların dinamikleri. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 1(2), 269-309.
- Öztürk, I. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 1-16.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision*. 2nd revised and updated edition. UNESCO.
- Popp, S. (2010). Nationalsozialismus und Holocaust im Schulbuch: Tendenzen der Darstellung in aktuellen Geschichtsschulbüchern. *Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalismus*. Göttingen: Wallstein, 98-115.
- Pöggeler, F. (2003). Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945. Wiater, W. (Ed.). *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Klinkhard Verlag, 33-53.
- Prats Cuevas, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (70), 7-13.
- Prats, J. (Dir.) et. al. (2001). Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimiento y expectativas del alumnado de educación secundaria. *Col. Estudios Sociales*, (7), Fundación "La Caixa".
- Räthzel, N. (1997). *Gegenbilder: Nationale Identitäten durch die Konstruktion des Anderen*. Verlag, VS.
- Repoussi, M., & Tutiaux-Guillon, N. (2010). New trends in history textbooks research, issues and methodologies toward a school historiography. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2(1), 154-170.
- Ricoeur, R. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Roeck, B. (1993). *Außenseiter, Randgruppen, Minderheiten. Fremde in Deutschland der frühen Neuzeit*. Vandenhoeck & Ruprecht.

- Rüsen, J. (Ed.) (2001). *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Beiträge zur Geschichtskultur, Band 21.* Böhrer.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2016). El método histórico aplicado a la investigación educativa. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 106-113.
- Said, E. (1978). *Orientalism.* Penguin Books.
- Sáiz Serrano, J. (2015). *Educación Histórica y Narrativa Nacional* [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia.
- Samper Rasero, L.&Garreta Bochaca, J. (2011). Muslims in Catalan Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 3(1), 81-96.
- Schissler, H. (2003). Der eurozentrische blick auf die Welt. Außereuropäische Geschichten und Regionen in deutschen Schulbüchern und curricula. *Internationale Schulbuchforschung.* Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 155-166.
- Smith, A. (2001). *Nationalism: Theory, ideology, history.* Polity Press.
- Smith, A. (2007). *An inquiry into the nature and causes of the Wealth of Nations.* Books I, II, III, IV and V. MetaLibri.
- Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-15.
- Şimşek, A. (2013). Türkiye’de tarih ders kitaplarında Avrupamerkezcilik. *İnsan & Toplum*, 3 (6), 193-222.
- Şimşek, A. (Ed.) (2018). *Tarih için metodoloji.* Pegem Akademi.
- Şimşek, A., & Alaslan, F. (2014). Milliyetçi tarihten milli tarihe, çatışmacı eğitimden barışçı eğitime doğru Türkiye’de tarih ders kitapları. *Akademik Bakış Dergisi*, 40, 172-189.
- Şimşek, A., & Ee Young Cou (2019). Güney Kore tarih ders kitaplarında Türk ve Osmanlı algıları. *Bilig – Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 89, 143-170.
- Thonhauser, J. (1992). Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichen Aspekt. Fritsche, P. (Ed.). *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa Studien zur Internationalen Schulbuchforschung.* Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, 75, 55-78.
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros.* Galaxia Gutenberg.
- Tomadoni, C. (2007). A propósito de las nociones de espacio y territorio. *Gestión y Ambiente*, 10(1), 53-66.
- Ortaöğretim Tarih 10. Ders Kitabı.* (2015). Tuna.
- Van Dijk, T., & Atienza Cerezo, E. (2010). Identidad social e ideología en los libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, (353), 67-106.

- Vicens Vives. (2016). Geografia i Història 4. Educació Secundària. Editorial Vicens Vives.
- Vicens Vives. (2015). Geografia i Història 3. Educació Secundària. Editorial Vicens Vives.
- Von Borries, B. (2009). Fallstricke interkulturellen Geschichtslernens: Opas Schulbuchunterricht ist tot. Georgi, V. B. and Ohlinger, R. (Eds.). *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*. Körper-Stiftung, 25-45.
- Wiater, W. (2003). Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. Wiater, W. (Ed.). *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Julius Klinkhard Verlag, 11-21.
- Wimmer, A., & Schiller, N. (2003). Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *The International Migration Review*. Center for Migration Studies, 37(3), 576-610.
- Yalı, S. (2016). Avrupa’da tarih eğitimi ve öğretimine yönelik girişimler ve Avrupa Birliği’nin katkısı. *Fırat University Journal of Social Science*, 26, 1, 291-306.
- Yıldırım, T. (2018). Tarih ders kitaplarında kimlik söylemi. *Turkish History Educational Journal*, 7(2), 682-688.

A good history teacher through the eyes of high school students

Ayşe BEŞTEPE, Fatih YAZICI

Article Type	Research Article
Received	19/07/2023
Accepted	6/11/2023
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1329882
Similarity Scan	Done: IThenticate
Ethics Declaration	The compliance of this study, conducted with human participants, with ethical rules was approved by Tokat Gaziosmanpaşa University Social and Human Sciences Ethics Committee (25.04.2023 date, Session: 07, Decision: 07).
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	2012-2024 © TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	

A good history teacher through the eyes of high school students

Ayşe BEŞTEPE

ORCID: 0000-0001-6397-7992, E-mail: aysebestepe@gmail.com

Institution: Tokat Gaziosmanpaşa University, Graduate Education Institute, ROR ID: <https://ror.org/01rpe9k96>

Fatih YAZICI

ORCID: 0000-0003-2121-8538, E-mail: fatih.yazici@gop.edu.tr

Institution: Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, ROR ID: <https://ror.org/01rpe9k96>

Abstract

The qualifications that teachers should possess have become one of the most frequently discussed topics in educational research, especially since Shulman's seminal work. However, despite the transformation in the purpose and content of history teaching since the second half of the 20th century, studies on the qualifications that history teachers should possess are very limited. The purpose of this study was to reveal the qualities that a good history teacher should have based on high school students' views. The case study, one of the qualitative research designs, was utilized in the study. The participants of the research consisted of 108 high school students studying in the 12th grade at two different schools in Tokat city center. The data were collected using an open-ended questionnaire developed by the researchers. The descriptive analysis technique was used to analyze the data. In the research, high school students emphasized the need to enrich the methods used in history lessons and gave many examples of methods and techniques that history teachers can use, such as the use of visual materials, field trips, active learning strategies, and the use of case studies. It is noteworthy that the participants emphasized that history teachers should not be boring and should have high narrative power. According to the participants, a good history teacher should emphasize Turkish history, especially Ottoman and Republican history. They should give importance to the acquisition of national and cultural values in their lessons, and they should ensure this by remaining objective. At the end of the research, it was seen that many of the qualities that students want to see in history teachers are closely related to the responsibilities that contemporary history teaching approaches place on teachers.

Keywords: *history teacher, teacher competencies, student views, teaching history*

Introduction

History teaching in the modern sense began to develop in the mid-19th century with the "romantic" aims of promoting national identity and social cohesion in a world organized as nation-states (Carretero et al., 2013) because history education was an effective strategy for all members of the nation to imagine the uniform stories and symbolic representations necessary for the construction of a nation (Anderson, 2017). Thus, history teaching, which had risen in line with the construction of national identities, had become precisely a "cultural tool" in the service of the construction of national citizenship (Barton, 2001).

The political transformation in the post-World War II world has led many democratic societies to prioritize the education of citizens who can actively participate in social progress and the development of democratic reason rather than citizens who are loyal and obedient to the concepts of nation and power (Carretero & Bermudez, 2012). In addition to this transformation that led to the revision of the social aims of education, developments in the understanding of historiography have led to the redefinition of the aims of history teaching since the 1970s. In addition to promoting social cohesion, students are now expected to use skills such as distinguishing between different historical periods; developing evidence-based critical interpretations; understanding historical causality; relating the past to the present and future; understanding the change and continuity of social relations; analyzing the historical roots of current problems; understanding different perspectives in history courses (Carretero & van Alphen, 2017; Carretero, 2011; Barton & Levstik, 2008;).

Since the mid-twentieth century, history teaching, despite changes in its content and function, has oscillated between the goals of preserving this national identity and efforts to develop historical thinking skills (Demircioğlu, 2010; Dilek, 2007). The tension between these categories of purpose, which are commonly conceptualized in Turkey as disciplinary and extra-disciplinary (Dilek, 2007), has made the competencies that a history teacher should possess even more important because the teacher, together with the relevant curricula and textbooks, is one of the main factors, perhaps the most important one, in the realization of the objectives expected from a course.

The Law on the Teaching Profession, which entered into force on February 14, 2022, defines teaching as "a specialized profession that undertakes education and training and related administrative duties" and emphasizes that teachers are obliged to "perform these duties in accordance with the objectives and basic principles of Turkish National Education and the ethical principles of the teaching profession". However, the same law states the qualifications that teachers should possess under three headings: general culture, special field education, and pedagogical formation/teaching professional knowledge (Teaching Profession Law, 2022). On the other hand, the qualities that teachers should possess, or in other words, teacher competencies, are the subject of a wide debate in the educational literature.

The most comprehensive research on the qualities that teachers should possess was conducted by Shulman (1986, 1987). Shulman (1986) approached teacher qualifications on the basis of knowledge and sought an answer to the question of what a teacher needs to know in order to teach effectively. In this context, Shulman categorized subject matter knowledge, curriculum knowledge, and pedagogical content knowledge, and in his subsequent research, he included four new categories: general pedagogy, students and their characteristics, educational content, and educational goals (Shulman, 1987).

In the General Competencies for the Teaching Profession prepared by the General Directorate of Teacher Training in Turkey in 2017, the concept of teacher competence is defined as "the knowledge, skills and attitudes that teachers should possess in order to fulfill the teaching profession effectively and efficiently" (MEB, 2017: 4). The professional knowledge that teachers should have was expressed as a) field knowledge, b) field education knowledge, c) legislation knowledge, and professional skills as a) planning education and training, b) creating learning environments, c) managing the teaching and learning process, and d) measurement and evaluation. Attitudes and values required by the teaching profession were classified as a) National, spiritual, and universal values, b) approach to students, c) communication and cooperation, and d) personal and professional development (MEB, 2017).

The first study on the qualifications that history teachers should have was carried out by the General Directorate of Teacher Training and Development of the Ministry of National Education and entered into force in 2011 with the title "History Teacher Special Field Competencies" (MEB, 2011). The related study defines history teacher competencies as a) Content Knowledge (To be able to use history methodology; To be able to evaluate the role of events, concepts and people related to Turkish history; To be able to evaluate the role of events, concepts and people related to world history); b) Content Education Knowledge (To be able to analyze the aims and benefits of history education; To be able to evaluate the development of history education in the world and in Turkey; To be able to analyze the psycho-sociological foundations of the historical understanding of adolescents; To be able to apply curricula; To be able to develop and use materials; To be able to participate in class meetings and implement common decisions; To be able to make applications related to first and second-hand sources; To be able to apply reading and writing strategies in history lessons, To be able to associate history lessons with other lessons and the environment; To be able to apply active learning methods and techniques; To be able to monitor and evaluate the development of history learning); c) Attitudes and Values (To be able to have general attitudes and values related to history and history education; To be able to have attitudes and values related to the processing of history lessons; To be able to have attitudes and values towards cultural heritage and historical artifacts) (MEB, 2011).

When the literature on history education is examined, it is seen that the discussion on the qualifications that history teachers should have is dealt with in a narrow framework.

In this context, John (1991), who developed a model proposal based on the studies of Shulman (1986) and Schon (1983), claims that the professional competencies of history teachers are a combination of knowledge and thought. History teachers' knowledge consists of five dimensions: (a) knowledge of history (knowledge of historical events, topics, personalities and concepts); (b) Knowledge of teaching history (knowledge of pedagogical content, curriculum and classroom management); (c) knowledge of institution (knowledge of the institutional fabric of the school, its social environment and student profile); (d) knowledge of education (perspectives, understandings, beliefs and theories about education in general); (e) knowledge of how history is learned (knowledge of the mental processes that affect learning history, determining appropriate teaching and assessment methods).

Stating that history teaching is clearly influenced by the belief system of each teacher, John's (1991) second component of his model of the professional competencies that history teachers should possess, ideology, can be considered in three dimensions: (a) Beliefs (the teacher's views that form the basis of their philosophy of history), (b) Values (the values and principles that underpin the teacher's views on the nature and purpose of education), (c) Attitudes (the teacher's attitude towards history as a subject).

Apart from the model proposed by John (1991), the results of other studies also give clues about the qualities that a good history teacher should possess. For example, according to Çulha Özbaş (2016), history teachers should be aware that the content they provide to students is not based on final judgments, and they should understand that different historians can bring different perspectives to the same historical event. Therefore, they should approach historical events from a pluralistic perspective by moving away from their individual prejudices. According to Ajayi (2015), a good history teacher should not limit themselves to textbooks but should closely follow the latest developments in history as an academic discipline in order to keep their professional interest alive. History teachers should not be limited to their own field but should cooperate with teachers from other disciplines in order to relate history to other subjects when necessary.

Knowing the field is undoubtedly important. However, it is also important to know that the content is not the whole picture (Grant, 2003). For this reason, teachers should be creative in history lessons (Çulha Özbaş, 2016) and should know and be able to apply different teaching methods and techniques that they can use. It should also be kept in mind that teaching methods and techniques should change depending on the content to be taught and the interests and needs of the students (Crookall, 1975). Therefore, a good history teacher should know their students, know their strengths and weaknesses (Ajayi, 2015), and organize the learning environment according to their age group and abilities (Çulha Özbaş, 2016).

The responsibilities that history education literature places on the ideal history teacher show us that history teachers are not passive transmitters of historical knowledge

but professionals who are expected to actively teach a multifaceted and complex content (Karabağ, 2016). However, research on the qualifications or competencies of history teachers or pre-service teachers in Turkey reveals interesting results. For example, in studies conducted on pre-service teachers, participants consider themselves competent in terms of content knowledge (Yıldırım & Yazıcı, 2017), pedagogical content knowledge (Bozkurt, 2015) and technological pedagogical content knowledge (Bozkurt, 2016). This perception of competence of pre-service teachers is not directly reflected on the quality of history lessons when they become history teachers in the future. In a field where many techniques can be used, history teachers mostly use lecture and question-answer techniques (Yeşil, 2010), almost never apply place-based activities such as field trips, see local and oral history studies as a waste of time, and do not give enough space to practices that will activate students such as games, analogies, drama, biography and film use (Bal & Yiğittir, 2011).

Although there are some important studies in the Turkish literature on history teachers' perceptions of efficacy or the reflection of teacher qualifications in the classroom, studies on which qualifications history teachers should have are quite limited. The studies on this subject mostly consist of adapting models of general teacher competencies to history teachers. The only applied study encountered in the Turkish literature was conducted by Demircioğlu and Kekeç (2020), and the opinions of prospective history teachers receiving formation education about the ideal history teacher were taken. This study, aims to reveal the qualities that a good history teacher should have according to high school students, who are the direct subjects of the issue, and who can be considered as the group most affected by teacher qualifications.

Method

Research Pattern

In this study, which aims to examine the views of high school students on the qualities that a good history teacher should have, the case study, one of the qualitative research designs, was utilized. Case studies are studies in which what is characterized as a case (such as an individual, event, subject, phenomenon) is examined in depth (Mcmillan & Schumacher, 2010). The type of case study used in this research is the descriptive case study, which aims to reveal what is characterized as the case in a detailed and realistic way.

Study Group

The compliance of this study with ethical rules was approved by Tokat Gaziosmanpaşa University Social and Human Sciences Ethics Committee (25.04.2023 date, Session: 07, Decision: 07). The participants of the study were composed of 108 high school students studying in two different schools in a city center in the Central Black Sea region. The participants of the research were formed according to the purposive sampling method, and only 12th grade students were included in the study because they had more experience

with history lessons. Of the participants, 57 were female and 51 were male. In the findings section, the real names of the participants were not used and were coded as S1, S2, S3....

Data Collection Tool

The research data were collected with an open-ended questionnaire developed by the researchers. The question form includes 5 questions corresponding to the special teaching methods, content, and value dimensions of history teaching. The necessary literature review was conducted in the preparation of this form. The open-ended questions prepared after the literature review were evaluated by three field experts, two of whom worked in the field of history education and one in the field of social studies education, and the open-ended question form was finalized with the changes made in the context of the comprehensibility of the questions and their suitability for the level of students. The prepared data collection tool was distributed to the participants by the researchers during school hours, and they were asked to answer the questions in written.

Analysis of Data

Descriptive analysis was used to analyze the data. In descriptive analysis, the data obtained are first described systematically and clearly. Then, the described data are explained, interpreted, and some conclusions are reached by establishing cause-effect relationships (Yıldırım & Şimşek, 2011). The data obtained in this study were also categorized and described by the researchers, and direct quotations from participant responses were used to explain these categories.

Results

First of all, in order to determine the teaching methods and techniques that a good history teacher should use to attract students' interest in the lesson according to high school students, the question "How do you think a good history teacher should attract students' interest in the lesson?" was asked and the answers obtained are presented in Table 1.

Table 1

High School Students' Views on How a Good History Teacher Should Conduct the Lesson.

Categories	Participants	f
Use Visual Materials	S1, S4, S7, S10, S12, S16, S19, S24, S27, S28, S30, S32, S38, S39, S40, S45, S47, S50, S51, S54, S58, S59, S60, S62, S67, S69, S70, S72, S73, S74, S75, S80, S82, S85, S86, S102, S104, S106, S107, S108	40
The presentation should not be boring	S3, S5, S8, S9, S17, S19, S31, S32, S35, S36, S38, S42, S44, S48, S53, S57, S58, S59, S63, S69, S70, S72, S73, S77, S78, S81, S83, S90, S99, S101, S105, S107	32

Involve the student in the lesson	S5, S6, S11, S20, S44, S52, S55, S56, S68, S98, S100, S107	12
Conduct Activities	S13, S15, S31, S43, S65, S69, S79, S80, S98, S100	10
Anecdote Telling	S2, S30, S31, S33, S49, S70, S88, S93, S97	9
Conduct Field Trips	S12, S14, S15, S18, S21, S23, S24, S26	8
Endear Themselves	S22, S61, S64, S84, S87, S105	6
Give Examples	S31, S33, S37, S40	4
Linking the Past with the Present	S9, S66, S82	3

As seen in Table 1, high school students emphasized the use of visual materials by history teachers in order to attract attention to the lesson because "Since history is a verbal course, it is a course that students generally get bored. Therefore, supporting the lessons... with different visuals can increase the interest in the lesson" (S51). The visuals suggested by the participants to be used in the lessons range from paintings, photographs, cartoons, movies, documentaries, videos, and animations. Although slides can also be considered within the scope of visual materials, the participants make an important reminder to history teachers: "I think it should be original. It is a bit boring with stereotypical, colorless, non-visual slides" (S16). It is important that the visuals to be used in history lessons have certain qualities. First of all, "these visuals should be interesting and arouse students' curiosity" (S62). For this purpose, history teachers do not even have to use a smart board: "Rather than using the smart board, it can be helpful to create a mind map prepared by the teacher themselves or by the students in the classroom (S60).

The second category that the participants emphasized the most in terms of attracting interest in the lesson was that the teacher's presentation should not be boring¹. It is useful to start explaining this category with S42's important reminder to history teachers: "When explaining historical events, they should realize that the people in front of them are not children in their beds waiting to be told a fairy tale." For this reason, teachers should not use "a monotonous tone of voice". (S5), "He will not speak monotonously" because "History lesson is already a boring lesson for me, and if the teacher is boring, it will be unbearable" (S35).

"I think a good history teacher should teach the lesson standing up rather than sitting down. He should change his tone of voice once in a while" (S77), use "gesture-mimics" (S108), "make eye contact" (S32). "By emphasizing some parts of the lesson themselves, not

¹ It should also be noted that the most used concept of the participants who answered the open-ended question form regarding the history course was "boring/boringness".

by opening slides from the computer" (S63) would have attracted the students' attention more. Therefore, "his style and self-education" (S3) is important at this point. In some historical subjects, on the other hand, it is necessary to teach the content "by making the event live, that is, by animating it instead of just telling it" (S46). "Just as a novel is gripping when it draws you into the event and gives you the feeling that you are in the event, a history teacher should draw us, students, into the event and tell us as if we are living it" (S108).

Another issue emphasized by the participants is related to the active participation of students in the lesson. According to the high school students who participated in the research, history teachers should "be in contact with students" (S37), "ask questions and make students participate in the lesson" and "take the opinions of students" to ensure that the lesson progresses in a "conversational atmosphere" (S5). In this way, what the student learns, "the dialogues that take place in the lesson will remain in the mind" (S68).

The need for history teachers to include activities in their lessons is another category frequently repeated by the participants because "History lesson can be a bit boring because it is a verbal lesson. Therefore, they can teach the lesson not only by telling and talking, but also by adding a little practice. Thus, they can attract the student's attention" (S89). In addition to the activities that can be done in the classroom, out-of-school activities can also be effective in attracting interest in the lesson. In this sense, "field trips" mentioned by the participants can be one of the methods that can be preferred by history teachers because "Organizing trips to historical places can help students at our age to pay more attention. In other words, it will be more memorable by traveling and seeing rather than listening" (S15).

The fact that all these suggestions expressed by the participants increase their interest in history lessons is closely related to another category that is not frequently mentioned by the participants. According to some of the high school students who participated in the study, the most important condition for increasing interest in history lessons is that history teachers should make their students like them. History teachers should "love their students" and approach them "with a smiling face" (S84), "be friends with them and not provoke fear of grades" (S61). The answer of S87, one of the participants, which is evaluated in this category, is a suggestion not only for history teachers but for all teachers: "They should leave aside clichéd and unnecessary practices such as selecting them from the list or doing oral exams unannounced, communicate with the students one-on-one, make them like themselves before trying to make them like the lesson, and include them in the practices without offending them..."

To reveal what the distinctive features of a history teacher should be according to the participants, high school students were asked the question, "What do you think makes a history teacher different from other teachers?". The answers obtained are shown in Table 2.

Table 2

High School Students' Views on What Makes a Good History Teacher Different from Other Teachers

Categories	Participants	f
Must have high expressive power	S5, S9, S11, S13, S34, S41, S43, S44, S45, S47, S48, S51, S64, S68, S73, S95, S108	17
Must be objective	S4, S8, S9, S15, S22, S46, S51, S54, S56, S59, S63, S67, S71, S78, S96, S97	16
Must have a good knowledge of history	S7, S9, S10, S18, S19, S23, S27, S40, S80, S86, S88, S98, S100, S103, S108	15
Must be not boring	S37, S57, S64, S65, S67, S69, S73, S77, S87, S93, S107	11
Must be committed to national values	S28, S38, S55, S72, S78, S79	6
Must include activities	S17, S21, S25, S106	4
Must not avoid questions	S1, S58, S66	3
Must think in multiple ways	S2, S79	2
Must make you love their lesson	S31, S33	2
Must guide the student	S49, S83	2

According to high school students, the main characteristic of a good history teacher that makes them different from other branch teachers is their high power of expression. According to the participants, a good history teacher's "power of expression should be more impressive than other branches" (S68). In history lessons, "since there is a lot of verbal information, they should not explain every detail in the lesson for a long time" and "should not make the students sleepy" (S48). Instead, their narration should be "clear, fluent" (S44) and "in a way that students can understand" (S51), and they should "make better sentences and explain the events clearly" (S43). Of course, it is also important for "breath control" to be "strong" (S5). They should teach the lesson "lovingly, willingly, enthusiastically" (S11) and "in a fun way" (S13). Of course, it is also important that "the conversation is interesting" (S9). Thus, "they should be able to attract the student's attention in the lesson, they should not be passive, they should be self-confident, they should not trivialize the lesson" (S64). S45 explains the reason for all this to us as follows: "History lesson is not an ordinary lesson like other lessons. Because what we learn in the lesson teaches us our past, our history, our ancestors. The history teacher, being aware of this, should tell history from the heart as if he/she is experiencing the events. It should penetrate us".

Another distinguishing feature of a good history teacher is their objectivity. According to the participants, a good history teacher "should be more objective than other branches" (S44). They should "not look at things politically" (S22) and "should not have ridiculous obsessions. They should not enter the class to praise and glorify something" (S71). Instead, "although they have a certain view, they should move away from this view and approach objectively while lecturing" (S59), "They should tell history with all its aspects. They should never be on one side or the side of a person or a society. Thus, students can learn the real history" (S67). However, according to some participants, there is not much objectivity in history teaching in Turkey: "I don't think any social lesson is taught objectively in Turkey. The main purpose is not to teach something but to keep things under control" (S95).

A good history teacher should of course have a good knowledge of history. They should "have a strong memory" (S10), "approach everything in detail" (S7), "read more than other teachers" (S27), and "have lived and seen the past" (S40). In short, they should "know what they are going to teach" better than other teachers because if "the student realizes the flaw in the teacher, the student may lose respect" (S27). If the history teacher has a good knowledge of history, they will not avoid the questions posed to them. "This is history, we can think about it for days, weeks and produce a million questions. The history teacher should answer these questions patiently and satisfy the other person" (S58).

According to some of the participants, one of the distinguishing features of current history teachers is that they are "boring" (S37). According to some participants, "Students' interest may be low due to the current content of the course" (S65). "Many teachers have accepted it as such" (S87). For these reasons, history teachers' "lessons are usually more boring, or there are some who do not teach at all" (S107). A good history teacher, on the other hand, "should choose more entertaining ways of teaching than other teachers," (S65) "without putting their students to sleep in class" (S69, S65).

According to some participants, it is not correct to generalize the characteristics that make a good history teacher different from other branch teachers because "what makes a person different is their personality and it would be wrong to look for the same personality in every teacher" (S16). On the other hand, when compared to other teachers, history teachers "have a special task that can give history consciousness" and "they should be aware of this" (S82).

In order to determine the historical issues that a good history teacher should emphasize according to high school students, the question "What do you think should be the historical issues that a good history teacher should emphasize?" was asked, and the answers obtained were divided into chronological and thematic categories and expressed in Table 3.

Table 3

Historical Issues that a Good History Teacher Should Emphasize According to High School Students

Categories	Participants	f
Chronological		
Ancient Civilizations	S44	1
First Turkic States	S11, S66, S72, S82, S98, S103	6
History of Islam	S28, S47, S63, S70, S72, S77, S102	7
Seljuks	S32	1
Ottoman History	S3, S6, S9, S23, S24, S31, S41, S43, S47, S48, S52, S53, S57, S58, S64, S65, S70, S72, S77, S88, S89, S91, S95, S98, S100	25
Conquest of Istanbul	S28, S38, S39, S45, S59, S63, S102	7
Foundation	S17, S32, S45, S75, S104	5
Collapse	S11, S81, S82, S97, S104	5
Sultans	S16, S24, S44, S59	4
Wars	S6, S16	2
Victories	S17	1
Reforms	S19	1
Education System	S38	1
History of the Republic	S1, S9, S38, S40, S41, S48, S53, S58, S72, S82, S88, S93, S95	13
Atatürk's Life	S6, S26, S30, S34, S55, S70, S78, S79, S80, S84, S91, S94, S99	13
Revolutions	S5, S11, S78, S79	4
Declaration of the Republic	S5, S9	2
Recent History	S3, S59, S71, S89	4
Thematic		
Wars	S7, S16, S42, S62, S92	5
Battle of Malazgirt	S28, S39, S63, S101	4
Balkan War	S11	1
World War I	S7, S11, S27, S32, S44, S55, S59	7
Gallipoli War	S7, S40	2
War of Independence	S7, S11, S34, S37, S48, S55, S58, S59, S81, S99	10
World War II	S50	1
Turkish history	S12, S14, S15, S18, S29, S34, S41, S43, S47, S50, S54, S56, S63	13

Every subject of history	S4, S9, S10, S12, S33, S51, S85, S101	8
Failures	S2, S49, S61, S78, S96	5
Important topics	S74, S87, S102, S107	4
History of different societies	S21, S25, S90	3
Socio-cultural history	S3, S35, S83	3
Topics covered in exams	S60, S107	2
Curriculum is sufficient	S68, S69	2
Any subject that is not rote memorization	S16	1
Entertaining topics	S13	1
Subjects the teacher knows	S14	1

According to the participants, Ottoman history comes to the forefront in the chronological category of the subjects that a good history teacher should emphasize. A total of 43 participants stated Ottoman history and related topics as one of the topics that should be emphasized. According to the participants, "Ottoman history should be emphasized a lot because Turkish youth cannot direct their future without knowing their past" (S64). However, especially the "last periods" of the Ottoman Empire is "a subject that is passed over very quickly in schools" (S82). In addition, according to the participants, the history teacher "should explain the last periods of the Ottoman Empire without ignoring its achievements before" (S81). On the other hand, there are also participants who complain that too much emphasis is placed on Ottoman history: "Pre-Ottoman history should be given as much importance as Ottoman history." A good history teacher "should try to destroy the perception that Turkish history is only about the Ottoman Empire" (S66). However, the number of participants who think this way is extremely small in the general picture. While there were 6 participants who drew attention to the first Turkish states, one participant each pointed to the Seljuk and Ancient Civilizations.

After the Ottoman history, the history of the Republic and related subjects came after the Ottoman history with 28 participants among the subjects that a good history teacher should give the most importance. This is because the period in which there was "the most development... and a great development" was "between 1923 and 1938" (S1). For this reason, "Atatürk's contributions to this country should be emphasized as much as possible" (S30).

When the thematic categories among history topics are analyzed, it is seen that wars occupy an important place in the views of the participants because "it is fun to listen about wars". In this regard, history teachers should have a good command of the details about the wars and should not pass the subject superficially: "No, this war is over, this agreement was made, the articles of this agreement, and so on, and all the interest goes away" (S16). Although "wars" were categorized thematically, some participants emphasized the teaching of specific wars.

Within the thematic categories, many participants thought that history teachers should focus on Turkish history and "introduce Turkish history with all its beauties", while a few participants thought that the history of other societies should also be included. In particular, to understand "how the current most powerful states like the USA got here", the history teacher should "tell us the history of these states down to the smallest detail" (S21).

Some of the participants think that each historical topic should be handled by the teacher "because each topic is interconnected" (S51). Some other participants, on the other hand, stated that important topics that will "shape our lives" (S87) and "shape the future" (S74) should be included in history lessons, and that information that is "useless for us" should be abandoned "from now on" (S87). Some participants, on the other hand, think that more emphasis should be placed on the failures that "when we look back at our history, we say that we should take lessons from this event". Participants with a pragmatist approach to history lessons said that history teachers should focus on "the subjects that appear in the university exam" (S60), while some participants thought that the "curriculum presented for this purpose" was "very successful" (S68).

In the continuation of the study, the high school students were asked the question "In your opinion, which values should a good history teacher help their students acquire and how?". The answers obtained are shown in Table 4.

Table 4

High School Students' Views on the Values that a Good History Teacher Should Acquire and How to Acquire Them

Categories	Participants	f
Values to be Acquired		
National values	S1, S4, S5, S7, S9, S12, S20, S30, S31, S38, S39, S45, S47, S50, S51, S54, S59, S60, S67, S71, S72, S73, S75, S76, S83, S84, S87, S88, S91, S92, S95, S97, S100, S101, S103, S104, S106	35
Cultural values	S9, S12, S14, S15, S20, S32, S34, S36, S72, S65, S66, S77, S94, S95, S97, S99	17
Awareness of history	S33, S37, S55, S78, S79, S81, S82, S88, S91, S108	10
Spiritual values	S21, S25, S31, S35, S38, S42	6
Universal values	S70, S83, S96, S101	4
Moral values	S56, S58, S65, S101	4
Value Acquisition Methods		
By remaining neutral	S6, S7, S8, S9, S34, S59, S66, S77, S88, S104, S107	11
By endearing the past	S11, S58, S64, S74, S75, S88, S101, S104, S105	9
Through their personality traits	S8, S16, S17, S27, S50, S53, S80, S108	8
Recounting sacrifices of the past	S26, S35, S38, S47, S51, S63, S67	7
By making them proud of their past	S29, S39, S54, S56, S67, S97, S105	7
By raising awareness of history	S30, S54, S56, S57, S63, S66	6
Drawing lessons from history	S2, S52, S68, S69, S79	5
By providing role models from history	S12, S40, S78, S82	4

By presenting case studies from history	S12, S24, S62, S70	4
Emphasizing the importance of history	S4, S9, S89, S100	4
Visiting historical sites	S13, S19, S23	3
By raising individuals who question	S3, S6	2

As can be seen in Table 4, most of the participants (f: 35) agree that national values are the most important values that history teachers should impart to their students. History teachers should instill in their students "the love of homeland, nation and the spirit of nationalism" (S47), "the difficulties that our nation experienced in the past should be deeply ingrained in us" (S51) because "it is the duty of history teachers to instill the love of homeland" (T103).

Some participants emphasized cultural values by saying "It should explain the beautiful traditions and customs of our Turkish history" (S36), while others emphasized historical awareness by saying "It should raise students who know and love their history" (S78). A few participants emphasized universal values. A good history teacher "should not instill strange ideas such as the highest race is their own race. We killed them in that war, they died like that in this war and wars should not be told as something beautiful" (S96), "We should gain the values of tolerance and labor" (S101). According to T85, who looks at the issue from a different perspective, history teachers "do not need to impart values. It is enough for them to explain the lesson."

The question of how a good history teacher should help their students acquire values was one of the questions that the participants had the most difficulty answering during the interviews. Many participants could not answer this question. Among the answers given, it is noteworthy that the impartial attitude of the history teacher can be effective in the process of imparting values to students. According to the participants, a good history teacher should "first of all be objective" (S107) in order to help students acquire certain values. They should "make objective comments rather than their own views" (S104), "should not include their own political views" in the lesson, "and should respect other views. They should pay attention to this while lecturing" (S107).

According to some of the participants, a good history teacher makes students love their past and thus, they gain value. A good history teacher should first of all "make students love history. Students should participate in history lessons with love" (S11). But this love may not always cover all history subjects: "They should make them love all subjects related to Turks" (S88). A good history teacher can not only make students love their past but also emphasize the importance of the past. For this reason, the teacher should make the students feel that "those who do not know their past cannot build their future" (S4) and that they cannot "give direction to the future" (S89).

The personality traits of the history teacher are undoubtedly important in the process of imparting values to students. A history teacher can only impart values to their students by being "sincere" (S27) "smiling" and "close" to their students (S80), and "explaining carefully without breaking hearts" (S50). In other words, "they should teach in a warm way

like a friend, not like I am a teacher and you have to listen to me" (S53). In addition, "they should first know the values themselves so that they can explain them to others. Otherwise, nothing they tell will work" (S108).

It is important for the history teacher to talk about the sacrifices of the past in terms of the social aspect of the value. For this reason, the history teacher should "process the difficulties that our nation experienced in the past deeply into us" (S35). Beyond these difficulties, "they should teach the struggles this homeland was won as a result of and how many martyrs were given while winning it" (S63). Students can be taught that "Turks are in unity and solidarity despite many wars" (S51), and thanks to this unity and solidarity, students can gain "the consciousness of solidarity... by taking advantage of their resistance against enemies" (S47).

According to the participants, it is an important part of value education that history teachers make students proud of their past. A good history teacher should teach their students that "our history is very bright" (S67), "what their ancestors have achieved in the past" (S55) and thus "we should be proud of it as a value" (S67). In addition, the teacher should "explain the beauties of the glorious Turkish history in a completely correct way" (S29) and talk about the "victories in our glorious history, the beautiful traditions and customs of our Turkish history" (S97). In this way, the student should "make them feel that they are Turkish" (S39).

Conclusion

In this study, it was tried to reveal what qualities a good history teacher should have according to high school students. The qualities that a good history teacher should have are discussed under the subheadings of the methods they should use in their lessons, which historical topics they should emphasize, what makes them different from other teachers, and the values they should impart to their students and how they can impart them.

When asked how a good history teacher should conduct their lessons and which methods or techniques they should use, high school students emphasized the need to enrich the methods used in history lessons. While the participants gave many examples of methods and techniques that history teachers can use, such as educational activities, field trips, active learning strategies, and the use of case studies, the most frequently repeated one was the use of visual materials. It is known that the use of visual materials in history lessons has many advantages, such as concretization, increasing motivation, attracting attention, providing permanent learning, perceiving change and continuity, developing emotional reactions, and developing imagination (Akbaba, 2016; Demircioğlu, 2010). However, a teaching environment enriched in terms of visual tools can be effective in responding to the differentiated expectations of today's youth called Generation Z. Because it is not difficult to understand that the learning styles of a generation born and raised in a digital age are different from previous generations (Somyürek, 2014). For this reason, traditional learning methods are not sufficient to attract their attention as in previous generations. Therefore, it

has been frequently stated by students that the lecture method, which is one of the leading traditional teaching methods, is quite boring. However, studies in the field of history teaching show us that most history teachers teach all or a significant part of their lessons through lectures (Nalbantoğlu, 2019; Genç, 2016; Ulusoy, 2009) and do not know what active learning methods and techniques are (Akhan, 2022). History teachers use methods and techniques such as drama, field trips, case studies, and the use of visuals, which are now almost traditional teaching methods, in a very limited way (Nalbantoğlu, 2019), and digital tools are almost never used (Okumuş, 2019). Therefore, history teachers are unable to meet the expectations and interests of their students in terms of the methods and techniques they use in their lessons, and history learning in Turkey continues to be a matter of memorization.

When asked what makes a good history teacher different from other teachers, high school students emphasized that history teachers should not be boring and should have a high power of expression. This situation can be considered as a result of the fact that history teachers mostly teach their lessons based on the lecture method as mentioned above. Under this heading, students also elaborated on what teachers who prefer the lecture method could do to make their lessons more lively. Having a good knowledge of history, which is another responsibility that the students in the study attribute to history teachers as a distinctive feature, is again the result of a teacher-centered teaching approach. As a matter of fact, in the study conducted by Er Tuna (2019), most of the high school students and in the study conducted by Çulha Özbaş and Aktekin (2013), most of the prospective teachers defined history teachers as "omniscient". In this study, none of the students mentioned the responsibilities of history teachers such as providing skills, encouraging students to think and research, and creating opportunities for students to create their own historical constructs. This is because students, who mostly encounter traditional teaching methods in history lessons, are not aware that history teachers also have such responsibilities.

When the historical topics that a good history teacher should emphasize according to high school students are examined, it is seen that topics related to Turkish history are predominant, and within these topics, Ottoman history comes first, followed by the history of the Republic. Very few students think that the history of different societies should also be emphasized. It is possible to think that this situation is closely related to the tradition of historiography in Turkey. In history departments in Turkey, courses related to Turkish history have a predominant place, while world history subjects have a limited place (Erkan, 2011). Within Turkish history, the fact that subjects related to Ottoman history (with its institutions, economy, society, culture, modernization, diplomacy, writing, etc.) are the most common subjects in almost all history departments (Gündüz, 2011) has significantly shaped not only the tradition of historiography in Turkey but also the understanding of history teaching. Since the 1980s, the place allocated to world history in curricula has decreased, and world history has been handled within a narrow framework such as European history (Öztürk, 2016). For students who learn history through curricula based on

this understanding, it should be natural that the first thing that comes to mind when it comes to historical content is Turkish and Ottoman history.

When asked what values a good history teacher should help students acquire and how they should acquire them, most of the high school students emphasized national and cultural values, while some students prioritized spiritual and moral values. Only a few students mentioned universal values. It can be said that history teachers' approach to values limits students' perceptions on this issue. In fact, studies show that the values that both history teachers and prospective teachers give importance and priority are national values (Yıldırım, 2018; Tokdemir, 2007). However, history lessons are a favorable teaching area for the transfer of universal values as well as national values (Demircioğlu & Tokdemir, 2008). In the current history curriculum, ten core values that students can acquire through history lessons are identified and only one of them (patriotism) is directly related to the national values expressed by high school students (MEB, 2022). This situation shows both that the history curriculum does not sufficiently achieve its objectives regarding the acquisition of values and that history teachers consider the process of value transfer within a narrow framework.

In the process of gaining values, the issue of the history teacher remaining "objective" comes to the forefront in the views of high school students. History is a field that cannot be approached objectively due to its nature. However, history teachers are not expected to reflect their own singular point of view to their students. Within the framework of contemporary history teaching, the teacher should create a student-centered teaching environment and allow students to form their own perspectives on historical issues (Kabapınar, 2019).

Throughout the research, high school students expressed many qualities that a good history teacher should possess. Many of these qualities that students want to see in history teachers are highly related to the responsibilities that contemporary history teaching approaches place on teachers. Considering that most of the students idealize a history teacher based on the deficiencies they see in their own teachers, a pessimistic picture emerges about the qualifications of history teachers. Because theoretically, history curricula have been organized according to the constructivist approach and thus the basic principles of contemporary history teaching since 2007, but in practice, it is difficult to say that history teachers have adapted to this approach and met what is expected of them.

Statement of Contribution: The authors contributed equally to the 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

- Ajayi, A. O. (2015). Towards effective teaching and learning of history in Nigerian secondary school. *International Journal of Recent Research in Social Sciences and Humanities*, 2(2), 137-142.
- Akhan, O. (2022). Tarih öğretmenlerinin derslerinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanmalarına yönelik deneyimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 431-444.
- Anderson, B. (2017). *Hayali cemaatler: Milliyetçiliğin kökenleri ve yayılması*. Metis.
- Bal, M. S., & Yiğittir, S. (2011). Tarih ve sosyal bilgiler derslerinde uygulanan etkinliklerin yöntem ve teknikler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 18, s. 137-151.
- Barton, K. C. (2001). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), s. 881-913.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2008). History. In J. Arthur, C. Hahn, and I. Davies (Edt.), *Handbook of education for citizenship and democracy* (s. 355-366). Sage.
- Bozkurt, N. (2015). Tarih öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), s. 65-86, Doi: 10.12780/uusbd.38966
- Bozkurt, N. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik özgüvenlerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), s. 153- 167.
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. IAP.
- Carretero, M., & Bermudez, A. (2012). Constructing histories. In J. Valsiner (Edt.), *Oxford handbook of culture and psychology* (s. 625-646). Oxford University.
- Carretero, M., & van Alphen, F. (2017). History, collective memories or national memories? How the representation of the past is framed by master narratives. In B. Wagoner (Edt.), *Oxford handbook of culture and memory* (s. 283-304). Oxford University.
- Carretero, M., Asensio, M., & Rodríguez Moneo, M. (2013). *History education and the construction of national identities*. IAP.
- Crookall, R. E. (1975). *Handbook for history teachers in Africa*. Evans.
- Çulha Özbaş, B. (2016). İyi bir tarih öğretmenin nitelikleri. M. Safran (Edt.), *Tarih nasıl öğretilir?* (s. 431-436). Yeni İnsan.
- Çulha Özbaş, B., & Aktekin, S. (2013). Tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 211-228.

- Demircioğlu, E., & Kekeç, M. (2020) Tarih pedagoji programı öğrencilerinin ideal tarih öğretmeniyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 13(72), 599-609.
- Demircioğlu, İ. H. (2010) *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı.
- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Dilek, D. (2007) *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Nobel.
- Er Tuna, Y. (2019). Lise öğrencilerinin gözüyle tarih öğretmeni: Bir metafor analizi. *Turkish History Education Journal*, 8(2), 562-588. <http://doi.org/10.17497/tuhed.587661>
- Erkan, S. (2011). Üniversitelerdeki tarih öğreniminin bugünkü durumu. M. Öz (Edt.), *Cumhuriyet döneminde Türkiye’de tarihçilik ve tarih yazıcılığı* (s. 237-289). Türk Tarih Kurumu.
- Genç, İ. (2016). *Tarih uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejilerinin değerlendirilmesi: Tarih öğretmen adaylarının görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Grant, S. G. (2003). *History lessons: Teaching, learning, and testing in U.S. High school classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gündüz, T. (2011). Tarih bölümlerinin programlarına dair. M. Öz (Edt.), *Cumhuriyet döneminde Türkiye’de tarihçilik ve tarih yazıcılığı* (s. 227-236). Türk Tarih Kurumu.
- John, P. (1991). The professional craft knowledge of the history teacher. *Teaching History* 64, s. 8-12
- Kabapınar, Y. (2019) Kanıt temelli öğrenme: Tanım, kapsam, yaklaşımlar. Y. Kabapınar (Edt.), *Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme* (s. 29-54). Pegema.
- Karabağ, G. (2016). Tarih öğretmenin mesleki becerilerini şekillendiren unsurlar. In M. Safran (Edt.), *Tarih nasıl öğretilir?* (s. 437-440). Yeni İnsan.
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. London: Pearson.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Tarih öğretmeni özel alan yeterlikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13160709_TARYH.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). Ortaöğretim Tarih Dersi (9. 10. ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1223>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Milli Eğitim Bakanlığı. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETME_NLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Nalbantoğlu, A. (2019). Tarih öğretmenlerinin derslerde kullandıkları yöntem-teknipler hakkındaki görüşleri Erzurum ili örneği. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 5 (18), s. 181-194.

- Okumuş, O. (2019). Tarih öğretiminde sosyal medya ortamlarının kullanımına ilişkin tarih öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 8(2), s. 499-535.
- Öztürk, İ. H. (2016) Avrupa tarihi konularının öğretimi. M. Safran (Edt.), *Tarih nasıl öğretilir?* (s. 371-378). Yeni İnsan.
- Schon, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), s. 4-14. <http://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), s. 1-22. <http://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde Z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4 (1), s.63-80. <http://doi.org/10.17943/etku.88319>
- Teaching Profession Law. (2022, 3 Şubat). 7354 Sayılı Kanun. Resmî Gazete (Sayı: 31750).
- Tokdemir, M. A. (2007). Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Ulusoy, K. (2009). Öğretmen adaylarının, okul deneyimindeki uygulama öğretmenlerinin tarih konularını işleyişleri ile ilgili görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 1-17.
- Yeşil, R. (2010). Tarih derslerinde yapılan bazı öğretim uygulamalarına göre öğrencilerin öz ilgi ve öz yetenek algıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 63-80.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, T. (2018). Tarih öğretmen adaylarının programdaki değerlere ilişkin değer hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 296-320. <http://doi.org/10.26466/opus.404219>
- Yıldırım, T., & Yazıcı, F. (2017). Tarih alan yeterlik algısı ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies* 12(17), s. 589-604. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11836>

Lise öğrencilerinin gözünden iyi bir tarih öğretmeni

Ayşe BEŞTEPE

ORCID: 0000-0001-6397-7992, E-posta: aysebestepe@gmail.com

Kurum: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, ROR ID: <https://ror.org/01rpe9k96>

Fatih YAZICI

ORCID: 0000-0003-2121-8538, E-posta: fatih.yazici@gop.edu.tr

Kurum: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/01rpe9k96>

Öz

Öğretmenlerin hangi niteliklere sahip olması gerektiği, özellikle Shulman'ın milat niteliğindeki çalışmalarıyla birlikte eğitim araştırmalarının sıkça tartışılan konularından biri haline gelmiştir. Fakat tarih öğretiminin amaç ve içeriğinde, 20. yüzyılın ikinci yarısından bu yana yaşanan dönüşüme rağmen, tarih öğretmenlerinin sahip olması gereken niteliklere dair yapılan çalışmaların son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmada lise öğrencilerine göre, iyi bir tarih öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasından yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Tokat il merkezinde yer alan iki farklı ortaöğretim kurumunun 12. sınıflarında öğrenim gören 108 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler ise betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmada lise öğrencileri, tarih derslerinde kullanılan yöntemlerin zenginleştirilmesi gerektiğine vurgu yapmış, tarih öğretmenlerinin kullanabilecekleri yöntem ve tekniklere; görsel materyal kullanımı, alan gezileri, aktif öğrenme stratejileri, örnek olay kullanımı gibi pek çok örnek vermişlerdir. Katılımcılar tarafından tarih öğretmenlerinin sıkıcı olmaması ve anlatım gücünün yüksek olması gerektiğine yapılan vurgu ise dikkat çekmektedir. Katılımcılara göre iyi bir tarih öğretmeni içerikte Türk tarihine, özellikle de Osmanlı ve Cumhuriyet tarihine ağırlık vermelidir. Derslerinde ulusal ve kültürel değerlerin kazandırılmasına önem vermeli, bunu da tarafsız kalarak sağlamalıdır. Araştırma sonunda öğrencilerin tarih öğretmenlerinde görmek istedikleri niteliklerin pek çoğunun, çağdaş tarih öğretim yaklaşımlarının öğretmenlere yükledikleri sorumluluklarla yakından ilişkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: tarih öğretmeni, öğretmen yeterlikleri, öğrenci görüşleri, tarih öğretimi

Giriş

Modern anlamda tarih öğretimi, 19. yüzyılın ortalarında, ulus-devletler olarak örgütlenmiş bir dünyada, ulusal kimliği ve sosyal uyumu teşvik etmek gibi "romantik" amaçlarla gelişmeye başlamıştır (Carretero vd., 2013). Çünkü bir ulusun inşası için gerekli görülen tek tip hikâyelerin ve sembolik temsillerin, ulusun bütün üyelerince hayal edilebilmesi için tarih eğitimi, etkili bir stratejiydi (Anderson, 2017). Böylelikle ulusal kimliklerin inşasına bağlı olarak yükselen tarih öğretimi, ulusal vatandaşlık inşasının hizmetinde tam olarak "kültürel bir araç" haline gelmişti (Barton, 2001).

II. Dünya Savaşı sonrasında dünyada yaşanan siyasal dönüşüm, demokratik toplumların birçoğunda ulus ve iktidar kavramlarına sadakat ve itaatle bağlı yurttaşlar yerine toplumsal ilerlemeye ve demokratik aklın gelişimine etkin katılım sağlayabilen yurttaşların yetiştirilmesine öncelik verilmesini sağlamıştır (Carretero ve Bermudez, 2012). Eğitimin toplumsal amaçlarının gözden geçirilmesini sağlayan bu dönüşümün yanında, tarihyazım anlayışında meydana gelişmeler, 1970'li yıllardan itibaren tarih öğretiminin amaçlarının da yeniden belirlenmesine neden olmuştur. Tarih derslerinde artık sosyal uyumun teşvik edilmesinin yanı sıra öğrencilerden farklı tarihsel dönemleri birbirinden ayırma; kanıta dayalı eleştirel yorumlar geliştirme; tarihsel nedenselliği anlama; geçmiş, bugün ve gelecekle ilişkilendirmek; toplumsal ilişkilerin değişim ve sürekliliğini anlama; güncel sorunların tarihsel kökenlerini analiz etme; farklı bakış açılarını anlama gibi becerileri kullanması beklenmektedir (Carretero & van Alphen, 2017; Carretero, 2011; Barton & Levstik, 2008).

İçerik ve işlevinde yaşanan değişime rağmen tarih öğretimi, yirminci yüzyılın ortalarından bu yana, bu ulusal kimliği koruma hedefleri ile tarihsel düşünme becerilerini kazandırma çabaları arasında gidip gelmektedir (Demircioğlu, 2010; Dilek, 2007). Türkiye'deki yaygın kavramsallaştırmayla disiplin içi ve disiplin dışı şeklinde tanımlanan (Dilek, 2007) bu amaç kategorileri arasında yaşanan gerilim, bir tarih öğretmenin sahip olması gereken yeterlikleri daha da önemli hale getirmiştir. Çünkü öğretmen, ilgili öğretim programları ve ders kitaplarıyla birlikte, bir dersten beklenen amaçların gerçekleşmesinde başat etkenlerden biri, belki de en önemlisidir.

14 Şubat 2022 tarihinde yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda öğretmenlik, "eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmış ve öğretmenlerin bu görevlerini "Türk Millî Eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri ile öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun olarak ifa etmekle" yükümlü olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte aynı kanun, öğretmenlerin sahip olması gerek nitelikleri genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi şeklindeki üç başlık altında ifade eder (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). Buna karşın öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler ya da bir başka deyişle öğretmen yeterlikleri, eğitim literatüründeki geniş bir tartışmanın konusudur.

Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler konusundaki en kapsamlı araştırmalar Shulman (1986, 1987) tarafından yürütülmüştür. Shulman (1986) öğretmen niteliklerine bilgi temelinde yaklaşmış ve bir öğretmenin, dersini etkin bir şekilde yapabilmek için neleri bilmesi gerektiği sorusuna cevap aramıştır. Bu kapsamda konu alan bilgisi, müfredat bilgisi ve pedagojik alan bilgisi şeklindeki bir sınıflandırmaya giden Shulman, sonraki araştırmasında ise genel pedagoji, öğrenciler ve özellikleri, eğitimsel içerikler ve eğitimsel amaçlar olmak üzere dört yeni kategoriye sınıflandırmasına dâhil etmiştir (Shulman, 1987).

Türkiye’de 2017 yılında Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’nde öğretmen yeterliği kavramı öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2017: 4). Öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki bilgi; a) alan bilgisi, b) alan eğitimi bilgisi, c) mevzuat bilgisi şeklinde mesleki beceriler ise; a) eğitim öğretimi planlama, b) öğrenme ortamları oluşturma, c) öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, d) ölçme ve değerlendirme olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tutum ve değerler de; a) Milli, manevi ve evrensel değerler, b) öğrenciye yaklaşım, c) iletişim ve işbirliği, d) kişisel ve mesleki gelişim olarak sınıflandırılmıştır (MEB, 2017).

Tarih öğretmenlerinin sahip olması gereken niteliklere dair ilk çalışma ise Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmüş ve “Tarih Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” başlığıyla 2011 yılında yürürlüğe girmiştir (MEB, 2011). İlgili çalışma tarih öğretmeni yeterliklerini a) Alan Bilgisi (Tarih metodolojisini kullanabilme; Türk tarihi ile ilgili olay, kavram ve kişilerin rolünü değerlendirebilme; Dünya tarihi ile ilgili olay, kavram ve kişilerin rolünü değerlendirebilme); b) Alan Eğitimi Bilgisi (Tarih eğitiminin amaçlarını ve yararlarını analiz edebilme; Dünyada ve Türkiye’de tarih eğitiminin gelişimini değerlendirebilme; Ergenlik çağındaki gençlerin tarihsel anlayışlarının psiko-sosyolojik temellerini analiz edebilme; Öğretim programlarını uygulayabilme; Materyal geliştirebilme ve kullanabilme; Zümre toplantılarına katılarak ortak kararları uygulayabilme; Birinci ve ikinci elden kaynaklarla ilgili uygulamalar yapabilme; Tarih derslerinde okuma ve yazma stratejilerini uygulayabilme, Tarih dersini diğer derslerle ve çevreyle ilişkilendirebilme; Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini uygulayabilme; Tarih öğrenmenin gelişimini izleyebilme ve değerlendirebilme); c) Tutum ve Değerler (Tarih ve tarih eğitimi ile ilgili genel tutum ve değerlere sahip olabilme; Tarih dersinin işlenmesi ile ilgili tutum ve değerlere sahip olabilme; Kültürel miras ve tarihi eserlere yönelik tutum ve değerlere sahip olabilme) şeklindeki üç temel kategori ve yeterlik alanlarına ayırmıştır (MEB, 2011).

Tarih eğitimine dair literatür incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin sahip olması gereken niteliklere ilişkin tartışmanın dar bir çerçevede ele alındığı görülmektedir. Bu

kapsamda Shulman (1986) ve Schon'un (1983) çalışmalarını temel alarak bir model önerisi geliştiren John (1991), tarih öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin, bilgi ve düşüncenin bir bileşimi olduğunu iddia eder. Tarih öğretmenlerinin sahip olduğu bilgi, beş boyuttan oluşmaktadır: (a) Tarih bilgisi (tarihsel olaylar, konular, kişilikler ve kavramlar hakkındaki bilgiler); (b) Tarih öğretimi bilgisi (pedagojik içerik, öğretim programı ve sınıf yönetimine dair bilgiler); (c) Kurum bilgisi (görev yapılan okulun kurumsal dokusuna, ait olduğu sosyal çevreye ve öğrenci profiline ilişkin bilgi); (d) Eğitim bilgisi (genel olarak eğitime ilişkin bakış açıları, anlayışlar, inançlar ve teoriler); (e) Tarihin nasıl öğrenildiği bilgisi (tarih öğrenmeye etki eden zihinsel süreçler, uygun öğretim ve değerlendirme yöntemlerini belirlemeye ilişkin bilgiler).

Tarih öğretiminin, her bir öğretmenin sahip olduğu inanç sisteminden açıkça etkilendiğini belirten John'un (1991), tarih öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki yeterliklere ilişkin modelinin ikinci bileşeni olan düşünceyi, üç boyutta ele almak mümkündür: (a) İnançlar (öğretmenin, tarih felsefesinin de temelini oluşturan görüşleri), (b) Değerler (öğretmenin, eğitimin doğasına ve amacına yönelik görüşlerine dayanak oluşturan değer ve ilkeler), (c) Tutumlar (öğretmenin, bir ders olarak tarihe yönelik tutumu).

John'un (1991) önerdiği model dışında farklı araştırma sonuçları da iyi bir tarih öğretmenin sahip olması gereken niteliklere dair ipuçları vermektedir. Örneğin Çulha Özbaş'a (2016) göre tarih öğretmeni, öğrenciye kazandırdığı içeriğin nihai yargılar üzerine kurulu olmadığını farkında olmalı, aynı tarihsel olaya farklı tarihçilerin farklı bakış açıları getirebileceğini kavramalıdır. Bu nedenle tarihsel olaylara, bireysel önyargılarından uzaklaşarak çoğulcu bir perspektiften yaklaşmalıdır. Ajayi'ye (2015) göre iyi bir tarih öğretmeni, kendisini yalnızca ders kitaplarıyla sınırlandırmamalı, mesleki ilgisini canlı tutabilmek için akademik bir disiplin olarak tarihteki en son gelişmeleri yakından takip etmelidir. Tarih öğretmeni sadece kendi alanıyla yetinmemeli, gerektiğinde tarihi, diğer konularla ilişkilendirebilmek için, farklı branşlardan öğretmenlerle işbirliği içinde olmalıdır.

Alanı bilmek şüphesiz önemlidir. Fakat içeriğin, resmin tamamı olmadığını da bilmek gerekir (Grant, 2003). Bu nedenle öğretmenler, tarih derslerinde yaratıcı olmalı (Çulha Özbaş, 2016), kullanabilecekleri farklı öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeli ve uygulayabilmelidir. Ayrıca öğretim yöntem ve tekniklerinin; öğretilecek içeriğe, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına bağlı olarak değişmesi gerektiği de unutulmamalıdır (Crookall, 1975). Bu nedenle iyi bir tarih öğretmeni, öğrencilerini tanımalı, güçlü ve zayıf yanlarını bilmeli (Ajayi, 2015), öğrenme ortamını onların yaş grubuna ve yeteneklerine göre düzenlemelidir (Çulha Özbaş, 2016).

Tarih eğitimi literatürünün, ideal bir tarih öğretmenine yüklediği sorumluluklar bize göstermektedir ki tarih öğretmenleri, tarihsel bilginin pasif aktarıcıları değil, çok yönlü ve karmaşık bir içeriği aktif bir şekilde öğretmesi beklenen profesyonellerdir (Karabağ, 2016).

Fakat Türkiye’de tarih öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının nitelikleri ya da yeterlikleri üzerine yapılan araştırmalar, ilginç sonuçları ortaya koymaktadır. Örneğin öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalarda katılımcılar alan bilgisi (Yıldırım ve Yazıcı, 2017), pedagojik alan bilgisi (Bozkurt, 2015) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi konusunda kendilerini yeterli olarak görmektedir (Bozkurt, 2016). Öğretmen adaylarının bu yeterlik algısı, ilerleyen süreçte tarih öğretmeni olduklarında ise tarih derslerinin niteliğine doğrudan yansımamaktadır. Zira birçok tekniğin kullanılabilmesi bir alanda tarih öğretmenleri çoğunlukla anlatım ve soru-yanıt tekniğinin kullanılmakta (Yeşil, 2010), alan gezileri gibi yer temelli etkinliklere hemen hemen hiç uygulamamakta, yerel ve sözlü tarih çalışmalarını zaman kaybı olarak görmekte; oyun, benzetişim, drama, biyografi ve film kullanımı gibi öğrenciyi aktifleştirecek uygulamalara yeterince yer verilmemektedir (Bal ve Yiğittir, 2011).

Tarih öğretmenlerinin yeterlik algıları ya da öğretmen niteliklerinin sınıf içine yansımalarına dair Türkçe literatürde önemli bazı çalışmalar yapılmış olmasına karşın, tarih öğretmenlerinin hangi niteliklere sahip olması gerektiğine ilişkin çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu konuda yapılan çalışmalar ise daha çok, genel öğretmen yeterliklerine ilişkin modellerin, tarih öğretmenlerine uyarlanmasından oluşmaktadır. Türkçe literatürde karşılaşılan tek uygulamalı çalışma ise Demircioğlu ve Kekeç (2020) tarafından yürütülmüş, formasyon eğitimi alan tarih öğretmeni adaylarının, ideal tarih öğretmeni ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu çalışmada ise, konunun doğrudan öznesi olan ve öğretmen niteliklerinden en çok etkilenen grup olarak değerlendirebileceğimiz lise öğrencilerine göre, iyi bir tarih öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Lise öğrencilerinin, iyi bir tarih öğretmenin sahip olması gereken niteliklere ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasından yararlanılmıştır. Durum çalışması, durum olarak nitelendirilen şeyin (birey, olay, konu, olgu gibi) derinlemesine incelendiği çalışmalardır (Mcmillan ve Schumacher, 2010). Bu çalışmada kullanılan durum çalışması türü ise, durum olarak nitelendirilen şeyin ayrıntılı ve gerçekçi bir şekilde ortaya koyulmasını amaçlayan betimleyici durum çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın etik kurallara uygunluğu Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu (25.04.2023 tarih, Oturum: 07, Karar: 07) tarafından onaylanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Orta Karadeniz bölgesindeki bir il merkezinde yer alan iki farklı ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 108 lise öğrencisi

oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemine göre oluşturulmuş, tarih dersleriyle ilgili deneyimleri daha fazla olduğu için araştırmaya yalnızca 12. sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 57'si kız, 51'i ise erkektir. Bulgular kısmında katılımların gerçek isimleri kullanılmamış, Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlama yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu ile toplanmıştır. Soru formunda tarih öğretiminin özel öğretim yöntemleri, içerik ve değer boyutlarına karşılık gelen 5 adet soru yer almaktadır. Söz konusu formun hazırlanmasında gerekli literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması sonrasında hazırlanan açık uçlu sorular ikisi tarih eğitimi biri ise sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş, soruların anlaşılabilirliği ve öğrenci seviyesine uygunluğu bağlamında yapılan değişikliklerle açık uçlu soru formuna son şekli verilmiştir. Hazırlanan veri toplama aracı, okul saatleri içerisinde araştırmacılar tarafından katılımcılara dağıtılarak formda yer alan soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Sonrasında ise betimlenen veriler açıklanır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri kurularak bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada elde edilen veriler de araştırmacılar tarafından kategorik hale getirilerek betimlenmiş, bu kategorileri açıklamak için katılımcı cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada öncelikle, lise öğrencilerine göre iyi bir tarih öğretmenin derse ilgi çekmek için kullanması gereken öğretim yöntem ve tekniklerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla "Sizce iyi bir tarih öğretmeni öğrencinin derse olan ilgisini nasıl çekmelidir?" sorusu yönlendirilmiş, elde edilen cevaplar Tablo 1'de ifade edilmiştir.

Tablo 1

Lise Öğrencilerinin İyi Bir Tarih Öğretmenin Dersini Nasıl İşlemesi Gerektiğine Dair Görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar	f
Görsel Kullanmalı	Materyaller Ö1, Ö4, Ö7, Ö10, Ö12, Ö16, Ö19, Ö24, Ö27, Ö28, Ö30, Ö32, Ö38, Ö39, Ö40, Ö45, Ö47, Ö50, Ö51, Ö54, Ö58, Ö59, Ö60, Ö62, Ö67, Ö69, Ö70, Ö72, Ö73, Ö74, Ö75, Ö80, Ö82, Ö85, Ö86, Ö102, Ö104, Ö106, Ö107, Ö108	40

Sunumu Sıkıcı Olmamalı	Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö17, Ö19, Ö31, Ö32, Ö35, Ö36, Ö38, Ö42, Ö44, Ö48, Ö53, Ö57, Ö58, Ö59, Ö63, Ö69, Ö70, Ö72, Ö73, Ö77, Ö78, Ö81, Ö83, Ö90, Ö99, Ö101, Ö105, Ö107	32
Öğrenciyi Derse Katmalı	Ö5, Ö6, Ö11, Ö20, Ö44, Ö52, Ö55, Ö56, Ö68, Ö98, Ö100, Ö107	12
Etkinlikler Yaptırmalı	Ö13, Ö15, Ö31, Ö43, Ö65, Ö69, Ö79, Ö80, Ö98, Ö100	10
Anekdot Aktarmalı	Ö2, Ö30, Ö31, Ö33, Ö49, Ö70, Ö88, Ö93, Ö97	9
Alan Gezileri Yaptırmalı	Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö21, Ö23, Ö24, Ö26	8
Önce Kendini Sevdirmeli	Ö22, Ö61, Ö64, Ö84, Ö87, Ö105	6
Örnekler Vermeli	Ö31, Ö33, Ö37, Ö40	4
Geçmişle Günümüz Arasında Bağ Kurmalı	Ö9, Ö66, Ö82	3

Tablo 1’de görüldüğü üzere lise öğrencileri, tarih öğretmenlerinin derse ilgi çekmek amacıyla en fazla görsel materyal kullanımını vurgulamışlardır. Çünkü “Tarih dersi sözel bir ders olduğu için genel olarak öğrencilerin sıkıldığı bir ders. Bu yüzden derslerin... değişik görsellerle desteklenmesi, derse olan ilgiyi artırabilir” (Ö51). Katılımcıların derste kullanılmasını önerdiği görseller; resimler fotoğraflar, karikatürler, filmler, belgeseller, videolar ve animasyonlar gibi çok çeşitli bir yelpazede şekillenmektedir. Slaytlar da görsel materyal kapsamında değerlendirilebilmekle birlikte katılımcılar tarih öğretmenlerine önemli bir hatırlatmada bulunmaktadır: “Bence özgün olacak. Basmakalıp, renksiz, görselsiz slaytlarla biraz sıkıcı oluyor” (Ö16). Tarih derslerinde kullanılacak görsellerin belli niteliklere sahip olması önemlidir. Öncelikle “bu görseller ilginç ve öğrencinin merak duygusunu uyandıracak derecede olmalıdır” (Ö62). Bunun için tarih öğretmeni akıllı tahta kullanmak zorunda bile değildir: “Akıllı tahtayı kullanmaktan ziyade kendi hazırladığı veya sınıfta öğrenciler tarafından zihin haritası oluşturmak yardımcı olabilir (Ö60).

Katılımcıların derse ilgi çekme noktasında en çok vurguladıkları ikinci kategori öğretmenin sunumunun sıkıcı olmaması yönündedir². Bu kategoriyi açıklamaya, Ö42’nin tarih öğretmenlerine yaptığı önemli hatırlatmayla başlamakta yarar vardır: “Tarihi olayları anlatırken, karşılardaki insanların yataklarında kendilerine masal anlatılmasını bekleyen çocuklar olmadıklarımızı fark etmeliler.” Bu yüzden öğretmenler “Tek düze bir ses tonuyla” (Ö5), “Monoton konuşmayacak”. Çünkü “Tarih dersi zaten bana göre sıkıcı bir ders, hoca da sıkıcı olursa hiç çekilmez” (Ö35).

² Açık uçlu soru formunu cevaplayan katılımcıların, tarih dersiyle ilgili en çok kullandıkları kavramın “sıkılmak/sıkıcılık” olduğunu da belirtmek gerekir.

“Bence iyi bir tarih öğretmeni oturarak değil de ayakta anlatmalıdır dersi. Ses tonunu arada bir değiştirmeli” (Ö77), “jest-mimikler” kullanmalı (Ö108), “göz teması kurmalı”dır (Ö32). “Dersi bilgisayardan slayt açarak değil kendisi bazı yerlere vurgu yaparak” (Ö63) öğrencinin ilgisini daha çok çekmiş olacaktır. Dolayısıyla “üslubu ve kendini yetiştirmiş oluşu” (Ö3) bu noktada önemlidir. Bazı tarihsel konularda ise içeriği “sadece anlatmak yerine olay anını yaşatarak, yani canlandırarak” (Ö46) dersi işleme gerekir. “Nasıl bir roman sizi olayın içine çekip, size olayın içindeymişsiniz hissini verince sürükleyici oluyorsa, bir tarih öğretmeni de biz öğrencileri olayın içine çekip sanki yaşıyormuşuz gibi anlatmalıdır” (Ö108).

Katılımcıların vurguladığı bir diğer husus ise öğrencinin derse aktif katılımı ile ilgilidir. Araştırmaya katılan lise öğrencilerine göre tarih öğretmenleri “Öğrencilerle iletişim halinde olmalı” (Ö37), “Sorular sorup öğrencinin derse katılmasını sağlamalı” ve “öğrencilerin görüşlerini alarak” dersin bir “sohbet havasında” ilerlemesini sağlamalıdır (Ö5). Böylelikle öğrencinin öğrendikleri, derste “geçen diyaloglar zihinde kalıcılığını korusun” (Ö68).

Tarih öğretmenininde dersinde etkinliklere yer vermesi gerektiği, katılımcıların sıklıkla tekrar ettiği bir başka kategoridir. Çünkü “Tarih dersi sözel bir ders olduğu için biraz sıkıcı olabiliyor. O yüzden sadece anlatarak, konuşarak değil de biraz da uygulama katarak ders anlatabilir. Böylece öğrencinin ilgisini çekebilir” (Ö89). Sınıfta yapılabilecek etkinliklerin yanı sıra okul dışı etkinlikler de derse ilgi çekme noktasında etkili olabilir. Bu anlamda katılımcıların dile getirdikleri “alan gezileri”, tarih öğretmenleri tarafından tercih edilebilecek yöntemlerden biri olabilir. Zira “Daha çok tarihi mekânlara geziler düzenleyerek işlemek, bizim yaşlarımızda öğrencinin dikkatini daha çok toplamasına yardımcı olabilir. Yani dinleyerek değil de gezip görerek akılda daha kalıcı olacaktır” (Ö15).

Katılımcılar tarafından ifade edilen bütün bu önerilerin, tarih derslerine ilgiyi arttırması, katılımcılar tarafından çok sıklıkla dile getirilmeyen bir başka kategori ile yakından ilgilidir. Araştırmaya katılan bazı lise öğrencilerine göre tarih derslerine ilginin arttırılmasının en önemli koşulu tarih öğretmenininde kendini öğrencilerine sevdirmesidir. Tarih öğretmeni “Öğrencilerini severek” onlara “güler yüzle” yaklaşmalı (Ö84), onlarla “arkadaş olmalı, not korkusu vermemelidir” (Ö61). Katılımcılar arasında yer alan Ö87’nin, bu kategoride değerlendirilen cevabı ise yalnızca tarih öğretmenlerine değil, bütün öğretmenlere bir öneri niteliğindedir: “Listeden kaldırmak veya habersiz sözlü yapmak gibi klişe ve gereksiz uygulamaları bir kenara bırakıp öğrenci ile birebir iletişime geçip, dersi sevdirmeye çalışmadan önce kendisini sevdirmeli ve öğrenciyi rencide etmeden uygulamalara dahil etmeli...”

Katılımcılara göre bir tarih öğretmenlerinin ayırt edici özelliklerinin neler olması gerektiğini ortaya koymak amacıyla lise öğrencilerine “Sizce tarih öğretmenini diğer öğretmenlerden farklı kılan özellikler nelerdir?” şeklindeki soru yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Lise Öğrencilerinin İyi Bir Tarih Öğretmenini Diğer Öğretmenlerden Farklı Kılan Özellikler

Kategoriler	Katılımcılar	f
Anlatım gücü yüksek olmalı	Ö5, Ö9, Ö11, Ö13, Ö34, Ö41, Ö43, Ö44, Ö45, Ö47, Ö48, Ö51, Ö64, Ö68, Ö73, Ö95, Ö108	17
Tarafsız olmalı	Ö4, Ö8, Ö9, Ö15, Ö22, Ö46, Ö51, Ö54, Ö56, Ö59, Ö63, Ö67, Ö71, Ö78, Ö96, Ö97	16
İyi bir tarih bilgisi olmalı	Ö7, Ö9, Ö10, Ö18, Ö19, Ö23, Ö27, Ö40, Ö80, Ö86, Ö88, Ö98, Ö100, Ö103, Ö108	15
Sıkıcı olmamalı	Ö37, Ö57, Ö64, Ö65, Ö67, Ö69, Ö73, Ö77, Ö87, Ö93, Ö107	11
Milli değerlere bağlı olmalı	Ö28, Ö38, Ö55, Ö72, Ö78, Ö79	6
Etkinliklere yer vermeli	Ö17, Ö21, Ö25, Ö106	4
Sorulardan kaçmamalı	Ö1, Ö58, Ö66	3
Çok yönlü düşünmeli	Ö2, Ö79	2
Dersini sevdirmeli	Ö31, Ö33	2
Öğrenciye yol göstermeli	Ö49, Ö83	2

Lise öğrencilerine göre iyi bir tarih öğretmenini, diğer branş öğretmenlerinden farklı kılan özelliklerinin başında anlatım gücünün yüksek olması gelmektedir. Katılımcılara göre iyi bir tarih öğretmenin “anlatım gücü diğer branşlara oranla daha etkileyici olmalı”dır (Ö68). Tarih derslerinde “çok fazla sözel bilgi olduğu için derste uzun uzun her ayrıntıyı anlatmamalı,” öğrencinin “uykusunu getirmemeli”dir (Ö48). Bunun yerine anlatımı “açık, akıcı” (Ö44) ve “öğrencinin anlayabileceği şekilde” (Ö51) olmalı, “daha güzel cümleler kurup olayları açık açık anlatmalı”dır (Ö43). Tabii bunun için “nefes kontrolü”nün “güçlü” (Ö5) olması da önemlidir. Dersini “severek, isteyerek, coşkulu” (Ö11) ve “eğlenceli bir şekilde” (Ö13) işlemelidir. Elbette ki “sohbetinin çekilir olması” (Ö9) da önemlidir. Böylelikle “derste öğrencinin ilgisini çekebilmeli, pasif olmamalı kendine güvenmeli, dersi sıradanlaştırmamalı”dır (Ö64). Bütün bunların nedenini Ö45 bize şu şekilde açıklamaktadır: “Tarih dersi diğer dersler gibi sıradan bir ders değildir. Çünkü derste öğrendiklerimiz bize geçmişimizi, tarihimizi, atalarımızı öğretir. Tarih öğretmeni de bunun farkında olarak ona göre tarihi anlatırken sanki olayları yaşıyormuşçasına içten anlatmalıdır. Bizim içimize işlemelidir”.

İyi bir tarih öğretmenin bir diğer ayırt edici özelliği ise tarafsız olmasıdır. Katılımcılara göre iyi bir tarih öğretmeni “diğer branşlara göre daha objektif olmalı”dır (Ö44). “Olaylara siyasi bakmama”lı (Ö22), “saçma sapan takıntıları olmamalı. Bir şeyleri övmek ve yüceltmek için” (Ö71) derse girmemelidir. Bunun yerine “belli bir görüşe sahip olduğu halde ders anlatırken bu görüşünden uzaklaşıp tarafsız yaklaşmalı” (Ö59), “Tarihi bütün yanlarıyla anlatmalıdır. Hiçbir zaman bir tarafta veya bir kişinin, bir toplumun yanında olmamalıdır. Böylece öğrencilerin gerçek tarihi öğrenmeleri sağlanabilir” (Ö67).

Fakat bazı katılımcılara göre Türkiye’deki tarih öğretiminde tarafsızlık çok da söz konusu değildir: “Türkiye’de hiçbir sosyal dersin objektif anlatıldığını düşünmüyorum. Asıl amaç bir şeyler öğretmek değil de sanki bir şeyleri kontrol altında tutmak” (Ö95).

İyi bir tarih öğretmenin elbette ki iyi bir tarih bilgisi de olmalıdır. “Güçlü bir hafızaya sahip olmalı” (Ö10), “her şeye detaycı” yaklaşmalı (Ö7), “diğer öğretmenlerden daha çok okumuş olmalı” (Ö27), “geçmişini yaşamış görmüş” (Ö40) gibi dersini işlemelidir. Kısacası “anlatacağı şeyi” diğer öğretmenlere göre “daha iyi bilmeli”dir. Çünkü eğer “öğrenci öğretmendeki kusuru fark ederse öğrenci duyduğu saygıyı kaybedebilir” (Ö27). Tarih öğretmeni iyi bir tarih bilgisine sahip olursa kendisine yöneltilen sorulardan da kaçınmayacaktır. “Tarih bu, üstünde günlerce, haftalarca düşünüp milyon tane soru üretebiliriz. Tarih öğretmeni de bu soruları sabırla cevaplayıp karşısındakini tatmin etmelidir” (Ö58).

Katılımcılardan bazılarında göre halihazırdaki tarih öğretmenlerinin ayırt edici özelliklerinden biri “sıkıcı olmaları”dır (Ö37). Bazı katılımcılara göre ise dersin mevcut içeriğinden “dolayı öğrencinin ilgisi az olabiliyor” (Ö65). “Birçok öğretmen bunu böyle kabullenmiş” durumda (Ö87). Bu sebeplerden ötürü tarih öğretmenlerinin “dersleri genellikle daha sıkıcı oluyor veya hiç işlemeyen de var arada” (Ö107). İyi bir tarih öğretmeni ise “bu yüzden diğer öğretmenlere göre daha eğlenceli,” (Ö65) “öğrencisini derste uyutmadan” (Ö69) dikkat çekici anlatım yolları seçmelidir” (Ö65).

Bazı katılımcılara göre ise iyi bir tarih öğretmenin diğer branş öğretmenlerinden farklı kılacak özelliklerle ilgili bir genelleme yapmak doğru değildir. Çünkü “bir insanı farklı kılan kişiliğidir ki her öğretilerde aynı kişiliği aramak da yanlış olur” (Ö16). Fakat diğer yandan farklı öğretmenlerle karşılaştırıldıklarında tarih öğretmenleri, “tarih bilinci kazandırabilecek özel bir göreve sahiptirler” ve bunun da “bilincinde olmalı” (Ö82).

Lise öğrencilerine göre iyi bir tarih öğretmenin üzerinde durması gereken tarihsel konuların neler olduğunu belirlemek amacıyla “Sizce iyi bir tarih öğretmenin üzerinde önemle durması gereken tarihsel konular neler olmalıdır?” sorusu yönlendirilmiş, elde edilen cevaplar kronolojik ve tematik kategorilere ayrılarak Tablo 3’te ifade edilmiştir.

Tablo 3

Lise Öğrencilerine Göre İyi Bir Tarih Öğretmenin Üzerinde Durması Gereken Tarihsel Konular

Kategoriler	Katılımcılar	f
Kronolojik		
İlkçağ Uygarlıkları	Ö44	1
İlk Türk Devletleri	Ö11, Ö66, Ö72, Ö82, Ö98, Ö103	6
İslam Tarihi	Ö28, Ö47, Ö63, Ö70, Ö72, Ö77, Ö102	7
Selçuklular	Ö32	1

Osmanlı Tarihi	Ö3, Ö6, Ö9, Ö23, Ö24, Ö31, Ö41, Ö43, Ö47, Ö48, Ö52, Ö53, Ö57, Ö58, Ö64, Ö65, Ö70, Ö72, Ö77, Ö88, Ö89, Ö91, Ö95, Ö98, Ö100	25
İstanbul'un Fethi	Ö28, Ö38, Ö39, Ö45, Ö59, Ö63, Ö102	7
Kuruluşu	Ö17, Ö32, Ö45, Ö75, Ö104	5
Yıkılışı	Ö11, Ö81, Ö82, Ö97, Ö104	5
Padişahları	Ö16, Ö24, Ö44, Ö59	4
Savaşları	Ö6, Ö16	2
Zaferleri	Ö17	1
Islahatları	Ö19	1
Eğitim Sistemi	Ö38	1
Cumhuriyet Tarihi	Ö1, Ö9, Ö38, Ö40, Ö41, Ö48, Ö53, Ö58, Ö72, Ö82, Ö88, Ö93, Ö95	13
Atatürk'ün Hayatı	Ö6, Ö26, Ö30, Ö34, Ö55, Ö70, Ö78, Ö79, Ö80, Ö84, Ö91, Ö94, Ö99	13
İnkılaplar	Ö5, Ö11, Ö78, Ö79	4
Cumhuriyet'in İlanı	Ö5, Ö9	2
Yakın Dönem Tarihi	Ö3, Ö59, Ö71, Ö89	4
Tematik		
Savaşlar	Ö7, Ö16, Ö42, Ö62, Ö92	5
Malazgirt Savaşı	Ö28, Ö39, Ö63, Ö101	4
Balkan Savaşı	Ö11	1
I. Dünya Savaşı	Ö7, Ö11, Ö27, Ö32, Ö44, Ö55, Ö59	7
Çanakkale Savaşı	Ö7, Ö40	2
Kurtuluş Savaşı	Ö7, Ö11, Ö34, Ö37, Ö48, Ö55, Ö58, Ö59, Ö81, Ö99	10
II. Dünya Savaşı	Ö50	1
Türk Tarihi	Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö29, Ö34, Ö41, Ö43, Ö47, Ö50, Ö54, Ö56, Ö63	13
Tarihin her konusu	Ö4, Ö9, Ö10, Ö12, Ö33, Ö51, Ö85, Ö101	8
Başarısızlıklar	Ö2, Ö49, Ö61, Ö78, Ö96	5
Önemli konular	Ö74, Ö87, Ö102, Ö107	4
Farklı toplumların tarihi	Ö21, Ö25, Ö90	3
Sosyo-kültürel tarih	Ö3, Ö35, Ö83	3
Sınavlarda çıkan konular	Ö60, Ö107	2
Müfredat yeterli	Ö68, Ö69	2
Ezberci olmayan her konu	Ö16	1
Eğlenceli konular	Ö13	1
Öğretmenin bildiği konular	Ö14	1

Katılımcılara göre iyi bir tarih öğretmenin önem vermesi gereken konuların kronolojik kategorisinde Osmanlı tarihi ön plana çıkmaktadır. Toplamda 43 katılımcı Osmanlı tarihi ve onunla ilgili konuları, üzerinde önemle durulması gereken konulardan biri olarak ifade etmiştir. Katılımcılara göre "Osmanlı tarihi üzerinde çok durmalıdır.

Çünkü bir Türk genci geçmişini bilmeden geleceğine yön veremez" (Ö64). Fakat Osmanlı'nın özellikle "son dönemleri", "okullarda çok hızlı geçilen bir konu" dur (Ö82). Ayrıca katılımcılara göre tarih öğretmenin "Osmanlı'nın son dönemlerini anlatırken, öncesindeki başarılarını hiçe saymadan anlatması gerekir" (Ö81). Diğer yandan Osmanlı tarihine gereğinden fazla yer verilmesinden şikayetçi olan katılımcılar da mevcuttur: "Osmanlı tarihine verilen önem kadar Osmanlı öncesine de önem verilmeli." İyi bir tarih öğretmeni "Türk tarihinin sadece Osmanlı'dan ibaret olduğu algısını yıkmak için uğraşmalıdır" (Ö66). Fakat genel tablo içinde böyle düşünen katılımcı sayısı son derece azdır. İlk Türk devletlerine dikkat çeken 6 katılımcı bulunurken Selçuklu ve İlkçağ uygarlıklarına birer katılımcı işaret etmiştir.

İyi bir tarih öğretmenin en fazla önem vermesi gereken konular arasında Osmanlı tarihinden sonra 28 katılımcı ile Cumhuriyet tarihi ve onunla ilgili konular gelmektedir. Çünkü "en fazla gelişmenin... ve büyük bir kalkınma"nın olduğu dönem, "1923-1938 arası"dır (Ö1). Bu sebeple "Atatürk'ün bu ülkeye kattıkları üzerinde olabildiğince çok durulmalı"dır (Ö30).

Tarih konuları arasındaki tematik kategoriler incelendiğinde ise savaşların, katılımcı görüşlerinde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Çünkü "savaşları dinlemek eğlenceli"dir. Bu konuda tarih öğretmenin savaşlarla ilgili ayrıntılara hakim olması, konuyu yüzeysel geçmemesi gerekir: "yok şu savaş bitti, şu anlaşma yapıldı, bu anlaşmanın maddeleri bu falan faslına girince gidiyor bütün ilgi" (Ö16). Her ne kadar "savaşlar" tematik olarak kategorize edilmişse de bazı katılımcılar belli savaşların öğretimini özellikle vurgulamışlardır.

Tematik kategoriler içinde birçok katılımcılar tarih öğretmenin Türk tarihine odaklanması, "Türk tarihini tüm güzellikleriyle özel olarak tanıtmaya" gerektiğini düşünürken az sayıda da olsa bazı katılımcılar farklı toplumların tarihine de yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Özellikle Amerika gibi "şu anki en güçlü devletlerin buraya nasıl geldiklerini" anlamak için tarih öğretmenin, bu devletlerin tarihine "en küçük ayrıntısına kadar bize anlatması" gerekmektedir (Ö21).

Katılımcılardan bazıları "her bir konu birbirine bağlı olduğu için" (Ö51) her tarihsel konunun öğretmen tarafından ele alınması gerektiğini düşünmektedir. Diğer bazı katılımcılar ise "hayatımıza" (Ö87), "geleceğe yön verecek" (Ö74), önemli konulara tarih derslerinde yer verilmesini, "işimize yaramayacak" bilgilerden "artık" vazgeçilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Ö87). Bazı katılımcılar ise "tarihimize dönüp baktığımızda bu olaydan ders çıkarmalıyız dediğimiz" başarısızlıklar üzerinde daha fazla durulması gerektiğini düşünmektedir. Tarih derslerine pragmatist yaklaşan katılımcılar ise tarih öğretmenin, "üniversite sınavında çıkan konular" (Ö60) üzerinde yoğunlaşması gerektiğini söylerken bazı katılımcılar ise zaten "bunun için sunulmuş olan müfredat"ın "gayet başarılı" (Ö68) olduğunu düşünmektedir.

Çalışmanın devamında lise öğrencilerine "Size göre iyi bir tarih öğretmeni, öğrencilerine hangi değerleri nasıl kazandırmalıdır?" şeklindeki soru yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplar, Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Lise Öğrencilerinin İyi Bir Tarih Öğretmeninin Kazandırması Gereken Değerlere ve Bunları Nasıl Kazandırması Gerektiğine Yönelik Görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar	f
Kazandırılması Gereken Değerler		
Milli değerler	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö20, Ö30, Ö31, Ö38, Ö39, Ö45, Ö47, Ö50, Ö51, Ö54, Ö59, Ö60, Ö67, Ö71, Ö72, Ö73, Ö75, Ö76, Ö83, Ö84, Ö87, Ö88, Ö91, Ö92, Ö95, Ö97, Ö100, Ö101, Ö103, Ö104, Ö106	35
Kültürel değerler	Ö9, Ö12, Ö14, Ö15, Ö20, Ö32, Ö34, Ö36, Ö72, Ö65, Ö66, Ö77, Ö94, Ö95, Ö97, Ö99	17
Tarih bilinci	Ö33, Ö37, Ö55, Ö78, Ö79, Ö81, Ö82, Ö88, Ö91, Ö108	10
Manevi değerler	Ö21, Ö25, Ö31, Ö35, Ö38, Ö42	6
Evrensel değerler	Ö70, Ö83, Ö96, Ö101	4
Ahlaki değerler	Ö56, Ö58, Ö65, Ö101	4
Değer Kazandırma Yöntemleri		
Tarafsız kalarak	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö34, Ö59, Ö66, Ö77, Ö88, Ö104, Ö107	11
Geçmişini sevdirek	Ö11, Ö58, Ö64, Ö74, Ö75, Ö88, Ö101, Ö104, Ö105	9
Kendi kişilik özellikleriyle	Ö8, Ö16, Ö17, Ö27, Ö50, Ö53, Ö80, Ö108	8
Geçmişteki fedakârlıkları anlatarak	Ö26, Ö35, Ö38, Ö47, Ö51, Ö63, Ö67	7
Geçmişinden gurur duymasını sağlayarak	Ö29, Ö39, Ö54, Ö56, Ö67, Ö97, Ö105	7
Tarih bilinci kazandırarak	Ö30, Ö54, Ö56, Ö57, Ö63, Ö66	6
Tarihten dersler çıkartarak	Ö2, Ö52, Ö68, Ö69, Ö79	5
Tarihten rol modeller sunarak	Ö12, Ö40, Ö78, Ö82	4
Tarihten örnek olaylar sunarak	Ö12, Ö24, Ö62, Ö70	4
Tarihin önemini vurgulayarak	Ö4, Ö9, Ö89, Ö100	4
Tarihi mekânları gezdirerek	Ö13, Ö19, Ö23	3
Sorgulayan bireyler yetiştirerek	Ö3, Ö6	2

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların birçoğu (f: 35) tarih öğretmenlerinin öğrencilerine kazandırması gereken değerlerin başında milli değerlerin geldiği konusunda hemfikirdir. Tarih öğretmenleri, öğrencilerine "Vatan, millet sevgisi ve milliyetçilik ruhu katmalı" (Ö47), "Ulusumuzun geçmişte yaşadığı zorlukları bizim içimize derinlemesine işlemelidir" (Ö51). Çünkü "Vatan sevgisini aşlamak en başta tarih öğretmenlerinin görevidir" (Ö103).

Bazı katılımcılar “Türk tarihimizin güzel gelenek ve göreneklerini anlatmalıdır” (Ö36) diyerek kültürel değerlere vurgu yaparken diğer bazıları da “Tarihini bilen ve seven öğrenciler yetiştirmeli” (Ö78) diyerek tarih bilincine vurgu yapmaktadır. Az sayıda katılımcı ise evrensel değerlerin altını çizmektedir. İyi bir tarih öğretmeni “En yüksek ırkın kendi ırkı olduğu gibi garip fikirler aşılammalı bence. O savaşta onları öldürdük, bu savaşta öyle öldüler diyerek savaşlar güzel bir şeymiş gibi anlatılmamalı” (Ö96), “Bizlere hoşgörü ve emek değerlerini kazandırmalıdır” (Ö101). Konuya farklı bir yerden bakan Ö85’e göre ise tarih öğretmenlerinin “Değer kazandırmalarına gerek yok. Dersi anlatsınlar yeter.”

İyi bir tarih öğretmenin öğrencilerine değerleri nasıl kazandırması gerektiği, yapılan görüşmeler sırasında katılımcıların cevap vermekte en çok zorlandığı sorular arasındadır. Birçok katılımcı bu soruya cevap verememiştir. Verilen cevaplar arasında ise tarih öğretmenin tarafsız tutumunun öğrencilere değer kazandırma sürecinde etkili olabileceği göze çarpmaktadır. Katılımcılara göre iyi bir tarih öğretmenin öğrencilerine birtakım değerleri kazandırabilmesi için “öncelikle objektif olma”sı (Ö107) gerekmektedir. “Kendi görüşlerinden çok nesnel yorumlarda bulunmalı” (Ö104), “kendi siyasi görüşlerini” derse “katmamalı ve diğer görüşlere saygı duymalıdır. Ders anlatırken de buna özen göstermelidir” (Ö107).

Katılımcılardan bazılarına göre iyi bir tarih öğretmeni öğrencilerine, geçmişlerini sevdirmek de değeri kazandırmış olur. İyi bir tarih öğretmeni öncelikle “öğrenciye tarihi sevdirmelidir. Öğrenci tarih derslerine severek katılmalıdır” (Ö11). Ama bu sevgi her zaman için tüm tarih konularını kapsamayabilir: “Onlara Türklerle ilgili olan tüm konuları sevdirmelidir” (Ö88). İyi bir tarih öğretmeni geçmişini sevdirmenin yanında geçmişin önemini vurgulayarak da öğrencilerine değer kazandırabilir. Bu sebeple öğretmen “geçmişini bilmeyenin geleceğini de inşa edemeyeceğini” (Ö4), “geleceğe yön vereme”yeceğini öğrenciye hissettirmelidir (Ö89).

Öğrencilere değer kazandırma sürecinde tarih öğretmenin kişilik özellikleri de şüphesiz önemlidir. Bir tarih öğretmeni ancak “samimi” (Ö27) “güler yüzlü” ve öğrencilerine “yakın olarak” (Ö80), “kalp kırmadan özenle anlatarak” (Ö50) öğrencilerine değer kazandırabilir. Yani “ben öğretmenim beni dinlemek zorundasınız gibi değil de bir arkadaşımız gibi sıcak bir şekilde ders anlatmalı”dır (Ö53). Ayrıca “değerleri önce kendi bilmelidir ki öyle birilerine anlatmalı. Yoksa hiçbir anlattığı işe yaramaz” (Ö108).

Tarih öğretmenin geçmişteki fedakârlıklardan bahsetmesi, değer toplumsal yönü bakımından önemlidir. Bu sebeple tarih öğretmeni “ulusumuzun geçmişte yaşadığı zorlukları bizim içimize derinlemesine işlemelidir” (Ö35). Bu zorlukların ötesinde “bu vatanın hangi mücadeleler sonucunda kazanıldığını kazanılırken kaç şehit verildiğini bunları öğretmelidir” (Ö63). “Türklerin birçok savaşa rağmen birlik ve beraberlik içinde olduğu” (Ö51), bu birlik ve beraberlik sayesinde “düşmanlara karşı koymalarından yararlanarak... dayanışma bilinci” öğrencilere kazandırılabilir (Ö47).

Tarih öğretmenin, öğrencilerin geçmişlerinden gurur duymasını sağlaması da katılımcılara göre değer eğitiminin önemli bir parçasıdır. İyi bir tarih öğretmeni, öğrencilerine “tarihimizin çok parlak olduğunu” (Ö67) “geçmişte atalarının neler

başardığını” (Ö55) öğretmeli ve böylelikle “bununla gurur duymamız gerektiğini değer olarak kazandırmalıdır” (Ö67). Ayrıca öğretmen “şanlı Türk tarihinin tamamen doğru bir şekilde güzelliklerini anlatmalı” (Ö29), bu “şanlı tarihimizdeki zaferlerden, Türk tarihimizin güzel gelenek ve görenekler”inden söz etmelidir (Ö97). Böylelikle öğrenci de “Türk olduğunu hissettirmeli” dir (Ö39).

Sonuç

Bu araştırmada, lise öğrencilerine göre iyi bir tarih öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin neler olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır. İyi bir tarih öğretmenin sahip olması gereken nitelikler ise derslerinde kullanması gereken yöntemler, hangi tarihsel konular üzerinde durması gerektiği, onu diğer öğretmenlerden farklı kılan özelliklerin neler olduğu ve öğrencilerine kazandırması gereken değerler ile bunları nasıl kazandırabileceği şeklindeki alt başlıklarda ele alınmıştır.

İyi bir tarih öğretmenin dersini nasıl işlemesi, hangi yöntem ya da teknikleri kullanması gerektiği sorulduğunda lise öğrencileri, tarih derslerinde kullanılan yöntemlerin zenginleştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Katılımcılar, tarih öğretmenlerinin kullanabilecekleri yöntem ve tekniklere; eğitsel etkinlikler, alan gezileri, aktif öğrenme stratejileri, örnek olay kullanımı gibi pek çok örnek verirken bunlar arasında en sık tekrar edileni görsel materyal kullanımınıdır. Tarih derslerinde görsel materyal kullanımının somutlaştırma, motivasyonu artırma, dikkat çekme, kalıcı öğrenme sağlama, değişim ve sürekliliği algılama, duygusal tepkiler geliştirilmesini sağlama, hayal gücünü geliştirme gibi pek çok avantajı olduğu bilinmektedir (Akbaba, 2016; Demircioğlu, 2010). Bununla birlikte görsel araçlar yönünden zenginleştirilen bir öğretim ortamı, z kuşağı olarak adlandırılan günümüz gençliğinin farklılaşan beklentilerine cevap verme noktasında etkili olabilir. Zira dijital bir çağda doğmuş ve büyümüş olan bir kuşağın öğrenme biçimlerinin, önceki nesillerden farklı olduğunu anlamak güç değildir (Somyürek, 2014). Bu nedenle, geleneksel öğrenme yöntemleri, daha önceki nesillerde olduğu gibi onların dikkatlerini çekmede yeterli olamamaktadır. Bundan dolayıdır ki geleneksel öğretim yöntemlerinin başında gelen düz anlatım yönteminin oldukça sıkıcı bulunduğu, öğrenciler tarafından sıklıkla ifade edilmiştir. Fakat tarih öğretimi alanında yapılan çalışmalar bize göstermektedir ki tarih öğretmenlerinin birçoğu derslerinin tamamını ya da önemli bir kısmını düz anlatım yoluyla işlemekte (Genç, 2016; Nalbantoğlu, 2019; Ulusoy, 2009), aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin ne olduğunu tam anlamıyla bilmemektedir (Akhan, 2022). Artık neredeyse gelenekselleşen öğretim yöntemleri olan drama, alan gezisi, örnek olay inceleme, görsel kullanımı gibi yöntem ve tekniklere de tarih öğretmenleri oldukça sınırlı bir şekilde yer vermekte (Nalbantoğlu, 2019), dijital araçlar ise neredeyse hiç kullanılmamaktadır (Okumuş, 2019). Dolayısıyla tarih öğretmenleri, derslerinde kullandıkları yöntem ve teknikler itibarıyla öğrencilerinin beklentilerini ve ilgilerini

karşılayamamakta, Türkiye’de tarih öğrenimi ise bir ezber meselesi olmaya devam etmektedir.

İyi bir tarih öğretmenini diğer öğretmenlerden farklı kılan özelliklerin neler olduğu sorulduğunda lise öğrencileri, tarih öğretmenlerinin sıkıcı olmaması ve anlatım gücünün yüksek olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu durum, yukarıda ifade edildiği şekliyle tarih öğretmenlerinin derslerini çoğunlukla düz anlatım yöntemine dayalı olarak işlemelerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu başlık altında öğrenciler, düz anlatım yöntemini tercih eden öğretmenlerin en azından derslerini daha hareketli kılabilmek için neler yapabileceklerini de ayrıntılı bir şekilde ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, ayırt edici bir özellik olarak tarih öğretmenlerine yükledikleri bir başka sorumluluk olan iyi bir tarih bilgisine sahip olma, yine öğretmen merkezli bir öğretim anlayışının sonucudur. Nitekim Er Tuna (2019) tarafından yapılan araştırmada da lise öğrencilerinin, Çulha Özbaş ve Aktekin (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının birçoğu, tarih öğretmenlerini “her şeyi bilen” kişiler olarak tanımlamışlardır. Bu araştırmada da hiçbir öğrenci tarih öğretmenlerinin beceri kazandırma, düşünmeye ve araştırmaya sevk etme, öğrencilerin kendi tarihsel kurgularını oluşturmaları için fırsatlar yaratma gibi sorumluluklarından söz etmemişlerdir. Çünkü tarih derslerinde çoğunlukla geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaşan öğrenciler, tarih öğretmenin bu gibi sorumlulukları da olduğunun farkında değillerdir.

Lise öğrencilerine göre iyi bir tarih öğretmenin üzerinde durması gereken tarihsel konuların neler olduğu incelendiğinde ise Türk tarihi ile ilgili konuların ağırlıkta olduğu, bu konular içinde ise Osmanlı tarihinin başta geldiği ve onu Cumhuriyet tarihinin takip ettiği görülmektedir. Çok az sayıda öğrenci farklı toplumların tarihleri üzerinde de durulması gerektiği kanaatindedir. Bu durumun Türkiye’deki tarihçilik geleneğiyle yakından ilişkili olduğunu düşünmek mümkündür. Türkiye’deki tarih bölümlerinde Türk tarihi ile ilgili dersler ağırlıklı bir yer tutarken dünya tarihi konuları ise sınırlı bir yere sahiptir (Erkan, 2011). Türk tarihi içerisinde ise Osmanlı tarihi ile ilgili konuların (kurumları, ekonomisi, toplumu, kültürü, modernleşmesi, diplomasisi, yazısı gibi pek çok yönüyle), hemen hemen tüm tarih bölümlerinde en çok yer tutan dersler olması (Gündüz, 2011), Türkiye’deki tarihçilik geleneğini olduğu kadar tarih öğretim anlayışını da önemli ölçüde belirlemiştir. 1980’li yıllardan bu yana öğretim programlarında dünya tarihine ayrılan yer azalmış, dünya tarihi ise Avrupa tarihi gibi dar bir çerçevede ele alınmıştır (Öztürk, 2016). Tarihi, bu anlayışa dayalı öğretim programları aracılığıyla öğrenen öğrenciler için tarihsel içerik denilince ilk akla gelenin Türk ve Osmanlı tarihi olması doğal karşılanmalıdır.

İyi bir tarih öğretmenin öğrencilerine kazandırması gereken değerlerin neler olduğu ve bunları nasıl kazandırması gerektiği sorulduğunda ise lise öğrencilerinin çoğu ulusal ve kültürel değerlere vurgu yapmış bazı öğrenciler ise manevi ve ahlaki değerlere öncelik vermiştir. Evrensel değerleri ise yalnızca birkaç öğrenci dile getirmiştir. Tarih

öğretmenlerinin değerlere ilişkin yaklaşımının, öğrencilerin bu konudaki algılarını sınırladığı söylenebilir. Zira yapılan çalışmalar hem tarih öğretmenlerinin hem de öğretmen adaylarının önem ve öncelik verdiği değerlerin ulusal değerler olduğu görülmektedir (Tokdemir, 2007; Yıldırım, 2018). Oysaki tarih dersleri ulusal değerlerin olduğu kadar evrensel değerlerin aktarımı için de elverişli bir öğretim alanıdır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Güncel tarih öğretim programında da tarih dersleri aracılığıyla öğrencilere kazandırılacak on adet kök değer belirlenmiş olup bunlardan yalnızca biri (vatanseverlik), lise öğrencilerinin ifade ettiği ulusal değerlerle doğrudan ilişkilidir (MEB, 2022). Bu durum bir yandan tarih öğretim programının, değerlerin kazandırılmasıyla ilgili amaçlarına yeterince ulaşmadığını hem de tarih öğretmenlerinin değer aktarım sürecini dar bir çerçevede ele aldığını göstermektedir.

Değerlerin kazandırılması sürecinde ise tarih öğretmenin “tarafsız” kalması hususu, lise öğrencilerinin görüşlerinde ön plana çıkmaktadır. Tarih, doğası gereği nesnel yaklaşılması pek mümkün olmayan bir alandır. Fakat tarih öğretmeninden beklenen, kendi tekil bakış açısını öğrencilerine yansıtması da değildir. Çağdaş tarih öğretimi çerçevesinde öğretmenin, öğrenci merkezli bir öğretim ortamı oluşturarak öğrencilerin, tarihsel konulara ilişkin kendi bakış açılarını oluşturmalarına imkân tanınması gerekir (Kabapınar, 2019).

Araştırma boyunca lise öğrencileri, iyi bir tarih öğretmenin sahip olması gereken pek çok niteliği ifade etmiştir. Öğrencilerin tarih öğretmenlerinde görmek istedikleri bu niteliklerin pek çoğu, çağdaş tarih öğretim yaklaşımlarının öğretmenlere yükledikleri sorumluluklarla son derece ilişkilidir. Öğrencilerin birçoğunun, kendi öğretmenlerinde gördükleri eksiklikler üzerinden bir tarih öğretmenini idealize ettikleri göz önünde bulundurulduğunda tarih öğretmenlerinin nitelikleri konusunda karamsar bir tablo ortaya çıkmaktadır. Zira teorik olarak tarih öğretim programları, 2007 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma ve dolayısıyla çağdaş tarihin temel ilkelerine göre düzenlenirken pratikte tarih öğretmenlerinin buna uyum sağladığını ve kendilerinde beklenenleri karşıladığını söylemek zordur.

Katkı Oranı Beyanı: Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

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

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

Kaynakça

- Ajayi, A. O. (2015). Towards effective teaching and learning of history in Nigerian secondary school. *International Journal of Recent Research in Social Sciences and Humanities*, 2(2), 137-142.
- Akhan, O. (2022). Tarih öğretmenlerinin derslerinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanmalarına yönelik deneyimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 431-444.
- Anderson, B. (2017). *Hayali cemaatler: Milliyetçiliğin kökenleri ve yayılması*. Metis.
- Bal, M. S., & Yiğittir, S. (2011). Tarih ve sosyal bilgiler derslerinde uygulanan etkinliklerin yöntem ve teknikler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 18, s. 137-151.
- Barton, K. C. (2001). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), s. 881-913.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2008). History. In J. Arthur, C. Hahn, and I. Davies (Edt.), *Handbook of education for citizenship and democracy* (s. 355-366). Sage.
- Bozkurt, N. (2015). Tarih öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), s. 65-86. <https://10.12780/uusbd.38966>
- Bozkurt, N. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik özgüvenlerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), s. 153- 167.
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. IAP.
- Carretero, M., & Bermudez, A. (2012). Constructing histories. In J. Valsiner (Edt.), *Oxford handbook of culture and psychology* (s. 625-646). Oxford University.
- Carretero, M., & van Alphen, F. (2017). History, collective memories or national memories? How the representation of the past is framed by master narratives. In B. Wagoner (Edt.), *Oxford handbook of culture and memory* (s. 283-304). Oxford University.
- Carretero, M., Asensio, M., & Rodríguez Moneo, M. (2013). *History education and the construction of national identities*. IAP.
- Crookall, R. E. (1975). *Handbook for history teachers in Africa*. Evans.
- Çulha Özbaş, B. (2016). İyi bir tarih öğretmenin nitelikleri. M. Safran (Edt.), *Tarih nasıl öğretilir?* (s. 431-436). Yeni İnsan.
- Çulha Özbaş, B., & Aktekin, S. (2013). Tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 211-228.

- Demircioğlu, E., & Kekeç, M. (2020) Tarih pedagoji programı öğrencilerinin ideal tarih öğretmeniyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 13(72), 599-609.
- Demircioğlu, İ. H. (2010) *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı.
- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Dilek, D. (2007) *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Nobel.
- Er Tuna, Y. (2019). Lise öğrencilerinin gözüyle tarih öğretmeni: Bir metafor analizi. *Turkish History Education Journal*, 8(2), 562-588. <http://doi.org/10.17497/tuhed.587661>
- Erkan, S. (2011). Üniversitelerdeki tarih öğreniminin bugünkü durumu. M. Öz (Edt.), *Cumhuriyet döneminde Türkiye’de tarihçilik ve tarih yazıcılığı* (s. 237-289). Türk Tarih Kurumu.
- Genç, İ. (2016). *Tarih uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejilerinin değerlendirilmesi: Tarih öğretmen adaylarının görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Grant, S. G. (2003). *History lessons: Teaching, learning, and testing in U.S. High school classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gündüz, T. (2011). Tarih bölümlerinin programlarına dair. M. Öz (Edt.), *Cumhuriyet döneminde Türkiye’de tarihçilik ve tarih yazıcılığı* (s. 227-236). Türk Tarih Kurumu.
- John, P. (1991). The professional craft knowledge of the history teacher. *Teaching History* 64, s. 8-12
- Kabapınar, Y. (2019) Kanıt temelli öğrenme: Tanım, kapsam, yaklaşımlar. Y. Kabapınar (Edt.), *Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme* (s. 29-54). Pegema.
- Karabağ, G. (2016). Tarih öğretmenin mesleki becerilerini şekillendiren unsurlar. In M. Safran (Edt.), *Tarih nasıl öğretilir?* (s. 437-440). Yeni İnsan.
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. London: Pearson.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). *Tarih öğretmeni özel alan yeterlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13160709_TARYH.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). Ortaöğretim Tarih Dersi (9. 10. ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı. Millî Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1223>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Millî Eğitim Bakanlığı. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETME_NLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Nalbantoğlu, A. (2019). Tarih öğretmenlerinin derslerde kullandıkları yöntem-teknipler hakkındaki görüşleri Erzurum ili örneği. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 5 (18), s. 181-194.

- Okumuş, O. (2019). Tarih öğretiminde sosyal medya ortamlarının kullanımına ilişkin tarih öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 8(2), s. 499-535.
- Öztürk, İ. H. (2016) Avrupa tarihi konularının öğretimi. M. Safran (Edt.), *Tarih nasıl öğretilir?* (s. 371-378). Yeni İnsan.
- Schon, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), s. 4-14. <http://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), s. 1-22. <http://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde Z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4 (1), s.63-80. <http://doi.org/10.17943/etku.88319>
- Teaching Profession Law. (2022, 3 Şubat). 7354 Sayılı Kanun. Resmî Gazete (Sayı: 31750).
- Tokdemir, M. A. (2007). Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Ulusoy, K. (2009). Öğretmen adaylarının, okul deneyimindeki uygulama öğretmenlerinin tarih konularını işleyişleri ile ilgili görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 1-17.
- Yeşil, R. (2010). Tarih derslerinde yapılan bazı öğretim uygulamalarına göre öğrencilerin öz ilgi ve öz yetenek algıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 63-80.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, T. (2018). Tarih öğretmen adaylarının programdaki değerlere ilişkin değer hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 296-320. <http://doi.org/10.26466/opus.404219>
- Yıldırım, T., & Yazıcı, F. (2017). Tarih alan yeterlik algısı ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies* 12(17), s. 589-604. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11836>

Perception of time and space in life science course 2005-2018 curricula and textbooks

Ayşe ÖZÇINAR

Article Type	Research Article
Received	21/08/2023
Accepted	6/12/2023
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1347450
Similarity Scan	Done: Turnitin
Ethics Declaration	This article does not require ethics committee approval as it does not include any studies with human participants or animals.
Conflict of Interest Statement	The author declares that there is no conflict of interest.
Financing	No external funding was used to support this research.
Copyright and License	© 2012-2024 TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	

Perception of time and space in life science course 2005-2018 curricula and textbooks

Ayşe ÖZÇINAR

ORCID: 0000-0002-9618-4603, E-mail: ayseozcinar@harran.edu.tr

Institution: Harran University, Faculty of Education, ROR ID: <https://ror.org/057qfs197>

Abstract

This study aims to compare the Life Science curricula and textbooks of 2005 and 2018 in terms of time and space perception skills. These programs and related textbooks were analyzed and compared regarding specific objectives and content dimensions. In the study, document analysis was conducted using a case study, one of the qualitative research designs. The main data sources of the study are the 2005 and 2018 Life Science course curricula published by the Ministry of National Education TTKB and the first, second, and third-grade Life Science textbooks. According to the findings, no "specific objectives" for perceiving time and space were specified in the 2005 curriculum, but "specific objectives" focusing on these skills were identified in the 2018 curriculum. In the content dimension, it was observed that the 2005 curriculum included more achievements in perceiving time, while the 2018 curriculum emphasized the skill of perceiving space more. In the "time perception skill" category, it was stated that "conventional time" used by children in their daily lives was emphasized and chronology skill was not included in the 2018 program. "Mental transformation", which is a category of space perception skill, was found to be the least used category in both programs. These results show that the Life Science course curricula and textbooks should define this skill more clearly and make a balanced distribution in the textbooks to help students develop these skills.

Keywords: life science curriculum, life science textbook, perceiving time and space

Introduction

The concepts of time and space are phenomena on which books have been written, analyzed, and researched throughout history. Time cannot be separated from space, space from time, and both from human beings. The concepts of time and space that exist with human beings (Topakkaya, 2012, p.228) are concepts that are perceived at an early age and need to be taught (Safran & Şimşek, 2009). Time perception is a skill developed through experiences and social interaction, as well as a concept that needs to be learned (Ivry & Schlerf, 2008; Wearden, 2016). However, since time is an abstract concept, children have difficulty understanding this concept (Naylor & Diem, 1987). There are two main reasons for this difficulty. First, children learn concepts not related to time before time-related concepts (Bentley, 2001). Second, the concept of time does not emerge spontaneously like the concepts of space and quantity (Güven, 1988). Time is an abstract and complex concept and even adults have different ways of using it. Children's understanding of time develops in an age-dependent manner between the ages of 5-12 (Friedman, 1991). This age range corresponds to the beginning of primary school in Turkey. Use the format below for the 1st-degree subtitles if you need them. See the examples on page 5 of this template for the 2nd and 3rd-degree subtitles.

The primary school period is considered important in shaping an individual's personality and social behaviors (Damar, 2019). Most of the behaviors acquired in this period form the personality structure, attitudes, habits, beliefs, and value judgments of the individual in adulthood. For this reason, children are expected to acquire skills appropriate to their age and developmental level with the education to be provided. From this point of view, primary school is the period when children are most likely to acquire many skills. In this context, the Ministry of National Education aims to teach the perception of time and space at the primary school level in the Life Science course (MoNE, 2005). However, the perception of time and space is not included in the Life Science curriculum as a direct skill. As a sub-skill of self-management skill, it was included in the Life Science curriculum as "correct perception of time and space" with the 2005 Program.

Time perception is a mental and social phenomenon. It is mental because it has a 'mental clock' that can put events in chronological order, as well as a biological clock that regulates many activities of the body, which is acquired depending on daylight. On the other hand, time perception is seen as a social phenomenon because it regulates interpersonal relationships and should be taught in critical periods (Safran & Şimşek, 2009).

Spatial perception is defined as the determination of the relationship between objects by considering one's body orientation (Linn & Petersen, 1985). According to Heddens and Speer (2006), spatial perception includes skills such as hand-eye coordination, shape-ground perception, perceptual continuity, location in space, visual discrimination, visual memory, and perception of spatial relationships. Hand-eye coordination refers to the

integration of visual stimuli and motor responses. Children use this skill in activities such as stacking blocks. Shape-ground perception refers to the ability to identify a specific figure on a complex background, such as a jigsaw puzzle. Perceptual continuity refers to the ability to recognize shapes even if their size, orientation, or color-shadow properties change. Spatial position refers to the association of an object with its position. Spatial relations refer to both the association of objects with their position and the association of objects with the position of other objects (Heddens & Speer, 2006).

Spatial perception is also defined as spatial perception in the literature and is the ability to hold and visualize an area, a sketch in the mind. With this skill, it is possible for students to read maps and figures correctly based on the space and to draw correctly by utilizing information about the space. Students who perceive the space correctly can easily comprehend the relationships of assets and objects with each other, perceive geographical concepts, and have the ability to establish cause-and-effect relationships related to them (MEB, 2005)

Based on the literature, it can be said that the ability to perceive time and space correctly can be defined as the ability to perceive the time and space in which it is located, to recognize their changes, and to associate these concepts. The ability to perceive time and space correctly includes skills such as interpreting graphs, using time expressions properly, understanding visual materials, drawing sketches of given areas, creating shapes, preparing simple plans, acquiring calendar and clock information, distinguishing past, present, and future time, creating time plans, and using basic directional expressions correctly (Karabağ & İnal, 2016).

In 1998, the primary school Life Science curriculum published by the Turkish Ministry of National Education did not focus on space perception skills. However, the aim of developing time perception skills for the first, second, and third grades of the same program was included under the title of "making good use of time" (MoNE, 1998). In the 2005 Life Science curriculum, radical changes were made. The 2005 Life Studies curriculum not only reflected the child's perspective but also adopted a "thematic" approach for the first time, such as "individual," "society," and "nature" learning areas (Atik & Aykaç, 2019). By adopting a multidisciplinary approach, this curriculum removed the terms "target" and "behavior" and replaced them with "outcome". These changes carry the signs of a transition from a behaviorist approach to a constructivist approach. In addition, with the 2005 curriculum, more emphasis was placed on concepts such as learning areas, skills, values, and intermediate disciplines (Kuru & Şimşek, 2020; Tay, 2017; Kiroğlu, 2006). The skill of perceiving time and space first attracted attention in the Life Science program in 2005 by being expressed as "perceiving time and space correctly" (MoNE, 2005).

The concepts of time and space are considered to be important and multifaceted issues that affect every aspect of life and therefore attract academic attention. The concepts of time and space are usually analysed separately in educational research. However, in art

and architecture studies, there are studies in which these two concepts are handled together. Looking at the literature, it is seen that they have been studied in the fields of cinema (Doğru, 2020; Yılmaz, 2018; akmak, 2017; Şeyben, 2014; Orhan, 2007; Esen, 2000; Kurbanov, 2000; Demir, 1994) and architecture (Tanju, 2018; Sevinç, 2013; Gündoğdu, 2002; Demirkaya, 1999). In studies in the field of cinema, the concepts of time and space have been examined in terms of the use of different spaces with temporal storytelling, the location of a scene, its role in the storytelling and emotional interaction, as well as how the film evolves and affects the audience. In terms of architecture, the combination of time and space is also analysed. Studies often include the design of a building, influences from the past, current usage needs, and future changes.

The ability to perceive time and space has been analysed in the educational literature. However, there is no research directly related to this skill. In other words, the ability to perceive time and space in the Life Science curriculum represents an area of study that is not frequently encountered in the Life Science literature. In the literature, Kılıç (2015) emphasized the relationship between time and space perception skills and self-management skills in his study on the development of life skills. Due to the limited number of studies that deal with the ability to perceive time and space holistically, it is seen that the studies on time perception, which are generally divided into "perceiving time" and "perceiving space" in the literature, mostly consist of studies evaluating historical time and chronological time. These studies are generally descriptive field studies based on student samples in the field of social studies (Şimşek and Kolbasar, 2020; Baloğlu et al., 2018; Altun ve Kaymakcı, 2016; Sağlam et al., 2015; Şimşek, 2012; Akbaba et al., 2012; Şimşek and Bal 2010; Safran ve Şimşek, 2006). The ability to perceive space covers the fields of social studies, geography and history in the literature (Akkaya Yılmaz, 2022; Pamuk, 2021; Aydoğan and Karabağ, 2020; Baduroğlu, 2018; Üztemur et al., 2018; Ablak and Aksoy, 2018; Akengin and Ayaydın, 2017;; Aydın et al., 2013; Öcal, 2007). The studies conducted in the field of basic education cover the preschool period, and most of these studies are limited to individuals (Değirmenci, et al., 2021; Gök olak, 2021; Adak Özdemir, 2011; Anıktar, 2008).

This study is noteworthy because it evaluates the skill of perceiving time and space holistically, it takes place in the field of Life Science, and unlike the studies in the literature, it has a sample consisting of textbooks, which are the main item of the teaching prepared by the Board of Education and Instruction. In this context, it is aimed to examine and compare the 2005 and 2018 Life Studies curricula and textbooks in the context of accurate perception of time and space. In addition, it aims to determine the level of change and deficiencies of the Life Studies course over the years and to raise awareness in this field. It is expected that this research will make an important contribution to educators and researchers and raise awareness about the perception of time and space. In light of all this information, this study aims to examine the objectives and content dimensions of the 2005 and 2018 Life Science Curriculum in the context of the ability to perceive time and space, and the statements that

emphasize the ability to perceive time and space correctly in the textbooks prepared according to these programs. In line with this general purpose, answers to the following questions were sought:

Life Science course;

- What are the differences between the 2005 and 2018 curricula in terms of the ability to perceive time and space?
- What are the differences between textbooks prepared according to the 2005 and 2018 curricula in terms of the ability to perceive time and space?

Method

Research Design

In our research, the qualitative research method was applied. Qualitative research involves an approach that utilizes interpretive materials. These materials help us explain the world by transforming them into a series of various representations such as field notes, interviews, conversations, photographs, records, and personal notes (Creswell, 2013). In qualitative research, a case study, which is a research design frequently used especially in social sciences, was preferred. A case study is a detailed description and examination of a limited system (Merriam, 2015a). In line with these definitions, to understand the place of the ability to perceive time and space in the Life Studies curricula and textbooks, an investigation was carried out and data were collected using the case study method on the 2005 and 2018 curricula and 2005 and 2018 Life Studies textbooks. In the research, data were collected through documents. In document analysis, the content of written documents is analyzed carefully and systematically (Wach & Ward, 2013). Like other methods used in qualitative research, document analysis requires examining and interpreting the data to make sense and to create an understanding of the relevant subject (Corbin & Strauss, 2008). Thus, the Life Science curricula and textbooks in 2005 and 2018 were examined through document analysis and the changes were interpreted.

Documents Analysed

The documents examined in this study consist of the 2005 and 2018 Life Science Curriculum approved by the Ministry of National Education, Board of Education and Discipline, and the first, second, and third-grade Life Science textbooks of these years. This study, which was conducted through the textbooks prepared by TTKB (The Board of Education of Türkiye) and the literature on curricula, does not require ethics committee approval.

Data Collection Tools

In document analysis, instead of including all of the curricula in the scope of the research, a specific subject can be included in the scope of the research through sampling

(Yıldırım & Şimşek, 2011). With this measure, the specific purpose and content parts of the curricula were analysed. The written texts of the textbooks, except the table of contents and bibliography sections, were analysed. The categories in the analysis of the documents were obtained from the literature.

There is no data collection tool in the literature to measure the ability to perceive time and space. For this reason, the sources were scanned in two separate categories as time and space. By combining these categories, a form to be used for document analysis was created. The form was examined by a field education expert and the analysis categories were determined. The literature was analyzed to determine the categories used in the analysis of time perception skills. The categories of Safran and Şimşek's (2006) achievement test for determining the concept of historical time were utilized. Accordingly, the categories determined were as follows: time terms including chronological information: epoch, century, millennium, generation, etc.; time expressions: after a short period of time, for a while longer, long time ago. Chronological skills; (being able to convert a given date (year) or century to another (dating), placing the given date on a timeline, sorting, positioning, simultaneity, distancing). Conventional Time; It is the formalized form of physical time used by the individual to organise his/her life. Hours of the day, days of the week, months of the year, seasons, etc. (Safran & Şimşek, 2009). Perception of change and continuity: To be able to understand how time passes over time and how the causes of change occur (To be able to understand the differentiation of class lesson programs, to be able to observe and notice the changes in the environment, to be able to notice the change of seasons, to be able to comprehend the differentiation and changes that occur in people).

For the Perception of Space, the categories in the meta-analysis study of Linn and Petersen (1985), which examined spatial skills in terms of gender, were taken as basis. These are mental rotation of spatial skills: designing in the mind, figures, visualisation in the mind and rotation. Rotation made of blocks and papers, realising three-dimensional, geometric, shapes and making mental transformations. Spatial visualisation: Keeping the shapes in mind and being able to associate and bring them together to create a new shape (drawing a sketch, map skills, living spaces.) Spatial Cognition (spatial perception): It is the ability of the person to position the relationship between objects depending on the direction of the body and to determine the direction. Directions, direction concepts (right, left, up, down, etc.) are included in this category. Based on this information, a time and space perception form was created in order to analyse these concepts in textbooks (ANNEX 1).

Data Analysis

Descriptive analysis method was used in analysing the data of the research. In descriptive analysis, data are grouped, summarised, and interpreted according to predetermined themes (Yıldırım & Şimşek, 2008). In addition, cause-effect relationships are established between the findings and comparisons are made between the facts when necessary. Classification of documents means organising and classifying them according to

certain categories or theme groups in the descriptive qualitative research process. This process helps the researcher to organise the data to create a more meaningful structure and make it more accessible for analysis.

The documents used within the scope of the research are 2005 and 2018 Life Sciences curricula and textbooks. The following sequence was followed during the examination of these documents:

1. Collection of Documents: Firstly, the 2005 and 2018 Life Sciences curricula were obtained from the Presidency of the Board of Education. The 2005 curriculum and textbooks were obtained from the Ferit Ragıp Tuncor Archive and Documentation Library in Ankara.

2. Organisation of Documents: The documents were organized according to the categories determined and the sections of the curricula and textbooks were carefully examined.

A form prepared by the researcher by making use of the literature on time and space perception skills was used in the textbooks. The curricula were evaluated in terms of general and specific objectives, learning outcomes, content, learning-teaching process, and assessment and evaluation.

Document analysis is a method used as an effective technique in information extraction processes. Merriam (2015b) evaluated this technique as a practical and economical approach but stated that problems may arise if critical procedures are skipped in terms of credibility and transferability. The reliability of the results obtained in research is of great importance for researchers (Merriam, 2015c). In qualitative research, presenting each stage of the data collection process in detail plays a critical role in ensuring the reliability of the study. It is understood that the smallest unit of the analysis should be determined under a certain criterion to ensure credibility and transferability. For this purpose, the principles of text analysis (Silverman, 2019) were utilized.

- During the analysis of the texts in the textbooks, the focus was not only on time and space phrases.
- Before, after, and even the general point of view of the book were taken into consideration and the search for a holistic meaning was emphasized. Because the evaluation of each word, sentence, and paragraph within the integrity of the work is an important method to reach a correct meaning.
- Depending on the evaluation methods, the researcher sometimes had to focus on the word, sometimes on the sentence, and sometimes on the paragraph itself. As mentioned in the section on data collection tools, the concepts of time and space were first added to the code list according to their categories in the textbooks determined from the literature and then added to the categories they represent.

- Standard texts in the textbooks that do not reflect "the ability to perceive time and space" were excluded from the scope of the study. During the analysis, care was taken to ensure that the codes determined contained an independent meaning. However, since the presence of two separate codes in a sentence was sometimes observed, this situation was reflected in the frequency counts as two separate values in the relevant category.

As a result, 2005 and 2018 Life Science curricula and textbooks were examined through a descriptive analysis process and findings were obtained.

Results

In 2005 And 2018 Life Science Curricula Perception of Time and Space Skills

For the first sub-problem of the study, "What are the differences between the 2005 and 2018 Life Studies curricula in terms of perceiving time and space?", data on the subject were obtained only in the purpose and content dimensions of the programs. When the 2005 Life Studies Curriculum is examined, it is observed that it does not emphasize the ability to perceive time and space and does not include a specific purpose in this regard. Therefore, the purpose and content of the curriculum do not contain data on the perception of time and space. When the 2018 Life Science Curriculum is examined, it is seen that there is an objective "Acquire the ability to perceive time and space" that emphasizes the ability to perceive time and space. This aim covers all of the categories determined for the research. Another sub-objective "Recognises himself/herself and the environment he/she lives in" covers the categories of perceiving space. In the content dimension of the curriculum, the 2005 and 2018 Life Science curricula were examined in the context of learning outcomes. The gains were classified and analysed according to their themes and categories.

Table 1

Perceiving Time and Space in the First Grade Learning Outcomes of the 2005-2018 Life Science Curriculum

Year	Theme	Achievement	Categories	
2005	School Excitement	A.1.4.	Time Expressions	
	My Unique Home	A.1.9.	Spatial Cognition	
		B.1.2.	Spatial Cognition	
		B.1.5.	Conventional Time	
		B.1.7.	Conventional Time	
Yesterday Today Tomorrow	C.1.1.	Time Expressions		
	C.1.5.	Time Expressions		
	C.1.11.	Conventional Time		
	2018	Life at our school	L.S.1.1.4.	Spatial Visualisation
		Life at Home	L.S.1.1.7.	Spatial Visualisation
L.S.1.2.3.	Spatial Cognition			
L.S.1.2.6	Conventional Time			
L.S.1.5.1.	Spatial Cognition			
Life in our country	L.S.1.5.2		Spatial Visualisation	
	L.S.1.5.6		Conventional Time	
	L.S.1.5.7.		Conventional Time	

When Table 1 is examined, it can be seen that all of the units in the first grade in the 2005 Life Science Curriculum include learning outcomes related to the ability to perceive time and space. When the categories were analysed, conventional time expressions were emphasized the most and they were used in three objectives by associating them with spatial cognition and time expressions. It is seen that there are no acquisitions involving other categories.

In the 2018 Life Sciences Curriculum, the units in the first grade are "Life in Our School", "Life in Our Home", "Healthy Life", "Safe Life", "Life in Our Country" and "Life in Nature". Acquisitions related to the ability to perceive time and space are included in the units "Life in Our School", "Life in Our Home" and "Life in Our Country". Again, while there was a "Theme" approach in the 2005 program, it is seen that it is differentiated as a "Unit" in 2018. The skill of perceiving time and space was used in the context of spatial visualization and conventional time in three learning outcomes and the context of spatial cognition category in two uses. It is seen that time expressions, chronological skills, and mental transformation categories were not used.

Table 2

Perceiving Time and Space in the Second Grade Outcomes of the 2005- 2018 Life Science Curriculum

Year	Theme	Achievement	Categories
2005	School Excitement	A.2.1.	Conventional Time
		A.2.2.	Conventional Time
		A.2.4.	Spatial Visualisation
	My Unique Home	B.2.3.	Spatial Cognition
		B.2.4.	Spatial Cognition
		B.2.11.	Time Expressions
		C.2.1	Perception of Change and Continuity
	Yesterday Today Tomorrow	C.2.3.	Chronological Skills
			Perception of Change and Continuity
	2018	Life at our school Life at Home	C.2.15.
L.S.2.1.5.			Spatial Cognition
Life in our country		L.S.2.2.3.	Spatial Cognition
		L.S.2.5.1.	Spatial Visualisation
		L.S.2.5.4.	Conventional Time
		L.S.2.5.5.	Conventional Time
		L.S.2.5.6.	Conventional Time
		Life in Nature	L.S.2.6.3.
L.S.2.6.8.	Spatial Cognition		

When Table 2 is examined, it is seen that in the second-grade level of the 2018 Life Science curriculum, all units except "Safe Life" include learning outcomes related to the ability to perceive time and space. It is seen that the ability to perceive time and space is used in the category of spatial cognition in four acquisitions, chronological knowledge in two acquisitions, and spatial visualization in one acquisition. In the 2005 Life Science curriculum, while there were acquisitions in the category of mental transformation in the second-grade program, this category was not included in 2018. In the 2005 Life Science curriculum, it is thought that it may be related to the reduction of the gains in terms of content. Mental transformation While in the 2005 Life Science curriculum, students were expected to think about the movements of the world and obtain information through

researching facts, an outcome aiming to learn the movements of the world through observation was used in the 2018 program. In the 2005 Life Science curriculum, it was observed that all of the units in the second grade included learning outcomes related to the ability to perceive time and space. The skill of perceiving time and space was included in six learning outcomes. Conventional time, spatial cognition, perception of change and continuity were included twice in the learning outcomes. In one acquisition, the perception of change and continuity was used with chronology skill. Among the other skills we examined, mental transformation, chronology knowledge and spatial visualisation were used once each. Mental transformation was not included in the 2005 Life Science first grade textbook but was used once in the second grade Life Science textbook. According to Piaget, children are not born with the ability of spatial thinking (mental transformation). They develop over time as a result of experiences (Newcombe & Huttenlocher, 2000). It is thought that the reason why mental transformation is less common is that this skill is related to the spatial intelligence area, and this is due to the cognitive development of the child depending on the age of the child (Gök Çolak, 2021).

Table 3

Perceiving Time and Space in the Third Grade Outcomes of the 2005-2018 Life Science Curriculum

Year	Theme	Achievement	Categories
2005	School Excitement	A.3.9.	Spatial Visualisation
		A.3.10.	Chronological Skills Chronology Information
	My Unique Home	A.3.19.	Conventional Time
		B.3.5.	Spatial Cognition
		B.3.8.	Chronological Skills, Chronology Information
		B.3.22.	Conventional Time
		B.3.41.	Spatial Visualisation
		C.3.1.	Perception of Change and Continuity
	Yesterday Today Tomorrow	C.3.3.	Perception of Change and Continuity
		C.3.17.	Perception of Change and Continuity
C.3.25.		Conventional Time	
C.3.29.		Perception of Change and Continuity	
2018	Life at our school	C.3.30.	Conventional Time
	Life at Home	L.S.3.1.5.	Spatial Visualisation
		L.S.3.2.1.	Perception of Change and Continuity
	Life in our country	L.S.3.2.3.	Spatial Visualisation
Life in Nature	L.S.3.5.3	Spatial Visualisation	
		L.S.3.6.3.	Spatial Cognition

When Table 3 is examined, it is seen that all of the units in the third grade in the 2005 Life Science Curriculum include learning outcomes related to the ability to perceive time and space. The skill of perceiving time and space was included in four objectives in the context of the categories of perception of change and continuity and conventional time, spatial visualisation, chronology knowledge and chronology skills twice, and spatial

cognition once. When the frequency level of the learning outcomes is analysed, the categories of perceiving time are more frequent. When the achievements of the third grade Life Science curriculum are examined, it is seen that the perception of change and continuity is reflected in the achievements in terms of the differentiation of seasons and people over time. In the 2005 Life Studies Curriculum, all of the units in the third grade, except for Safe Life, include learning outcomes related to the ability to perceive time and space. It is seen that the skill of perceiving time and space is used in the category of spatial visualisation in three learning outcomes and in the category of spatial cognition, perception of change and continuity in one learning outcome.

Table 4

Frequency of Perceiving Time and Space in the First, Second and Third Grade Learning Outcomes of 2005-2018 Life Science Curricula

Education Program	Achievements Related to Perception of Time and Space			
	Time Perception Categories Frequency	Space Perception Category Frequency	In the curriculum Total Frequency	Perceiving Time and Space Total Frequency
2005 Life Science Curriculum	23	9	291	32
2018 Life Science Curriculum	6	14	148	20
Total	27	23	439	52

It is seen that both Life Studies curricula include learning outcomes related to the ability to perceive time and space in all units. However, while the number of learning outcomes related to the ability to perceive time and space was 32 in the 2005 Life Studies curriculum, there were 20 learning outcomes in the 2018 Life Studies curriculum.

In the 2005 Life Science curriculum, the categories of perceiving time were more frequent, while in 2018, it is seen that these acquisitions were reduced and the acquisitions for perceiving space increased. After the 2005 Life Science curriculum, the number of outcomes was reduced in the programs prepared. It is seen that the reduced gains are in the categories of perceiving time. It is thought that the reason for the decrease in the gains is due to the decrease in the Life Science course hours compared to the program (Tay & Baş, 2015).

Table 5

2005-2018 Life Science Curricula First, Second and Third Grade Learning Outcomes in the Context of the Categories Used in the Skill of Perceiving Time and Space

	Time Perception Categories				Space Perception Categories			
	Chronology Information	Time Expressions	Chronological Skills	Conventional Time	Perception of Change and Continuity	Spatial Visualisation	Mental Rotation	Spatial Cognition
	F	F	F	F	F	F	F	F
2005	2	4	3	8	6	3	1	5
2018	-	-	-	5	1	7	-	7
Total	2	4	3	13	7	10	1	12

When Table 5 is examined, it is seen that the 2005 Life Science curriculum included two learning outcomes covering chronology knowledge, while this category was not included in the 2018 curriculum. In the 2018 program, "time management" skill was added to the category of perceiving time. This is reflected in the Life Science textbooks as the perception of conventional time and change continuity. It is thought that the decrease in the Chronological Skills and Knowledge categories is due to this change. It is understood from the table that while the category of time expressions was included in four learning outcomes in the 2005 curriculum, it was not included in the 2018 curriculum. In the 2005 Life Science curriculum, the chronology skill category was not used in the 2018 program in the same way. While conventional time was used eight times in the 2005 program, it was associated with five learning outcomes in the 2018 program. The category of change and continuity was used more frequently in the 2005 curriculum. The spatial visualization category was used three times in the 2005 curriculum and seven times in the 2018 curriculum.

The category of mental transformation was used in one outcome in the 2005 Life Science curriculum and in none of the outcomes in the 2018 Life Science curriculum. The spatial cognition category was associated with five learning outcomes in the 2005 Life Science curriculum and seven learning outcomes in the 2018 Life Science curriculum. In general, while the categories of perceiving time were used intensively in the objectives of the 2005 Life Science curriculum, it is understood that the frequency of use of the categories of perceiving space increased in the 2018 Life Science curriculum.

Comparison of 2005 and 2018 Life Science Textbooks in terms of Time and Space Perception Categories

For the second sub-problem of the study, "What are the differences between 2005 and 2018 Life Studies textbooks in terms of perceiving time and space?", the form for examining the reflection of time and space perception skills in Life Studies textbooks in the appendix was used. The findings obtained from the form were supported by direct quotations.

Table 6

Frequencies of 2005 and 2018 First-Grade Life Science Textbooks within the Scope of Time and Space Perception Categories

Categories	2005 Life Science Textbook	2018 Life Science Textbook
	F	F
Time Perception Categories		
Chronology Information	-	-
Time Expressions	-	-
Chronological Skills	3	2
Conventional Time	22	17
Perception of Change and Continuity	8	9
Space Perception Categories		
Spatial Visualisation	-	10
Mental Rotation	-	-
Spatial Cognition	5	8
Total	38	46

When the 2005 and 2018 first-grade Life Science textbooks are analysed in terms of the categories of perceiving time and space, it is seen that time terms and time expressions including chronology knowledge are not included. Chronology skill was used three times in the 2005 Life Science textbook and twice in the 2018 textbook. Conventional time was used 22 times in the 2005 Life Science textbook and 17 times in the 2018 Life Science textbook. Change and continuity skills were used five times in the 2005 Life Science textbook and eight times in 2018.

The perception of change and continuity was used in the Life Science textbook (MoNE, 2005:113) in a speech visual for the family as follows: 'Father: Sema, let's tell the children what we did in the past.' The mother's response was 'That would be good, shall we tell them about the first day we started school? Another example is given with the sentence 'Shall we compare old professions with new professions?' (MoNE, 2005:114). The introduction to the subject was made with the question 'What has changed in clothing from the past to the present?' (MoNE, 2005:118).

Life Science textbooks generally deal with the conventional time category in the context of specific days and weeks. In the 2005 Life Sciences textbook, days were divided into sections within the unit, whereas in 2018, a page devoted to each day is presented at the end of the unit. Examples reflecting this transformation include "Let's tell about one of our days (MoNE, 2018:75)." and "Let's analyze the picture below. Let's tell what Elif did during the day (MoNE, 2018:76; 77)." Expressions such as these refer to the conventional

time category in both activities and narration. In addition, the 2018 Life Science textbook includes activities that focus on chronological skills such as "Let's number what we see in the picture according to the order of occurrence (MoNE, 2018:76; 83)."

Table 7

Frequencies of 2005 and 2018 Second-Grade Life Science Textbooks within the Scope of Time and Space Perception Categories

Categories	2005 Life Science Textbook	2018 Life Science Textbook
	F	F
Time Perception Categories		
Chronology Information	2	-
Time Expressions	2	1
Chronological Skills	1	-
Conventional Time	21	20
Perception of Change and Continuity	11	14
Space Perception Categories		
Spatial Visualisation	12	15
Mental Rotation	-	1
Spatial Cognition	6	9
Total	55	60

While time terms including chronological information were used twice in the second grade Life Science textbook, no expression including these terms were found in the 2018 Life Science textbook. While time expressions were used twice in the 2005 Life Science textbook, they were used once in the 2018 Life Science textbook. Chronology skill was used once in the 2005 Life Science textbook, and no expression containing these terms was found in the 2018 Life Science textbook. It is understood that conventional time is the most used time perception category in the Life Sciences textbook. It was used 21 times in the 2005 Life Sciences textbook and 20 times in 2018. Looking at the categories of perceiving space, it is understood that spatial visualization is used the most. It is seen that it is used 12 times in the 2005 Life Science textbook and 15 times in the 2018 Life Science textbook. Mental transformation was used once in the 2018 Life Science textbook.

While the concept of spatial cognition was used six times in the Life Sciences textbooks in 2005, it is observed that the frequency of this use increased in 2018. In the 2005 Life Science textbook, examples emphasizing spatial cognition are as follows: "Can you describe the location of your classroom?" (MoNE, 2005: 31). On the other page, a house map was presented and the question "I cannot find my house, can you describe the way?" was asked (MoNE, 2005: 110). "Walk from your house to Seda's house. Turn left from there. Walk

west from the health center to the swimming pool. Our house is the house opposite the swimming pool." (MoNE, 2005: 111).

The conventional time category was mostly used under the title of specific days and weeks in the textbooks. While in the 2005 Life Science textbook, specific days and weeks were distributed within the themes, in the 2018 textbook they were collected at the end of the unit. It is thought that this situation is related to teacher's guidebooks. Because the teacher's guidebooks contained a very detailed curriculum, the teacher was carrying out a program in line with the course calendar established by the National Education. With the abolition of teacher's guidebooks, it is thought that certain days and weeks are included at the end of the unit in order not to create time confusion in the students considering the possibility that this calendar may not match.

Table 8

Frequencies of 2005 and 2018 Third-Grade Life Science Textbooks within the Scope of Time and Space Perception Categories

Categories	2005 Life Science Textbook	2018 Life Science Textbook
	F	F
Time Perception Categories		
Chronology Information	-	1
Time Expressions	3	-
Chronological Skills	2	-
Conventional Time	19	19
Perception of Change and Continuity	15	5
Space Perception Categories		
Spatial Visualisation	5	11
Mental Rotation	-	-
Spatial Cognition	4	4
Total	48	40

When the third grade Life Science textbooks are analysed, it is seen that time terms including chronology knowledge are used once in the 2018 textbook. Time expressions were used three times and chronological skills were used twice in the Life Science textbook. In the 2018 Life Science textbook, it is seen that these categories are not included. The conventional time category was used 19 times in the 2005 and 2018 Life Science textbooks. While the perception of change and continuity was used 15 times in the 2005 Life Science textbook, it is seen that the frequency of use decreased in the 2008 Life Science textbook. Looking at the categories of perceiving space, mental transformation was not included in both textbooks. The spatial visualisation category was used more frequently in the 2018 Life

Science textbook. It is understood from the table that the category of spatial cognition is used four times in both textbooks.

Conclusion

This study aims to examine the aims and content dimensions of the 2005 and 2018 Life Science curricula in the context of the ability to perceive time and space and the statements that emphasize the ability to perceive time and space correctly in the textbooks prepared according to these curricula. In line with this main purpose, firstly, an answer to the question "What are the differences between the 2005 and 2018 curricula in terms of the ability to perceive time and space in terms of purpose and content dimensions?" was sought. For this purpose, the purpose and content dimensions of the programs were examined and compared separately.

As a result of this study, it was determined that the 2005 Life Science curriculum did not have a specific purpose regarding the ability to perceive time and space. Although Gündoğan (2020) states that the 2005 Life Studies curriculum is the most comprehensive curriculum prepared since the history of the Republic, it is observed that the title of special objectives was included in the 2015 Life Studies curriculum. In the 2018 Life Science curriculum, the specific aim of "acquiring the ability to perceive time and space" was included. In addition to this special purpose, another special purpose for perceiving space was added.

When we compare the 2005 and 2018 Life Studies curricula in terms of content, it is seen that the number of learning outcomes related to perceiving time is higher in the 2005 curriculum, while the 2018 curriculum includes more learning outcomes in the category of perceiving space. It is thought that this situation is due to the inclusion of the ability to perceive space in the curriculum in 2018. These programs contain a relationship that supports each other between the acquisition/aim/objectives, content, learning-teaching process and measurement, and evaluation dimensions, which are their basic elements.

In both programs, it is seen that conventional time is frequently used in the category of time perception. Since conventional time is the time perception that children use in daily life (Safran & Şimşek, 2009), it is possible to encounter this category frequently in the Life Science textbook. Children generally learn the concept of time by realizing how events are ordered. Based on their domestic life, they realize that activities such as getting up, eating, playing, and sleeping take place in a certain period. Through language use and experiences, they begin to distinguish the past, present, and future (Parker, 2001). This study also shows that the time concept that children are most engaged in within their age groups is conventional time. At the same time, in line with the principle of closeness to life in curricula, the most emphasized time perception category was conventional time. This shows that the study is compatible with the literature.

While in the 2005 Life Science curriculum, chronology knowledge and skills were included, these skills were not found in the learning outcomes in 2018. It is thought that chronology skills should be given after the concept of time develops in the child. Because chronology skill employs the skills of establishing a relationship between times, distancing, and temporal positioning (Şimşek, 2006). Since it is thought that this perception is not fully formed in first-grade students, it is thought that chronology skill is not included. However, since the second and third-grade textbooks were also examined in the study, it was seen that this situation did not only cover the first-grade textbooks. Şimşek and Kolbasar (2020) stated that the textbook did not support chronology skills in a study in which they took teachers' opinions about chronology skills.

When evaluated according to both curricula, the category of mental transformation draws attention as a less used category compared to other categories. While the 2005 Life Science curriculum included this category only once, it was not used at all in the 2018 curriculum. Mental transformation, which is the category of perceiving space, has been examined more in research, especially in the fields of mathematics and geometry. Öcal (2007) states that studies on space perception are also related to geography, but such studies are insufficient in Turkey.

As the second sub-objective, an answer to the question "What are the differences between the textbooks prepared according to the 2005 and 2018 curricula in terms of time and space perception skills?" was sought.

The results of the study show that the main foci of the Life Science textbooks for developing time and space perception skills are conventional time, change and continuity, and spatial visualization, respectively. These results are in line with the results of other studies on spatial perception skills. Previous research shows that participants consider the process of perceiving space as a "means of understanding" and in this context, they associate space with tools such as maps, eyes, brains, or cameras (Ablak & Aksoy, 2018). This finding reflects an important perspective in terms of learning and teaching space perception. In addition, previous studies by Sönmez and Aksoy (2013) and Sönmez (2010) emphasized that the map plays a critical role in individuals' perception of the environment they live in. These results support that the map is an effective tool in the education of space perception. It was concluded that the findings emphasize the importance of Life Science textbooks in developing the skills of perceiving time and space and reveal that a map is an important tool for teaching the perception of space.

Following the learning outcomes in the curriculum, when the 2005 and 2018 Life Science textbooks were compared, it was observed that the data related to the ability to perceive time and space were found more frequently in the 2018 Life Science textbook. Safi (2010) emphasized that the existing educational tools for perceiving and visualizing space in schools are insufficient. In 2018, the spatial visualization category was used more frequently in the first grade 2018 Life Science textbook than in the 2005 Life Science textbook.

While the mental transformation category was not included in the learning outcomes in the 2018 Life Science curriculum, the use of this category was found in the textbook. Özdemir (2011) obtained a similar result to this study in his doctoral study on the development of spatial skills of preschool students. He stated that the effect of education programs on improving children's spatial skills and their performances related to certain spatial skills such as mental transformation was limited.

Regarding the third-grade Life Science textbook, the skill of perceiving time and space was given more frequently in the 2005 textbook than in the 2018 textbook. While expressions related to time expressions and chronological skills were included in the 2005 Life Science textbook, they were not included in 2018. As a result, while 2005 Life Science textbooks are rich in time perception categories, 2018 Life Science textbooks are rich in space perception content.

In line with these results, suggestions can be listed below:

- It is important that the curricula define time and space perception skills more clearly and set specific objectives. In particular, the specific objectives for the ability to perceive space should be clearly stated.
- Textbooks should cover time and space perception skills in a more balanced way. In particular, it can be suggested that the mental transformation category should be emphasized more, and spatial visualization should be used more.
- It is of great importance that curricula and textbooks support students' time and space perception skills by their age and developmental levels. More emphasis on these skills can contribute to students' developing a deeper understanding of these issues and applying these skills more effectively.
- In future research, it is important to examine in more detail the effects of curricula and textbooks in developing time and space perception skills. This could provide more information on how our education system supports these important skills.

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

References

- Ablak, S., ve Aksoy, B. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekân algılama becerisi ile ilgili öğrenci algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(11).
- Adak Özdemir, A. (2011). *Mekânsal beceri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının mekânsal becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Akbaba, B. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin kronolojik düşünme becerileri ve bu becerilerin sınıf düzeyine göre gelişiminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203).
- Akcan, E. ve Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). Hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıklar açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 423-459.
- Akcan, P. İ. (2005). Edinim sürecinde görünüş: ilköğretim ikinci sınıf Hayat Bilgisi kitaplarındaki eylemler, durum türleri ve görünüş etkileşimi. *Dil Dergisi*, (130), 7-18.
- Akengin, H., ve Ayaydın, Y. (2017). Mekân algılama ve zihin haritalarının geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (36), 48-56.
- Akkaya Yılmaz, M. (2022). Spatial reasoning skills levels of junior high school students . *International Journal of Geography Geography Education* , (47) , 135-147 . DOI: 10.32003/igge.1116462
- Anıktar, S. (2008). *Çocukların mekân algısının gelişmesinde bilgisayarın etkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, V., Yazıcı, H., ve Bulut, R. (2013). Sosyal Bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerilerine yönelik etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 1-17.
- Baduroğlu, H. (2018). *Altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabının mekân algılama becerisi bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batmaz, M. C. ve DüNDAR, H. (2022). Hayat bilgisi 3. sınıf ders kitabında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının incelenmesi. *International Journal Of Social Science Research*, 11(1), 17-39.
- Bentley, Alastair M. (2001). Swazi children's understanding of time concept: A Piagetian study. *Journal of Genetic Psychology*, 148(4): 443-453.
- Canoğlu, S. ve Geçimli, M. (2020). Çocuk ve mekân algısı üzerine bir uygulama. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat*, 5(10), 227-237.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Creswel, John W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma desenleri* (Bütün M. ve Demir S.B, Çev.). Siyasal.
- Çakmak, S. (2017). "Fındık Sekiz" anlatısında zaman ve mekân. *Kent Akademisi*, 10(32), 542-548.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.

- Değirmenci, Y., Bulut, A. & Kuzey, M. (2021). Okul öncesi öğrencilerinin mekân algısı ve yön becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (31), 21-38. <https://doi.org/10.35675/befdergi.069069>
- Demir, Y. (1994). Filmde zaman ve mekân üzerine. *Kurgu*, 5(1), 100-109.
- Demirkaya, H. (1999). *Mekân kavramının tarihsel süreç içinde incelenmesi ve günümüzde mekân anlayışı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğru, M. S. (2020). Zaman ve mekân bağlamında bir zamanlar Anadolu'da filmini Bahtin'in "Kronotop" kavramıyla okumak. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (Uksad)*, 6(1), 329-341.
- Erol, B. ve Kiroğlu, K. (2012). Hayat bilgisi ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 155-176.
- Erol, F. Z. ve Akpınar, E. (2021). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış mekânı algılama becerisi konulu deneysel çalışmalar üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Science Research*, 10(1), 1-16.
- Esen, H. (2000). Anayurt Oteli filminde zaman ve mekân. *Selçuk İletişim*, 1(2), 3-13.
- Friedman, William J. (1991). The development of children's memory for the time of past events. *Child Development*, 62: 139-155.
- Gök Çolak, F. (2021). *Okul Öncesi dönemdeki çocuklar için uzamsal düşünme becerileri testinin geliştirilmesi ve çocukların uzamsal düşünme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı. Temel Eğitim Anabilim Dalı.
- Gözütok, F. D., Taş, İ. D., Rüzgâr, M. E. Akçatepe, A. G. ve Yetkiner, A. (2015). İlkokul birinci sınıf hayat bilgisi kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 825-844.
- Güldalı, Ş. U. ve Demirbaş, İ. (2017). 2009, 2015 ve 2017 hayat bilgisi öğretim programlarının yaratıcı düşünme açısından karşılaştırılması. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29).
- Gülüm, K. ve Çeltik, D. (2014). İlkokul 2. sınıf hayat bilgisi ders ve çalışma kitabının niteliğini arttıracak öneriler. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38(1), 46-58.
- Gündoğdu, E. (2002). *Mimarlıkta zaman ve mekân* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Heddens, J. W. & Speer, W. R. (2006). *Today's mathematics: Concepts, methods and instructional activities* (11th Ed.). John Wiley and Sons.
- Kurbanov, B. (2000). Plastikte maddileşen zaman ve mekân. *Sanat Dergisi*, (2).
- Küçüköner, H. (2022). *Çağdaş sanatta eser-mekân ilişkisi* (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Linn, M.C. & Petersen, A.C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: a meta-analysis. *Child Development*, 56, 1479-1498.

- Mercan, Z., (2019). *Erken Steam geleceğe hazırlık programının çocukların görsel uzamsal akıl yürütme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Merriam, B. S. (2015) *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.
- Newcombe, N. S. ve Huttenlocher, J. (2000). Making space. MIT.
- Orhan, A. H. (2007). Henri Matisse'nin sanatında zaman ve mekân kavramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47(1), 77-94.
- Öcal, A. (2009). *Sosyal Bilgiler dersinde mekânı algılama becerisini yeniden düşünmek*. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1 içinde (ss. 263-278). Pegem.
- Özdemir, A. A. (2011). *Mekansal beceri eğitim programının okulöncesi dönem çocuklarının becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyılmaz, E. (2021) *Çocuklarda sınır algısı üzerinden gündelik mekanların keşfi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Pamuk, A. (2021). The use of geographical space in history textbooks. *International Journal Of Education Technology & Scientific Researches*, 6(14).
- Parker, W.C. (2001). *Social studies in elementary education*. Merrill Prentice Hall.
- Posta, B. (2022) *Mekan ve mekan algısının dönüşümünü teknoloji üzerinden okumak* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Safi, H. (2010). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekânı algılama becerisinin geliştirilmesi hakkında öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2009). Çocuklarda zaman algısının gelişimi. *Journal of International Social Research*, 1(6).
- Sağlam, H., Tınmaz, E. ve Hayal, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin “zaman ve kronolojiyi algılama” becerisini öğretme deneyimlerine fenomenolojik bir bakış. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 49-66.
- Sevinç, T. (2013). *Zaman-mekân kavramının mimarlığa etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Silverman, D. (2019). *Interpreting qualitative data*. Sage.
- Şeyben, B. Y., (2014). Görsel sanatta zaman ve mekân parametreleri ve sityasyonist estetik. *Akdeniz Sanat*, 2(4).
- Şimşek, A. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman ve kronoloji becerileri*. İçinde M. Safran (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi (s. 93-117). Pegem.
- Şimşek, A. ve Bal, M. S. (2010). Tarih şeridi aracılığıyla öğretmen adaylarının tarihsel zaman algılarının incelenmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 124-151.
- Şimşek, A. ve Kolbasar, S. (2020). 4. sınıf sosyal bilgiler kitabındaki “Milli Mücadele” konusunun kronoloji bilgi ve becerilerini kazandırması açısından öğretmen ve öğrenci görüşleri ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 335-356.

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü. (1998). *İlköğretim okulları için hayat bilgisi öğretim programı*.
- Taneri, A. ve Yüksel, S. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-209.
- Tanju B. (2008). Zaman – mekân ve mimarlıklar. A. Şentürer, Ş. Ural, Ö. Berber, F.U. Sönmez (Eds.), *Zaman Mekân*, ss. 168-185. Yem.
- Topakkaya, A. (2012). Zaman kavramı bağlamında Platon-Aristoteles karşılaştırması. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 219-232.
- Ucus, S. ve Demirbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilköğretim hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1084-1105.
- Varlıkgörücü, N. ve Çalışkan, M. (2020). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisini nasıl geliştirebiliriz?. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 194-209.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *Ids Practice Paper İn Brief*, (13).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı). Seçkin.
- Yılmaz, L. (2018). Video Sanatında Zaman ve Mekân Kullanımı Üzerine. *İstanbul Aydın Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 4(7), 9-20.
- Sönmez, Ö. F. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde harita becerileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez, Ö. F. ve Aksoy, B. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarında harita becerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 269-288.
- Naylor, D. T., & Diem, R. A. (1987). *Elementary and middle school social studies*. Random House.
- Wearden, J. H. (2016). *The psychology of time perception*. Palgrave Mcmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-40883-9>
- Ivry, R. B. and Schlerf, J. E. (2008). Dedicated and intrinsic models of time perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(7), 273-280. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.04.002>

ANNEX-1: Form for Analysing the Reflection of Time and Space Perception Skills in Life Science Textbooks

	Year of Textbooks	Frequency of Use In Textbook	Type of Use (Visual, Text, Activity)	Which Unit It is In
Time Perception Categories				
Contains time terms containing chronological information (epoch, century, century, millennium, generation).				
Time expressions; a little while later, a while longer, a long time ago.				
Chronological skills; placing a given date on a time line, sorting, positioning, distancing, translating a given date, century to another.				
Conventional Time: It is the formalised form of physical time used by the individual to organise his/her life. Hours of the day, days of the week, months of the year, seasons, etc.				
Change and Continuity: To be able to understand how time passes over time and how the causes of change occur (To be able to understand the differentiation of class curricula, to be able to observe the changes in the environment, to be able to notice the change of seasons, to be able to comprehend the differentiation changes that occur in people.				
Space Perception Categories				
Spatial visualisation; Keeping shapes in mind and being able to associate and combine them to create a new shape (sketch drawing, map skills, living spaces).				
Mental transformation; It is to be able to design, visualise and rotate in the mind. Rotation operations made of blocks and papers, three-dimensional, geometric, shapes are used in mental rotation processes.				
Spatial Cognition: It is the ability of the person to position the relationship between objects depending on the direction of the body; direction concepts (right, left, up, down, etc.).				

Hayat bilgisi dersi 2005- 2018 öğretim programları ve ders kitaplarında zamanı ve mekânı algılama becerisi

Ayşe ÖZÇINAR

ORCID: 0000-0002-9618-4603, E-posta: ayseozcinar@harran.edu.tr

Kurum: Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/057qfs197>

Öz

Bu araştırma, 2005 ve 2018 yıllarına ait Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının zaman ve mekânı algılama becerileri açısından karşılaştırılmasını hedeflemektedir. Söz konusu programlar ve ilgili ders kitapları özel amaçlar ve içerik boyutları açısından analiz edilip karşılaştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın temel veri kaynakları, Millî Eğitim Bakanlığı TTKB tarafından yayımlanan 2005 ve 2018 yılı Hayat Bilgisi dersi öğretim programları ile birinci, ikinci ve üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarıdır. Elde edilen bulgulara göre, 2005 programında zamanı ve mekânı algılamaya yönelik “özel amaç” belirtilmemiş, ancak 2018 programında bu becerilere odaklanan “özel amaçlar” tespit edilmiştir. İçerik boyutunda ise 2005 programının zamanı algılama becerisinde daha fazla kazanım içerdiği, 2018 programının ise mekânı algılama becerisine daha fazla vurgu yaptığı görülmüştür. “Zamanı algılama becerisi” kategorisinde genellikle çocukların günlük yaşamlarında kullandığı “konvansiyonel zamanın” vurgulandığı ve kronoloji becerisinin 2018 programında yer almadığı belirtilmiştir. Mekânı algılama becerisinin bir kategorisi olan “zihinsel dönüştürme” ise her iki programda da en az kullanılan kategori olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının bu beceriyi daha net tanımlaması ve öğrencilerin bu becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak ders kitaplarında dengeli bir dağılım yapması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: hayat bilgisi öğretim programı, hayat bilgisi ders kitabı, zamanı ve mekânı algılama

Giriş

Zaman ve mekân kavramları, tarih boyunca üzerine kitaplar yazılmış, incelemeler ve araştırmalar yapılmış olgulardır. Zaman mekândan, mekân zamandan, her ikisi insandan ayrı düşünülemez. İnsan ile var olan zaman ve mekân kavramları (Topakkaya, 2012, s.228) erken yaşlarda algılanan ve öğretilmeye muhtaç mefhumlardır (Safran ve Şimşek, 2009). Zaman algısı, kişinin deneyimleri ve sosyal etkileşimle geliştirdiği bir beceri olduğu gibi, öğrenilmesi gereken bir kavramdır (Wearden, 2016; Ivry & Schlerf, 2008;). Ancak, zaman soyut bir kavram olması hasebiyle çocuklar bu kavramı anlamakta zorluk yaşarlar (Naylor ve Diem, 1987). Bu zorluğun iki temel nedeni vardır. Birincisi, çocuklar zamanla ilgili olmayan kavramları zamanla ilgili kavramlardan önce öğrenirler (Bentley, 2001). İkincisi, zaman kavramı mekân ve nicelik kavramları gibi kendiliğinden ortaya çıkmaz (Güven, 1988). Zaman, soyut ve karmaşık bir kavramdır ve yetişkinlerde bile farklı kullanım biçimleri bulunur. Çocukların zaman anlayışları 5-12 yaşları arasında, yaşa bağlı olarak gelişmektedir (Friedman, 1991). Bu yaş aralığı Türkiye'de ilkökul kademesinin başlangıcına tekabül etmektedir.

İlkokul dönemi, bireyin kişilik ve sosyal davranışlarını şekillendirmede önemli kabul edilir (Damar, 2019). Bu dönemde kazanılan davranışların çoğu, bireyin yetişkinlikteki kişilik yapısını, tutumlarını, alışkanlıklarını, inançlarını ve değer yargılarını oluşturur. Bu nedenle verilecek eğitimle çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun becerileri kazanmaları beklenir. Bu açıdan bakıldığında ilkökul kademesi, çocukların pek çok beceriyi kazanma olasılıklarının yüksek olduğu dönemdir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı zaman ve mekân algısını ilkökul kademesinde, Hayat Bilgisi dersinde kazandırmayı hedeflenmiştir (MEB, 2005). Hâlbuki Zaman ve mekân algısı direkt bir beceri olarak Hayat Bilgisi öğretim programında yer almamaktadır. Öz yönetim becerisinin bir alt becerisi olarak 2005 Programıyla birlikte “zamanı ve mekânı doğru algılama” olarak Hayat Bilgisi müfredatında yerini almıştır.

Zaman algısı zihinsel ve sosyal bir olgudur. İnsan gün ışığına bağlı olarak edindiği, vücudun birçok faaliyetini düzenleyen biyolojik saatin yanı sıra olayları kronolojik bir sıraya koyabilen bir 'zihin saati'ne sahip olması nedeniyle zihinseldir. Öte yandan, zaman algısı kişilerarası ilişkileri düzenlediği için sosyal bir olgu olarak görülür kritik dönemlerde öğretilmesi gerektiği anlaşılmaktadır (Safran ve Şimşek, 2009).

Mekânsal algı, bir kişinin kendi vücut yönelimini dikkate alarak nesnelere arasındaki ilişkiyi belirlemesi olarak ifade edilmektedir (Linn ve Petersen, 1985). Heddens ve Speer (2006) tarafından belirtildiğine göre, mekânsal algı el-göz koordinasyonu, şekil-zemin algısı, algısal süreklilik, mekânda konum, görsel ayırt etme, görsel hafıza ve mekânsal ilişkileri algılama gibi becerileri içermektedir. El-göz koordinasyonu, görsel uyarıcılar ile motor tepkilerin entegrasyonunu ifade etmektedir. Çocuklar, blokları üst üste dizmek gibi aktivitelerde bu beceriyi kullanırlar. Şekil-zemin algısı, örneğin yap-boz oyunu gibi karmaşık bir zemin üzerinde belirli bir figürü tanımlama yeteneğini ifade eder. Algısal

süreklilik, şekillerin büyüklükleri, yönelimleri veya renk-gölge özellikleri değişse bile tanınabilmesini ifade eder. Mekânda konum, bir nesnenin kendi konumuyla ilişkilendirilmesini ifade eder. Mekânsal ilişkiler ise hem nesnelere kendi konumuyla ilişkilendirilmesini hem de nesnelere diğer nesnelere konumuyla ilişkilendirilmesini ifade eder (Heddens ve Speer, 2006).

Mekânı algılama literatürde uzamsal algı olarak da tanımlanmış olup bir alanı, krokiyi zihinde tutabilme ve canlandırabilme becerisidir. Bu beceriyle öğrenciler mekândan hareketle harita ve şekilleri doğru okumaları, mekânla ilgili bilgilerden yararlanarak doğru çizim yapmaları mümkündür. Mekânı doğru algılayan öğrenciler varlıkların ve nesnelere birbiriyle olan ilişkilerini kolayca kavrayabilir, coğrafi kavramları algılar bunlarla ilgili neden sonuç ilişkisi kurabilme niteliğine sahip olur (MEB, 2005).

Literatürden hareketle zamanı ve mekânı doğru algılama becerisi, içinde bulunduğu zamanı ve mekânı algılayabilmek, değişimlerini fark edebilmek, bu kavramları ilişkilendirebilmek, denilebilir. Zamanı ve mekânı doğru algılama becerisi, grafikleri yorumlama, zaman ifadelerini düzgün bir şekilde kullanabilme, görsel materyalleri anlama, verilen alanlara ilişkin krokiler çizme, şekil oluşturma, basit planlar hazırlama, takvim ve saat bilgisi edinme, geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı ayırt edebilme, zaman planları oluşturma, temel yön ifadelerini doğru bir biçimde kullanabilme gibi becerileri içerir (Karabağ ve İnal, 2016).

1998 yılında T.C. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ilköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programında, mekân algılama becerisi üzerine odaklanmamıştır. Ancak, aynı programın birinci, ikinci ve üçüncü sınıfları için zamanı algılama becerisini geliştirme hedefi, "zamanı iyi değerlendirme" başlığı altında yer almıştır (M.E.B, 1998). 2005 yılındaki Hayat Bilgisi öğretim programında köklü değişiklikler yapıldığı görülmektedir. 2005 Hayat Bilgisi öğretim programı, sadece çocuğun bakış açısını yansıtmakla kalmamış, aynı zamanda ilk kez "birey," "toplum," ve "doğa" öğrenme alanları gibi "tematik" bir yaklaşım benimsemiştir (Atik ve Aykaç, 2019). Bu öğretim programı, çok disiplinli bir yaklaşımı benimseyerek, hedef ve davranış ifadelerini kaldırıp yerine "kazanım" ifadelerini eklemiştir. Bu değişiklikler, davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı bir yaklaşıma geçişin işaretlerini taşımaktadır. Ayrıca, 2005 programıyla birlikte öğrenme alanları, beceriler, değerler ve ara disiplinler gibi kavramlara daha fazla vurgu yapılmıştır (Kuru ve Şimşek, 2020; Tay, 2017; Kıroğlu, 2006). Zamanı ve mekânı algılama becerisi, ilk olarak 2005 yılında Hayat Bilgisi programında "zamanı ve mekânı doğru algılama" olarak ifade edilerek dikkat çekmiştir (MEB, 2005).

Zaman ve mekân kavramları, hayatın her yönünü etkileyen önemli ve çok yönlü konular olarak kabul edilir ve bu nedenle akademik ilgiyi üzerlerine çekmektedir. Zaman ve mekân kavramları, eğitim araştırmalarında genellikle ayrı ayrı incelenmiştir. Ancak, sanat ve mimari çalışmalarında, bu iki kavramın bir arada ele alındığı çalışmalar mevcuttur. Literatüre bakıldığında sinema (Doğru, 2020; Yılmaz, 2018; Çakmak, 2017; Şeyben, 2014; Orhan, 2007; Esen, 2000; Kurbanov, 2000; Demir, 1994) ve mimari (Tanju, 2018; Sevinç, 2013;

Gündoğdu, 2002; Demirkaya, 1999) alanında çalışıldığı görülmektedir. Zaman ve mekân kavramları, sinema alanındaki çalışmalarda filmlerin zamansal bir hikâyeye anlatımıyla birlikte farklı mekânların kullanımını, bir sahnenin mekânını, hikâyenin anlatımında ve duygusal etkileşimdeki rolünü, ayrıca filmin zaman içinde nasıl evrildiğini ve izleyiciyi etkilediği bakımından irdelenmiştir. Mimari açısından da zaman ve mekânın birleşimi incelenmektedir. Çalışmalar genellikle bir yapının tasarımını, geçmişten gelen etkileri, şu anki kullanım ihtiyaçlarını ve gelecekteki değişimleri içerir.

Zamanı ve mekânı algılama becerisi eğitim literatüründe tetkik edilmiştir. Ancak, doğrudan bu becerinin konu edildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Diğer bir deyişle Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan zaman ve mekân algılama becerisi, Hayat Bilgisi literatüründe pek sık rastlanmayan bir çalışma alanını temsil etmektedir. Literatürde Kılıç'ın (2015) yaşam becerilerinin geliştirilmesi üzerine yaptığı çalışmada, zamanı ve mekânı doğru algılama becerileri ile öz yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır. Zamanı ve mekânı algılama becerisini bütünsel bir şekilde ele alan çalışmaların sınırlı olması nedeniyle, literatürde genellikle "zamanı algılama" ve "mekânı algılama" olarak ayrıldığında, zamanı algılama ile ilgili çalışmaların çoğunlukla tarihsel zamanı ve kronolojik zamanı değerlendiren araştırmalardan oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmalar genellikle sosyal bilgiler alanında öğrenci örnekleme dayanan betimsel alan çalışmalarıdır (Şimşek ve Kolbasar, 2020; Baloğlu vd., 2018; Altun ve Kaymakçı, 2016; Sağlam vd., 2015; Şimşek, 2012; Akbaba vd., 2012; Şimşek ve Bal 2010; Safran ve Şimşek, 2006). Mekânı algılama becerisi, literatürde özellikle sosyal bilgiler, coğrafya ve tarih alanlarını kapsamaktadır. (Akkaya Yılmaz, 2022; Pamuk, 2021; Aydoğan ve Karabağ, 2020; Baduroğlu, 2018; Üztemur vd., 2018; Ablak ve Aksoy, 2018; Akengin ve Ayaydın, 2017; Aydın vd., 2013; Öcal, 2007). Temel eğitim alanında yapılan çalışmalar okul öncesi dönemi kapsamakta olup, bu çalışmaların çoğu örnekleme bireylerle sınırlıdır (Anıktar, 2008; Adak Özdemir, 2011; Değirmenci, Bulut ve Kuzey, 2021; Gök Çolak, 2021).

Bu araştırma, zaman ve mekân algılama becerisini bütünsel olarak değerlendirmesi, Hayat Bilgisi alanında yer alması ve alan yazınındaki çalışmalardan farklı olarak, becerinin Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan öğretimin ana maddesi olan ders kitaplarından oluşan bir örnekleme sahip olması nedeniyle dikkat çekicidir. Bu bağlamda, 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi öğretim programları ile ders kitaplarının zaman ve mekânı doğru algılama bağlamında incelenmesi ve karşılaştırılması hedeflenmiştir. Ayrıca, Hayat Bilgisi dersinin yıllara göre değişim düzeyinin ve eksikliklerinin belirlenmesi, bu alanda farkındalık yaratılmasını amaçlamaktadır. Bu araştırmanın, eğitimciler ve araştırmacılar için önemli bir katkı sağlaması ve zaman ile mekân algılama konusunda farkındalık yaratması beklenmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programını zamanı ve mekânı algılama becerisi bağlamında amaçlar ve içerik boyutlarını ve bu programlara göre hazırlanmış ders kitaplarında zamanı ve mekânı doğru algılama becerisine vurgu yapan ifadeleri incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Hayat Bilgisi dersi;

1. 2005 ve 2018 öğretim programlarının zamanı ve mekânı algılama becerisi bağlamında farklılıkları nelerdir?
2. 2005 ve 2018 öğretim programlarına göre hazırlanmış ders kitaplarının zamanı ve mekânı algılama becerisi bağlamında farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmamızda, nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırma, yorumlayıcı materyallerin kullanıldığı bir yaklaşımı içerir. Bu materyaller, alan notları, mülakatlar, konuşmalar, fotoğraflar, kayıtlar ve kişisel notlar gibi çeşitli temsiller serisine dönüştürülerek dünyayı açıklamamıza yardımcı olur (Creswell, 2013). Nitel araştırmalarda, özellikle sosyal bilimlerde sıkça kullanılan bir araştırma deseni olan durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin ayrıntılı bir şekilde tanımlanması ve incelenmesi anlamına gelir (Merriam, 2015a). Bu tanımlar doğrultusunda zamanı ve mekânı algılama becerisinin Hayat Bilgisi öğretim programları ve ders kitapları içindeki yerini anlamak amacıyla 2005 ve 2018 öğretim programları ile 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi ders kitapları üzerinde durum çalışması yöntemi kullanılarak bir inceleme gerçekleştirilmiş ve veriler toplanmıştır. Araştırmada veriler dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Doküman analizindeki, yazılı belgelerin içeriği özenle ve sistematik bir biçimde çözümlenir (Wach & Ward, 2013). Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizindeki de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008). Böylelikle, 2005 ve 2018 yıllarında Hayat Bilgisi öğretim programları ve ders kitapları, doküman analizi yapılarak incelenmiş ve değişiklikleri yorumlanmıştır.

İncelenen Dokümanlar

Bu araştırmada incelenen dokümanlar, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan 2005 ile 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile yine bu yıllara ait ilkökul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarını oluşturmaktadır. TTKB tarafından hazırlanan ders kitapları, öğretim programlarıyla ilgili literatür üzerinden yürütülen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Veri Toplama Araçları

Doküman analizinde öğretim programlarının tümünü araştırma kapsamına dâhil etmek yerine, örnekleme yoluyla belirli bir konu araştırma kapsamına alınabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu ölçüyle, öğretim programlarının özel amaç ve içerik kısımları incelenmiştir. Ders kitaplarının ise içindekiler ve kaynakça kısımları haricindeki yazılı metinler analize tabi tutulmuştur. Dokümanların analizindeki kategoriler literatürden elde edilmiştir.

Zamanı ve mekânı algılama becerisini ölçmek için literatürde herhangi bir veri toplama aracı bulunmamaktadır. Bu nedenle, zaman ve mekân olmak üzere iki ayrı kategoride kaynaklar taranmıştır. Elde edilen bu kategoriler birleştirilerek, doküman analizi

için kullanılacak bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan form, bir alan eğitimi uzmanı tarafından incelenmiş ve analiz kategorileri belirlenmiştir. Zamanı algılama becerisini incelemeye kullanılan kategoriler belirlemek amacıyla literatür incelenmiştir. Safran ve Şimşek'in (2006) tarihsel zaman kavramını belirlemeye yönelik başarı testinin kategorilerinden faydalanılarak oluşturulmuştur. Buna göre belirlenen kategoriler; **kronoloji bilgisini içeren zaman terimleri:** çağ, yüzyıl, asır, bin yıl, kuşak vb.; **zaman ifadeleri:** kısa bir süre sonra, bir süre daha, uzun zaman önce ifadelerdir. **Kronoloji becerisi;** (verilen bir tarih (yıl) ya da yüzyılı bir diğerine çevirebilme (tarihlendirme), verilen tarihi bir zaman şeridi üzerinde yerleştirme, sıralama, konumlandırma, eşzamanlılık, mesafelendirme) tarihlendirebilme. **Konvansiyonel Zaman;** bireyin yaşamını düzenlemekte kullandığı fiziksel zamanın biçimlendirilmiş halidir. Günün saatleri, haftanın günleri, yılın ayları ve mevsimler vb. (Safran ve Şimşek, 2009). **Değişim ve Süreklilik Algısı:** Zaman içerisinde zamanın nasıl geçtiğini ve değişimin sebeplerinin nasıl meydana geldiğini anlayabilme (Sınıf ders programlarının farklılaşmasını anlayabilme, çevredeki değişimleri gözlemleyebilme fark edebilme mevsimlerin değişimi, kişilerde meydana gelen farklılaşmayı değişimleri idrak edebilme).

Mekânı Algılamaya yönelik ise özellikle Linn ve Petersen (1985) uzamsal (mekânsal) beceriyi cinsiyet bakımından incelediği meta analiz çalışmasındaki kategoriler esas alınmıştır. Bunlar mekânsal (spatial) beceriyi **zihinsel dönüştürme** (mental rotation): zihinde tasarlayabilme, figürler, zihinde görselleştirme ve rotasyon verebilmektir. Blok ve kağıtlardan yapılan döndürme, üç boyutlu, geometrik, şekilleri fark edebilme bunu zihinsel dönüştürmeler yapabilmek. **Mekânsal görselleştirme** (spatial visualisation): Şekilleri akılda tutma ve onları ilişkilendirip bir araya getirebilme yeni bir şekil oluşturabilmektir (kroki çizibilme, harita becerileri, yaşam alanları.) **Mekânsal Biliş** (spatial perception): kişinin nesnelere arasındaki ilişkiyi vücut yönüne bağlı olarak konumlandırabilmesi yön tayin edebilmesidir. Yol tarifi, yön kavramları (sağ, sol, yukarı, aşağı vb.) kavramlar bu kategoride yer almaktadır. Bu bilgilerden hareketle ders kitaplarında bu kavramları inceleyebilmek amacıyla zamanı ve mekânı algılama formu oluşturulmuştur (EK1).

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Betimsel analizde, veriler önceden belirlenmiş temalara göre gruplandırılır, özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca, bulgular arasında neden-sonuç ilişkileri kurulur ve gerektiğinde olgular arasında karşılaştırmalar yapılır. Dokümanların tasnifi, betimsel nitel araştırma sürecinde belirli kategorilere veya tema gruplarına göre düzenlenmesi ve sınıflandırılması anlamına gelir. Bu süreç, araştırmacının verileri düzenleyerek daha anlamlı bir yapı oluşturmasına ve analiz için daha erişilebilir hale getirmesine yardımcı olur.

Araştırma kapsamında kullanılan dokümanlar 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi öğretim programları ile ders kitaplarıdır. Bu dokümanların incelenmesi aşamasında şu sıralama takip edilmiştir:

1. Dokümanların Toplanması: İlk olarak, 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi öğretim programları Talim Terbiye Kurulu Başkanlığından temin edilmiştir. 2005 öğretim programı ve ders kitapları ise Ankara ilinde bulunan Ferit Ragıp Tuncor Arşiv ve Dokümantasyon Kütüphanesi'nden elektronik kopyaları elde edilmiştir.
2. Dokümanların Düzenlenmesi: Dokümanlar, belirlenen kategorilere göre düzenlenmiş ve bu kategorilerin öğretim programları ile ders kitaplarının hangi bölümlerini içerdiği titizlikle incelenmiştir.

Zaman ve mekân algılama becerisi konusunda literatürden yararlanarak araştırmacı tarafından hazırlanan bir form, ders kitapları üzerinde kullanılmıştır. Öğretim programları ise genel ve özel amaçlar, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme kısımları açısından değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Doküman analizi, bilgi çıkarma süreçlerinde etkili bir teknik olarak kullanılan bir yöntemdir. Merriam (2015b), bu tekniği pratik ve ekonomik bir yaklaşım olarak değerlendirmiş, ancak inandırıcılık ve aktarılabirlik açısından kritik prosedürlerin atlanması durumunda sorunların ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Bir araştırmada elde edilen sonuçların güvenilir olması, araştırmacılar için büyük öneme sahiptir (Merriam, 2015c) Nitel desende gerçekleştirilen bir araştırmada, veri toplama sürecinin her aşamasının detaylı bir şekilde sunulması, çalışmanın güvenilirliğini sağlama konusunda kritik bir rol oynamaktadır. İnandırıcılık ve aktarılabirlik sağlanması için analizin en küçük biriminin belirli bir kritere uygun saptanması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu amaçla, metin çözümleme ilkelerinden (Silverman, 2019) faydalanılmıştır.

- Ders kitaplarında bulunan metinlerin incelenmesi sırasında, sadece zaman ve mekân kelime öbeklerine odaklanılmamıştır.
- İlgili cümlenin öncesi, sonrası ve hatta kitabın genel bakış açısı göz önünde bulundurulmuş ve bütüncül bir anlam arayışına önem verilmiştir. Çünkü her kelimenin, cümlenin ve paragrafın eserin bütünlüğü içinde değerlendirilmesi, doğru bir anlama ulaşmak için önemli bir yöntemdir.
- Araştırmacı, değerlendirme şekillerine bağlı olarak bazen kelime, bazen cümle, bazen de paragrafın kendisine odaklanmak durumunda kalmıştır. Veri toplama araçları kısmında da bahsedildiği üzere, zaman ve mekân kavramlarının literatürden hareketle belirlenen ders kitaplarındaki kategorilerine göre önce kod listesine eklenmiş, ardından temsil ettikleri kategorilere eklenmiştir.
- Ders kitaplarında "zamanı ve mekânı algılama becerisini" yansıtmayan standart metinler araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Analiz sırasında belirlenen kodlar müstakil bir anlam içermesine özen gösterilmiştir. Ancak bazen bir cümlede iki ayrı kodun varlığı gözlemlendiğinden bu durum frekans sayılarına ayrı iki değer olarak ilgili kategoride yansıtılmıştır.

Sonuç olarak, 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi öğretim programları ile ders kitapları, betimsel bir analiz süreciyle incelenmiş ve bulgular elde edilmiştir.

Bulgular

2005 ve 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Zamanı ve Mekânı Algılama Becerileri

Araştırmanın birinci alt problemi olan “2005 ve 2018 Hayat Bilgisi öğretim programının zamanı ve mekânı algılama bağlamında farklılıkları nelerdir?” sorusuna yönelik programların sadece amaç ve içerik boyutlarında konuyla ilişkin verilere ulaşılmıştır. 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programı incelendiğinde, zamanı ve mekânı algılama becerisine vurgu yapmadığı ve bu konuda özel bir amacı içermediği gözlemlenmektedir. Bu nedenle, programın amacı ve içeriği, zaman ve mekân algılama konularına yönelik veri içermemektedir. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı incelendiğinde zamanı ve mekânı algılama becerisine vurgu yapan “Zamanı ve mekânı algılama becerisi edinir” amacının olduğu görülmektedir. Bu amaç araştırma için belirlenen kategorilerin hepsini kapsamaktadır. Diğer bir kullanım “Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır.” alt amacı ise mekânı algılama kategorilerini kapsamaktadır. Öğretim programının içerik boyutunda ise 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi öğretim programında kazanım bağlamında incelenmiştir. Kazanımlar temalarına ve kategorilerine göre sınıflandırılıp analiz edilmiştir.

Tablo 1

2005-2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Birinci Sınıf Kazanımlarında Zamanı ve Mekânı Algılama

Yıl	Tema	Kazanım	Kategori
2005	Okul Heyecanım	A.1.4.	Zaman İfadeleri
		A.1.9.	Mekânsal Biliş
		B.1.2.	Mekânsal Biliş
	Benim Eşsiz Yuvam	B.1.5.	Konvansiyonel Zaman
		B.1.7.	Konvansiyonel Zaman
		C.1.1.	Zaman İfadeleri
Dün Bugün Yarın	C.1.5.	Zaman İfadeleri	
	C.1.11.	Konvansiyonel Zaman	
	Okulumuzda Hayat	HB.1.1.4.	Mekânsal Görselleştirme
HB.1.1.7.		Mekânsal Görselleştirme	
Evimizde Hayat		HB.1.2.3.	Mekânsal Biliş
	HB.1.2.6.	Konvansiyonel Zaman	
	HB.1.5.1.	Mekânsal Biliş	
Ülkemizde Hayat	HB.1.5.2.	Mekânsal Görselleştirme	
	HB.1.5.6.	Konvansiyonel Zaman	
	HB.1.5.7.	Konvansiyonel Zaman	

Tablo 1’e bakıldığında, 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programında birinci sınıfta yer alan ünitelerin hepsinde zamanı ve mekânı algılama becerisi ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Kategorilere bakıldığında en fazla konvansiyonel zaman ifadelerine vurgu

yapılmış olup üç kazanımda mekânsal biliş ve zaman ifadeleri ile ilişkilendirerek kullanılmıştır. Diğer kategorileri içeren kazanımlara yer verilmediği görülmektedir.

2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında birinci sınıfta yer alan üniteler “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ve “Doğada Hayat” tır. Zamanı ve mekânı algılama becerisi ile ilgili kazanımlara “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat” ve “Ülkemizde Hayat” ünitelerinde yer verilmiştir. Yine 2005 programında “Tema” anlayışı varken 2018 de “Ünite” olarak ayrıştığı görülmektedir. Zamanı ve mekânı algılama becerisi üç kazanımda mekânsal görselleştirme ve konvansiyonel zaman, iki kullanımda mekânsal biliş kategorisi bağlamında kullanılmıştır. Zaman ifadeleri, kronoloji becerisi, zihinsel dönüştürme kategorilerinin ise kullanmadığı görülmektedir.

Tablo 2

2005-2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının İkinci Sınıf Kazanımlarında Zamanı ve Mekânı Algılama

Yıl	Tema	Kazanım	Kategori
2005	Okul Heyecanım	A.2.1.	Konvansiyonel Zaman
		A.2.2.	Konvansiyonel Zaman
		A.2.4.	Mekânsal Görselleştirme
	Benim Eşsiz Yuvam	B.2.3.	Mekânsal Biliş
		B.2.4.	Mekânsal Biliş
		B.2.11.	Zaman İfadeleri
Dün Bugün Yarın	C.2.1	Değişim ve Süreklilik Algısı	
	C.2.3.	Kronoloji Becerisi, Değişim ve Süreklilik Algısı	
	C.2.15.	Zihinsel Dönüştürme	
2018	Okulumuzda Hayat	HB.2.1.5.	Mekânsal Biliş
		HB.2.2.3.	Mekânsal Biliş
		HB.2.5.1.	Mekânsal Görselleştirme
	Ülkemizde Hayat	HB.2.5.4.	Konvansiyonel Zaman
		HB.2.5.5.	Konvansiyonel Zaman
		HB.2.5.6.	Konvansiyonel Zaman
Doğada Hayat	HB.2.6.3.	Mekânsal Biliş	
	HB.2.6.8.	Mekânsal Biliş	

Tablo 2’ye bakıldığında, 2018 Hayat Bilgisi öğretim programı ikinci sınıf kademesinde “Güvenli Hayat” dışında tüm ünitelerde zamanı ve mekânı algılama becerisi ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Zamanı ve mekânı algılama becerisi dört kazanımda mekânsal biliş, iki kazanımda kronoloji bilgisi, bir kazanımda mekânsal görselleştirme, kategorisinde kullanıldığı görülmektedir. 2005 Hayat Bilgisi öğretim programı ikinci sınıf programında zihinsel dönüştürme kategorisinde kazanım varken 2018’de bu kategoriye yer verilmediği görülmektedir. 2005 Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan kazanımların içerik açısından azaltılmasıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Zihinsel dönüştürme 2005

Hayat Bilgisi öğretim programında öğrencilerden dünyanın hareketlerini düşünüp olguları araştırma yoluyla bilgi edinilmesi beklenirken, 2018 programında Dünyanın hareketlerini gözlem yoluyla öğrenilmesini amaçlayan bir kazanım kullanılmıştır. 2005 Hayat Bilgisi öğretim programı ikinci sınıfta yer alan ünitelerin hepsinde zamanı ve mekânı algılama becerisi ile ilgili kazanımlara yer verildiği görülmüştür. Zamanı ve mekânı algılama becerisi altı kazanımda yer almıştır. Konvansiyonel zaman, mekânsal biliş, değişim ve süreklilik algısı ise kazanımlarda iki defa yer almıştır. Bir kazanımda ise değişim ve süreklilik algısı kronoloji becerisi ile kullanılmıştır. İncelediğimiz diğer becerilerden zihinsel dönüştürme, kronoloji bilgisi ve mekânsal görselleştirmenin birer kez kullanıldığı görülmüştür. Zihinsel dönüştürme 2005 Hayat Bilgisi birinci sınıf ders kitabında yer verilmeyip ikinci sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında bir kez verilmiştir. Piaget'e göre çocuklar uzamsal düşünme (içinde zihinsel dönüştürme) becerisine doğuştan sahip değildir. Zamanla deneyimler neticesinde gelişim gösterirler (Newcombe ve Huttenlocher, 2000). Zihinsel dönüştürmenin az yer bulmasının sebebinin bu becerinin uzamsal zekâ alanıyla ilişkili olması ve bununda çocuğun yaşına bağlı bilişsel gelişiminin gerçekleşmesiyle kaynaklandığı düşünülmektedir (Gök Çolak, 2021).

Tablo 3

2005-2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Üçüncü Sınıf Kazanımlarında Zamanı ve Mekânı Algılama

Yıl	Tema	Kazanım	Kategori
2005	Okul Heyecanım	A.3.9.	Mekânsal Görselleştirme
		A.3.10.	Kronoloji Becerisi Kronoloji Bilgisi
		A.3.19.	Konvansiyonel Zaman
	Benim Eşsiz Yuvam	B.3.5.	Mekânsal Biliş
		B.3.8.	Kronoloji Becerisi Kronoloji Bilgisi
		B.3.22.	Konvansiyonel Zaman
		B.3.41.	Mekânsal Görselleştirme
	Dün Bugün Yarın	C.3.1.	Değişim ve Süreklilik
		C.3.3.	Değişim ve Süreklilik
		C.3.17.	Değişim ve Süreklilik
C.3.25.		Konvansiyonel Zaman	
C.3.29.		Değişim ve Süreklilik	
2018	Okulumuzda Hayat	C.3.30.	Konvansiyonel Zaman
	Evimizde Hayat	HB.3.1.5.	Mekânsal Görselleştirme
		HB.3.2.1.	Değişim ve Süreklilik
	Ülkemizde Hayat	HB.3.2.3.	Mekânsal Görselleştirme
Doğada Hayat	HB.3.5.3.	Mekânsal Görselleştirme	
		HB.3.6.3.	Mekânsal Biliş

Tablo 3'e bakıldığında, 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programında üçüncü sınıfta yer alan ünitelerin hepsinde zamanı ve mekânı algılama becerisi ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Zamanı ve mekânı algılama becerisi dört kazanımda değişim ve süreklilik algısı ve konvansiyonel zaman, iki kez mekânsal görselleştirme, kronoloji bilgisi ve kronoloji

becerisi, bir kez mekânsal biliş, kategorisi bağlamında yer almıştır. Kazanımların sıklık düzeyine bakıldığında zamanı algılama kategorileri daha fazladır. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi öğretim programı kazanımları incelendiğinde değişim ve süreklilik algısını mevsimlerin ve kişilerin zamanla olan farklılaşması yönüyle kazanımlara yansıdığı görülmektedir. 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programında ise üçüncü sınıfta yer alan ünitelerin Güvenli Hayat dışında hepsinde zamanı ve mekânı algılama becerisi ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Zamanı ve mekânı algılama becerisi üç kazanımda mekânsal görselleştirme, birer kazanımda mekânsal biliş, değişim ve süreklilik algısı kategorisinde kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 4

2005-2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programları Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıf Kazanımlarında Zaman ve Mekânı Algılama Frekansları

Öğretim Programları	Zamanı ve Mekânı Algılama İçerikli Kazanımlar			
	Zamanı Algılama Frekans	Mekânı Algılama Frekans	Öğretim Programındaki Toplam Frekans	Zamanı ve Mekânı Algılama Toplam Frekans
2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programı	23	9	291	32
2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı	6	14	148	20
Toplam	27	23	439	52

Her iki Hayat Bilgisi öğretim programında da tüm ünitelerde zamanı ve mekânı algılama becerisi ile ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte 2005 Hayat Bilgisi öğretim programında zamanı ve mekânı algılama becerisi ile ilgili kazanım sayısı 32 iken 2018 Hayat Bilgisi öğretim programında 20 kazanım yer almaktadır.

2005 Hayat Bilgisi öğretim programında zamanı algılama kategorilerine daha sık rastlanırken 2018 de bu kazanımlar azaltılarak mekânı algılamaya yönelik kazanımların arttığı görülmektedir. 2005 Hayat Bilgisi öğretim programından sonra hazırlanan programlarda kazanım sayıları azaltılmıştır. Azaltılan kazanımların zamanı algılama kategorilerinde olduğu görülmektedir. Kazanımların azalmasının nedeninin Hayat Bilgisi ders saatlerinin programına oranla azalmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Tay ve Baş, 2015).

Tablo 5

2005-2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programları Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıf Kazanımlarında Zaman ve Mekânı Algılama Becerisinde Kullanılan Kategoriler Bağlamında Frekansları

	Zamanı Algılama Kategorisi				Mekânı Algılama Kategorisi			
	Kronoloji Bilgisi	Zaman İfadeleri	Kronoloji Becerisi	Konvansiyonel Zaman	Değişim ve Süreklilik	Mekânsal Görselleştirme	Zihinsel Dönüştürme	Mekânsal Bilgi
	F	F	F	F	F	F	F	F
2005	2	4	3	8	6	3	1	5
2018	-	-	-	5	1	7	-	7
Toplam	2	4	3	13	7	10	1	12

Tablo 5'e bakıldığında 2005 Hayat Bilgisi öğretim programında kronoloji bilgisini kapsayan iki kazanıma yer verildiği, 2018 programında bu kategoriye yer verilmediği görülmektedir. 2018 programında zamanı algılama kategorisine ilişkin "zaman yönetimi" becerisi eklenmiştir. Bu da Hayat Bilgisi ders kitaplarına daha çok konvansiyonel zaman ve Değişim süreklilik algısı olarak yansımıştır. Kronoloji Becerisi ve Bilgisi kategorilerindeki azalmanın bu değişimden kaynaklandığı düşünülmektedir. Zaman ifadeleri kategorisi ise 2005 programında dört kazanımda yer alırken 2018 programında yer verilmediği tablodan anlaşılmaktadır. 2005 Hayat Bilgisi öğretim programında kronoloji becerisi kategorisi yine aynı şekilde 2018 programında kullanılmamıştır. Konvansiyonel zaman, 2005 programında sekiz defa kullanırken 2018 programında beş kazanımla ilişkilendirilmiştir. Değişim ve süreklilik kategorisi ise 2005 programında daha sık olarak kullanıldığı görülmektedir. Mekânsal görselleştirme kategorisi 2005 Programında üç, 2018 programında yedi kazanımla ilişkilendirilerek kullanıldığı görülmektedir.

Zihinsel dönüştürme kategorisi 2005 Hayat Bilgisi öğretim programında bir kazanımda 2018 Hayat Bilgisi öğretim programında ise hiçbir kazanımda kullanılmadığı görülmektedir. Mekânsal bilgi kategorisi 2005 Hayat Bilgisi öğretim programında beş 2018 öğretim programında ise yedi kazanımla ilişkilendirilmiştir. Genel olarak 2005 Hayat Bilgisi öğretim programındaki kazanımlarda zamanı algılama kategorileri yoğunlukla kullanılırken; 2018 Hayat Bilgisi öğretim programında mekânı algılama kategorilerinin kullanım sıklığı arttığı anlaşılmaktadır.

2005 ve 2018 Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Zamanı ve Mekânı Algılama Kategorileri Kapsamında Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "2005 ve 2018 Hayat Bilgisi ders kitaplarının zamanı ve mekânı algılama bağlamında farklılıkları nelerdir?" sorusuna yönelik ekte yer

alan zamanı ve mekânı algılama becerisinin Hayat Bilgisi ders kitaplarına yansıma durumlarını inceleme formu kullanılmıştır. Formdan elde edilen bulgular, direkt alıntılarla desteklenmiştir.

Tablo 6

2005 ve 2018 Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Zamanı ve Mekânı Algılama Kategorileri Kapsamında Frekansları

Kategoriler	2005 Hayat Bilgisi Ders Kitabı	2018 Hayat Bilgisi Ders Kitabı
	F	F
Zamanı Algılama Kategorileri		
Kronoloji bilgisini içeren zaman terimleri	-	-
Zaman ifadeleri	-	-
Kronoloji becerisi	3	2
Konvansiyonel Zaman	22	17
Değişim ve Süreklilik	8	9
Mekânı algılama Kategorileri		
Mekânsal görselleştirme	-	10
Zihinsel dönüştürme	-	-
Mekânsal Bilgi	5	8
Toplam	38	46

2005 ve 2018 birinci sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında zamanı ve mekânı algılama kategorileri bakımından incelendiğinde kronoloji bilgisini içeren zaman terimleri ve zaman ifadelerine yer verilmediği görülmektedir. Kronoloji becerisi ise 2005 Hayat Bilgisi ders kitabında üç kez 2018 ders kitabında ise iki kez kullanıldığı belirlenmiştir. Konvansiyonel zaman 22 kez 2005 Hayat Bilgisi ders kitabında yer alırken 2018 Hayat Bilgisi ders kitabında 17 kez karşılaşılmıştır. Değişim ve süreklilik becerisi 2005 Hayat Bilgisi ders kitabında beş kez 2018’de ise sekiz kez kullanılmıştır.

Değişim ve süreklilik algısı, Hayat Bilgisi ders kitabında (MEB, 2005:113) aile için şu şekilde bir konuşma görselinde kullanılmıştır: 'Baba: Sema, geçmişte neler yaptığımızı çocuklara anlatalım.' Annenin cevabı ise 'İyi olur, okula başladığımız ilk günü anlatalım mı?' şeklinde olmuştur. Başka bir örnek ise 'Eski meslekler ile yeni meslekleri karşılaştıralım mı?' (MEB, 2005:114) cümlesi ile verilmiştir. Konuya giriş ise 'Geçmişten günümüze kılık kıyafette neler değişti?' sorusuyla yapılmıştır (MEB, 2005:118).

Hayat Bilgisi ders kitapları genellikle konvansiyonel zaman kategorisini belirli günler ve haftalar bağlamında ele almıştır. 2005 yılında Hayat Bilgisi ders kitabında, ünite içinde günler bölümlere ayrılmışken, 2018’de ünite sonunda her güne ayrılmış bir sayfa sunularak sıralanmıştır. Bu dönüşümü yansıtan örnekler arasında “Bir günümüzü

anlatalım (MEB, 2018:75).” ve “Aşağıdaki resmi inceleyelim. Elif’in gün içinde yaptıklarını söyleyelim (MEB, 2018:76; 77).” gibi ifadeler hem etkinliklerde hem de anlatımda konvansiyonel zaman kategorisine atıfta bulunmaktadır. Ayrıca, 2018 Hayat Bilgisi ders kitabında, “Resimde gördüklerimizi oluş sırasına göre numaralandıralım (MEB, 2018:76; 83).” şeklinde kronoloji becerisine odaklanan etkinliklere de yer verilmiştir.”

Tablo 7

2005 ve 2018 İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Zamanı ve Mekânı Algılama Kategorileri Kapsamında Frekansları

Kategoriler	2005 Hayat Bilgisi Ders Kitabı	2018 Hayat Bilgisi Ders Kitabı
	F	F
Zamanı Algılama Kategorileri		
Kronoloji bilgisini içeren zaman terimleri	2	-
Zaman ifadeleri	2	1
Kronoloji becerisi	1	-
Konvansiyonel Zaman	21	20
Değişim ve Süreklilik	11	14
Mekânı algılama Kategorileri		
Mekânsal görselleştirme	12	15
Zihinsel dönüştürme	-	1
Mekânsal Biliş	6	9
Toplam	55	60

Hayat Bilgisi ikinci sınıf ders kitabında kronoloji bilgisini içeren zaman terimleri iki kez kullanılırken 2018 Hayat Bilgisi ders kitabında bu terimleri içeren bir ifadeye rastlanılmamıştır. Zaman ifadeleri 2005 Hayat Bilgisi ders kitabında iki defa kullanılırken; 2018 Hayat Bilgisi ders kitabında bir defa yer verilmiştir. Kronoloji becerisi 2005 Hayat Bilgisi ders kitabında bir defa kullanılmış olup 2018 Hayat Bilgisi ders kitabında bu terimleri içeren bir ifadeye rastlanılmamıştır. Konvansiyonel zaman Hayat Bilgisi ders kitabında en fazla kullanılan zamanı algılama kategorisi olduğu anlaşılmaktadır. 2005 Hayat Bilgisi ders kitabında 21; 2018'de ise 20 defa kullanıldığı görülmektedir. Mekânı algılama kategorilerine bakıldığında mekânsal görselleştirmenin en fazla kullanıldığı anlaşılmaktadır. 2005 Hayat Bilgisi ders kitabında 12 kez 2018 Hayat Bilgisi ders kitabında 15 kez kullanıldığı görülmektedir. Zihinsel dönüştürme 2018 Hayat Bilgisi ders kitabında bir kez kullanılmıştır.

Mekânsal biliş kavramı, Hayat Bilgisi ders kitaplarında 2005 yılında altı kez kullanılmışken; 2018'de bu kullanım sıklığının arttığı gözlemlenmektedir. 2005 Hayat

Bilgisi ders kitabında, mekânsal biliş vurgulayan örnekler şunlardır: "Sınıfınızın yerini tarif edebilir misiniz? (MEB, 2005: 31)." sorusu yer almıştır. Diğer sayfada bir ev haritası sunularak, "Evimi bulamıyorum. Yolu tarif eder misiniz? (MEB, 2005: 110)." sorusu sorulmuştur. "Sizin evden Seda'nın evine kadar yürü. Oradan sola dön. Sağlık ocağının yanından batıya doğru yüzme havuzuna kadar yürü. Bizim ev, yüzme havuzunun karşısındaki evdir. (MEB, 2005: 111)." gibi bir cevapla mekânsal biliş kavramına dikkat çekilmiştir.

Konvansiyonel zaman kategorisi ders kitaplarında çoğunlukla belirli gün ve haftalar başlığı altında kullanılmıştır. 2005 Hayat Bilgisi ders kitabında belirli gün ve haftalar temalar içerisinde dağıtılmışken 2018 ders kitabında ünite sonunda toplanmıştır. Bu durumun öğretmen kılavuz kitaplarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmen kılavuz kitapları çok ayrıntılı bir ders işleniş programı içerdiği için öğretmen Milli Eğitimin oluşturduğu ders takvimiyle uyumlu bir program yürütmekteydi. Öğretmen kılavuz kitaplarının kaldırılmasıyla birlikte bu takvimin uyuşmama ihtimali gözetilerek öğrencide zaman karmaşası oluşturmamak amacıyla belirli gün ve haftalara ünite sonunda yer verildiği düşünülmektedir.

Tablo 8

2005 ve 2018 Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Zamanı ve Mekânı Algılama Kategorileri Kapsamında Frekansları

Kategoriler	2005 Hayat Bilgisi Ders Kitabı	2018 Hayat Bilgisi Ders Kitabı
	F	F
Zamanı Algılama Kategorileri		
Kronoloji bilgisini içeren zaman terimleri	-	1
Zaman ifadeleri	3	-
Kronoloji becerisi	2	-
Konvansiyonel Zaman	19	19
Değişim ve Süreklilik	15	5
Mekânı algılama Kategorileri		
Mekânsal görselleştirme	5	11
Zihinsel dönüştürme	-	-
Mekânsal Biliş	4	4
Toplam	48	40

Hayat Bilgisi üçüncü sınıf ders kitapları incelendiğinde 2018 ders kitabında kronoloji bilgisini içeren zaman terimlerinin bir defa kullanıldığı görülmektedir. Zaman ifadeleri Hayat Bilgisi ders kitabında 3 üç, kronoloji becerisi iki defa kullanılmıştır. 2018 Hayat Bilgisi ders kitabında ise bu kategorilere yer verilmediği görülmektedir. Konvansiyonel zaman

kategorisi 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi ders kitabında 19 defa yer verilmiştir. Değişim ve süreklilik algısı 2005 Hayat Bilgisi ders kitabında 15 defa kullanılırken, 2008 Hayat Bilgisi ders kitabında kullanım sıklığının azaldığı görülmektedir. Mekânı algılama kategorilerine bakıldığında zihinsel dönüştürmeye her iki ders kitabında da yer verilmemiştir. Mekânsal görselleştirme kategorisi 2018 Hayat Bilgisi ders kitabında daha sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Mekânsal biliş kategorisinde ise her iki ders kitabında da dörder defa kullanıldığı tablodan anlaşılmaktadır.

Sonuç

Bu çalışmanın amacı, 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi öğretim programını zamanı ve mekânı algılama becerisi bağlamında amaçları, içerik boyutlarını ve bu programlara göre hazırlanmış ders kitaplarında zamanı ve mekânı doğru algılama becerisine vurgu yapan ifadeleri incelemektir. Bu ana amaç doğrultusunda ilk olarak “2005 ve 2018 öğretim programlarının amaç ve içerik boyutlarında zamanı ve mekânı algılama becerisi bağlamında farklılıkları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için programların amaç ve içerik boyutu ayrı ayrı incelenip karşılaştırılmıştır.

Bu çalışma sonucunda, 2005 Hayat Bilgisi öğretim programının zamanı ve mekânı algılama becerisine ilişkin özel bir amaca sahip olmadığı belirlenmiştir. Gündoğan (2020), 2005 Hayat Bilgisi programının Cumhuriyet tarihinden itibaren hazırlanan en kapsamlı program olduğunu ifade etse de özel amaçlar başlığının 2015 Hayat Bilgisi öğretim programına dahil edildiği gözlenmektedir. Özel amaçların öğretim 2018 Hayat Bilgisi öğretim programında ise “zamanı ve mekânı algılama becerisi edinir” özel amacına yer verilmiştir. Bu özel amaca ek mekânı algılamaya yönelik bir başka özel amaç eklenmiştir.

2005 ve 2018 Hayat Bilgisi öğretim programlarının içerik boyutunu karşılaştırdığımızda, 2005 programında zamanı algılama ile ilgili kazanım sayılarının daha fazla olduğu, 2018 programında ise mekânı algılama kategorisinde daha fazla kazanımın yer aldığı görülmektedir. Bu durumun 2018 yılında mekânı algılama becerisinin öğretim programına dahil edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü bu programlar, temel öğeleri olan kazanım/amaç/hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutları arasında birbirini destekleyen bir ilişki içermektedir.

Her iki programda da zamanı algılama kategorisinde sıklıkla konvansiyonel zamanın kullanıldığı görülmektedir. Konvansiyonel zaman çocukların günlük yaşamda kullandıkları zaman algısı (Safran ve Şimşek, 2009) olması hasebiyle Hayat Bilgisi ders kitabında bu kategoriye sıklıkla karşılaşılması mümkündür. Çocuklar, zaman kavramını genellikle olayların nasıl sıralandığını fark ederek öğrenirler. Ev içi yaşantılarından yola çıkarak, kalkma, yemek yeme, oyun oynama ve uyuma gibi aktivitelerin belli bir zaman diliminde gerçekleştiğini kavrarlar. Dil kullanımı ve deneyimleri sayesinde, geçmişi, şimdiki zamanı ve geleceği ayırt etmeye başlarlar (Parker, 2001). Bu çalışma da göstermiştir ki, çocuklar yaş grupları içinde en fazla meşgul oldukları zaman kavramının konvansiyonel

zaman olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, öğretim programlarındaki yaşama yakınlık ilkesi ile uyumlu olarak, en çok vurgulanan zamanı algılama kategorisinin de konvansiyonel zaman olduğu görülmektedir. Bu da çalışmanın literatürle uyumlu olduğunu göstermektedir.

2005 Hayat Bilgisi öğretim programındaki kazanımlarda kronoloji bilgisi ve becerisi yer alırken 2018'deki kazanımlarda bu becerilere rastlanılmamıştır. Kronoloji becerisi çocukta zaman kavramı geliştikten sonra verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü Kronoloji becerisi zamanlar arası ilişki kurma, mesafelendirme, zamansal konumlama yapma becerilerini işe koşar (Şimşek, 2006). Birinci sınıf öğrencilerinde bu algı tam oluşmadığı düşünüldüğünden kronoloji becerisine yer verilmediği düşünülmektedir. Lakin araştırmada ikinci ve üçüncü sınıf ders kitapları da incelendiğinden bu durumun sadece birinci sınıf ders kitaplarını kapsamadığı görülmüştür. Şimşek ve Kolbasar (2020) kronoloji becerisi ile ilgili öğretmen görüşlerini aldıkları bir çalışmada ders kitabının kronoloji becerisini desteklemediğini ifade etmişlerdir.

Her iki programa göre değerlendirildiğinde, zihinsel dönüştürme kategorisi, diğer kategorilere kıyasla daha az kullanılan bir kategori olarak dikkat çekmektedir. 2005 Hayat Bilgisi öğretim programında bu kategoriye sadece bir kez yer verilmişken, 2018 programında ise hiç kullanılmamıştır. Mekânı algılama kategorisi olan zihinsel dönüşüm, özellikle matematik ve geometri alanındaki araştırmalarda daha fazla incelenmiştir. Öcal (2007), mekânı algılamayla ilgili çalışmaların coğrafya ile de bağlantılı olduğunu, ancak Türkiye'de bu tür çalışmaların yetersiz olduğunu belirtmektedir.

İkinci alt amaç olarak "2005 ve 2018 öğretim programlarına göre hazırlanmış ders kitaplarının zamanı ve mekânı algılama becerisi bağlamında farklılıkları nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Çalışmanın sonucunda, Hayat Bilgisi ders kitaplarının zamanı ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeye yönelik temel odaklarının, sırasıyla konvansiyonel zaman, değişim ve süreklilik ve mekânsal görselleştirme olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, mekânı algılama becerisi üzerine yapılan diğer araştırmaların sonuçları ile de uyumludur. Önceki araştırmalar, katılımcıların mekânı algılama sürecini "anlama aracı" olarak değerlendirdiklerini ve bu bağlamda mekânı, harita, göz, beyin veya kamera gibi araçlarla ilişkilendirdiklerini göstermektedir (Ablak ve Aksoy, 2018). Bu bulgu, mekân algısının öğrenilmesi ve öğretimi açısından önemli bir perspektifi yansıtmaktadır. Ayrıca, Sönmez ve Aksoy (2013) ile Sönmez'in (2010) önceki çalışmalarında haritanın bireylerin yaşadıkları çevreyi algılamalarında kritik bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Bu sonuçlar, mekân algısının eğitiminde haritanın etkili bir araç olduğunu desteklemektedir. Elde edilen bulguyla, Hayat Bilgisi ders kitaplarının zaman ve mekânı algılama becerilerini geliştirme konusundaki önemini vurgulamakta ve mekân algısının öğretimi için haritanın önemli bir araç olduğunu ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim programındaki kazanımlara uygun olarak, 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi ders kitapları karşılaştırıldığında, zamanı ve mekânı algılama becerisine ilişkin verilerin 2018

Hayat Bilgisi ders kitabında daha sık bulunduğu gözlenmiştir. Safi (2010) Okullarda mekânı algılama ve görselleştirmeye yönelik mevcut eğitim araçlarının yetersiz olduğunu vurgulamıştır. 2018 yılında Mekânsal görselleştirme kategorisi birinci sınıf 2018 Hayat Bilgisi ders kitabında 2005 Hayat Bilgisi ders kitabına göre daha sık kullanılmıştır.

Zihinsel dönüştürme kategorisi 2018 Hayat Bilgisi öğretim programındaki kazanımlarda yer bulmazken ders kitabında bu kategoriye ilişkin bir kullanıma rastlanmıştır. Özdemir (2011) Okul öncesi öğrencilerin mekânsal becerilerinin geliştirilmesi üzerine yaptığı doktora çalışmasında bu araştırmaya benzer bir sonuç elde etmiştir. Eğitim programlarının çocukların mekânsal becerileri, zihinsel dönüştürme gibi belirli mekânsal becerilere ilişkin performanslarını geliştirmede etkisinin sınırlı olduğu ifade etmiştir.

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitabına ilişkin olarak zamanı ve mekânı algılama becerisine 2005 ders kitabında 2018'e göre daha sıklıkla verilmiştir. Zaman ifadeleri ve kronoloji becerisi ile ilgili ifadeler 2005 Hayat Bilgisi ders kitabında yer bulurken 2018 de yer almamıştır. Sonuç olarak 2005 Hayat Bilgisi ders kitapları zamanı algılama kategorileri bakımından zenginken 2018 Hayat Bilgisi ders kitapları mekânı algılama içerikleri bakımından zengindir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, öneriler aşağıda sıralanabilir:

- Öğretim programlarının zaman ve mekânı algılama becerilerini daha açık bir şekilde tanımlaması ve özel amaçlar belirlemesi önemlidir. Özellikle mekânı algılama becerisine yönelik özel amaçların net bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir.
- Ders kitaplarının zaman ve mekânı algılama becerilerini daha dengeli bir şekilde işlemesi gerekmektedir. Özellikle zihinsel dönüştürme kategorisinin daha fazla vurgulanması ve mekânsal görselleştirmenin daha fazla kullanılması önerilebilir.
- Öğretim programlarının ve ders kitaplarının, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak zaman ve mekânı algılama becerilerini desteklemesi büyük bir öneme sahiptir. Bu becerilere daha fazla vurgu yapılması, öğrencilerin bu konularda daha derinlemesine anlayış geliştirmelerine ve bu becerileri daha etkili bir şekilde uygulamalarına katkı sağlayabilir.
- Gelecekteki araştırmalarda, öğretim programlarının ve ders kitaplarının zaman ve mekânı algılama becerilerini geliştirmedeki etkilerini daha ayrıntılı bir şekilde incelemek önemlidir. Bu, eğitim sistemimizin bu önemli becerileri nasıl desteklediği konusunda daha fazla bilgi sağlayabilir.

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

Kaynakça

- Ablak, S., ve Aksoy, B. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekân algılama becerisi ile ilgili öğrenci algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(11).
- Adak Özdemir, A. (2011). *Mekânsal beceri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının mekânsal becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Akbaba, B. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin kronolojik düşünme becerileri ve bu becerilerin sınıf düzeyine göre gelişiminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203).
- Akcan, E. ve Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). Hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıklar açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 423-459.
- Akcan, P. İ. (2005). Edinim sürecinde görünüş: ilköğretim ikinci sınıf Hayat Bilgisi kitaplarındaki eylemler, durum türleri ve görünüş etkileşimi. *Dil Dergisi*, (130), 7-18.
- Akengin, H., ve Ayaydın, Y. (2017). Mekân algılama ve zihin haritalarının geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (36), 48-56.
- Akkaya Yılmaz, M. (2022). Spatial reasoning skills levels of junior high school students . *International Journal of Geography Geography Education* , (47) , 135-147 . DOI: 10.32003/igge.1116462
- Anıktar, S. (2008). *Çocukların mekân algısının gelişmesinde bilgisayarın etkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, V., Yazıcı, H., ve Bulut, R. (2013). Sosyal Bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerilerine yönelik etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 1-17.
- Baduroğlu, H. (2018). *Altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabının mekân algılama becerisi bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batmaz, M. C. ve DüNDAR, H. (2022). Hayat bilgisi 3. sınıf ders kitabında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının incelenmesi. *International Journal Of Social Science Research*, 11(1), 17-39.
- Bentley, Alastair M. (2001). Swazi children's understanding of time concept: A Piagetian study. *Journal of Genetic Psychology*, 148(4): 443-453.
- Canoğlu, S. ve Geçimli, M. (2020). Çocuk ve mekân algısı üzerine bir uygulama. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat*, 5(10), 227-237.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Creswel, John W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma desenleri* (Bütün M. ve Demir S.B, Çev.). Siyasal.
- Çakmak, S. (2017). "Fındık Sekiz" anlatısında zaman ve mekân. *Kent Akademisi*, 10(32), 542-548.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.

- Değirmenci, Y. , Bulut, A. & Kuzey, M. (2021). Okul öncesi öğrencilerinin mekân algısı ve yön becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (31), 21-38. <https://doi.org/10.35675/befdergi.069069>
- Demir, Y. (1994). Filmde zaman ve mekân üzerine. *Kurgu*, 5(1), 100-109.
- Demirkaya, H. (1999). *Mekân kavramının tarihsel süreç içinde incelenmesi ve günümüzde mekân anlayışı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğru, M. S. (2020). Zaman ve mekân bağlamında bir zamanlar Anadolu'da filmini Bahtin'in "Kronotop" kavramıyla okumak. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (Uksad)*, 6(1), 329-341.
- Erol, B. ve Kiroğlu, K. (2012). Hayat bilgisi ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 155-176.
- Erol, F. Z. ve Akpınar, E. (2021). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış mekânı algılama becerisi konulu deneysel çalışmalar üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Science Research*, 10(1), 1-16.
- Esen, H. (2000). Anayurt Oteli filminde zaman ve mekân. *Selçuk İletişim*, 1(2), 3-13.
- Friedman, William J. (1991). The development of children's memory for the time of past events. *Child Development*, 62: 139-155.
- Gök Çolak. F. (2021). *Okul Öncesi dönemdeki çocuklar için uzamsal düşünme becerileri testinin geliştirilmesi ve çocukların uzamsal düşünme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı. Temel Eğitim Anabilim Dalı.
- Gözütok, F. D., Taş, İ. D., Rüzgâr, M. E. Akçatepe, A. G. ve Yetkiner, A. (2015). İlkokul birinci sınıf hayat bilgisi kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 825-844.
- Güldalı, Ş. U. ve Demirbaş, İ. (2017). 2009, 2015 ve 2017 hayat bilgisi öğretim programlarının yaratıcı düşünme açısından karşılaştırılması. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29).
- Gülüm, K. ve Çeltik, D. (2014). İlkokul 2. sınıf hayat bilgisi ders ve çalışma kitabının niteliğini arttıracak öneriler. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38(1), 46-58.
- Gündoğdu, E. (2002). *Mimarlıkta zaman ve mekân* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Heddens, J. W.& Speer, W. R. (2006). *Today's mathematics: Concepts, methods and instructional activities* (11th Ed.). John Wiley and Sons.
- Kurbanov, B. (2000). Plastikte maddileşen zaman ve mekân. *Sanat Dergisi*, (2).
- Küçüköner. H. (2022). *Çağdaş sanatta eser-mekân ilişkisi* (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Linn, M.C. & Petersen, A.C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: a meta-analysis. *Child Development*, 56, 1479-1498.

- Mercan, Z., (2019). *Erken Steam geleceğe hazırlık programının çocukların görsel uzamsal akıl yürütme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Merriam, B. S. (2015) *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.
- Newcombe, N. S. ve Huttenlocher, J. (2000). Making space. MIT.
- Orhan, A. H. (2007). Henri Matisse'nin sanatında zaman ve mekân kavramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47(1), 77-94.
- Öcal, A. (2009). *Sosyal Bilgiler dersinde mekânı algılama becerisini yeniden düşünmek*. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1 içinde (ss. 263-278). Pegem.
- Özdemir, A. A. (2011). *Mekansal beceri eğitim programının okulöncesi dönem çocuklarının becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyılmaz, E. (2021) *Çocuklarda sınır algısı üzerinden gündelik mekanların keşfi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Pamuk, A. (2021). The use of geographical space in history textbooks. *International Journal Of Education Technology & Scientific Researches*, 6(14).
- Parker, W.C. (2001). *Social studies in elementary education*. Merrill Prentice Hall.
- Posta, B. (2022) *Mekan ve mekan algısının dönüşümünü teknoloji üzerinden okumak* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Safi, H. (2010). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekânı algılama becerisinin geliştirilmesi hakkında öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2009). Çocuklarda zaman algısının gelişimi. *Journal of International Social Research*, 1(6).
- Sağlam, H., Tınmaz, E. ve Hayal, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin “zaman ve kronolojiyi algılama” becerisini öğretme deneyimlerine fenomenolojik bir bakış. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 49-66.
- Sevinç, T. (2013). *Zaman-mekân kavramının mimarlığa etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Silverman, D. (2019). *Interpreting qualitative data*. Sage.
- Şeyben, B. Y., (2014). Görsel sanatta zaman ve mekân parametreleri ve sityasyonist estetik. *Akdeniz Sanat*, 2(4).
- Şimşek, A. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman ve kronoloji becerileri*. İçinde M. Safran (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi (s. 93-117). Pegem.
- Şimşek, A. ve Bal, M. S. (2010). Tarih şeridi aracılığıyla öğretmen adaylarının tarihsel zaman algılarının incelenmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 124-151.
- Şimşek, A. ve Kolbasar, S. (2020). 4. sınıf sosyal bilgiler kitabındaki “Milli Mücadele” konusunun kronoloji bilgi ve becerilerini kazandırması açısından öğretmen ve öğrenci görüşleri ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 335-356.

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü. (1998). *İlköğretim okulları için hayat bilgisi öğretim programı*.
- Taneri, A. ve Yüksel, S. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-209.
- Tanju B. (2008). Zaman – mekân ve mimarlıklar. A. Şentürer, Ş. Ural, Ö. Berber, F.U. Sönmez (Eds.), *Zaman Mekân*, ss. 168-185. Yem.
- Topakkaya, A. (2012). Zaman kavramı bağlamında Platon-Aristoteles karşılaştırması. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 219-232.
- Ucus, S. ve Demirbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilköğretim hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1084-1105.
- Varlıkgörücü, N. ve Çalışkan, M. (2020). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisini nasıl geliştirebiliriz?. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 194-209.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *Ids Practice Paper In Brief*, (13).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı). Seçkin.
- Yılmaz, L. (2018). Video Sanatında Zaman ve Mekân Kullanımı Üzerine. *İstanbul Aydın Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 4(7), 9-20.
- Sönmez, Ö. F. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde harita becerileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez, Ö. F. ve Aksoy, B. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarında harita becerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 269-288.
- Naylor, D. T., & Diem, R. A. (1987). *Elementary and middle school social studies*. Random House.
- Wearden, J. H. (2016). *The psychology of time perception*. Palgrave Mcmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-40883-9>
- Ivry, R. B. and Schlerf, J. E. (2008). Dedicated and intrinsic models of time perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(7), 273-280. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.04.002>

EK-1: Zamanı ve Mekânı Algılama Becerisinin Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına Yansıma Durumlarını İnceleme Formu

	Ders kitabı yılı	Ders kitabında kullanım sıklığı	Kullanım şekli (Görsel, metin, etkinlik)	Hangi üniteye yer aldığı
Zamanı Algılama kategorileri				
Kronoloji bilgisini içeren zaman terimleri bulundurur (çağ, yüzyıl, asır, bin yıl, kuşak)				
Zaman ifadeleri; kısa bir süre sonra, bir süre daha, uzun zaman önce				
Kronoloji becerisi; verilen bir tarihi zaman şeridine yerleştirme, sıralama, konumlandırma, mesafelendirme, verilen bir tarihi, yüzyılı diğerine çevirebilme,				
Konvansiyonel Zaman: Bireyin yaşamını düzenlemekte kullandığı fiziksel zamanın biçimlendirilmiş halidir. Günün saatleri, haftanın günleri, yılın ayları ve mevsimler vb.				
Değişim ve Süreklilik: Zaman içerisinde zamanın nasıl geçtiğini ve değişimin sebeplerinin nasıl meydana geldiğini anlayabilme (Sınıf ders programlarının farklılaşmasını anlayabilme, çevredeki değişimleri gözlemleyebilme fark edebilme mevsimlerin değişimi, kişilerde meydana gelen farklılaşmayı değişimleri idrak edebilme				
Mekânı algılama Kategorileri				
Mekânsal görselleştirme; Şekilleri akılda tutma ve onları ilişkilendirip bir araya getirebilme yeni bir şekil oluşturabilmektir (kroki çizebilme, harita becerileri, yaşam alanları.)				
Zihinsel dönüştürme; Zihinde tasarlayabilmek, görselleştirebilmek ve rotasyon verebilmektir. Blok ve kâğıtlardan yapılan döndürme işlemleri, üç boyutlu, geometrik, şekillerin zihinsel rotasyon işlemlerinde kullanılması.				
Mekânsal Biliş: Kişinin nesnelere arasındaki ilişkiyi vücut yönüne bağlı olarak konumlandırabilmesi yön tayin edebilmesidir; yol tarifi, yön kavramları (sağ, sol, yukarı, aşağı v.b.).				

The contributions of Karabet Keşişyan to history education in the Ottoman period: An evaluation of the materials printed in Karabet Printing House

Muhammed ERDOĞAN, Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN

Article Type	Research Article
Received	27/09/2023
Accepted	28/11/2023
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1367301
Similarity Scan	Done: Turnitin
Ethics Declaration	This work has been prepared in compliance with all ethical and copyright regulations. This study, conducted through archive documents, does not require ethical 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	2012-2024 © TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	This study has been presented as an oral presentation at the IX. International Symposium on History Education (ISHE 2023).

The contributions of Karabet Keşişyan to history education in the Ottoman period: An evaluation of the materials printed in Karabet Printing House

Muhammed ERDOĞAN

ORCID: 0000-0002-7995-1647, E-mail: erdoganmuhammed115@gmail.com

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

Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN

ORCID: 0000-0001-6320-982X, E-mail: nihanerol@gazi.edu.tr

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

Abstract

In this research, the materials related to Ottoman history education published in the printing house of Karabet Keşişyan (Garabet Kesishian 1850-1911), known as the famous printer Kitapçı Karabet Efendi, were examined. In the research, brief information was given about Karabet Keshishian's life and his works in the field of printing, history textbooks, journals on history education, and other side materials that can be used in history education published in the printing houses he established were identified. These sources were accessed from the archives, some of these sources were selected, and they were examined through the content analysis method, and the parts that were considered important in terms of history education were evaluated. It was determined that Karabet Keshishian established two printing houses, one in his name and the other in collaboration with another printer named Kaspar Efendi, called "Karabet and Kaspar Printing House". It was seen that Keshishian published books under the supervision of the Ottoman Empire throughout the complex period he lived in, had good relations with Abdülhamid II, and was awarded the Medjidie Medal. It was determined that Keshishian printed history atlases and maps in his printing houses during his active years or took personal initiatives to print these materials and that the atlases and maps he printed had their characteristics. It was determined that Keshishian had the privilege of a journal called "Mektep" prepared for rüştiye students, which also included history subjects. In addition to these findings, it was observed that he printed 52 history textbooks in his printing house, that these books had characteristic features in terms of content and form, and that most of the history textbooks were related to world history. As a result of the research, the contributions of Kitapçı Karabet Efendi to history education were revealed, and suggestions were made for research that can be done on the works he published in his printing houses.

Keywords: Karabet Keşişyan, Karabet & Kaspar printing house, history education, history textbooks, history atlases, history journals

Introduction

Karabet Keshishian, one of the founders of the Karabet and Kaspar printing house and known as Karabet Efendi, the bookseller, was born in the village of Talas in Kayseri in 1850. It is believed that Keshishian came to Istanbul before 1870 (Tevfik, 1911: 235). It is stated that Keshishian earned a living by washing the laundry of single people in the first years of his arrival in Istanbul, and later he worked in less bright jobs such as newspaper distribution, but he was a hardworking and ambitious person (Tatlısu, 2021:124). In the following years, Keshishian, who developed his book distribution business considerably, saw opportunities in the development of reading habits in Istanbul of the period and started a book business. Although he initially continued his book business with the buy-sell method, he also entered the printing and publishing business at the end of the 1870s and established a publishing company named Karabet printing house (Imprimerie Garabed) (Tatlısu, 2021: 125; Tevfik, 1911: 235). Keshishian's investment in the printing and publishing business brought him much more return than he expected, as Turks did not show much interest in printing and publishing during this period, and the number of Turkish printing houses remained in the minority on Bab-ı Ali Street, one of the most important streets of the period where bookstores were located (Engin, 2010: 14). Printing and publishing did not attract the attention of other nations in the Ottoman Empire; a small group of people, mainly Armenians, were interested in this business and the number of these people was very small. In his work *40 Years*, Uşaklıgil lamented the cultural weakness of Bab-ı Ali Street and described the state of the press and publishing sector in the following words:

How I had imagined Bab-ı Ali Street, how I had decorated it with magnificent libraries and printing presses. In my imagination, it was an apocalypse of poets, writers, and authors in a never-ending frenzy. Passing through here, one should have been intoxicated by the vapors of a great cauldron that was always boiling. In contrast to this overflowing artistic field of my imagination, there I saw young people who didn't know how to pass the time in the wimpy chairs of three or five booksellers next to a tripe shop or a butcher, or old men who didn't have enough of life to put a dress on their backs and were trying to provide the evening's raki by allocating the printing proofs of an Armenian naturalist. The street was full of Karabet and Kaspar¹, Aleksan, and then, most important of all, Arakel in the corner. What would have happened if they hadn't brought books, newspapers, printing presses, and the industriousness and resourcefulness of their race into their lives? There was a movement born out of their efforts and activities, and no matter how small or weak it was, it was still something (Uşaklıgil, 2017: 257).

¹ The full name is mentioned as Kaspar B. Kayseryan (Kaiserian) (Tatlısu, 2021: 30; Yıldırım, 2019: 29). Kaspar Efendi was born in Kayseri in 1860 and came to Istanbul in 1879. It is noted that Kaspar Efendi began his journey in Ottoman printing and publishing history with a bookstore he opened at the Bayezid tram station (Birinci, 1995: 30). Kaspar Efendi is the brother of the novelist Artin Kayseryan, known for his works on Armenian language and literature (Deveci Bozkuş, 2020: 126).

Karabet Keshishian rose to the top by taking advantage of the lack of supply that Uşaklıgil indirectly mentioned. In the same period, other Armenians also entered the printing business. In 1899, out of the 90 printing houses active in the Ottoman Empire, 32 were owned by Armenians, 23 by Turks, and 15 by Greeks. In sum, other communities in the Ottoman Empire had little or no interest in the printing business (Deveci Bozkuş, 2020a: 116). This situation allowed Armenian printers who turned to the printing business to develop themselves and rise to the top in a short time. Karabet Keshishian joined forces with Kaspar Efendi (b. 1860 - d. 1894), one of the rising Armenian printers of this period, and founded the "Karabet and Kaspar Printing House" (Tatlısu, 2021: 125). The two were well-known people before they established a printing house together. Just like Keshishian, Kaspar Efendi had worked as a newspaper distributor and opened a bookstore called "Tedrisat Kütüphanesi". In addition, "Maarif Mecmuası", one of the most important children's education journals of the period, was printed in Kaspar's printing house. Karabet Keshishian was a well-known figure as the concessionaire of the journals "Mektep" and Resimli Gazette (Birinci, 1995: 32; Çoruk, 2006: 418; Shichk, 2011: 200). In addition, Keshishian was on good terms with the sultan of the time, Abdülhamid II. In 1876, following the Sultan's accession to the throne, he presented 71 books to the sultan's library (Tatlısu, 2021: 125). These two men, who were influential in the Ottoman literary community, printed 229 books in the printing house they founded together and ran together for a while (Shichk, 2011: 200).

Karabet and Kaspar were not only interested in the commercial aspects of printing but also wanted to contribute to literature. For this reason, they prepared an index of the books printed in their press, classified according to their subjects (Tatlısu, 2021: 131). In the Mukaddim section of the Fihrist, it was explained that readers living in the provinces did not know what to read and in what order, and did not know which book was where, and the need for a guide to help readers was expressed in the following words;

It is inferred from the fact that all sides are making efforts and endeavors for the education of sciences and education, which is civilization and happiness, by the fact that all kinds of books and books on sciences, science, and literature have been in high demand (valid, valuable) for a long time and especially in the eyes of experts.

In the large cities where Mekâtib-i Âliye is located, the means for education are available, and even those who want to engage in education on their own can easily find remedies and guides. However, this is not the case in the provinces, and those who set out to study do not know how to begin and what books to read. This time, to provide a service for the preparation of scholars, we have given information about the contents of about one hundred and fifty works suitable for all classes of people and published them in this index ("Karabet and Kaspar Printing House", 1303: 2) (Appendix A).

As can be understood from the text, Karabet and Kaspar Efendi made serious efforts to develop the Ottoman printing press. Considering the conditions of the period and the state of the Ottoman publishing industry, it can be said that the efforts of Keshishian and Kaspar Efendi were noteworthy.

Keshishian and Kaspar Efendi's journey in the printing house they founded together continued until 1889 with the exchange of ideas and publications in various fields. In the year 1889, it is stated that Keshishian and Kaspar turned to different fields, but the name of the printing house in Bab-ı Ali remained the same for a short period of time, and then Keshishian opened a separate library and continued his work under the name "Karabet Matbaası" (Tatlısu, 2021: 134) Schick (2011) states in his study that Karabet Keshishian turned to textbook printing because he thought that textbooks would be needed more after the centralized change in the education system, method changes and the widespread use of textbook printing. Kaspar Efendi, on the other hand, turned to the novel genre and worked in the field of literature (205). After a while, Kaspar Efendi passed away on February 23, 1894 (Birinci, 1995). After the separation of the two printers, Keshishian's turn to textbook printing made his contributions to Ottoman history education more visible. In the following years, although he did not directly prepare textbooks, he printed many textbooks in his printing house, and it was determined through the archival documents and secondary sources examined within the scope of this research that he supported the history education of the Ottoman period with the history atlases, maps and journals printed as a result of his initiatives. In addition, Tevfik (1911) mentioned in his study that Keshishian was at least as influential as other authors in the preparation of textbooks and other course materials (235).

Similar to Keshishian, there are others who² were directly or indirectly involved in textbooks and history education. However, due to the small number of studies on Keshishian and the lack of research that draws attention to his contributions to history education, this study focuses on Karabet Keshishian.

An analysis of the index dated 1303, which lists the names, fields, and printing dates of the textbooks printed at Karabet and Kaspar Printing House, as well as research on the activities of Kaspar Printing House, which Keshishian opened independently, reveals that Karabet Keshishian printed approximately 406 books between 1889 and 1910, 52 of which were in the field of history and 14 of which were in the field of learning techniques. It has been determined that most of the books printed at the printing house were in the field of history, and most of the books printed in the field of history were textbooks. Other books printed in the printing house and their subjects are as follows: 23 geography, 15 health, 26

² Mihran Apikyan and Diran Kelekian are examples of these authors. Mihran Apikian wrote textbooks on Ottoman Turkish and its grammar. Some of these textbooks include: *Muhtasar Sarf-ı Osmanî*, *Resimli Eksîr-i Alfebâ-i Osmânî*, *Elifba-yı Osmanî* (Deveci Bozkuş, 2021: 383). Diran Kelekian, on the other hand, took political history courses at the Erkan-ı Harbiye School and wrote a book titled "Tarih-i Siyasi-i Umûmî in the Nineteenth Century" (Deveci Bozkuş, 2022: 13-16). For more information on Armenian writers of the period, see Deveci Bozkuş, Y. (2020).

law, 17 child care and home management, 31 literature, 11 calendars, 37 catechism, 10 ethics, 42 grammar, 10 logic, 44 science, 6 agriculture and animal husbandry, 52 economics, 5 dictionaries and 12 other types of books (Karabet and Kaspar Matbaası, 1303; Tatlısu, 2021: 134; Tefvik, 1911: 235). Keshishian's efforts towards textbooks coincided with the Tanzimat period, an important turning point in the history of Turkish education. During this period, the state officials attached great importance to educational reforms. In the period that began with the 1839 Tanzimat Edict, rüşüştiye and vocational schools in certain fields were opened, teacher training activities came to the fore, and after the 1869 Maarif-i Umumiye regulation, the number of schools was increased and schools with different qualifications were included in the education system (Hayta and Ünal, 2014, 142-143; Somel, 2015: 123). While all these developments were taking place, new books and supplementary resources were needed for these schools, and Keshishian made a significant contribution to the development of the education system with the 406 books he printed. All of these efforts were recognized by the state, and in 1894, he was awarded the Order of Mecidi (State Archives Presidency Ottoman Archives [BOA], 1311, box: 51, shirt: 42: 1) (Appendix B). In addition to this decoration, he was also honored with the title of "Umûm Mekâtib-i Askerîye ve Mülkiye-i Şahane Kitabcısı". It is stated that Keshishian published countless schoolbooks throughout his life in return for the Ottoman state, which gave him this title and decoration (Tatlısu, 2021: 126-128). Based on all this information from the few studies on Keshishian's life, it can be said that Keshishian stood out as an Ottoman citizen who lived by the Ottomanism of the period. As a matter of fact, following Keshishian's death, Rıza Tefvik (Bölükbaşı) wrote an article about him, in which he described him as a "good Ottoman" and stated that "Turkish was spoken and Turkish was lived in his house" (Tefvik, 1911: 236). In addition to these, Schick (2011) states that Keshishian was also interested in humor-related publications³ and was one of the printers who printed publications in the field of "mischievous publications" (200).

In this research, considering the contributions of Karabet Keshishian, about whom brief information is given in the introduction, to the Ottoman printing press and the Ottoman education system, the question of Keshishian's contributions to history education and his efforts to improve history education comes to mind by making use of the literature and archives. The problem statement of the research: "What are Karabet Keshishian's contributions to history education?". This study aims to reveal the contributions of Karabet Keshishian, one of the important printers of the Ottoman period, to the development of history education through the history course materials printed in his printing house. The research is limited to the documents whose names are given in the population and sample

³ The expression "mischievous publications" refers to works that were banned during the Ottoman period and the early years of the Republic of Turkey on the grounds that they were deemed obscene and could negatively influence children. It is noted that during the reign of Sultan Abdulhamid II, there was a vigorous struggle against "mischievous publications" However, it is also mentioned that during this period, works unrelated to "mızır neşriyat" were sometimes evaluated as such and banned (Eliaçık, 2009). For more information on the policies regarding "mischievous publications" during the reign of Sultan Abdulhamid II, see Eliaçık, M. (2009).

section. The documents accessed from the archive were analyzed and the findings were presented with various categories. The sub-problems of the research are as follows:

- What are the designs and general characteristics of the history textbooks printed in Karabet Keshishian's printing house?
- What are the designs and general characteristics of the maps printed in Karabet Keshishian's printing house?
- What are the designs and general characteristics of the atlases printed in Karabet Keshishian's printing house?
- What can be said about Karabet Keshishian's journal "Mektep" and the history education articles in this journal?

Method

Research Design

Document analysis technique, one of the qualitative research techniques, was used as the method in the study. The document analysis design involves an in-depth analysis of written and visual materials collected about the events and phenomena targeted to be investigated so that a clear argument or conclusion can be made about the subject under investigation through the materials examined (Yıldırım and Şimşek, 2021: 189). In this context, since Karabet Keshishian's contributions to history education were examined in this study, written materials written on the subject were consulted, Karabet Keshishian's contributions to history education in the Ottoman period were examined in detail, and data were revealed with a holistic approach.

Study Group

Analyzed documents were selected from the catalogs of the Karabet and Kaspar printing houses, the National Library catalogs, the Ferit Ragıp Tuncor Archive catalog, and the State Archives catalogs to represent the approaches of the works in Kesishian's printing house. The degree and grade information shown in the table is taken from the cover pages of the relevant books and related research. Not all copies of Mektep journal were allowed to be taken; therefore, copies related to history education and other related topics were taken, but the exact number of pages in the copies accessed could not be reached. Since the study was prepared with archives and documents, it does not require ethics committee approval.

Table 1

List of Analyzed Documents⁴

Document Name	Writer or Editor	Type	Degree and Grade	V	N	Year	P.N.
Babı Ali caddesinde karabet ve Kasparın 25 numaralı kütüphanesi hesabına tab olunan kitapların fihristi	-	-	-	-	-	1886	38
Fezleke-i Tarih-i Devleti Osmaniye	Abdurrahman Şeref	Textbook	High school (-)	-	-	1901	224
Fezleke-i Tarihi Umumi	Ali Tevfik	Textbook	High school (1st grade)	1	-	1891	186
Fezleke-i Tarih-i Umumi: Tarih-i Kurunu Ahire	Ali Tevfik	Textbook	High school (2nd grade)	2	-	1893	204
Fezleke-i Tarih-i Umumi: Tarih-i Kurunu Vusta	Ali Tevfik	Textbook	High school (3rd grade)	3	-	1900	194
Tarih-i Devlet-i Osmaniye	Abdurrahman Şeref	Textbook	High school (1st grade)	1	-	1891	363
Tarih-i Devlet-i Osmaniye	Abdurrahman Şeref	Textbook	High school (2nd grade)	2	-	1894	498
Tarih-i Enbiya ve İslâm	Halil Vahid	Textbook	High and Primary schools (1st grade)	-	-	1909	176
Ceb Atlası	Mehmed Celal	Atlas	Military medicine school (-)	-	-	1908	155
Tarih-i Osmani Haritaları	İbnül Cevad Efdaleddin Tekiner	Historical Atlas	Primary school (-)	-	-	1911	22
Mektep	Karabet Keshishian	Journal	High and Primary schools	1	2	1891	-
Mektep	Karabet Keshishian	Journal	High and Primary schools	1	41	1892	-
Mektep	Karabet Keshishian	Journal	High and Primary schools	3	1	1894	-
Mektep	Karabet Keshishian	Journal	High and Primary schools	3	12	1894	-
Mektep	Karabet Keshishian	Journal	High and Primary schools	3	19	1894	-
Mektep	Karabet Keshishian	Journal	High and Primary schools	4	34	1895	-

⁴ The abbreviations in the table and their meanings are as follows: P.N.: number of pages, V: volume, N: number.

Data Collection and Analysis

Document analysis was used in the data collection process and content analysis design was used in the data analysis process. Although document analysis is defined as a qualitative research method in itself, it can be used as a part of the data collection process under action research and case study designs. In addition to this feature, since document analysis is directly related to texts, reports, videos, etc., it adapts to the content analysis method in the data analysis process (Kıral, 2020: 182; Yıldırım and Şimşek: 72). The content analysis method used during the analysis of the data helps to analyze the written and visual data collected through documents and offers the opportunity to analyze and examine in depth by categorizing the collected data in the form of photographs, discourse, pictures (Silverman, 2006: 159-163). During the research process, the analyses and results obtained from the data were tested by field experts, the documents from which the data were collected were also examined by experts, and expert opinions were consulted throughout the process. Thus, the internal reliability of the research was ensured (Merriam and Greiner, 2019: 27).

Results

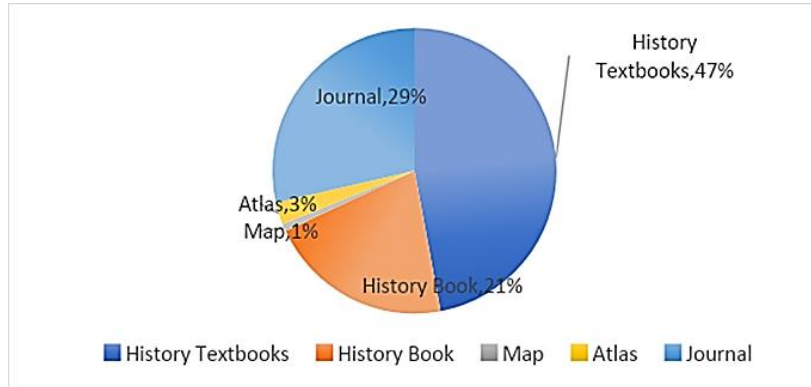
In this section, the findings obtained in the research are shared. The findings were analyzed under four main headings: the findings on the general situation of the auxiliary materials for history lessons in the printing house, the findings on the content of history textbooks, the findings on the maps and atlases printed in the printing house, and the findings on the school journal printed in the printing house were analyzed separately.

Findings on the History Course Materials Printed in Karabet and Keshishian's Printing House

As mentioned in the introduction of this study, many books for history classes were printed in Keshishian's printing house. In addition to these books, atlases, maps, and journals related to history teaching were also printed. According to the information obtained from the catalogs of the Karabet printing house and other sources, there were 56 history textbooks, 25 history books, 1 atlas, 1 map, 34 fascicle journals. The distribution of the works in the history genre printed in the printing house is as follows according to their proportions.

Figure 1

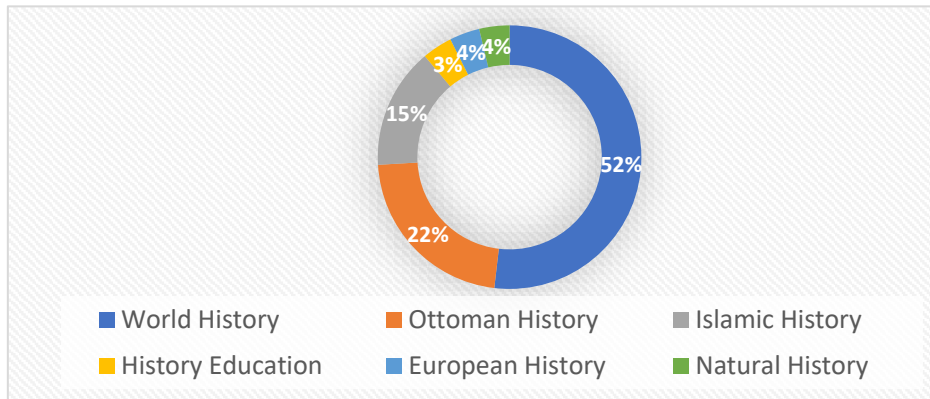
Distribution of History Course Materials Printed in Karabet and Kaspar Printing House According to Their Types⁵



In addition to this information, data on the distribution of the analyzed history course materials according to their fields were also obtained. There were 14 works in the field of world history, 6 works in the field of Ottoman history, 4 works in the field of Islamic history, and one work each in the fields of history education, European history, and natural history. The ratios of the history course materials printed in the printing house according to their fields are as follows:

Figure 2

Karabet Printing Works According to the Fields of History Course Materials



Findings on the Designs Printed in Karabet Keshishian Printing House and Their Characteristics

This chapter presents an analysis of the history textbooks printed at Keshishian's printing house. The analysis is based on the interconnected and original features found in the textbooks, thus questioning whether the printing house had a certain policy in printing textbooks. In order to measure Kashishian's contributions to history education, the content of 7 textbooks printed at Kashishian's printing house were analyzed. These textbooks were

⁵ The documents shown in this graph were found in the catalogs of the Karabet and Kaspar printing houses, the catalogs of the National Library, the catalogs of the National Library and the catalogs of the State Archives. While counting the documents, reprints were also counted.

randomly selected to represent the printing style and content of Keshishian and his printing house. The selected textbooks are as follows: Fezleke-i Tarih-i Devlet Osmaniye textbook, the first and second volumes of Tarih-i Devlet-i Osmaniye textbook, Fezleke-i Tarihi Umumi and two other volumes of this textbook, Tarih-i Enbiya and İslam textbook. The general characteristics of these textbooks are as follows:

- The textbook titled Fezleke-i Tarih-i Devlet-i Osmaniye covers the period between 1318 and 1749 and consists of 4 units except for the conclusion and introduction. The historical intervals in the units were not selected according to the sultans but were distributed according to the year intervals by applying a different classification. For example, Unit 1 continues from 1318 until the Battle of Ankara in 1402, and the last part of this unit describes the interval from the Battle of Kosovo and the ascension of Yıldırım Bayezid to the throne afterwards until the Battle of Ankara and the beginning of the Fatret Period. The next unit begins with the immediate aftermath of the Battle of Ankara in 1402 and ends with the accession of Sultan Bayezid II to the throne in 1512 (Şeref, 1900: 15-22). This unit system was used in all textbooks printed by the printing house.
- The first volume of the textbook Tarih-i Devlet-i Osmaniye (History of the Ottoman Empire) consists of four units; the first three units begin with the year 1327 and describe the historical events until the accession of Mehmed III to the throne in 1595. In the last unit, the administrative, economic, and social structure of the Ottoman Empire until 1595 is described in a unit titled "organization and order, degree-i maarif and industry" (Şeref, 1900, Tarih-i Devlet-i Osmaniye, c.1: 270-272). The second volume of this textbook has the same concept as the first textbook but continues from 1595 until the Treaty of Küçük Kaynarca in 1774 (Şeref, 1900, Tarih-i Devlet-i Osmaniye, c.2).
- In the first volume, starting with the birth of the Prophet Adam, who is believed to be the prophet of the three Abrahamic religions prophet, the events of the First Age and the events before the First Age are described based on Islamic sources. In the second volume, starting from the division of the Roman Empire into two parts, the events of the Middle Ages are narrated, and the last volume describes the historical events that took place "from the conquest of Istanbul to the current date" (Tevfik, 1894: 5; Tevfik, 1896: 8; Tevfik, 1896 c. 3: 6).
- The textbook titled Tarih-i Enbiya ve İslam (History of the Prophet Muhammad and Islam) consists of seven short units, each unit containing chapters that the author characterizes as "chapters". The units covered the creation of the Prophet Adam and his sending to Earth, the life of the Prophet Noah and Noah's ark as mentioned in Abrahamic religions, the general state of the Arabian Peninsula and the world before the spread of Islam, and finally the life of the Prophet, the spread of Islam and the period of the four caliphs (Vahid, 1909).

The first characteristic feature of the textbooks of the Karabet and Kaspar printing houses, and later of the Karabet printing house, which was managed by Keshishian alone, is the embossed images on the inner and outer bindings of the books. These images, just like in modern textbooks, were relevant to the subject matter and would attract the attention of the students. For example, in the *Fezleke-i Tarihi Umumi* textbook on world history, a globe shape was added on a red background, surrounded by various flowers and decorations (Tevfik, 1896). In the volume of another textbook, *Fezleke-i Tarih-i Devlet-i Osmaniye*, the coat of arms of the Ottoman state was included, decorated with floral ornaments as in the previous textbook, and enclosed in a frame (Şeref, 1900). In the textbook, *Fezleke-i Tarih-i Devlet-i Osmaniye* (*Fezleke-i Tarih-i Devlet-i Osmaniye*), a globe surrounded by parchment, quill pens, and telescopes was placed at the top of the inside cover, and the imprint section containing information about the book was framed (Appendix C). The textbook on the history of Islam, "*Tarihi Islam*" (History of Islam), featured a drawing of a rose representing the Islamic prophet Muhammad and a small drawing of the Qur'an on the inside cover (Vahid, 1909).

Figure 3

Globe shape, Coat of Arms of the Ottoman Empire, Rose Symbol⁶



It is thought that the exterior design of textbooks is as important as the content. Considering the conditions of the period, it can be said that Karabet Printing House made the necessary efforts to make the books more attractive. No concrete findings were found regarding the binding of the books and the paper used. Most of the books were digitally delivered to the researchers by the staff of the Ankara Directorate of Manuscripts. Only two of the books could be physically observed. It was observed that the bindings of these books were not torn, and the pages were intact for the age of the books.

When the contents of the books were analyzed, it was observed that these books, similar to other textbooks written in the same period, contained excitement-inducing expressions, patriotic sentences and exaggerations, and similar to some history textbooks published in the early 20th century, these books also included footnotes and additional explanations (Şeref, 1900: 84; Tevfik, 1894: 10; Vahid, 1909: 14). In addition, English or

⁶ The titles of the books whose cover pages are shown are as follows: Vahid, H. (1909). *Tarih-i anbiya ve Islam*. Istanbul: Karabet and Kaspar. Tevfik, A. (1896). *Fezleke-i tarih-i umumi*. Istanbul: Karabet and Kaspar. Şeref, A. (1900). *Tarih-i devlet Osmaniyye* (volume 1). Karabet.

foreign language words are given with their pronunciations in parentheses whenever possible. Although the language and expression styles of the books are similar, the language and style vary from book to book. While one book uses very plain and simple language, another book uses a very heavy language.

In the section of the Tarih-i Umumi textbook related to European history, the convention nationale (convention nationale) of 1792 was mentioned, and the path leading to the French constitution of 1793 after the convention was described with the following sentences: "After the republic, which had been governed in negotiation for a while, Marat and Danton and Robespierre came under the influence of the throne, on the one hand, troops were being sent against the states that threatened France and on the other hand, thousands of people were being slaughtered and killed" (Tevfik, 1896: 36). In the textbook Tarih-i Enbiya ve İslam prepared by Halil Vahid, the introduction of a text about the prophet Adam is as follows: "Allah Almighty created Adam (A.S.) from the earth as the first human being on the face of the earth and gave his body a soul. He commanded all the owners to prostrate themselves" (Vahid, 1909: 6). These texts use a very simple language that any person who knows the Ottoman alphabet can understand.

On the other hand, the sentences used in a section of the textbook Fezleke-i Tarihi Devlet-i Osmaniye, written by Abdurrahman Şeref, are as follows: "Meanwhile, in the Harem, women who were inclined to be mültezem (important), while they were etemm (perfect), everyone was muntezir (waiting) and dil-güşa (pleasant conversation), suddenly their ifrat (excesses) came" (Şeref, 1900: 80). In the same book, a different event, the conquest of the Peloponnese, is described in the following words: "In order to prevent the attack on Peloponnese from the north, the Greek government had built a wall across the city of Corinth, and this wall was named Germehisar" (Şeref as cited in Karaçorlu, 2017: 32). As can be seen, unlike the other two texts, a heavier language is used in this text. This may be an indication that the prepared textbooks do not have a common standard in terms of content.

Looking at the textbooks in general, there are not many common and original features other than binding and division into units. In addition, it was determined that the textbooks do not include figures and maps except for decorations.

Findings on the Design and Characteristics of Maps and Atlases Printed in Keshishian's Printing House:

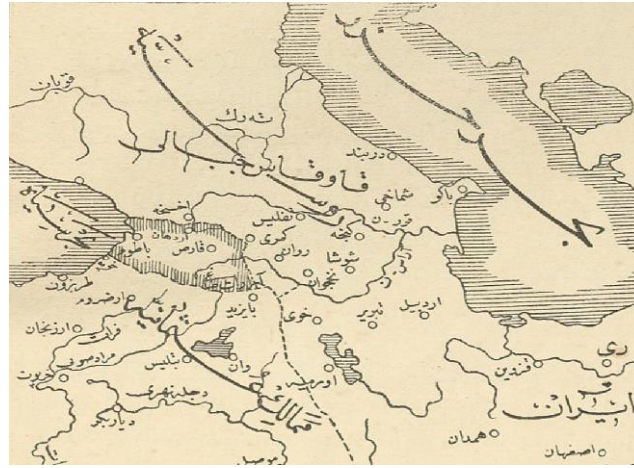
Karabet Keshishian's printing house also included atlases and maps. Tatlısu (2021) states that Keşişyan procured visual materials from Europe as auxiliary resources for textbooks and had atlases printed and ruled books prepared with these materials. When the catalogs of active libraries in Turkey were examined, three atlases and one map printed by Karabet Printing House on different dates were identified. From these visual sources, the work titled "Tarihi Osmani Haritaları" prepared by İbnü'l Cevad Efdaleddin Tekiner, the work titled "Ceb Atlası" written by Mehmet Celal and the map titled "Painted Europe-yi

Osmani" prepared by Karabet Printing House were selected and evaluations were made about these maps. In this part of the research, the findings obtained about the aforementioned works are included.

According to the data obtained from the Presidency of the State Archives, it was determined that Keşişyan requested permission to print a history atlas on an unknown date, that this atlas was organized according to the level of rüştiye schools, and that it was prepared to be an auxiliary source for history lessons (Presidency of the State Archives Ottoman Archives [BOA], ? box: 60, shirt: 108: 2).⁷ This history atlas is thought to be the one prepared by Ibn al-Jawad Efdaleddin Tekiner in 1911 (1327). The atlas titled "Tarih-i Osmani Haritaları" (Appendix E) gives the changing borders of the Ottoman Empire according to years in a chronologically detailed and annotated manner. Özlü and Üzüm (2020), in their research with the atlas, state that the scope of the work progresses from the borders of the Ottoman Empire's foundation period to the borders it had at the end of the XIXth century (184). Efdaleddin Tekiner's atlas, like a classical historical atlas, gives the events in a chronological order and narrates them through maps. For example, in the atlas, the Ottoman-Russian borders and the provinces of Kars, Ardahan and Batum were given to the Russian Empire after the Treaty of Ayastefanos (1878), which was signed after the 93rd War and remained in force for a short time, are shown as follows (Tekiner, 1324: 20).

Figure 4

Borders of the Treaty of Ayastefanos from Efdaleddin's Atlas (Tekiner, 1910)



When the texts in the atlas are examined, it is observed that the expressions used are generally free from subjective interpretations, based solely on expressing historical events as they are in the documents, without exaggerated narratives or descriptions, and that the expressions are written in a manner suitable for the level of junior high school. In the work, only historical events were focused on, geographical and geographical terms and information were not included unless necessary, and in the historical events described, the

⁷The day, month and year of this archival document are not included in the archival records and are not written on the document. For this reason, a question mark symbol has been added to the year section.

event-cause-effect order was conveyed without going into too much detail, and in the next stage, another event that followed or caused the historical event described was mentioned. For example, the transition from the Treaty of Ayastefanos to the Congress of Berlin is as follows:

The successive defeats we suffered in the 1294 campaign, which was launched at Russia's invitation, had immediately left nearly half of the Rumelia continent (country) to the invasion of the seven. Since such a large number of casualties threatened our political survival in Rumelia and this had an impact on the European balance of power, the necessary changes were made by the congress held in Berlin (Tekiner, 1327: 20).

Through this text, it can be observed that a brief evaluation of the historical event is made, and the historical event is narrated from the perspective of the Ottoman Empire, with expressions such as "we suffered... our politics..." that make the author's side clear. This style of narration is a style that is occasionally found in today's textbooks.

In addition to the aforementioned history atlas, another atlas written by Mehmed Celal and called "pocket atlas" was printed in 1908 (H: 1326) at Karabet Printing House. Unlike Efdaleddin Tekiner's atlas, the atlas contains colored maps and consists of 3 sections. In the first section, it is explained that the atlas was prepared to assist history and geography classes in high schools, and how the atlas should be used. In the second part, information about the population of the states shown in the atlas is given, and the history and sociological characteristics of important states are summarized. In the second part, the states described were shown on political maps (Celal, 1908). Among the political maps in the atlas, the political map of Europe is as follows.

Figure 5

Map of Europe in the Atlas Prepared by Mehmet Celal (Celal, 1908)



The atlas includes a separate place for each continent, a world map, maps of some important states, separate maps for regions such as Western Europe and the Balkans, and information about the oceans. Some of the maps in the atlas are as follows:

Figure 6

From Left to Right South America, Oceania and Part of the Pacific Ocean, Rumelia Region (Celal, 1908)



While these are the visuals in the second part of the atlas, the texts in the first part of the atlas explain the states in these maps. For example, in the atlas, in the section describing the characteristics of the races, the places where they lived, and their history, the following sentences were used about black people: "This race has spread throughout Africa and Australia and their color varies from olive to black. Their hair is black and generally curly, their lips are thick, and their noses are uruz (wide) and thick. 1) Originally Negroes, estimated to be around 60 million. They are inhabitants of central and central Africa. The most famous tribes are: Foulbés, Haussas, Sontais, Niam Niam" (Celal, 1908: 25). In the rest of the text, Mehmed Celal states that not much is known about the relations between the tribes of Africans and underlines that they do not have a strong state and that they are colonies. The description of races in the atlas is similar to the description of Africans. In another section on races, Hindus were also included, and the religious beliefs of Hindus were described in the following sentences:

There was a degree of correspondence between the Brahma sect and the Buddha sect, which was created by the judge (God) named Fu. The Buddha sect agrees with the division of classes, which constitutes one of the most important principles of the Brahma sect and promises the salikiye the possibility of attaining a badelmemat life (a life focused on the afterlife), a cavidanî and always bilnefis (breathless, very close) buddha through reform and purification of the soul (Celal, 1908: 31).

When we look at the discourses in the atlas, we observe that the style of expression used is similar to Efdaleddin Tekiner's atlas in that it is comprehensible and based on pure knowledge, but unlike Efdaleddin Tekiner's atlas, it includes more clear and comprehensible expressions. Although historical events are included in the atlas, geographical and sociological observations are written in general.

It is known that Karabet Keshishian was very interested in visual historical sources such as the atlases and maps mentioned in this section and that he took personal initiatives for the publication of such sources. In addition to the pocket atlas mentioned above, a political map titled "Painted Europe-yı Osmani Map" was printed by Karabet Matbaası and distributed to high schools in order to contribute to the teaching of history (State Archives Presidency Ottoman Archives [BOA], 1324, box: 948, shirt: 30: 3). This map could not be found in public archives but was found on the website of an auction house. Since the auction house was located in Izmir, the map could not be physically accessed. For this reason, it was not possible to determine the paper quality of the map and how much it had worn out over the years. However, since the visuals of the map were accessed, it is possible to make determinations about the visuals. The political map shows the Balkans and part of Eastern Europe. It has a vertical structure and consists of green, white and pink colors. In accordance with the logic of classical political maps, capitals and important places are emphasized. The image of the map was not included in this study due to possible copyright problems. The map is important in the sense that there were not many examples of colored maps at the time it was printed and that it was printed and distributed due to the personal efforts of Karabet Keshishian, and for these reasons it is included in this study.

Findings on the "Mektep" Journal Printed by Keshishian Printing House

Mektep was a periodical with educational content that was published 185 issues in total between 1881 and 1898 during the reign of Sultan Abdülhamid II (Tümer, 2003: 323). Mektep Journal was prepared for students studying at the idadi and rüştiye levels, and the content and scope of the journal was organized in accordance with the educational programs used in schools (Timur, 2021: 46). In the Mektep periodical, topics related to history, literature, painting, travelogues and natural sciences were written (Timur, 1995, pp. 1-2). In addition to these contents, one section of the journal included stories under the title "morality" that tried to instill national and spiritual feelings in students, and Ahmet Rasim, Mehmed Celal and Hüseyin Cahid, who were important writers of the period, wrote stories under this title (Uçman, 2004, p. 2). These writings can be interpreted as a kind of citizenship education initiatives.

Mektep was printed in Karabet Keşişyan's printing house and Keşişyan was the concessionaire in the printing of the journal (Timur, 1995: 2-4). Birinci (1977) states in his study that in terms of its content and publication, Mektep stood out among the science, history and literature journals of the Abdülhamid II period and became one of the most important journals of the period. Tümer (2003) states in his study that Mektep started its publishing life as a children's journal, but over time it turned into a journal important enough to take an important place in the history of Turkish literature and was one of the publications that were effective in the transition to the Servet-i Fünûn period in Turkish literature (323). Since the aforementioned periodical contains history writings suitable for the curricula at the level of idadis and rüştiye and has an important place in terms of literary

history, it was considered as an important secondary source in terms of history teaching and history of education and was included in this study. The cover page of the journal is as follows (Mektep, 1894).

Figure 7

Inside Cover of Mektep (Mektep, 1894)



The title of the journal was designed in a way to attract the attention of the students, and ornaments of keys, banners, flowers and roses were placed to represent the Ottoman letters that make up the title. In the introduction of the journal, there is a poem titled "Long live my Sultan". Launched in 1890 and published for an undetermined period of time, the journal included articles on history and literature, French and Persian, art and travel, religion and morality, health and vocational education (sewing and embroidery for girls, industry and workshops for boys), as well as articles on mathematics, chemistry, biology and other sciences (Timur, 1995). When the available issues of the journal were analyzed, it was observed that there was an intensive use of visuals for concrete and abstract concepts in these issues. For example, on two pages where literature, natural history and mathematics lessons were listed one after the other, a text on the characteristics of giraffes was included in the natural history lesson, and a drawing of a giraffe was added right next to this text. In the literature lesson preceding the natural history lesson, there was a short story titled "the reconciliation of siblings", which was illustrated with a small drawing showing two reconciled children and their father. In the mathematics lesson following the natural history lesson, geometric figures were included (Mektep, 1891: 37).

Figure 8

From Left to Right Image of the Text "Reconciliation of Brothers", Giraffe Image, Some Geometric Shapes (Mektep, 1891)



The use of visuals not only helped students understand the subject better, but also set a textbook style in the current journal. The language of the journal is simple, clear and comprehensible in a way that can be understood by the audience it addresses, namely children. When the articles in the journals are analyzed, it is observed that the authors write in the style of a teacher lecturing as if the students were in front of them, using phrases such as "children... when you look at your shadow... when you look at the trees around you... as you see above... in the text we read..." (Mektep, 1891).

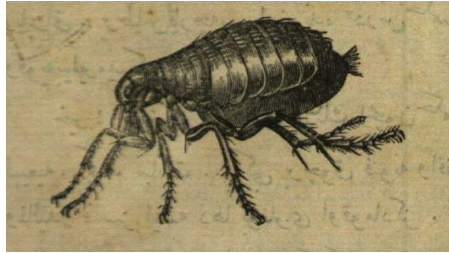
While these are the characteristic features and general structure of the journal, there are also distinctive features in terms of history education. In the analyzed volumes of the journal, it was observed that the lessons of Ottoman history or European history were not included in the journals, whereas the lessons of Tarih-i Umumi (world history) were generally included; İbrahim Hakkı Pasha was influential in the first years of the journal in the articles related to history lessons, and later other important historians and literary figures of the period also took part in the articles (Mektep, 1891; Mektep, 1894). In the journal, under the title of world history, explanations about the methodology of history and the definition of history were also given in the lessons. For example, İbrahim Hakkı Pasha devoted the introductory part of his article on Noah's Flood in the 18th issue of the journal to the definition of history, the sources of history, and the branches of science auxiliary to history (Timur, 1995: 100-101). In addition to this article, the content of the articles titled Tarih-i Umumi found in other copies included information on the history of humankind (based on the Qur'an), the history of continental Europe, inter-state relations and the characteristics of civilizations.

While these were the contents of the Tarih-i umumi (World History) courses, there was also another course called Tarihi Tabii (natural history). Timur (1995), in his study of volume 1 of Mektep journal, evaluated the course Tarihi Tabii as an example of natural history studies. He stated that the articles related to natural history lessons were given under the umbrella of history articles and therefore could be seen as history lessons, mentioned that the characteristics of various animals were explained in these articles in

natural history lessons, and determined that there were articles by quite different authors in the articles and that there was a drawing of the animal to be described before each article (108-109). In this study, history lessons were also found in the scans conducted on the third volume of the journal. As an example of texts related to history-natural lessons, the text titled "Flea" in the 2nd issue of the journal and the visual related to the text can be shown. The relevant image is as follows (Mektep, 1891: 12).

Figure 9

A Flea Drawing from Mektep (Mektep, 1891)



Part of the text related to the tick image is as follows: "The picture you see here is a very enlarged picture of a flea. Fleas have a grudge against both humans and animals. The flea lays its egg in the dust. The young hatches and lives in the dust. Therefore, where there is dust and dirt, there are many fleas" (Mektep, 1891: 12). In the rest of the text, the flea's characteristics, its classification as a pest, and ways to protect against fleas are explained. The articles titled *Tarih-i tabii* are quite interesting in terms of approach. However, whether or not they can be considered in the field of "natural history" is open to debate. The field of natural history is a distinct discipline in its own right, and in studies on this discipline, one can ask about an organism, "What kind of animal is it? Where does it live? How does it live? How does it reproduce? How do such creatures look, and what do the places they live look like?" (Able, 2016, 2150). The letter journal articles analyzed in the study are similar in concept and purpose to the purposes of natural history articles. For example, in the study titled "Flea", the visual of the creature, where it lives, and how it reproduces were tried to be conveyed with superficial information. In addition to this article, a study titled "Giraffe", which was written under the title of Natural History, provided superficial information about the characteristics of the giraffe (Mektep, 1891, 32). Considering the conditions of the period and the level of the students to whom the journal *Mektep* was addressed, it can be said that the criteria for natural history were realized at a minimum level, but the articles still need to be analyzed from the perspective of a natural historian.

It can be said that the articles in *Mektep* with the concept of the history of nature have a contradictory but interesting approach. Considering that most of the writers of the period wrote about historical events related to war or diplomatic relations, it is thought to be interesting to describe a living creature, an organism, rather than a specific historical event. From this point of view, it can be said that the writings of *Tarih-i Tabii* have an innovative

and original characteristic compared to the period. There is no explanation for the inclusion of the related articles in the journal.

Conclusion

The years in which Karabet Keshishian Efendi, who lived between 1850 and 1911, worked as a printer, are considered as a period of "reconstruction" in terms of education. In this period, Western pedagogy and techniques were utilized to shape Ottoman schools in a contemporary style, and a policy of blending these approaches with traditional elements was pursued (Gündüz: 2010). Prominent educators of the period prepared teaching materials in line with the Ottoman and Islamic traditions, taking into account local requirements and realities (Ardıç and Kılıç: 2017). In this study, those of these educational materials related to history education were categorized and Kitapçı Karabet Efendi's contributions to history teaching in this context were revealed.

Based on the research findings, 25 history textbooks, 27 history books, 1 atlas, 1 map, 34 journals were found in the field of history by Keshishian. It was seen that these works were quite elaborate according to the conditions of the period, prepared with the advanced technologies of the period, and in good condition in terms of binding, cover, picture and color. In the study, the fact that the most common type of publications printed in Keshishian's printing house were books related to the science of history can be shown as the most basic evidence of Keshishian's influence on history education and his efforts towards history education. In addition, it has been observed that Keshishian attached importance to the printing and distribution of textbooks and was influential in the development of the interior and exterior design of these textbooks, and it is thought that history textbooks also developed with this approach. It has been observed that Keshishian allocated resources to studies on atlases and maps in order to provide auxiliary resources for history lessons and made special attempts to print history atlases and maps. In their study, Özlü and Üzüm (2020) interpreted Tekiner's history atlas, which was printed at Karabet Printing House, as a very important development in terms of teaching historical geography and mentioned that it was prepared in a simple and comprehensible language, as stated in the findings of this study (204). It was found that Keshishian gave importance to articles related to history and ensured that articles related to natural history were written in the journal of which he was the concessionaire. Whether or not the articles in this periodical, which are shown as examples in the findings section, are natural history articles is open to debate (Timur, 1995: 108).

In addition to these findings, when Keshishian's printing press was analyzed in terms of history education, it was observed that most of the materials were printed for the world history course, the materials printed for Ottoman history were less compared to world history, and the least materials were printed for the history of religions course. Since only the books printed by Keshishian were analyzed in the study, these books could not be

compared with other history textbooks, and therefore no findings were found on whether Keshishian had ideological discourses on history education. When the sources analyzed within the scope of the research are analyzed, it can be said that Karabet Efendi contributed to the cultural and intellectual development of Ottoman society and was innovative and entrepreneurial in the field of publishing. It was observed that he prepared colorful atlases in his printing house using techniques that were quite advanced for the period he lived in and included designs that facilitated learning with illustrated journals. In addition, it is thought to be interesting that he tried to convey historical information to children from a young age with various visuals and different methods with Mektep journal.

- Based on the results of this study, the following suggestions can be made for similar studies to be conducted in the future:
- Based on Keshishian's interest in atlases and maps, Keshishian's efforts towards geography education can be analyzed.
- By comparing the contents of the history textbooks printed by Keshishian's printing house with other textbooks of his peers, it can be analyzed whether these textbooks have ideological discourses.
- The school journal printed by Keshishian can be analyzed in terms of different disciplines and its contributions to these disciplines can be evaluated.
- A study can be prepared about the printing house of Kaspar Efendi, with whom Keshishian worked for a while.
- A natural historian can analyze the natural history articles in the Mektep journal.
- Studies on Ottoman period printing activities and printers can be increased.

Statement of Contribution: The first author contributed 60 percent and the second author contributed 40 percent to the 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

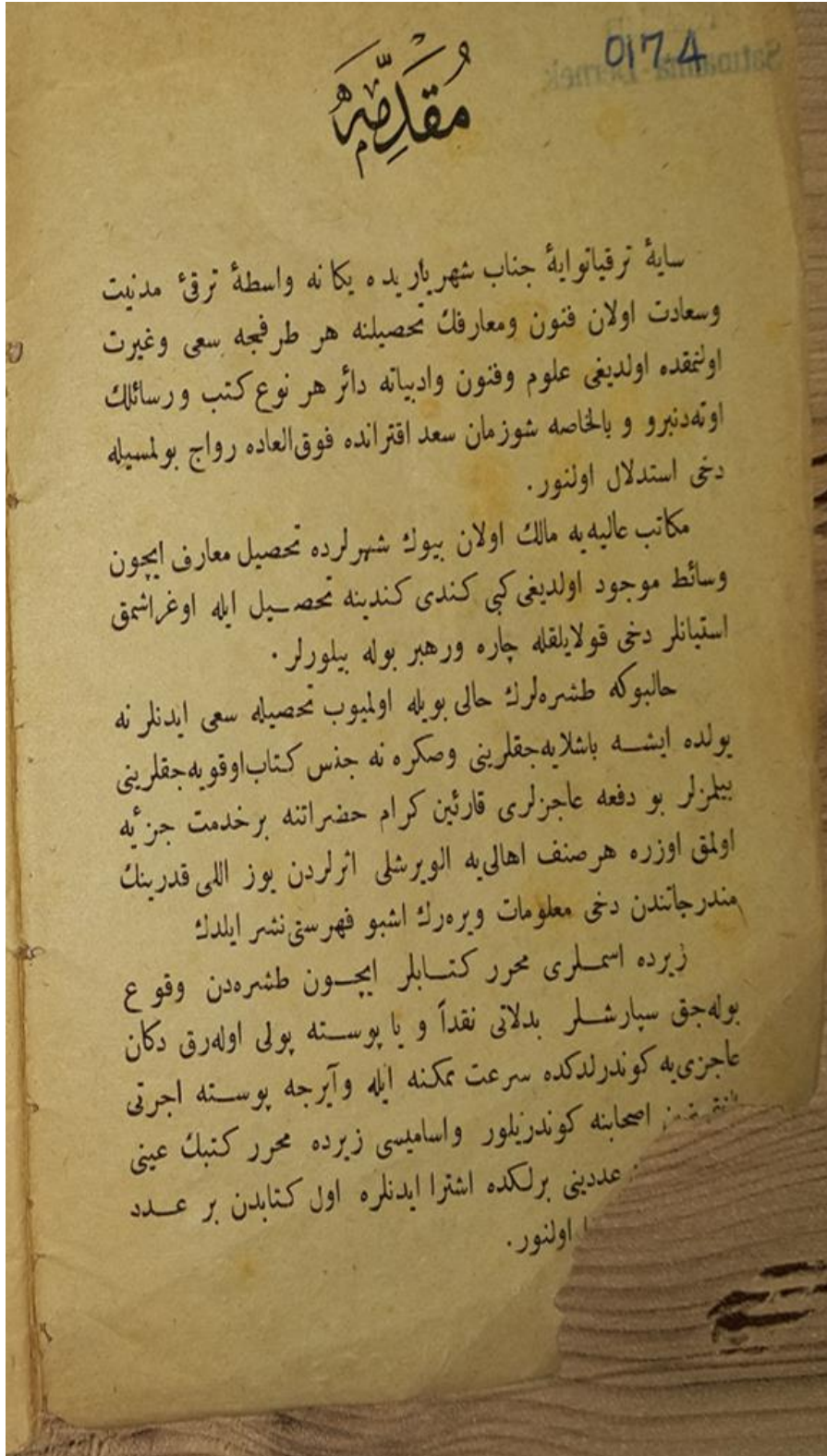
- Able, W. K. (2016). Natural history: an approach whose time has come, passed, and needs to be resurrected. *ICES Journal of Marine Science*, 73(9), 2150-2155. <https://doi.org/10.1093/icesjms/fsw049>
- Ardıç, E. ve Kılıç, F. (2017). Teaching materials in the late Ottoman and early republican periods: history and citizenship courses. *Turkish History Education Journal*, 6(2), s. 363-382. <https://doi.org/10.17497/tuhed.338771>
- Birinci, N. (1977). Mektep. *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*, (v. 4, p. 1-14). Dergah.
- Birinci, A. (1995). Kitapçılık tarihimizden bir isim: Kaspar Efendi. *Kebikeç*, 1(1), s. 27-33.
- BOA, fon: MF.İBT., Tedrisat-ı İbtidaiye kalemî, box: 60, shirt: 108.
- BOA, fon: MF.İBT., Tedrisat-ı İbtidaiye Kalemî, box: 56, shirt: 4.
- BOA, fon: İ.DH., İrade Dahiliye, box: 1249, shirt: 97153.
- BOA, fon: İ.TAL., box: 51, shirt: 42.
- BOA, fon: İ.HUS., İrade Hususi, box: 29, shirt: 3.
- BOA, fon: MF.MKT., İrade Talifat, Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, box: 278, shirt: 25.
- BOA, fon: MF.MKT., Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, box: 432, shirt: 35.
- BOA, fon: MF.MKT., Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, box: 812, shirt: 8.
- BOA, fon: MF.MKT., Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, box: 948, shirt: 20.
- Celal, M. (1908). *Cep atlası*. Karabet.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni* (S. B. Demir, & M. Bütün, Trans.). Siyasal.
- Çoruk, A. Ş. (2006). Osmanlı İmparatorluğu'nda Ermenilerin basın ve yayın hayatına katkıları üzerine kısa bir değerlendirme. F. M. Emecan, Ş. Ural, & K. Yetiş (Eds.), *Çeşitli Yönlerden Türk Ermeni İlişkileri* (s. 415-421). İstanbul University.
- Deveci Bozkuş, Y. (2022). Tanzimat döneminde eğitim ve ders kitapları kaleme alan Ermeniler: Mihran Apikyan örneği. F. Korkmaz (Eds.), *9. Milletlerarası Türkoloji Kongresi Bildiriler Kitabı* (p. 379-390). <https://doi.org/10.26650/PB/AA10AA14.2023.001.028>
- Deveci Bozkuş, Y. (2020). Osmanlı İmparatorluğu'nda Ermeniler: Osmanlı Türkçesi ile eserler yazan Ermeni Entelektüeller. *Erdem*, (79), s. 97-128. <https://doi.org/10.32704/erdem.838432>
- Deveci Bozkuş, Y. (2020). *XIX. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nda Ermeni entelektüeller*. Nobel.
- Deveci Bozkuş, Y. (2022). XIX. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğunda Ermeni entelektüeller: Diran Kelekyan örneği. *Bilig*, (101), s. 1-29. <https://doi.org/10.12995/bilig.10101>
- Eliaçık, M. (2009). Evliya Çelebi Seyahatnâmesi'nin II. Abdülhamid Döneminde muzır neşriyat sayılması. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 47-62. <https://doi.org/10.15247/dev.31>
- Engin, E. (2010). *Türk romanında Ermeniler (1874-2010)* (Unpublished Doctoral Thesis). Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Trans.). Anı.

- Gündüz, M. (2010). *Osmanlı mirası Cumhuriyet'in inşası modernleşme, eğitim, kültür ve aydınlar*. Lotus
- Hayta, N., ve Ünal, U. (2014). *Osmanlı Devleti'nde yenileşme hareketleri*. Gazi.
- Karabet ve Kaspar Matbaası, (1303). *Babı Ali caddesinde karabet ve Kasparın 25 numaralı kütüphanesi hesabına tab olunan kitapların fihristi*. Karabet & Kaspar.
- Karaçorlu, S. M. (2017). *Osmanlı tarihi: Abdurrahman Şeref'in "Fezleke-i devlet-i tarih-i Osmaniye" (günümüz Türkçesi)*. Umuttepe.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analiz yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), s. 170-189.
- Mektep. (1891). *Mektep*. (1)7. K. Keshishian (Eds.). Karabet ve Kaspar.
- Mektep. (1892). *Mektep*. (1)41. K. Keshishian (Eds.). Karabet.
- Mektep. (1894). *Mektep*. (3)1. K. Keshishian (Eds.). Karabet.
- Mektep. (1894). *Mektep*. (3)12. K. Keshishian (Eds.). Karabet.
- Mektep. (1894). *Mektep*. (3)19. K. Keshishian (Eds.). Karabet.
- Mektep. (1895). *Mektep*. (4)34. K. Keshishian (Eds.). Karabet.
- Merriam, S., & Greiner, R. (2019). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. A Willey Brand.
- Muşmal, H., ve Gürbüz, İ. (2018). Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri ve veri türleri – doküman incelemesi. Ş. Aslan (Eds.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (s. 217-243). Eğitim.
- Özlü, Z., ve Üzüm, H. İ. (2020). Tarihi coğrafyanın öğretimi açısından haritaların önemine bir örnek: İbnul Cevad Efdaleddin'e göre Osmanlı haritaları. A. Mutlu (Eds.), *Geçmişten Günümüze Tarih Araştırmaları* (s. 179-207). Gazi.
- Schick, I. C. (2011). Print Capitalism and women's sexual agency in the late Ottoman Empire. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 1(31), s. 196-216. Project Muse. <https://muse.jhu.edu/article/444382/pdf>.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. Sage.
- Somel, S. A. (2015). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908)*. İletişim.
- Şeref, A. (1901). *Fezleke-i tarih-i devlet-i Osmâniyye*. Karabet.
- Şeref, A. (1891). *Tarih-i devleti Osmaniyye* (Volume 1). Karabet.
- Şeref, A. (1894). *Tarih-i Devlet-i Osmaniyye* (Volume 2). Karabet.
- Tatlısu, M. (2021). Kitapçı Karabet Efendi'nin Osmanlı matbuatına katkıları üzerine bir methal. *Yıllık Anual of Istanbul Studies*, 3(10), s. 123-148. <https://doi.org/10.53979/yillik.2021.6>
- Tevfik, A. (1891). *Fezleke-i tarih-i umumi* (Volume 1). Karabet.
- Tevfik, A. (1893). *Fezleke-i tarihi umumi: tarih-i kurun-u vusta* (Volume 2). Karabet.
- Tevfik, A. (1900). *Fezleke-i tarihi umumi: tarih-i kurun-u ahire* (Volume 3). Karabet.
- Tevfik, R., (1911). Müteveffa karabet efendi hakkında, *Servet-i Funiün Dergisi*. 40(1024), s. 235-237. Milli Kütüphane. <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/articlecatalog/details/20128>

- Tekiner, C. E. (1910). *Tarih-i Osmani haritaları*. Karabet.
- Timur, K. (1995). *Mektep dergisi (1. Cilt 1891-1892) (Tasnif, inceleme ve değerlendirme)*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Timur, K. (2021). Sultan II. Abdülhamid döneminde okul vazifesi gören bir mecmua “mektep”. *Edebi Eleştiri Dergisi Takvîm-i Vekâyi’den 1928 Yılına Süreli Yayınlar ve Edebiyat Özel Sayısı*, s. 45-55.
- Tümer, Ş. C. (2003). “Mektep” dergisi hakkında yapılan çalışmalara dair bazı dikkatler. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 10(21), s. 323-338.
- Uçman, A. (2004). Mektep. *Türkiye Diyanet vakfı İslam Ansiklopedisi*, v. 29, p. 1-2. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Uşaklıgil, H. Z. (2017). *Kırk yıl. Özgür*.
- Vahid, H. (1909). *Tarih-i enbiya ve İslâm*. Karabet & Kaspar.
- Yıldırım, E. (2019). *19. Yüzyıl sonu Osmanlı toplumunda “tercüme” eserlerin tanıtımı üzerine betimleyici bir inceleme: Kitapçı Arakel Karalogları* (Unpublished Master Thesis). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

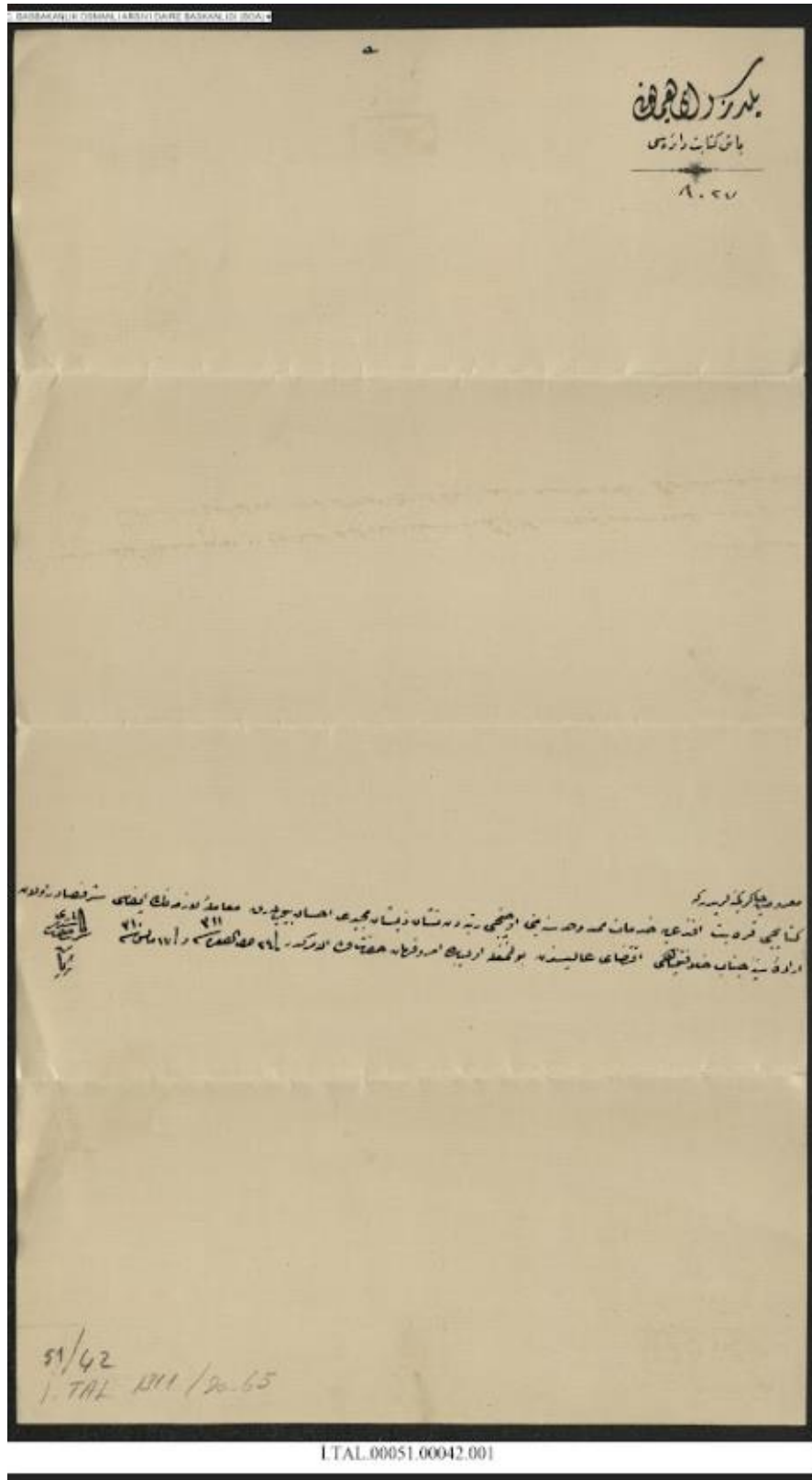
Appendices

Appendix A. Introductory Section of the Fihrist Published by Karabet and Kaspar Printing House⁸



⁸ National Library rare works catalog.

Appendix B. Archival Document Dated 1311 on Karabet Keşişyan's Receipt of the Order of Majidi⁹



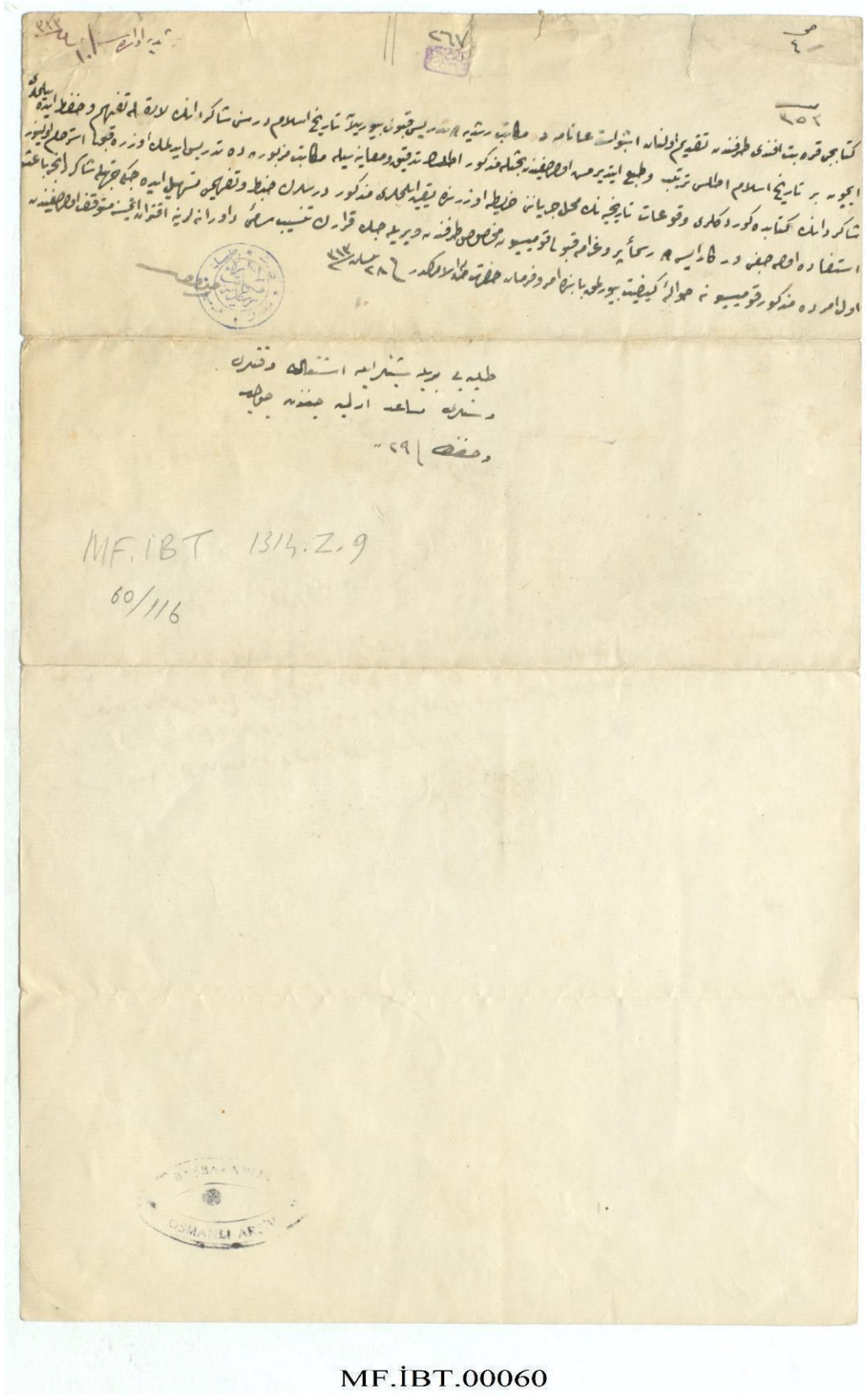
⁹ Directorate of State Archives

Appendix C. Fezleke-i Tarih-i Devlet-i Osmaniye Cover Page¹⁰



¹⁰ Ferit Ragıp Tuncor archive and documentation library

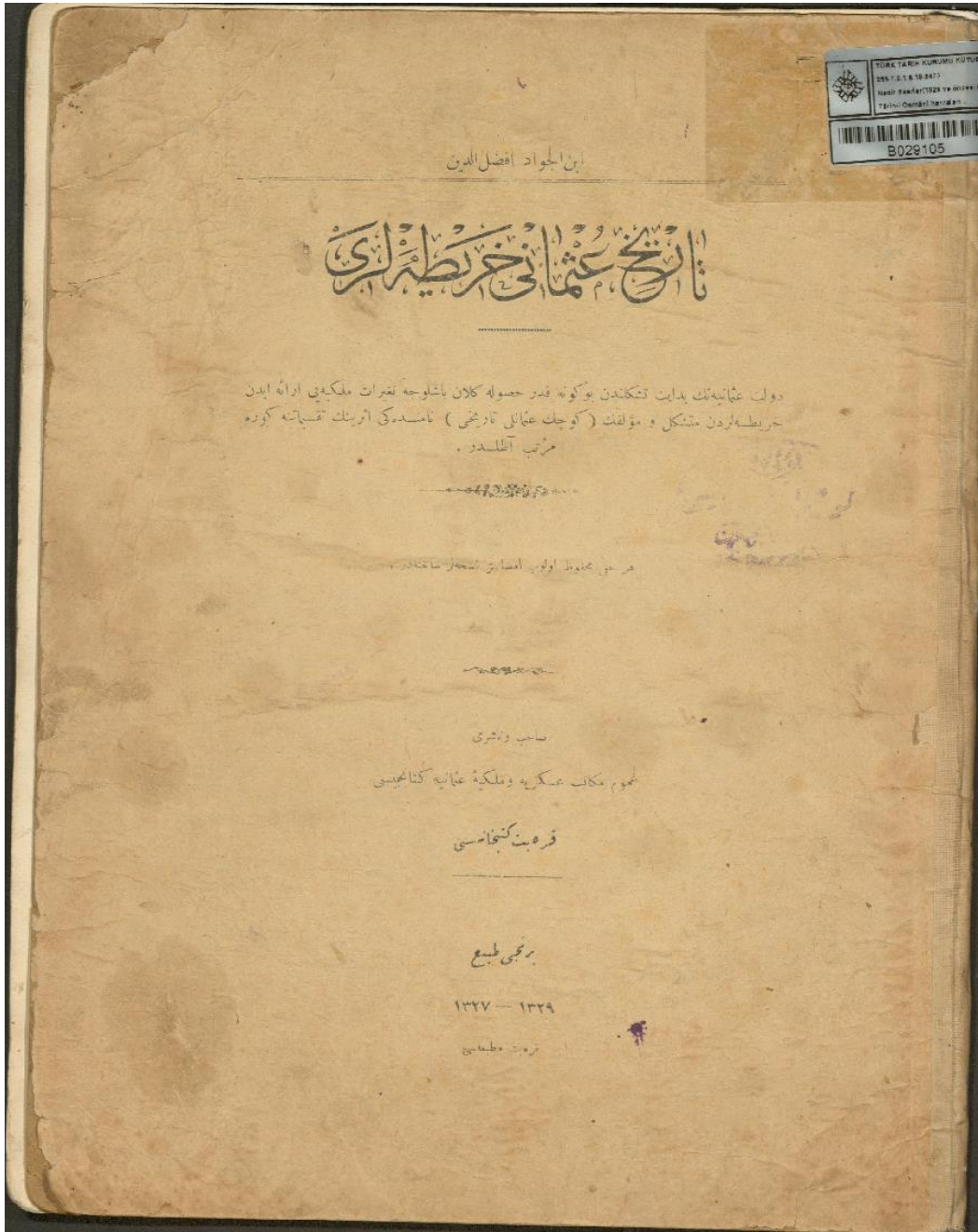
Appendix D. Archive Document Containing Karabet Keşişyan's Request To Publish A Historical Atlas¹¹



MF.İBT.00060

¹¹ Directorate of State Archives

Appendix E. The Cover Page of the Historical Atlas Titled 'Tarih-i Osmani Haritaları'¹²



¹² Turkish Historical Society

Karabet Keşişyan'ın Osmanlı dönemi tarih eğitimine katkıları: Karabet Matbaası'nda basılan materyaller hakkında bir değerlendirilme

Muhammed ERDOĞAN

ORCID: 0000-0002-7995-1647, E-posta: erdoganmuhammed115@gmail.com

Kurum: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ROR ID: : <https://ror.org/054xkpr46>

Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN

ORCID: 0000-0001-6320-982X, E-posta: nihanerol@gazi.edu.tr

Kurum: Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/054xkpr46>

Öz

Bu araştırmada Kitapçı Karabet Efendi adıyla bilinen meşhur matbaacı Karabet Keşişyan'ın (d. 1850 – ö. 1911) matbaasında yayınlanan ve Osmanlı dönemi tarih öğretimine ilişkin materyalleri incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, Karabet Keşişyan'ın hayatı ve matbaacılık alanındaki çalışmaları hakkında kısa bilgiler verilmiş, Keşişyan'ın kurduğu matbaalarda çıkarılan tarih ders kitapları, tarih öğretimi ile ilgili dergiler ve tarih öğretiminde kullanılabilecek diğer yan kaynaklar tespit edilmiştir. Arşivden bu kaynaklara ulaşılmış, bu kaynaklar arasından bazıları seçilerek, içerik analizi yöntemi aracılığıyla incelenmiş ve tarih eğitimi açısından önemli görülen kısımlar değerlendirilmiştir. Karabet Keşişyan'ın biri kendi adına bir de Kaspar Efendi adında başka bir matbaacı ile beraber "Karabet ve Kaspar Matbaası" adında bir matbaa olmak üzere iki matbaa kurduğu tespit edilmiştir. Keşişyan'ın yaşadığı karmaşık dönem boyunca Osmanlı Devleti'nin gözetiminde kitaplar bastırıldığı, II. Abdülhamid ile iyi ilişkilerinin olduğu ve mecdi nişanı ile ödüllendirildiği görülmüştür. Keşişyan'ın aktif olduğu yıllar boyunca matbaalarında, tarih atlası ve haritalar bastırıldığı veya bu materyalleri bastırmak için kişisel girişimlerde bulunduğu, bastırıldığı atlas ve haritaların kendilerine has özellikler taşıdığı tespit edilmiştir. Keşişyan'ın "Mektep" adında tarih konularını da içerisine alan, rüştiye öğrencileri için hazırlanmış bir dergide imtiyaz sahibi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara ek olarak matbaasında 52 adet tarih ders kitabı bastırıldığı, bu kitapların içerik ve biçim açılarından karakteristik özelliklere sahip olduğu, tarih ders kitaplarının çoğunun dünya tarihi ile alakalı olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, Kitapçı Karabet Efendi'nin tarih eğitimine katkıları ortaya konarak, matbaalarında bastırıldığı eserlerle alakalı yapılabilecek araştırmalara dair öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Karabet Keşişyan, Karabet ve Kaspar matbaası, tarih ders kitabı, tarih atlası, tarih dergileri

Giriş

Karabet ve Kaspar matbaasının kurucularından olan ve kitapçı Karabet Efendi adıyla tanınan Karabet Keşişyan 1850 tarihinde Kayseri'nin Talas köyünde doğmuştur. Keşişyan'ın 1870 yılından önce İstanbul'a gelmiş olduğu düşünülmektedir (Tevfik, 1911: 235). Keşişyan'ın İstanbul'a ilk geldiği yıllarda bekar kişilerin çamaşırlarını yıkayarak geçimini sağladığı, daha sonraları ise gazete dağıtıcılığı gibi pek parlak olmayan işlerde çalıştığını ancak çalışkan ve hırslı biri olduğunu belirtilmektedir (Tatlısu, 2021:124). İlerleyen yıllarda kitap dağıtımını oldukça geliştiren Keşişyan, dönemin İstanbul'unda okuma alışkanlığının gelişmesinde fırsatlar görmüş ve kitapçılığa başlamış, başlarda al-sat yöntemi ile kitapçılığı sürdürse de 1870'lerin sonunda basım ve yayım işine de girerek Karabet matbaası (Imprimerie Garabed) isimli bir yayıncılık şirketi kurmuştu (Tatlısu, 2021: 125; Tevfik, 1911: 235). Keşişyan'ın basım ve yayıncılık işlerine yaptığı yatırım ona beklediğinden çok daha fazla getiri sağlamıştı çünkü bu dönemde Türkler basım ve yayıncılık işlerine fazla ilgi göstermemişler, kitapçıların bulunduğu dönemin önemli caddelerinden Bab-ı Ali caddesinde Türk matbaalarının sayısı azınlıkta kalmıştı (Engin, 2010: 14). Basım yayım işleri Osmanlı'daki diğer milletler nezdinde ilgi görmüyor, ağırlıklı olarak Ermenilerden oluşan küçük bir grup bu iş ile ilgileniyordu ve bu kişilerin de sayısı çok azdı. Uşaklıgil 40 Yıl adlı eserinde, Bab-ı Ali caddesinin kültürel açıdan zayıflığından hayıflanmış ve basın ve yayıncılık sektörünün durumunu şu sözlerle anlatmıştı:

Bab-ı Ali caddesini ben nasıl farz ederdim, orasını ne muhteşem kütüphanelerle ne muhteşem matbaalarla süslemiştim. Hayalimde burası sonu gelmeyen bir galeyana içinde alay alay şairleri, edipleri, muharrirleri çalkalayan bir mahşer idi. Buradan geçilirken daima kaynama halinde bir müthiş kazanın buharlarıyla insan sarhoş olmalı idi. İşte hayalimin bu taşkın sanat sahrasına bedel orada bir işkembecinin yahut bir kasabın yanında üç beş kitapçının pısırik, sandalyelerinde nasıl zaman geçireceğini bilmeyen yolunu şaşırılmış gençler yahut hayattan sırtlarına bir elbise verebilecek kadar nasip alamayarak nihayetinde bir Ermeni tabiinin matbaa provalarını tahsis etmekle akşamın rakısını temine çalışan ihtiyarlar gördüm. Cadde baştanbaşa Karabet ve Kasparlarla¹³, Aleksanlarla, sonra hepsinden mühim, köşede Arakel'le dolu idi. Bunlar da kitap, gazete, matbaa, hayata ırklarına ait çalışkanlık, beceriklilik kabiliyetlerini getirmemiş olsalardı acaba ne olacaktı? Onların gayret ve faaliyetinden doğmuş bir hareket vardı ki ne kadar küçük ne kadar zayıf olsa bile yine bir şeydi. (Uşaklıgil, 2017: 257).

¹³ Tam adı Kaspar B. Kayseryan (Kaiserian) olarak geçmektedir (Tatlısu, 2021: 30; Yıldırım, 2019: 29). Kaspar Efendi, 1860 yılında Kayseri'de doğmuş, 1879 tarihinde İstanbul'a gelmişti. Kaspar Efendi'nin Bayezid tramvay durağında açtığı bir kitapçı ile Osmanlı basım ve yayım tarihindeki yolculuğuna başladığı belirtilmektedir (Birinci, 1995: 30). Kaspar Efendi, Ermeni dili ve edebiyatı hakkında kaleme aldığı eserleri ile tanınan romancı Artin Kayseryan'ın kardeşidir (Deveci Bozkuş, 2020: 126).

Karabet Keşişyan, Uşaklıgil'in dolaylı yoldan bahsettiği arz eksikliğinden faydalanarak yükselmişti. Onunla aynı dönemde diğer Ermenilerden de matbaacılık işine girenler olmuştu. 1899 yılında Osmanlı'da aktif olarak çalışan 90 matbaadan 32 tanesi Ermenilere, 23 tanesi Türklere ve 15 tanesi ise Rumlara aitti. Özetle, Osmanlı'daki diğer topluluklar matbaa işi ile pek ilgilenmiyordu veya çok az işletmeye sahiplerdi (Deveci Bozkuş, 2020a: 116). Bu durum, matbaacılık işine yönelen Ermeni matbaacıların kısa sürede kendilerini geliştirmelerine ve yükselmelerine alan tanıdı. Karabet Keşişyan bu dönemde yükselen Ermeni matbaacılarından Kaspar Efendi (d. 1860 – ö. 1894) ile birleşerek, "Karabet ve Kaspar Matbaası'nı kurdular (Tatlısu, 2021: 125). İkili beraber matbaa kurmadan önce tanınmış kişilerdi. Kaspar Efendi tıpkı Keşişyan gibi gazete dağıtıcılığı yapmış, "Tedrisat Kütüphanesi" adında bir kitapçı açmıştı. Bunun yanı sıra dönemin önemli çocuk eğitimi dergilerinden biri olan "Maarif Mecmuası" adlı dergi Kaspar'ın matbaasında basılmıştı. Karabet Keşişyan ise "Mektep" ve Resimli Gazete dergilerinde imtiyaz sahibi olarak tanınmış bir kişiydi (Birinci, 1995: 32; Çoruk, 2006: 418; Shichk, 2011: 200). Buna ek olarak Keşişyan'ın dönemin sultanı II. Abdülhamid ile de arası iyiydi. 1876 yılında Sultanın tahta çıkışını takiben padişahın kütüphanesine 71 tane kitap hediye etmişti (Tatlısu, 2021: 125). Osmanlı edebiyat camiasında nüfuz sahibi olan bu iki adam, beraber kurdukları ve bir süre beraber yürüttükleri bu matbaada 229 adet kitap basmışlardı (Shichk, 2011: 200).

Karabet ve Kaspar Efendiler matbaacılık faaliyetleri ile yalnızca ticari açıdan ilgilenmiyorlar, edebiyata da katkıda bulunmak istiyorlardı. Bu sebeple, matbaalarında bastırdıkları kitaplar için konularına göre tasniflenmiş bir fihrist hazırlamışlardı (Tatlısu, 2021: 131). Fihristin mukaddime bölümünde, taşrada yaşayan okuyucuları neyi, hangi sırayla okuyacaklarını bilmedikleri, hangi kitabın nerede olduğundan habersiz olduğu anlatılmış, okuyuculara yardımcı olmak için bir rehber ihtiyacı duyulduğu şu sözlerle ifade edilmiştir:

...Medeniyet ve saadet olan fünun (fenler) ve maarifin tahsiline her tarafça sa'y (çaba) ve gayret olunmakta olduğu ulum (bilimler) ve fünun ve edebiyata dair her nevi (çeşit) kitab ve resailin (risaelerin) öteden beri ve bilhassa uzman nazarında fevkalade revaç (geçerli, değerli) bulmasıyla istidlal (çıkarım) olunur.

Mekâtib-i âliye'ye mâlik olan büyük şehirlerde tahsil-i maarif için vesâit (araç) mevcut olduğu gibi kendi kendine tahsil ile uğraşmak isteyenler dahi kolaylıkla çare ve rehber bulabilirler. Hâlbuki taşraların hâli böyle olmayıp tahsile sa'y edenler ne yolda işe başlayacaklarını ve sonra ne cins kitap okuyacaklarını bilmezler. Bu defa aczleri kârîin-i kirâm hazıratına bir hizmet-i cüz'iyeye olmak üzere her sınıf ahaliye elverişli âsârlardan (eserlerden) yüz elli kadarının mündericâtından (içeriğinden) dahi mâlumat (bilgi) vererek işbu fihristte neşreyledik (Karabet ve Kaspar Matbaası, 1303: 2). (Ek. 1).

Metinden anlaşılacağı üzere Karabet ve Kaspar efendilerin Osmanlı matbaasını geliştirmeye yönelik ciddi bir çabaları vardı. Dönemin şartları ve Osmanlı yayıncılık

sektörünün durumu göz önüne alındığında, Keşişyan'ın ve Kaspar Efendi'nin çabalarının kayda değer olduğu söylenebilir.

Keşişyan ve Kaspar Efendi'nin, beraber kurdukları matbaadaki yolculukları, 1889 yılına kadar ortak fikir alışverişi ve çeşitli alanlardaki yayınlar ile devam etmişti. 1889 yılı ile beraber Keşişyan ve Kaspar'ın farklı alanlara yöneldiği fakat Bab-ı Ali'deki matbaanın isminin kısa bir süre aynı kaldığı daha sonra ise Keşişyan'ın ayrı bir kütüphane açarak "Karabet Matbaası" adı ile çalışmalarına devam ettiği belirtilmektedir (Tatlısu, 2021: 134) Schick (2011) çalışmasında, Karabet Keşişyan'ın, eğitim-öğretim sisteminde yaşanan merkeziyetçi değişim, metot değişimleri ve ders kitabı basımının yaygınlaşması sonrası ders kitaplarına daha fazla ihtiyaç duyulacağını düşündüğü için ders kitabı basımına yöneldiğini belirtmektedir. Kaspar Efendinin ise roman türüne yönelerek edebiyat alanında çalışmalarını yürüttüğünü belirtmiştir (205). Kaspar Efendi bir süre sonra 23 Şubat 1894 tarihinde hayata veda etmiştir (Birinci, 1995). İki matbaacının ayrılıklarından sonra Keşişyan'ın ders kitabı basımına yönelmesi, onun Osmanlı dönemi tarih eğitimine olan katkılarının görünür hale gelmesini sağlamıştı. İlerleyen yıllarda, kendisi doğrudan doğruya bir ders kitabı hazırlamasa da matbaasında çok sayıda ders kitabı bastırması ve girişimleri sonucunda basılan tarih atlasları, haritalar ve dergiler ile Osmanlı dönemi tarih eğitimine destek verdiği bu araştırma kapsamında incelenen arşiv dokümanları ve yan kaynaklar vasıtası ile tespit edilmiştir. Bununla beraber Tevfik (1911) çalışmasında, Keşişyan'ın ders kitaplarının ve diğer ders materyallerinin hazırlanması sürecinde en az diğer yazarlar kadar etkili olduğundan bahsetmiştir (235). Keşişyan'a benzer olarak ders kitapları ve tarih eğitimi ile doğrudan veya dolaylı olarak alakası olan farklı Ermeniler de vardır.¹⁴ Bununla beraber Keşişyan hakkında yapılan çalışmaların az sayıda olması ve Keşişyan'ın tarih eğitimine katkılarına dikkat çeken bir araştırma olmaması sebebiyle bu araştırmada Karabet Keşişyan merkeze alınmıştır.

Karabet ve Kaspar Matbaası'nda basılan ders kitaplarının isimlerinin yazdığı, alanlarının ve basım tarihlerinin belirtildiği 1303 tarihli fihrist ve Keşişyan'ın müstakil olarak açtığı Kaspar Matbaası'nın faaliyetleri hakkında yapılan araştırmalar incelendiğinde Karabet Keşişyan'ın 1889-1910 tarihleri arasında yaklaşık 406 kitabın bastırıldığı, bu kitaplardan 52 adetinin tarih alanında, 14 adedinin ise öğrenme teknikleri alanında olduğu gözlemlenmiştir. Matbaada en fazla basılan kitabın tarih alanında olduğu, tarih alanında bastırılan kitapların ise büyük bir bölümünün ders kitabı olduğu tespit edilmiştir. Matbaada basılan diğer kitaplar ve konuları şunlardır: 23 coğrafya, 15 sağlık, 26 hukuk, 17 çocuk

¹⁴ Bu yazarlara Mihran Apikyan ve Diran Kelekyan örnek gösterilebilir. Mihran Apikyan, Osmanlı Türkçesi ve grameri ile alakalı ders kitapları kaleme almıştı. Bu ders kitaplarından bazıları şunlardır: Muhtasar Sarf-ı Osmanî, Resimli Eksîr-i Alfebâ-i Osmânî, Elifba-yı Osmanî (Deveci Bozkuş, 2021: 383). Diran Kelekyan ise Erkan-ı Harbiye Mektebi'nde siyasi tarih derslerine girmiş, "Ondokuzuncu Asırda Tarih-i Siyasi-i Umûmî" adlı bir kitabı kaleme almıştı (Deveci Bozkuş, 2022: 13-16). Dönemin Ermeni yazarları hakkında daha fazla bilgi için bkz: Deveci Bozkuş, Y. (2020). XIX. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nda Ermeni entelektüeller. Ankara: Nobel.

bakımı ve ev yönetimi, 31 edebiyat, 11 takvim, 37 kıraat, 10 ahlak, 42 dil bilgisi, 10 mantık, 44 fen bilimler, 6 tarım ve hayvancılık, 52 iktisat, 5 sözlük ve 12 diğer türlerde kitap bastırılmıştır (Karabet ve Kaspar Matbaası, 1303; Tatlısu, 2021: 134; Tefvik, 1911: 235). Keşişyan'ın ders kitaplarına yönelik çabaları Türk eğitim tarihi için önemli bir dönüm noktası olan Tanzimat dönemine rastlamıştır. Bu dönemde devlet ricali, eğitimde yapılacak yenileşme hareketlerine ciddi önem vermişti. 1839 Tanzimat Fermanı ile başlayan dönemde, rüştiyeler ve belli başlı alanlarda meslek okulları açılmış, öğretmen yetiştirme faaliyetleri öne çıkmış, 1869 Maarif-i Umumiye nizamnamesi sonrası okulların sayıları arttırılarak farklı niteliklerde okullar eğitim sisteminde yer almıştı (Hayta ve Ünal, 2014, 142-143; Somel, 2015: 123). Tüm bu gelişmeler yaşanırken bu okullar için yeni kitaplar ve yan kaynaklar gerekiyordu ve Keşişyan bastırıldığı 406 adet kitap ile eğitim sisteminin gelişimine ciddi katkı sağlamıştı. Tüm bu çabaları devlet katında da fark edilmiş olacak ki 1894 yılında kendisine mecidi nişanı verilmişti (Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi [BOA], 1311, kutu: 51, gömlek: 42: 1). (Ek 2.). Bu nişanın yanı sıra "Umûm Mekâtib-i Askerîye ve Mülkiye-i Şahane Kitabcısı" unvanıyla da onurlandırılmıştır. Keşişyan'ın aldığı bu unvan ve nişanı veren Osmanlı devletine karşılık olarak hayatı boyunca emeğini sunarak sayısız okul kitabı bastırıldığı belirtilmektedir (Tatlısu, 2021: 126-128). Keşişyan'ın hayatı ile ilgili az sayıda çalışmadan alınan tüm bu bilgilerden yola çıkarak, Keşişyan'ın dönemin Osmanlılık anlayışına uygun olarak yaşayan bir Osmanlı vatandaşı olarak ön plana çıktığı söylenebilir. Nitekim, Keşişyan'ın vefatının ardından Rıza Tefvik (Bölükbaşı) tarafından onu anlatmak için bir yazı hazırlanmış ve bu yazıda onu "iyi bir Osmanlı" olarak tanımlamış, "evinde Türkçe söylenir, Türkçe yaşanırdı," demişti (Tefvik, 1911: 236). Bunlara ek olarak Schick (2011) tarafından hazırlanan çalışmada Keşişyan'ın mizah ile alakalı yayınlarla da ilgili olduğu ve "muzır neşriyat"¹⁵ alanında yayınlar bastıran matbaacılardan biri olduğu ifade edilmiştir (200).

Bu araştırmada giriş kısmında hakkında kısaca bilgi verilmiş olan Karabet Keşişyan'ın Osmanlı matbaasına ve Osmanlı eğitim sistemine katkıları göz önüne alındığında Türk eğitim tarihinde rol oynayan bir kişi olmasından hareketle literatürden ve arşivden faydalanarak Keşişyan'ın tarih eğitimine katkıları ve tarih eğitimini geliştirmeye yönelik çabalarının neler olduğunu sorusu akıllara gelmektedir. Araştırmanın problem cümlesi: "Karabet Keşişyan'ın tarih eğitimine katkıları nelerdir?" şeklindedir. Bu araştırmayla Osmanlı döneminin önemli matbaacılarından biri olan Karabet Keşişyan'ın matbaasında basılan tarih dersi materyalleri üzerinden tarih eğitiminin gelişimine yaptığı katkıları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma adları evren ve örneklem bölümünde

¹⁵ "Muzır neşriyat" ifadesi Osmanlı döneminde ve Türkiye Cumhuriyeti'nin erken dönemlerinde müstehcen olduğu gerekçesi ile çocukları etkileyeceği belirtilerek yasaklanan eserlere verilen addır. II. Abdülhamid döneminde muzır neşriyat ile yoğun bir şekilde mücadele edildiği belirtilmektedir. Bununla beraber II. Abdülhamid'in döneminde "muzır neşriyat" ile alakası olmayan eserlerin de "muzır neşriyat" olarak değerlendirilerek yasaklandığı ifade edilmektedir (Eliaçık, 2009). II. Abdülhamid dönemi muzır neşriyat politikaları hakkında daha fazla bilgi için bkz. Eliaçık, M. (2009).

verilmiş olan dokümanlarla sınırlıdır. Arşivden ulaşılan dokümanlar analiz edilmiş, çeşitli kategorilerle bulgular ortaya konulmuştur. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- Karabet Keşişyan'ın matbaasında bastırılan tarih ders kitaplarının tasarımları ve genel özellikleri nelerdir?
- Karabet Keşişyan'ın matbaasında bastırılan haritaların tasarımları ve genel özellikleri nelerdir?
- Karabet Keşişyan'ın matbaasında bastırılan atlasların tasarımları ve genel özellikleri nelerdir?
- Karabet Keşişyan'ın imtiyaz sahibi olduğu "mektep" dergisi ve bu dergide yer alan tarih eğitimi yazıları hakkında neler söylenebilir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada yöntem olarak, nitel araştırma tekniklerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi deseni, araştırılması hedeflenen olay ve olguların hakkında toplanan yazılı ve görsel materyallerin derinlemesine analizini kapsar, böylece incelenen materyaller vasıtası ile incelenen konu hakkında net bir sav veya sonuç oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 189). Bu bağlamda çalışmada Karabet Keşişyan'ın tarih eğitimine katkıları incelendiğinden, konu hakkında yazılmış olan yazılı materyallere başvurulmuş, Karabet Keşişyan'ın Osmanlı dönemi tarih eğitimine katkıları detaylı bir şekilde incelenmiş bütüncül bir yaklaşımla da veriler ortaya konulmuştur. Çalışma, arşiv ve dokümanlar ile hazırlandığından etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmada incelenen dokümanlar, Karabet ve Kaspar matbaası kataloglarından, Milli Kütüphane kataloglarından, Ferit Ragıp Tuncor Arşivi kataloğundan ve Devlet Arşivleri kataloglarından, Keşişyan'ın matbaasındaki eserlerin yaklaşımlarını temsil etmesi için seçilerek alınmıştır. Tabloda gösterilen sınıf ve okul bilgileri ilgili kitapların kapak sayfalarından ve ilgili araştırmalardan alınmıştır. Mektep dergisinin tüm nüshasının alınmasına izin verilmemiş, bu sebeple tarih eğitimi ve diğer bağlantılı konular ile alakalı nüshaları alınmış, erişilen nüshalardaki tam sayfa sayılarına ulaşılamamıştır.

Tablo 1

İncelenen Dokümanlar¹⁶

Doküman adı	Yazarı veya Editörü	Türü	Düzey ve sınıf	C	S	Yılı	S.S.
Babı Ali caddesinde karabet ve Kasparın 25 numaralı kütüphanesi hesabına tab olunan kitapların fihristi	-	-	-	-	-	1886	38
Fezleke-i Tarih-i Devleti Osmaniye	Abdurrahman Şeref	Ders Kitabı	İdadi (-)	-	-	1901	224
Fezleke-i Tarihi Umumi	Ali Tevfik	Ders Kitabı	İdadi (1. sınıf)	1	-	1891	186
Fezleke-i Tarih-i Umumi: Tarih-i Kurun-u Ahire	Ali Tevfik	Ders Kitabı	İdadi (2. sınıf)	2	-	1893	204
Fezleke-i Tarih-i Umumi: Tarih-i Kurun-u Vusta	Ali Tevfik	Ders Kitabı	İdadi (2. sınıf)	3	-	1900	194
Tarih-i Devlet-i Osmaniye	Abdurrahman Şeref	Ders Kitabı	İdadi (1. sınıf)	1	-	1891	363
Tarih-i Devlet-i Osmaniye	Abdurrahman Şeref	Ders Kitabı	İdadi (2. sınıf)	2	-	1894	498
Tarih-i Enbiya ve İslâm	Halil Vahid	Ders Kitabı	İdadi ve Rüştüye (1. sınıf)	-	-	1909	176
Ceb Atlası	Mehmed Celal	Atlas	Mekteb-i Tıbbiye'yi Şahane (-)	-	-	1908	155
Tarih-i Osmani Haritaları	İbnül Cevad Efdaleddin Tekiner	Tarih Atlası	Rüştüye (-)	-	-	1911	22
Mektep	Karabet Keşişyan	Dergi	İdadi ve Rüştüye	1	2	1891	-
Mektep	Karabet Keşişyan	Dergi	İdadi ve Rüştüye	1	41	1892	-
Mektep	Karabet Keşişyan	Dergi	İdadi ve Rüştüye	3	1	1894	-
Mektep	Karabet Keşişyan	Dergi	İdadi ve Rüştüye	3	12	1894	-
Mektep	Karabet Keşişyan	Dergi	İdadi ve Rüştüye	3	19	1894	-
Mektep	Karabet Keşişyan	Dergi	İdadi ve Rüştüye	4	34	1895	-

¹⁶ Tabloda bulunan kısaltmalar ve anlamları şunlardır: S.S.: sayfa sayısı, C: cilt, S: sayı.

Verilerin Toplaması ve Analizi

Araştırmada verilerin toplanması sürecinde doküman analizi, verilerin analizi sürecinde ise içerik analizi deseninden faydalanılmıştır. Doküman analizi kendi başına bir nitel araştırma yöntemi olarak tanımlanmakla beraber, eylem araştırması ve durum çalışması desenleri altında veri toplama sürecinin bir parçası olarak kullanılabilir. Bu özelliğinin yanı sıra doküman analizi, doğrudan metin, rapor, video vd. içeriklerle bağlantılı olduğundan, verilerin analizi sürecinde içerik analizi yöntemine uyum sağlamaktadır (Kıral, 2020: 182; Yıldırım ve Şimşek: 72). Verilerin analizi sırasında kullanılan içerik analizi yöntemi ise dokümanlar aracılığı ile toplanan yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesine yardımcı olup toplanan verilerin fotoğraf, söylem, resim şeklinde kategoriler haline getirilerek çözümlene ve derinlemesine inceleme imkânı sunmaktadır (Silverman, 2006: 159-163). Araştırma sürecinde verilerden elde edilen analizler ve sonuçlar alan uzmanları tarafından sınanmış, verilerin toplandığı dokümanlar yine uzmanlar tarafından incelenmiş ve süreç boyunca uzman görüşüne başvurulmuştur. Böylece araştırmanın iç güvenilirliği sağlanmıştır (Merriam & Greiner, 2019: 27).

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular paylaşılmıştır. Elde edilen bulgular dört ana başlıkta incelenmiş, matbaadaki tarih dersine yardımcı materyallerin genel durumu hakkında bulgular, tarih ders kitaplarının içeriği hakkında bulgular, matbaada basılan harita ve atlaslar hakkında elde edilen bulgular, matbaada basılan mektep mecmuası hakkında bulgular ayrı ayrı incelenmiştir.

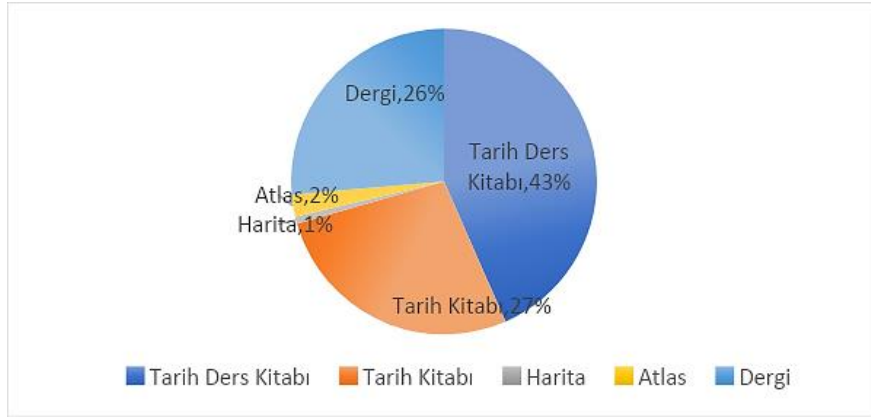
Karabet ve Keşişyan'ın Matbaasında Bastırılan Tarih Dersi Materyalleri Hakkında

Bulgular

Araştırmanın giriş bölümünde belirtildiği üzere Keşişyan'ın matbaasında tarih dersi için çok sayıda kitap basılmıştır. Bu kitapların yanında tarih öğretimi ile alakalı atlaslar, haritalar ve dergilerin de basıldığı gözlemlenmiştir. Karabet matbaasının kataloglarından ve diğer kaynaklardan alınan bilgilere göre tarih alanında 56 tarih ders kitabı, 25 tarih kitabı, 1 atlas, 1 harita, 34 fasikül dergi bulunmuştur. Matbaada basılan tarih türündeki eserlerin dağılımı oranları Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

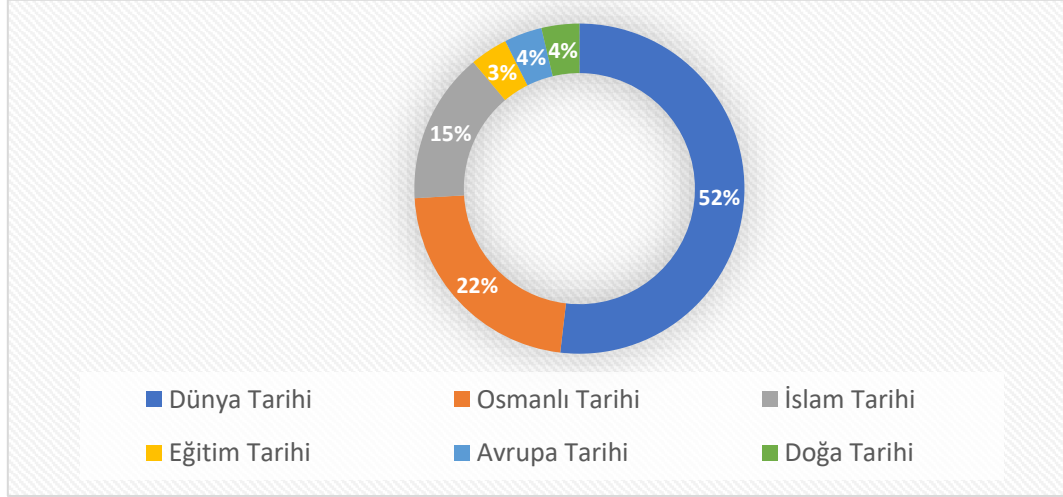
Karabet ve Kaspar Matbaasında Basılan Tarih Dersi Materyallerinin Türlerine Göre Dağılımı¹⁷



Bu bilgilere ek olarak incelenen tarih dersi materyallerinin alanlarına göre dağılımı ile alakalı da verilere ulaşılmıştır. Matbaada dünya tarihi alanında 14 eser, Osmanlı tarihi alanında 6 eser, İslam tarihi alanında 4 eser, tarih eğitimi, Avrupa tarihi, doğa tarihi alanında ise birer tane eser bulunmuştur. Matbaada basılan tarih dersi materyallerinin alanlarına göre oranları Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Tarih dersi materyallerinin alanlarına göre Karabet matbaası eserleri



Karabet Keşişyan Matbaasında Bastırılan Tasarımları ve Özellikleri Hakkında Bulgular

Bu bölümde Keşişyan’ın matbaasında basılan tarih ders kitapları hakkında analizler sunulacaktır. Analiz sürecinde, ders kitaplarında bulunan birbiri ile bağlantılı ve orijinal özellikler esas alınmış, böylece matbaanın ders kitabı basımında belli bir politikasının olup

¹⁷ Bu grafikte gösterilen dokümanlar, karabet ve Kaspar matbaası kataloglarından, milli kütüphane kataloglarından, millet kütüphanesi kataloglarından ve devlet arşivleri kataloglarından bulunmuştur. Dokümanların sayımı yapılırken tekrar basımları da sayılmıştır.

olmadığı sorgulanmıştır. Araştırmada Keşişyan'ın tarih eğitimine katkılarını ölçmek için Keşişyan'ın matbaasında basılan 7 adet ders kitabının içeriği incelenmiştir. Bu ders kitapları, Keşişyan'ın ve matbaasının basım tarzını ve içeriklerini temsil etmesi açısından rastgele seçilmiştir. Seçilen ders kitapları şunlardır: Fezleke-i Tarih-i Devleti Osmaniye ders kitabı, Tarih-i Devlet-i Osmaniye ders kitabının birinci ve ikinci cildi, Fezleke-i Tarihi Umumi ve bu ders kitabının devamı niteliğinde olan diğer iki cildi, Tarih-i Enbiya ve İslâm ders kitabıdır. Adları verilen ders kitaplarının genel özellikleri şunlardır:

- Fezleke-i Tarih-i Devlet-i Osmaniye¹⁸ adlı ders kitabı, 1318 ve 1749 yılları arasında aktarmakta ve sonuç, giriş bölümleri haricinde 4 üniteden oluşmaktadır. Ünitelerde tarihi aralıklar padişahlara göre seçilmemiş farklı bir tasnif uygulanarak yıl aralıklarına göre dağıtılmıştır. Örneğin, 1. Ünite, 1318 yılından 1402 yılı Ankara Savaşı'na kadar devam etmekte, bu ünitenin son bölümü ise Kosova Savaşı ve sonrasında Yıldırım Bayezid'in tahta çıkışından, Ankara Savaşı ile Fetret Devri'ne girilmesine kadar olan aralığı anlatmaktadır. Bir sonraki ünite ise 1402 yılı Ankara Savaşı'nın hemen sonrasının aktarılması ile başlamakta, 1512 yılında Sultan II. Bayezid'in tahta geçmesi ile sona ermektedir (Şeref, 1900: 15-22). Matbaa tarafından basılan tüm ders kitaplarında bu ünite sistemi kullanılmıştır.
- Tarih-i Devlet-i Osmaniye adlı ders kitabının ilk cildi, dört üniteden oluşmakta, ilk üç ünite 1327 yılı ile başlamakta 1595 yılında III. Mehmed'in tahta çıkışına kadar olan tarihi olaylar anlatılmaktadır. Son ünite ise Osmanlı Devleti'nin 1595 yılına kadar olan idari, ekonomik ve sosyal yapısı, "teşkilat ve nizam, derece-i maarif ve sanayi" adlı bir ünite ile aktarılmaktadır (Şeref, 1900, Tarih-i Devlet-i Osmaniye, c.1: 270-272). Bu ders kitabının ikinci cildi ise ilk ders kitabı ile aynı konseptte olmakla beraber, 1595 yılından 1774 yılı Küçük Kaynarca antlaşmasına kadar devam etmektedir (Şeref, 1900, Tarih-i Devlet-i Osmaniye c.2).
- Fezleke-i Tarih-i Umumi adlı ders kitabının üç cildinde ise dünya tarihi başlığı altında Avrupa ve Ortadoğu'nun tarihi anlatılmakta, İlk cildinde üç İbrahimi dinin peygamberi olduğuna inanılan Âdem peygamberin dünyaya gelişinden başlayarak, İlk Çağ ve İlk Çağ öncesi olaylar İslam kaynakları esas alınarak anlatılmaktadır. İkinci cildinde, Roma İmparatorluğu'nun ikiye bölünmesinden başlayarak, Orta Çağ döneminde yaşanan olaylar aktarılmış, son cilt ise "İstanbul'un fethinden güncel tarihe kadar" yaşanan tarihi olayları anlatmaktadır (Tevfik, 1894: 5; Tevfik, 1896: 8; Tevfik, 1896 c. 3: 6).
- Tarih-i Enbiya ve İslam adlı ders kitabı ise yedi kısa ünitelerden oluşmakta her bir ünite yazarın "fasıl" olarak nitelediği bölümler yer almaktadır. Ünitelerde Âdem Peygamber'in yaratılışı ve Dünya'ya gönderilişi, İbrahimi dinlerde geçen Nuh Peygamber'in hayatı ve Nuh'un gemisi, İslam'ın yayılmasından önceki dönemde

¹⁸ Bu kitap, Mehmet Sait Karaçorlu tarafından Türkçeye çevrilmiş, transkript edilmiş ve sadeleştirilmiştir. Karaçorlu hazırladığı çeviride herhangi bir yoruma yer vermemiş yalnızca giriş bölümünde Abdurrahman Şeref Bey'in hayatından bahsettiği bir önsöz kaleme almıştır. Bu eserde, orijinal eserin her bir sayfası ikiye bölünerek aktarılmış, bir sayfada eserin Osmanlıca harfleriyle yansıtıldığı orijinal bölümüne, diğer sayfanın bir bölümüne ise eserin günümüz Türkçesine uyarlanmış hali yer almış, diğer bölümüne ise çevrilmiş fakat sadeleştirilmemiş hali yer almıştır (Karaçorlu, 2017).

Arap Yarımadası ve dünyanın genel hali, son olarak Peygamber'in hayatı, İslam'ın yayılması ve dört halife dönemi anlatılmıştı (Vahid, 1909).

Karabet ve Kaspar matbaasının ve daha sonra Keşişyan'ın tek başına yönettiği Karabet matbaasının ders kitapları ile alakalı tespit edilen ilk karakteristik özellik, kitapların iç ve dış ciltlerinde yer alan kabartma görsellerdir. Bu görseller, tıpkı modern ders kitabında olduğu gibi öğrencilerin dikkatini çekecek ve konu ile alakalı görsellerdir. Örneğin, dünya tarihi ile ilgili Fezleke-i Tarihi Umumi ders kitabında, kırmızı zemin üzerine bir yerküre şekli eklenmiş, şeklin çevresi çeşitli çiçekler ve süslemelerle donatılmıştır (Tevfik, 1896). Bir başka ders kitabı olan Fezleke-i Tarih-i Devlet-i Osmaniye'nin cildinde ise Osmanlı devletinin armasına yer verilmiş, önceki ders kitabında olduğu gibi çiçek süslemeleri ile donatılmış ve bir çerçevenin içerisine alınmıştır (Şeref, 1900). Ders kitaplarında dış kapakta olduğu gibi iç kapakta da görsellere yer verilmiş, Fezleke-i Tarih-i Devlet-i Osmaniye adlı ders kitabında, parşömenler, tüy kalemler ve teleskoplar ile çevrili bir yerküre şekli iç kapağın en üst kısmında yer almış, kitap ile ilgili bilgilerin yer aldığı künye bölümü çerçeve içine alınmıştır (Ek C). İslam tarihi ile alakalı "Tarih-i İslam" adlı ders kitabının iç kapağında ise İslam peygamberi Muhammed'i temsilen bir gül çizimine ve küçük bir Kur'an çizimine yer verilmiştir (Vahid, 1909).

Şekil 3

Yerküre şekli, Osmanlı Devleti'nin Arması, Gül Sembolü¹⁹



Ders kitaplarında dış tasarımın da içerik gibi önemli olduğu düşünülmektedir. Karabet Matbaası'nın, dönemin şartları göz önüne alındığında kitapları daha ilgi çekici kılmak için gerekli çabayı gösterdiği söylenebilir. Kitapların ciltlenmesi ve kullanılan kâğıtlar ile ilgili olarak herhangi bir somut bulguya ulaşılamamıştır. Kitapların çoğu Ankara ili yazma eserler müdürlüğünün personelleri tarafından araştırmacılara dijital olarak ulaştırılmıştır. İlgili kitaplardan yalnızca iki tanesi fiziksel olarak gözlemlenebilmiştir. Bu kitapların da ciltlerinin yırtılmadığı ve sayfalarının, kitapların yaşına göre sağlam olduğu gözlemlenmiştir.

Kitapların içerikleri incelendiğinde ise bu kitapların aynı dönemde yazılan diğer ders kitaplarına benzer olarak, heyecan yaratıcı ifadeler, hamasi cümleler ve mübalağalar içerdiği gözlemlenmiş, XX. Yüzyıl'ın başlarında basılan bazı tarih ders kitaplarına benzer

¹⁹ Kapak sayfaları gösterilen kitapların künyeleri şunlardır: Vahid, H. (1909). Tarih-i enbiya ve İslâm. İstanbul: Karabet ve Kaspar. Tevfik, A. (1896). Fezleke-i tarih-i umumi. İstanbul: Karabet ve Kaspar. Şeref, A. (1900). Tarih-i devleti Osmaniyye (cilt 1). İstanbul: Karabet.

olarak, bu kitaplarda da dipnotlara ve ilave açıklamalara yer verildiği tespit edilmiştir (Şeref, 1900: 84; Tevfik, 1894: 10; Vahid, 1909: 14). Ayrıca kitapların genelinde İngilizce veya yabancı dilde kelimeler mümkün oldukça parantez içerisinde telaffuzları ile verilmiştir. Kitapların dil ve anlatım tarzları, birbirine benzer olsa da dil ve üslup kitaptan kitaba değişiklik göstermektedir. Bir kitapta oldukça yalın ve sade bir dil kullanılırken, bir başka kitaba bakıldığında ise çok ağır bir dil kullanıldığı görülmüştür.

Tarih-i Umumi ders kitabının Avrupa tarihi ile alakalı bölümünde, 1792 Fransız ulusal kongresinin (convention nationale) toplanmasına değinilmiş, kongrenin ardından 1793 Fransız anayasasına giden yol şu cümlelerle anlatılmıştır: “Bir müddet müzakere içinde idare olan cumhuriyet, Marat ve Danton ve Robespierre’in taht nüfuzuna geçmesiyle, Fransa’yı tehdide kıyam (kalkışan) eden devletler aleyhine asker sevk olunmakta ve diğer taraftan binlerce kesân (kişi) katl ve telef edilmekte idi” (Tevfik, 1896: 36). Halil Vahid tarafından hazırlanan Tarih-i Enbiya ve İslam adlı ders kitabında, Âdem peygamber hakkında hazırlanan bir metnin giriş bölümü de şöyledir: “Cenab-ı hak, yer yüzünde ilk insan olarak topraktan Hz. Âdem (A.S.)’ı yarattı ve cesedine ruh verdi. Bütün maliklerin de secde etmesini emir buyurdu. Bu emre kibir ve hasetten dolayı yalnız iblis itaat etmedi ve huzuru haktan kovuldu” (Vahid, 1909: 6). Bu metinlerde oldukça sade, Osmanlıca alfabe bilen herhangi bir kişinin anlayacağı bir dil kullanılmıştır.

Buna karşın, Abdurrahman Şeref tarafından yazılan Fezleke-i Tarihi Devlet-i Osmaniye adlı ders kitabının bir bölümünde kullanılan cümleler ise şöyledir: “Padişah, yeni makamın çoğalma zaruretleri ile uğraşıyordu. Bu esnada Haremde, mültezem (önemli) olmaya meyilli kadınlar, etemm (kusursuz) iken, herkes muntezir (bekliyorken) ve dil-güşa (hoş sohbet) iken birdenbire ifratları (aşırılıkları) gelmişti (Şeref, 1900: 80). Aynı kitapta farklı bir olay olan Mora’nın fethedilmesi şu sözlerle anlatılmaktadır: “Şimalden (kuzeyden) Mora’ya hücumu men (engellemek) için Hükkam-ı Yunaniye Gürdüs (Korintos) berrahne (şehirine) arzan (enine) baştan başa set çekmişlerdi ve işbu duvar-ı cesim Germehisar tesmiye olunmuş (ismi verilmiş) idi (Şeref’ten aktaran Karaçorlu, 2017: 32). Görüldüğü üzere diğer iki metinden farklı olarak bu metinde daha ağır bir dil kullanılmıştır. Bu durum hazırlanan ders kitaplarının içerik açısından ortak bir standart taşımadığının göstergesi olabilir.

Ders kitaplarının geneline bakıldığında, ciltleme ve ünitelere bölme haricinde pek fazla ortak ve orijinal özellik görülmemektedir. Ayrıca ders kitaplarında süslemeler haricinde şekillere ve haritalara yer verilmediği tespit edilmiştir.

Keşişyan'ın Matbaasında Bastırılan Haritalar ve Atlasların Tasarımları ve Özellikleri Hakkında Bulgular:

Karabet Keşişyan matbaasında atlaslara ve haritalara da yer verildiği görülmektedir. Tatlısu (2021), Keşişyan'ın ders kitaplarına yardımcı kaynaklar için Avrupa'dan görsel materyaller temin ettiği, bu materyaller sayesinde atlaslar bastırıp, cetvelli kitaplar hazırladığını belirtmiştir. Türkiye'deki aktif kütüphanelerin katalogları incelendiğinde, Karabet Matbaası tarafından farklı tarihlerde bastırılmış üç atlas ve bir adet harita tespit edilmiştir. Bu görsel kaynaklardan, İbnü'l Cevad Efdaleddin Tekiner tarafından hazırlanan

“Tarihi Osmani Haritaları” adlı eser, Mehmet Celal tarafından kaleme alınan “Ceb Atlası” adlı eser ve Karabet Matbaası tarafından hazırlanan “Boyalı Avrupa-yi Osmani” adlı harita seçilerek, bu haritalar hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, bahsedilen eserler hakkında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Devlet arşivleri başkanlığından alınan verilere göre, Keşişyan’ın bilinmeyen bir tarihte bir tarih atlası bastırmak için izin istediği, bu atlasın rüştüye mekteplerinin seviyesine göre düzenlenmiş olduğu ve tarih derslerine yardımcı bir kaynak olması amacıyla hazırlandığı tespit edilmiştir (Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi [BOA], ?, kutu: 60, gömlek: 108: 2).²⁰ Bu tarih atlasının İbnü’l Cevad Efdaleddin Tekiner tarafından 1911 (1327) yılında hazırlanan atlas olduğu düşünülmektedir. “Tarih-i Osmani Haritaları” (Ek 5.) isimli atlas Osmanlı Devleti’nin yıllara göre değişen sınırlarını, kronolojik olarak açıklamalı ve ayrıntılı bir şekilde vermektedir. Özlü ve Üzüm (2020) atlas ile yaptıkları araştırmada, eserin kapsamının Osmanlı’nın kuruluş dönemi sınırlarından XIX. Yüzyıl sonlarına girilirken sahip olduğu sınırlara kadar ilerlediğini belirtmektedirler (184). Efdaleddin Tekiner’in atlası klasik bir tarih atlasında olduğu gibi olayları kronolojik bir biçimde vererek, haritalar üzerinden anlatım yapmıştır. Örneğin, atlada 93 harbi sonrası imzalanan ve kısa süre yürürlükte kalan Ayastefanos antlaşması (1878) sonrası Osmanlı – Rus sınırları ve Rus İmparatorluğuna verilen Kars, Ardahan ve Batum vilayetleri şu şekilde gösterilmektedir (Tekiner, 1324: 20).

Şekil 4

Efdaleddin’in atlasından Ayastefanos Antlaşması Sınırları (Tekiner, 1910)



Atlada yer alan metinlere bakıldığında, kullanılan ifadelerin genelinin subjektif yorumlamalardan uzak, yalnızca tarihi olayları belgelerde olduğu haliyle ifade etmeye dayalı, abartılı anlatımların veya betimlemelerin yapılmadığı, ifadelerin rüştüye seviyesine uygun olacak şekilde yazıldığı gözlemlenmiştir. Eserde sadece tarihi olaylara odaklanılmış, coğrafi ve terimlere ve bilgilere gerekmedikçe yer verilmemiş, anlatılan tarihi olaylarda ise detaylara çok fazla girilmeden olay-sebep-sonuç sırasıyla aktarılmış, sonraki aşamada ise

²⁰ Bu arşiv belgesinin gün, ay ve yıl bilgileri arşiv kayıtlarında yer almamakta ve belgenin üzerinde yazmamaktadır. Bu sebeple yıl bölümüne soru işareti sembolü eklenmiştir.

anlatılan tarihi olayın ardından gelen veya sebep olduğu bir başka olaya değinilmiştir. Örneğin, Ayastefanos antlaşmasından Berlin kongresine geçiş şu şekildedir:

Rusya davetiyle açılan 1294 seferinde uğradığımız mütetabi (birbiri ardına gelen) hezimet hemen Rumeli kıt'asının (memleketinin) nısfına (yarısına) karib (yakın) araziye yed istilasına terk ettirmiş idi. Bu kadar uzeym (kemik) zaiyat Rumeli'deki beka siyasimizi tehdit etmiş ve bu da Avrupa muvazene umumiyesine tesir etmiş olduğundan Berlin şehrinde akit olunan kongre ile gerekli değişiklik yapılmıştır (Tekiner, 1327: 20).

Bu metin vasıtası ile tarihi olay ile alakalı kısa bir değerlendirme yapıldığı ve aktarılan tarihi olayın Osmanlı Devleti penceresinden, "uğradığımız... siyasimiz..." şeklinde yazarın tarafını belli edecek ifadelerle anlatıldığı gözlemlenebilir. Bu anlatım tarzı, günümüz ders kitaplarında da yer yer tespit edilen bir tarzdır.

Karabet Matbaasında adı geçen tarih atlasının yanı sıra 1908 yılında (H: 1326) Mehmed Celal tarafından kaleme alınan ve "cep atlası" adıyla geçen başka bir atlas daha basılmıştır. Efdaleddin Tekiner'in atlasının aksine renkli haritalar içeren atlas, 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, atlasın rüştiyelerdeki tarih ve coğrafya derslerine yardımcı olmak için hazırlandığı bilgisi verilmiş, atlasın nasıl kullanılması gerektiği açıklanmıştır. İkinci bölümde atlasta gösterilen devletlerin nüfusu hakkında bilgiler verilmiş, önemli devletlerin tarihleri ve sosyolojik özellikler özetlenerek aktarılmıştır. İkinci bölümde ise anlatılan devletler, siyasi haritalar üzerinden gösterilmiştir (Celal, 1908). Atlasta yer alan siyasi haritalardan Avrupa siyasi haritası aşağıdaki gibidir.

Şekil 5

Mehmet Celal Tarafından Hazırlanan Atlasta Yer Alan Avrupa Haritası (Celal, 1908)



Atlasta her bir kıta için ayrı bir yer açılmış, ayrıca dünya haritasına yer verilmiş, bazı önemli devletlerin haritalarına ayrıca yer ayrılmış, Batı Avrupa, Balkanlar gibi bölgeler için ayrı haritalara yer verilmiş ve okyanuslar gösterilerek, okyanuslar hakkında bilgiler verilmiştir. Atlasta yer alan haritalardan bazıları Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6

Soldan Sağa Güney Amerika Kıtası, Okyanusya ve Pasifik Okyanusunun Bir Bölümü, Rumeli Bölgesi (Celal, 1908)



Atlasın ikinci bölümünde yer alan görseller bu şekildeyken atlasın ilk bölümünde yer alan metinler bu haritalardaki devletleri açıklayıcı niteliktedir. Örneğin atlasta ırkların özelliklerinin, yaşadığı yerlerin ve tarihlerinin anlatıldığı bölümde siyahiler şu cümleler kullanılmıştı: “Bu ırk, Afrika’ya ve Avustralya’ya intişar etmiş (yayılmış) olup renkleri zeytuniden siyaha kadar tahvil eder. Saçları siyah ve umumen (genel olarak) kıvrıkcık dudakları kalın burunları uruz (geniş) ve kalındır. 1) Aslı zenciler olup 60 milyon kadar tahmin olunur. Afrika vasatı ve şimalinde sakindirler. En meşhur kabileleri: Foulbés, Haussas, Sontais, Niam Niam”(Celal, 1908: 25). Metnin devamında Afrikalıların kabileler arasındaki ilişkileri hakkında çok fazla şeyin bilinmediğini belirten Mehmed Celal, güçlü bir devlete sahip olmadıkları ve sömürge olduklarının altını çizmiştir. Atlasta ırkların anlatımı Afrikalıların anlatımına benzer şekilde hazırlanmıştır. Irkların anlatıldığı bir başka bölümde ise Hindulara da yer verilmiş, Hinduların dini inançları şu cümlelerle anlatılmıştı:

Brahma mezhebi ile Fu ismindeki hakîm (Tanrı) tarafından ihdas edilmiş olan buda mezhebi arasında bir dereceye kadar mukarenet (yakınlık) vardı. Buda mezhebi, brahma mezhebinin en mühim esaslarından birine teşkil eden sınıf taksimine razıdır ve salikiye ıslahı ve tezkiye’yi nefis (nefsi arındırma) sayesinde badelmemat bir hayat (ölümden sonrasına odaklı bir hayat) cavidanî ve daima bilnefis (nefessiz, çok yakın) budaya takarrüb imkânını vaad eder (Celal, 1908: 31).

Atladaki söylemlere bakıldığında, kullanılan ifade tarzının, Efdaleddin Tekiner’in atlasına yakın şekilde anlaşılır ve salt bilgiye dayalı olduğu, Efdaleddin Tekiner’in atlasından daha farklı olarak, daha açık anlaşılır ifadelerle yer verildiği gözlemlenmiştir. Atlasta tarihi olaylara yer verilmekle beraber genel olarak coğrafi ve sosyolojik tespitler kaleme alınmıştır.

Karabet Keşişyan, bu bölümde bahsedilen atlas ve harita tarzı görsel tarihi kaynaklara oldukça ilgili olduğu ve bu tip kaynakların basımı için kişisel girişimlerde bulunduğu bilinmektedir. Yukarıda bilgisi verilen cep atlasına ek olarak bir de tarih öğretimine katkıda bulunması adına “*Boyalı Avrupa-yı Osmani Haritası*” adlı bir siyasi haritanın Karabet Matbaası tarafından basıldığı ve rüştiyelere dağıtıldığı tespit edilmiştir (Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi [BOA], 1324, kutu: 948, gömlek: 30: 3). Bu harita,

halka açık arşivlerde bulunamamış fakat bir müzayede evinin web sayfasında²¹ tespit edilmiştir. İlgili müzayede evi İzmir'de bulunduğundan haritaya fiziki olarak erişilememiştir. Bu sebeple haritanın kâğıt kalitesi, geçen yıllar içerisinde ne kadar yıprandığı hakkında tespitler yapılamamıştır. Bununla beraber haritanın görseline ulaşıldığı için görselleme alakalı tespitler yapmak mümkündür. Adı geçen siyasi haritanın balkanları ve Doğu Avrupa'nın bir kısmını göstermektedir. Dikey bir yapıda, yeşil beyaz pembe renklerden oluşmaktadır. Klasik siyasi harita mantığına uygun olarak başkentler ve önemli yerler vurgulanmıştır. Haritanın görseli, telif hakları ile ilgili oluşabilecek problemler sebebiyle bu araştırmaya eklenmemiştir. Harita, basıldığı dönemde renkli haritaların örneklerinin pek bulunmaması ve Karabet Keşişyan'ın kişisel çabaları sebebiyle bastırılıp dağıtılması açısından önemlidir ve bu sebeplerle araştırmaya eklenmiştir.

Keşişyan Matbaası Tarafından Bastırılan "Mektep" Mecmuası Hakkında Bulgular

Mektep isimli mecmua Sultan II. Abdülhamid döneminde, 1881-1898 yılları arasında toplamda 185 sayı yayınlanan eğitici içeriklere sahip olan bir mecmuadır (Tümer, 2003: 323). Mektep Mecmuası, idadi ve rüştiye kademesinde öğrenim gören öğrenciler için hazırlanmış, mecmuanın içeriği ve kapsamı, okullarda kullanılan eğitim programlarına uygun olacak şekilde düzenlenmişti (Timur, 2021: 46). Mektep mecmuasında; tarih, edebiyat, resim, seyahatnameler ve doğa bilimleri ile alakalı konular kaleme alınmıştı (Timur, 1995: 1-2). Bu içeriklere ek olarak derginin bir bölümünde "ahlak" başlığı altında öğrencilere milli ve manevi duyguları aşlamaya çalışan hikayelere yer verilmiş, dönemin önemli yazarlarından Ahmet Rasim, Mehmed Celal ve Hüseyin Cahid beyler bu başlık altında hikayeler kaleme almışlardı (Uçman, 2004: 2). Bu yazılar bir nevi vatandaşlık eğitimi girişimleri olarak yorumlanabilir.

Mektep dergisi, Karabet Keşişyan'ın matbaasında basılmıştı ve Keşişyan derginin basım işlerinde imtiyaz sahibiydi (Timur, 1995: 2-4). Birinci (1977) çalışmasında, mektep mecmuasının, içerik ve neşir bakımından II. Abdülhamid döneminin bilim, tarih ve edebiyat dergileri arasında öne çıktığını ve dönemin önemli dergilerinden biri haline geldiğini belirtmiştir. Tümer (2003) çalışmasında, Mektep dergisinin bir çocuk dergisi olarak yayın hayatına başladığını fakat zamanla Türk edebiyatı tarihinde önemli bir yer edinecek kadar mühim bir dergiye dönüştüğünü ve Türk edebiyatında Servet-i Fünûn dönemine geçişte etkili olan yayınlardan biri olduğu ifade etmektedir (323). Adı geçen mecmua, idadiler ve rüştiyeler seviyesinde öğretim programlarına uygun tarih yazıları barındırması ve edebiyat tarihi açısından önemli bir yere sahip olması sebebiyle, tarih öğretimi ve eğitim tarihi açısından önemli bir yan kaynak olarak görülerek bu araştırmaya eklenmiştir. Mecmuanın kapak sayfası aşağıdaki gibidir (Mektep, 1894).

²¹ Haritanın fotoğrafını görmek için bakınız: <https://www.bayrakmuzayede.com/osmanlica-harita-avrupayi-osmani.html>

Şekil 7

Mektep Dergisi Mecmuasının İç Kapağı (Mektep, 1894)



Derginin ismi öğrencilerin ilgisini çekebilecek tarzda hazırlanmış, başlığı oluşturan Osmanlıca harfleri temsil etmesi için anahtar, sancak, çiçek ve gül süsleri yerleştirilmiştir. Derginin girişinde “*Padişahım çok yaşa*” isimli bir şiir bulunmaktadır. 1890 yılında yayın hayatına başlayan ve tam olarak ne kadar süre yayınlandığı tespit edilemeyen dergide tarih dersi ve edebiyat ile alakalı yazıların yanı sıra Fransızca ve Farsça, sanat ve seyahat yazıları, din ve ahlak hakkında yazılar, sağlık ve meslek eğitimi hakkında yazılar (kızlar için dikiş nakış, erkekler için sanayi ve atölyeler ön plandadır) ve ayrıca matematik, kimya, biyoloji vd. fen bilimleri ile alakalı yazılar bulunmaktadır (Timur, 1995). Derginin ulaşılabilen sayıları incelendiğinde bu sayılarda somut veya soyut kavramlarda yoğun bir görsel kullanımının olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin edebiyat, doğa tarihi ve matematik derslerinin arka arkaya sıralandığı iki sayfada doğa tarihi dersinde, zürafaların özelliklerinin anlatıldığı bir metne yer verilmiş, bu metnin hemen yanına bir zürafa çizimi eklenerek anlatım yapılmıştır. Doğa tarihi dersinden bir önceki edebiyat dersinde, “kardeşlerin barışması” isimli bir kısa öyküye yer verilmiş, bu öykü barışan iki çocuğu ve babalarını gösteren ufak bir çizimle anlatılmıştır. Doğa tarihi dersinden sonraki matematik dersinde ise geometrik şekillere yer verilmiştir (Mektep, 1891: 37).

Şekil 8

Soldan Sağa “Kardeşlerin Barışması” Adlı Metnin Görseli, Zürafa Görseli, Bazı Geometrik Şekiller (Mektep, 1891: 37)



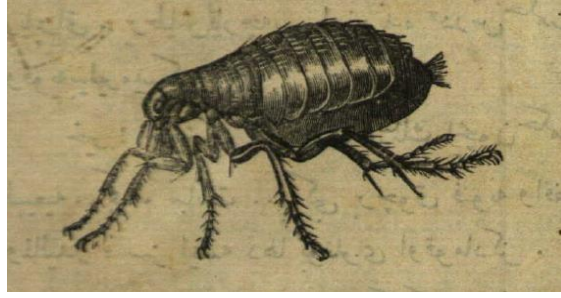
Görsel kullanımıyla hem öğrencilerin konuyu daha iyi anlaması sağlanmış hem de mevcut dergide bir ders kitabı tarzı belirlenmiştir. Derginin dili, hitap ettiği kitle olan çocuk yaştaki öğrencilerin anlayabileceği bir biçimde sade, açık ve anlaşılırdır. Dergideki yazılar incelendiğinde, yazarların sanki ders öğrenciler karşılındaymış gibi ders anlatan bir öğretmenin üslubu kullanarak yazılar yazdığı, “çocuklar... gölgenize baktığımızda... çevrenizdeki ağaçlara baktığımızda... yukarıda gördüğünüz şekilde... okuduğumuz metinde...” şeklinde kalıplar kullandıkları gözlemlenmiştir (Mektep, 1891).

Dergide tespit edilen karakteristik özellikler ve genel yapı bu şekildeyken, dergide tarih eğitimi açısından ayırt edici nitelikler de yer almaktadır. Derginin incelenen ciltlerinde, genel olarak Tarih-i Umumi (dünya tarihi) derslerinin yer aldığı Osmanlı tarihi veya Avrupa tarihi derslerinin dergilerde yer almadığı, tarih dersi ile alakalı yazılarda derginin ilk yıllarında İbrahim Hakkı Paşa'nın etkili olduğu, daha sonra dönemin diğer önemli tarihçi ve edebiyatçıların da yazılarda rol aldığı gözlemlenmiştir (Mektep, 1891; Mektep, 1894). Dergide, dünya tarihi adı altında derslerde tarih metodolojisi ve tarihin tanımı ile alakalı açıklamalar da yapılmaktadır. Örneğin İbrahim Hakkı Paşa derginin 18. Sayısında kaleme aldığı Nuh Tufanı konulu yazının giriş bölümünü, tarihin tanımına, tarihin kaynaklarına ve tarihe yardımcı bilim dallarına ayırmıştı (Timur, 1995: 100-101). Bu yazıya ek olarak diğer nüshalarda tespit edilen Tarih-i Umumi başlıklı yazıların içeriği, insanoğlunun tarihi (Kur'an kaynaklı) ve Kıta Avrupa'sının tarihi, devletlerarası ilişkiler ve medeniyetlerin özellikleri hakkında bilgiler taşıyordu.

Tarih-i umumi derslerinin içerikleri bu şekildeyken, Tarihi Tabii (doğa tarihi) adlı başka bir ders de bulunmaktaydı. Timur (1995) Mektep dergisinin 1. cildi ile alakalı yaptığı çalışmada tarihi tabii dersini doğa tarihi çalışmalarına örnek olarak değerlendirmiştir. Doğa tarihi dersleri ile alakalı yazıların, tarih yazıları çatısı altında verildiğini, bu sebeple tarih dersi olarak görülebileceğini belirtmiş, doğa tarihi derslerinde çeşitli hayvanların özelliklerinin bu yazılarda anlatıldığından bahsetmiş, yazılarda oldukça farklı yazarların yazılarına rastlandığından ve her yazıdan önce anlatılacak hayvanın bir çiziminin yer aldığını tespit etmiştir (108-109). Bu çalışmada derginin 3. cildi ile ilgili yapılan taramalarda da tarih-i tabii derslerine rastlanmıştır. Tarihi tabii dersleri ile ilgili metinlere bir örnek olarak, derginin 2. sayısında yer alan “Pire” isimli metin ve metin ile alakalı görsel gösterilebilir (Mektep, 1891: 12).

Şekil 9

Mektep Dergisinden Bir Pire Çizimi (Mektep, 1891: 12)



Kene görseli ile alakalı metnin bir kısmı şöyledir: “Şu gördüğünüz resim pirenin gayet büyütülmüş bir resmidir. Pireler hem insana hem de hayvana gazez olur. Pire yumurtasını toz toprak içine bırakır. Yavrusu yumurtadan çıkar, toz içinde yaşar. Onun için toz toprak olan yerde pire çok bulunur” (Mektep, 1891: 12). Metnin devamında pirenin özellikleri, haşere sınıfından olduğu, pireden korunma yolları anlatılmaktadır. Tarih-i tabii başlıklı yazılar yaklaşım açısından oldukça ilginçtir. Bununla beraber “doğa tarihi” alanında değerlendirilip, değerlendirilemeyeceği konusu tartışmaya açıktır. Doğa tarihi alanı, kendine has farklı bir disiplindir ve bu disiplin üzerine yapılan çalışmalarda, bir organizma hakkında “Ne tür bir hayvan? Nerede yaşar? Nasıl yaşar? Nasıl çoğalır? Bu tür canlılar nasıl görünürler? ve yaşadıkları yerler nasıl görünür?” soruları üzerinden organizmalar hakkında detaylı inceleme çalışmaları yapılır (Able, 2016, 2150). Araştırmada incelenen mektep dergisi yazıları, konsept ve amaç olarak doğa tarihi yazılarının amaçlarına benzemektedir. Örnek olarak gösterilen “pire” adlı çalışmada, canlının görseli, nerede yaşadığı, nasıl çoğaldığı yüzeysel bilgilerle aktarılmaya çalışılmıştır. Bu yazıya ek olarak doğa tarihi başlığı altında keleme alınan ve “zürafa” başlığıyla geçen bir çalışmada, zürafanın özellikleri hakkında yüzeysel bilgiler sunulmuştur (Mektep, 1891, 32). Dönemin şartları ve mektep dergisinin hitap ettiği öğrencilerin düzeyi göz önüne alındığında, doğa tarihi ölçütlerinin asgari düzeyde gerçekleştiği söylenebilir fakat yine de yazıların bir doğa tarihçisinin gözünden incelenmesi gerekmektedir.

Mektep dergisinde yer alan tarih-i tabii konseptli yazıların aykırı fakat ilgi çekici bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir. Dönemin yazarlarının çoğunun savaş veya diplomatik ilişkilerle alakalı tarihi olayları kaleme aldığı düşünüldüğünde spesifik bir tarihi olaydan ziyade bir canlıyı, bir organizmayı anlatmanın ilgi çekici olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan tarih-i tabii yazılarının, döneme göre yenilikçi ve orijinal bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir. İlgili yazıların dergide yer alması ile alakalı olarak herhangi bir açıklama bulunamamıştır.

Sonuç

1850-1911 yılları arasında yaşayan Karabet Keşişyan Efendi'nin basım işleri yaptığı yıllar eğitim açısından "yeniden inşa" dönemi olarak kabul edilir. Bu dönemde, Osmanlı okullarının çağdaş bir tarzda şekillenmesi için Batılı pedagoji ve tekniklerden faydalanılmış, bu yaklaşımların geleneksel öğelerle harmanlanması yönünde bir politika izlenmiştir (Gündüz: 2010). Dönemin öne çıkan eğitimcileri yerel gereklilikleri ve gerçekleri göz

önünde bulundurarak Osmanlı ve İslam geleneği ile uyumlu öğretim materyalleri hazırlamışlardır (Ardıç ve Kılıç: 2017). Yapılan araştırma da bu eğitim materyallerinin tarih eğitimiyle alakalı olanları sınıflandırılmış, Kitapçı Karabet Efendi'nin tarih öğretimine bu bağlamda katkıları ortaya konulmuştur.

Araştırma bulgularından yola çıkarak Keşişyan'ın tarih alanında 25 tarih ders kitabı, 27 tarih kitabı, 1 atlas, 1 harita, 34 dergi bulunmuştur. Bu eserlerin dönemin şartlarına göre oldukça özenli, dönemin ileri teknolojilerinde hazırlanmış, cilt, kapak, resim, renk konularında iyi durumda olduğu görülmüştür. Araştırmada, Keşişyan'ın matbaasında, en fazla bastırılan yayının türünün tarih bilimi ile alakalı kitaplar olması Keşişyan'ın tarih eğitimine etkileri ve tarih eğitime yönelik çabalarına dair en temel kanıt olarak gösterilebilir. Ayrıca Keşişyan'ın ders kitaplarının basımına ve dağıtımına önem verdiği, bu ders kitaplarının iç ve dış tasarımlarının geliştirilmesinde etkili olduğu gözlemlenmiş, tarih ders kitaplarının da bu yaklaşımdan payını alarak geliştiği düşünülmüştür. Keşişyan'ın tarih dersine yardımcı kaynak sağlamak için atlaslar ve haritalar ile ilgili çalışmalara kaynak ayırdığı, tarih atlası ve harita bastırmak için özel girişimlerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Özlü ve Üzüm (2020) çalışmalarında Karabet Matbaasında basılan Tekiner'in tarih atlasını, tarihi coğrafyanın öğretimi açısından oldukça önemli bir gelişme olarak yorumlamışlar, bu araştırma bulgularında da belirtildiği üzere sade ve anlaşılır bir dille hazırlandığından bahsetmişlerdir (204). Keşişyan'ın imtiyaz sahibi olduğu dergide tarih ile alakalı yazılara önem gösterip, doğa tarihi ile alakalı yazıların kaleme alınmasını sağladığı tespit edilmiştir. Bu mecmuada bulgular kısmında örnek olarak da gösterilen yazıların doğa tarihi yazıları olup olmadığı konuyu tartışmaya açık olarak görülmektedir (Timur, 1995: 108).

Bu bulgulara ek olarak Keşişyan'ın matbaası tarih eğitimi özelinde incelendiğinde, en fazla materyalin dünya tarihi dersi için bastırıldığı, Osmanlı tarihi için bastırılan materyallerin dünya tarihine kıyasla daha az olduğu, en az materyalin ise dinler tarihi dersi için bastırıldığı gözlemlenmiştir. Araştırmada yalnızca Keşişyan tarafından bastırılan kitaplar ele alındığından, bu kitaplar diğer tarih ders kitapları ile karşılaştırılamamış dolayısıyla Keşişyan'ın tarih eğitime yönelik ideolojik söylemlere sahip olup olmadığına dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Araştırma kapsamında ele alınan kaynaklar incelendiğinde Karabet Efendi'nin Osmanlı toplumunun kültürel ve entelektüel gelişimine katkıda bulunduğunu, yayıncılık alanında yenilikçi ve girişimci olduğu söylenebilir. Matbaasında yaşadığı döneme göre oldukça ileri teknikleri kullanarak renkli atlaslar hazırlandığı, resimli mecmualarla öğrenmeyi kolaylaştırıcı tasarımlara yer verdiği görülmüştür. Ayrıca Mektep dergisi ile küçük yaşlardan itibaren çocuklara tarihi bilgiyi çeşitli görsellerle ve farklı yöntemlerle aktarmaya çalışmasının da ilgi çekici olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak, gelecekte yapılacak benzer araştırmalara yönelik verilebilecek olan öneriler şunlardır:

- Keşişyan'ın atlaslar ve haritalara olan ilgisinden yola çıkılarak, Keşişyan'ın coğrafya eğitimine yönelik çabaları incelenebilir.

- Keşişyan'ın matbaasında bastırılan tarih ders kitaplarının içerikleri, akranı olan diğer ders kitapları ile karşılaştırılarak, bu ders kitaplarının ideolojik söylemlere sahip olup olmadığı incelenebilir.
- Keşişyan tarafından bastırılan mektep dergisi farklı disiplinler açısından incelenerek, bu disiplinlere katkıları değerlendirilebilir.
- Keşişyan'ın bir süre beraber çalıştığı Kaspar Efendi'nin matbaası ile alakalı bir çalışma hazırlanabilir.
- Mektep dergisindeki doğa tarihi yazıları hakkında bir doğa tarihçisi tarafından incelemeler yapılabilir.
- Osmanlı dönemi matbaacılık faaliyetleri ve matbaacıları hakkında yapılan çalışmalar arttırılabilir.

Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar %60, ikinci yazar %40 düzeyinde katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı: Çalışma herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar hiçbir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Kaynakça

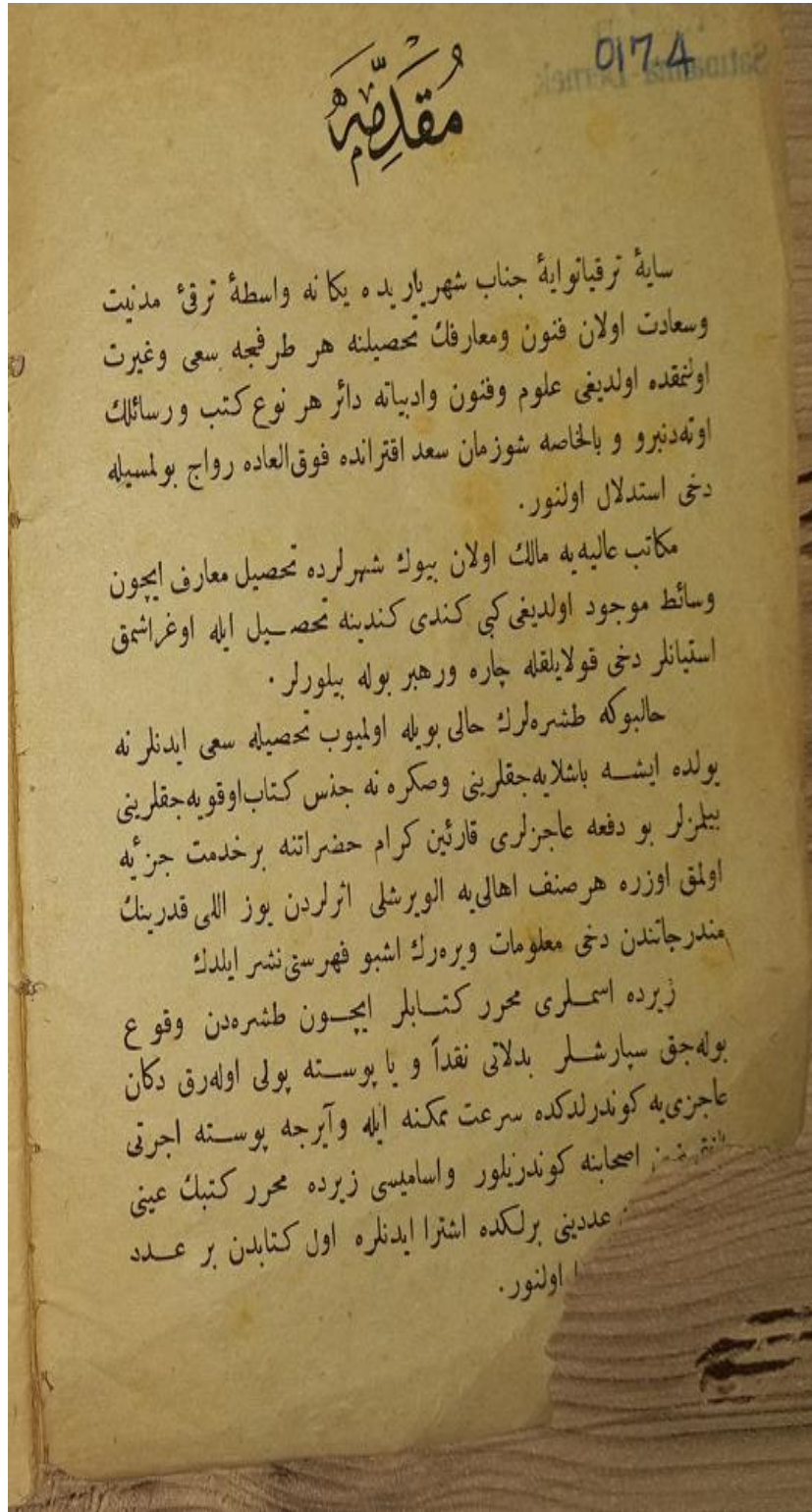
- Able, W. K. (2016). Natural history: an approach whose time has come, passed, and needs to be resurrected. *ICES Journal of Marine Science*, 73(9), 2150-2155. <https://doi.org/10.1093/icesjms/fsw049>
- Ardıç, E. ve Kılıç, F. (2017). Teaching materials in the late Ottoman and early republican periods: history and citizenship courses. *Turkish History Education Journal*, 6(2), s. 363-382. <https://doi.org/10.17497/tuhed.338771>
- Birinci, N. (1977). Mektep. *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*, (v. 4, p. 1-14). Dergah.
- Birinci, A. (1995). Kitapçılık tarihimizden bir isim: Kaspar Efendi. *Kebikeç*, 1(1), s. 27-33.
- BOA, fon: MF.İBT., Tedrisat-1 İbtidaiye kalemi, box: 60, shirt: 108.
- BOA, fon: MF.İBT., Tedrisat-1 İbtidaiye Kalem, box: 56, shirt: 4.
- BOA, fon: İ.DH., İrade Dahiliye, box: 1249, shirt: 97153.
- BOA, fon: İ.TAL., box: 51, shirt: 42.
- BOA, fon: İ.HUS., İrade Hususi, box: 29, shirt: 3.
- BOA, fon: MF.MKT., İrade Talifat, Maarif Nezareti Mektubi Kalem, box: 278, shirt: 25.
- BOA, fon: MF.MKT., Maarif Nezareti Mektubi Kalem, box: 432, shirt: 35.
- BOA, fon: MF.MKT., Maarif Nezareti Mektubi Kalem, box: 812, shirt: 8.
- BOA, fon: MF.MKT., Maarif Nezareti Mektubi Kalem, box: 948, shirt: 20.
- Celal, M. (1908). *Cep atlası*. Karabet.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni* (S. B. Demir, & M. Bütün, Çev.). Siyasal.
- Çoruk, A. Ş. (2006). Osmanlı İmparatorluğu'nda Ermenilerin basın ve yayın hayatına katkıları üzerine kısa bir değerlendirme. F. M. Emecan, Ş. Ural, & K. Yetiş (Eds.), *Çeşitli Yönlerden Türk Ermeni İlişkileri* (s. 415-421). İstanbul Üniversitesi.
- Deveci Bozkuş, Y. (2022). Tanzimat döneminde eğitim ve ders kitapları kaleme alan Ermeniler: Mihran Apikyan örneği. F. Korkmaz (Eds.), *9. Milletlerarası Türkoloji Kongresi Bildiriler Kitabı* (p. 379-390). <https://doi.org/10.26650/PB/AA10AA14.2023.001.028>
- Deveci Bozkuş, Y. (2020). Osmanlı İmparatorluğu'nda Ermeniler: Osmanlı Türkçesi ile eserler yazan Ermeni Entelektüeller. *Erdem*, (79), s. 97-128. <https://doi.org/10.32704/erdem.838432>
- Deveci Bozkuş, Y. (2020). *XIX. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nda Ermeni entelektüeller*. Nobel.
- Deveci Bozkuş, Y. (2022). XIX. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğunda Ermeni entelektüeller: Diran Kelekyan örneği. *Bilig*, (101), s. 1-29. <https://doi.org/10.12995/bilig.10101>
- Eliaçık, M. (2009). Evliya Çelebi Seyahatnâmesi'nin II. Abdülhamid Döneminde muzır neşriyat sayılması. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 47-62. <https://doi.org/10.15247/dev.31>
- Engin, E. (2010). *Türk romanında Ermeniler (1874-2010)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). Anı.

- Gündüz, M. (2010). *Osmanlı mirası Cumhuriyet'in inşası modernleşme, eğitim, kültür ve aydınlar*. Lotus
- Hayta, N., ve Ünal, U. (2014). *Osmanlı Devleti'nde yenileşme hareketleri*. Gazi.
- Karabet ve Kaspar Matbaası, (1303). *Babı Ali caddesinde karabet ve Kasparın 25 numaralı kütüphanesi hesabına tab olunan kitapların fihristi*. Karabet & Kaspar.
- Karaçorlu, S. M. (2017). *Osmanlı tarihi: Abdurrahman Şeref'in "Fezleke-i devlet-i tarih-i Osmaniye" (günümüz Türkçesi)*. Umuttepe.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analiz yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), s. 170-189.
- Mektep. (1891). *Mektep*. (1)7. K. Keshishian (Eds.). Karabet ve Kaspar.
- Mektep. (1892). *Mektep*. (1)41. K. Keshishian (Eds.). Karabet.
- Mektep. (1894). *Mektep*. (3)1. K. Keshishian (Eds.). Karabet.
- Mektep. (1894). *Mektep*. (3)12. K. Keshishian (Eds.). Karabet.
- Mektep. (1894). *Mektep*. (3)19. K. Keshishian (Eds.). Karabet.
- Mektep. (1895). *Mektep*. (4)34. K. Keshishian (Eds.). Karabet.
- Merriam, S., & Greiner, R. (2019). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. A Willey Brand.
- Muşmal, H., ve Gürbüz, İ. (2018). Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri ve veri türleri – doküman incelemesi. Ş. Aslan (Eds.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (s. 217-243). Eğitim.
- Özlü, Z., ve Üzüm, H. İ. (2020). Tarihi coğrafyanın öğretimi açısından haritaların önemine bir örnek: İbnul Cevad Efdaleddin'e göre Osmanlı haritaları. A. Mutlu (Eds.), *Geçmişten Günümüze Tarih Araştırmaları* (s. 179-207). Gazi.
- Schick, I. C. (2011). Print Capitalism and women's sexual agency in the late Ottoman Empire. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 1(31), s. 196-216. Project Muse. <https://muse.jhu.edu/article/444382/pdf>.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. Sage.
- Somel, S. A. (2015). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908)*. İletişim.
- Şeref, A. (1901). *Fezleke-i tarih-i devlet-i Osmâniyye*. Karabet.
- Şeref, A. (1891). *Tarih-i devleti Osmaniyye* (Volume 1). Karabet.
- Şeref, A. (1894). *Tarih-i Devlet-i Osmaniyye* (Volume 2). Karabet.
- Tatlısu, M. (2021). Kitapçı Karabet Efendi'nin Osmanlı matbuatına katkıları üzerine bir methal. *Yıllık Anual of Istanbul Studies*, 3(10), s. 123-148. <https://doi.org/10.53979/yillik.2021.6>
- Tevfik, A. (1891). *Fezleke-i tarih-i umumi* (Volume 1). Karabet.
- Tevfik, A. (1893). *Fezleke-i tarihi umumi: tarih-i kurun-u vusta* (Volume 2). Karabet.
- Tevfik, A. (1900). *Fezleke-i tarihi umumi: tarih-i kurun-u ahire* (Volume 3). Karabet.

- Tevfik, R., (1911). Müteveffa karabet efendi hakkında, *Servet-i Funiin Dergisi*. 40(1024), s. 235-237. Milli Kütüphane. <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/articlecatalog/details/20128>
- Tekiner, C. E. (1910). *Tarih-i Osmani haritaları*. Karabet.
- Timur, K. (1995). *Mektep dergisi (1. Cilt 1891-1892) (Tasnif, inceleme ve değerlendirme)* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Timur, K. (2021). Sultan II. Abdülhamid döneminde okul vazifesi gören bir mecmua "mektep". *Edebi Eleştiri Dergisi Takvîm-i Vekâyi'den 1928 Yılına Süreli Yayınlar ve Edebiyat Özel Sayısı*, s. 45-55.
- Tümer, Ş. C. (2003). "Mektep" dergisi hakkında yapılan çalışmalara dair bazı dikkatler. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 10(21), s. 323-338.
- Uçman, A. (2004). Mektep. *Türkiye Diyanet vakfı İslam Ansiklopedisi*, v. 29, p. 1-2. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Uşaklıgil, H. Z. (2017). *Kırk yıl. Özgür*.
- Vahid, H. (1909). *Tarih-i enbiya ve İslâm*. Karabet & Kaspar.
- Yıldırım, E. (2019). *19. Yüzyıl sonu Osmanlı toplumunda "tercüme" eserlerin tanıtımı üzerine betimleyici bir inceleme: Kitapçı Arakel Karalogları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

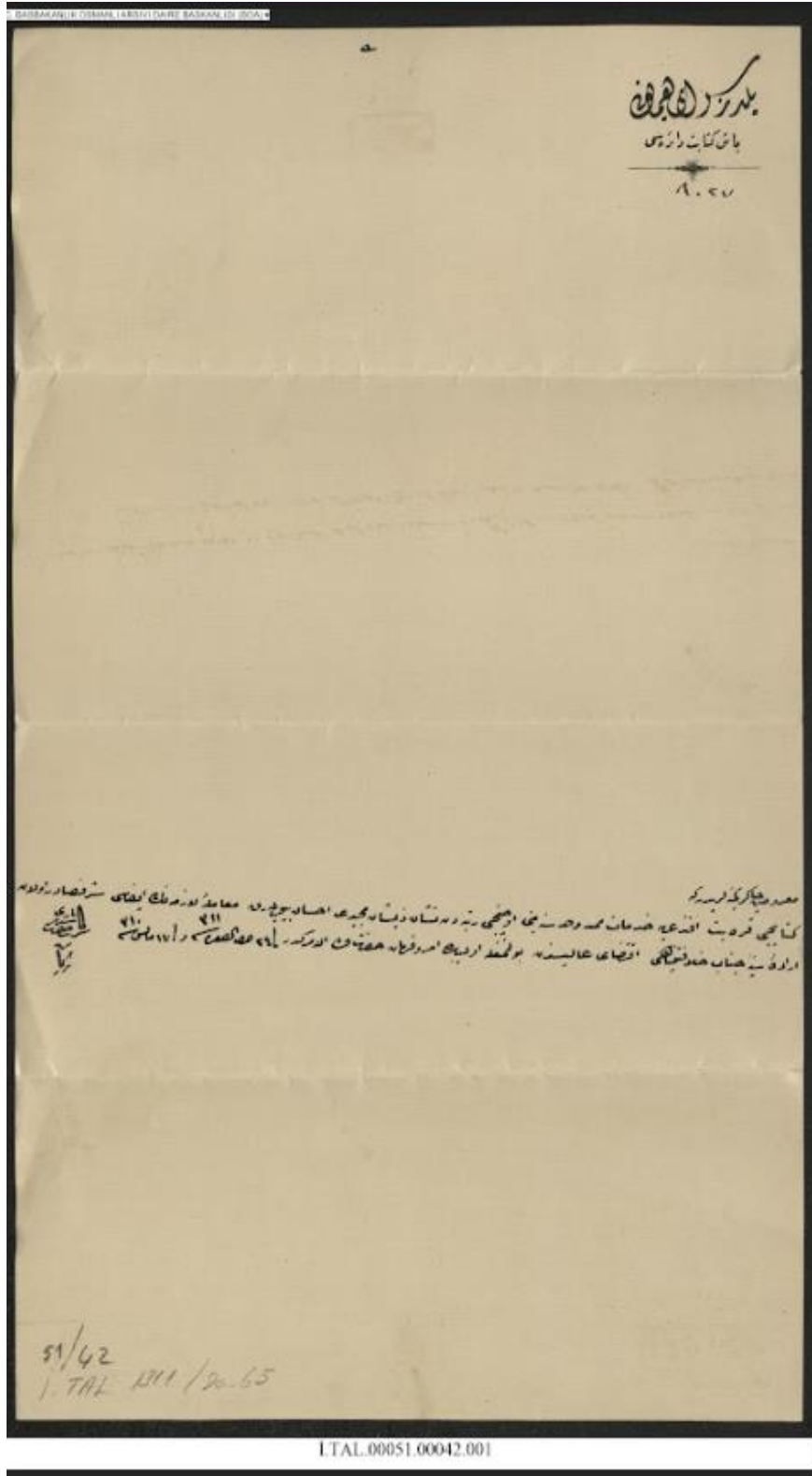
Ekler

Ek A. Karabet ve Kaspar Matbaası Tarafından Kaleme Basılan Fihristin Giriş Bölümü²²



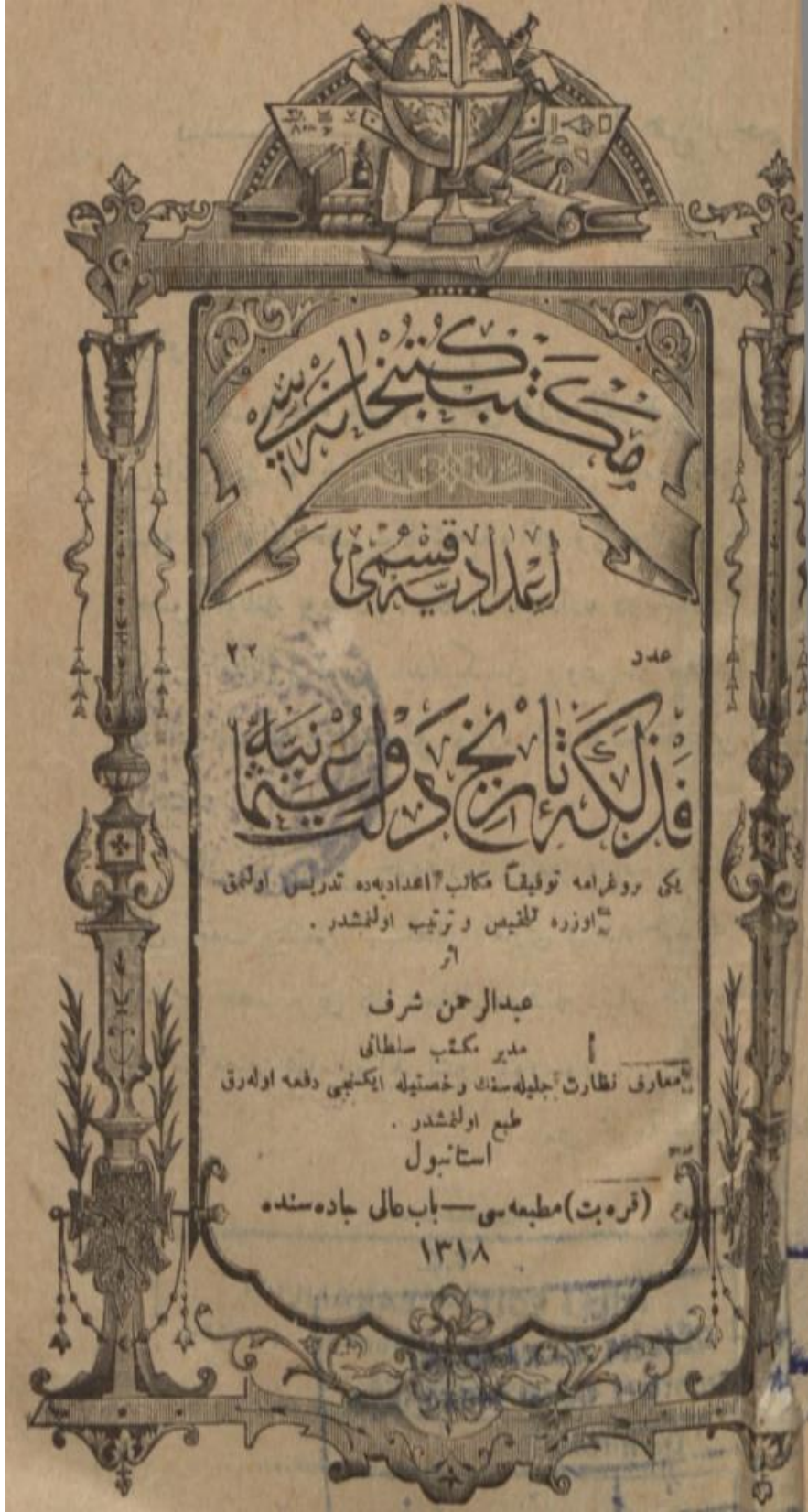
²² Milli kütüphane nadir eser kataloğundan alınmıştır.

Ek B. Karabet Keşişyan'ın Mecidi Nişanı Aldığına Dair 1311 Tarihli Arşiv Belgesi²³



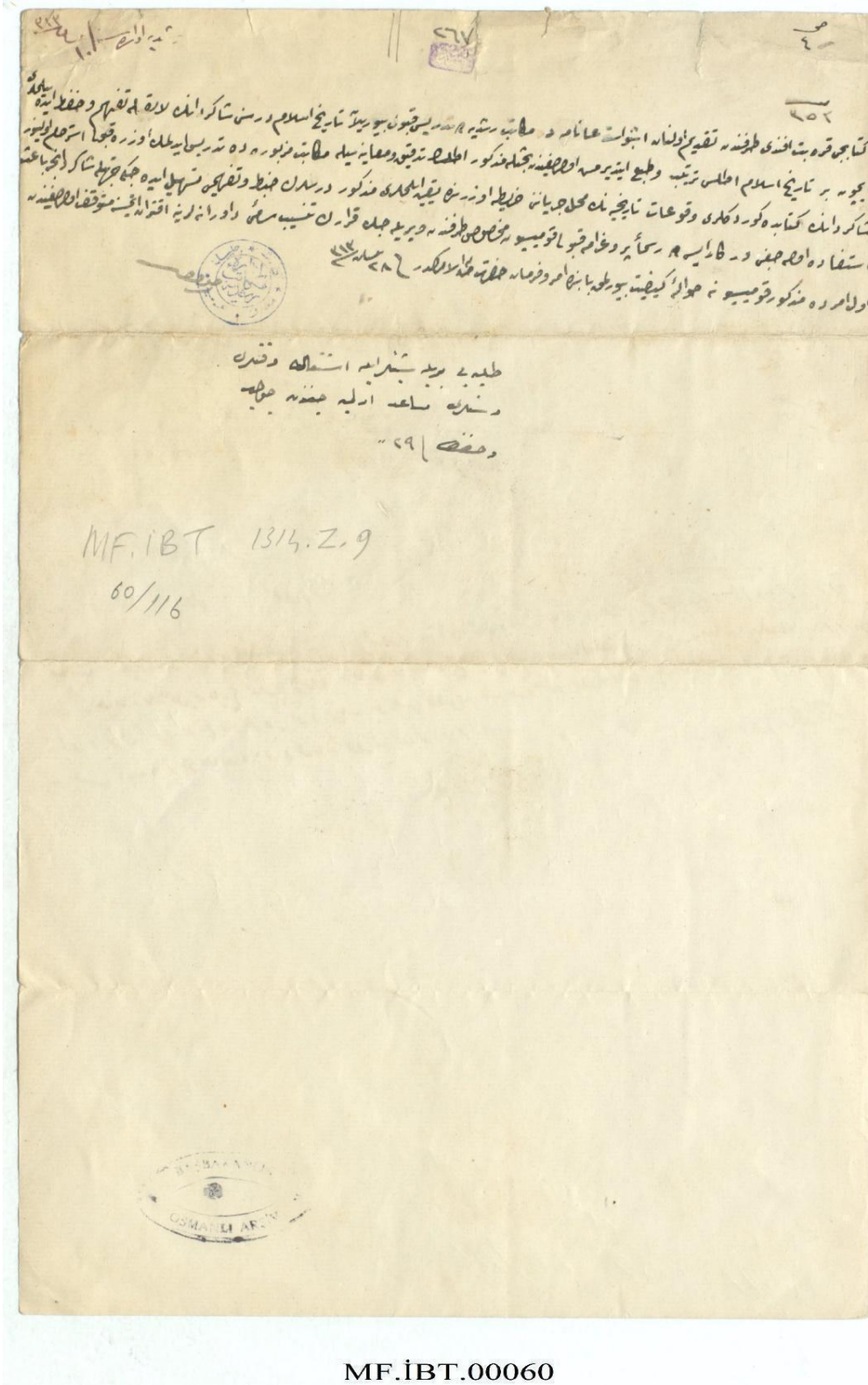
²³ Devlet arşivleri başkanlığı Osmanlı arşivlerinden alınmıştır.

Ek C. Fezleke-i Tarih-i Devlet-i Osmaniye Adlı Ders Kitabının İç Kapağı²⁴



²⁴ Ferit Ragıp Tuncor arşivinden erişilmiştir.

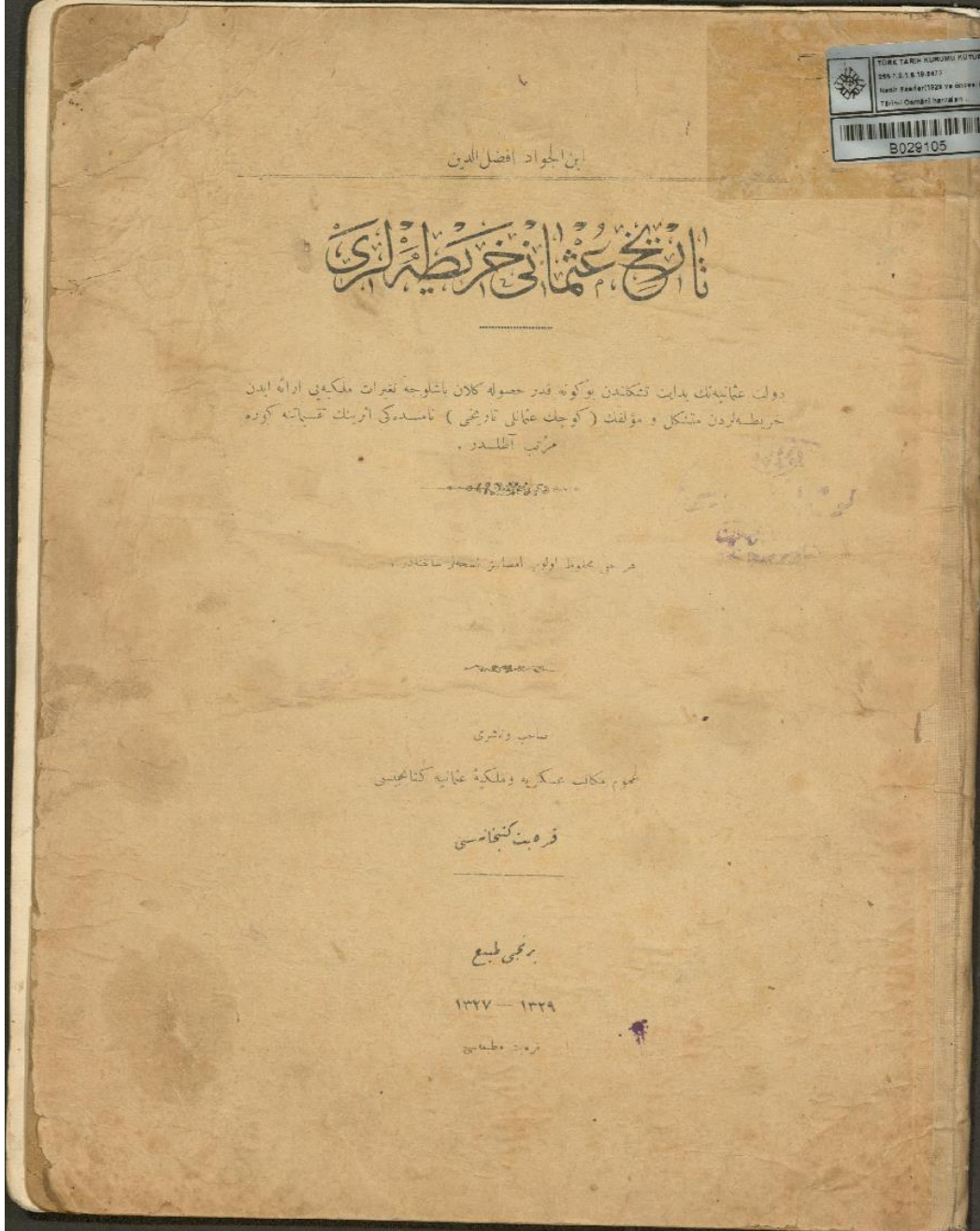
Ek D. Karabet Keşişyan'ın Tarih Atlası Bastırmaya Yönelik Talebinin Bulunduğu Arşiv Belgesi²⁵



MF.İBT.00060

²⁵ Devlet Arşivleri Başkanlığından alınmıştır.

Ek E. Tarih-i Osmani Haritaları İsimli Tarih Atlasının Kapak Sayfası²⁶



²⁶ Türk Tarih Kurumu'ndan alınmıştır.

Traditional education in the 19th century Fergana region through the perspective of the orientalist Russian couple Nalivkins

Muhammed Bilal ÇELİK, Hatice SARICI HOCAYEV

Article Type	Research Article
Received	29/09/2023
Accepted	17/11/2023
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1368735
Similarity Scan	Done: IThenticate
Ethics Declaration	This work has been prepared in compliance with all ethical and copyright regulations. This study, based on the works of orientalist travelers, does not require ethical 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	2012-2024 © TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	

Traditional education in the 19th century Fergana region through the perspective of the orientalist Russian couple Nalivkins

Muhammed Bilal ÇELİK

ORCID: 0000-0002-8246-134X, E-mail: bcelik@sakarya.edu.tr

Institution: Sakarya University, Faculty of Humanities and Social Sciences, ROR ID: <https://ror.org/04ttnw109>

Hatice SARICI HOCAYEV

ORCID: 0000-0001-5724-3239, E-mail: hsaricihocayev@gmail.com

Institution: Sakarya University, Social Sciences Institute, ROR ID: <https://ror.org/04ttnw109>

Abstract

The orientalist Russian couple Vladimir Petrovich Nalivkin and Maria Nalivkina, called the Nalivkins, lived in the Fergana region of Turkestan between 1876 and 1918. The Nalivkin couple, who not only learned the local language and culture during their long years of living in the region, but also established close relations with the people, wrote the work titled “Ocherk Byta Jenşiny Osdlago Tuzemnago Naseleniia Fergany” with the information they acquired. Nalivkins wrote this work 1886, obtaining information about the Turkestan region that no orientalist had before and shared this information with their readers. Especially Maria Nalivkina’s entry into women’s places that would be off-limits to foreign men and her sharing of information she learned from local women contributed greatly to the book. Within the scope of the study, the work “Shkola u Tuzemtsev Sredney Azii” written by Vladimir Petrovich was also examined. The analysis of both books provides information about the traditional education of the Fergana region in the 19th century. In particular, the focus is on the traditional education sites and education program, teachers and students of the Fergana region. As a result of the study, it was determined that the region lagged behind the age in terms of traditional education palces, course contents and the competence of teachers. In addition, it was observed that boys and girls received education in different places, that the education they received was inadequate and that students did not develop themselves after their education.

Keywords: Vladimir Petrovich Nalivkin, Maria Nalivkina, 19th century, Fergana region, traditional education

Introduction

The Fergana region, located close to where Uzbekistan, Kyrgyzstan, and Tajikistan meet each other today, is one of the oldest Turkish homelands. The region is shaped in the form of a valley flanked by Kurama in the north, Fergana in the east, Alay Mountains in the south, Transoxiana in the west, and the Tarim Basin in the southeast. This situates the region on the Silk Road, a position from which it has benefited throughout history. In addition, the Narin and Karaderya rivers passing through this region merge to form the Syrdarya (Jaxartes, Seyhun) River, which plays a primary role in the widespread agriculture and animal husbandry culture of this region by irrigating the valley extensively. Together, these features made the Fergana region extremely attractive to the largest states and tribes throughout history (Çelik, 2016: 527).

Historically, the Fergana region was ruled by the Khoqand Khanate from 1709 to 1876, during which significant developments were achieved in the fields of science, culture, and art, especially under the rule of Âlim Khan (1798–1809) and Ömer Khan (1809–1821). The strong economic foundations of the Khanate enabled adequate training for numerous scientists during the periods ruled by Âlim Khan and Ömer Khan, with scientists and artists from surrounding regions also coming to the Khanate. Furthermore, even after the Russian occupation, the region continued to maintain close connections with Russia, as a result of which many Russians traveled to the region, both officially and unofficially. One such Russian who came to the Fergana region and was able to explore it closely was Vladimir Petrovich Nalivkin.

Growing up in a military family and subsequently choosing military service as his profession, Vladimir Petrovich Nalivkin's arrival in the Turkestan region coincided with the Russian army's occupation of the cities of this region. As an officer in the Russian army, Nalivkin personally participated in the 1873 Khivan and 1875 Khoqand occupations (Abaşin et al., 2015: 11–12, 22–23, 77; Campell, 2015: 35). However, when his military life failed to yield the happiness, he was looking for, he resigned from duty in 1876 (Abaşin et al., 2015: 12–13). After leaving the military, he served as deputy chairman of Namangan district on military-civilian duty (Abaşin et al., 2015: 81–82). Nalivkin resigned from this position in 1878 and moved to Fergana valley along with his wife, Maria, and his family in the same year (Abaşin et al., 2015: 22–23). He bought land and a house in Nanay village in this region, where the Nalivkin family lived until 1884. During their time in Nanay village, Nalivkin and his wife adapted their lives to the customs and traditions of the local people—they dressed like peasants, farmed using local techniques employed by the peasants, and learned the local spoken languages (Kamp, 2016: 5; Kotyukova, 2016: 62). Although Nalivkin did not receive any formal orientalist education during the years he lived in the region, he dedicated himself to this field, writing a wide variety of works on the region based on his experiences, knowledge, and observations, some of which his wife contributed to as well.

The main source on this study is based is the book *Ocherk Byta Jenshiny Osedlogo Tuzemnogo Naseleniia Fergany*, co-authored by the Nalivkin couple, who documented valuable information about their experiences and the knowledge they acquired during their time in the Fergana region, thus leaving a mark as a record of this period. Published in 1886, this book was highly praised by many well-known historians and orientalists of the period, especially because of the insights provided by Maria about the women of the region—a perspective that had not been offered by any foreigner until then. In this work, Vladimir Petrovich provided information about the educational institutions of the region that were meant for men, while Maria recounted details about the educational institutions for women. The second work that is used as one of the primary sources in this study is Vladimir Petrovich Nalivkin's *Tuzemtsı Ranshe i Teper*, written in 1913, where he identified and explained the changes observed among the people of Fergana after the Russian occupation, while also mentioning the situation of the people before the occupation. His work also reported on the traditional education received by the people of the Fergana region before and after the occupation.

The aim of this study was to examine the traditional educational institutions of the Fergana region before the Russian occupation, as noted in the works of the orientalist Russian couple Vladimir Petrovich Nalivkin and Maria Nalivkina. Within the scope of this study, the insights drawn from the works of travelers who visited the Fergana region in the 19th century were examined and compared to those found in the works of Vladimir Petrovich Nalivkin and Maria Nalivkina. Furthermore, articles, encyclopedia entries, books, and theses written on the Khanate of Khoqand and the Fergana region were examined to seek details related to the subject of this study. Ultimately, a comprehensive and holistic understanding of the traditional educational institutions of the 19th century Fergana region was attempted.

Method

Research Design

This study discusses traditional education in the Fergana region by evaluating 19th century history recounted in the works of an orientalist Russian couple who lived in the region. In this century, *maktabs*, *madrasas*, and *karikhanas* were the primary educational institutions responsible for providing traditional education to the population. This study identified the areas, people, and economic conditions related to the establishment of these educational institutions. In addition, details pertaining to the content of the education offered in these institutions, the teachers who taught in these institutions, and the students who received this education were explored. Notably, a qualitative research method was employed to discuss these traditional educational institutions of the Fergana region, which hold a significant spot in the history of Muslim Turkish education. Furthermore, this study was conducted by means of asking “what for, how, why” questions, with the aim of

comprehending events and facts related to the subject using the qualitative research method. In addition, previous research on this topic was examined to subsequently form a synthesis. Overall, document analysis (Yıldırım & Şimşek, 2013) was the primary research method employed to conduct this study.

Study Group

This study is primarily based on the works *Tuzemtsı Ranshe i Teper* by Vladimir Petrovich Nalivkin and *Ocherk Byta Jenşiny Osdlago Tuzemnago Naseleniia Fergany* by Vladimir Petrovich Nalivkin and Maria Nalivkina. In addition, the works of a few other orientalist travelers who visited Turkestan in the 19th century and documented information about the Fergana region were investigated. All these works were subjected to content analysis and evaluated with regard to the information derived from the literature review. Moreover, since this study was primarily conducted based on the two above-mentioned works, it did not require ethics committee approval.

Data Collection and Analysis

In addition to its primary sources, this study used various other works. The texts of *Tuzemtsı Ranshe i Teper* and *Ocherk Byta Jenşiny Osedlogo Tuzemnogo Naseleniia Fergany*—the primary sources of this study—were obtained. Subsequently, these two works were first made a card index and then classified in terms of their content to enable discussions on cause–effect relationships and answer when, how, and why questions. In addition, Russian and English books and articles related to the subject of this study were obtained and then analyzed. Details obtained from travel books used for this study were compared to those provided in the works of the Nalivkins. Interestingly, both similar and contrasting information could be identified in these works. The information obtained in the literature review conducted for the study has been evaluated and interpreted with the main sources. In this context, this study first discusses traditional Turkish and Islamic education and then proceeds to examine the traditional education provided in the 19th century Fergana region.

Results

The traditional educational institutions of the 19th century Fergana region comprised *maktabs*, *madrastas*, and *karikhanas*—institutions that were also found in other Muslim Turkish states during this time. Obtaining an education in these institutions was not compulsory, but it was offered mostly to boys. Although there were a few schools for girls and some wealthy families hired private female teachers for their daughters, girls' education was not widespread in the region. Notably, these educational institutions offered education in the Persian and Arabic languages. However, since education was primarily based on memorization, both the students and teachers failed to achieve extensive in-depth knowledge in these two languages. In addition, the education provided was predominantly religion-based, meaning that courses such as mathematics, geography, history, and

medicine were not offered. Notably, the course content of the educational institutions in this region had not been changed, renewed, or developed over the years. Moreover, since beating was considered normal and necessary in education, it was acceptable to beat children in schools, although not in girls' schools. It should be noted that these details primarily pertain to the people living in cities, since the nomadic people received only basic education in tents in their summer pastures or winter quarters. The sources indicate that education was not very common among nomadic people (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 68–69; Nazarov, 1891: 29), with only the extremely wealthy nomadic families being able to bring teachers for their children to where they lived.

Since there were no separate schools to train teachers in the region, any person who graduated from these traditional educational institutions and had learned to read and write could become a teacher. Educational institutions were mostly established through foundations and supported by wealthy individuals. Teachers did not have a specified salary; instead, they had to make ends meet through the various gifts and money received from students. Moreover, students were able to continue their education only if their families were wealthy. Madrasa teachers received a salary and madrasa students received scholarships from the madrasa foundation on a regular basis. However, since the scholarship was not sufficient for madrasah students, they lived in poverty and could neither eat well nor wear new clothes. However, the second half of the 19th century saw an increase in madrasa education in the region due to the increase in income achieved by cultivating empty waqf lands. As the salaries of teachers and the scholarships given to madrasa students increased, the number of madrasa students also increased across all cities. This revival in madrasa education further contributed to an increase in religiosity in the region (Nalivkin, 1913: 130).

Traditional Education and Educational Institutions in the Fergana Region

After the Turks accepted Islam, Islamic educational institutions gradually proliferated across all Turkish-Islamic states. During the Khoqand Khanate period, educational institutions in the Fergana region—mainly maktab, madrasas, and karikhanas—were built on this foundation of Islam (Kariev, 2018: 154). Children who received their basic education within the family started school after the age of five, learning to cultivate basic skills such as reading, writing, and mathematics. Notably, girls were educated at home while boys went to schools (Kariev, 2018: 149–166). Interestingly, the quality of education and educational institutions in the Fergana region varied depending on the political power of the khanate. If the khanate experienced a politically difficult period—if there was a lack of political unity, a threat of civil war, or if the khanate was at war with other khanates—educational institutions suffered. These difficult times negatively affected the public, as families experiencing economic difficulties stopped sending their children to maktab and madrasas so that they could work and financially contribute to the family. However, when their economic situation improved, many families sent their

children back to madrasas. Another factor that affected the children's education was the location of their habitation. While people in the cities lived a settled life that enabled regular education, living a nomadic life affected the attainment of education. Therefore, people living in cities were often observed to be more educated than nomads because of the perks offered by their living conditions (Nazarov, 1891: 29).

Maktabs

As in other Turkish-Islamic centers, primary education in the Fergana region was provided in maktabs. Apart from learning to read and write, a child was introduced to the basic principles of the Islamic religion that one must know as a Muslim at the maktab. These included teachings about ablution, performing daily namaz five times a day and fasting, and basic religious topics such as Allah, angels, and the afterlife.

Nalivkin described maktabs as mosque schools (1913: 32). In *Ocherk Byta Jenshiny Osedlogo Tuzemnogo Naseleniia Fergany*, the Nalivkins stated that every mosque in the Fergana region comprised a maktab that usually had one room. Furthermore, maktabs could be established within a mosque, in a private house, or the mosque itself could be used as a maktab (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 57).

The maktabs in the Fergana region, as described above, were educational institutions that were attended only by boys. Although there were separate maktabs for girls, they were not as numerous as the boys' schools (Tagaev, 2017: 210). Moreover, girls' maktabs were usually located in the schoolteacher's house or in the homes of wealthy families (Somuncuoğlu, 2016: 27).

Meanwhile, nomads in the Fergana region could not receive regular education, as people in the cities did, due to their living conditions. The educational life of nomads was restricted to the *yaylaks* (summer quarters) to which they migrated, where they set up tents that served as educational institutions. These institutions offered children only basic education that did not exceed the initial level of learning (Tagaev, 2017: 213; Somuncuoğlu, 2006: 25–26).

Madrasas

The few students who wanted to continue their education after graduating from a maktab attended madrasas—the highest-ranked domestic school (Nalivkin, 1913: 32). Madrasas taught the Arabic language and provided education using theology and *fiqh* (Islamic jurisprudence) books. Nalivkin, in his independent work, explained that the reason for offering Arabic education in madrasas was that Muslims considered the language sacred, since the Quran and Sharia books containing religious provisions had all been written in Arabic. Madrasas were established not only in all the cities but also in the bazaars located in large *qishlaks* (winter quarters), where nomadic tribes descended from the plateau along with their animals to spend their winters (Nalivkin, 1913: 32).

In the work, Nalivkin also provided valuable information about the structure of the madrasas in the Fergana region. Large madrasas were made of baked bricks and flat roofs covered with soil, similar to the roofs of the other buildings in the region. The main area of the madrasa comprised a courtyard, surrounded on all four sides by a long wall with a height of 2–4 sazhen' (1 sazhen is equal to 2,13 meters). The courtyard consisted of hujras (cells)/rooms for the mudarris (teachers) that could accommodate one to four students, and classrooms. The courtyard also comprised one or two shaded areas, a tekke (lodge) known as hanagah/hankah, and a mosque. The Nalivkins stated that the largest madrasas in Kokand were two-storey buildings in which hujras were located on both the first and second floors, with the total number of hujras ranging between 20 and 70 (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 72).

Waqfs were generally established to ensure the subsistence of the madrasas. The people who founded and financed the madrasas usually belonged to wealthy segments of the population and were usually high-ranking officials, such as khakims (governors). They offered land and building materials for the construction of the madrasa as gifts, while also bequeathing a small amount of capital, a few hundred rubles, and books to the madrasa that would generate sufficient income to cover the salaries of the mudarris and the scholarships of the students. Other people would also contribute to this revenue at times by making an endowment to the madrasa (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 62).

The person who establishes a madrasah through a foundation prepares a “shartnama (special provisions)”, consisting of details such as who had built the madrasa, when it was established, how much land was donated for the establishment, where this land was located, who would be the mutawalli (manager of the property, trustee), and how the income of the madrasa would be divided annually among the mudarrises and students. The madrasa’s mutawalli would sometimes be the imam of the mosque in which the madrasa was located. The mutawalli received an income ranging from one-tenth to one-twentieth of the annual income of the waqf. Notably, the mutawalli’s income and the scholarships received by the students varied depending on the size of the land on which the madrasa was located (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 72). For instance, in the case of an average-income of waqf, a mudarris (teacher) earned between 30–100 rubles in a year and rarely received 200 rubles of silver annually. If a madrasa consisted of children from rich families, each student offered around 3–40 rubles to the mudarris as a gift for each study book they complete. The Nalivkins said that madrasa students also received annual scholarship, and they also mentioned its amount for madrasa students. Successful student in the highest level in a madrasa received between 15–35 rubles per year, a middle-level student received 10–20 rubles, while the lowest-level student received a scholarship of 4–12 rubles. The amount of scholarship given to students in madrasas also varied according to the size of the madrasa (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 72).

In his work, Nalivkin pointed out that the madrasas in the Fergana region, whose waqf lands had previously been inadequately irrigated, experienced an increase in income with the development of cotton agriculture in the region. The revenues of these madrasas increased five times or more, because of which higher salaries and more scholarships could be given to the madrasas' mudarrises and their students, respectively. Thus, as the number of madrasas increased, so did the number of students. Incidentally, between 1880 and 1890, there were more madrasa students in the region, especially in the city of Khoqand, than ever before. This increase in the number of madrasa students was also observed in the cities of Tashkent and Samarkand in the same years (Nalivkin, 1913: 130–131).

The Nalivkins also wrote about the food distributed in the madrasas, which was mostly of bad quality and insufficient. Tea, bread, dried and raw fruits, and – very rarely – pilaf were the main kinds of food offered in the madrasas. Nutritious meals, such as pilaf, were prepared only once a week using substandard kitchen utensils in hujras. There were no common tables for students to use while eating in the madrasas. Therefore, students shared and ate their food, sometimes by purchasing it, in the hujras (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 65).

Vladimir Petrovich also provides information about the general behaviour of madrasa students. According to him, madrasa students were sympathetic but unobservant people who always joke and laugh for fun. Students coming to madrasa learned to think, speak, and behave according to madrasa rules in every moment of their daily life (Nalivkin, 1913: 33).

Karikhanas

Another institution that offered education in the Fergana region was the karikhana – institutions that focused on memorizing and reciting the Quran. These institutions were usually also supported by waqfs and built near mosques, masjids, madrasas, or mazars. The karikhanas, usually built for a very small number of people, were inhabited by a kari (reciter) who memorized and recited the Quran in prayer for the soul of the late person who had built the place as well as for the sick (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 67–68). The kari can be equated to the modern-day hafiz. Notably, the Nalivkins did not provide detailed information about these institutions. However, according to different sources, it has been noted that the cities of Khoqand, Margilan, and Osh together consisted of 450 karikhanas, of which 25 were documented and registered establishments. Some of the karikhanas in the region that have been noted in the literature are Sultan Murad Karikhana, Sheikhulislam Babahan Karikhana, Sefiltöde Karikhana, Hazret Azizkhoja Ishan Karikhana, Aftap Pasha Karikhana, Kökmazar Karikhana, Badalbay Karikhana, Hal Nazar Parvanachi Karikhana, Molla Muhammed Ibrahim Khaji Karikhana, Muhammed Rasul Karikhana, and Mir Sakibay Karikhana (Çelik, 2016: 556).

Eugene Schuyler, an orientalist who traveled to Turkestan in the 19th century, also mentioned maktabas and madrasas in her work, providing details that are similar to those

given by the Nalivkins about the institutions providing education in the region. Schuyler considered maktab as institutions, one of which existed in each neighborhood, that were affiliated to the mosque (Schuyler, 2007: 160), while madrasas were observed by her as institutions where advanced religion and law courses were taught. However, in contrast to the Nalivkins, Schuyler mentioned three more educational institutions—karikhana, salawatkhana, and masnawikhana—that specialized in offering private education. Karikhanas were institutions meant for memorizing the Quran to become a kadi (muslim judge), salawatkhanas were establishments that only taught subjects related to namaz (prayer), and masnawikhanas were institutions where students memorized the works of Mawlana's Masnawi to become a kadi (Schuyler, 2007: 162). Notably, the karikhana and masnawikhana institutions were not mentioned in the works of the Nalivkins.

Another orientalist, Gabriel Bonvalot, who came to the Turkestan region in the 19th century, also wrote about the education system in the region. Although the particulars provided by Bonvalot are similar to those given by the Nalivkins, they contained less detail. According to Bonvalot, boys in the region were paid more attention to than girls and spent a longer number of years pursuing education. He noted that boys began their maktab education at the age of six or seven. The author further reported that families took their children out of the maktab when they reached an age—usually nine or 10—at which they could be useful in housework. At this age, after the child was circumcised, he left school to join his father at work—if his father was engaged in a craft, he would have to learn that trade, and if his father was a merchant, he would have to deal with customers. Notably, Bonvalot described maktab as free primary schools (Bonvalot, 2015: 50, 52).

Although Bonvalot described madrasas in his work, he did not offer any information about the other educational institutions in the region. The author stated that the financial resources of madrasas as higher education centers were the fields, shops, and hammams (Turkish bath) donated by Muslims, which were mostly waqf properties that could not be sold or transferred. The needs of the madrasa, mudarrises (the author uses the term professor to refer to the mudarris), and madrasa students were met through the revenue earned from these resources (Bonvalot, 2015: 52).

Content of the Fergana Region's Traditional Education

Traditional education was not compulsory in the Fergana region. Lessons were held daily, except on Fridays, which was a holiday. Notably, maktab education lasted 2 to 5 years. Every school day, students arrived at the maktab shortly after sunrise, a few hours after which they went home to have breakfast, then returned to school at noon at around 1–2 hours after breakfast, participated in classes till their next break that lasted 1–2 hours, and finally returned home in the evening. Furthermore, depending on permission of their families, students could enjoy a summer holiday lasting one to two months in the summer (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 59–60). The content of the school courses focused on teaching the students how to read and write, while also providing basic knowledge about the Islamic

religion, including teachings about the essence of Islam, about Allah, angels, and the afterlife, as well as about the basic acts of worship in Islam, such as namaz and fasting (Nalivkin, 1913: 32).

Traditional education in the Fergana region began by reciting a sura from the Quran. Once the student successfully memorized this, he moved on to learning the alphabet (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 59). However, students did not use books to learn the alphabet; instead, they used a small wooden blackboard or a white plate to write. Usually, students shared a writing desk with two other classmates (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 59–60).

It usually took around three to six months for a teacher to teach syllables and words to the students. Notably, the first book that the students received was the Quran, which was mandatory for all students to read from the beginning to the end. The other book that the students read as a textbook was Chor Kitab, which was part of the maktab curriculum. However, since this book is written in Persian, most students could not understand its contents, which included explanations related to religious worship, such as the rules of ablution, the correct method for performing namaz, and information about fasting (Kamalova, 2019: 289; Tagaev, 2017: 209; Somuncuoğlu, 2006: 33; Nalivkin & Nalivkina, 1886: 59). The Nalivkins reported that even the teachers rarely knew Arabic and Persian, which were the languages used in the textbooks they taught.

The teachers were responsible for correcting the students' reading pronunciations during class and for teaching them to read the Chor Kitab at a fast pace, even if they did not understand the meaning of the words themselves. The Chor Kitab, also referred to as Chahâr, Char, Chohar kitab in different sources, consists of four separate books, one of which is written in the form of poetry. If a student could read this book using the correct pronunciation and at an acceptable speed, he was considered sabat-chikti, which means literate. Students who received the sabat-chikti approval were taught to write, and they began reading more advanced books, such as Khoja Hafiz (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 59). While studying, the students repeated the texts they had to memorize out loud—an activity that constituted the entire process of participating in a class. In the course of exhibiting the correct method to read to each student, the teacher also occasionally pulled the ears of those who made mistakes (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 59).

Upon finishing maktab education, the students usually became ordinary professionals or engaged in farming. Sometimes a student who learns to write very well earns a living by writing copies of books and becomes a katib (scribe) or, in institutions, a mirza, earning between 10 and 40 kopecks a day, the currency of Tsarist Russia. The Nalivkins mentioned that calculation operations were not taught in the maktab, as such procedures were not used in the institutions. Furthermore, a student who successfully completed all classes of the maktab, provided he is an adult, could proceed to learn the rules of ablution and the conditions of namaz from the Arabic book Muhtasarü'l-Vikaye, and if

he managed to recite certain surahs of the Quran from memory, he could become an imam at the mosque (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 60).

Nalivkin stated that a school student aged between 10-12 had to perform namaz five times a day like adults, was aware that he must not eat or drink anything from morning until evening while fasting, and intended to perform the Hajj (pilgrimage) to Mecca at least once during his lifetime. This child was also made conscious that Muslims tread the right path and non-believers walk the wrong path, that there are clean and filthy (unclean) things, and that religion forbids certain activities. However, even though a maktab student acquired ideas about the Islamic religion that he did not fully understand in basic terms, these learnings often failed to percolate in his soul and mind for long. Nonetheless, these students had completely mastered the rules of Muslim courtesy. As an example, Nalivkin recounted that in daily interactions, the students kept their hands respectfully on their stomachs, appeared humble, and spoke softly, with their eyes cast downward (Nalivkin, 1913: 33). Although the Nalivkins did not provide an estimate of the total number of maktab in the Fergana region, studies have reported that there were around 1,709 maktab in the cities of Khoqand, Margilan, Namangan, and Andijan by the second half of the 19th century, imparting education to 28,288 students, as well as 6,154 mosque schools (Adle & Habib, 2003: 82).

Meanwhile, Schuyler offered information about maktab in the region that were not mentioned by the Nalivkins. Schuyler emphasized that all educational institutions in Central Asia provided religious education, decisions that were largely in the hands of Muslim clerics. Teachers in schools teach religion and religious law (fiqh) and nothing else (Schuyler, 2007: 160). Maktab education for children started at the age of five or six and lasted for at least seven years. Lessons at the maktab began by memorizing the alphabet and continued by delving into chapters from the Quran. Some of the school textbooks taught in the maktab were called Chahar Book, Mantik (Logic), and Farsigeyn. The lesson that Schuyler calls Farsigeyn—a course that is only mentioned in Schuyler’s work—probably refers to the Persian course. In addition, the sources examined in this study observed a revival in Persian learning under the Khoqand Khanate in the 19th century. Maktab students were expected to easily read and write the Book of Chahar, comprising four books, and the Book of Farsigeyn, consisting of six or seven books, in the course of their education. Subsequently, the students proceeded to read different Persian and Turkish books that were read aloud by the students during their classes. Notably, a few of the books were written using Indian inks on wooden boards (Schuyler, 2007: 161). Although Schuyler mentioned girls’ education in his work, she failed to offer as much detail as the Nalivkins did. She mentioned that girls learned to write in private schools, where their education lasted three to four years (Schuyler, 2007: 163). She further criticized the maktab for their extremely long hours, where the children had to start studying at sunrise and stay at the maktab until five o’clock in the evening. Furthermore, breaks for the students to rest and eat were short, and maktab holidays were few (Schuyler, 2007: 162).

Bonvalot added that classes at the maktab began after the morning namaz; students had breakfast between 8–9 o'clock, after which they engaged in learning and listening until noon. He further stated that students studied until one o'clock in the afternoon and then returned home. Interestingly, this detail is different from the information provided by other authors, who reported that the students at maktab studied throughout the day. The maktab students sat in a circle on straw mats, where some read the alphabet while others read the syllable book, out loud, memorizing the content. The speed of course progress of the students who completed the seventeenth and eighteenth parts of the spelling book depended on the teacher's wishes. Students who finished the syllable book were considered to have the ability to read, although they had not mastered the skill in its entirety. The learning process continued, with the student proceeding to read the Quran. In maktab education, the mullah (Bonvalot called the school teacher as mullah) tried to control his students using a long, flexible stick, and could also subject the students to falaka (bastinado) to punish them (Bonvalot, 2015: 51–52). Notably, only Bonvalot reported on students of the maktab receiving falaka.

The educational content of the maktab attended by girls did not reach beyond the initial level of teaching, with more importance given to the reading of literary works in the case of girls. These maktab taught Persian and Chagatai literary works, as well as moral books. Furthermore, girls were taught household chores and topics related to married life (Kamalova, 2022: 314; Kariiev, 2018: 154; Tagaev, 2017: 210). Education in girls' maktab could last up to eight years, depending on the success rates of the children. While some girls completed their school education, others married before completing their courses. However, a girl graduating from a maktab could not attend a madrasa. It was also observed that some girls continued their education at home after marriage, although such a phenomenon was prevalent only among the wives of men engaged in education, such as a kadi or a mudarris (Tagaev, 2017: 210–211). Notably, in girls' maktab, educational courses were taught more regularly, and students were not beaten or subjected to falaka. For these reasons, some families preferred sending young boys to girls' maktab at first (Tagaev, 2017: 210; Somuncuoğlu, 2006: 27–28;).

The student who, after completing maktab education, wanted to continue on this path had to join a madrasa. Typically, the age of a child joining a madrasa could not be less than 15. According to Nalivkin, the reason for this age specification was that younger boys were considered half-children who were indifferent to Islam—a phenomenon that Nalivkin attributed to the poor education provided by the child's family and by maktab education (Nalivkin, 1913: 32–33). Madrasas during this time were indigenous schools that taught the Arabic language and provided the highest level of education. Madrasa courses were mainly religious-oriented, pertaining to topics such as religious law, information about laws on every subject, personal and family law, criminal law, and state law. Logic, dogmatics, and dialectics were also studied (Nalivkin, 1913: 32). In madrasa education, students were meant to learn their courses through memorization, repetition, tafakkuh (interpreting the verses of

the Quran and making inferences and presenting them to the public within the framework of rules), negotiation, and spelling methods. Therefore, instead of passing a class, a student who successfully finished memorizing his book would move on to memorizing a more advanced textbook. Students had to memorize a book at least once every two years, and if one failed to do so at the end of five years, he was expelled from the madrasa. Meanwhile, students who successfully completed their madrasa education were given *ijazet* (ratification, diploma).

Madrasas were usually established in all cities as well as in the bazaars of the winter quarters (*kishlaks*) where *biys* preferred to live (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 61). *Kishlaks* usually had a single madrasa, where five to 15 students were taught. Furthermore, two different types of madrasas were observed in the cities—small madrasas, established next to the neighborhood mosque, that taught five to 10 students and independent large madrasas built on the mosque's own land, established through *waqfs*, and having their own imams. Such madrasas could harbor between 15–100 students. In rare cases, the number of students in the madrasas, such as the *Khoqand* madrasas, could increase to 200. The number of such large madrasas varied depending on the city in which they were located. Notably, the Nalivkins reported about four madrasas in *Namangan* and 14 in *Khoqand* (Alpargu, 2002: 585; Nalivkin & Nalivkina, 1886: 61).

Books related to theology and *fiqh* (Islamic jurisprudence) courses taught in the madrasas were mostly written in Arabic. Furthermore, madrasa courses included mathematics, calculation using four basic operations, geometry, areas of geometric shapes, area measurement, and *Ilm-i Feraiz*—a course on the Islamic inheritance law. The Nalivkins stated that the mathematics courses offered by the madrasas were short, the geometry courses were insufficient, and the *Ilm-i Feraiz* course was offered only to those students who chose to study it (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 60).

In madrasahs, courses are given on a semester basis. The course days of the week were Saturday, Sunday, Monday, and Tuesday, while Wednesday, Thursday, and Friday were holidays. Moreover, students tended to use their holidays to prepare for their courses. Only married students returned home on Thursday and Sunday nights, which were their days off. Overall, the *mudarrises* and students spent most of their time in the madrasa's classrooms and in their own *hujras* (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 63).

The madrasa students undertook courses according to their level of learning. *Adna* refers to the lowest level, where students read the books *Kapiyya*, *Sharki-molla*, *Shemsiyye* (logic book), and *Mukhtasar-i Vikaye* for three years (Hızlı, 2008: 25–46). In the intermediate level or *Avsat*, students read *Akaid* (faith) and *Tavsiya* (moral education) books for approximately three to four years. The highest-level students comprised the *A'la*, where students read the books *Molla Jalal*, *Mushkat-i Sharif* (hadis), and *Hidaya-i Sharif* (*fiqh*) (Hızlı, 2008: 25–46; Nalivkin & Nalivkina, 1886: 63;). In contrast, a different source mentioned the following courses that the madrasa offered to teach: *Awwal-i'ilm*, *Kafiye*

(Arabic grammar book), Sharh-i Molla, Fiqh-i Kaydani, esh-Shamsiyye, Sullami, Muhktasar al-vikaye (fiqh), Tazhip (ornamentation), Talhis (eloquence) ve Molla Jalal, Ilmü Sarf-ı Mazi, Ilmü Sarf-ı Zindjâni (also known as Izzi), Ilmü'n-nahv, Ilmü nahvi'l-harakât, Hashiye-i Mir Seyit, Hashiye-i Molla Ahmet, Hâşiye-i Molla Abdülhakim, Akaid-i shuruh, Kitab-ı Kadi Mubarak, Sharhü mukhtasar al-vikaye, Sebat al-âjizîn, Mantık at-tayr, Awamil, Maslak al-muttakin, and Kafiya (Hızlı, 2008: 25–46). Studies have also claimed that geography, chemistry, mathematics, history, and physics were also taught in the madrasas, but these subjects were mostly studied only by interested students and were given names such as Marifatnama, Matla al-ulum, Malumat al-afak, and Kimya-i Saadat (Kariev, 2018: 157; Konukçu, 1998: 215–216).

After receiving education in the madrasa for many years, a student could sometimes become a mudarris. Furthermore, If the student decided to study theology, he could become a mufti on completing the above-mentioned books along with Islamic law and philosophy courses. When the Nalivkins asked an old mirza about the duration of his studies at the madrasa, the person replied that he was madrasa student for 7 years, during which he memorized theology books and 22 siparas (chapters) of the Quran, and practiced writing. However, the Nalivkins provided incorrect information when mentioning that the Quran has 22 chapters. In reality, the Quran consists of 30 juz, each of which comprises 20 pages (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 63–64). All the students who entered and studied at the madrasa in the same year studied the same textbook. The classes proceeded with one student reading the textbook and the other students following the text in their own books, while the mudarris explained and commented on the text, as well as corrected the students' pronunciations (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 64).

The Nalivkins emphasized that the mathematical knowledge of the people in the Fergana region was restricted to carrying out only basic calculations, and the number of people who knew even this was very few. The people did not have any knowledge about fraction operations, while their anatomy-related knowledge was limited only to animal anatomy. The Nalivkins further reported that even a local doctor from the region was not aware of this basic information. Surprisingly, the Nalivkins stated that the best-known science in the region was history, although this too was limited to eastern history (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 69–70).

Although the Nalivkins did not mention any details about the number and names of the madrasas in the Fergana region, different sources have stated that there were 36 madrasas in the city of Khoqand and 57 in the city of Margilan, with the most famous madrasas in Khoqand being Mir Madrasa, Mosque Madrasa, Ming Ayim Madrasa, Hâkim Ayim Madrasa, Tunkatar Madrasa, and Sultan Murad Khan Madrasa. Meanwhile, the most well-known madrasas in Margilan city were Uzun Havuz Madrasa, Damilla Tursun Muhammed Ahund Madrasa, Namazgâh Madrasa, Mustari Ayim Madrasa, Babahan Kadi Asker Madrasa, Hasan-Hüseyin Hoca İshan Madrasa, Shayhulislam Babahan Madrasa, Abdulvahhab Bay Madrasa, Hazrati Muaz b. Cabal Madrasa, İsmail Makhdum Madrasa,

Ahmet Bay Bayvachcha Madrasa, Sarık Bay Madrasa, Eski Sultan Iskender Madrasa, Yeni Sultan Iskender Madrasa, Damilla Mir Muhammed Âmin Kadı Kelan Madrasa, Kök Mezar Madrasa, Guri Evvel Hanakah Madrasa, Chukur Madrasa, Kalandar Madrasa, Hoja Parsa Madrasa, Yar Atalık Madrasah, Kadı Kalan Madrasa, and Pir Sıddık Madrasa (Kariev, 2018: 157; Konukçu, 1998: 215–216).

In his work *Tuzemtsı Ranşe i Teper*, Nalivkin emphasized that madrasa education focused on discipline, which he claimed made madrasa students resilient throughout their lives, as it enabled them to adapt to conditions and acquire practical skills extremely quickly (Nalivkin, 1913: 3). A madrasa student was taught to comprehend the basics of the Muslim faith, as well as halal and haram—morality and immorality. In addition, the students learned expressing fake politeness and flattering speech. According to Nalivkin, when students graduating from the madrasa became officials, the most important learning that they practiced was the methods of bypassing Sharia rules without violating them (Nalivkin, 1913: 52).

Meanwhile, Bonvalot added that education in madrasas primarily comprised reading a number of books. Madrasa students gathered at specific times for lessons, during which one of the students read sections from a textbook included in the curriculum. Meanwhile, the madrasa mudarris explained the words that the students did not know and the sections they did not understand, sometimes for hours. For their madrasa education, students were expected to read and understand around five to six books within a year. Overall, madrasa education taught students Arabic words, poems written by Persian and Turkish poets, and the Quran (Bonvalot, 2015: 53).

Teachers Providing Traditional Education in the Fergana Region

Teachers for the maktab were hired either by the influential people of the region or by the public. These teachers would often be the mosque imams or müezzins. However, if the imam did not agree to teach, another qualified person was sought for the position (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 57). In cases where the teacher needed to deal with a number of students, he often assigned his older and more knowledgeable students to help him, with one assistant student helping ten younger students. Meanwhile, wealthy nomads invited mullahs from big cities to their yaylaqs (summer pastures) to educate their children. Nomads who did not get such an opportunity had their children receive education from madrasa students from the city who came to the yaylaqs to earn their annual allowance (Tagaev, 2017: 213; Somuncuoğlu, 2006: 26).

In the Fergana region, male teachers were called damla, damolla, or molla, and female teachers were called otin, atin-ayi, or atin-bibi. Moreover, different sources have stated that the teachers in the maktab meant for girls were called attincha, atin-ayi, or atin-bibi, while those teaching in the maktab for boys were called muallim (Kamalova, 2019: 289; Tagaev, 2017: 210; Çelik, 2016: 303; Vurgun, 2015: 193; Somuncuoğlu, 2006: 27–28; Fathi,

1997: 30; Nalivkin & Nalivkina, 1886: 58;). Notably, the female teachers who educated female students also had to carry out several other roles in society. The female teachers who led the traditional ceremonies celebrated by women and advised women were usually the wives of the mosque imam (Tagaev, 2017: 210; Somuncuoğlu, 2006: 27). In this context, studies have recently been conducted on Dilshad Berna, who took the initiative to educate girls in the region for many years and also wrote both literary and historical works. Furthermore, Dilshad Berna worked as a teacher in the region both before and after the Russian occupation, which gave her the opportunity to observe both periods. She claimed that while education was disrupted by the wars between the khanates before the Russian occupation, the region calmed down after the occupation, which contributed positively to the education levels of the population (Kamalova, 2022: 316–318, 320; Şen, 2021: 155, 162; Kamalova, 2019: 110).

Notably, the teachers employed by educational institutions located in cities did not receive any salary. However, every Thursday, each student brought a *payshanbalik* (*payshanba* is Thursday) for their teacher—different quantities of money, bread, and rice were given to the teacher, depending on the wealth of the student's family. Furthermore, at the end of each stage of education, the teacher received additional gifts from his students. The teachers also received a *Ramadanlık* before the month of Ramadan, during which *maktab* students walked around the streets singing hymns while people listening to their songs gave them various gifts. The students then collected these gifts and offered them to their teachers. The Nalivkins stated that this practice was mostly prevalent in the *kishlaks*. Female students, however, participated in this practice only within their own families and in designated areas (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 58). The Nalivkins explained that a practice similar to *Ramadanlık* was prevalent during *Nowruz*, although this tradition is not practiced today. Meanwhile, people who taught in the *kishlaks* were offered 1 pud or 16 kilograms of wheat by each student annually but were rarely offered money or food. Interestingly, female teachers who taught at the homes of female students in the *kishlaks* received half as much wheat as their male counterparts (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 57).

Although Schuyler is consistent with the Nalivkins in terms of the information he provided about the Fergana region, her work did not provide as much detail as the Nalivkins did. Schuyler noted that the *maktab* teacher usually wore a large pair of glasses, had a stack of books next to him, and sat in a corner of the classroom, while the children sat on their knees surrounding their teacher as they listened to the lecture. If a student remained silent during reading practice, the teacher hit him with his long stick. While Schuyler found this method of disciplining students to be a positive factor, she criticized the fact that the students did not actually understand any of the textbooks they read, except maybe a couple of them. Schuyler further narrated the custom that when a student started reading the Quran, his father must present a robe to his teacher (Schuyler, 2007: 161–162). Therefore, although the schoolteachers did not receive any salary from the institution, their fees, which ranged between 20–40 kopeks, were paid voluntarily by the families of their students. Apart

from this fee, maktab teachers received gifts or robes from students' families during the two major holidays of a year—during Ramadan and before Qurban. Furthermore, every Thursday, the schoolteachers received a loaf of bread and a small gift from the students' families (Schuyler, 2007: 160).

Writing about maktab teachers, Bonvalot shared anecdotes similar to those narrated by the other sources above. Schoolteachers, who were called mullahs, could read handwritten books, write letters, and recite prayers. Mullahs usually wore white sariqs (turban) and were highly respected by believers. These teachers did not receive a fixed income; instead, they accepted money and items brought by the maktab students as gifts. Furthermore, when a maktab student completed certain parts of the syllable book, his family offered gifts to his teacher. In addition, when a school student could successfully read the Quran, the student's family prepared a celebration meal for which they invited family relatives and the teacher. As the chief guest of this banquet, the family presented the teacher with a silk robe and a white woolen sariq (Bonvalot, 2015: 50–52).

Teachers who taught in the madrasas were called "mudarris." Notably, the number of mudarris working in a madrasa ranged from one to 10, and in some cases increased even more than 12, depending on the size of the madrasa and the number of students (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 61). Large madrasas employed several mudarris. Moreover, lectures by famous mudarris were extremely popular among students, so much so that even students from other madrasas also came to such muderrises. Notably, some muderrises did not have a madrasa where they worked permanently. These muderrises teach both at home and in a madrasa, with the former being freelance or private teachers who had to obtain proper approvals related to tuition fees and the textbooks they would be teaching (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 62).

The Nalivkins stated that the mudarrises working in the madrasa were not only invited to teach by the students, but some were also appointed by the khans. The situation regarding the appointment of mudarrises was no different in the period described by Nalivkins, when they were selected and assigned to madrasas by the ulama, administrators, or other influential patrons (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 62).

In her work, Schuyler offered statements similar to the Nalivkins about madrasa teachers, reporting that although the mudarrises did not receive any fee from the madrasa students, they did get some amount of money from the madrasa waqfs (Schuyler, 2007: 160). However, the author did not provide any details about the amount of income earned by the teachers.

Meanwhile, Bonvalot did not offer much information about madrasa teachers in his work. He called the madrasa teachers professors and pointed out that they used the waqf income donated to the madrasa to meet their needs. These teachers were responsible for

managing the mosque or the madrasa, for which they used the income earned from the gifts given by believers during Ramadan (Bonvalot, 2015: 52–53).

Students Receiving Traditional Education in the Fergana Region

Studying in the Fergana region is not compulsory and students are present at the school all day long. However, the maktab only provided education for boys. Moreover, students were taught gregariously in a single classroom where they sat on their knees, reciting their texts (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 68). The number of students in a class ranged from five to 30, and this number could increase to 40 in rare cases. Notably, the age for starting school was usually eight (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 69).

On a boy's first day at school, his father or an older relative delivered him to the teacher, along with a gift of pilaf and other kinds of food. When the student's family first brings the child to school, they inform the teacher, "His meat is yours; his bone is ours," thus verbally emphasizing that they would tolerate the teacher "beating" their children. With this permission given to the teacher by the parents, the teacher may beat his students from time to time during education. The Nalivkins further stated that Nalivkins state that children run away from schools because they are constantly beaten by teachers, considering that both the parents and students thought that nothing could be learned without a beating (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 58).

In his work, Bonvalot explained that madrasa students comprised boys starting school at the age of six or seven who sought to learn to read and write properly. Students stayed at the maktab for half a day, returning home in the afternoon. As mentioned earlier, maktab education emphasized rote learning. Furthermore, the maktab teacher often beat up students he deemed fit for such a punishment with his stick, sometimes even subjecting them to a falaka. Notably, if a family realized that their child was interested in studying and that they could benefit from their child's education in the future, they handed their child over to the mullah. If this child learned to write well during his education, he could go on to become a scribe or a bookseller, selling books that he write himself. If the student possessed a good memory, wit, and ambition, he was sent to receive a madrasa education (Bonvalot, 2015: 50, 52).

Students studying in a madrasa, also called shakirds (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 59), were divided into three levels—adna referred to students at the lowest level, avsat indicated an intermediate level student, while a'la was a student situated at the highest level (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 63). Before proceeding to the next course in a madrasa, the mudarris made announcements informing the students to start preparing for their exams. Confident in their knowledge, students start preparing for the exam. Notably, proceeding to learn a more advanced course was directly related to an increase in the scholarship amount received by the students. In addition, because students who failed to move on to the next course were belittled and ridiculed by their peers, they did not want to stay in the same course.

Some privileged students could enter a large or a waqf madrasa even at the age of 14–15 by buying rights using money. Almost all major madrasas in the region offered their hujras for sale. During the construction of a madrasa, its hujras are sold off at a cheap price of 3–8 rubles, and the money obtained from such sales was reinvested to meet the construction, repair, and other requirements of the madrasa. Meanwhile, the person buying such a cell got the right to eternal life and, should he choose, could listen to the lectures of the mudarris and use the books of the madrasa. In the case of a waqf madrasa, even its students received a share of the waqf income. Furthermore, when a student owning a hujra leaves the madrasa, he is allowed to sell it to any person of his choice. In madrasas that did not have hujras for sale, the students were eventually accepted as mudarris (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 64).

The Nalivkins described the madrasa students as polite men, with their eyes cast to the ground, who spoke quietly, ate little, and mostly wore unclean clothes. The Nalivkins noticed that all the madrasa students had fair hands, and they used Arabic and Persian words to communicate and joke among themselves. By mentioning the students' fair hands, the Nalivkins wanted to highlight that the skin color of the madrasa students remained white because they stayed indoors and did not work outside, meaning that one could identify a madrasa student by their skin as it would not have been darkened by the sun. Students living in close proximity to the madrasa, devoid of any personal materials, could be distinguished in society through these general characteristics (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 65).

In his work, Bonvalot reported that madrasa students knew how to read and write, and they focused their energies on learning, exercising their minds, memorizing sentences, and performing word acrobatics using syllables. The aim of a madrasa student was to memorize the Quran, master Arabic words, and populate his memory with Turkish and Persian poems. Furthermore, if such a student was able to offer a new interpretation of a verse in the Quran, he was considered a genius in the region—eventually growing his beard long to become a holy person who would be visited by people from distant regions (Bonvalot, 2015: 53).

The Nalivkins further stated that, provided a family had the opportunity, literacy lessons were arranged for girls, usually taught by a female teacher—“atin/otin”—in the teacher's home. This education, which basically equates to primary school education, was similar to the teachings received by boys in a maktab (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 190). From the narratives offered by the Nalivkins, it is evident that girls in the region were unable to receive a good education and continue their schooling. Since girls' education depended on the financial situation of their families, it may be deduced that education was a costly activity at that time, as a result of which the majority of the women in the region did not know how to read, write, and count—an adult woman could not write a short note, count to a hundred, or calculate money (Nalivkin & Nalivkina, 1886: 190, 198).

Conclusion

The 19th century educational institutions in the Fergana region, similar to those in other Turkish-Islamic states, offered education that was primarily based on the Islamic religion in maktab (primary schools), madrasas (higher education schools), and karikhanas (schools that trained the hafiz). Education in these schools was not compulsory, but was only meant for male students. Boys aged between five and eight years could receive education at the maktab, one of which was always present in each neighborhood. Schools were usually established inside a mosque, in a private house, or the mosque itself would be used as a maktab. In school, a child not only learned to read and write, but also received the first teachings on the basic duties of Islam as a Muslim. In addition to being informed about ablution, performing daily namaz five times a day, and fasting, these institutions imparted knowledge about basic religious topics, such as Allah, angels, and the afterlife.

Classes at these schools were held daily, except for Fridays. Maktab education lasted two to five years, during which students arrived at school early in the morning and went home for breakfast a few hours later, after which they returned to the maktab for a couple of hours to then depart for lunch at midday. Their next break lasted 1–2 hours, and they usually returned home in the evening. Furthermore, depending on taking permission of their families, students could enjoy a summer vacation for one or two months. Meanwhile, some orientalist who traveled to the region in the 19th century further stated that school education lasted half a day.

The small number of students who sought to continue their education after graduating from a maktab would proceed to enroll in a madrasa. Madrasas were the highest-ranked schools in the region. They were generally established through waqfs, founded and financed by people from the wealthy sections of the population, and by high-ranking government officials who offered land and building materials as gifts to build a madrasa. Furthermore, they usually left a small amount of capital, some money, and a few books to the madrasa to help generate income for covering the professors' salaries and student scholarships. At times, people other than the waqf owner also contributed to this income by making donations to the madrasa.

Classes in the madrasas continued during specific periods throughout the year. Classes were held on Saturday, Sunday, Monday, and Tuesday, while Wednesday, Thursday, and Friday were holidays. Moreover, students used their holidays to prepare for their courses. The main content of the education provided in madrasas pertained to learning the Arabic language. The madrasa courses were primarily religious, delving into topics such as religious law and information about laws related to each subject, including personal and family law, criminal law, and state law. Courses on logic, dogmatics, and dialectics were also taught. Moreover, madrasa education required students to learn lessons through memorization, repetition, tafakkuh, discussion, and spelling methods. Therefore, in this case, the concept of passing a class was replaced by students memorizing the textbook, on successful completion of which the student could move on to memorizing a more advanced textbook. Furthermore, students had to memorize a book at least once every two years,

failing which he would be expelled from the madrasa at the end of his fifth year in the institution.

The languages in which education was offered in the maktab and madrasas were Arabic and Persian, and the textbooks in the curriculum were written in these two languages. However, the teachers in these institutions often did not know either Arabic or Persian. Therefore, the students receiving education were encouraged to memorize only the Quran and the textbooks written in the Arabic and Persian languages. The students largely received traditional education, whose course content had remained the same for centuries. Moreover, the mathematical knowledge of the people in the region was restricted to performing basic calculations, which only a few numbers of people could successfully carry out. Moreover, people belonging to this minority group did not even know about fraction operations. Traditional education in the maktab and madrasas continued to follow the same coursework and practices throughout the 19th century, intensively focusing on religious education courses instead of scientific ones. Moreover, since education was not mandatory, the number of children in the region receiving education was extremely low. The boys who did receive education mostly came from families with a strong economic foundation. In addition, restricting girls from educational institutions subjected them to illiteracy, so much so that they were unable to count to a hundred or even calculate money.

When families with abundant financial means wanted their girls to receive an education, they hired private female teachers. As a result, girls were able to attain the same maktab education as boys. In summary, this study revealed that the education provided to the population in the Fergana region was inadequate, used traditional teaching methods, and was memorization based, all of which contributed to students failing to achieve sufficient mastery in reading and writing. Furthermore, the occasional beatings that the students were subjected to in the educational institutions alienated them, compelling them to run away from school. Moreover, students whose families faced poor economic conditions found it difficult, and sometimes impossible, to afford education for their children.

Statement of Contribution: The authors contributed equally to this work.

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

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

References

- Abaşın, S. N. (2015). Krizis oriyentalizma v Rossiyskoy imperii. S. N. Abaşın vd. (Edt.), *Polveka v Turkeстане V. P. Nalivkin: Biografiya, Dokumentı, Trudı*, (p.17-64). Izdatel'skiy dom Mardzhani.
- Alpargu, M. (2002). Türkistan Hanlıkları. H. C. Güzel, K. Çiçek, S. Sarı (Edt.), *Türkler*, 8 (p.557-605). Yeni Türkiye.
- Arapov, D. Y. (2015). Vladimir Petroviç Nalivkin (Biografiçeskaya Spravka). S. N. Abaşın vd. (Edt.), *Polveka v Turkeстане V. P. Nalivkin: Biografiya, Dokumentı, Trudı* (p.11-17). Izdatel'skiy dom Mardzhani.
- Bababekov, H. (2003). Fergana and The Khanete of Kokand. C. Adle, I. Habib, (Edt.), *History of civilizations of Central Asia*, (p.71-83). Unesco.
- Bonvalot, G. (2015). *Orta Asya'ya seyahat-Moskova'dan Türkistan'a* (M. R. Uzmen, Trans.). Bilge Kültür Sanat.
- Campell, E. I. (2015). *The Muslim question and Russian Imperial governance*. Indiana University.
- Çelik, M. B. (2016). Hokand Hanlığı, Hayrunnisa Alan, İlyas Kemaloğlu, (Edt.), *Avrasya'nın Sekiz Asrı Çengizoğuları*, (p.528-571). Ötüken.
- Çelik, M. B. (2016). Hokand Hanlığı siyaset ve kültür hayatında bir kadın: Mahlar Ayım, *Geçmişten Günümüze Şehir ve Kadın Sempozyumunda sunulan bildiri*, Samsun. Güven.
- Egamberdiyev, M. (2005). Çarlık Rusya'sının Türkistan'daki eğitim politikası (1870-1917), *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), p.103-108.
- Fathi, H. (1997). *The unknown women clerics of Central Asian Islam*. Central Asian Survey, 16(1), p.27-43, <https://doi.org/10.1080/02634939708400967>
- Hızlı, M. (2008). Osmanlı medreselerinde okutulan dersler ve eserler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), p.25-46.
- Kamalova, Z. (2019). *Hüdayar Han döneminde Hokand Hanlığı (1845-1875)* (Unpublished Doctoral Thesis). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kamalova, Z. (2019). *Türk kültür mirasında kılıç ve kalem tutan hanımlar*. Çağaloğlu.
- Kamalova, Z. (2022). Hokand Edebî Muhiti'nde Kadınların Yeri (Dilşâd Berna ve "Tarih-i Muhacirân" eseri örneğinde). *Türk Dünyası Araştırmaları*, 131(259), p.309-326.
- Kariev, A. (2018). Hokand Hanlığının eğitim geleneği ve medreseler. *Diyanet İlmi Dergi*, 54(3), p. 149-166.
- Konukçu, E. (1998). Hokand Hanlığı. *TDV İslam Ansiklopedisi*, 18, p.215-216.). Türkiye Diyanet Vakfı.

- Kotyukova, T. V. (2015). Antipod çeloveka v futlyare vospotinaniya o B. P. Nalivkin, S. N. Abaşın vd. (Edt.), *Polveka v Turkestane V. P. Nalivkin: Biografiya, Dokumentı, Trudı*, (p.146-164). Izdatel'skiy dom Mardzhani.
- Kutyukova T. V. (2016). Oherk byta zhenshchiny osedlogo tuzemnogo naseleniya Fergany, V. P. I. M. V. Nalivkinykh, Neopublikovannye Retsenzii. *Vostochnyy Arkhiv*, 1(33), p.62-66.
- Şen, H. (2021). Türkistanlı bir kadın şairin otobiyografisi: Dilşad Berna ve târih-i muhâcirân. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 127(250), p.151-164.
- Schuyler, E. (2007). *Türkistan, Batı Türkistan, Hokand, Buhara ve Kulca notları* (F. Çetin & H. Çetin, Trans.). Paradigma.
- Somuncuoğlu, B. T. (2006). *Türkistan'da eğitim (1865-1917) ve Çarlık Rusyası'nın sosyo-politik açıdan eğitime yaklaşımı* (Unpublished Doctoral Thesis). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nalivkin, V. P. (1913). *Tuzemtsı ranşe i teper*. Elektriç. Tipo-lit. Turk. T-va Peçatnago Dılya.
- Nalivkin, V. P., Nalivkina, M. (1886). *Oçerk bita jenşini osedlogo tuzemnogo naseleniya ferganı*. Tipografiya İmperatorskago Universiteta.
- Nalivkin, V. P., Nalivkina, M. (2016). *Muslim women of the Fergana Valley* (M. Markova and M. Kamp, Trans.). Indiana University.
- Nazarov, F. (1891). *Zapiski o nekotorih narodah i zemlyah credney çasti Azii*. Peçatano pri İmperatorskoy Akademii Nauk.
- Tagaev, M. (2017). *Hokand Hanlığı'nın (1709-1876) sosyal ve kültürel tarihi* (Unpublished Doctoral Thesis). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vurgun, S. Y. (2015). XVIII. yüzyılın ilk yarısından XX. yüzyılın ilk yarısına kadar Türkistan'da kadın. *Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı*, 214, p.187-200.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin.

Oryantalist Rus çift Nalivkinlerin gözünden 19. yüzyıl Fergana bölgesi geleneksel eğitimi

Muhammed Bilal ÇELİK

ORCID: 0000-0002-8246-134X, E-posta: bcelik@sakarya.edu.tr

Kurum: Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/04ttnw109>

Hatice SARICI HOCAYEV

ORCID: 0000-0001-5724-3239, E-posta: hsaricihocayev@gmail.com

Kurum: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ROR ID: <https://ror.org/04ttnw109>

Öz

Nalivkinler olarak adlandırılan oryantalist Rus çift Vladimir Petroviç Nalivkin ve Maria Nalivkina Türkistan'ın Fergana bölgesinde 1876-1918 yılları arasında yaşamışlardır. Bölgede yaşadıkları uzun yıllar boyunca konuşulan dil ile kültürü öğrendikleri gibi halk ile yakın ilişki kuran Nalivkin çifti edindikleri bilgiler ile "Oçerk Bıta Jenşını Osdıago Tuzemnago Naseleniya Ferganı" adlı eseri yazmışlardır. Nalivkinler Türkistan bölgesi hakkında daha önce hiçbir oryantalistin sahip olmadığı bilgiler edinerek 1886 yılında bu eseri kaleme almış ve bu bilgileri okuyucuları ile paylaşmışlardır. Özellikle Maria Nalivkina'nın yabancı bir erkeğin giremeyeceği kadınlara ait mekânlara girmesi ve yerli kadınlardan öğrendiği bilgileri paylaşması kitaba büyük katkı sağlamıştır. Çalışma kapsamında ayrıca Vladimir Petroviç'in yazdığı "Tuzemtsı Ranşe i Teper" adlı eseri de incelenmiştir. Her iki kitabın incelenmesi sonucunda 19. yüzyılda Fergana bölgesi geleneksel eğitimi hakkında bilgiler verilmiştir. Özellikle Fergana bölgesi geleneksel eğitim mekânları ve eğitim programı, öğretmenleri ve öğrencileri üzerine yoğunlaşmıştır. Çalışma sonucunda bölgenin sahip olduğu geleneksel eğitim mekânları, ders içerikleri ve öğretmenlerin yeterliliği bakımından çağın gerisinde kaldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte erkek ve kız çocuklarının farklı mekânlarda eğitim aldıkları, çocukların aldıkları eğitimin yetersiz olduğu ve öğrencilerin eğitim hayatları bittikten sonra kendilerini geliştirmedikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Vladimir Petroviç Nalivkin, Maria Nalivkina, 19. yüzyıl, Fergana bölgesi, geleneksel eğitim

Giriş

Günümüzde Özbekistan, Kırgızistan ve Tacikistan ülkelerinin birbirlerine yaklaştığı bir coğrafyada yer alan Fergana bölgesi en eski Türk yurtlarından biridir. Kuzeyden Kurama, doğudan Fergana ve güneyden Alay dağları ile çevrili olan bölge, bir vadi şeklinde konumlanmış olup batısında Maveranünnehir, güneydoğusunda Tarım Havzası bulunmaktadır. Dolayısıyla bölge İpek Yolu üzerinde yer almakta olup bunun nimetlerinden tarihi süreçte yararlanmışır. Bunun yanı sıra içinden geçen Narın ve Karaderya nehirleri birleşerek Seyhun Nehri'ni oluşturdukları gibi vadiyi kapsamlı olarak sulayarak tarım ve hayvancılık kültürünün yaygın olmasında birinci derecede rol oynamışlardır. Bütün bu özellikler tarihî süreçte büyük devletler ve boylar için Fergana bölgesini her zaman için çekici kılmıştır (Çelik, 2016: 527).

İnceleme konusu olan Fergana bölgesine 1709 yılından itibaren Hokand Hanlığı hükmetmiştir. 1876 yılına kadar varlığını sürdürecektir olan Hokand Hanlığı'nda Âlim Han (1798-1809) ve Ömer Han (1809-1821) dönemlerinde bilim, kültür ve sanat alanlarında önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Hanlığın iktisadi vaziyetinin güçlü olması nedeniyle Âlim Han ve Ömer Han dönemlerinde çok sayıda bilim adamı yetiştiği gibi çevre bölgelerden de bilim ve sanat adamları hanlığa gelmiştir. Rus işgali sonrasında da bölge Rusya'nın her daim ilgisini muhafaza etmiş ve bu çerçevede çok sayıda Rus resmî ve gayri resmî olarak bölgeye gelmiştir. Bölgeye gelen ve incelemelerde bulunanlardan biri de Vladimir Petroviç Nalivkin'dir.

Vladimir Petroviç Nalivkin askerî kökenli bir ailede büyümüş ve askerliği meslek olarak seçmiştir. Onun Türkistan bölgesine ilk gelişi bölge şehirlerinin Rus ordusu tarafından işgali ile olmuştur. Subay olarak Rus ordusunda bulunan Vladimir Petroviç, 1873 Hive ve 1875 Hokand işgallerine bizzat katılmıştır (Abaşın vd., 2015: 11-12, 22-23, 77; Campell, 2015: 35). Askerî hayatta aradığı mutluluğu bulamamış ve 1876 yılında görevinden istifa etmiştir (Abaşın vd., 2015: 12-13). Askerî vazifesinden ayrıldıktan sonra askerî-sivil görev ile Namangan ilçe başkan yardımcısı olmuştur (Abaşın vd., 2015: 81-82). 1878 yılında bu görevinden istifa eden Vladimir Petroviç, eşi Maria ve ailesi ile birlikte aynı yıl Fergana vadisine taşınmıştır (Abaşın vd., 2015: 22-23). Bu bölgede Nanay köyünde yaşamak için bir ev ve arazi satın almıştır. Nalivkin ailesi bu köyde 1884 yılına kadar yaşamıştır. Vladimir Petroviç ve eşi Maria Nanay köyünde yaşadıkları süre boyunca yerli halka uyum sağlamış; köylü halk gibi giyinmiş, köylü halkın kullandığı yerel teknikler ile çiftçilik yapmış, yerel konuşulan dilleri öğrenmişlerdir (Kamp, 2016: 5; Kotyukova, 2016: 62). Vladimir Petroviç bölgede yaşadığı yıllar boyunca oryantalist eğitim almamış olmasına rağmen kendini bu alanda geliştirmiştir. O edindiği tecrübeler, bilgiler ve gözlemleri ile bölge hakkında çok çeşitli eserler yazmış olup bunlardan bazılarını eşi Maria da katkı sağlamıştır.

Çalışmada temel kaynak olarak Nalivkin çiftinin ortak kaleme aldıkları Oçerk Bıta Jenşını Osedlogo Tuzemnogo Naseleniya Ferganı adlı eserden yararlanılmıştır. Vladimir Petroviç ve eşi Maria'nın bu zaman süresince elde ettikleri bilgileri ile yazdıkları bu eser dönemlerine damgasını vurmuştur. 1886 yılında yayınlanan eser dönemin birçok tanınmış tarihçi ve oryantalisti tarafından büyük övgüler almıştır. Bu övgülerin sebebi ise Maria'nın bir kadın olarak bölge kadınları hakkında daha önce hiçbir yabancı tarafından verilmeyen bilgileri eserde vermesidir. Eserde Vladimir Petroviç bölgenin eğitim kurumlarının erkekler için olanları hakkında bilgiler verirken Maria da eğitim kurumlarının kadınlar için olanları hakkında bilgiler vermiştir. Çalışmada temel kaynak olarak faydalanılacak ikinci eser ise Vladimir Petroviç Nalivkin'in 1913 yılında yazmış olduğu Tuzemtsı Ranşe i Teper adlı çalışmasıdır. Eserinde Rus işgali sonrası Fergana halkının nasıl değiştiğini anlatmıştır. Vladimir Petroviç bu bilgileri verirken bölge halkının Rus işgali öncesi durumundan da bahsetmektedir. Eserinde Fergana bölgesi halkının geleneksel eğitiminin işgal öncesi ve sonrası hakkında gözlemleri ile edindiği bilgiler yer almaktadır.

Çalışmanın amacı Fergana bölgesinin Rus işgali öncesi geleneksel eğitim kurumlarını oryantalist Rus çift Vladimir Petroviç Nalivkin ve Maria Nalivkina'nın eserlerini temel alarak incelemektir. Çalışma kapsamında 19. yüzyılda Fergana bölgesine gelen seyyahların eserleri incelenmiş ve Vladimir Petroviç Nalivkin ve Maria Nalivkina'nın eserleri ile karşılaştırılmıştır. Hokand Hanlığı ve Fergana bölgesi ile yazılmış makale, ansiklopedi maddeleri, kitap ve tezler de incelenmiş ve çalışma konusu ile ilgili olanlar çalışmada kullanılmıştır. Yapılan çalışma ile 19. yüzyıl Fergana bölgesi geleneksel eğitim kurumları hakkında genel ve bütüncül bir makale ortaya çıkarılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada Fergana bölgesi geleneksel eğitimi ele alınmıştır. Bu konu çalışılırken bölgede yaşayan oryantalist Rus çiftin yazmış oldukları eserler temel alınarak 19. yüzyıl tarih sürecinde değerlendirilmiştir. Bu yüzyılda bölgede geleneksel eğitim veren eğitim kurumları olarak mektep, medrese ve karihâneler incelenmiştir. Bu eğitim kurumlarının bölgenin hangi yerlerinde, kimler tarafından ve hangi ekonomik şartlar altında kurulduğu açıklanmıştır. Ayrıca bu kurumların eğitimlerinin içeriği, bu kurumlarda eğitim veren öğretmenler ve eğitim alan öğrenciler hakkında bilgiler verilmiştir. Müslüman Türk eğitim tarihi içinde yer alan Fergana bölgesi geleneksel eğitim kurumları nitel araştırma yöntemi kullanılarak ele alınmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile olay ve olguları anlamaya yönelik "neden, nasıl, niçin" soruları sorularak araştırma çalışması devam etmiştir. Ayrıca çalışma konusu ile ilgili daha önce yapılmış çalışmalar incelenmiş ve bir sentez yapılmıştır. Dolayısıyla makalede araştırma yöntemi olarak doküman incelemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2013) kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada temel olarak Vladimir Petroviç Nalivkin'in Tuzemtsı Ranşe i Teper, ile Vladimir Petroviç Nalivkin ve Maria Nalivkina'nın birlikte yazmış oldukları Oçerk Bıta Jenşını Osedlogo Tuzemnogo Naseleniya Ferganı adlı eserler kullanılmıştır. Ayrıca 19. yüzyılda Türkistan'a gelen ve Fergana bölgesi hakkında bilgiler veren bazı oryantalist seyyahların eserlerinden de istifade edilmiştir. Bu eserlerin hepsi içerik analizine tutulmuş, literatür taramasından elde edilen bilgilerle birlikte değerlendirilmiştir. Çalışma temel olarak Vladimir Petroviç Nalivkin'in Tuzemtsı Ranşe i Teper, ile Vladimir Petroviç Nalivkin ve Maria Nalivkina'nın Oçerk Bıta Jenşını Osedlogo Tuzemnogo Naseleniya Ferganı adlı eserler üzerinden yapılmış olup etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Verilerin Toplaması ve Analizi

Fergana bölgesi geleneksel eğitim kurumlarının incelendiği bu çalışma ana kaynakların yanı sıra çeşitli telif eserler kullanılarak yapılmıştır. Temel kaynak olarak kullanılan Tuzemtsı Ranşe i Teper ve Oçerk Bıta Jenşını Osedlogo Tuzemnogo Naseleniya Ferganı adlı eserler elde edilmiştir. Bu iki temel eser önce fişlenmiş daha sonra içerik bakımından tasnif edilmiştir. Tasnif neticesinde olgular sebep - sonuç ilişkisi içerisinde ele alınmış ve ne zaman, nasıl, neden, niçin soruları cevaplanmaya çalışılmıştır. Ayrıca elde edilen diğer Rusça ve İngilizce eser ve makaleler kullanılmıştır. Çalışmada kaynak olarak kullanılan seyahatnameler Nalivkinlerin eserleri ile karşılaştırılmıştır. Bu eserlerde birbirleriyle aynı ve farklı bilgiler tespit edilmiştir. Çalışma için yapılan literatür çalışmasında elde edilen bilgiler, çalışmada kullanılan temel kaynaklar ile değerlendirilerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda önce geleneksel Türk ve İslam eğitimi ele alınmış, müteakiben de 19. yüzyıl Fergana bölgesi geleneksel eğitimi incelenmiştir.

Bulgular

19. yüzyıl Fergana bölgesinde geleneksel eğitim kurumları diğer Müslüman Türk devletlerinde de bulunan mektep, medrese ve kârîhânelerdir. Bu kurumlarda eğitim zorunlu olmamakla birlikte erkek çocuklarına verilmektedir. Bölgede bulunan mekteplerin kız çocuklar için olanları da vardır. Bazı zengin aileler ise kız çocukları için özel kadın öğretmenler tutmuştur. Fakat bölgede kız çocuklarının eğitiminin yaygın olmadığı görülmektedir. Bölgedeki bu eğitim kurumları eğitimlerini Farsça ve Arapça vermişlerdir. Ne var ki, eğitim temelde ezbere dayalı olduğu için ne öğrenciler ne de öğretmenler de bu iki dilde derinlemesine bilgi edinmede başarılı oldular. Ayrıca eğitim dini ağırlıklı olduğu için matematik, coğrafya, tarih, tıp gibi dersler verilmemiştir. Bölgedeki eğitim kurumlarının ders içeriği yıllar boyunca değişmemiş, yenilenmemiş ve gelişmemiştir. Eğitimde dayak normal ve gerekli kabul edilmiş, bu sebeple çocuklar okullarda dövülmüştür. Dayak sadece kız mekteplerinde olmamıştır. Yukarıda verilen bilgiler bölgenin şehirlerde yaşayan halkı için geçerlidir; konargöçer yaşayan halk sadece temel eğitimi yaylak veya kışlaklarında çadırlarda almıştır. Kaynaklar, konargöçer halk arasında

eğitimin çok yaygın olmadığına işaret etmektedir (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 68-69; Nazarov, 1891: 29). Sadece çok varlıklı göçebe aileler çocukları için öğretmeni yaşadıkları yere getirebilmiştir.

Bölgede öğretmen yetiştirmek için ayrı okullar olmadığı için, geleneksel eğitim kurumlarını bitiren ve okuma yazma öğrenen bir kişi öğretmen olabilmektedir. Eğitim kurumları büyük çoğunlukla vakıflar aracılığı ile kurulmuş ve varlıklı kişiler tarafından desteklenmiştir. Öğretmenlerin belirli bir maaşları yoktur, bunun yerine öğrencilerden aldıkları çeşitli hediyeler ve para ile geçimlerini temin etmektedirler. Öğrenciler ise eğer aileleri varlıklı ise eğitime devam edebilmişlerdir. Düzenli olarak medrese vakfından medrese öğretmenleri maaş olarak, medrese öğrencileri ise burs olarak bir miktar para almışlardır. Ne var ki alınan burs medrese öğrencileri için yeterli olmadığından onlar yoksun bir öğrenim hayatı geçirmişler; ne iyi beslenebilmişler ne de yeni kıyafetler giyebilmişlerdir. Bölgede 19. yüzyılın ikinci yarısında boş vakıf arazilerinin ekilip biçilmesiyle elde edilen gelirlerin artması ile medrese eğitiminde artış olmuştur. Öğretmenlere verilen maaş ve medrese öğrencilere verilen burs miktarı arttığı için bütün şehirlerde medrese öğrenci sayısı artmıştır. Medrese eğitim hayatının canlanması ile birlikte bölgede dini yaşam ile ilgili bir artış da meydana gelmiş ve bölge halkı daha fazla dindarlaşmıştır (Nalivkin, 1913: 130).

Fergana Bölgesi Geleneksel Eğitimi ve Eğitim Kurumları

Türkler İslamiyet'i kabul ettikten sonra İslami eğitim kurumları tedricen Türk İslam devletlerinin hepsinde yerini almıştır. Hokand Hanlığı döneminde de Fergana bölgesindeki eğitim kurumları bu temel üzerine yükselmiştir. Eğitim kurumları başlıca mektep, medrese ve kârîhânelerdir (Kariev, 2018: 154). Temel eğitimini aile içerisinde alan çocuklar beş yaşından sonra mekteplere başlamaktadırlar ve burada okuma, yazma, matematik gibi temel dersleri öğrenmektedirler. Eğitim kızlar için evde, erkek çocukları için mekteplerde gerçekleştirilmektedir (Kariev, 2018: 149-166). Fergana bölgesinde de çocuklar için eğitim yukarıda anlatıldığı şekilde verilmiştir. Fergana bölgesinde eğitim ve eğitim kurumlarının kalitesi hanlığın siyasi gücüne bağlı olarak değişmiştir. Eğer hanlık siyasi olarak zor bir dönem geçiriyorsa örneğin siyasi birlik yoksa ve iç savaş varsa ya da hanlık diğer hanlıklarla savaş halindeyse eğitim kurumları zayıflamaktadır. Bu zor dönemlerde halk olumsuz etkilenmekte, ekonomik olarak sıkıntı çeken aileler çocuklarını mektep ve medreselere gönderememektedir. Bunların yerine çocuklar aile ekonomisine katkıda bulunmak için çalışmak zorunda kalmışlardır. Bazen ekonomik durumu düzelen aileler arasında çocuklarını tekrar medreselere gönderenler çıkmaktadır. Çocukların eğitim almasını etkileyen diğer bir etkende halkın yaşadığı yerlerdir. Şehirlerdeki insanlar düzenli eğitime olanak tanıyan yerleşik bir hayat sürerken, göçebe bir hayat yaşamak eğitime erişimi etkilemiştir. Bu nedenle, kentlerde yaşayan insanların, yaşam koşullarının sunduğu avantajlar nedeniyle göçebelere kıyasla daha eğitilmiş oldukları görülmüştür (Nazarov, 1891: 29).

Mektepler

Fergana bölgesinde diğer Türk-İslam merkezlerinde olduğu gibi eğitim mekteplerde verilmektedir. Bir çocuk mektepte okumayı ve yazmayı, aynı zamanda bir Müslüman olarak İslam dininin temel esasları hakkında ilk bilgileri öğrenir. Bunların içinde abdest alma, beş vakit namaz, oruç tutma hakkında bilgilerin yanında Allah, melekler, ahiret gibi temel dini konular da yer almaktadır. Vladimir Petroviç mektepleri cami okulları olarak betimlemiştir (Nalivkin, 1913: 32).

Oçerk Bita Jenşını Osedlogo Tuzemnogo Naseleniya Ferganı adlı eserde de Nalivkinler, Fergana bölgesindeki her camide genellikle tek odalı bir mektebin bulunduğunu belirtmişlerdir. Mektepler caminin içinde veya özel bir evde kurulabildikleri gibi caminin kendisi de mektep olarak kullanılabilir (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 57).

Fergana bölgesinde yukarıda anlatılan mektepler erkek çocukların gittikleri eğitim kurumlarıdır. Bölgede kız çocukları için ayrı mektepler bulunmaktadır. Kız mektepleri erkek mektepleri kadar çok sayıda olmamıştır (Tagaev, 2017: 210). Kız mektepleri mekân olarak genellikle mektep hocasının evi veya zengin ailelerin evlerinin bir bölümü olmuştur (Somuncuoğlu, 20016: 27).

Fergana bölgesindeki göçebeler yaşam koşulları nedeni ile şehirlerdeki halk gibi düzenli bir eğitim alamamışlardır. Göçebelerin eğitim hayatı göç ettikleri yaylalarda mümkün olmuş ve kurdukları çadırları eğitim kurumları olarak kullanmışlardır. Bu eğitim kurumlarında çocuklara temel eğitim verilmiş ve bu eğitim başlangıç seviyesini geçmemiştir (Tagaev, 2017: 213; Somuncuoğlu: 2006, 25, 26). Bu sebeple göçebe halkın yaylaklarındaki bu çadırlar mektep görevi görmüşlerdir.

Medreseler

Mektebi bitirdikten sonra eğitim hayatına devam etmek isteyen az sayıdaki öğrenci medreseye başlamaktadır. Medreseler en yüksek dereceli yerli okullardır (Nalivkin, 1913: 32). Burada Arapça dili öğretilmekte, ilahiyat ve fıkıh kitaplarından yararlanılarak eğitim verilmektedir. Vladimir Petroviç müstakil yazdığı eserinde medresede Arapça öğrenilmesinin sebebini Müslümanların Arapçayı kutsal saymaları olarak açıklamıştır. Çünkü Kuran ve dini hükümleri içeren şariat kitapları Arapça yazılmıştır. Medreseler tüm şehirlerde ve göçebe boyların, yayladan inerek, hayvanlarıyla birlikte kışı geçirdikleri, konakladıkları çok büyük kışlaklarda bulunan pazarlarda kurulmuşlardır (Nalivkin, 1913: 32).

Eserde bölgedeki medreselerin yapısı hakkında da bilgiler verilmiştir. Büyük medreseler pişmiş tuğladan yapılmıştır. Medrese çatıları bölgedeki binaların çatıları gibi düz ve toprak kaplıdır. Medresenin temel alanı bir avlu ve avlunun dört bir tarafı 2-4 şazen (1 şazen 2,13 metredir) yükseklikte uzun bir duvar tarafından çevrilidir. Medrese avlusunda müderrisler ve bir kişiden dört kişiye kadar öğrenciler için hücreler/odalar, sınıflar inşa

edilmiştir. Avluda, bir veya iki gölgelik alan, hanegâh/ hankâh adlarıyla bilinen tekke ve bir cami de bulunmaktadır. Nalivkinler Hokand'da en büyük medreselerin iki katlı hücrelere sahip olduğunu, bu hücrelerin hem birinci hem de ikinci katta yer aldığını ve bu medreselerde hücre sayılarının 20-70 arasında olabildiğini belirtmişlerdir (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 72).

Medreselerin iâşesi için genellikle vakıflar kurulmuştur. Medreseyi kuran ve onu finanse eden kişiler halkın zengin kesimi ve hâkimler (vali) gibi üst düzey görevlileriydi. Bu kişiler medresenin kurulacağı araziye ve yapı malzemelerini hediye olarak vermişlerdir. Ayrıca müderrislerin maaşlarını ve öğrencilerin burslarını karşılaması için gelir üreten küçük bir miktar sermaye, birkaç yüz ruble para ve kitapları da medreseye bırakmışlardır. Bazen de vakıf sahibinden başka kimseler medreseye bağışlar yaparak bu gelirlere katkı yapmışlardır (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 62).

Vakıf yolu ile bir medrese kuran kişi ise medrese için "şartname" hazırlamaktadır. Bu şartnamede medresenin kim tarafından ne zaman inşa edildiği, medrese için ne kadar arazi bağışladığı, bu arazinin nerede olduğu ve medresenin mütevellisinin (mülkün yöneticisi) kim olabileceği, medrese gelirinin müderrisler ile öğrenciler arasında yıllık olarak nasıl bölüneceği yazmaktadır. Bazen medrese mütevellisi, medresenin camisinde bulunan cami imamı da olabilmektedir. Medrese mütevellisi vâkıfın yıllık gelirinden 10/1 ile 20/1 oranları arasında değişebilen bir gelir almaktadır. Mütevelli ile öğrencilerin geliri medrese arazisinin büyüklüğüne göre değişmektedir. Ortalama gelirli bir vakıf akarından müderris yılda 30-100 ruble arasında nadiren de 200 ruble gümüş gelir sağlamaktadır. Bir medresede zengin ailelerin çocukları varsa her bir öğrenci müderrise 3-40 ruble arasında bir para takdim eder. Bu para müderrise öğrencinin bitirdiği her çalışma kitabı için hediye olarak verilmektedir. Nalivkinler medrese öğrencilerinin de yıllık burslar aldıklarını, ortalamaya yakın medreselerin öğrenci burs miktarlarını da söylemişlerdir. Medresede en yüksek seviyeli öğrenci yıllık 15-35 ruble arası; orta seviyeli öğrenci 10-20 ruble arası ve en düşük seviyeli öğrenci 4-12 ruble arası burs almaktadır. Medreselerde öğrencilere verilen burs miktarı medresenin büyüklüğüne göre değişmektedir (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 72).

Vladimir Petroviç eserinde Fergana bölgesinde yetersiz sulanan vakıf arazilerine sahip medreselerin bölgede pamuk yetiştiriciliğinin gelişmesi ile gelirlerini arttırdıklarını söylemiştir. Bu medreselerin gelirleri beş veya daha fazla kat artmış, bunun sonucunda medrese müderrislerine daha fazla maaş ve öğrencilerine daha fazla burs verilmiştir. Böylece medreselerin sayısı arttığı gibi medrese öğrencilerinin de sayısı artmaya başlamıştır. Bölgede özellikle Hokand şehrinde 1880-1890 yılları arasında daha önce hiç olmadığı kadar çok medrese öğrencisi olmuştur. Medrese öğrenci sayısındaki bu artış aynı yıllarda Taşkent ve Semerkant şehirlerinde de yaşanmıştır (Nalivkin, 1913: 130-131).

Nalivkinlerin verdikleri bilgiler arasında medresede verilen yiyecekler hakkında da malumat bulunmaktadır. Esasında, medreselerde verilen yiyecekler kötü ve yetersizdir. Çay, ekmek, kuru ve ham meyve, çok nadiren pilav veya başka birtakım yiyecekler bunlar arasında sayılabilir. Öğrencilere verilen pilav gibi besleyici öğünler haftada bir kez hücrelerde niteliksiz mutfak eşyalarında hazırlanmaktadır. Medreselerde öğrencilerin kullanacakları ortak masalar bulunmamaktadır. Öğrenciler yiyecekleri bazen de satın alarak paylaşırlar ve kendi hücrelerinde yemek yerlerdi (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 65).

Vladimir Petroviç eserinde medrese öğrencilerinin genel davranışları hakkında da bilgiler vermiştir. Ona göre medrese öğrencileri eğlenmek için her zaman şaka yapan ve gülen, sempatik ama gözlemci olmayan kişilerdir. Medreseye gelen öğrenci günlük yaşamının her anında medrese kurallarına göre düşünmeyi, konuşmayı ve davranmayı öğrenir (Nalivkin, 1913: 33).

Kârîhâneler

Fergana bölgesinde eğitim veren diğer bir kurum kârîhânelerdir. Kârîhâneler sadece Kuran ezberlemek, Kuran'ı kıraatla okumak için eğitim veren kurumlardır. Bu kurumlar da genellikle vakıflar tarafından desteklenmekteydi. Kârîhâneler çoğunlukla cami, mescit, medrese, kabristan gibi yerlerin yakınlarına inşa edilmiştir. Bu kurumlar genellikle çok az sayıda insan için inşa edilmektedir. Burada yaşayan "kârî" burayı yaptıran kişinin ruhu için Kuran ezberleyip okumaktadır. Kârînin günümüz hafızları olduğunu söyleyebiliriz. Kârî aynı zamanda hastalar için dua da edebilmektedir (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 67-68). Nalivkinler bu kurumlar hakkında ayrıntılı bilgi vermemişlerdir. Farklı kaynaklarda ise Hokand, Margilan ve Oş şehirlerinde bulunan kârîhânelerin sayısının 450 olduğunu, bunların 25'inin kayıtlı olarak geçtiğini belirtmektedir. Kaynaklarda verilen bölgedeki bazı kârîhâneler şunlardır: Sultan Murad Kârîhânesi, Şeyhulislâm Babahan Kârîhânesi, Sefiltöde Kârîhânesi, Hazret Azizhoca Eşen Kârîhânesi, Aftap Paşa Kârîhânesi, Kökmazar Kârîhânesi, Badalbay Kârîhânesi, Hal Nazar Parvanaçı Kârîhânesi, Molla Muhammed İbrahim Hacı Kârîhânesi, Muhammed Rasul Kârîhânesi, Mir Sakıbay Kârîhânesi (Çelik, 2016: 556).

19. yüzyılda Türkistan'a seyahat eden başka bir oryantalist olan Eugene Schuyler ise eserinde bölgede eğitim veren kurumlar hakkında Nalivkinlerin verdiği bilgilerle aynı olarak mektep ve medreselerden bahsetmiştir. Mektepler her mahallede bir tane bulunan ve camiye bağlı olan kurumlar olarak değerlendirirken (Schuyler, 2007: 160), medreseler ileri seviyede din ve hukuk derslerinin verildiği kurumlar olarak gözlemlemiştir. Fakat o özel eğitim veren kurumlar olarak "Salavathane", "Kârîhâne" ve "Mesnevihâne" olarak üç eğitim kurumundan daha bahsetmiştir. Salavathaneler namaz ile ilgili konuların öğretildiği ve bunun dışında hiçbir bilginin öğretilmediği kurumlardır. Kârîhâneler kadı olabilmek için Kuran'ın ezberletildiği kurumlardır. Mesnevihâneler de kadı olabilmek için öğrencilerine Mevlana'nın Mesnevi eserinin ezberletildiği kurumlardır (Schuyler, 2007: 162). Son iki kurum hakkındaki bilgiler Nalivkinlerin eserlerinde yer almamaktadır.

19. yüzyılda Türkistan bölgesine gelen başka bir oryantalist Gabriel Bonvalot da eserinde bölge eğitimi hakkında bilgiler vermiştir. Onun verdiği bilgiler Nalivkinlerin vermiş olduğu bilgilerle benzerlik göstermekte fakat daha az ayrıntı içermektedir. Bonvalot'a göre bölgenin erkek çocukları kızlara nazaran daha özenli yetiştirilmekte ve eğitim hayatında daha uzun yıllar geçirmektedirler. Erkek çocuklar 6-7 yaşlarında mektep eğitimine başlamaktadırlar. Yazar ailelerin çocukları ev işlerinde faydalı olacak bir yaşa geldiklerinde mektepten aldıklarını, bunun da genellikle 9-10 yaşlarında olduğunu yazmıştır. Bu yaşlar arasında çocuk sünnet olduktan sonra okulu bırakmakta ve babasına iş yerinde yardım etmekte; babası bir zanaatla uğraşıyorsa bu işi öğrenmekte, babası tüccar ise müşteriler ile ilgilenmektedir. Bonvalot mektepleri serbest ilkokul olarak tasvir etmiştir (Bonvalot, 2015: 50, 52).

Bonvalot eserinde medreseler hakkında bilgiler vermiş ve bölgedeki diğer eğitim kurumlarından hiç söz etmemiştir. Yazar medreselerin mali kaynaklarının müminlerin bağışladıkları tarla, mağaza ve hamamlar olan yükseköğrenim merkezleri olduklarını belirtmiştir. Medreselerin bu mali kaynakları satılmayan ve devredilemeyen vakıf mallarıdır. Bu gelirler ile medresenin, müderrislerin (yazar müderrisler için profesör terimini kullanmaktadır) ve medrese öğrencilerinin ihtiyaçları karşılanmaktadır (Bonvalot: 2015: 52).

Fergana Bölgesi Geleneksel Eğitiminin İçeriği

Fergana bölgesinde geleneksel eğitim zorunlu değildir. Dersler günlük olarak yapılmakta ve Cuma günü tatil olmaktadır. Mektep eğitimi 2 ile 5 yıl sürmektedir. Öğrenciler sabah erken güneş doğduktan kısa bir süre sonra mektebe gelmekte ve kahvaltı yapmak için eve gitmektedirler. Öğrenciler yemeğe gittikten 1-2 saat sonra öğle zamanı mektebe geri dönmektedirler. Onların bir sonraki araları da 1-2 saat sürmekte ve akşam evlerine gitmektedirler. Ailelerinin izin almalarına bağlı olarak öğrenciler yazın 1 veya 2 ay yaz tatili yaparlar (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 59-60). Mektep derslerinin içeriği okumayı ve yazmayı, İslam dininin inançla ilgili temel bilgilerini öğrenmektir. Bunların içinde İslamın özü; Allah, melekler, ahiret ve İslam dininin temel ibadetleri; namaz kılma, oruç tutma gibi ibadetler hakkında bilgiler yer almaktadır (Nalivkin, 1913: 32).

Fergana bölgesinde geleneksel eğitim Kuran'dan ezbere bir sure okuma ile başlamaktadır. Eğer öğrenci bu ezberi yaparsa alfabe öğrenmeye geçmektedir (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 59). Öğrenciler alfabeyi öğrenmek için kitap kullanmazlar. Kitap yerine küçük ahşap bir yazı tahtası veya beyaz bir plakayı yazı yazmak için kullanırlar. Genellikle öğrenciler iki kişi bir yazma sırasını paylaşırlar (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 59-60).

Bir öğretmenin heceleri ve kelimeleri öğrencilere öğretmesi üç aydan altı aya kadar sürmektedir. Öğrencilerin aldığı ilk kitap Kuran'dır ve bir öğrencinin bunu baştan sona okuması zorunludur. Öğrencilerin ders kitabı olarak okudukları diğer kitap ise mektep müfredatının bir parçası olan "Çor Kitab"ıdır. Bu kitap Farsça yazılmıştır ve bu yüzden

öğrenciler tarafından anlaşılmamaktadır. Kitabın içeriğinde ise abdest alma kuralları, namazın nasıl kılınacağı, oruç hakkında bilgiler gibi dini ibadetler hakkında açıklamalar bulunmaktadır (Kamalova, 2019: 289; Tagaev, 2017: 209; Somuncuoğlu, 2006: 33; Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 59). Nalivkinler ders kitaplarının dili olan Arapça ve Farsçayı öğretmenlerin de nadiren bildiğini söylemektedirler.

Öğretmenler derste öğrencilerin okuma telaffuzunu düzeltmekte, öğrencilere hiçbir şey anlamasalar bile çok hızlı “Çor Kitab”ını okumayı öğretmektedirler. Çor Kitab farklı kaynaklarda “Çehâr, Çar, Çohar kitab” olarak geçmektedir. Bu kitap dört farklı kitaptan oluşmuştur ve bu kitaplardan bir tanesi şiir şeklinde yazılmıştır. Eğer öğrenci bu kitabı doğru telaffuzda ve hızlı okursa “Sabat-çıktı” yani “okuryazar” olarak kabul edilirler. “Sabat-çıktı” onayı alan öğrencilere yazma öğretilir ve “Hoca Hafız” gibi kitapları okumaya başlarlar (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 59). Öğrenciler eğitim alırken ezberledikleri metinleri yüksek sesle tekrar etmekte ve bu ders işleyişinin tümünü oluşturmaktadır. Öğretmen her öğrenciye nasıl okuyacağını gösterirken yanlış yapanların da kulaklarını çekmektedir (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 59).

Mektep eğitimini bitiren öğrenciler genellikle sıradan meslek sahiplerinden biri veya çiftçilikle uğraşan kişiler olurlar. Bazen yazmayı çok iyi öğrenen bir öğrenci kitap kopyaları yazarak geçimini temin eder ve günde Çarlık Rusya para birimi olan 10- 40 kopek arası kazanç sağlayan “kâtip” veya kurumlarda “mirza” olur. Nalivkinler mekteplerde hesaplama işlemlerinin öğretilmediğini ve kurumlarda da bu işlemin kullanılmadığını belirtirler. Mektebin tüm sınıflarını bitiren bir öğrenci yetişkin olması şartıyla, “Muhtasar-u'l-Vikaye” adlı Arapça kitaptan abdest almanın kuralları ile namaz kılmanın şartlarını öğrenir ve Kuran’ın belirli surelerini de ezbere okuyabilirse camide imam olabilmektedir (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 60).

Vladimir Petroviç 10-12 yaş arasında bir mektep öğrencisinin yetişkinler gibi her gün beş vakit namaz kıldığını, oruç tutarken sabahtan akşama kadar herhangi bir şey yememesi ve içmemesi gerektiğini, bir gün Mekke’ye hac ibadetini yapmaya niyet etmesi gerektiğini bildiğini aktarır. Bu çocuk Müslümanların doğru yolda ve kâfirlerin yanlış yolda olduğunu, temiz ve murdar (pis) şeylerin olduğunu ve dinin bazı şeyleri yasakladığını bilmektedir. Mektep öğrencisi İslam dini ile ilgili temel hatları ile tamamen anlaşılmamış fikirlere sahip olsa da öğrendiği bu şeyler onun ruhunda ve zihninde fazla kalmamaktadır. Fakat bu öğrenciler Müslüman nezaket kurallarını tam olarak öğrenmektedirler. Vladimir Petroviç buna örnek olarak öğrencilerin günlük ilişkilerinde ellerini karınlarının üstünde saygılı bir şekilde tuttıklarını, alçak gönüllü göründüklerini, konuşurken yumuşak ve gözleri yerde konuştuklarını söylemiştir (Nalivkin, 1913: 33). Fergana bölgesinde bulunan mektep sayıları Nalivkinler tarafından verilmemiştir. Fakat farklı çalışmalarda Hokand, Margilan, Namangan ve Andincan şehirlerinde 19. yüzyılın ikinci yarısında 1.709 mektep ve bu mekteplerde 28.288 öğrenci mevcudu olduğu, ayrıca 6.154 cami okulu olduğu bilgisi verilmiştir (Ade ve Habib, 2003: 82).

Schuyler ise bölgedeki mektepler hakkında Nalivkinlerin bahsetmediği bilgileri vermiştir. Schuyler Orta Asya’da bulunan bütün eğitim kurumlarının dini eğitim verdiğini ve eğitiminin din adamlarının elinde olduğunu yazmıştır. Okullardaki öğretmenler din ve din hukuku (fıkıh) dersleri vermekte, bu iki konu dışında hiçbir şeyi öğrencilere öğretmemektedirler (Schuyler, 2007: 160). Çocuklar mektebe 5-6 yaşlarında başlamakta ve en az yedi yıl süren bir eğitim görmektedirler. Mektepte dersler alfabe ile başlamakta ve devamında Kuran’dan bölümler ile devam etmektedir. Mektep ders kitapları “Çahar Kitabı”, “Mantık” ve “Farsigeyn” adlarındaki eserlerdir. Schuyler’in “Farsigeyn” olarak adlandırdığı ders Farsça öğrenmek için verilen ders olmalıdır. Bu isimde dersin mektepte verildiğine dair bilgi sadece Schuyler’in eserinde geçmektedir. Ayrıca 19. yüzyılda Hokand Hanlığında Farsça öğreniminde bir canlanma olduğu kaynaklarda geçmektedir. Çahar Kitabı dört, Farsigeyn kitabı altı veya yedi kitaptır. Mektep öğrencileri eğitim süresince bu kitapları kolayca okuyup yazmalıdır. Öğrencilerin eğitimi yukarıda anlatılanları yaptıktan sonra farklı Farsça ve Türkçe kitapları okuma ile devam eder. Bu kitaplar öğrenciler tarafından yüksek sesle okunmakta ve kitaplardan birkaçı tahta levhalar üzerine Hint mürekkepleri ile yazılmaktadır (Schuyler, 2007: 161). Schuyler eserinde kızların aldığı eğitimden de bahsetmiştir fakat bu bilgiler Nalivkinlerin bilgileri kadar ayrıntılı değildir. O kızların özel okullarda yazma öğrendiğini, bu eğitimin 3-4 yıl sürdüğünü söylemiştir (Schuyler, 2007: 163). Schuyler ayrıca mektep ders saatlerinin çok uzun olduğunu eleştirmiştir. Çocuklar gün doğumunda derse başlamakta, akşam saat beşe kadar mektepte kalmaktadırlar. Öğrencilerin dinlenme ve yemek yemesi için verilen aralar kısadır. Mektep tatilleri ise çok azdır (Schuyler, 2007: 162).

Bonvalot mektepte derslerin sabah ezanından sonra başladığını, öğrencileri saat 8-9 arasında yemek yediklerini, yemekten sonra öğlene kadar ders işlediklerini anlatmıştır. Öğrencilerin öğle saat bire kadar ders işlediklerini ve öğleden sonra eve gittiklerini belirtmiştir. Verdiği bu bilgiler diğer yazarların bilgilerinden farklıdır çünkü diğer yazarlar öğrencilerin mektepte tam gün ders gördüklerini yazmışlardır. Mektep öğrencileri bir hasır üzerinde daire şeklinde oturmaktadır. Öğrencilerden bir kısmı elifbayı, diğer bir kısmı da hece kitabını yüksek sesle okur ve ezberler. Heceleme kitabının on yedi ve on sekizinci kısımlarını bitiren öğrencilerin derslerinin hızlı ilerlemesi öğretmenin isteğine bağlıdır. Hece kitabını bitiren öğrenci tam olmasa da okuma biliyordur. Süreç öğrencinin Kuran okuması ile devam eder. Mektep eğitiminde molla (yazar mektep öğretmenine molla der) uzun, esnek bir sopa ile öğrencilerini kontrol altına tutmaya çalışır. Öğretmen öğrencileri cezalandırmak için onları falakaya da yatırabilir (Bonvalot, 2015: 51-52). Mektep öğrencilerinin falakaya yatırıldığını sadece Bonvalot yazmıştır.

Kızların gittikleri mekteplerin eğitim içeriği başlangıç seviyesinde olmuş, kızlara daha çok edebi eserlerin okutulmasına önem verilmiştir. Bu mekteplerde Farsça ve Çağatayca edebi eserler ile ahlak kitapları okutulmuştur. Bu mekteplerde kızlara ayrıca ev işleri ve evlilik hayatına dair konularda öğretilmiştir (Kamalova: 2022: 314; Kariev, 2018:

154; Tagaev: 2017: 210). Kız mektepleri eğitimi çocukların başarısına göre sekiz yıl kadar olabiliyordu. Kızlar bazen mektep eğitimini tamamlayıp bazen de mektep eğitimini tamamlamadan evlenmişlerdir. Mektebi bitiren bir kız çocuğu medrese okumazdı. Bazı kızların evlendikten sonra eğitim hayatlarına evlerinde devam ettiği de görülmektedir. Fakat bunlar kadı ve müderris gibi eğitim hayatının içinde olan kişilerin eşleri olmuşlardır (Tagaev, 2017: 210-211). Kız mekteplerinde eğitim dersleri daha düzenli bir şekilde verilmiş ve ayrıca öğrencilere dayak ve falaka uygulanmamıştır. Bu sebeplerle bazı aileler küçük erkek çocuklarını önce kız mekteplerine göndermeyi tercih etmişlerdir (Tagaev, 2017: 210; Somuncuoğlu, 2006: 27-28).

Mektebi bitiren ve eğitime devam etmek isteyen öğrenci medrese eğitim almaya başlar. Medreseye başlayan bir çocuğun yaşı 15'ten küçük olmaz. Vladimir Petroviç'e göre bunun nedeni bu yaştan önce çocukların İslam'a karşı kayıtsız ve yarı çocuk olmaya devam etmeleridir. Bunun nedenini ise çocuğun ailesinin verdiği eğitim ve mektep eğitiminin zayıf olmasına bağlar (Nalivkin, 1913: 32-33). Medreseler en yüksek eğitimi veren yerli okullardır ve Arapça dilinin öğretildiği yerdir. Medrese dersleri temel olarak dini ağırlıklıdır. Burada dini hukuk; her konu ile ilgili yasalar, kişisel ve aile hukuku, ceza hukuku ve devlet hukuku hakkında bilgiler öğrenilmektedir. Ayrıca mantık, dogmatik ve diyalektik de incelenmektedir (Nalivkin, 1913: 32). Medrese eğitiminde öğrenciler dersleri ezber, tekrar, tefakkuh, müzakere ve imla yöntemleriyle öğrenilmeye çalışmışlardır. Sınıf geçme yerine kitabını ezberleyip bitiren öğrenci ileri bir ders kitabına geçmekte ve onu ezberlemektedir. Öğrenciler en az iki yılda bir kitabı ezberlemek zorundadır. Eğer bir öğrenci vakfiyede beş yılın sonunda başarılı olamazsa medreseden kovulmaktadır. Medrese eğitimini başarıyla bitiren öğrencilere ise icazet verilmektedir.

Medreseler genellikle tüm şehirlerde kurulduğu gibi beylerinin yaşamak için tercih ettikleri kışlakların pazarlarında da kurulmuşlardır (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 61). Kışlaklarda genellikle tek bir medrese bulunmakta ve 5-15 arasında öğrencisi olmaktadır. Şehirlerde iki farklı tür medrese bulunur. Bunlardan birincisi mahalle camisinin yanına kurulan ve 5-10 öğrencisi olan küçük medreselerdir, ikincisi ise bağımsız büyük medreselerdir. Bunlar kendi arazisine kurulan camilerin medreseleridir. Bu camiler vakıflar ile kurulmuşlardır ve kendi imamları vardır. Böyle medreselerin ise 15-100 arasında öğrencisi olabilir. Nadiren de olsa Hokand medresesi gibi medreselerin öğrenci sayısı 200 kadar olabilmektedir. Böyle büyük medreselerin sayısı buldukları şehire göre değişmektedir. Nalivkinler bu medreselerin sayısını Namangan'da 4, Hokand şehrinde de 14 olarak vermişlerdir (Alpargu, 2002: 585; Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 61;).

Medresede ilahiyat ve fıkıh dersleri için kitaplar Arapça yazılmıştır. Medrese dersleri matematik dersi; temel dört işlem ile hesap yapma, geometri; geometrik şekillerin alanları, alan ölçme ve "İlm-i Ferâiz"; yani İslam miras hukukunu içeren derstir. Nalivkinler matematik derslerinin kısa, geometri derslerinin yetersiz ve İlm-i Ferâiz dersinin de isteyen öğrencilere verildiğini belirtirler (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 60).

Medreselerde dersler yıl boyunca dönemler halinde verilmektedir. Haftanın ders günleri cumartesi, pazar, pazartesi ve salıdır. Tatil günleri ise çarşamba, perşembe ve cuma günleridir. Öğrenciler tatil günlerini de derslerine hazırlanmak için kullanmaktadırlar. Öğrencilerden sadece evli olanlar izin günleri olan perşembe ve pazar günlerinin gecelerinde evlerine gitmektedirler. Müderrisler ve öğrenciler zamanlarının çoğunu medresenin sınıflarında ve kendilerine ait hücrelerde geçirmektedirler (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 63).

Medrese öğrencileri seviyelerine göre dersler almaktadırlar. “Edna” yani en düşük seviyede öğrenci: Kapiyya, Şarki-molla, Şemsiyye (mantık kitabı), ve Muhtasar-ı Vikâye kitaplarını 3 yıl okumaktadır (Hızlı, 2008: 25-46). “Evsat” yani orta seviyede öğrenci Akâid (inanç) ve Tavsiya (ahlaki eğitim) kitaplarını yaklaşık 3-4 yıl okumaktadır. “A’lâ” yani en iyi seviyede öğrenci Molla Celal, Muşkat-i Şerif (hadis), Hidaye-i Şerif (fıkıh) kitaplarını okumaktadır (Hızlı, 2008: 25-46; Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 63). Farklı bir kaynakta ise bölgedeki medrese dersleri şu şekilde verilmiştir: Evvel-i’îlim, Kâfiye (Arapça dilbilgisi kitabı), Şerh-i Molla, Fıkh-ı Keydanî, eş-Şemsiyye, Sullamî, Muhtasarü’l-vikâye (fıkıh), Tezhip, Talhis (belagat) ve Molla Celal, İlmü Sarf-ı Mâzi, İlmü Sarf-ı Zindcâni (İzzî adı ile de bilinen kitap), İlmü’n-nahv, İlmü nahvi’l-harakât, Hâşiye-i Mir Seyit, Hâşiye-i Molla Ahmet, Hâşiye-i Molla Abdülhakim, Akâid-i şurûh, Kitab-ı Kâdı Mubâarak, Şerhü muhtasari’l-vikâye, Sebâtü’l-âcizîn, Mantikü’t-tayr, Evâmil, Maslakü’l-muttakîn, Kâfiye (Hızlı, 2008: 25-46). Ayrıca medreselerde coğrafya, kimya, matematik, tarih, fizik ilimlerinin de okutulduğu fakat bunların daha çok Mârifetnâme, Matlau’l-ulûm, Mâlumatu’l-âfâk, Kimya-i Saadet gibi adlar altında ve ilgi duyan öğrenciler tarafından okunduğu söylenmiştir (Kariev, 2018: 157; Konukçu, 1998: 215-216).

Medresedeki öğrenciler uzun yıllar medresede eğitim almışlarsa bazen medreselere müderris olabilmektedirler. Eğer öğrenci ilahiyat çalışmaya karar verirse İslam hukuku ve felsefe dersleri ile birlikte yukarıda verilen kitapları da bitirirse müftü olabilmektedir. Nalivkinler tanıdıkları yaşlı bir mirzaya medresede ne kadar süre okuduğunu sormuşlardır. Aldıkları cevaba göre bu kişi medresede 7 yıl öğrenci olmuş, ilahiyat kitaplarını, yazmayı ve Kuran’ın 22 siparasını ezberlemiştir. Fergana bölgesinde Kuran’ın cüzlerinden her birine sipara denir. Nalivkinler Kuran’ın 22 cüzü var diyerek yanlış bir bilgi vermişlerdir. Kuran 30 cüzden oluşmaktadır ve bir cüz 20 sayfadır (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 63-64). Medreseye aynı yıl giren ve okuyan öğrencilerin hepsi aynı ders kitabını çalışırlar. Ders işleyişi bir öğrencinin ders kitabını okuması ve diğer öğrencilerin metni kendi kitaplarından takip etmesidir. Müderris ise metnin açıklamasını ile yorumu yapar ve öğrencilerin telaffuzlarını düzeltir (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 64).

Nalivkinler bölgede eğitim gören kişilerin matematik bilgilerinin temel hesaplama ibaret olduğunu, bunu bilen insan sayısının ise çok az olduğunu söylemişlerdir. Bu kişilerin kesir işlemlerini ise bilmediklerini, anatomi bilgisinin ise sadece hayvan anatomisi ile sınırlığı olduğunu söylemişlerdir. Bölgede yerli bir doktorun bu

bilgileri de bilmediğini aktarmışlardır. Nalivkinler şaşkıncu şekilde bölgede en iyi bilinen bilimin tarih olduğunu fakat bunun da doğu tarihiyle sınırlı kaldığını belirtmişlerdir (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 69-70).

Nalivkinler bölgede bulunan medrese sayıları ve isimleri ile ilgili bilgi vermemişlerdir. Farklı kaynaklarda ise Hokand şehrinde 36, Mergilan şehrinde 57 medrese olduğu ve Hokand şehrinin en ünlü medreselerinin Mir Medresesi, Cami Medresesi, Ming Ayım Medresesi, Hâkim Ayım Medresesi, Tunkatar Medresesi, Sultan Murad Han Medresesi olduğu belirtilmiştir. Mergilan şehrinin ise en meşhur medreseleri Uzun Havuz Medresesi, Damilla Tursun Muhammed Ahund Medresesi, Namazgâh Medresesi, Müşteri Ayım Medresesi, Babahan Kadı Asker Medresesi, Hasan-Hüseyin Hoca İşan Medresesi, Şeyhülislam Babahan Medresesi, Abdülvehhab Bay Medresesi, Hazteri Muaz b. Cabal Medresesi, İsmail Mahdum Medresesi, Ahmet Bay Bayvaçça Medresesi, Sarık Bay Medresesi, Eski Padişah İskender Medresesi, Yeni Padişah İskender Medresesi, Damilla Mir Muhammed Âmin Kadı Kelan Medresesi, Kök Mezar Medresesi, Guri Evvel Hanakah Medresesi, Çukur Medresesi, Kalandar Medresesi, Hoca Parsa Medresesi, Yar Atalık Medresesi, Kadı Kelan Medresesi, Pir Sıddık Medresesi olarak verilmiştir (Kariev, 2018: 157; Konukçu, 1998: 215-216).

Vladimir Petroviç Tuzemtsı Ranşe i Teper eserinde medrese eğitiminin disiplinli olduğunu belirtmiştir. Bu disiplinin medrese öğrencilerinin hayatları boyunca dayanıklı, koşullara uyum sağlayan ve pratik becerileri son derece hızlı kazanan kişiler yaptığını iddia etmiştir (Nalivkin, 1913: 3). Bir medrese öğrencisi burada Müslüman inancının temellerini kavrar, helal ve haram, ahlak ve ahlaksızlık hakkında bilgiler öğrenir. Öğrenciler bu bilgileri öğrenirken yapmacık nezaket ve pohpohlayıcı konuşmayı da öğrenmektedir. Vladimir Petroviç'e göre öğrencilerin medreseyi bitirip bir görevli oldukları zaman medreselerden öğrendikleri en önemli bir şeyin şeriat kurallarını ihlal etmeden onların nasıl atlanacağını öğrenmeleri olduğunu belirtmektedir (Nalivkin, 1913: 52).

Bonvalot eserinde medreselerdeki eğitimin birçok kitabı okumaktan ibaret olduğunu yazmıştır. Medrese öğrencileri ders için belirli saatlerde toplanmakta, öğrencilerden biri ders kitabının bir kısmını okumaktadır. Medrese öğretmeni ise öğrencilerin bilmediği kelimeleri ve anlamadığı bölümleri bazen saatlerce anlatmaktadır. Medreselerde öğrenci yılda 5-6 kitabı okuyup anlamalıdır. Medrese eğitiminde öğrenci Arapça kelimeleri bilir, Farsça ve Türkçe şairlerin şiirlerini ve Kuran'ı ezberler (Bonvalot, 2015: 53).

Fergana Bölgesi'nde Geleneksel Eğitimi Veren Öğretmenler

Mekteplerde eğitim vermesi için bölgenin etkili kişileri veya bütün halk tarafından mektebe öğretmen tutulmaktadır. Bu öğretmenler bir cami imamı veya müezzindir. Eğer bunlar öğretmenlik yapmayı kabul etmezlerse öğretmenlik yapması için başka bir kişi ile anlaşılmalıdır (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 57). Mektepte eğitim veren bir öğretmen bulunmaktadır. Eğer öğrenci sayısı fazla ise öğretmen yaşça büyük ve bilgili

öğrencilerinden seçtiklerini kendisine yardım etmesi için görevlendirmektedir. Bu görevlendirme on öğrenciye bir yardımcı öğrenci olacak şekildedir. Zengin göçebeler ise bazen büyük şehirlerden mollaları yaylaklarına çağırılmış ve çocuklarının eğitim almasını sağlamıştır. Bu imkâna sahip olmayan göçebeler ise çocuklarına şehirde okuyan ve senelik harçlıklarını kazanmak için yaylaklara gelen medrese öğrencilerinden eğitim aldırılmışlardır (Tagaev, 2017: 213; Somuncuoğlu: 2006, 26).

Fergana bölgesinde erkek öğretmenlere “damla, damolla, molla”, kadın öğretmenlere ise “otin, atın-ayi, atın-bibi” denilmiştir. Farklı kaynaklarda kız çocuklarının okudukları mekteplerdeki öğretmenlere “attinça, atın-ayi, atın-bibi, atin bîbî”, erkek çocukların okudukları mekteplerdeki öğretmenlere “muallim” denildiği geçmektedir (Kamalova, 2019: 289; Tagaev, 2017: 210; Çelik, 2016: 303; Vurgun, 2015:193; Somuncuoğlu, 2006: 27, 28; Fathi, 1997: 30; Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 58). Kız öğrencilere eğitim veren öğretmenler toplum içinde bazı roller de üstlenmişlerdir. Kadınlar arasında gerçekleştirilen geleneksel törenlere öncülük eden ve kadınlara danışmanlık yapan kadın öğretmenlerin genellikle cami imamının eşi olduğu görülmektedir (Tagaev, 2017: 210; Somuncuoğlu, 2006: 27). Günümüzde yeni yapılan çalışmalarda bölgede kız çocuklarına uzun yıllar eğitim veren ve hem edebi hem de tarihi eserler yazan “Dilşad Berna” hakkında çalışmalar yapılmıştır. Dilşad Berna bölgede hem Rus işgali öncesi hem de Rus işgali sonrası öğretmenlik yapmış ve her iki dönemi de gözlemlene fırsatı bulmuştur. Rus işgali öncesi hanlıklar arasında meydana gelen savaşlar nedeni ile eğitimin aksadığını fakat Rus işgali sonrası bölgenin sakinleştiğini ve bu sakinliğin eğitim hayatına olumlu katkıları olduğunu söylemiştir (Kamalova, 2022: 316-318, 320; Şen, 2021: 155, 162; Kamalova, 2019: 110).

Şehirlerde öğretmenler herhangi bir ücret almamaktadırlar. Her öğrenci her perşembe günü öğretmeni için “payşanbalık” (payşanba perşembedir) getirmektedir. Bunu getiren öğrencinin ailesinin zenginliğine bağlı olarak farklı miktarlarda para, ekmek ve pirinç öğretmene verilmektedir. Öğretmen eğitimin her aşamasının sonunda ek olarak öğrencilerinden hediye almaktadır. Bu hediyeler içinde Ramazan ayı gelmeden önce öğretmenlerin aldığı hediye “ramazanlık” da bulunmaktadır. Ramazan ayından önce mektep öğrencileri toplu halde buldukları bölge halkının çevresinde ilahiler söyleyerek dolaşmaktadırlar. Çocuklar ilahileri söyleyerek dolaşırken onları dileyen insanlar öğrencilere çeşitli hediyeler verirler. Öğrenciler topladıkları bu hediyeleri öğretmenlerine vermektedirler. Nalivkinler bu uygulamanın daha çok kışlaklarda yapıldığını belirtmişlerdir. Bu uygulamayı kız öğrenciler ise belirlenmiş alanlarda yalnızca kendi aileleri için yapmaktadırlar (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 58). Nalivkinler eskiden “ramazanlık” uygulaması gibi nevrızda da benzer bir uygulamanın yapıldığını ama artık bu geleneğin yapılmadığını anlatmışlardır. Kışlaklarda öğretmenlik yapan kişilere halk tarafından her öğrenci için yıllık 1 pud/16 kg buğday, nadiren para ve yiyecek verilmektedir. Kadın öğretmenler kışlaklarda kız öğrencilerin evinde eğitim vermekte ve

erkek öğretmenlerin aldığı buğdayın yarısı kadar ürünü ücret olarak almaktadır (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 57).

Schuyler de eserinde verdiği bilgilerde Nalivkinlerin verdiği bilgileri doğrular aktarımlarda bulunmuştur ama onlar kadar ayrıntılı bilgiler vermemiştir. Mektep öğretmeni büyük bir gözlük takmakta, yanında bir yığın kitap bulunmakta ve sınıfın bir köşesinde oturmaktadır. Çocuklar da diz çöküp oturmakta ve öğretmenlerinin etrafını sarar şekilde ders dinlemektedirler. Çocuklardan biri ders okuması sırasında sustuğunda öğretmen uzun sopası ile öğrenciye vurmaktadır. Schuyler öğretmenin öğrencilerini bu şekilde terbiye etmesini olumlu bulmaktadır. Onun eleştirdiği öğrencilerin 1-2 kitabın dışında okudukları diğer ders kitaplarını anlamamalarıdır. Öğrencilerden biri Kuran okumaya başladığı zaman çocuğun babası öğretmenine bir kaftan hediye etmelidir (Schuyler, 2007: 161-162). Mektep öğretmenleri çalıştıkları kurumdan herhangi bir ücret almazlar. Onların ücretlerini öğrencilerin aileleri gönüllü olarak vermektedirler. Bu ücret 20-40 kopek arasındadır. Bu ücretten başka mektep öğretmenleri Ramazan ayında ve Kurban Bayramından önce yılda iki defa yapılan tatillerde öğrenci ailelerinden hediye veya bir kaftan almaktadır. Mektep öğretmeni her perşembe günü somun ekmek ve küçük bir hediyeyi yine öğrenci ailelerinden almaktadır (Schuyler, 2007: 160).

Bonvalot da eserinde mektep öğretmenleri hakkında bilgiler verirken yukarıda anlatılan bilgilerle benzer aktarımları paylaşmıştır. Mektep öğretmenlerine “molla” denir ve bu kişi el yazması bir kitabı okuyabilir, mektup yazabilir ve duayı ezbere okuyabilir. Mollalar beyaz sarık takarlar ve müminlerden saygı görürler. Bu öğretmenlerin belirli bir gelirleri yoktur. Mektep öğrencilerinin getirdikleri para ve eşyaları hediye olarak kabul ederler. Mektep öğrencisi hece kitabının belirli bölümlerini bitirdiği zaman ailesinin yanına gider ve onlardan aldığı hediyeleri öğretmenine getirirdi. Ayrıca bir mektep öğrencisi Kuran okuyabildiği zaman da öğrencinin ailesi evinde bir kutlama yemeği hazırlardı. Bu yemeğe aile akrabalarını ve öğretmeni de davet ederdi. Bu ziyafetin baş misafiri öğretmendi ve aile tarafından ona ipek kaftan ve beyaz yünden bir sarık hediye edilirdi (Bonvalot, 2015: 50, 51, 52).

Medreselerde eğitim veren öğretmenlere “müderriş” denilmektedir. Müderrişlerin sayısı medresenin büyüklüğüne ve öğrenci sayısına bağlı olarak 1-10 arasında olduğu gibi bazı durumlarda bu sayı 12’den fazla da olabilmektedir (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 61). Büyük medreseler birkaç müderrişe sahiptir, ünlü müderrişlerin dersleri öğrenciler tarafından talep görmektedir. Böyle müderrişlere yabancı öğrenciler de gelmektedir. Bazı müderrişlerin ise devamlı çalıştığı bir medrese yoktur. Bu müderrişler hem evde hem de bir medresede eğitim vermektedirler. Serbest veya özel olarak çalışan müderrişler diyebileceğimiz bu kişiler öğretim ücretlerini ve işleyecekleri ders kitaplarının onayını almak durumundadırlar (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 62).

Nalivkinler medresede görev yapan müderrişlerin öğrenciler tarafından davet edildiği gibi hanlar tarafından da görevlendirildiklerini fakat bunun uzun zaman önce

yapıldığını belirtmişlerdir. Müderrislerin durumu Nalivkinlerin anlattığı dönemde de farklı değildir; müderrisler ulema, yöneticiler veya başka bir etkili hamî tarafından seçilip medresede görevlendirilmektedirler (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 62).

Schuyler eserinde medrese öğretmenleri ile ilgili Nalivkinlerin verdikleri bilgilere benzer aktarımlarda bulunmuştur. Medrese öğretmenleri olan müderrisler, medrese öğrencilerinden değil, bunun yerine medrese vakıflarından ücretlerini almaktadırlar (Schuyler, 2007: 160). Yazarın eserinde müderrislerin ne kadar gelir aldıklarına dair bilgiler bulunmamaktadır.

Bonvalot eserinde medrese öğretmenleri hakkında fazla bir bilgi vermemiştir. Yazar medrese öğretmenlerine profesör demektedir. Medrese öğretmenleri ihtiyaçlarını karşılamak için medreseye bağışlanan vakıf gelirlerini kullanmaktadır. Bu kişiler bir cami veya bir medreseyi de yönetebilirler ve Ramazan ayında müminlerin verdikleri hediyeler ile de gelir elde ederler (Bonvalot, 2015: 52-53).

Fergana Bölgesi Geleneksel Eğitimi Alan Öğrenciler

Bölgede eğitim almak zorunlu değildir ve öğrenciler tüm gün boyunca mektepte bulunurlar. Mektepler sadece erkek çocuklar için eğitim vermektedir. Öğrenciler tek bir sınıfta toplu halde ders görmektedirler. Öğrenciler mektepte diz üstü oturarak ders işlemektedirler (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 68). Sınıfta öğrenci sayısı beş ile otuz arasında nadir durumlarda ise bu sayı kırk olabilmektedir. Okula başlama yaşı genellikle sekizdir (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 69).

Erkek çocuklar mektebe ilk kez gideceği zaman babası veya başka büyük bir akrabası tarafından hediye pilav ve diğer yiyecekler eşliğinde öğretmenine teslim edilmektedir. Öğrencinin ailesi çocuğu mektebe ilk getirdiklerinde öğretmenine “eti sizin; kemiği bizim” demekte ve öğretmenin çocuklarına eğitim verdiği süre boyunca onu “dövmesini” hoş gördüklerini sözlü olarak belirtmektedirler. Ailelerin öğretmene verdiği bu izin ile öğretmen eğitim süresince öğrencilerini zaman zaman dövülebilmektedir. Nalivkinler çocukların öğretmenler tarafından sürekli dövüldükleri için mekteplerden kaçtıklarını belirtmektedirler. Onlar ayrıca ailelerin ve öğrencilerin dayak olmadan bir şeyler öğrenilmeyeceğini düşündüklerini de aktarmışlardır (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 58).

Bonvalot eserinde mektep öğrencilerinin erkek çocuklardan oluştuğunu, 6-7 yaşlarında mektebe başladıklarını ve burada okuma yazma öğrendiklerini anlatmıştır. Öğrenciler mektepte yarım gün kalmakta ve öğleden sonra evlerine gitmektedirler. Mektepte eğitim ezber olarak yapılmakta, çocuklar yere oturmaktadırlar. Mektep öğretmeni gerekli gördüğü öğrencileri sopası ile dövmekte bazen de onları falakaya çekmektedir. Bir aile çocuklarının okumaya ilgisi olduğunu fark ederse ve ileride çocuklarının eğitim almasından faydalanabileceklerine inanırlarsa çocuklarını mollaya teslim ederler. Eğer çocuk eğitim sürecinde iyi yazı yazmayı öğrenirse kâtip ve kitapçı olmakta, kendi yazdıkları

kitapları satabilmektedirler. Öğrencinin hafızası iyi, ince zekâsı varsa ve hırslı ise medrese eğitimi almaya gönderilmektedir (Bonvalot, 2015: 50, 52).

Medreselerde eğitim gören öğrencilere “şagird” denilmektedir (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 59). Medrese öğrencileri 3 seviyeye ayrılmaktadırlar. 1. edna; en düşük seviyede öğrenci, 2. evsat; orta seviyede öğrenci, 3. a’la; en iyi seviyede öğrencidir (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 63). Medresede bir üst derse geçme müderrislerin sınava hazırlanma duyurusu ile başlamaktadır. Bilgisine güvenen öğrenciler sınava hazırlanmaya başlarlar. Bir üst derse geçme öğrencilerin aldıkları burs ile doğrudan ilişkilidir. Bir üst derse geçen öğrencinin bursu artmaktadır. Ayrıca bir üst derse geçemeyen öğrencileri arkadaşları küçümsedikleri ve alay ettikleri için öğrenciler aynı derste kalmak istememektedirler.

Bazı öğrenciler 14-15 yaşında ayrıcalıklı şekilde büyük veya vakıf medresesine girebilmektedirler. Bu öğrenciler sahip oldukları hakkı para ile satın almaktadırlar. Bölgede hemen hemen bütün büyük medreselerde satılık hücreler bulunmaktadır. Bir medrese inşa edilirken medrese hücreleri 3-8 ruble arasında ucuz bir fiyata herhangi birine satılmaktadır. Bu satıştan sağlanan para medresenin yapımı, tamiri ve diğer ihtiyaçlar için kullanılmaktadır. Böyle bir hücreyi alan kişi burada sonsuz bir yaşam hakkı elde eder. İsterse müderrisin dersini dinler, medresenin kitaplarını kullanır ve medrese bir vakıf medresesi ise bu öğrenci vakıf gelirinden pay bile almaktadır. Hücre sahibi öğrenci medreseden ayrıldığı zaman hücrelerini istediği kişi veya kişilere satabilir. Bu şekilde satılan hücre yeni sahibi veya sahipleri tarafından satılmakta ve bu satıştan gelir elde etmektedirler. Satılık hücresi olmayan medreselerde ise öğrenciler müderris olarak kabul edilmektedirler (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 64).

Nalivkinler medrese öğrencilerini kibar, gözlerini yere indiren, sessizce konuşan, az yiyen, kıyafetleri fazla temiz olmayan kişiler olarak anlatmışlardır. Öğrenciler ayrıca Arapça ve Farsça kelimeleri kullanarak laf sokan, beyaz ellere sahip kişilerdir. Nalivkinler burada medrese öğrencilerinin medresede kapalı ortamda kaldıkları ve dışarıda herhangi bir işte çalışmadıkları için ten renklerinin beyaz kaldığını, medrese öğrenci olduklarının tenlerinin güneşte koyulaşmamasından anlaşılabilirdiğini anlatmak istemişlerdir. Medreselerin kişisel malzemelerden yoksun ortamında yaşayan öğrenciler bu genel özellikler ile toplum içinde fark edilmektedirler (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 65).

Bonvalot eserinde medrese öğrencilerinin okuma yazma bildiğini, öğrenmeye devam ettiğini, zihnini çalıştırdığını, cümleleri ezberlediğini ve heceler arasında söz cambazlığı yaptıklarını söyler. Bir medrese öğrencisinin amacı Kuran’ı ezberlemek, Arapça kelimelere hâkim olmak, Türkçe ve Farsça şiiirleri ile hafızasını doldurmaktır. Bunları yapan öğrenci eğer Kuran’ın bir ayetine yeni bir yorum getirirse bölgede bir deha olarak kabul edilmekte, uzun bir sakal bırakmakta ve uzak bölgelerden ziyaret edilen mübarek bir kişi olmaktadır (Bonvalot, 2015: 53).

Nalivkinler bölgede eğer ailenin imkânı varsa kız çocuklarına okuma yazma derslerinin bir kadın öğretmen olan “atin/otin” tarafından genellikle öğretmenin evinde verildiğini yazmışlardır. Kız çocuklarının ilk okulu olan bu eğitim erkek çocuklarının mektepte aldığı eğitim gibidir ve bir mektepte uygulanan her şey burada da yapılmaktadır (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 190). Nalivkinlerin verdiği bilgilerden kızların çok iyi bir eğitim alamadıklarını ve eğitimlerini ilerletemediklerini öğrenmekteyiz. Kızların eğitim alması ailelerinin maddi durumuna bağlı olduğu için o dönemde eğitimin maliyetli bir eylem olduğunu çıkarabiliriz. Bu sebeple bölgede kadınlarının çoğunluğu okuma yazmayı ve sayı saymayı bilmemektedir. Yetişkin bir kadın kısa bir not bile yazamamakta, yüze kadar sayamamakta ve parayı hesap edememektedir (Nalivkin ve Nalivkina, 1886: 190, 198).

Sonuç

Fergana bölgesi 19. yüzyıl eğitim kurumları Türk-İslam devletlerinin eğitim kurumları ile aynıdır. İslam dini temel alınarak eğitim verilen bu kurumlar: mektep; ilkokul, medrese; yükseköğrenim veren okullar ve karihâneler; hafız yetiştiren okullardır. Bu okullarda eğitim zorunlu olmadığı gibi yalnız erkek öğrenciler içindir. 5-8 yaş arasındaki bir erkek çocuk mektepte eğitim alabilmektedir. Her mahallede bir tane mektep bulunmaktadır. Mektepler genellikle caminin içinde veya özel bir evde kurulabildikleri gibi caminin kendisi de mektep olarak kullanılabilir. Bir çocuk mektepte okumayı ve yazmayı, aynı zamanda bir Müslüman olarak İslam dininin temel görevleri hakkında ilk bilgileri öğrenmektedir. Bunların içinde abdest alma, beş vakit namaz kılma, oruç tutma hakkında bilgilerin yanında Allah, melekler, ahiret gibi temel dini konular hakkında bilgiler de yer almaktadır.

Mektepte dersler günlük olarak yapılmakta ve cuma günü tatil olmaktadır. Mektep eğitimi 2 ile 5 yıl sürmektedir. Öğrenciler sabah erken güneş doğduktan kısa bir süre sonra mektebe gelmekte ve kahvaltı yapmak için evlerine gitmektedirler. Öğrenciler yemeğe gittikten 1-2 saat sonra öğle zamanı mektebe geri dönmektedirler. Onların bir sonraki araları da 1-2 saat sürmekte ve akşam evlerine dönmektedirler. Ailelerinin izin almalarına bağlı olarak öğrenciler yazın 1 veya 2 ay yaz tatiline sahip olabilirler. Bölgeye 19. yüzyılda seyahat eden bazı oryantalistler ise mektep eğitimin yarım gün sürdüğünü belirtmişlerdir.

Mektebi bitirdikten sonra eğitim hayatına devam etmek isteyen az sayıdaki öğrenci medreseye başlamaktadır. Medreseler bölgedeki en yüksek dereceli okullardır. Medreseler genellikle vakıflar aracılığı ile kurulmaktadır. Medreseyi kuran ve onu finanse eden kişiler halkın zengin kesiminden insanlar ve üst düzey devlet görevlileridir. Bu kişiler medresenin kurulacağı araziye ve yapı malzemelerini hediye olarak vermektedirler. Ayrıca müderrislerin maaşlarını ve öğrencilerin burslarını karşılaması için gelir üreten küçük bir miktar sermaye, bir miktar para ve kitapları da medreseye bırakırlar. Bazen de vakıf

sahibinden başka kimseler de medreseye bağışlar yaparak bu gelirlere katkı yapmaktadırlar.

Medreselerde dersler yıl boyunca dönemler halinde devam etmektedir. Ders günleri haftanın cumartesi, pazar, pazartesi ve salı günleridir. Tatil günleri ise çarşamba, perşembe ve cuma günleridir. Öğrenciler tatil günlerini de derslerine hazırlanmak için kullanmaktadırlar. Medreselerde eğitimin temel içeriği Arapça dilinin öğretilmesidir. Medrese dersleri ayrıca temel olarak dini ağırlıklıdır. Burada dini hukuk; her konu ile ilgili yasalar, kişisel ve aile hukuku, ceza hukuku ve devlet hukuku hakkında bilgiler öğretilmektedir. Ayrıca mantık, dogmatik ve diyalektik dersleri de bulunmaktadır. Medrese eğitiminde öğrenciler dersleri ezber, tekrar, tefakkuh, müzakere ve imla yöntemleriyle öğrenmeye çalışır. Sınıf geçme yerine kitabını ezberleyip bitiren öğrenci ileri bir ders kitabına geçmekte ve onu ezberlemektedir. Öğrenciler en az iki yılda bir kitabı ezberlemek zorundadırlar. Eğer bir öğrenci medresede beş yılın sonunda başarılı olamazsa medreseden atılmaktadır.

Mektep ve medrese eğitim dili Arapça ve Farsça, ders kitapları da bu iki dildedir. Fakat ders kitaplarının dili olan Arapça ve Farsçayı öğretmenler de nadiren bilmektedirler. Eğitim alan öğrenciler sadece Kuran, Arapça ve Farsça dillerde yazılmış olan ders kitaplarını ezberlemektedirler. Öğrencilere eğitim kurumlarında verilen eğitim bölgede yüzyıllardır devam eden geleneksel eğitimidir. Bölgede eğitim gören kişilerin matematik bilgileri temel hesaplama kadardır. Temel matematik hesabı bilen insan sayısı ise çok azdır. Bu azınlıktaki kişiler kesir işlemlerini ise bilmemektedirler. Mektep ve medresedeki geleneksel eğitim 19. yüzyılda yenilenmeden devam etmiş, bilimsel dersler yerine dini eğitim içeren dersleri yoğun olarak içermiştir. Eğitimin zorunlu olmaması olması bölgede eğitim alan çocukların sayısının az olmasına neden olmuştur. Eğitim alan erkek çocuklar ise ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarıdır. Ayrıca eğitim kurumlarında sadece erkek çocuklar için eğitim verilmesi bölgedeki kız çocuklarının okuma yazma bilmeme, yüze kadar sayamama ve para hesabı bile yapamamalarına neden olmuştur.

Maddi imkânları iyi olan aileler kız çocuklarının eğitim almasını istedikleri zaman onlar için özel kadın öğretmenler tutmuştur. Bu şekilde erkek çocuklarının aldıkları mektep eğitimini almışlardır. Çalışma sonucunda bölgede verilen eğitimin yetersiz, eğitim yönteminin geleneksel ve ders içeriklerinin ezber temelli olması nedeniyle eğitim alan öğrencilerin okuma ve yazmada yeterli seviyede olmadıkları ortaya çıkmıştır. Eğitim kurumlarında öğrencilere uygulanan dayak öğrencilerin okullardan soğumasına ve kaçmasına sebep olmuştur. Eğitim almak isteyen öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumları iyi değilse eğitim almaları zorlaşmış ve bazen mümkün olmamıştır.

Katkı Oranı Beyanı: Yazarlar bu çalışmaya eşit olarak katkıda bulunmuştur.

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

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Abaşın, S. N. (2015). Krizis oriyentalizma v Rossiyskoy imperii. S. N. Abaşın vd. (Edt.), *Polveka v Turkeстане V. P. Nalivkin: Biografiya, Dokumentı, Trudı*, (p.17-64). Izdatel'skiy dom Mardzhani.
- Alpargu, M. (2002). Türkistan Hanlıkları. H. C. Güzel, K. Çiçek, S. Sarı (Edt.), *Türkler*, 8 (p.557-605). Yeni Türkiye.
- Arapov, D. Y. (2015). Vladimir Petroviç Nalivkin (Biografiçeskaya Spravka). S. N. Abaşın vd. (Edt.), *Polveka v Turkeстане V. P. Nalivkin: Biografiya, Dokumentı, Trudı* (p.11-17). Izdatel'skiy dom Mardzhani.
- Bababekov, H. (2003). Fergana and The Khanete of Kokand. C. Adle, I. Habib, (Edt.), *History of civilizations of Central Asia*, (p.71-83). Unesco.
- Bonvalot, G. (2015). *Orta Asya'ya seyahat-Moskova'dan Türkistan'a* (M. R. Uzmen, Çev.). Bilge Kültür Sanat.
- Campell, E. I. (2015). *The Muslim question and Russian Imperial governance*. Indiana University.
- Çelik, M. B. (2016). Hokand Hanlığı, Hayrunnisa Alan, İlyas Kemaloğlu, (Edt.), *Avrasya'nın Sekiz Asrı Çengizoğuları*, (p.528-571). Ötüken.
- Çelik, M. B. (2016). Hokand Hanlığı siyaset ve kültür hayatında bir kadın: Mahlar Ayım, *Geçmişten Günümüze Şehir ve Kadın Sempozyumunda sunulan bildiri*, Samsun. Güven.
- Egamberdiyev, M. (2005). Çarlık Rusya'sının Türkistan'daki eğitim politikası (1870-1917), *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), p.103-108.
- Fathi, H. (1997). *The unknown women clerics of Central Asian Islam*. Central Asian Survey, 16(1), p.27-43, <https://doi.org/10.1080/02634939708400967>
- Hızlı, M. (2008). Osmanlı medreselerinde okutulan dersler ve eserler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), p.25-46.
- Kamalova, Z. (2019). *Hüdayar Han döneminde Hokand Hanlığı (1845-1875)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kamalova, Z. (2019). *Türk kültür mirasında kılıç ve kalem tutan hanımlar*. Cağaloğlu.
- Kamalova, Z. (2022). Hokand Edebî Muhiti'nde Kadınların Yeri (Dilşâd Berna ve "Tarih-i Muhacirân" eseri örneğinde). *Türk Dünyası Araştırmaları*, 131(259), p.309-326.
- Kariev, A. (2018). Hokand Hanlığının eğitim geleneği ve medreseler. *Diyanet İlmi Dergi*, 54(3), p. 149-166.
- Konukçu, E. (1998). Hokand Hanlığı. *TDV İslam Ansiklopedisi*, 18, p.215-216.). Türkiye Diyanet Vakfı.

- Kotyukova, T. V. (2015). Antipod çeloveka v futlyare vospotinaniya o B. P. Nalivkin, S. N. Abaşın vd. (Edt.), *Polveka v Turkestane V. P. Nalivkin: Biografiya, Dokumentı, Trudı*, (p.146-164). Izdatel'skiy dom Mardzhani.
- Kutyukova T. V. (2016). Oherk byta zhenshchiny osedlogo tuzemnogo naseleniya Fergany, V. P. I. M. V. Nalivkinykh, Neopublikovannye Retsenzii. *Vostochnyy Arkhiv*, 1(33), p.62-66.
- Şen, H. (2021). Türkistanlı bir kadın şairin otobiyografisi: Dilşad Berna ve târih-i muhâcirân. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 127(250), p.151-164.
- Schuyler, E. (2007). *Türkistan, Batı Türkistan, Hokand, Buhara ve Kulca notları* (F. Çetin & H. Çetin, Çev.). Paradigma.
- Somuncuoğlu, B. T. (2006). *Türkistan'da eğitim (1865-1917) ve Çarlık Rusyası'nın sosyo-politik açıdan eğitime yaklaşımı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nalivkin, V. P. (1913). *Tuzemtsı ranşe i teper*. Elektriç. Tipo-lit. Turk. T-va Peçatnago Dilya.
- Nalivkin, V. P., Nalivkina, M. (1886). *Oçerk bita jenşini osedlogo tuzemnogo naseleniya ferganı*. Tipografiya İmperatorskago Universiteta.
- Nalivkin, V. P., Nalivkina, M. (2016). *Muslim women of the Fergana Valley* (M. Markova and M. Kamp, Çev.). Indiana University.
- Nazarov, F. (1891). *Zapiski o nekotorih narodah i zemlyah credney çasti Azii*. Peçatano pri İmperatorskoy Akademii Nauk.
- Tagaev, M. (2017). *Hokand Hanlığı'nın (1709-1876) sosyal ve kültürel tarihi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vurgun, S. Y. (2015). XVIII. yüzyılın ilk yarısından XX. yüzyılın ilk yarısına kadar Türkistan'da kadın. *Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı*, 214, p.187-200.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin.

The reflection of Ottoman industrialization efforts on education: From the Sivas Reformatory to the Industrial School

Ayşe YANARDAĞ

Article Type	Research Article
Received	8/12/2023
Accepted	1/05/2024
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1402071
Similarity Scan	Done - IThenticate
Ethics Declaration	This study was carried out within the framework of archival documents, yearbooks and literature, and ethics committee approval was not required.
Conflict of Interest Statement	The author declares that there is no conflict of interest.
Financing	No external funding was used to support this research.
Copyright and License	2012-2024 © TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	This study was presented as an oral presentation at the IX th History Education Symposium between September 6-8, 2023 under the title Sivas Industrial School.

The reflection of Ottoman industrialization efforts on education: From the Sivas Reformatory to the Industrial School

Ayşe YANARDAĞ

ORCID: 0000-0002-5636-3500, E-mail: ayanardag@cumhuriyet.edu.tr

Institution: Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Letters, ROR ID: <https://ror.org/04f81fm77>

Abstract

The European Reformation, Renaissance, and Enlightenment ushered in an era of unprecedented scientific and technological advancements. These advancements, in turn, fuelled the Industrial Revolution, which propelled European nations to political, military, and economic dominance. This newfound superiority shaped Europe's policies towards the Ottoman Empire, characterized by political, military, and economic strategies that ultimately contributed to the Ottoman Empire's decline. The influx of goods from industrialized nations into Ottoman markets triggered a decline in domestic production, which was largely characterized by traditional and less efficient methods. This shift towards reliance on European manufactured products to meet domestic needs led to a surge in imports, widening the trade deficit (the imbalance between imports and exports) and plunging the Ottoman Empire into a cycle of debt accumulation. The Ottoman Empire's escalating import reliance and debt accumulation not only strained its economy but also gradually eroded its political dominance. In the aftermath of the Tanzimat Edict, Ottoman military and civilian intellectuals embarked on a comprehensive reform agenda, recognizing that scientific, technological, and industrial backwardness posed a grave threat to the empire's survival. In response, the Ottomans attempted to develop industrialization policies and established certain factories such as those for paper, spirits, thread, leather, and footwear. During this period, the increasing number of orphaned and fatherless children due to wars led Tuna Governor Mithat Pasha to establish reformatories for their shelter and education. These reformatories reflected efforts in both industrialization and educational renewal. These steps demonstrate the Ottoman Empire's endeavours during the modernization process. These reformatories served as exemplars and were endeavoured to be widely propagated throughout the Ottoman Empire. Later on, the reformatories started to be called industrial schools. Industrial schools tried to teach the science and technology of the era and to train technical staff for industry. For this purpose, first a reformatory and then an industrial school were opened in Sivas. As a reflection of the Ottoman industrialization and education policies in Sivas, some information about the reformatory and industrial school, which were established during the tough times of the Ottoman Empire, is reflected in archival documents. In this study, the process of going from Sivas Reformatory to the Industrial School, which is seen as a gap in the history of education, is examined based on archival documents. Apart from the archival documents examined in a cause-and-effect relationship, various copyrighted works were used in the study. The study aims to contribute to the literature on the history of Turkish education and to illuminate a small part of the legacy left from the Ottoman Empire to the Republic.

Keywords: Reformatory, industrial school, Sivas, education

Introduction

Since the dawn of humanity, the struggle for survival in the face of nature's untamed forces has driven an innate human desire to control and dominate the natural world. This relentless pursuit has fuelled technological advancements, which in turn have profoundly reshaped the dynamics of human interactions (Kongar, 2006:23). The relentless human endeavour to assert dominion over nature and navigate the challenges of survival has unearthed a treasure trove of previously unknown knowledge, skills, and methods. In this light, one could aptly characterize human history as a chronicle of the evolution of knowledge and expertise. Indeed, it was in the crucible of Europe's Renaissance, Reformation, Age of Exploration, and Enlightenment that scientific and technological advancements accelerated at an unprecedented pace. As a result of these developments, the industrial revolution, which started in the last quarter of the 18th century, began to change the entire world in the 19th century in every social, political, cultural, economic, financial, psychological, and military field. This change has become necessary and inevitable, but it has been positive for some societies and negative for others. Europe, which gained technical and scientific superiority, went beyond its desire to dominate nature and entered a race and quest to dominate the entire world and all people on earth. In this race for dominance, industrialized Europe started mass production. The need for raw materials and markets that arose for the factories established with industrialization to continue mass production led to ruthless colonialism in the world. Societies that were late in industrialization became the subject of Europe's colonial activities and accelerated political and military competition.

European colonial activities also impacted the Ottoman Empire. The Ottoman geography was seen as a source of raw materials and markets by the industrialized countries. In response, the Ottoman Empire was aware of the importance of industrialization. Innovations in the field of industry actually began during the reigns of Selim III and Mahmud II, and attempts were made to transfer European industrial techniques to the Ottomans. The production of cannons, bullets, gunpowder, mines, mining, clockmaking, and other industrial facilities generally emerged as state initiatives (Şener, 2007: 59). However, industrialization sufficient to prevent European products from entering Ottoman territories was not achieved. Moreover, after the 1838 Treaty of Balta Liman with England, the Ottoman Empire lost control over its own customs, becoming a market and source of raw materials for Europe. With such agreements, which included the removal of the monopoly on certain products in Ottoman exports and low customs practices, the scope of the formerly limited capitulations was expanded. Thanks to the privileges that domestic producers could not benefit from, domestic production could not compete against the European products that took over the Ottoman markets in a cheaper way, domestic production decreased, and unemployment increased (Eşiyok, 2010: 88). The decline in domestic production led to an increase in imports and a decrease in exports, leading to a current account deficit and an increase in economic deterioration. (Uğur & Karabulut, 2022:

19). Due to the decline in production and customs revenues, the Ottoman Empire was forced to borrow money during the Crimean War. This quickly led to economic bankruptcy, and by 1876 the empire could no longer repay its debts. Following negotiations with creditor states, the Ottoman Public Debt Administration (Duyun-u Umumiye İdaresi) was established in 1881, placing control over some of the empire's revenue sources in the hands of foreign states in exchange for debt repayment (Yılmaz, 1996: 54-55).

In the face of these developments, the Ottoman Empire did not stand idle, and in 1863-1865, when it was still able to pay its debts, the *Islah-ı Sanayi* Commission (the Commission for Improvement of Industry) was established (Ortaylı, 1978: 123-126). The *Islah-ı Sanayi* Council (Improvement of Industry Council), which was established with the initiatives of the Grand Reşit Pasha, made proposals such as the establishment of large industrial facilities, raising customs, establishing industrial schools, and opening exhibitions. Some of these were tried to be realized, schools, and exhibitions were opened, and companies were established. In order to encourage industry, customs and tax exemptions were granted to those who would establish factories. However, the raising of customs remained on paper due to agreements such as the Treaty of Balta Liman, and large industrial initiatives remained on paper due to the lack of sufficient conditions (Eldem, 1994: 59). Nevertheless, the Ottoman Empire, which wanted to acquire European science and technology, established some industrial enterprises such as paper, spirit, yarn, leather, and shoemaking (Erdem, 2016: 22). Efforts towards industrialization continued through state and private initiatives, albeit not at the desired level (Eldem, 1994: 62). Efforts to increase domestic production, eliminate dependency on imports, and thereby rescue the state continued until the collapse of the state. The importance of education in industrialization efforts was also understood, and while the Ottoman Empire was trying to establish industrial facilities, it simultaneously established new institutions called schools in order to acquire European science and technology. As part of industrialization, the Ottoman Empire embarked on various searches and experiments in education. The first of these searches and experiments, the reformatories, which were a social service, were later transformed into industrial schools.

The Ottoman reformatories became widespread. In this study, the transformation process of the reformatory opened in Sivas into an industrial school was examined. The study generally aims to contribute to how the Ottoman desire for industrialization was reflected in education. Specifically, it was intended to reveal how this process took place in Sivas.

Method

Research Design

This study primarily aims to elucidate a portion of the educational legacy passed from the Ottoman Empire to the Republic of Türkiye within the context of Turkish educational history. The process of the establishment and evolution of the reformatory and industrial school in Sivas during the late Ottoman period forms the framework of this study. This study also examines the impact of Ottoman industrialization efforts on education in rural areas. Information about the Sivas Reformatory and Industrial School was obtained using a qualitative research method. Qualitative research relies on document analysis to explain events and phenomena in the social sciences using questions like 'how' and 'why' rather than measurable characteristics (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 37-41). Since the study was based on written documents, ethics committee approval was not required.

Data Collection Tools

The written documents and information used in the study were obtained from Presidency of the Republic of Turkey State Archives (BOA, Prime Ministry Ottoman Archives), Salnames (annuals) and various copyrighted works. The Ottoman correspondence found in the archive search was first transcribed into today's alphabet. The transcribed documents were classified chronologically. The same application was made for the Ottoman salnames obtained digitally from the ISAM (Islamic Research Centre) library. Both archival documents, salnames and copyrighted works were used in accordance with the rules and principles of scientific research. This study was carried out within the framework of archival documents, yearbooks and literature, and ethics committee approval was not required.

Data Analysis

All gathered written materials were subjected to questioning based on the qualitative research method, focusing on "how" and "why" inquiries. During this inquiry, attention was given to chronological sequence while establishing cause-and-effect relationships. In this context, the reasons behind the establishment of the reformatories in Sivas were explored. For this purpose, reference was primarily made to original works and adhered to scientific ethical principles. A brief sub-section was included discussing the transformation of reformatories, initially established, and popularized in the first Danube province of the Ottoman Empire, into industrial schools. The establishment of the Sivas Reformatory and the Industrial School, which means the reflection of these general conditions of the Ottoman Empire in Sivas, is explained in the sub-headings based on archival documents. The Hijri and Rumi dates in the archival documents have been converted to Gregorian dates according to the date conversion guide of the Turkish Historical Society ("Tarih Çevirme Kılavuzu", 2024).

Results

Reformatories and Industrial Schools in the Ottoman Empire

While industrialization efforts continued during the Tanzimat period in order to save the state against the scientific and technical superiority of Europe, efforts were also made to innovate in other fields. Education was given special importance to catch up with scientific and technical developments. The need for innovation in the existing traditional Primary schools (Mahmut Cevat, 2001: 214-219) and madrasahs (Yanardağ, 2016: 540) was frequently expressed. In order to educate the generations that would save the State, which was in the process of disintegration, new searches in education started outside the traditional madrasa and primary school system. Instead of traditional educational institutions, which could not be reformed due to the reaction of the Ulema, positive results were obtained from the education in sample schools based on the new method (usul-ı cedit). The new method meant a new understanding of education and curriculum, and the Ottoman Empire wanted to acquire European science and technology through education. When the benefits of the new method were seen, the Ottoman Empire opened schools providing education according to the new method and named them schools (mektep) (Ergin, 1977: 465).

An analogous situation emerged for vocational education. In the Ottoman Empire, vocational and technical education within the guild system of artisan organizations was insufficient due to developments in Europe (Tüzüm, 2018: 236; Arslan, 2015: 258). Some attempts were made in vocational education, and an Industrial School was opened in Zeytinburnu in 1848, but it failed to become operational (Ergin, 1977: 627). The second attempt in this regard was made by Mithat Pasha, the governor of Danube. Mithat Pasha opened reformatories in Niš, Ruse and Sofia respectively, where primarily boys who were orphaned on the streets, or children who had one of their parents but were struggling to make ends meet, and children convicted of crimes were admitted. Children who were admitted without ethnic and religious discrimination were given literacy and vocational training according to their abilities. A charter was prepared for the reformatories, whose expenses were covered with the help of philanthropists, and in time they became institutions that provided vocational training to children with families. Reformatories were also opened for girls (Ferlibaş, 2013: 614-615). In the Ottoman Empire, which was trying to industrialize at this time, when positive results were obtained from these practices in the Danube province, the improvement of Industry School (Islah-ı Sanayi Mektebi) was established in Istanbul in 1867. In 1868, the Regulation on Industrial School was issued (Özalp, 1982: 142-158). The rationale for the establishment of the school (mekteb) indicated that due to the inadequacy of skilled professionals and artisans, who are the source of wealth and prosperity in the country, many goods have been coming from Europe for a long time. Therefore, it was stated that a school was established to provide both training and education in various professions and industries, aiming to serve as both a training ground and a factory in various craft and industrial fields. In addition to subjects such as reading, writing, calculus, catechism, and chemistry, the school began to teach nineteen branches of

art, including iron and metal, wood and other branches of art (Uyanık, 2004: 67). The 1868 Ordinance did not specify the degree of the industrial school, and there was not yet a grading system for educational institutions. Both boarding and non-boarding students were accepted. The fact that under 13 years of age, poor and orphaned children were prioritized for admission to the boarding section and that children who had committed crimes, artisan apprentices under the age of thirty, or children with families were admitted to reformatories upon payment of a certain fee (Özalp, 1982: 142-158) made the basic function of the schools somewhat unclear and confusing. In 1868, reformatories were opened in İzmir and Edirne, followed by Bursa, Bosnia, Trabzon, İşkodra, Kastamonu, and Erzurum in 1869, and Diyarbakır in 1870, as part of efforts to expand their presence.

For the first time in Turkish educational history, a system of grading was introduced in schools with the 1869 "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" (Regulation of Public Education). According to Article 51 of the regulation, various industrial schools, along with universities (darülfünun), teacher training schools (darülmualim), and female teacher training schools (darülmualimat), were classified as higher educational institutions. ("Maarif-i Umumiye Nizamnamesi", 1289: 184-219). In the regulation, there is no specific provision or program outlined for industrial schools (sanayi mektepleri) or reformatories (ıslahhaneler). The absence of any regulation concerning these institutions in the 1868 and 1869 regulations contributed to uncertainty regarding the status of existing industrial schools.

The institutions referred to by names such as Sanayihane, Mekteb-i Ulum-u Sanayi, and Islahhane Dairesi were renamed as "Industrial School" in 1885 (Uyanık, 2004: 59-83). Thus, over time, reformatories (ıslahhaneler) evolved towards acquiring the character of a school providing technical and vocational education. However, even with the adoption of the name "Industrial School," the previous nomenclature continued to be used in correspondence. Consequently, during the institutionalization process of these industrial schools where vocational and technical education was provided, uncertainty persisted regarding their classification and fundamental functions due to these different designations. As known, in modern state concepts, institutions have emerged to meet the basic needs of orphaned children such as shelter, food, clothing, and so on. These institutions have evolved separately from educational institutions, developing their own distinct institutional structures. However, in the context of Ottoman modernization, these art schools opened for industrial education also provided shelter services to orphaned children. Therefore, they have not yet developed into separate institutions distinct from education, like orphanages, exhibiting independent institutionalization.

Until 1894, industrial schools (sanayi mektepleri) went through a disorganized period. Children under the age of ten were admitted to these schools, and they were not allowed to engage in any kind of artistic education. In 1894, with the initiatives of Ebuzziya Tevfik, who indicated that the Istanbul Industrial School had become a refuge for orphans,

and the assignment of foreign experts, efforts were made to reform the school. However, significant changes in the curriculum and activities did not occur until 1908 (Semiz ve Kuş, 2004: 285). The reform of industrial schools during the reign of Abdülhamit II was not successful. Due to economic reasons, the necessary equipment could not be provided, and the existing budgets prevented the appointment of qualified managers, craftsmen, and instructors. In addition to economic reasons, the lack of trained personnel in the industrial sector led to the appointment of individuals such as retired soldiers and dismissed district administrators, who were unfamiliar with industry and education, to serve as directors of provincial industrial schools. This situation resulted in the theoretical education provided at these schools remaining at the primary education level. Due to the lack of new regulation on industrial schools until the Second Constitutional Monarchy period, there was no standardization in their administrative structure and education programs, and they differed from region to region (Yıldırım, 2012: 138). A modern technical and industrial education exceeding the basic education system could not be effectively established.

On the other hand, during the reign of Abdülhamid II, the Darüleytam Talimat-ı Esasiyesi (Orphanage Instructions), which can be seen as an attempt to differentiate between the art school that would provide industrial training and services for orphaned children, was issued in 1899. Although darüleytam means orphanage or home for orphans and initially meant a place of shelter for orphaned children, with the directive, darüleytams emerged as an institution that provided education, shelter, and other services. In this directive, industrial training for children in the darüleytam was also included, and a curriculum of lessons and arts was organized for both boys and girls. According to Article 15, children would not be allowed to leave the Darüleytam on their own before completing their education, and even after obtaining a certificate (şahadetname), they would not be permitted to avoid entering higher-level industrial schools (Özalp, 1982: 702-715). Although Darüleytams may evoke a function similar to industrial schools, they provided an experience that contributed to the development of institutions specifically focused on the housing and care of orphaned children in subsequent periods. In this sense, it can be seen as a step towards the separation of the industrial school and the institutionalization of orphaned children. Indeed, darüleytams were expanded in every province in 1914 with the initiatives of Minister of Education Ahmet Şükrü Bey (Özalp, 1982: 118-119). However, the education of orphaned children and the provision of shelter and other services were not yet separated from each other. In 1917, the General Directorate of Darüleytams Organization and Its Branches Law (Darüleytam Müdüriyet-i Umumiyesi Teşkilatı ve Müteferriası Hakkında Kanun) was enacted, and in its fourth article, it was stated that education in "agriculture and various industries" would be provided. In the 9-article law, there is no information on the courses and classes to be taught in the darüleytams, but the sixth article states that regulations will be prepared on the administration of the darüleytams (Özalp, 1982: 118-119).

During the Second Constitutional Era, in 1909, efforts were made to organize the Istanbul Industrial School through the Istanbul Industrial School Regulation (Dersaadet Sanayi Mektebi Nizamnamesi) (Özalp, 1982: 428). In 1911, an attempt was made to introduce a standardization for industrial schools in the provinces through the organization called "Ticaret ve Nafia Nezareti Sanayi İdare-i Umumiyesi Vilayat Sanayi Mektepleri Tertibatı." This aimed to regulate the industrial schools in the provinces, with graduates being able to proceed to the higher-level Istanbul Industrial School, which was considered a more advanced institution. Although this organization was professionally prepared to structure the industrial schools according to the requirements of the time, political and economic difficulties prevented its widespread implementation in many schools (Yıldırım, 2012: 168).

Establishment of Sivas Reformatory

On March 31, 1868, during a meeting of the administrative council of Sivas province, it was observed that establishing a reformatory (ıslahhane) in Sivas, similar to those beneficially operating in the Danube province, was necessary. It was noted that the people of Sivas, who were once skilled in various crafts, had deteriorated over time due to several reasons. The existing artisans were unable to produce usable goods, and some items could not be manufactured due to a lack of skilled labour. This situation led to increased poverty, as expensive goods had to be imported from outside the region. In order to address both the existing situation and the need to train sufficient local industrial professionals to meet local demand, as well as to meet the needs of poor and orphaned children who roamed the streets engaging in improper behaviour and acquiring bad morals, it was deemed appropriate to establish a reformatory. For this purpose, it was decided to convert a useless inn, built on the outskirts of the city by Rüstem Pasha, into a reform institution after repairing it. The repair of the inn, the provision of supplies for the reformatory, and the salaries of officials and teachers for one year, along with clothing and food expenses, were covered by funds obtained from the surplus revenues of the municipal council, as well as contributions from philanthropists and wealthy individuals. In the administrative council of Sivas province, it was accepted to teach tailoring, shoemaking, and carpentry professions that the country needed the most in the first year at the Reformatory. This decision was notified to Istanbul with a letter from the governor's office. The governor reiterated the need for a reformatory to promote and advance trades and crafts, highlighting that Sivas's production and textile exports were insufficient even for local needs. Additionally, he emphasized that orphaned and poor children, due to a lack of attention to their education and upbringing, tended to develop worse morals as they grew older (BOA, MVL. 1057-29-3). In March 1868, a newspaper named "Sivas" was proposed to be published, and the provincial administration decided to allocate its surplus revenue to the reformatory. (BOA, MVL. 1057-27-1). According to the governor's report dated August 13, 1868, construction began on ten shops and a coffeehouse adjacent to the Taşhan, with the intention of gradually

developing the area into a bustling marketplace. Daily contributions are funding the construction. A clerk and attendant have been appointed to oversee the meals and drinks of the students continuing their education in science and industry; teachers were appointed for the purpose of instruction, and craftsmen for training and industry. So far, twenty-six children who were wandering the streets without guardians were registered and admitted to the reform institution. Three classes were opened to meet local needs, and notifications were sent to the leaders of non-Muslim communities regarding the sending of orphaned children to the reform institution (BOA, A.MKT.MHM. 419-12-2).

As of April 18, 1869, the number of students in the reform institution opened in Sivas has reached fifty. The needs of the institution were met, and this year ten new shops were built. Experts were appointed, and the children learning tailoring and shoemaking crafts quickly progressed in their skills. It was announced that as these children were trained, they would contribute to the development of the nation. Additionally, in Tokat, there were skilled craftsmen and tanners working not only with greasy leather but also with European-style buff leather and distinct types of leather. In Sivas, some older children from the reform institution were assigned to a tannery owned by a merchant near the institution, where they would produce goods and shoes for the military and police. A tannery company was established to sell the surplus production both within the country and abroad. Additionally, an experienced expert weaver skilled in weaving fabric for military uniforms, as well as traditional woollen cloths (aba) and rugs, was brought from Elazığ to begin teaching these crafts at the reformatory. Samples of the products made by the students in the previously initiated tailoring and shoemaking arts were prepared and sent by mail. It was reported that the officer's uniform would also be made here. For the time being, no other information or documents have been found in the archives regarding the Sivas Reformatory after this date.

According to the annuals of 1870, 1871, and 1872, the reformatory in Sivas had forty-five students and was staffed with a director, a teacher, a secretary, an attendant, a tailor, a shoemaker, and a weaver of shawls. From morning until 4 p.m., the students received instruction in the Quran, religious manuals, and matters of faith. After this, they received practical training under the supervision of their masters until evening ("Sivas Salnamesi" 1870: 85; 1871:93; 1872: 82). There is no information about Sivas Reformatory in the salnames after this date. There is no definite information on whether the Sivas Reformatory continued or not. An analogous situation was observed in the Adana Reformatory (Gönüllü, 2019: 184).

In addition, in 1894, in one of the correspondences regarding the loan to the municipality from the revenues of extinct waqfs allocated to the Sivas education fund in 1894, it was mentioned that some buildings that were previously built for the poor and orphans to learn education and industry were converted into industrial houses (BOA, MF.MKT. 208-2-3). While there is no explicit indication whether the reformatory was open or closed during this time, it can be inferred that the institution continued to exist, albeit not consistently, and might have experienced a period of neglect similar to others.

Opening of Sivas Industrial School

In January 1894, construction was started for the opening of an industrial school in Sivas (BOA, MF.MKT. 216-12-2). Subsequently, on February 25, 1894, the Sivas Education Commission made certain decisions regarding the establishment of an industrial school. According to the first and tenth articles, it was decided that the industrial school would be established and managed under the auspices of the Ministry of Education. A shop to be opened in the busiest street of the city would be rented out in the name of education to generate income for the administration of the school. The source of capital to be used in the shop, the presence of manufactured goods in the shop, the appointment of trustworthy individuals to manage the shop, the inspection of the shop by the education commission, the monitoring of markets in Sivas and Istanbul to procure necessary products through a written request (layiha), the assurance of goods from Istanbul through a reliable broker, the payment of shop rent and employee salaries from the income generated by the shop, monthly inspections of accounts, and the provision of a safe with two keys are among the regulations set forth (BOA, MF.MKT. 216-12-1). Before the opening of the industrial school in July 1894, the Ministry of Education asked the provincial administrative council to examine and report with its report on the administration style and form of the school, what kind of work it would do, how the students would be enrolled and admitted, what the estimated income from the shop opened for the school would be and whether the income would correspond to the expenses (BOA, MF.MKT. 216-12-3;4). However, before the official document (mazbata) arrived, in November 1894, a request was received from Sivas to transfer the building constructed for the Sivas Industrial School to the Sivas Military High School due to the inability to generate income and therefore not being able to open the industrial school. The military preparatory school building had been damaged in an earthquake and was not suitable for occupation. The Ministry reiterated its concerns from the earlier letter dated July 1894, regarding the management style and form of the school before its opening, the type of work it would undertake, the procedures for student registration and admissions, and the income and expenses related to the shop to be opened for the school. Without receiving a response to these inquiries, the Ministry opposed the transfer of the building to the Sivas Military High School. It was instructed that after these questions were answered, the reasons for and the separate values of both buildings should be specified and added accordingly for the transfer of the building. In September 1895, the governorship of Sivas wrote to the Ministry that the military school building was unusable and that the treasury was not available to build a new building. The governor's office further explained that since there was no difference between the cost of the military school building and the industrial school building, they should be exchanged, and that the military school building and its land, which had become rubble, should be transferred to the education department in order to be converted into an asset that would generate other income. The question was asked about how much expense would be required and what kind of revenue could be generated by constructing a new building on the site of the collapsed building and

land. Following extensive correspondence between the Sivas province, the Ministry of Education, and the Council of State on this matter, it was agreed in May 1896 to transfer the building to the military high school (BOA, MF.MKT. 216-12-5;12; BEO, 520-38969; BEO, 711-53321; BEO, 787-59002-5). As a result, Sivas Industrial School could not be opened.

On March 30, 1903, a new initiative was undertaken regarding this matter. Due to the excessively enormous size of a building under construction intended for the Gureba Hospital and considering that the current need was only for twenty-five beds, a decision was made to allocate a portion of the building as a darü's-sanayi (industrial school). The local governorship expressed that such an institution would enhance both material and spiritual resources beyond local assets. The building was constructed with the contributions of the local community, and it was planned to raise the necessary thousand liras through donations to address any shortcomings. For the administration of both institutions, it was planned to use the income from the sale of land in some parts of the city, the income of the mansions to be built with the price, the surplus income of the province and the income to be obtained from the sale of lottery tickets organised on behalf of the darü's-sanayi. It was even stated that the expected income was high since the sale of the tickets was not only in Sivas. Twenty boarders and between thirty- and fifty-day students would be admitted to this school for the time being, and it would have the capacity to accommodate twice as many students. For the time being, in Sivas, training and education would be provided in carpet weaving, carpentry, and various small tasks for which skilled experts were available. Depending on the demonstrated talent of the students, more beneficial crafts would be included in the school in the future (BOA, DH.MKT. 686-45-1).¹⁰ It can be inferred from the correspondence of the Sivas Forestry, Mining and Agriculture Department in April 1903 regarding the free provision of timber for the construction of the Gureba Hospital (hospital for the poor) and the Reformatory that it was the industrial school that was intended to be established (BOA, ŞD. 532-47). This is because the words industrial school and reformatory were still in use during this period. In fact, since there was no regulation on the subject, the Council of State decided to provide the timber required for the construction of such charitable institutions as gureba hospitals and reformatories free of charge. (BOA, İ.OM. 9-18). However, on April 14, 1903, the central administration inquired about whether the said industrial school building existed previously, its dimensions and size, capacity for accommodating students, how the expenses for rebuilding the school were covered if it was reconstructed, how ongoing expenses would be covered, the cost of lottery tickets, whether they were exclusive to the province or could also be sold in other provinces, and the curriculum that would be taught. They also questioned whether there were skilled artisans available in Sivas to teach industrial skills. Detailed answers were requested for all these inquiries. It was suggested that opening classes for carpet weaving and carpentry would not be beneficial since these were already available in other schools; instead, it was proposed to open a weaving industry class. Because the raw materials for wool and mohair fabrics were abundant in Sivas, teaching the weaving industry would ensure production and

consumption in the country and would be more beneficial. In addition to religious sciences and recitation, it was deemed necessary to teach students the sciences and sciences they would need in their commercial and industrial work, such as calculus (BOA, DH.MKT. 686-45-2). Although there was a desire to develop weaving in Sivas, only education in carpet weaving, carpentry, and tailoring was provided ("Sivas Salnamesi", 1907: 60). The course lists could not be found in the archive research; however, it was understood from some correspondence that a blacksmithing department was opened during the First World War (BOA, DH.UMVM. 79-2-1).

According to a letter written on September 1, 1903, a magnificent arts and agriculture exhibition was held in the Hamidiye Industrial School building constructed in Sivas, and this exhibition was highly esteemed, with the public actively participating in its opening (BOA, Y.PRK.UM. 66-75). A seven-hundred-meter-long street was constructed from the government building to the Sivas Industrial School for the exhibition (Asan, 2021: 234). From these statements, it is understood that the school was established, although information about the teachers, students, and courses of the school has not been found in archive searches at this time. Similarly, in a report dated September 19, 1904, sent from the Sivas governorate to the central administration, it was stated that among the buildings constructed in Sivas, materials from the Hamidiye Industrial School building, named after the sultan, were used, and sixty new shops were also built adjacent to this school (BOA, Y.PRK.UM. 71-10). On September 25, 1904, permission was requested from the Ministry of Finance to make payments for the shops constructed with public contributions for the industrial school (BOA, DH.MKT. 899-2). In the 1907 annual, it is mentioned that the building was left unfinished and abandoned before, but it was completed with the initiatives of Governor Reşit Akif Pasha and the school was opened. After the end of the exhibition, the building was converted into a school for orphans, which was its "original purpose". Bedding, clothing, educational supplies, and other requirements of the art branches were provided perfectly, and orphaned children were provided with food and shelter and started their education ("Sivas Salnamesi", 1907: 208; 240). The use of terms like "darü's-sanayi" and "hamidiye industrial school" alongside "orphan school" in the annual suggests that these schools were no different from the reformatories established in the Tuna province, which were first opened and spread to provide care, shelter, and education for orphaned children. The building was constructed in a place called Kabak Yazısı in Sivas. A road was built from there to the city, and gardens were established, leading to its development. New revenue sources were considered for the school. Efforts were made to develop the cold thermal spring located one and a half hours away from Sivas and the hot thermal spring located five hours away into an excellent spa that would generate income for both the Gureba Hospital and the industrial school ("Sivas Salnamesi", 1907: 242).

The school was put into operation and on April 9, 1906, the Ministry of the Interior decided that the uniforms of 5 second-class, 33 third-class commissioners, and 149 police officers in the province would be manufactured at the Sivas Industrial School through a

tender for a certain fee. 187 sets of jackets and trousers and 38 commissioner and 149 police capes and 187 fesese with tassels were tendered under certain conditions for the 5 second-class and 33 third-class commissioners and 149 police officers to be manufactured in the central province, districts, and sub-districts. The tender conditions were prepared on December 10, 1905. It was stated that if the requested clothes do not comply with the sample and size and are not delivered within the specified period, they will be returned, and the other party will not be able to file a lawsuit for damages. It was also stated that if the clothes are not delivered within the specified period, the price difference that will arise according to the market price will be collected from the other party. The cost of the delivered clothes will be covered by the Sivas treasury. The tender was awarded to the Sivas Industrial School on January 6, 1906. The decision was notified to the Ministry of the Interior (BOA, DH.TMIK.S. 62-44.)

It is evident from the correspondence regarding the transfer of funds between budget items that the construction costs of the school were covered during the Balkan and World War I years. In the 1914 and 1916 provincial special budgets, funds were reallocated between budget items for the construction of the Sivas Industrial School (BOA, DH.UMVM. 22-16; DH.UMVM. 22-11). In 1917, bread was obtained from military bakeries for school students and staff (BOA, DH.UMVM. 22-18).

Teachers and Other Staff of Sivas Industrial School

While not much could be found about the teachers of Sivas Industrial School during the archive scan, according to the 1907 yearbook, the following were appointed: Principal Hikmet Bey, Deputy Principal Ahmet Cevdet Bey, Treasurer Ahmet Efendi, Chief Clerk Nuri Efendi, Clerk Ahmet Efendi, Carpenter and Shoe and Tailor Shops Officer Mahmut Efendi, Shoemaker Master Ali Efendi, Carpenter Master Dikran Ağa, Tailor Shop Master Vahan Ağa ("Sivas Salnamesi", 1907: 60).

In addition to the names mentioned above, other names were encountered from the Sivas Industrial School who were called to arms due to mobilization during World War I. There were some difficulties in the payment of the salaries of the industrial schoolteachers whose "aidat-ı tekaüdiye" (retirement deduction) was not cut while they were in military service. Kazım Bey, a teacher at the Sivas Industrial School, was conscripted due to mobilization and stated that his pension contribution was not deducted from his salary. However, despite the decree dated September 6, 1914, which stipulated that officials conscripted into military service should receive their salaries from the special administration budget regardless of whether they paid the pension contribution, there was hesitation in Sivas regarding the payment of his salary, despite the communication from the Council of State (Şura-yı Devlet) dated December 27, 1914, ensuring that they would receive their salaries according to the law of September 6, 1914. Since Kazım Bey was called to arms before the announcement of the Council of State, the hesitation in Sivas was reported to the Ministry of Interior and Kazım Bey requested that the Ministry be notified to pay his salary.

The Ministry stated that if he resigned and his teaching position was terminated and no one was appointed as his permanent replacement, his salary would be paid. However, if someone were appointed in his place, it was stated that he would be paid his salary for the period between his successor's starting date and his starting date. It was ordered that the date of his being called to arms and the starting date of his successor should be reported (BOA, DH.UMVM. 135-41-1). Indeed, the date of his being called to arms and the starting date of his successor were reported to the Ministry. However, since Kazım Bey had resigned and appointing someone else in his place would cause hardship, he was appointed to another position equivalent to his previous one (BOA, DH.UMVM. 139-49-2;3). Similarly, Ömer Efendi, the teacher of religious sciences at the Sivas Industrial School, was also called to arms and there were hesitations in paying his salary. In such cases, it was decided that if a substitute was appointed with a lower salary or if his colleagues performed this task, the salary should be paid to provide for the livelihood of his family. This decision was communicated to Sivas (BOA, DH.UMVM. 9-39).

Students of Sivas Industrial School

A list of students from the Sivas Sanayi Mektebi could not be found during archival research. However, correspondence has been found about some students due to several reasons. In September 1913, Abdullah Mehmet from Malatya applied for admission to the Sivas Sanayi Mektebi, stating that he was close to Malatya and an orphan. However, he was not registered and accepted due to the school's budget constraints and the lack of a dormitory bed (BOA, DH.İD. 190-6-1). The economic conditions of the period affected the school's admission of students.

Correspondence has also been found due to the Balkan and First World Wars. Three students who were students at the Sivas Industrial School and went to the Istanbul Industrial School applied to the Ministry of Interior in July 1915 with a petition to return to their homelands due to the state of emergency and the closure of their schools. Stating that they were orphans and in an inconvenient situation, they requested that their travel expenses be covered to return to Sivas, as did their counterparts. Regarding the matter, letters were written to the relevant authorities for covering the travel expenses through an allowance or another arrangement, and it was decided that these expenses would be covered from the provincial special budget. (BOA, DH.UMVM. 78-12).

On August 15, 1915, the Ministry of Interior issued a general order to the provinces where Industrial Schools were located. This order mentioned that due to the Balkan Wars, migrant children arriving in Istanbul were wandering the streets in destitution. It was stated that thirty percent of the children enrolled in schools that year would be from these migrant children and orphans. Accordingly, the provinces with Industrial Schools were requested to report how many students they would accept (BOA, DH.UMVM. 78-14-3). It was reported that Sivas would accept 100 students (BOA, DH.UMVM. 78-14-25).

During the First World War, on February 13, 1916, it was decided that four students from the blacksmithing department of the Sivas Industrial School, whose names were not provided, would be sent to Europe to further their skills in this trade. The Sivas governorate inquired with the central authorities about which school in Europe would be suitable for them to attend and what the admission requirements were. The matter was referred to the Ministry of Commerce and Agriculture, which recommended that they be sent to a school or workshop in Germany or Hungary. After examining the students who were to be sent to Europe to determine whether their bodies were suitable for blacksmithing, the Ministry of War decided to send them to Europe for employment in military institutions. They were examined and found to be suitable. However, later, the Ministry of War decided not to send these students to Europe for a reason that was not explained, and it was stated that if the students were allowed to be sent to Europe privately, their monthly salaries would be paid after communicating with the military institutions (BOA, DH.UMVM. 79-2). On April 28, 1919, the Sivas Governor's Office requested information about the status of Ahmet, son of Yusuf, who was in Berlin, following a petition filed by his family due to their inability to reach him. However, no information has been found so far regarding the response provided (BOA, HR.SYS. 2653-9).

Mehmet Hayri, a second-year student of the Sivas Industrial School's blacksmith department, received a certificate of approval declaring his degree of education for his admission to the Istanbul Industrial School and travelled to Istanbul. The situation was reported by the governor's office to the Ministry of Interior on June 30, 1916 (BOA, DH.UMVM. 78-20).

During the First World War, Erzurum and Trabzon were occupied. For this reason, on March 20, 1916, the governorship of Sivas asked for aid from the general budget to Sivas in order to provide food for the students, stating that the administration of the school was becoming difficult due to the increase in the number of students coming to Sivas Industrial School from Erzurum and Trabzon industrial schools (BOA, DH.UMVM. 143-30). Since the needs of the students coming from Erzurum and Trabzon were met from the Industrial School section of the Sivas special budget, the existing budget section was increased as a result of the correspondence made (BOA, DH.UMVM. 144-15).

Conclusion

In an effort to prevent its collapse and acquire European science and technology, the Ottoman Empire pursued both industrialization and educational reforms. During this period of war and territorial losses, the care and education of orphaned children became a pressing social issue. The Ottoman Empire went beyond establishing educational institutions called "mektep (school)" and addressed the education of orphaned children from the outset, including their accommodation and care. It established various institutions and conducted a kind of experiment in this regard. The first of these were the reformatories opened by the Tuna governor, where the

care and education of the children were considered together. These children were particularly directed towards technical and vocational education, receiving industrial education, as it was called at the time, in an effort to train technical personnel for industrialization. Over time, they were known by various names such as sanayihane (factory), mekteb-i ulum-ı sanayi (school of industrial sciences), sanayi mektebi (industrial school), darü'-sanayi (industrial house), islahhane (reformatory), and yetim mektebi (orphanage). These schools, which had gone through a period of neglect until 1894, had become a refuge for orphans. With the regulations of 1909 and 1911, an attempt was made to standardize the provincial industrial schools, but they could not reach the desired level due to wars, economic difficulties, and a shortage of qualified personnel. A reformatory was also opened in Sivas in 1868, but the absence of any information or documents after 1872 suggests that the school was closed. In 1894, the attempt to establish an industrial school in Sivas did not materialize due to economic reasons. Instead, the building intended for the school was transferred to the Sivas Military Junior High School, which had suffered damage from an earthquake. In 1903, another attempt was made to open the school, and in correspondence related to its opening, besides terms like "reform school," "industrial school," and "industrial institute," the term "orphan school" was used in the annual report. The reason for this situation is the failure to implement regulations related to industrial schools. As Ebuzziya Tefvik said, most likely, the opening of the school, which had become a refuge for orphaned children in Sivas, did not take place. During the same period, the establishment of "darüleytam" institutions in 1899, aimed at combining the education and care of orphaned children, also addressed the same issue. Although industrial schools and "darüleytams" may seem to serve a similar function as institutions, the desire to establish a separate institution specifically designated as a "yetimler evi" (orphanage) indicates an intention to rescue the Industrial School from being solely a refuge for orphans. However, the fact that Sivas Industrial School, which opened in 1903, is referred to as an orphan school in the annuals shows that the same understanding did not yet change. This view prevented the industrial schools from transforming into middle or upper-level schools where modern technical education was provided. In 1909, with the Regulations of the Dersaadet Industrial School and the Arrangement of 1911, the provincial industrial schools aimed to be transformed into institutions providing a modern technical education. The Istanbul Industrial School was targeted to be elevated into a higher-level institution compared to the middle-level provincial industrial schools.

Despite these efforts, the desired outcomes could not be achieved due to war, economic difficulties, and staff shortages. The Sivas Industrial School was also affected by the conditions of the time. Refugee or orphaned children coming from territories lost due to wars continued their education there, making it challenging to meet their needs. Nevertheless, the government provided economic assistance to the Sivas Industrial School.

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

Conflict of Interest Statement: I declare there is no conflict of interest.

References

- Asan, H. (2022). Osmanlı mahalli fuarcılığı üzerine bir kesit: Sivas hamidiye sınaat ve ziraat sergisi. <http://doi.org/10.16947/fsmia.957075>
- Aslan, H. (2015). Ahîlik teşkilatı'nın sosyo-iktisadî yapısı ve örneklik değeri. *Akademik Bakış Dergisi*, (49), 248 – 271. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/383019>
- BOA (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi). A.MKT.MHM, Sadaret Mühimme Kalemi Evrakı. 419-12-2.
- BOA, DH.İD, Dahiliye İdare. 190-6-1.
- BOA, DH.MKT, Dahiliye Mektubi Kalemi. 686-45.
- BOA, DH.MKT, Dahiliye Mektubi Kalemi. 899-2.
- BOA, DH.TMIK.S, Dahiliye Muamelat. 62-44.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 79-2.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 22-16.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 22-11.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 135-41.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 139-49-2.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 78-12.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 78-20.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 143-30.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 22-18.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 9-39.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 78-14.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 79-2.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 144-15.
- BOA, HR.SYS, Hariciye Siyasi. 2653-9.
- BOA, İ.DH, İrade Dahiliye. 591-41128.
- BOA, İ.OM, İrade Orman ve Maadin. 9-18.
- BOA, MF.MKT, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi. 208-2-3.
- BOA, MF.MKT, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi. 216-12.
- BOA, MF.MKT, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi. 216-12.
- BOA, MV, Meclis-i Vükela Mazbataları. 1057-29-3.
- BOA, MVL, Meclis-i Vala. 1057-27-1.
- BOA, BEO, Bab-ı Ali Evrak Odası. 520-38969.
- BOA, BEO, Bab-ı Ali Evrak Odası. 711-53321.
- BOA, BEO, Bab-ı Ali Evrak Odası. 787-59002-5.
- BOA, ŞD, Şura-yı Devlet. 532-47.
- BOA, Y.PRK.UM, Yıldız Umumi. 66-75.
- BOA, Y.PRK.UM, Yıldız Umumi. 71-10.

- Eldem, E. (1994). Osmanlı imparatorluğu'nun iktisadi şartları hakkında bir tetkik. TTK.
- Erdem, E. (2016). Sanayi devriminin ardından Osmanlı sanayileşme hamleleri: sanayi politikalarının dinamikleri ve zafiyetleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (48), 17-44. http://iibf.erciyes.edu.tr/dergi/sayi48/ERUJFEAS_Jul2016_17to44.pdf
- Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi*, cilt 1, 2. Eser.
- Ferlibaş, M.F. (2013). Bir sosyal sorumluluk projesi: Tuna vilayeti ıslahaneleri. Erişim (31.11.2023) <https://doi.org/10.37879/belleten.2013.573>
- Gönüllü, A.R. (2019). Sultan II. Abdülhamid'in bir yadigârı: Adana hamidiye sanayi mektebi. Erişim (07.12.2023): <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/763467>
- Mahmut Cevat İbnü'ş Şeyh Nâfi. (2001). Maârif-i umûmiye nezâreti tarihçe-i teşkilât ve icrââtı –XIX. asır Osmanlı maârif tarihi. (Haz. T. Kayaoğlu). Yeni Türkiye.
- Maarif-i Umumiye Nizamnamesi. (1292/1875). Düstur, Cilt 2, s. 184-201. Matbaa-i Amire.
- Ortaylı, İ. (1978). Osmanlı imparatorluğunda sanayileşme anlayışına bir örnek: "ıslah-ı sanayi komisyonu". *ODTÜ Gelişme Dergisi*. Özel sayı. s.123-126.
- Özalp, R. (1982). Milli eğitimle ilgili mevzuat (1857-1923). MEB.
- Semiz, Y. ve Kuş, R. (2004). Osmanlı'da mesleki teknik eğitim İstanbul sanayi mektebi (1869-1930). Erişim (7.12.2023): <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/258123>
- Salname-i Vilayet-i Sivas. (1287/1870). Vilayet Matbaası.
- Salname-i Vilayet-i Sivas. (1288/1871). Vilayet Matbaası.
- Salname-i Vilayet-i Sivas. (1289/1872). Vilayet Matbaası.
- Salname-i Vilayet-i Sivas. (1325/1907). Vilayet Matbaası.
- Şener, S. (2007). Osmanlı sanayileşme süreci ve bu süreçte özel girişimin rolü. Erişim (31.11.2023): <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/5486/9.3%2520%25C5%259Fener.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tarih Çevirme Kılavuzu. Türk tarih kurumu. Erişim (30 Ekim 2023): <https://www.ttk.gov.tr/tarih-cevirme-kilavuzu/>
- Tüzün, N. (2018). Osmanlı'da lonca teşkilatlarına toplu bir bakış. Erişim (5.12.2023): <https://diyalektolog.com/DergiTamDetay.aspx?ID=213;>
- Uğur, A. ve Karabulut, R. (2022). Osmanlı'da dış borçlar ve tasnifi (1854-1914). Erişim (31.11.2023): <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1828283>
- Uyanık, E. (2004). Bir belge bir Osmanlı sosyal kalkınma projesi olarak ıslahhâneler, *Çağdaş Yerel Yönetimler*, Cilt 13, S. 4, s.59-83
- Yanardağ, A. (2016). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e medreselerin ıslahı tartışmasından eğitim birliğine. Erişim (30.11.2023): <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/261331>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin.
- Yıldırım, M.A. (2012). II. Meşrutiyet Devrinde Vilayet Sanayi Mekteplerini Yeniden Yapılandırma Girişimleri: Vilâyât Sanayi Mektepleri Tertibatı. https://doi.org/10.1501/Tarar_0000000524
- Yılmaz, F. (1996). Devlet borçlanması ve Osmanlıdan Cumhuriyete Dış Borçlar. Birleşik.

Osmanlı sanayileşme çalışmalarının eğitime yansımaları: Sivas İslahhanesi'nden Sanayi Mektebi'ne

Ayşe YANARDAĞ

ORCID: 0000-0002-5636-3500, E-posta: ayanardag@cumhuriyet.edu.tr

Kurum: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Edebiyat Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/04f81fm77>

Öz

Avrupa'da Reform, Rönesans, Aydınlanma süreçleri sonunda bilimsel ve teknik gelişmeler ortaya çıkmıştır. Teknik gelişmeler sanayileşmeye, sanayileşme de siyasi, askeri, ekonomik üstünlüğe yol açmıştır. Bu üstünlük ile Avrupa'nın Osmanlı Devleti'ne karşı izlediği, siyasi, askeri, ekonomik politikalar Osmanlı'nın dağılma sebepleri arasında yer almıştır. Sanayileşmiş ülkelerin ürünleri Osmanlı pazarlarına girmiş, böylece mevcut ilkel düzeydeki yerli üretim azalmaya başlamıştır. Ülke ihtiyaçlarının dışardan Avrupa'nın sanayi ürünleri ile karşılanması ithalatın artmasına ve cari açığa yani ithalat ve ihracat dengesinin bozulmasına ve Osmanlı'nın borçlanmasına sebep olmuştur. Artan ithalat ve borçlanma da giderek Osmanlı'nın siyasi hâkimiyetine zarar vermiştir. Ancak Osmanlı askeri ve sivil aydınları Tanzimat Fermanından sonra devleti kurtarmak için hemen her alanda yenilikler yapmaya başlamışlardır. Bilimsel, teknolojik ve sanayileşme süreçlerinin gerisinde kalmanın siyasi, askeri, ekonomik yıkım getirdiğini gören Osmanlı, sanayileşme politikaları geliştirmeye çalışmış, kâğıt, ispirto, iplik, deri ve kundura gibi bazı fabrikalar kurmuştur. Diğer yandan bu dönemde savaşlarda öksüz ve yetim çocukların artması üzerine Tuna valisi Mithat Paşa'nın bu çocukların barınma ve eğitimi için kurduğu ıslahhaneler hem sanayileşme hem de eğitimde yenileşme çalışmalarını yansıtmaktadır. Bu ıslahhaneler örnek teşkil etmiş ve Osmanlı'da yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Daha sonra ise ıslahhaneler sanayi mektebi adını almaya başlamıştır. Sanayi mekteplerinde çağın bilim ve teknolojisi öğretilmeye ve sanayi için teknik eleman yetiştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Sivas'ta da önce ıslahhane daha sonra sanayi mektebi açılmıştır. Osmanlı'nın sanayileşme ve eğitim politikalarının Sivas'a yansımaları olarak Osmanlı'nın zor dönemlerinde kurulan ıslahhane ve sanayi mektebi hakkında arşiv belgelerine bazı bilgiler yansımıştır. Bu çalışmada eğitim tarihinde bir boşluk olarak görülen Sivas İslahhanesi'nden Sanayi Mektebi'ne gidiş süreci arşiv belgelerine dayalı olarak incelenmiştir. Sebep sonuç ilişkisi içinde incelenen arşiv belgeleri dışında çalışmada çeşitli telif eserler kullanılmıştır. Çalışma ile Türk eğitim tarihi literatürüne katkıda bulunmak ve Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kalan mirasın küçük bir kısmını aydınlatmak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İslahhane, sanayi mektebi, Sivas, eğitim

Giriş

İlk varoluşundan beri insanların vahşi doğada verdiği yaşam mücadelesinde doğanın denetime alınması, doğaya egemen olunması isteği teknolojinin gelişmesine teknolojinin gelişmesi de insanlar arası ilişkilerin değişmesine sebep olmuştur (Kongar, 2006:23). Doğaya hâkim olma ve yaşam mücadelesi daha önce bilinmeyen yeni bilgi, beceri ve yöntemleri ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda insanlık tarihi belki de bilgi ve becerilerin gelişmesinin tarihidir denilebilir. Nitekim Avrupa'da Rönesans, Reform, coğrafi keşifler, aydınlanma süreci ile bilimsel ve teknik gelişmeler hızlanmıştır. Bu gelişmelerin neticesi olarak 18. yüzyılın son çeyreğinde başlayan sanayi inkılabı 19. yüzyılda tüm dünyayı sosyal, siyasal, kültürel, iktisadi, mali, psikolojik, askeri her alanda değiştirmeye başlamıştır. Bu değişim zorunlu ve kaçınılmaz bir hale gelmiş ancak bazı toplumlar için olumlu bazı toplumlar için olumsuz gerçekleşmiştir. Zira teknik ve bilimsel üstünlüğü ele geçiren Avrupa doğaya hâkim olmak isteğinin ötesine geçmiş, bütün dünyaya ve yeryüzündeki bütün insanlara egemen olma yarış ve arayışına girmiştir. Bu egemen olma yarışında sanayileşen Avrupa kitlesel üretime başlamıştır. Sanayileşme ile kurulan fabrikaların kitlesel üretime devam etmesi için ortaya çıkan hammadde ve pazar ihtiyacı yeryüzünde acımasız bir sömürgeciliğe yol açmıştır. Sanayileşmede geç kalan toplumlar Avrupa'nın sömürgecilik faaliyetlerinin konusu haline gelmiş, siyasi, askeri rekabeti hızlandırmıştır.

Avrupa'nın sömürgecilik faaliyetleri Osmanlı Devleti'ne de yansımıştır. Osmanlı coğrafyası sanayileşmiş ülkeler tarafından bir hammadde ve pazar kaynağı olarak görülmüştür. Buna karşılık Osmanlı sanayileşmenin önemini fark etmemiş değildir. Sanayi alanındaki yeniliklere aslında III. Selim ve II. Mahmut döneminde başlamış, Avrupa sanayi tekniği Osmanlı'ya aktarılmaya çalışmıştır. Top, gülle, barut ve mayın imali, madencilik, saat yapımı ve başka alanlarda sanayi tesisleri genellikle devlet girişimi olarak ortaya çıkmıştır (Şener, 2007: 59). Ancak Avrupa ürünlerinin Osmanlı topraklarına girmesine engel olacak bir sanayileşme gerçekleştirilememiştir. Üstelik İngiltere ile yapılan 1838 Balta Limanı Ticaret Anlaşması'ndan sonra Osmanlı kendi gümrükleri üzerindeki denetimini kaybetmiş, Avrupa'nın pazar ve hammadde kaynağı haline gelmiştir. Osmanlı ihracatında bazı ürünler üzerindeki tekelin kaldırılması ve düşük gümrük uygulamaları içeren bu tür anlaşmalarla eski sınırlı kapitülasyonların kapsamı genişlemiştir. Yerli üreticinin faydalanamadığı ayrıcalıklar sayesinde daha ucuz bir şekilde Osmanlı pazarlarını ele geçiren Avrupa ürünleri karşısında yerli üretim rekabet edememiş, yerli üretim azalmış, işsizlik artmıştır (Eşiyok, 2010: 88). Yerli üretimin azalması ithalatın artıp ihracatın azalmasına, cari açığa sebep olmuş ve iktisadi bozulma artmıştır (Uğur & Karabulut, 2022: 19). Üretimin ve gümrük gelirlerinin azalması nedeniyle Kırım Harbi sırasında Osmanlı borçlanmaya gitmek zorunda kalmış, kısa sürede iktisadi iflasa sürüklenerek 1876'da borçlarını ödeyemez hale gelmiştir. Alacaklı devletlerle görüşmeler neticesinde 1881'de

Osmanlı gelir kaynaklarının borçları karşılığında yabancı devletlerin kontrolüne veren Duyun-u Umumiye İdaresi kurulmuştur (Yılmaz, 1996: 54-55).

Bu gelişmeler karşısında Osmanlı boş durmamış, borçlarını henüz ödeyemediği 1863-1865 yıllarında İslah-ı Sanayi Komisyonu kurulmuştur (Ortaylı, 1978: 123-126). Büyük Reşit Paşa'nın girişimleriyle kurulan İslah-ı Sanayi Encümeni büyük sanayi tesisleri kurulması, gümrüklerin yükseltilmesi, sanayi mektepleri kurulması, sergiler açılması gibi tekliflerde bulunmuştur. Bunların bir kısmı hayata geçirilmeye çalışılmış, mektepler, sergiler açılmış, şirketler kurulmaya çalışılmıştır. Sanayiye teşvik amacıyla fabrika kuracaklara gümrük ve vergi muafiyetleri verilmiştir. Ancak gümrüklerin yükseltilmesi Balta Limanı Ticaret Anlaşmaları gibi anlaşmalar sebebiyle, büyük sanayi girişimleri ise yeterli şartlar olmadığından kâğıt üzerinde kalmıştır (Eldem, 1994: 59). Bununla birlikte Avrupa'nın bilim ve teknolojisini almak isteyen Osmanlı kâğıt, ispirto, iplik, deri ve kundura gibi bazı sanayi müesseseleri kurmuştur (Erdem, 2016: 22). İstenilen seviyede olmasa da devlet ve özel teşebbüs yoluyla sanayileşme çabaları devam etmiştir (Eldem, 1994: 62). Yerli üretimi arttırıp dış bağımlılığı ortadan kaldırmak ve böylece devleti kurtarmak çalışmaları devletin yıkılışına kadar devam etmiştir. Sanayileşme çalışmalarında eğitimin önemi de anlaşılmış, Osmanlı sanayi tesisleri kurmaya çalışırken eş zamanlı olarak Avrupa bilim ve tekniğini almak için mektep adı verdiği yeni kurumlar kurmuştur. Sanayileşmenin bir parçası olarak eğitimde çeşitli arayış ve deneyimlere girişmiştir. Bu arayış ve denemelerin ilki ve sosyal bir hizmet olan ıslahhaneler daha sonra sanayi mekteplerine dönüşmüştür.

Osmanlı ıslahhaneleri yaygınlaştırmıştır. Bu çalışmada Sivas'ta da açılan ıslahhanenin sanayi mektebine dönüşme süreci incelenmiştir. Çalışmada genel olarak Osmanlı'nın sanayileşme isteğinin eğitime nasıl yansıdığına katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Özel olarak bu sürecin Sivas'ta nasıl gerçekleştiği ortaya konulmak istenilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Öncelikle Türk eğitim tarihi ile ilgili bu çalışmada Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kalan eğitim mirasının bir kısmı açıklanmak istenmiş olup Osmanlı'nın son döneminde Sivas'ta açılan ıslahhane ve sanayi mektebi süreci çalışmanın deseninin oluşturmuştur. Bu çalışma Osmanlı sanayileşme çalışmasının taşrada eğitime yansımaları anlamına da gelmektedir. Çalışmanın konusu olan Sivas İslahhanesi ve Sanayi Mektebi'ne dair elde edilen bilgiler nitel araştırma yöntemi ile elde edilmiştir. Nitel araştırma doküman analizine dayanıp sosyal bilimlerde olay ve olguların ölçülebilir özellikleri yerine "nasıl ve niçin" gibi sorularla açıklamaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 37-41). Çalışma yazılı belgelere dayalı olarak hazırlandığından etik kurul onayına gerek duyulmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan yazılı belge ve bilgiler Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı (BOA, Başbakanlık Osmanlı Arşivi), Salnameler ve çeşitli telif eserlerden elde edilmiştir. Arşiv taramasında bulunan Osmanlıca olan yazışmalar önce günümüz alfabesine transkript edilmiştir. Transkript edilen belgeler kronolojik olarak tasnif edilmiştir. İSAM (İslami Araştırmalar Merkezi) kütüphanesinden digital olarak elde edilen Osmanlıca salnameler için de aynı uygulama yapılmıştır. Gerek arşiv belgeleri, salnameler gerekse telif eserler bilimsel araştırma kurallarına ve ilkelerine uygun olarak kullanılmıştır. Bu çalışma arşiv belgeleri, salnameler ve çeşitli telif eserlere dayalı olarak yapılmış olup etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Verilerin Analizi

Elde edilen yazılı bütün malzeme nitel araştırma yöntemine uygun olarak nasıl ve niçin sorularına tabi tutulmuştur. Bu sorgulamada kronolojik sıralamaya dikkat edilirken sebep sonuç ilişkisi kurulmuştur. Bu bağlamda Sivas'ta açılan ıslahhane ihtiyacının sebepleri açıklanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla genellikle telif eserlerden yararlanılarak ve bilimsel ahlak ilkelerine dayanılarak Osmanlı'da ilk Tuna vilayetinde kurulan ve yaygınlaştırılan ıslahhanelerin sanayi mektebine dönüşmesine alt başlık olarak kısa bir yer verilmiştir. Osmanlı'nın bu genel şartlarının Sivas'a yansımaları anlamına gelen Sivas Islahhanesi'nin ve Sanayi Mektebi'nin kuruluşu alt başlıklarda arşiv belgelerine dayalı olarak açıklanmıştır. Arşiv belgelerindeki hicri ve rumi tarihler Türk Tarih Kurumunun tarih çevirme kılavuzuna göre miladi tarihe çevrilmiştir ("Tarih Çevirme Kılavuzu", 2024).

Bulgular

Osmanlı'da Islahhaneler ve Sanayi Mektepleri

Avrupa'nın bilimsel ve teknik üstünlüğü karşısında devleti kurtarmak için sanayileşme çalışmaları Tanzimat döneminde devam ederken diğer taraftan başka alanlarda da yenileşmeye çalışılmıştır. Bilimsel ve teknik gelişmeleri yakalamak için eğitime özel bir önem verilmiştir. Mevcut geleneksel sıbyan mektebi (Mahmut Cevat, 2001: 214-219) ve medreselerde (Yanardağ, 2016: 540) yenilik yapılması gerektiği sıklıkla dile getirilmiştir. Dağılma sürecinde olan Devleti kurtaracak kuşakları yetiştirmek amacıyla geleneksel medrese ve sıbyan mektebi sistemi dışında eğitimde yeni arayışlar başlamıştır. Ulemanın tepkisi nedeniyle ıslah edilmesi mümkün olmayan geleneksel eğitim kurumlarının yerine deneme amaçlı numune (örnek) mekteplerde usul-ı cedit (yeni usul) üzere yapılan eğitimden olumlu sonuçlar alınmıştır. Usul-ı cedit yeni bir eğitim anlayışı ve ders programı anlamına gelip Osmanlı eğitim yoluyla Avrupa'nın bilim ve teknolojisini elde etmek istemiştir. Yeni usulün faydaları görülünce Osmanlı yeni usul üzere eğitim veren okullar açmış ve bunları mektep olarak isimlendirmiştir (Ergin, 1977: 465).

Benzer bir durum meslek eğitimi için de ortaya çıkmıştır. Osmanlı'da esnaf teşkilatları olan lonca sistemi içerisinde gerçekleştirilen mesleki ve teknik eğitim Avrupa'daki gelişmeler nedeniyle yetersiz kalmıştır (Tüzüm, 2018: 236; Arslan, 2015: 258). Meslek eğitiminde bazı girişimlerde bulunulmuş, 1848'de Zeytinburnu'nda bir Sanayi Mektebi açılmış, fakat faaliyete geçememiştir (Ergin, 1977: 627). Bu konuda ikinci girişim Tuna valisi Mithat Paşa tarafından gerçekleştirilmiştir. Mithat Paşa sırasıyla Niş, Rusçuk ve Sofya'da açtığı ıslahhanelere öncelikle sokaklarda kimsesiz kalmış erkek çocuklar ya da anne veya babasından biri olsa da geçim sıkıntısı çeken çocuklar ile suç işlemiş hüküm giymiş çocuklar alınmıştır. Etnik ve dini ayırım yapılmadan alınan çocuklara okuma yazma ve yeteneklerine göre meslek eğitimi verilmiştir. Hayırseverlerin yardımlarıyla masrafları karşılanan ıslahhaneler için nizamname hazırlanmış, zamanla ailesi olan çocuklara da meslek eğitimi veren kurumlar haline gelmişlerdir. Ayrıca kız çocukları için de ıslahhaneler açılmaya başlamıştır (Ferlibaş, 2013: 614-615). Bu sıralarda sanayileşmeye çalışan Osmanlı'da Tuna vilayetindeki bu uygulamalardan olumlu sonuçlar alınınca 1867'de İstanbul'da İslah-ı Sanayi Mektebi kurulmuştur. 1868'de Mekteb-i Sanayi Nizamnamesi çıkarılmıştır (Özalp, 1982: 142-158). Mektebin kuruluş gerekçesinde memlekette servet ve mamuriyetin kaynağı olan meslek ve sanayi erbabının yetersizliği sebebiyle uzun zamandan beri birçok şeyin Avrupa'dan geldiği belirtilerek çeşitli meslek ve sanayi dallarında hem talim ve terbiye hem de fabrika olmak üzere bir mektep kurulduğu ifade edilmiştir. Mektepte okuma, yazma, hesap, ilmihal, kimya gibi dersler dışında demir ve madeni eşya, ahşap ve başka sanat dalları olmak üzere 19 sanat dalı öğretilmeye başlamıştır (Uyanık, 2004: 67). 1868 Nizamnamesinden sanayi mektebinin hangi derecede olduğu ifade edilmemiş, henüz eğitim kurumlarında bir derecelendirme yapılmamıştır. Hem yatılı hem de yatılı olmayan öğrenci kabul edilmiştir. 13 yaşından küçük fakir ve kimsesiz çocukların yatılı kısmına kabul edilmesine öncelik verilmesi, suç işlemiş çocukların, otuz yaşın altındaki esnaf çıraklarının ya da ailesi olan çocukların belirli bir bedel ödeyerek ıslahhanelere kabul edilmesi (Özalp, 1982: 142-158) okulların temel işlevini biraz da belirsiz ve karışık hale getirmiştir. 1868'de İzmir ve Edirne, 1869'da Bursa, Bosna, Trabzon, İskodra, Kastamonu, Erzurum, 1870'te Diyarbakır ıslahhaneleri açılarak yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır.

Türk eğitim tarihinde ilk kez 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile mekteplerde bir derecelendirmeye gidilmiştir. Nizamnamenin elli birinci maddesinde darülfünun, darülmualim ve darülmualimat ile birlikte çeşitli sanayi mektepleri yüksek mektepler arasında kabul edilmiştir ("Maarif-i Umumiye Nizamnamesi", 1289: 184-219). Nizamnamede mekteplerin programları hakkında bilgi verilirken sanayi mekteplerine ya da ıslahhanelere dair herhangi bir program veya başka madde yoktur. 1868 Nizamnamesi ile 1869 Nizamnamesinde ıslahhaneler ya da sanayi mekteplerinin durumuna dair başka bir düzenleme olmaması mevcut sanayi mekteplerinin durumunu belirsiz hale getirmiştir.

Sanayihane, Mekteb-i Ulum-ı Sanayi, Islahhane Dairesi gibi isimlerle anılan bu kurumlar 1885'te Sanayi Mektebi adını almıştır (Uyanık, 2004: 59-83). Böylece ıslahhaneler zamanla teknik ve mesleki eğitimin verildiği bir mektep niteliği kazanmaya yönelmiştir. Ancak sanayi mektebi ismi ile birlikte eski isimlendirme de yazışmalarda kullanılmaya devam etmiştir. Dolayısıyla mesleki ve teknik eğitimin verildiği sanayi mekteplerinin kurumsallaşma sürecinde bu farklı isimlendirilmeler sebebiyle derecesinde ve temel işlevinde belirsizlik devam etmiştir. Bilindiği üzere modern devlet anlayışında kimsesiz çocuklar için barınma, yeme, içme, giyme gibi temel ihtiyaçlarının karşılandığı kurumlar ortaya çıkmıştır. Bu tür kurumlar esasen günümüzde eğitim kurumlarından ayrı kendine özgü gelişim göstererek kurumsallaşmıştır. Ancak Osmanlı modernleşmesinde açılan bu sanat mektepleri sanayi eğitimi dışında kimsesiz çocuklara barınma hizmeti sunduğu için henüz öksüz yetim yurtları gibi ayrışarak eğitimden bağımsız ayrı bir kurumsallaşma göstermemiştir.

Sanayi mektepleri 1894 yılına kadar başıbozuk bir dönem geçirmiş, 10 yaşın altındaki çocuklar mektebe kabul edilmiş, herhangi bir sanat eğitimi ile uğraşmalarına izin verilmemiştir. 1894'te İstanbul Sanayi Mektebi'nin kimsesizlerin sığınağı halini geldiğini belirten Ebuzziya Tevfik'in girişimleri ve yabancı uzmanların görevlendirilmesiyle ıslah edilmeye çalışılmıştır. 1908'e kadar ders ve iş programlarında önemli bir değişikliğe gidilmemiştir (Semiz ve Kuş, 2004: 285). II. Abdülhamit döneminde sanayi mektepleri ıslahı başarılı olmamıştır. Ekonomik sebeplerle gerekli araç gereçleri karşılanamamış, mevcut bütçeleri nitelikli müdür, usta ve muallim görevlendirilmesine engel olmuştur. Ekonomik sebepler dışında sanayi alanında yetişmiş yeterli sayıda eleman olmaması sanayi ve eğitimin ne olduğunu bilmeyen asker emeklileri, azledilmiş nahiye müdürleri gibi kimseler vilayetlerdeki sanayi mekteplerinin müdürlüklerine tayin edilmesi verilen teorik eğitimin ilköğretim seviyesinde kalmasına sebep olmuştur. II. Meşrutiyet dönemine kadar sanayi mektepleri hakkında yeni bir nizamname yapılmaması nedeniyle idari yapıları ve eğitim programlarında bir standart sağlanamamış, bölgeden bölgeye farklılık göstermiştir (Yıldırım, 2012: 138). Temel eğitimin üzerinde modern bir teknik ve sanayi eğitimi gerçekleştirilememiştir.

Öte yandan II. Abdülhamit döneminde sınıai eğitim verecek sanat mektebi ile kimsesiz çocuklara ait hizmetlerin ayrışmasına yönelik bir girişim olarak görülebilecek olan Darüleytam Talimat-ı Esasiyesi 1899'da çıkartılmıştır. Darüleytam yetimler yurdu, evi anlamına gelip kimsesiz çocuklar için ilk anda barındıkları yer anlamını verse de talimatname ile darüleytamlar kendi içinde hem eğitim hem de barınma ve diğer hizmetleri sunan bir kurum olarak ortaya çıkmıştır. Bu talimatnamede yine darüleytamdaki çocuklara sanayi eğitimi verilmesi söz konusu olarak kız ve erkek çocuklar için ders ve sanat programı düzenlenmiştir. 15.maddesine göre çocukların tahsili tamamlamadan kendi kendine darüleytamı terk etmelerine ve şahadetname aldıktan sonra dahi daha üst seviyede olan sanayi mekteplerine girmekten kaçınmalarına müsaade edilmeyecektir (Özalp, 1982: 702-

715). Darüleytamlar sanayi mekteplerine benzer bir işlevi çağrışırsa da daha sonraki dönemlerde kurulacak olan kimsesiz çocuklarla ilgili barınma ve bakım ile ilgili kurumların oluşmasına bir deneyim sağlamıştır. Bu anlamda sanayi mektebi ve kimsesiz çocuklar ile ilgili kurumsallaşmanın ayrılması yönünde bir adım olarak görülebilir. Nitekim darüleytamlar 1914 yılında Maarif Nazırı Ahmet Şükrü Bey'in girişimleri ile her vilayette yaygınlaştırılmıştır (Özalp, 1982: 118-119). Ancak hala kimsesiz çocukların eğitimi ile barınma ve diğer hizmetlerin verilmesi birbirinden henüz ayrışmamıştır. 1917 yılında Darüleytam Müdüriyet-i Umumiyesi Teşkilatı ve Müteferriasi Hakkında Kanun çıkarılmış ve kanunun dördüncü maddesinde "ziraat ve sanayi-i muhtelif" eğitimi verileceği ifade edilmiştir. 9 maddelik kanunda darüleytamlarda verilecek derslere ve sınıflara dair bilgi olmamakla birlikte altıncı madde ile darüleytamların idare şekline dair nizamnameler hazırlanacağı ifade edilmiştir (Özalp, 1982: 118-119).

II. Meşrutiyet döneminde 1909 yılında Dersaadet Sanayi Mektebi Nizamnamesi ile İstanbul Sanayi Mektebi bir düzene kavuşturulmaya çalışılmıştır (Özalp, 1982: 428). 1911'de ise vilayetlerdeki sanayi mekteplerini düzenleyen Ticaret ve Nafia Nezareti Sanayi İdare-i Umumiyesi Vilayat Sanayi Mektepleri Tertibatı adıyla bir standart getirilmek istenilmiştir. Vilayet sanayi mekteplerinden mezun olanlar daha üst seviyede bir mektep olarak düşünülen İstanbul Sanayi Mektebi'ne gidebileceklerdi. Bu tertibat sanayi mekteplerini çağın gereklerine uygun bir şekilde yapılandırmak amacıyla profesyonel olarak hazırlanmışsa da siyasi ve ekonomik sıkıntılar sebebiyle çoğu mektepte uygulanamamıştır (Yıldırım, 2012: 168).

Sivas İslahhanesi'nin Kurulması

31 Mart 1868'de Sivas vilayeti idare meclisinde Tuna vilayetinde faydaları görülmüş olan ıslahhanenin Sivas'ta dahi kurulmasına gerek olduğu, Sivas ahalisinin eskiden her sanatta mahir iken uzun zamandan beri bunların birçok sebepten dolayı yok olmak derecesine vardığı ifade edilmiştir. Mevcut esnafın ürettiği eşya kullanılamayacak durumda olduğu gibi bazı eşyayı üretecek işin ehli bulunmadığı, dışarıdan pahalı olarak eşyalar getirtildiği için fakirlik artmıştır. Hem bu durumun ortadan kaldırılması, mahalli ihtiyaca yeterli sanayi erbabı yetiştirilmesi hem de sokaklarda başıboş gezen, kötü ahlak kazanarak uygunsuz hareketler yapan fakir ve kimsesiz çocukların ihtiyaçlarının karşılanması için ıslahhane açılması uygun görülmüştür. Bu amaçla Rüstem Paşa'nın inşa ettirdiği şehrin kenarında hiçbir işe yaramayan hanın tamir ettirilip ıslahhane yapılmasına karar verilmiştir. Hanın tamiri, ıslahhanenin levazımatı ve bir senelik memur ve muallim maaşlarıyla giyim ve yemek masrafları karşılığı bulunan paranın belediye meclisi fazla gelirlerinden, yardım sever ve servet sahiplerinden alınan yardımlar ile karşılanmıştır. İslahhanede ilk sene memleketin en çok ihtiyaç duyduğu terzilik, kunduracılık, marangozluk mesleklerinin öğretilmesi Sivas vilayeti idare meclisinde kabul edilmiştir. Bu karar valilik yazısıyla İstanbul'a bildirilmiştir. Vali meclis kararına benzer şekilde meslek ve sanatın ilerletilmesi amacıyla ıslahhane ihtiyacını, Sivas'ın imalat ve mensucat türü eşya

ihracatının pek adi ve mahalli ihtiyaca bile yetersiz olduğunu, kimsesiz ve fakir çocukların ilim ve tahsiline özen gösterilmemesi sebebiyle büyüdükçe daha kötü ahlak kazandıklarını tekrar etmiştir (BOA, MVL. 1057-29-3). Ayrıca Mart 1868'de Sivas isimli bir gazete çıkarılmak istenilmiş ve bunun fazla gelirlerinin ıslahhaneye ayrılması vilayet tarafından kararlaştırılmıştır (BOA, MVL. 1057-27-1). 13 Ağustos 1868'de valinin bildirdiğine göre Taşhan isimli yerde yavaş yavaş imar edilmek ve bir çarşı olmak şartıyla gündelik yardımlar ile şimdilik bitişinde on adet dükkân ile bir kıraathane inşasına başlanmıştır. Burada ilim ve sanayiye devam edecek talebenin yeme ve içmelerine nezaret üzere bir memur ve bevvab, ders vermek amacıyla hoca ve talim ve sanayi için ustalar tayin edilmiştir. Şu ana kadar sokaklarda kimsesiz ve başıboş gezmekte olan 26 çocuk ıslahhaneye kayıt ve kabul edilmiştir. Mahalli ihtiyacı karşılamak üzere üç sınıf açılmış, ayrıca gayri müslim cemaat reislerine kimsesiz çocukların ıslahhaneye gönderilmesine dair tebligat yapılmıştır (BOA, A.MKT.MHM. 419-12-2).

18 Nisan 1869 tarihi itibarıyla Sivas'ta açılan ıslahhanede talebe sayısı 50 olmuş, ıslahhanenin ihtiyaçları karşılanmış, bu sene on yeni dükkân daha inşa edilmiş, ustalar tayin edilerek terzilik ve kunduracılık sanatları gören çocuklar kısa zamanda sanatlarında ilerlemiş, bunlar yetiştikçe vatanın gelişmesine hizmet edecekleri bildirilmiştir. İlâveten Tokat'ta yağlı deriden başka Avrupa tarzında kösele ve deri çeşitlerini işleyen usta ve debbağ (deri işleyen usta) bulunmuştur. Sivas'ta tüccardan birinin ıslahhane civarında bulunan debbağhanesine ıslahhaneden verilmiş büyük çocuklar tarafından asker ve zabıta için eşya, ayakkabı üretilmektedir. Üretimin fazlası memleket içine ve dışarıya satılmak üzere bir debbağ şirketi kurulmuştur. Asker elbisesine yarar dokuma, aba ve kilim dokur tecrübeli bir usta Elazığ'dan getirtilerek bu sanatın ıslahhanede öğretilmesine başlanılmıştır. Daha önce başlanmış olan terzilik ve kunduracılık sanatlarında öğrencilerin yaptığı ürünlerden örnekler hazırlanarak postaya verilmiş, zabıtanın elbisesinin dahi burada yaptırılacağı bildirilmiştir (BOA, İ.DH.591-41128). Bu tarihten sonra Sivas ıslahhanesi hakkında arşiv taramalarında şimdilik başka bir bilgi ve belge bulunamamıştır.

Ancak 1870, 1871, 1872 tarihli salnamelere göre 45 öğrencisi olan ıslahhanede bir müdür, bir hoca, bir kâtip ve bir bevvab, bir terzi, bir kunduracı, bir şalcı ustası vardır. Sabahtan saat dörde kadar öğrencilere kuran, ilmihal ve itikada dair telkinlerde bulunulduktan sonra ustalarının yanında akşama kadar eğitim verilmiştir ("Sivas Salnamesi" 1870: 85; 1871:93; 1872: 82). Bu tarihten sonraki salnamelerde Sivas ıslahhanesi'ne dair herhangi bir bilgi yoktur. Sivas ıslahhanesi'nin devam edip etmediğine dair kesin bir bilgi bulunamamıştır. Benzer bir durum Adana ıslahhanesi'nde de görülmüştür (Gönüllü, 2019: 184).

Bununla birlikte 1894 yılında Sivas maarif sandığına ayrılmış olan evkaf-ı munderise gelirlerinden bir miktar usul ve nizam haricinde olarak belediyeye borç verilmesi ile ilgili yazışmaların bir yerinde daha önce fakir ve yetimlerin terbiye ve sanayi öğrenmeleri için inşa edilmiş bazı binaların sanayihaneye dönüştürülmesinden bahsedilmiştir (BOA,

MF.MKT. 208-2-3). Bu sırada ıslahhanenin açık olup olmadığına dair bir ifadeye yine rastlanmasa da ıslahhanenin düzenli bir şekilde olmasa da varlığını devam ettirdiği, diğerleri gibi başboş bir dönem geçirdiği düşünülebilir.

Sivas Sanayi Mektebi'nin Açılması

Ocak 1894 tarihinde Sivas'ta bir sanayi mektebi açılması için inşaat başlatılmıştır (BOA, MF.MKT. 216-12-2). Ardından 25 Şubat 1894 tarihinde Sivas maarif komisyonu sanayi mektebinin açılması ile ilgili bazı kararlar almıştır. Birinci ve onuncu maddeye göre sanayi mektebinin açılması ve idaresinin temini için maarif namına açılacak olan dükkânın şehrin en işlek caddesinde kiralanması ve gelirleri ile mektebin idaresi kararlaştırılmıştır. Dükkâna konulacak sermayenin kaynağı, dükkânda manifatura ürünleri bulunacağı, dükkânın idaresi için güvenilir kimseler tayin edileceği, maarif komisyonunun dükkânı teftiş edeceği, Sivas ve İstanbul piyasasının takip edilerek gerekli ürünlerin alınması için layiha verileceği, İstanbul'dan gelen malların güvenilir bir komisyoncu ile sağlanacağı, dükkândan elde edilen gelirlerden dükkân kirasının ve çalışanların ücretlerinin ödeneceği, her ay hesapların teftiş edileceği, iki anahtarlı bir kasa bulundurulacağı gibi hususlar düzenlenmiştir (BOA, MF.MKT. 216-12-1). Maarif Nezareti Temmuz 1894'te sanayi mektebinin açılmasından önce mektebin idare tarzı ve şekli, ne tür işler yapacağı, öğrencilerin kayıt ve kabullerinin nasıl olacağı, mektep için açılan dükkândan elde edilecek gelirin tahminen ne olacağı ve gelirlerin masrafa tekabül edip etmeyeceğine dair vilayet idare meclisinin inceleme yapıp mazbatasıyla bildirmesini istemiştir (BOA, MF.MKT. 216-12-3;4). Ancak mazbata gelmeden Kasım 1894'te Sivas'tan Nezarete Sivas Sanayi Mektebi için inşa edilen ve gelir bulunamadığı için açılmayan binanın Sivas Askeri Rüştüye Mektebi'ne verilmesine dair talep gelmiştir. Askeri Rüştüye binası depremde zarar görmüş ve oturulamayacak durumdadır. Nezaret daha önce yazdığı Temmuz 1894 tarihli yazısındaki mektebin açılmadan önce idare tarzı ve şekli, yapacağı iş, öğrenci kayıt kabul ve mektep için açılacak dükkânın gelir gider konularını hatırlatarak bunun cevabı gelmeden binanın Sivas Askeri Rüştüye Mektebi'ne devrine karşı çıkmıştır. Bu sorular cevaplandıktan sonra binanın devri hakkında gerekçesi ile her iki binanın bedelinin ayrı ayrı belirtilip ilave edilmesi emredilmiştir. Eylül 1895'te Sivas valiliği askeri rüştüye binasının kullanılmayacak durumda olduğunu ve hazinenin yeni bir bina yapmaya müsait bulunmadığını Nezarete yazmıştır. Devamında askeri rüştüye binası ile sanayi mektebi binasının bedeli arasında fark olmadığı için mübadele edilmesini, enkaz haline gelen askeri rüştüye binasının ve arsasının başka gelir getirecek bir akara çevrilmek üzere maarife devredilmesi görüşünü izah etmiştir. Bu kez enkaz haline gelen bina ve arsaya ne kadar masrafla ne gibi gelir getirebilecek bir akar yapılabileceği sorulmuştur. Konu ile ilgili Sivas vilayeti, Maarif Nezareti ve Şura-yı Devlet arasında yapılan uzun yazışmalar neticesinde Mayıs 1896'da binanın askeri rüştüyeye devri kabul edilmiştir (BOA, MF.MKT. 216-12-5;12; BEO, 520-38969; BEO, 711-53321; BEO, 787-59002-5). Netice itibarıyla Sivas Sanayi Mektebi açılmamıştır.

30 Mart 1903'te bu konuda yeni bir girişim olmuştur. Gureba Hastanesi olarak inşa edilen ve tamamlanmasına uğraşılan bir binanın çok büyük olması ve mevcut ihtiyacın yirmi beş yatakla görülmesi sebebiyle binanın bir kısmının ayrılıp darü's-sanayi olarak tahsis edilmesine dair karar alınmıştır. Böyle bir müessesenin mahalli servetten başka her anlamda maddi ve manevi kuvvetleri arttıracığı valilik tarafından ifade edilmiştir. Bina ahalinin yardımlarıyla yaptırılmış olup eksiklikleri için gerekli bin liranın da yardım suretiyle toplanacağı düşünülmüştür. Her iki müessesenin idaresi için şehrin bazı yerlerindeki arsaların satılıp bedeliyle yaptırılacak akarların geliri, vilayetin gelir fazlası ve darü's-sanayi adına düzenlenen piyango biletlerinin satışından elde edilecek gelirlerin kullanılması planlanmıştır. Hatta biletlerin satışı sadece Sivas olmadığı için beklenen gelirin yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu mektebe şimdilik yirmi yatılı, otuz ve elli arasında gündüzlü öğrenci alınacak olup iki misli öğrenci alacak kapasitesi vardır. Şimdilik Sivas'ta ustası bulunan halıcılık ve marangozluk ile ufak tefek bazı işler talim ve tedris edilecektir. İleride göstereceği yeteneğe göre daha faydalı sanatlar mektebe dâhil edilecektir (BOA, DH.MKT. 686-45-1). 10 Nisan 1903'te Sivas orman ve maden ve ziraat dairesi yapılmakta olan Gureba Hastanesi ile İslahhanenin ihtiyaç duyduğu kerestenin bedelsiz olarak verilmesine dair olan yazısından kurulacak olan sanayi mektebinin kastedildiği anlaşılmıştır (BOA, ŞD. 532-47). Zira bu dönemde sanayi mektebi ve ıslahhane kelimesi hala kullanılmaktadır. Nitekim Şura-yı Devlet konu hakkında bir nizamname olmadığı için bu tür hayır amaçlı gureba hastanesi ve ıslahhane gibi müesseselerin inşası için gerekli kerestenin bedelsiz verilmesine karar vermiştir (BOA, İ.OM. 9-18). Ancak 14 Nisan 1903'te merkez söz konusu sanayi mektebi binasının önceden mevcut olup olmadığını, genişlik ve büyüklüğünü, kaç talebe alabileceğini, mektep yeniden yapılmış ise masrafının nereden karşılandığını, daimi masrafın nereden karşılanacağını, piyango biletlerinin bedelinin ne kadar olacağını, sadece vilayete ait olup olmadığını, başka vilayetlerde de satılıp satılmayacağını, verilecek dersleri sormuştur. Sanayi öğretecek ustaların Sivas'ta bulunup bulunmadığını sorgulamıştır. Tüm bu sorulara ayrıntılarıyla cevap verilmesi istenilmiştir. Açılacak halıcılık ve marangozluk sınıfları başka mekteplerde bulunduğu için faydalı olamayacağı bunların yerine dokuma sanayisi sınıfı açılması görüşü ortaya konulmuştur. Çünkü yün ve tiftik kumaşları için gerekli hammadde Sivas'ta bol olup dokuma sanayinin öğretilmesi memlekette üretim ve tüketimi sağlayacak ve daha faydalı olacaktır. Ayrıca mektepte öğrencilere dini ilimler, kıraat dışında hesap gibi ticari ve sınai işlerinde ihtiyaç duyacakları ilim ve fenlerin de öğretilmesi gerekli görülmüştür (BOA, DH.MKT. 686-45-2). Sivas'ta dokumanın geliştirilmesi istenilmişse de sadece halıcılık, marangozluk ve terzilik eğitimi verilmiştir ("Sivas Salnamesi", 1907: 60). Ders listeleri arşiv araştırmasında bulunamamış ancak bazı yazışmalardan Birinci Dünya Savaşı sırasında demircilik bölümü açıldığı anlaşılmıştır (BOA, DH.UMVM. 79-2-1).

1 Eylül 1903'de yazılan bir yazıda Sivas'ta inşa edilen muhteşem Darü's-sanayi-i Hamidiye binasında bir sanat ve ziraat sergisi açılmış ve bu sergi çok önemsenmiş, halk bu serginin açılmasına dâhil olmuştur (BOA, Y.PRK.UM. 66-75). Sergi için hükümet

konağından Sivas Sanayi Mektebi'ne giden yedi yüz metrelik bir cadde inşa edilmiştir (Asan, 2021: 234). Bu ifadelerden mektebin açıldığı anlaşılacakla birlikte arşiv taramalarında mektebin öğretmen, öğrenci ve derslerine dair bilgiye şimdilik ulaşılamamıştır. Benzer bir şekilde Sivas valiliğinden 19 Eylül 1904'te merkeze yazılan bir raporda Sivas'ta inşa edilen binalar arasında padişahın adına izafeten Darü's-sanayi-ül-Hamidiye Mektebi binasının malzemeleriyle açıldığı ve yine bu mektebe akar olmak üzere yeni altmış adet dükkân inşa edildiği ifade edilmiştir (BOA, Y.PRK.UM. 71-10). 25 Eylül 1904'te sanayi mektebi için halkın yardımlarıyla inşa edilmiş dükkânlardan talep edilen ödemelerin yapılması için Maliye Nezaretinden izin istenilmiştir (BOA, DH.MKT. 899-2). 1907 salnamesinde binanın daha önce inşasının yarım ve metruk bırakılmış iken Vali Reşit Akif Paşa'nın girişimleriyle tamamlanarak mektebin açıldığından bahsedilmiştir. Serginin bitmesinden sonra bina "maksad-ı asli-i inşası" olan "mekteb-i eytam" (yetim mektebi) haline getirilmiştir. Karyola, elbise, tahsil levazımatı, sanat şubelerine ait diğer gereksinimler mükemmel olarak sağlanmış, kimsesiz çocukların beslenme, barınması sağlanarak eğitime başlamıştır ("Sivas Salnamesi", 1907: 208; 240). Sivas'taki bu bina için salnamede darü's-sanayi, hamidiye sanayi mektebi gibi ifadelerle birlikte kullanılan yetim mektebi ifadesinden bu mekteplerin hala Tuna vilayetinde ilk kez açılarak yaygınlaşan kimsesiz çocukların beslenme, barınma ve eğitimleri için kurulan ıslahhaneden bir farkı olmadığı anlaşılmaktadır. Bina Sivas'ta Kabak Yazısı denilen yerde kurulmuş, buradan şehre bir yol inşa edilmiş, bahçeler tesis edilerek gelişmeye yüz tutmuştur. Mektep için yeni gelir kaynakları düşünülmüştür. Sivas'ta bir buçuk saatlik mesafede bulunan soğuk çermik ile beş saatlik bir mesafede bulunan sıcak çermiğin hem gureba hastanesi hem de sanayi mektebi adına gelir getirecek mükemmel bir kaplıca haline getirilmesi için teşebbüste bulunulmuştur ("Sivas Salnamesi", 1907: 242).

Mektep faaliyete geçmiş, 9 Nisan 1906'da Zabtiye Nezaretine vilayette bulunan 5 ikinci, 33 üçüncü komiserle 149 polisin kıyafetlerinin ihale yoluyla belli bir bedel ile Sivas Sanayi Mektebi'nde imal edilmesine karar verilmiştir. Merkez vilayet, kaza ve nahiyelerde 5 ikinci ve 33 üçüncü komiserlerle 149 polis memurları için imal olunacak 187 takım setre ve pantolon ve 38 komiser ve 149 polis kaputları ve püsküllü 187 adet fesleri belirli şartlarda ihale edilmiştir. 10 Aralık 1905'te ihale şartları hazırlanmış, istenilen kıyafetlerin numune ve ölçüsüne uygun olmaz ve belirtilen sürede teslim edilmez ise iade edileceği ve karşı tarafın zarar ziyan davasında bulunamayacağı, söz konusu sürede teslim edilmez ise piyasa fiyatına göre doğacak fiyat farkının karşı taraftan tahsil edileceği belirtilmiştir. Teslim edilen elbiselerin bedeli Sivas mal sandığından karşılanacaktır. 6 Ocak 1906'da ihale Sivas Sanayi Mektebi'ne verilmiştir. Karar Dâhiliye Nezaretine bildirilmiştir (BOA, DH.TMIK.S. 62-44.)

Balkan ve Birinci Dünya Savaşı yıllarında mektebin inşa masrafının çıktığı bütçe fasılları arasında münakale yapılmasına dair yazışmalardan anlaşılmıştır. 1914 ve 1916 vilayet hususi bütçelerinde Sivas Sanayi Mektebi inşaat masrafı için bütçe fasılları arasında münakale yapılmıştır (BOA, DH.UMVM. 22-16; DH.UMVM. 22-11). 1917 yılında mektep

öğrencileri ve hizmetlileri için askeri fırınlardan ekme alınmıştır (BOA, DH.UMVM. 22-18).

Sivas Sanayi Mektebi'nin Muallim ve Diğer Görevlileri

Arşiv taramasında Sivas Sanayi Mektebi muallimleri hakkında fazla bir şey bulunamasa da 1907 tarihli salnameye göre müdür Hikmet Bey, müdür muavini Ahmet Cevdet Bey, sandık emini Ahmet Efendi, ser mubassır Nuri Efendi, mubassır Ahmet Efendi, marangoz ve kundura ve terzihaneler memuru Mahmut Efendi, kunduracı ustası Ali Efendi, marangoz ustası Dikran Ağa, terzihane ustası Vahan Ağa görevlendirilmişlerdir ("Sivas Salnamesi", 1907: 60).

Yukarıdaki isimler dışında Birinci Dünya Savaşı'nda seferberlik nedeniyle Sivas Sanayi Mektebi'nden silahaltına alınan başka isimlere rastlanmıştır. Bunların silahaltında oldukları sırada aidat-ı tekaüdiye (emeklilik kesintisi) kesilmeyen sanayi mektebi muallimlerinin maaşlarının verilmesiyle ilgili bazı sıkıntılar ortaya çıkmıştır. Sivas Sanayi Mektebi muallimlerinden Kazım Bey seferberlik nedeniyle silahaltına alınmış, maaşından aidat-ı tekaüdiye vermediğini belirtmiştir. Ancak 6 Eylül 1914 tarihli kanun gereğince idare-i hususiye bütçesinden maaş alıp aidat-ı tekaüdiye versin vermesin silahaltına alınan memurların 6 Eylül 1914 tarihli kanun hükmü gereğince maaşlarını alacaklarına dair Şura-yı Devlet tarafından tebliğ edilen 27 Aralık 1914 tarihli yazıya rağmen maaşının verilmesinde Sivas'ta tereddüt yaşanılmıştır. Kazım Bey Şura-yı Devlet'in tebliğinden önce silahaltına alındığı için Sivas'taki tereddüt Dâhiliye Nezaretine bildirilmiş olup Kazım Bey maaşının ödenmesi için Sivas'a tebligatta bulunulmasını istemiştir. Nezaret eğer istifa edilmiş muallimlik ile ilişkisi kesilmiş ve yerine başka birisi asaleten başlatılmamış ise maaşının verileceğini bildirmişti. Ancak yerine birisi tayin edilmişse halefinin işe başlama tarihine kadar olan süredeki maaşını verileceğini bildirmişti. Kendisinin silahaltına alınma halefinin ise işe başlama tarihinin bildirilmesi emredilmiştir (BOA, DH.UMVM. 135-41-1). Nitekim kendisinin silahaltına alınma ve selefinin işe başlama tarihi Nezarete bildirilmiştir. Ancak Kazım Bey istifa etmiş ve yerine başkasının alınmış olması mağduriyet yaratacağından önceki memuriyetine denk başka bir memuriyete başlatılmıştır (BOA, DH.UMVM. 139-49-2;3). Benzer bir şekilde Sivas Sanayi Mektebi ulum-ı diniye muallimi Ömer Efendi de silahaltına alınmış, maaşının verilmesinde tereddüt yaşanmıştır. Bu durumda olanların yerine daha az bir maaşla vekil tayin edilirse ya da arkadaşları bu görevi yaparsa ailesinin geçimlerini temin için maaş verilmesi kararı Sivas'a bildirilmiştir (BOA, DH.UMVM. 9-39).

Sivas Sanayi Mektebi Öğrencileri

Arşiv araştırmasında Sivas Sanayi Mektebi öğrencilerine dair herhangi bir listeye şimdilik ulaşılamamış ancak çeşitli sebeplerle bazı öğrenciler hakkında yazışmalar yapılmıştır. Eylül 1913'te Malatyalı olan Abdullah Mehmet Malatya'ya yakın ve kimsesiz diye Sivas Sanayi Mektebi'ne kabul edilmek için müracaatta bulunmuş, fakat mektebin

bütçesinin yetersizliği ve yatacak yatağı bulunmaması sebebiyle kayıt ve kabul edilmemiştir (BOA, DH.İD. 190-6-1). Dönemin ekonomik koşulları mektebe öğrenci kabul edilmesini etkilemiştir.

Balkan ve Birinci Dünya Savaşları sebebiyle de bazı yazışmalar elde edilmiştir. Sivas Sanayi Mektebi öğrencisi iken İstanbul Sanayi Mektebi'ne giden üç öğrenci olağanüstü hal ve okullarının kapanması ile memleketlerine dönmek için Temmuz 1915'te Dâhiliye Nezaretine bir dilekçe ile müracaat etmişlerdir. Kimsesiz ve zor durumda kaldıklarından söz ederek Sivas'a dönmek için benzerleri gibi yol masraflarının karşılanmasını istemişlerdir. Konu ile ilgili olarak atıyye veya başka bir tertibden yol masraflarının karşılanması için ilgili yerlere yazı yazılmış ve vilayet hususi bütçesinden verilmesine karar verilmiştir (BOA, DH.UMVM. 78-12).

15 Ağustos 1915'te Dâhiliye Nezareti sanayi mektebi bulunan vilayetlere genel bir emir vermiştir. Bu emirde Balkan Savaşları dolayısıyla İstanbul'a gelen muhacir çocuklarının sefalet içinde sokaklarda dolaştıkları belirtilerek bu sene mektebe kaydedilecek çocukların yüzde otuzunun bu muhacir çocuk ve yetimlerinden alınacağını bildirilmiştir. Buna göre sanayi mektebi bulunan vilayetlerin kaç öğrenci alacaklarının bildirilmesini istemiştir (BOA, DH.UMVM. 78-14-3). Sivas'tan 100 öğrenci kabul edileceği bildirilmiştir (BOA, DH.UMVM. 78-14-25).

Birinci Dünya Savaşı sırasında 13 Şubat 1916'da Sivas Sanayi Mektebi demircilik kısmından mezun isimleri verilmeyen dört öğrencinin bu mesleği ilerletmek için Avrupa'ya gönderilmelerine karar verilmiştir. Avrupa'da hangi mektebe gitmelerinin uygun olacağı ve kabul şartları Sivas valiliği tarafından merkeze sorulmuştur. Konu Ticaret ve Ziraat Nezaretine sorulmuş, Nezaret Almanya veya Macaristan'da bir mektep veya işhaneye gönderilmelerinin uygun olacağını bildirmiştir. Avrupa'ya gönderilecek öğrencilerin muayene edilerek vücutlarının demirciliğe uygun olup olmadığı anlaşıldıktan sonra Harbiye Nezareti tarafından askeri kurumlarda istihdam edilmek üzere Avrupa'ya gönderilmeleri kararlaştırılmıştır. Muayene edilmiş ve uygun oldukları bildirilmiştir. Fakat daha sonra sebebi açıklanmamakla birlikte bu öğrencilerin Harbiye Nezareti tarafından Avrupa'ya gönderilmesinden vazgeçilmiş ve askeri kurumlarla haberleşerek öğrencilerin özel bir şekilde Avrupa'ya gönderilmelerine müsaade edildiği takdirde aylık ücretlerinin verileceği ifade edilmiştir (BOA, DH.UMVM. 79-2). 28 Nisan 1919 tarihinde Sivas valiliği Berlin'de bulunan Yusuf oğlu Ahmet'ten haber alınamadığı için ailesi tarafından verilen dilekçe üzerine ne durumda olduğu hakkında bilgi istemiştir. Ancak şimdilik ne cevap verildiğine dair bilgi bulunamamıştır (BOA, HR.SYS. 2653-9).

Sivas Sanayi Mektebi demirci kısmının ikinci sınıf öğrencisi Mehmet Hayri İstanbul Sanayi Mektebi'ne kabul edilmesi için tahsil derecesini beyan eden tasdiknamesini almış ve İstanbul'a gitmiştir. Durum valilik tarafından Dâhiliye Nezaretine 30 Haziran 1916'da bildirilmiştir (BOA, DH.UMVM. 78-20).

Birinci Dünya Savaşı sırasında Erzurum ve Trabzon işgal edilmiştir. Bu nedenle 20 Mart 1916'da Sivas valiliği Erzurum, Trabzon sanayi mekteplerinden Sivas Sanayi Mektebi'ne gelen talebelerin sayısının artması dolayısıyla mektebin idaresinin güçleştiği belirtilerek öğrencilerin yaşlarının karşılanması için genel bütçeden Sivas'a yardım yapılmasını istemiştir (BOA, DH.UMVM. 143-30). Erzurum ve Trabzon'dan gelen öğrencilerin ihtiyaçları Sivas hususi bütçesinin sanayi mektebi faslından karşılandığından mevcut bütçe faslına yapılan yazışmalar sonunda zam yapılmıştır (BOA, DH.UMVM. 144-15).

Sonuç

Osmanlı Devleti yıkılışı engellemek ve Avrupa'nın bilim ve teknolojisini almak için bir yandan sanayileşmeye çalışırken diğer yandan eğitimde yenilikler yapmıştır. Bu yenilikleri yaparken dönemin savaş ve toprak kayıpları sebebiyle kimsesiz kalan çocukların bakım ve eğitimi önemli bir sosyal mesele olmuştur. Mektep adını verdiği eğitim kurumları dışında kimsesiz çocukların eğitimi baştan itibaren barınma ve bakımlarıyla birlikte ele almış ve çeşitli kurumlar meydana getirmiş, bir nevi denemeler yapmıştır. Bunlardan ilki Tuna valisinin açtığı ıslahhaneler olup çocukların bakımı ve eğitimi birlikte düşünülmüştür. Bu çocuklar özellikle teknik ve mesleki eğitime yönlendirilerek o zamanki ifadesiyle sanayi eğitimi verilerek sanayileşmek için teknik eleman yetiştirilmeye çalışılmıştır. Zaman içinde sanayihane, mekteb-i ulum-ı sanayi, sanayi mektebi, darü'-sanayi, ıslahhane, yetim mektebi gibi isimlerle adlandırılmıştır. 1894'e kadar başıboş bir dönem geçirmiş olan bu mektepler kimsesizlerin sığınağı haline gelmiştir. 1909 ve 1911 yılındaki düzenlemelerle vilayet sanayi mektepleri bir standarda kavuşturulmak istenmiş fakat savaşlar, ekonomik sıkıntılar ve yetişmiş eleman eksiklikleri sebebiyle istenilen düzeye ulaşamamıştır. Sivas'ta da 1868 yılında ıslahhane açılmış, ancak 1872'den sonra herhangi bir bilgi ve belgeye ulaşılmamış olması mektebin kapanmış olduğunu düşündürmüştür. Çünkü 1894 yılında Sivas'ta sanayi mektebi açılması girişimi ekonomik sebeplerle gerçekleşmemiş, binası depremden zarar göre Sivas Askeri Rüştüye Mektebi'ne devredilmiştir. 1903 yılında tekrar yapılan girişim ile mektep açılmış, açılışı ile ilgili yazışmalarda ıslahhane, sanayi mektebi, darü's-sanayi gibi ifadeler dışında salnamede yetim mektebi ifadesi kullanılmıştır. Bu durumun sebebi sanayi mektepleri ile ilgili düzenlemenin yapılamamış olmasıdır. Ebuzziya Tefvik'in dediği gibi muhtemelen Sivas'ta da kimsesiz çocukların sığınağı haline gelmiş mektebin açılışı gerçekleşmemiştir. Aynı dönemlerde 1899'da darüleytam talimatı ile ortaya çıkan darüleytamlarda da kimsesiz çocukların eğitim ve bakımı birlikte ele alınmıştır. Bu yönde sanayi mektepleri ile darüleytamlar aynı işlevi taşıyan bir kurum gibi görülürse de yetimler evi anlamına gelen ayrı bir kurumun kurulmak istenmesi sanayi mektebinin kimsesizlerin sığınağı olmaktan kurtarılmak istendiğini göstermektedir. Bununla birlikte 1903'te açılan Sivas Sanayi Mektebi'nin salnamelerde yetim mektebi olarak ifade edilmesi aynı anlayışın henüz değişmediğini göstermektedir. Bu bakış sanayi mekteplerinin modern bir teknik

eğitimin verildiği orta veya üst düzey mektepler haline dönüşmesini engellemiştir. 1909 yılında Dersaadet Sanayi Mektebi Nizamnamesi ve 1911 Tertibatı ile vilayet sanayi mektepleri modern bir teknik eğitimin verildiği mektepler haline dönüştürülmek istenilmiştir. İstanbul Sanayi Mektebi orta düzey olan vilayet sanayi mekteplerinden daha üst düzeyde bir kurum haline getirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmalara rağmen savaş, ekonomik sıkıntılar, kadro yetersizlikleri sebebiyle istenilen verim alınamamıştır. Sivas Sanayi Mektebi de dönemin koşullarından etkilenmiştir. Savaşlar sebebiyle kaybedilen topraklardan gelen muhacir veya kimsesiz çocuklar buralarda eğitime devam etmiş, bunların ihtiyaçlarının karşılanması zorlaşmıştır. Bununla birlikte devlet Sivas Sanayi Mektebi'ne de ekonomik yardımda bulunmuştur.

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

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Asan, H. (2022). Osmanlı mahalli fuarcılığı üzerine bir kesit: Sivas hamidiye sınaat ve ziraat sergisi. <http://doi.org/10.16947/fsmia.957075>
- Aslan, H. (2015). Ahîlik teşkilatı'nın sosyo-iktisadî yapısı ve örneklik değeri. *Akademik Bakış Dergisi*, (49), 248 – 271. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/383019>
- BOA (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi). A.MKT.MHM, Sadaret Mühimme Kalemi Evrakı. 419-12-2.
- BOA, DH.İD, Dahiliye İdare. 190-6-1.
- BOA, DH.MKT, Dahiliye Mektubi Kalemi. 686-45.
- BOA, DH.MKT, Dahiliye Mektubi Kalemi. 899-2.
- BOA, DH.TMIK.S, Dahiliye Muamelat. 62-44.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 79-2.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 22-16.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 22-11.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 135-41.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 139-49-2.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 78-12.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 78-20.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 143-30.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 22-18.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 9-39.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 78-14.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 79-2.
- BOA, DH.UMVM, Dahiliye Umur-u Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 144-15.
- BOA, HR.SYS, Hariciye Siyasi. 2653-9.
- BOA, İ.DH, İrade Dahiliye. 591-41128.
- BOA, İ.OM, İrade Orman ve Maadin. 9-18.
- BOA, MF.MKT, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi. 208-2-3.
- BOA, MF.MKT, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi. 216-12.
- BOA, MF.MKT, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi. 216-12.
- BOA, MV, Meclis-i Vükela Mazbataları. 1057-29-3.
- BOA, MVL, Meclis-i Vala. 1057-27-1.

- BOA, BEO, Bab-1 Ali Evrak Odası. 520-38969.
- BOA, BEO, Bab-1 Ali Evrak Odası. 711-53321.
- BOA, BEO, Bab-1 Ali Evrak Odası. 787-59002-5.
- BOA, ŞD, Şura-yı Devlet. 532-47.
- BOA. Y.PRK.UM, Yıldız Umumi. 66-75.
- BOA, Y.PRK.UM, Yıldız Umumi. 71-10.
- Eldem, E. (1994). Osmanlı imparatorluğu'nun iktisadi şartları hakkında bir tetkik. TTK.
- Erdem, E. (2016). Sanayi devriminin ardından Osmanlı sanayileşme hamleleri: sanayi politikalarının dinamikleri ve zafiyetleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (48), 17-44. http://iibf.erciyes.edu.tr/dergi/sayi48/ERUJFEAS_Jul2016_17to44.pdf
- Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi*, cilt 1, 2. Eser.
- Ferlibaş, M.F. (2013). Bir sosyal sorumluluk projesi: Tuna vilayeti ıslahhaneleri. Erişim (31.11.2023) <https://doi.org/10.37879/belleten.2013.573>
- Gönüllü, A.R. (2019). Sultan II. Abdülhamid'in bir yadigârı: Adana hamidiye sanayi mektebi. Erişim (07.12.2023): <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/763467>
- Mahmut Cevat İbnü's Şeyh Nâfi. (2001). Maârif-i umûmiye nezâreti tarihçe-i teşkilât ve icrââtı -XIX. asır Osmanlı maârif tarihi. (Haz. T. Kayaoğlu). Yeni Türkiye.
- Maarif-i Umumiye Nizamnamesi. (1292/1875). Düstur, Cilt 2, s. 184-201. Matbaa-i Amire.
- Ortaylı, İ. (1978). Osmanlı imparatorluğunda sanayileşme anlayışına bir örnek: "ıslah-ı sanayi komisyonu". *ODTÜ Gelişme Dergisi*. Özel sayı. s.123-126.
- Özalp, R. (1982). Milli eğitimle ilgili mevzuat (1857-1923). MEB.
- Semiz, Y. ve Kuş, R. (2004). Osmanlı'da mesleki teknik eğitim İstanbul sanayi mektebi (1869-1930). Erişim (7.12.2023): <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/258123>
- Salname-i Vilayet-i Sivas. (1287/1870). Vilayet Matbaası.
- Salname-i Vilayet-i Sivas. (1288/1871). Vilayet Matbaası.
- Salname-i Vilayet-i Sivas. (1289/1872). Vilayet Matbaası.
- Salname-i Vilayet-i Sivas. (1325/1907). Vilayet Matbaası.
- Şener, S. (2007). Osmanlı sanayileşme süreci ve bu süreçte özel girişimin rolü. Erişim (31.11.2023): <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/5486/9.3%2520%25C5%259Fener.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tarih Çevirme Kılavuzu. Türk tarih kurumu. Erişim (30 Ekim 2023): <https://www.ttk.gov.tr/tarih-cevirme-kilavuzu/>
- Tüzün, N. (2018). Osmanlı'da lonca teşkilatlarına toplu bir bakış. Erişim (5.12.2023): <https://diyalektolog.com/DergiTamDetay.aspx?ID=213;>

- Uğur, A. ve Karabulut, R. (2022). Osmanlı'da dış borçlar ve tasnifi (1854-1914). Erişim (31.11.2023): <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1828283>
- Uyanık, E. (2004). Bir belge bir Osmanlı sosyal kalkınma projesi olarak ıslahhâneler, *Çağdaş Yerel Yönetimler*, Cilt 13, S. 4, s.59-83
- Yanardağ, A. (2016). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e medreselerin ıslahı tartışmasından eğitim birliğine. Erişim (30.11.2023): <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/261331>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin.
- Yıldırım, M.A. (2012). II. Meşrutiyet Devrinde Vilayet Sanayi Mekteplerini Yeniden Yapılandırma Girişimleri: Vilâyât Sanayi Mektepleri Tertibatı. https://doi.org/10.1501/Tarar_0000000524
- Yılmaz, F. (1996). Devlet borçlanması ve Osmanlıdan Cumhuriyete Dış Borçlar. Birleşik.

Construction of collective memory through official history education in North Cyprus (1971-2003)

Gizem ÖKSÜZOĞLU

Article Type	Research Article
Received	20/01/2024
Accepted	3/05/2024
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1423137
Similarity Scan	Done - Ithenticate
Ethics Declaration	This article was prepared in accordance with all ethical and copyright rules. The ethics committee approval was not necessary for this study.
Conflict of Interest Statement	I have no conflict of interest to declare.
Financing	No external funding was used to support this research.
Copyright and License	2012-2024 © TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	Parts of this study have been presented at the Tokyo 8 th International Conference on Innovative Studies and Contemporary Scientific Research Congress, January 12-14 2024, in Tokyo, Japan.

Construction of collective memory through official history education in North Cyprus (1971-2003)

Gizem ÖKSÜZOĞLU

ORCID: 0000-0002-3964-8977, E-mail: gizem.oksuzoglu@final.edu.tr

Institution: Final International University, Faculty of Economics and Administrative Sciences

ROR ID: <https://ror.org/051j6j225>

Abstract

Fundamental to recalling memories and remembering is to look at the past and the future concurrently. Remembering is crucial to have a temporal association so that present changes and developments can be elaborated in understanding the construction of memory. Historical trauma is a psychological and emotional collective and subjective injury which are transmitted from adults to children in a cycle process, and it continues over a life span of individuals and across generations. Soft memories are created and shared as a social process. These are narratives, historical texts and similar, less tangible forms of memory. History education has a profound influence on social discourse and the way soft memories are perceived, and since formal schooling is at the centre of shaping a generation and textbooks are the main medium of knowledge transmission, the official narrative shapes it and is often presented selectively. This research explores how the official regulation of history education is used to align official state discourse with social memory. This research employs secondary data and document analysis by examining the compulsory textbook (1979) used since 1971 in history education. It explores history education's impact on individual narratives of remembrance and collective memory. It examines the long-term effects of what has been taught in secondary school history education on adulthood perceptions of past historical occurrences. Findings confirm that a consistent, official historical discourse supported by exposure to "hard" and "soft" memories enables the maintenance of collective memory as represented in the official discourse among society members. It also concluded that when difficult history is transmitted to the younger generation as part of education, they may experience trauma and similar negative associated feelings; furthermore, they do not necessarily unconditionally embrace the official history but question it in their adulthood.

Keywords: history education, historical trauma, collective memory, hard and soft memories, Turkish Cypriots

Introduction

Textbooks issued by government publishing firms and distributed widely in schools are susceptible to centralised political control and uniform message delivery (Martin, 1975). It is also a medium for collective discourse on historical trauma or glories (Volkan, 1997). These collective discourses, in time, shape the collective memory and inform the perceptions of the past and future. This article explores an answer to the research questions of how collective memory has been constructed through history education in North Cyprus and how those born in 1974 and learnt official history through Dr. Vehbi Zeki Serter's history textbook remember history.

The main argument of this article is that official history education is a powerful tool to transfer historical trauma to create collective memory. It seeks to explore how history education impacted individual's collective memory in adulthood. Data were collected through documentary research. Documentary and narrative analysis methods were used to analyse the data collected through existing written and visual sources. Research was completed through three main steps: exploring the history textbook used and how history was taught during the late 1980s; then collecting accounts of people who used to be secondary school students during that decade and examining their narratives on the experience of learning history. Lastly the memory items and emotions related to them are cross-examined and compared and were explored through which means they were transferred during the history education. While doing this, both hard and soft memory items were utilised. The individuals' learning experiences were derived from secondary data, consisting of 26 interviews with those born in 1974 by Güngör. Within this written work, where appropriate original Turkish text has been provided, followed by English translation by the author which is represented in square parenthesis. Within the interview transcriptions this type of parenthesis is also used to provide clarification.

Collective Memory and History Education

Historical trauma is a psychological and emotional collective and subjective injury which are transmitted from adults to children in a cycle process, and it continues over a life span of individuals and across generations (Atkinson et al., 2010). Collective memory helps describe the human experience (Roudometof, 2007). The modern world erodes the memory of places (*milieux de memoire*). The memories attached to those sites are only preserved through preservation (Nora, 1996). Fundamental to recalling memories and remembering is to look at the past and the future concurrently. Remembering is crucial to have a temporal association so that present changes and developments can be elaborated in understanding the construction of memory (Six-Hohenbalken, 2018).

Psychodynamic theories focus on the psychological urges and facts that shape human personality and behaviour. The view stems from Sigmund Freud's psychoanalysis, which

identified the unconscious mind as the root of psychological discomfort and dysfunction (Teater, 2015). Through psychodynamic theory, Vamik Volkan argues that substantial historical components are necessary for creating and preserving group identity and distinctive intergroup relations (Volkan, 1997, 2004, 2006). Assmann (2011) also puts this view forward, who argues that groups are formed based on individual association or disassociation people create in their minds. When people choose to belong to a group or change their group belongingness, they do this based on affiliative connections. These connections can be maintained through memories.

Similarly, collective memory is stored away and objectified in symbolic forms and transferred from generation to generation (Assmann, 2011). Volkan (1997, 2004, 2006) suggests two components for storing away group identity: chosen glories and chosen traumas. Chosen traumas are painful losses, defeats, humiliations or mythologised occurrences that are painful to mourn. Chosen glories, on the other hand, are historically significant and idealised victories (Volkan, 1997). Chosen glory or trauma is a shared representation of an occurrence, including realistic facts, fantasised expectations, powerful sentiments, and defence against unacceptable thoughts. These glories or traumas foster a sense of unity around collective gains and losses (Volkan, 1997). Table 1 provides an overview of how Assmann (2011) describes the journey of memory from the individual to the collective reservoir.

Table 1

Individual, Social and Cultural Memory (Assmann, 2011, p. 109)

Level	Time	Identity	Memory
Inner (neuro-mental)	Inner, subjective time	Inner-self	Individual memory
Social	Social time	Social self, a person as carrier of social roles	Communicative memory
Cultural	Historical, mythical, cultural time	Cultural identity	Cultural memory

At individual level, memory is part of an individual's neuro-mental system. It is understood as an individual's memories. Memory is also seen as a phenomenon which enables people to live together. At social level, memory is still considered part of the dynamics of social life but is still an individual's unconscious construct. The table put forward the dissection of collective memory into cultural and communicative memory, where Halbwach's conceptualisation excludes transmissions and traditions. Assmann (2008) considers cultural memory as a part of collective memory and suggests cultural and communicative memory as ways of remembering but still part of collective memory. History and the past have real, symbolic and material effects on individuals and societies. However, rather than simple factual information, it is constructed through memories. Hence, collective identity provides a point of identification, yet it is unstable and exists within a society's history and cultural discourses. Since it is not a factual past but provides

a positioning, it is always associated with politics of identity and positioning politics (Hall, 2015).

In official state discourses, segments of past traumas and memories are organised into master memorial narratives that shape collective memory (Roudometof, 2007). According to Todorov (2000), in the 20th century, totalitarian governments attempted to control collective memory fully. States have their version of narrations of history and remembrance, which shape society's collective memory through "hard" memories such as monuments, state laws, court decisions and memorial sites (Gang, 2020). This official narrative of history is taught both in the formal education system and through state narratives and symbols surrounding society members during their daily lives. There are many examples of this process in Bendect (2006), from China to Hungary (Benedict, 2006). "Hard" memories in the form of monuments and sites are also known as placemories, where memory is spatialised through geographical sites as memorial sites, and emotional and symbolic transformation of the memory can occur (Hubner & Dirksmeier, 2023). "Soft" memories are created and shared as social processes. These are narratives, historical texts and similar, less tangible forms of memory.

History education has a profound influence on social discourse and the way "soft" memories are perceived (Korostelina, 2008), and since formal schooling is at the centre of shaping a generation and textbooks are the main medium of knowledge transmission, the official narrative shapes it and often presented selectively (Boon & Gopinathan, 2005). It provides information on the collective past, influences perspectives on the shared past, and shapes loyalties to certain social groups. Through textbooks, official knowledge can be transformed. Furthermore, the formation or transformation of national, religious, ethnic, and regional identities is possible through history education (Korostelina, 2008). Nevertheless, Stoddard (2022) argues that difficult histories, if not avoided at the primary and secondary education levels, can lead to trauma in engaged students and further solidify the division within post-conflict societies (Stoddard, 2022).

Previous Studies

There have been various studies which explored history education within the context of social representations (Psaltis et al., 2017), nationalism, recording history (Davies, 1976), pedagogy, and curriculum (Stoddard, 2022; Powell, 2020). Davies (1976) provided insights into how the Second World War has been officially recorded. He concluded that the historical accounts vary in terms of the detail provided, the style and scope, and the degree of candour (Davies, 1976). Davies's study evidences that official history reflects whose account is written down as official history. Official history is the "work of historical offices" that serve the government (Trask, 1989).

A recent example is from Russia. From February 2022 onwards, the government designed the history education content and curriculum, exposing approximately 17.7

million primary and secondary students to this newly curated content (Pachkov, 2023). Teachers are also provided with materials, so their autonomy is limited. Students who attended meetings with veterans of Special Military Operation team members have shown increased patriotic behaviour, and they have also introduced early military preparation classes, which are expected to run very shortly (Pachkov, 2023). There are also references to Russian leaders in the history textbooks and depictions of them heroically.

In the Russian case, Pachkov (2023) discusses that the main drives in redesigning the historical narratives originate from the desired image of the past, in line with Anderson's concept of an imagined community (2006). Pachkov (2023) also argues that educational institutions have a pivotal role in transmitting the dominant ideology and culture to the younger generations. The US education system also has similar official narratives in history textbooks. The textbooks are considered dominantly telling the story of successful nation-building processes through economic, military and political achievements, with a Eurocentric and Anglo-Saxon men-oriented narrative (VanSledright, 2008).

Nevertheless, the existing literature is dominant in how governments use history education as a tool for nation-building or strengthening a particular discourse in a society. However, the studies that explore student perceptions or longitudinal outcomes are comparatively limited. One example is from China, which examines how Mainland Chinese and Hong Kong university students perceive history education (Chen, 2007). Chen's research concluded that students know the state's indoctrination efforts and can oppose such hegemonic intentions through critical thinking. Thus, students are not passive recipients of official ideology but active agents who utilise available resources and critically examine educational knowledge (Chen, 2007).

Özsezer and Özkul's (2019) work explores history textbooks about power within the Turkish Cypriot context. Although the article does not utilise any primary data, it thoroughly analyses the existing history textbooks and their relation to political power through documentary analysis. In a European Union-funded publication, scholars examined history education in terms of conflict transformation within a socio-psychological framework. Examples included Belarus, Italy, and Cyprus (Psaltis et al., 2017). A particular contribution to history education in Cyprus is from Zembylas and Karahasan (2017) where they compared both Turkish Cypriot and Greek Cypriot history education and how it has been used by political parties to promote official narratives (Zembylas & Karahasan, 2017). Another study focusing on history education within the Cypriot context is by Makriyianni et al. (2011). Authors not only explore the political antecedents of history education for Greek Cypriots and Turkish Cypriots but examine history education in terms of curricula, training history teachers, the content of the material taught and use of field visits such as burial places, museums and visual media (Makriyianni et al., 2011). Latif (2019) also examines the changes to history textbooks from 1971 until today in North Cyprus.

A common conclusion in all these references suggests that history textbooks effectively convey and legitimise official narratives and create, change, or reinforce identities (Latif, 2019). Existing research agrees that history textbooks are crucial in transferring historical and past experiences to young generations and creating an official narrative (Perikleous et al., 2021). Therefore, politicians, the public and educators may be sensitive to textbook changes. Their crucial role in establishing social identity and official narratives explains why Vehbi Zeki Serter's textbook has been used from 1971 until 2004 (Özsezer & Özkul, 2019) and was the only Cyprus history textbook which was used at public and private schools. Although the literature agrees that history textbooks are central in shaping social identity and collective memory and are utilised by politics (e.g., Carretero et al., 2002; Montgomery, 2005; Vickers, 2024; Oteiza, 2003; Zajda, 2017), no study has been found which explores the longitudinal conception of the narrative of history textbooks through people's perspectives who experienced the education.

Cyprus Context

During the transition from being a British Colony to an independent Republic, Cyprus Island went through an ethnic conflict from 1963 until 1974. These ethnicities included and still include Jewish, Gypsies known as Ghurbetis and Mandis, the British, Latins, Armenian, Maronites, and Turkish and Greek Cypriots (Akçali, 2007). Although other ethnicities have been living on the Island, including Turkish Cypriots and Greek Cypriots, the latter two are the largest and were the two parties who signed an agreement to form the Republic of Cyprus on 16 August 1960 (Emilianides, 2022).

According to official Greek Cypriot discourse, until 1974, all ethnicities were living together in peace until the junta government in Greece plotted a coup against the president of the Republic of Cyprus. Coupe provoked a military invasion of Turkey, and the Island has been divided since then. With the military intervention, Turkish Cypriots living in the north fled to the south and Turkish Cypriots living in the south fled to the north. (Bryant, 2012). Until April 2003, borders were closed, and the Island was divided into two by the border called the Green Line (Boedeltje et al., 2007).

Official Turkish Cypriot discourse narrates how Greek Cypriots' struggle to unite Cyprus with Greece excluded Turkish Cypriots, and these unification efforts continued after the independence from British Rule in 1960. The independent state had a constitutional arrangement of power sharing where a vice-president had veto powers and quotas on Turkish Cypriot legislators and public servants. In late 1963, the Republic's president, Makarios, sought changes in the constitution, leading to the breakdown of the Republic and an inter-communal conflict forcing 25,000 to flee their homes, with 90% of the community retreating to militarised enclaves (Bryant, 2012).

Both ethnicities experienced serious traumas, and both societies were exposed to remembrance politics for their losses. Nevertheless, the inter-communal conflict could not

override the peaceful co-existence narrative and longing for a prelapsarian past. (Bryant, 2012). Since April 2003, several borders have been opened for crossing between the north and the south for leisure, shopping, work and studying (Boedetje et al., 2007).

Method

Epistemology

Recognising the construction of social reality and understanding how language shapes our worldview and how it paradoxically facilitates and hinders comprehension are critical in understanding the necessity of reflexivity in qualitative research (Corlett & Mavin, 2018). Taking an epistemological position that reality is socially constructed (Burr, 2015), our knowledge as researchers is restricted, incomplete and influenced by our constructions and the context of the research (Corlett & Marvin, 2018). Dominantly, it is social experiences that shape our identities, and language is at the centre of this construction process (Burr, 2015). Therefore, to access the socially constructed reality from the actor's perspective, a qualitative research design was pursued for this study.

Research Design

Qualitative research was employed in this study as it provides a medium for interpreting various forms of qualitative data such as interview transcriptions, photographs, field notes and similar others through representations (Saldaña, 2017). In this research, the photographs that provided visual data on the textbook content and field trip locations were analysed to understand better what students experienced in content and context. Visual data enables the detailed assessment of social contexts and human subjectivities (Margolis, & Zunjarwad, 2018; Spencer, 2023;). Image directly addresses the senses and emphasises the human body, culture, social interactions, and aesthetics instead of concepts, meanings and ideas (Crowder & Marion, 2024). Secondary data interviews provided individual accounts of how students who experienced these content and context perceived and constructed the meaning of these experiences. Between methods, triangulation enabled this research to cross-examine the history education content about the construction of collective memory longitudinally.

Triangulation can be done by comparing and combining multiple data collection methods, multiple data sources, and research methods in investigating a single phenomenon (Teddlie & Tashakkori, 2009; Flick, 2018; Denzin, 1978). Among several types of triangulation, such as investigator, theory, data and method, this study employed between-methods triangulation to capture all the relevant features of reality as a mono-method approach is insufficient to achieve that (Denzin, 1978). Furthermore, it prevents researchers from sticking with their initial assumptions and makes all possible assumptions available before the study begins (Flick, 2018).

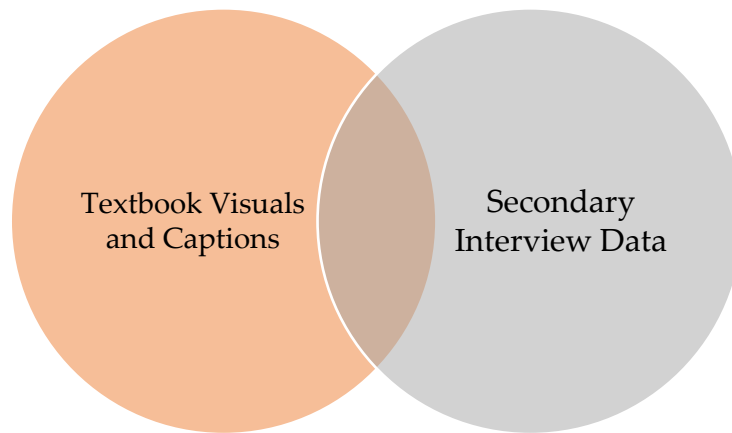
Therefore, in this research, between-method triangulation enabled a more accurate analysis of the findings due to cross-validation of the textbook content with the interview transcriptions. Secondary data were collected for this study; therefore, ethical approval was not required. Used figures were selected from non-copyrighted materials and references were provided.

Data Collection

Data have been collected from two main sources in three different formats. A 1979 print of the history textbook and secondary interview data from Çağla Güngör's (2002) work were used as two main sources. From the textbook, both visuals and written texts were chosen to help analyse the effect of official history education on collective memory construction.

Figure 1

Sources of Data



The government published the chosen textbook and was the only Cyprus history textbook used in all public and private schools as part of national education. It was first used from 1971 until 2003 (Özsezer & Özkul, 2019). The particular textbook for which extracts were analysed is a secondary school-level textbook written by Dr. Vehbi Zeki Serter for secondary schools. The sample examined is a 1979 press, which received minor revisions in the following years. The content was quite similar throughout the years. Therefore, the earliest accessible version of the textbook was selected, enabling cross-checking of the content about interview responses. As part of the national history education, students had field trips to particular locations such as the Museum of Barbarism, Cengiz Topel Monument, and Mass Graves until the beginning of the 2000s (Özsezer & Özkul, 2019). These field trips can be considered part of solidifying the information and creating more effective soft memories through hard memories in students' collective memory reservoirs.

There are several different visuals in the textbook. The photographs which are chosen were not only mentioned as highlights in the memory of interviewees but also were milestones discourses of Turkish Cypriot history of the conflict years: Bloody Christmas

(December 1963), civil mass graves of genocide, and Captain Pilot Cengiz Topel. There is a commemoration week called “21-25 Aralık Mücadele ve Şehitler Haftası” [Eng: 21-25 December 1963 National Struggle and Martyrs Week], and Muratağa-Sandallar and Atlılar martyrs are commemorated every year on 14 August on 14 Ağustos Murağa-Sandallar-Atlılar Şehitlerini Anma Günü [Eng: 14 August Maratha-Sandalari-Aloda Martyrs’ Memorial Day]. The resistance movement in Erenköy, where Captain Pilot Cengiz Topel was captured and killed, is known as “8 Ağustos Şanlı Erenköy Direnişi ve Erenköy Şehitlerini Anma Günü” [Eng: 8 August, Memorial Day of the Glorious Erenköy Resistance and Erenköy Martyrs] and marks a significant period of Turkish Cypriot resistance (KKTC Mahkemeler, 2019).

Chosen photographs were analysed through ethnographic content analysis, and three photographs were selected according to the importance attached to these in Turkish Cypriot history education and socio-psychological discourse on chosen traumas (Volkan, 1979; 2014). There are better-resolution photographs available; however, the original photographs from the textbook pages are shared in this study so that the perspective of the interview participants may be better understood.

Çağla Güngör wrote a book called “Kıbrıslı Türk Gençleri Konuşuyor” [Eng: Turkish Cypriot Youth is Speaking], which published raw data transcriptions of interviews she has conducted. The interviews were unstructured, and the main theme of inquiry was how the Cyprus Conflict affects your life. During the interviews, some participants expressed conflict’s effect on their psychology by sharing their experiences about history education and how conflict is taught as part of their compulsory education. She interviewed 26 individuals born in 1974, during which the Island was permanently divided into two sectors. Only the participants’ current city and gender were shared. Content analysis was applied to all 26 transcriptions, and those in which a referral to history education was present were selected and analysed.

Transcriptions were originally published in Turkish, and the author translated them into English. Original transcriptions can be accessed through Güngör (2002). Interviewee details of which city they are from, their profession and other relevant information have been provided in Table 2. All of the interview transcriptions are from Turkish Cypriots who received their formal education in North Cyprus after 1974, and during their history education, they used Vehbi Zeki Serter’s history textbook. Some of these participants had field trips during their primary or secondary school years, which are stated respectively in their transcriptions. Their narrations provided a promising nexus to bridge history education based on the textbook and how it shapes collective memory reservoirs.

Table 2

Details of the Selected Interviewees

Participant Number	City	Gender	Age	Profession
1	Nicosia	Male	31	Public Relations Executive
2	Nicosia	Male	28	Public Clerk
3	Nicosia	Female	28	Postgraduate Student
4	Famagusta	Female	28	Academic
5	Nicosia	Male	29	Finance Consultant
6	Nicosia	Male	31	Unemployed
7	Kyrenia	Male	28	Small Business Owner

In the results section, presented photographs are coded as P; for example, photograph 1 is referred to as P1. Interview transcripts are coded, stating both the participant number and gender. For instance, the first male interviewee is coded as MP1, stating participant, male, and first person.

Analysis of Data

Photographs have been analysed through ethnographic content analysis, useful when context and culture are important elements of the interpretations. Through this, thematic and enumerative analysis can be conducted (Grbich, 2012). Ethnographic content analysis helps to answer the question of “how have particular concepts been used in context and why? And for what purpose?” (Grbich, 2012, p. 189). It enables the discovery and verification of narratives and reflexive research design (Altheide, 1987). Therefore, individual photographs were examined in terms of both the content of the photographs and the context and the discourse they represent in the examined textbook. They also further explored what these photographs’ representation means to the interviewees.

The interview transcriptions were initially analysed through content analysis, cross-checking existence of words “eğitim” [Eng: education], “eğitim sistemi” [Eng: education system], “Barbarlık Müzesi” [Eng: Museum of Barbarism], “müze” [Eng: museum] “kanlı Noel” [Eng: bloody christmas], “kanlı banyo” [Eng: bloody bath], “anne ile üç çocuğu/çocukları” [Eng: mother and her three children] “şehitleri anma” [Eng: commemoration of martyrs], “marş” [Eng: anthems], “çukurlar” [Eng: holes], “toplu mezar(lar)” [Eng: mass grave(s)], “Atlılar/Muratağa/Sandallar” [Eng: Aloda/Maratha/Sandalari], “ağlayan adam” [Eng: crying man] “şehit(ler)” [Eng: martyr(s)], “şehitler haftası” [Eng: martyrs’ week] “şiir” [Eng: poem(s)], “kabus” [Eng: nightmare], “eğitim sistemi” [Eng: education system], “tarih dersi” [Eng: history education], tarih kitabı [Eng: history textbook]. These keywords enabled the identification of the interview transcriptions with any history education data.

Seven interviews had explicit referrals to history education. As the second step of this process, the interviews were analysed line by line, exploring any reference to three aspects: hard memory items (e.g., mention of field visits, any photographs that they recall and talk about and the like), soft memory items (e.g., anthems, remembrance day, poetry and similar others) and emotions they have expressed. Any emotion explicitly expressed has been included in the analysis along with the relevant memory item. In some instances, interview transcriptions may refer to both a memory item and a photograph along with an emotion; those are also presented in the analysis. Since both the textbook and the interview transcripts were originally in Turkish, the researcher translated them from Turkish to English, and the original Turkish text is provided so that readers can also benefit from the original text.

Results

Language Analysis of the History Textbook

The analysed textbook is titled “Kıbrıs Tarihi” [Eng: Cyprus History] and is a black and white print. It was the only Cyprus history textbook used in all public and private schools. The following information is provided on the cover: 12th print, Dr. Vehbi Zeki Serter – Ministry of Education, Culture and Youth, Director of Inspection Department, Nicosia, 1979. On the first page, it states: Cyprus Turkish Education Directorate’s decision dated 1 February 1971, issue number 28/62, this is accepted as secondary school’s first, second and third years as “COURSE BOOK”. The author's preface states that no history textbook appeals to students. The secondary school students were in the age group of 11-14.

The analysed textbook is 155 pages, and the first half presents in the following order: Cyprus as an Island, its geographical location, its importance, its prehistorical period; BC 15th century until the end of Old Age, Middle Age, Byzantine, British, Lusignian, and Venetian Rules, New and Close Age and the Ottoman Rule (In the textbook this period is referred as Turkish Rule). From page 81 onwards, the textbook covers the British Colonial Period, the Cyprus Conflict, and occurrences from 21 December 1963 onwards.

On page 92, of the textbook, it states: “Bütün bu hareketlere bir avuç silâhsız Türk, gögsünü kurşuna siper ederek karşı durmuş ve prensiplerinden asla vazgeçmemiştir” [Eng: A handful of unarmed Turks stood against all these movements, shielding their chests from bullets, and never renounced their principles]¹ (Serter, 1979, p. 92). Meanwhile, many Turkish villages were attacked and destroyed by wild EOKA murderers. Here, Serter (1979) emphasises the bravery of regular, non-army members of the Turkish Cypriot community, who epically stood by their beliefs and group.

¹ The original quotes from the textbook have been translated from Turkish to English by the author.

İngiliz devrinde genel olarak Türk okulları büyük baskı altında bulunduruluyordu. Hatta okullardaki Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin resimleri kaldırılarak yerine İngiliz kralı ve büyüklerinin resimleri konuldu. Okullarımızda İngiliz bayrağı çekilir ve Kral Marşı okutturulurdu. İngiliz hükümetinin bütün baskısına rağmen vefakâr Türk öğretmeni, gençliği, Atatürk devrimlerine bağlı olarak yetiştirdi [Eng: During the British Era, Turkish schools were generally oppressed. The pictures of Atatürk and other Turkish public figures in schools were removed and replaced with pictures of the British king and their public figures. The British flag was hoisted in our schools, and the King's Anthem was sung. Despite all the oppression from the British government, Loyal Turkish teachers raised the youth adhering to Atatürk's revolutions.] (Serter, 1979, p. 96)

This quote uses the phrase despite all the oppression, emphasising removal of Turkish public figures, and removal of the Turkish flag as pressurising acts, and stressing the devotion of the teachers and implies that Turkish Cypriot students are all loyal to their Turkishness. The term Turkishness has a long-standing ambiguity of what it represents (Cook, 2010). Within political literature it may define a group, or an individual based on cultural ethnicity or reconstruction of tradition (Akıncı, 2014). However, based on the existing literature the Turkishness that is referred in this research represents the language spoken and the Turkish flag which serves as a symbol of their group identity (Cook, 2010; Akıncı, 2014).

Another quote from the textbook is on page 116:

Huzur içinde sakin bir hayat sürmekten başka bir kavgası olmayan Lârnaka Türkü, bu tarzda düşünürken düşmanın kendisine dış bilemediğinden habersiz bulunuyordu...Azınlıkta olmakla beraber Lârnaka Türkü, her ne pahasına olursa olsun bu ata yadigârı toprakları Rumlara kaptırmamak, namus ve şerefini korumak azmiyle silâha sarıldı. Çarğışmaların başladığı ilk gün bir müchait şöyle haykırıyordu: 'Arkadaşlar! Hiç korkmuyoruz. Mevzilerimiz yoksa göğüslerimiz, imanımız ve yanibaşımızda 30 milyonluk Anavatanımız var. Bu yolda ölmek var dönmek yok' [Eng: Larnaca Turks, who had no other struggle than to live a peaceful life, was unaware that the enemy was targeting them while they were thinking this way. ...Even though they were in the minority, the Larnaca Turks took up arms with the determination not to lose this ancestral land to the Greeks and to protect their honour and dignity at all costs. On the first day of the fighting, a mujahid shouted: 'Friends! We are not afraid at all. If we do not have trenches, we have our chests, our faith, and our Motherland of 30 million people right next to us. There is death on this road, but no return.'](Serter, 1979, p.116)

On page 119, right before the narrations of the occurrences on 8th August 1964, when Captain Pilot Cengiz Topel was captured, the text states:

Pallikaryalar² Türk jet uçaklarını görünce şaşkına döndüler. Olaylara şahit olan yabancı muhabirlerin ifadelerine göre Rumlar, silahlarını bırakarak çil yavrusu gibi dağılmaya başlamışlardı. Anavatan'dan gelen 34 ay-yıldızlı jet uçağı, Rum ve Yunan Pallikaryalarına kan kusturdu ve Rum mevzilerini alt-üst etti" [Eng: The pallikaryas were astonished when they saw the Turkish jet planes. According to the statements of foreign reporters who witnessed the events, the Greeks laid down their weapons and began to disperse like little birds. Thirty-four star-crescent jet planes from the Motherland made the Greeks and Greek Cypriot pallikaryas vomit blood and turned the Greek positions upside down.] (Serter, 1979, p. 119)

Under the photograph of a mass grave, the textbook explains the process of the second Operation that took place on August 1974. The text follows:

Doğu ve Batı istikametinde yapılan harekâtlar sırasında Rum ve Yunan sürüleri, MEHMETÇİĞİN keskin süngüsü önünde diz çökmüş, dağılmış, perişan olmuştu. Bunlar, senelerce müdafaasız Türk toplumuna görülmedik işkence ve baskıyı reva gören Grivas bozuntusu ile başethişçi ve katil Makarios'un "Hellen torunları" (!) diye adlandırdıkları ve onlara göre yenilmez (!) saydıkları korkak ve pısrık levantin sürüleri idi [Eng: During the operations carried out in the East and the West directions, Greek and Rum and Greek herds knelt before the sharp bayonets of the MEHMETÇİK; were dispersed and devastated. These were the cowardly and wimpy Levantine hordes whom the Grivas scoundrel, who had inflicted unprecedented torture and oppression on the defenceless Turkish society for years, and the chief terrorist and murderer Makarios, called "Hellenic grandchildren" (!), and whom the considered invincible (!).] (Serter, 1979:140)

The epic writing language of the text emphasises Turkish Cypriots' vulnerability, unawareness and bravery. It is also valuable to note that although Turkish, Greek, Greek Cypriot and Turkish Cypriot are different terminologies in political science, throughout the textbook, Turkish Cypriots and Turkish were used simultaneously and sometimes in place of each other, and vice versa for Greek Cypriots and Greeks. One of the main differences between mainland Greeks and Greek Cypriots is linguistic, as the Greek Cypriot dialect is different from the Greek dialect (Terkourafi, 2007); this applies to Turks and Turkish Cypriots, and mainland Turks and Turkish Cypriots linguistically.

There are many words between Turkish Cypriot and Greek Cypriot dialects (Peler, 2022; Peler, 2020). Some words originate from French, Cypriot Greek, Latin, Armenian, Italian (mainly Genoese and Venetian), English and Arabic due to different reigns ruling Cyprus (Peler, 2020; Cihirli & Pehlivan, 2009). This difference does not only lie in language dialect but also culture, history and geographical differences. As Turkish Cypriots and Greek Cypriots lived together for centuries, they created a common culture, language, history, culture and identity (Karacaoglu & Reyhanoğlu, 2015). However, in the history

² The textbook uses the word pallikaryas to refer to Greeks and Greek Cypriots as "bullies who are cowards".

textbook analysed, Turkish and Turkish Cypriot terminologies are used interchangeably, which is also noted by other researchers (Papadakis, 2008).

The writing language and style emphasise ethnic nationalism, presenting Turkish Cypriot history as a continuation of Turkish history. The presentation of the perspectives is one-sided, and the link between Turkish Cypriots and the Ottomans is explicitly narrated. There are numerous referrals to the motherland Turkey, and all the resistance, battles, mass graves, displacements, and sorrows are articulately supported with photographs (Papadakis, 2008). This writing style and presentation mostly dictates the history from an official narration, dictates ethnic identity and implies future political ideology.

“Hard” and “Soft” Memories in Collective Memory Reservoir

Some of the historical narratives in the textbook were supported with pictures. Many of them were striking, violent and traumatising. Three particular photographs were chosen to triangulate with interview data. The pictures were chosen based on socio-psychological discourses. Socio-psychological helps to describe the general views as an explanatory phenomenon (Braitto et al., 2017). Therefore, for this research, photographs that have been generally accepted among Turkish Cypriot society members as a representation of the 1963-1974 period have been chosen. The incidents that are associated with the photographs all have official commemoration days. Photograph 1 represents three boys and the wife of the Cyprus Turkish Forces Regiment’s doctor who were killed in their house’s bathroom where they were hiding. The following photograph was presented on page 116 of the textbook.

Figure 2

Photograph of the killing of the mother and three boys (Serter, 1979, p. 116)



The title of Figure 2 in the textbook is given as: “Barbar Rumların Kumsal bölgesi’nde yaptıkları baskın esnasında, şehit ettikleri K. Türk Alayı doktorunun çocukları ve eşi” [Eng: The children and wife of the doctor of the Cyprus Turkish Regiment whom the Barbarian Greeks martyred during their raid on the Kumsal region (Serter, 1979, p.116). The explanation beneath the photograph is given as the children and wife of the doctor of the Turkish Cypriot Regiment, whom barbaric Greeks martyred during the raid in the Kumsal

region. The significance of this incident is that 21 December 1963 marks the start of years of struggle for Turkish Cypriots living under fear, poverty and enclaves. The killing of the wife and the children of the doctor occurred on 24 December 1963, along with seven other people in the same neighbourhood (Reo-Tek, 2024). This period when systematic killings started is known as the Bloody Christmas, and it marks a period when the de-facto separation of Turkish Cypriots and Greek Cypriots started (Kasım, 2020).

Figure 3

Museum of Barbarism after renovation (KKTC Enformasyon Dairesi, 2022)



The house where this incident occurred was turned into a museum called the Museum of Barbarism in 1974. This place became a public building in 1980 with the Council of Ministers decree, and it showcases pictures, newspaper clippings, and personal belongings of the family and their pictures. Primary and secondary school students have visited this place as part of their official history education. Their accounts and reflections are presented as part of the interview data analysis.

Figure 4

Bathtub in the Museum of Barbarism (Fikrigil, 2018)



Figure 5

Mass Grave in Tochni village (Serter, 1979, p. 140)



Devastated man on his knees next to mass Turkish Cypriot graves in Tochni village during the Peace Operation in 1974. Beneath the photograph the explanation states: “Kıbrıs Barış Harekâtı sırasında Rum ve Yunan vahşiler tarafından çocuk, kadın, erkek ayırt edilmeksizin canlı canlı toprağa gömülen masum Türkler...” [Eng: Turks who were buried alive, indiscriminately, children, women and men, by Greek and Greek Cypriot savages during the Cyprus Peace Operation...] (Serter, 1979, p. 140).

Several other mass graves have been part of Turkish Cypriot trauma, including Muratağa (Maratha), Sandallar (Sandaları) and Atlılar (Aloda) Mass Graves. The traumatising losses and memories have been turned into “hard” memories through monuments. The total number of people missing was in 2002, according to 2006 data. The Committee of Missing Persons (CMP) states that more than 1205 people have been exhumed as of 2024, and 292 of those who have been identified are Turkish Cypriots, and 742 are Greek Cypriots. Many of these missing people are exhumed from mass graves, house yards, open fields, wells and similar other locations (Abate et al., 2019; en.philenews, 2024; Mikellide, 2014).

Figure 6

Atlılar (Aloda) Martyrdom Site (Güvenlik Kuvvetleri Komutanlığı, 2024)



Figure 7

Pilot Captain Cengiz Topel (Serter, 1979, p. 119)



The photograph title is given as “Erenköy çarpışmaları esnasında uçağı düşürülüp, şehit edilen Türk pilotu CENGİZ TOPEL” [Eng: Turkish pilot CENGİZ TOPEL, whose plane was shot down and martyred during the Erenköy clashes] (Serter, 1979, p. 119). Next to the photograph, on the right-hand side, the textbook describes what happened to Pilot Captain Cengiz Topel as “Bu gün yer alan çarpışmalarda Yüzbaşı Cengiz Topel’in uçağı, Rumların açtığı uçaksavar ateşiyle düşürülmüş, pilot ise paraşütle atlayarak kurtulmuştur. Rum çeteleri tarafından esir alınan Türk havacısı barbarca işkenceye tabi tutularak şehit edildi” [Eng: During the clashes that took place today, Captain Cengiz Topel’s plane was shot down by anti-aircraft fire opened by the Greek Cypriots and the pilot survived by jumping with a

parachute. A Turkish airman who was captured by Greek gangs was martyred after being subjected to barbaric torture] (Serter, 1979, p. 119).

Figure 8

Pilot Captain Cengiz Topel Monument View 1, Cengizköy (Lefke Municipality, 2024)



Figure 9

Pilot Captain Cengiz Topel Monument View 2, Cengizköy (Lefke Municipality, 2024)



“Soft” memories of narrations and past events, transmitted from one generation to the next, were also presented as part of collective identity through “hard” memories, which became collective memory reservoirs through textbooks, monuments and museums (Etkind, 2004). Through individual reflections of interview participants, the following section discusses how these “soft” and “hard” memory elements in the collective memory are processed.

Reflections of 1974 Generation

This section of the analysis provides quotes from interview transcriptions about history education and individual reflections on the perception of the education experience and related emotions.

MP1 reflects on his experiences on martyrs' commemoration days and school field trips:

In primary school, I read a poem once at the 21 December commemoration ceremonies. I was so excited both because I was going to read poetry in front of all those people as a little child and because of the meaning of the poems I read. Some emotions awoke within me. I saw Cengiz Topel in an exhibition opened at school. The Greeks tortured and killed him. Of course, people are affected. When I saw these things, a feeling of hatred towards the Greeks arose in me. It was not exactly hatred but a different feeling. When we went to the Museum of Barbarism, some friends could not resist and went out, but I stayed. I wanted to stay longer, to feel what those people were going through. (Güngör, 2002, p. 138)

MP2's reflection explains the highlights of what struck him most through his history education:

What struck me the most was the photograph of the murdered mother in the bathroom, her three kids, and the man whose family was buried alive. The distraught weeping man over the excavated corpses of his family crying. It was a disgusting sight. I used to shudder at this photo every year. There was also a photograph of a decapitated man in the Museum of Barbarism. Even now, I get goosebumps when I see it. When I looked at those photos, the mind of a child would naturally think, "I wish I had killed Greeks too", and I would be very angry. I am at this age; I am still impressed when I hear military marches; my feelings for the Greeks rise, and I feel like crying. I always have an impulse, a grudge against them. (Güngör, 2002, pp. 19-22)

FP3, a female participant, explains how their history field trip affected her for the rest of her life:

When I was in the first grade of primary school, I think it was Martyrs' Week, they took us to the Museum of Barbarism. The murder of that mother and her three children has been told everywhere, at home and abroad, as long as I knew myself. After going to the museum, my dreams increased a lot. I will never forget when I got home from the museum; there were kolokas [also known as Taro/Colocasi] for dinner. After that day, I never put kolokas dish in my mouth again. (Güngör, 2002, pp. 11-18)

FP4, a female participant, reflects on her memories from her schooling years:

When past events were told and photographs were shown during commemoration ceremonies at school, I did not believe that humans could do all these things. Everything was so murderous. Atlılar (Aloda) and Sandallar (Sandalari) massacres, photos of the mother and her children killed in the bathroom... You know, death during war seemed normal, but killing people by cutting them was a terrible thing. When I think of war, pictures of dead people immediately come to me. (Güngör, 2002, pp. 90-94)

It is evident from this participant that commemoration ceremonies and photographs used during history education are rooted strongly in her memory.

MP5 reflects on his memories of lessons at school with the following quote:

Our history, religion and national security teachers were generally from Turkey. The History of Cyprus, which we were taught in middle and high school, is a thin book that starts everything from 1955 onwards. There is nothing about what happened before that; it is just that "Turkey came and saved us." The main theme in the books is that Greeks are bad, Turks are good, Greeks are barbarians and Turks are angels. (Güngör, 2002, pp. 153-157)

MP6 talks about how he perceived the inter-communal conflict based on his reflections from his schooling years:

Houses in various parts of Lefkoşa [Eng: Nicosia] were heavily shot. We would go to the border with our friends and look at those bullet-ridden houses and think about what war could be like. The house we lived in at that time was a Greek Cypriot house. Even though we moved to another house, we found the cabinets and bedside tables that we still use in that house. As a child, I thought of Greek Cypriots as monsters, which is what a child's mind is. They were all bad people according to me. Such things were not said at home, but we were made to think like this everywhere else, at school and so on. On commemoration days, it was told how the Greeks hanged and slaughtered us. What does a child understand about 21 December? I used to dream of playing marbles in the neighbourhood during such ceremonies. They took us to the Museum of Barbarism every year in primary school. At that age [ages 6-12], when you go to the Museum of Barbarism, you do not say `war is a bad thing`; you say `Greeks are very bad people.` Brains on the wall, bloody towels; I feared that museum. (Güngör, 2002, pp. 113-120)

Although this participant was living with the "hard" memories (i.e., bedside tables and cabinets) of the Greek Cypriots who left behind their furniture when they were running away from Turkish soldiers in 1974 and displaced to the South of Cyprus, his mind would challenge the idea that furniture belonged to another human being. In a way, the depiction of a Greek Cypriot could not match with a human being. However, he would rather imagine Greek Cypriots as monsters due to the transmission of collective memories through official

discourses and memory politics he was exposed to. Therefore, it was hard for him to comprehend that Greek Cypriots were humans just like him, and they used cabinets and bedside tables.

MP7 stresses that he feels hostile towards Greek Cypriots and expresses his experiences of history education during his secondary school education as follows: Before I started school, when someone said Greek, I would imagine people like us. When I was little, everything was rosy. However, when I went to school and started studying history, I understood what they were, and as I saw those pictures and as our teachers explained them, I grasped the facts. In primary school, we read poems on the days of commemoration of the martyrs; pictures of people were shown. I would feel sad when I saw those pictures. I would ask myself, why would people die? I was also afraid. Are not pictures of dead people scary? We also visited Karaoğlanoğlu (Agius Georgios) Martyrdom many times. We commemorated our martyrs in the same way every year in secondary and high schools. (Güngör, 2002, pp. 86-89)

Analysis of the Triangulated Data

Table 3 presents "Hard" and "soft" memories experienced as part of their history education and related emotions of secondary interview data. The "hard" and "soft" memory items are derived from the interview transcriptions and, similarly, the associated emotions, as presented in the following table. The content analysis linked the memory items with emotions, and in stated instances, interviewees referred to particular photographs that were presented in the textbook as part of their memory.

Table 3

"Hard" and "Soft" Memories and Related Memories

"Hard" Memory Items	Associated Emotions	Participant	Related Figures
Museum of Barbarism Visit	Empathy	MP1	F2
	Stunned/Terrified	MP2, MP6	F2
	Murderous/Revengeful	MP2	F4
	Trauma	FP3, MP6	F2, F3, F4
Written Poetry & Textbook	Disbelief	MP5	
	Hatred	MP6	
Photographs & Exhibitions	Hatred	MP1	F7
	Stunned, Anger	MP2	F5
	Trauma	FP4	F2, F5, F6
	Sadness	MP7	
	Terrified	MP7	
Mass Grave Site Visit	Sadness	MP7	
"Soft" Memory Items			
Remembrance Day	Excitement	MP1	
	Terrified	FP4	
	Hatred	MP6	
	Sadness	MP7	

Poetry (Reading)	Excitement	MP1
	Sadness	MP7
Military Anthems	Emotional Upheaval	MP2
	Revengeful	MP2

When interview transcriptions are analysed, it can be concluded that the epic writing language and striking photographs of the official history textbook effectively construct collective memory and identity (Todorov, 2000). This official history education curriculum created and solidified the collective memory reservoir of those born from the 1970s onwards. All the emotions expressed concerning the context are extreme negative emotions such as hatred, sadness or anger, and feeling revengeful, murderous or terrified (Volkan, 2004; 2006). In their memory recollection, all of the participants refer to either a mass grave site, Pilot Captain Cengiz Topel, or the Museum of Barbarism. Even though the traumatising incidents which were presented in the official history textbook were not experienced first-hand by the interviewees, what was presented in the textbook is not individual cases of extreme trauma, but it is a representation of the trauma and wounds of all Turkish Cypriots (Volkan, 2006).

Once “soft” memories of Turkish Cypriots, which caused them humiliation, anger and inhumane treatment, have been transformed into placemories; in other terms, geographical places of memory for a society to feel, remember and mourn (Etkind, 2004; Gang, 2020). A generation's collective memory reservoir was created through site visits to these places, using the pictures and narrations in the textbook and during commemoration days. This approach enables the solidification of memory at the individual level and the individual's social constructions and is transmitted from one generation to the next (Assmann, 2008; Roudometof, 2007; Volkan, 2004; 2006). Interview transcripts evidence (e.g. FP4, MP7) After the field trips to mass graves and particularly to the Museum of Barbarism, they started questioning occurrences. They developed a sense of belongingness and empathy with their group. However, they had no recollections or memories beforehand because they had not experienced the events first-hand. The official state discourse successfully positions and constructs the narrative as a pivotal ground and solidifies the memory by triggering traumatising experiences or transmitting them between generations through official history curriculum utilising soft and hard memory items such as textbooks, field visits, commemoration days, anthems and so forth (Hall, 2015; Volkan, 2004; 2006).

Conclusion

Previous studies in different contexts show how powerful history education can be in creating, moulding and maintaining a collective identity and memory reservoir with strategy and political involvement. The findings of this study confirm Stoddard's (2022) statement that transmitting traumatising difficult history to the younger generation, particularly at an early age, can cause trauma and is also in line with Pachkov's (2023)

argument on the pivotal role of history education in transmitting officially chosen culture and ideology to younger generations. It is evident from the results of this study that the narrated official history and curriculum design reflected a heuristic depiction of Turkish and Turkish Cypriot leaders and communities, whereas the historical narrative was monovocal, similar to the USA history education example of VanSledright (2008) and Packhov's (2023) curriculum and depiction exemplar from Russia.

When students with different group identifications are present in a classroom, the education experience may be different as the official history narration is challenged, as in the case of the USA (Epstein, 2009). Turkish Cypriot students have acquired a well-solidified official narration of the difficult history transmitted to them, yet as in Chen's (2007) research on Chinese students, several Turkish Cypriot students challenge the official narrative and question the curriculum they have been exposed to during their education.

Turkish Cypriot history is a paradoxical story with diverse actors throughout history, and due to political, geographical, and economic reasons, Cyprus has always been a ground for external actors' power struggles. When history is told to future generations, it is told by each actor based on particular experiences and perspectives, which may result in contradictory, contested histories. Common heritage represents a common past, history and shared experiences (Assmann, 2011). It is one of the most crucial elements that brings together a group of people and makes them a nation. Therefore, this is one of the reasons why nations have their official discourses on history, that is, to create and maintain a collective identity. One of the tools for creating and maintaining collective identity is through narrations of history, which provides a common identification for people who have been through the same experiences or heritage, which can be shared with future generations for the nation's sustenance. These can be chosen, collective traumas or glories. When history stays in oral narrations, in the form of tales, myths or stories, it may change shape, have variations or disappear.

When memory is transmitted in "hard" forms, such as books, photographs, memorial sites and so on, they not only help the creation and maintenance of collective memory but also acquire permanency in the collective memory through materialisation. This phenomenon is explored through the case of Turkish Cypriot inter-communal conflict story narrations through official public narrative in the medium of secondary school textbooks. The analysed textbook has been used for over two decades as an official Cyprus history textbook for secondary school students. Similar narrative and content was used at all levels of official education from primary to high school.

It is evident that epic narrations of the history textbook analysed, supported with violent and dramatic pictures, have effectively transmitted chosen traumas to the next generation of Turkish Cypriots, thus creating and maintaining a collective memory reservoir. However, it is concluded in this study that when supported with "hard" memories such as field trips to mass graves and museums and the use of photographs,

creating and maintaining a collective memory reservoir have been very effective. History education is quite central to achieving effective transformation. This claim is particularly valid when collaborating with “hard” and “soft” memory items. It is a key aspect of a nation to have a collective memory reservoir to maintain its existence; however, one of the most crucial and very first steps as a society is to heal past wounds to move forward towards progression and a well-designed history curriculum supported with memory items may be considered as a very effective way of creating, maintaining and transforming collective memory to achieve progression. It would have further increased the contribution of this research if interviewees could have been interviewed once again; however technically that would not be possible as there was no traceable information and this research relied on secondary data.

Examination of the only history textbook used for decades in Turkish Cypriot history education and history curriculum, along with self-reflection of seven individuals on how their history education curriculum influenced them in their adulthood, provide an insightful, longitudinal understanding of the phenomenon at the individual level. However, the number of participants limits the generalizability of the findings, which, then again, is not particularly a condition that is necessary for qualitative research.

Existing research predominantly focuses on the functions of history education in nation building or collective identity. Future research should explore the impact of history education on individual identity at the micro-level and on social representations, collective identity, and international politics at the meso- and macro-levels.

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

Conflict of Interest Statement: I declare there is no conflict of interest.

References

- Abate, D., Colls, C. S., Moyssi, N., Karsili, D., Faka, M., Anilir, A., & Manolis, S. (2019). Optimising search strategies in mass grave location through the combination of digital technologies. *Forensic Science International: Synergy*, 1, 95-107.
- Akçalı, E. (2007). The 'other' Cypriots and their Cyprus questions. *The Cyprus Review*, 19(2), 57-82.
- Akıncı, M. (2014). Turkishness as the homophonic concept of Turkish nationalism. *European Journal of Social Sciences*, 41(4), 571-580.
- Altheide, D. L. (1987). Ethnographic content analysis. *Qualitative Sociology*, 10(1), 65-77.
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin of spread of nationalism*. Verso.
- Assmann, J. (2011). Communicative and cultural memory. In A. Erll, & A. Nünning (Eds.), *Cultural memory studies: An international and interdisciplinary handbook* (pp. 109-118). Springer.
- Atkinson, J., Nelson, J., Brooks, R., Atkinson, C. & Ryan, K. (2010). Trauma, transgenerational transfer and effects on community wellbeing. In P. Dudgeon, H. Milroy & R. Walker (Eds.), *Working Together: Aboriginal and Torres Strait Islander Mental Health and Wellbeing Principles and Practice* (pp.121–140). Australian Government Department of Health and Aging.
- Boon, C. G., & Gopinathan, S. (2005). History education and the construction of national identity in Singapore, 1945–2000. In E. Vickers & A. Jones (Eds.), *History Education and National Identity in East Asia* (pp. 203-227). Routledge.
- Braitto, M. T., Böck, K., Flint, C., Muhar, A., Muhar, S., & Penker, M. (2017). Human-nature relationships and linkages to environmental behaviour. *Environmental Values*, 26, 365-389.
- Bryant, R. (2021). Sovereignty in drag: On fakes, foreclosure, and unbecoming states. *Cultural Anthropology*, 36(1), 52–82.
- Carretero, M., Jacott, L. & López-Manjón, A. (2002). Learning history through textbooks: Are Mexican and Spanish students taught the same story? *Learning and Instruction*, 12, 651-665.
- Cook, J. (2010). The process and problems of redefining Turkishness: Article 301 and Turkish identity. *Sigma: Journal of Political and International Studies*, 27(3), 15-32.
- Corlett, S., & Mavin, S. (2018). Reflexivity and researcher positionality. In C. Cassell, A. L. Cunliffe, & G. Grandy (Eds.), *The Sage handbook of qualitative business and management research methods* (pp. 377-400). Sage.
- Crowder, J. W., & Marion, J. (2024). *Visual research: A concise introduction to thinking visually*. 2nd ed.). Routledge.
- Davies, M. (1976). Education in the Second World War: The preparation of an official history. *Journal of Educational Administration and History*, 8(2), 51-55.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. (2nd ed.). McGraw Hill.
- Emilianides, A. C. (2022). The Republic of Cyprus and the Commonwealth in the 1960s. *The Commonwealth Journal of International Affairs*, 111(1), 19-30.
- en.philenews (2024, March 25). *CMP investigates testimonies about mass grave of 70-80 missing persons*. <https://in-cyprus.philenews.com/local/cmp-investigates-testimonies-about-a-mass-grave-of-70-80-missing-persons/>

- Epstein, T. (2004). *Interpreting National History: Race, Identity and Pedagogy in Classrooms and Communities*. Routledge.
- Etkind, A. (2004). Hard and soft in cultural memory: Political mourning in Russia and Germany. *Grey Room*, 16(Summer), 36–59.
- Flick, U. (2008). *Doing triangulation and mixed methods*. (2nd ed.). Sage Publications.
- Gang, H. (2020). Islands of memory, islands of trauma: The case of Dongzhou, Hengyang, China. *Island Studies Journal*, 15 (2), 237-254.
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis: An introduction*. (2nd ed.). Sage.
- Güngör, Ç. (2002). *Kıbrıslı Türk Gençleri konuşuyor*. Metis Yayınları.
- Güvenlik Kuvvetleri Komutanlığı (2024). *Atlılar Şehitliği*. [Photograph]. https://mucahit.gov.ct.tr/Sayfa/Sehitlik?SEHITLIK_KOD=1020
- Hall, S. (1994). Cultural identity and diaspora. In P. Williams, & L. Chrisman (Eds.), *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader*. (pp. 222-237). Routledge.
- Hubner, E., & Dirksmeier, P. (2023). Geography of placemories: Deciphering spatialised memories. *Cultural Geographies*, 30(1), 103-101.
- Kasım, K. (2020). Cyprus question and its interactions with international system. *The International Journal of Economic and Social Research*, 16(2), 433-442.
- KKTC Enformasyon Dairesi (2022). *Barbarlık Müzesi restorasyon çalışmalarının ardından yeniden açılıyor*. [Photograph] <https://pio.mfa.gov.ct.tr/barbarlik-muzesi-restorasyon-calismalarinin-ardindan-yeniden-aciliyor/>
- KKTC Mahkemeler (2019). *KKTC resmi tatil ve anma günleri yasası madde 3 altında yapılan tüzük 845-2019*. <https://mahkemeler.net/tuzuk/845-2019.pdf>
- Korostelina, K. (2008). History education and social identity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 8, 25-45.
- Latif, D. (2019). A challenging educational reform: Politics of history textbook revisions in North Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(1), 30-46.
- Lefke Municipality (2024). *Cengiz Topel Monument*. [Photograph]. <https://www.lefkebelediyesi.com/lefke-hakk%C4%B1nda/gezilecek-yerler/item/26-cengiz-topel-aniti.html>
- Makriyianni, C., Psaltis, C., & Latif, D. (2011). History teaching in Cyprus. In E. Erdmann, & W. Hasberg (Eds.), *Facing, mapping, bridging diversity: Foundations of a European discourse on history education. Part, 1*. (pp. 91-138). Schwabach am Taunus: Wochen Schau Wissenschaft.
- Margolis, E., & Zunjarwad, R. (2018). Visual research. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (pp. 1039-1201). Sage Publications.
- Martin, R. (1975). The socialisation of children in China and Taiwan: An analysis of elementary school textbooks. *China Quarterly*, 62, 242-262.
- Mikellide, M. (2014). Burial patterns during armed conflict in Cyprus in the 1960s and 1970s. *Journal of Forensic Sciences*, 59(5), 1184-1190.
- Montgomery, K. (2005). Banal race-thinking: Ties of blood, Canadian history textbooks and ethnic nationalism. *Paedagogica Historica*, 41(3), 313-336.

- Nora, P. (1996). General introduction: Between memory and history. In P. Nora (Ed.), *The construction of the French past, vol 1: Conflicts and divisions*. (pp. 1–20). Colombia University Press.
- Oteiza, T. (2003). How contemporary history is presented in Chilean middle school textbooks. *Discourse & Society*, 14(5), 639-660.
- Özsezer, M., & Özkul, A. E. (2019). Siyasi iktidarların tarih ders kitaplarına etkisi bağlamında Kıbrıs Türk Toplumunda yazılan tarih kitaplarının incelenmesi (1974-2016). *SUTAD*, 45, 143-165.
- Pachkov, A. (2023). *The effect of education on nationalism and ethnic exclusionism in modern Russia*. [Diploma Thesis, Charles University] CUDigital Repository <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/186183>
- Papadakis, Y. (2008). History education in divided Cyprus: A comparison of Greek Cypriot and Turkish Cypriot schoolbooks on the "History of Cyprus". PRIO Report 2/2008. Oslo.
- Pehlivan, A., & Chirli, N. (2009). Kıbrıs Türk ağızında İtalyanca sözcükler. *Mediterráneo/Mediterraneo*, 1(4), 93-103.
- Peler, G. Y. (2020). Kıbrıs ağızlarında kullanılan bir takım alışılmadık ekler ve türemiş kelimeler. *Kıbrıs Araştırmaları ve İncelemeli Dergisi*, 3(6-7), 5-18.
- Peler, G. Y. (2022). Kıbrıs Türk ağız sözlüklerindeki sorunlar. F. Korkmaz (Ed.), 9. *Milletlerarası Türkoloji Kongresi Bildiriler Kitabı* (pp. 879-913).
- Perikleous, L., Onurkan-Samani, M., & Onurkan-Aliusta, G. (2021). Those who control the narrative control the future: The teaching of History in Greek Cypriot and Turkish Cypriot schools. *Historical Encounter*, 8(2), 124-139.
- Powell, D. (2020). The history you don't know, and the history you do: the promise of signature pedagogies in history education. In W. Berg, & T. M. Christou (Eds.), *The Palgrave handbook of history & social studies education* (pp. 575-620). Palgrave MacMillan.
- Psaltis, C., Franc, R., Smeekes, A., Ioannou, M., & Žeželj, I. (2017). Social representations of the past in post-conflict societies: Adherence to official historical narratives and distrust through heightened threats, In C. Psaltis, M. Carretero, & S. Čehajić-Clancy (Eds.), *History education and conflict transformation: Social psychological theories, history teaching and reconciliation*. (pp. 97-122). Palgrave Macmillan.
- Renkligil, F. (2018). Kuzey Kıbrıs – Lefkoşa – Barbarlık Müzesi [Photograph] Wikipedia. https://tr.m.wikipedia.org/wiki/Dosya:Kuzey_K%C4%B1br%C4%B1s_-_Lefko%C5%9Fa_-_Barbarl%C4%B1k_M%C3%BCzesi.jpg
- Reo-Tek (2024, March 25). Kıbrıs Barbarlık Müzesi. <https://www.reo-tek.com/kibris-barbarlik-muzesi>
- Roudometof, V. (2007). Collective memory and cultural politics: An introduction. *Journal of Political and Military Sociology*, 35(1), 1-16.
- Saldaña, J. (2020). Qualitative data analysis strategies. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 876–911). Oxford University Press.
- Saunders, M. N. K., Lewis, P., & Thornhill, A. (2023). *Research methods for business students*. (9th ed.). Pearson.

- Six-Hohenbalken, M. (2018). May I be sacrifice for my grandchildren – transgenerational transmission and women’s narratives of the Yezidi Ferman. *Dialectical Anthropology*, 43(2), 161-183.
- Spencer, S. (2023). *Visual research methods in the social sciences*. (2nd ed.). Routledge.
- Stoddard, J. (2022). Difficult knowledge and history education. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(3), 383-400.
- Tater, B. (2015). Social work theory. In J. D. Wright (Ed.), *Cognitive neuroscience and psychotherapy: Network principles for a unified theory* (pp. 813-820). Academic Press.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioural sciences*. Sage Publications.
- Terkourafi, M. (2007). Perceptions of difference in the Greek sphere. *Journal of Greek Linguistics*, 8, 60-96.
- Todolov, T. (2000). *Hope and memory: Lessons from the Twentieth Century*. Princeton University Press.
- Trask, D. F. (1989). Does official history have a future? *The Public Historian*, 11(2), 47-52.
- Vafaei, L. E. (2020). Lighting the TRNC flag on the Besparmak Mountain with solar energy. 4th *International Symposium on Multidisciplinary Studies and Innovative Technologies (ISMSIT)* (pp.1-16).
- VanSledright, B. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of Research in Education*, 32, 109-146.
- Vickers, E. (2024). The motherland’s suffocating embrace: Schooling and public discourse on Hong Kong identity under the National Security Law. *Comparative Education*, 60(1), 138-158.
- Volkan, V. D. (1979). *Cyprus war and adaptation: A psychoanalytic history of two ethnic groups in conflict*. University of Virginia.
- Volkan, V. D. (1997). *Bloodlines: From ethnic pride to ethnic terrorism*. Farrar Straus Giroux.
- Volkan, V. D. (2004). *Blind trust: Large groups and their leaders in times of crisis and terror*. Pitchstone.
- Volkan, V. D. (2006). *Killing in the name of identity*. Pitchstone.
- Zembylas, M. & Karahasan, H. (2017). Formal and non-formal reform efforts of history teaching in Cyprus: Memories and reconciliation pedagogies, In C. Psaltis, M. Carretero, & S. Čehajić-Clancy (Eds.), *History education and conflict transformation: Social psychological theories, history teaching and reconciliation* (pp. 321-339). Palgrave Macmillan.

Problems related to history teaching in social studies education from the perspective of the history teachers

Soner KAHVECI, Kibar AKTIN,

Article Type	Research Article
Received	20/03/2024
Accepted	1/05/2024
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1455909
Similarity Scan	Done - Turnitin
Ethics Declaration	The research has been prepared in accordance with all ethical and copyright rules. Sinop University Ethics Committee approved the study with the date 19/10/2022 and the number 2022/163-189.
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	2012-2024 © TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	-

Problems related to history teaching in social studies education from the perspective of the history teachers

Soner KAHVECİ

ORCID: 0009-0002-0703-1777, E-mail: sonerkahveci55@gmail.com

Institution: Samsun Alaçam Şehit Erdal Bolat Vocational and Technical Anatolian High School,
ROR ID: <https://ror.org/00jga9g46>

Kibar AKTIN

ORCID: 0000-0001-6238-3500, E-mail: kibaraktin@sinop.edu.tr

Institution: Sinop University and Faculty of Education, ROR ID: <https://ror.org/004ah3r7>

Abstract

This study aims to identify the deficiencies in knowledge, and skills among students transitioning to high school in terms of their readiness levels in classroom learning environments, and to propose solutions within the realm of Social Studies education, from the perspective of history teachers. In the study, the research design chosen was phenomenological, which is a qualitative research method. The study group of the research consists of 23 history teachers from the state schools in Turkey. The study group was determined by convenience sampling, as one of the purposive sampling methods. A questionnaire form was used as a data collection tool. Data were analyzed through frequency analysis and content analysis. According to the results of the study, history teachers stated that students starting high school lacked basic historical knowledge and conceptual knowledge, did not acquire map literacy skills, did not have critical thinking, research, and political literacy skills to a great extent. They also stated that the students' historical thinking skills, perceiving time and chronology, perceiving change and continuity, perceiving space and using evidence skills were not sufficient. History teachers identified the source of the problems related to learning and skills the students face at the readiness level as lack of motivation, students' inability to understand what they read, lack of reading habits, insufficient study habits, exam-oriented education system, lack of history topics in the curriculum, course hours and course books. The study has once again shown the importance of meaningful and motivating learning in solving the problems associated with teaching history. However, it is necessary to move away from the exam-oriented education system and give more importance to history teaching. For this purpose, history courses can be considered to find a larger place in the Social Studies curriculum or be presented as a separate discipline. In addition, the adoption of active teaching methods and techniques and the use of out-of-school learning environments can make the teaching of history more effective.

Keywords: History education, historical thinking skills, social studies education, social studies curriculum

Introduction

The first encounter of students with history education is through Social Studies courses. This programmed education begins in the 4th grade of primary school and continues from secondary school to high school and from high school to university. Social Studies is based on the knowledge and methods obtained from social science disciplines (Doğanay, 2008, p. 80; Erden, 2000, p. 487; Öztürk, 2012, p. 4; Sözer, 1998, p. 7). It is a course that enables individuals to develop as a whole with their cognitive, social, physical, personal, and moral qualities and aims to provide them with basic knowledge, attitudes, skills, values, and habits related to social life that they can use throughout their lives (Erdem, 2020, p. 487) It offers students access to the structures, foundations, and results of life (Dewey, 2008, p. 197). In this context, Dewey stated in his 1924 report on the problems in the Turkish education system that history, which is taught in primary and secondary schools with a single disciplinary approach, should not be separated from the Social Studies course. He emphasized that students lost time and energy because they could not establish a connection between the flow of the courses and their interest in history lessons decreased. Depending on both Dewey's report and the world conjuncture, history, geography, and civics courses were combined under the name of "Society and Country Studies" course in 1962 in our country. In 1968, this course, which was taught under the name of Social Studies course, was interrupted in 1985, and since 1998, with an interdisciplinary approach, it has been taught to students in primary and secondary schools together with history and other disciplines in the field under the roof of Social Studies (Öztürk, 2006).

In the 2000s, there has been rapid change and development in individual, social, and economic areas all over the world. In this process, factors such as technological developments, globalization, increased communication opportunities, and easier access to information have affected the structure and needs of societies. In 2005, the Social Studies program was established in primary education with a student-centered approach based on learning by doing and experiencing (MoNE, 2005). Based on the "social studies as social sciences" and "Social Studies as reflective thinking" approach, the new curriculum aims to provide students with skills such as following the traces of the past, establishing cause and effect relationships, analyzing sources, and developing a historical perspective while studying history-related topics (Yılmaz & Kaya, 2011). In the Social Studies curriculum, which was updated in 2018 in line with the constructivist approach (MoNE, 2018) and maintained its continuity in 2023 (MoNE, 2023), students are expected to "identify similarities and differences between people, objects, events, and phenomena, and perceive change and continuity by questioning historical evidence from different periods and places". Students are expected to "comprehend the basic elements and processes that make up Turkish culture and history", develop historical sensitivity and national consciousness for the protection and development of cultural heritage, and develop historical learning skills as historians through oral history and local history studies by utilizing out-of-school

learning environments. While these objectives aiming to enable students to use historical thinking skills, serve the disciplinary objectives of history, the objectives aiming to transfer cultural values to students, to adopt democratic values, and to socialize them serve the non-disciplinary objectives of history. The disciplinary aims of history teaching include engaging students with historical texts, creating historical meaningfulness, defining change and continuity, analyzing cause and effect, looking from a historical perspective, and the ethical dimensions of historical interpretations (Psaltis vd., 2017). The extra-disciplinary aims of history develop social and cultural consciousness by contributing to students' understanding of the relationship between their own historical learning and their societies, environments, and histories (Ulusoy & Gülüm, 2009). However, researchers who oppose setting extra-disciplinary goals in history education argue that such a situation is a transparent attempt to incorporate ideology or social engineering into the curriculum (Barton & Levstik, 2004 as cited in Kovac, 2021). On the other hand, John White, Paddy Walsh and other researchers have argued that the extrinsic value of history is morally or socially significant (White 1994 cited in Kovac, 2021). Wineburg (2018) also argues that history education helps students distinguish truth from distortion, develop skepticism in a rational way, and resist the tendency to confirm their own prejudices.

History education, which provides significant benefits for society, is seen as more vital than ever (Wineburg, 2018 as quoted by Nuttall, 2021). The relationship of man and the society he lives in with the past has an organic and inevitable structure (Safran, 2010, p. 19). Therefore, the importance of history courses is increasing in schools in terms of raising generations who respect social values, have responsibility, can build bridges between the past and the future, adopt research, know democratic values and adopt and maintain their national culture (Yıldız, 2003).

The Social Studies course is a supportive course that forms the basis for providing students' cognitive readiness level in history courses at the high school level and gaining historical thinking skills. The realisation of the achievements determined in the disciplinary and nondisciplinary objectives of history education depends on the smooth functioning of this process. However, qualitative and quantitative studies that identify problems in history teaching in Social Studies courses (Atbaşı, 2007; Öztaş & Turan, 2009; Er & Bayındır, 2015; Topçu, 2016) and reveal the results that history education is deficient in achieving its goals are increasing (Akengin, 2015; Aslan, 2005; Atay, 2021; Avcı Akçalı & Aslan, 2016; Bal, 2011; Demircioğlu, 2004; Dinç, 2006; Safran, 2002; Şimşek & Güler; Ulusoy, 2009; Turan, 2015; Yıldız, 2003; Yılmaz & Avcı, 2018).

These studies have a critical importance for evaluating history teaching in Social Studies courses and determining the functioning, suitability and standards of the current Social Studies program. Regular review of the curriculum in the context of history teaching provides an important opportunity to keep student learning, teaching methods and course content up-to-date (Aksoy, 2020). The adequacy of the readiness levels of students who

graduate from secondary school and who start history courses at high school will undoubtedly increase students' interest in history courses and these courses' overall efficiency. However, there is no national study on the adequacy of the readiness levels of students taking Social Studies courses in high school history courses in Turkey. According to Akdemir (2006), "solving the problems experienced by history teachers in line with their suggestions will lead to more successful history education" (as quoted by Bal, 2011). In this context, from the perspective of history teachers, this study aims to determine the deficiencies in the readiness levels of students who have just started high school regarding their knowledge and skills in classroom learning environment and to develop solutions to these problems in the context of Social Studies courses.

In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

- What are the learning deficiencies detected by history teachers in the cognitive readiness levels of students who have just started high school?
- What are the solutions that history teachers suggest in the context of Social Studies education in order to eliminate the learning deficiencies they detect in students' cognitive readiness levels?
- What are the views of history teachers on the status of students starting high school having skills related to the discipline of history?
- What are the suggestions of the history teachers in the context of Social Studies education for the development of the skills that need to be gained by the students?

Method

In this section of the study, research design, study group, data collection tools, and data analysis procedures were explained in detail.

Research Design

In this study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. This design aims to explain and describe how people experience a phenomenon in a methodological, meticulous and in-depth way. In order to collect data in this way, interviews are conducted with people who directly experience the phenomenon. In this way, in-depth information is obtained about the meaning and nature of experiences (Patton, 2014, p. 104).

Study Group

The study group was determined by convenience sampling, which is one of the purposeful sampling methods. In convenience sampling, the researcher selects a sufficient number of samples within the existing possibilities. This method ensures that less money

and effort is spent (Baltacı, 2018). For this reason, the study group consists of 23 history teachers working in high schools within the provincial borders.

The general characteristics of the study group are shown in Table 1.

Table 1

Findings Related to Gender of the Study Group

Gender	Number of participants
Female	9
Male	14
Total	23

When Table 1 is examined, it is seen that the study group of the research consists of a total of 23 history teachers, 9 female and 14 male teachers.

Table 2

Findings Regarding the Years of Professional Work of the Study Group

Years of Professional Work	f
6 – 10 Years	2
11- 15 Years	4
16 – 20 Years	2
More than 21 Years	15
Total	23

When the working years of the study group are analyzed in Table 2, it is understood that the teachers participating in the study have been working for more than 21 years (f=15) in general.

Table 3

Findings Related to the School Type of the Study Group

School Type	f
Anatolian High School	11
Vocational Technical Anatolian High School	7
Science High School	1
Social Sciences High School	4
Total	23

When Table 3 is analyzed according to school types, it is seen that the majority of teachers work in Anatolian High Schools (f=11), followed by Vocational Technical Anatolian High Schools (f=7) and a small number of teachers work in Social Sciences High School (f=4) and Science High Schools (f=1). For ethical reasons, the study was coded as T1, T2 etc. instead of the teachers' names.

Data Collection Tools

In this study, a questionnaire form was used as the data collection tool. A questionnaire is a frequently used research technique in studies aimed at identifying a situation, investigating a relationship, or testing a hypothesis (Aziz, 2011, p. 83). The questionnaire developed in the research consists of four sections. The first part includes questions to determine the participants' personal information such as gender, professional seniority, field of graduation and type of school where they teach. The second part consists of two semi-structured interview questions to determine the cognitive readiness of students who are new to history courses and teachers' suggestions for solutions to the problem. The third part consists of five-point Likert-type questions about the 8 skills related to historical thinking that students are targeted to acquire in Social Studies courses and two semi-structured questions to identify other skills that students lack and to develop solutions for these skills. Expert opinion was obtained for the prepared form, and a pilot application of the questionnaire was conducted with ten teachers. In this way, the comprehensibility of the questionnaire items was tested. Necessary adjustments were made, and the questionnaire was finalized. Ethical approval for data collection was obtained from Sinop University Human Research Ethics Committee with decision number 2022/163-189 on 19/10/2022. Subsequently, permissions for the research were obtained from the Provincial Directorate of National Education where the study would be conducted. The questionnaire was converted into a Google Form, and teachers' opinions were collected via Google Form.

Analysis of Data

Frequency analysis and content analysis methods were used in data analysis. Frequency analysis is a table showing the frequency of repetition of each data (Karasar, 2012, p. 209). In the study, frequency tables were used to determine the frequency of a particular response option in Likert scale items, to define the study group and to show the frequency of data belonging to a category in content analysis. Teachers' responses to the open-ended questions of the questionnaire were analyzed through content analysis. The categorization process starts with an inductive approach and proceeds deductively. First, codes are created on small pieces that are analyzed in detail. Then, these codes are reviewed, and provisional categories are determined. Each piece of data is assessed to see if it fits into these provisional categories. In this process, it is important whether the category has reached the highest level (inductive process). The categorization process is completed when the highest levels reached with the inability to generate new information, perspectives or concepts (Çelik et al., 2020). In this framework, the first stage of content analysis involved coding the questionnaire data using an inductive approach. The coding process entailed breaking down the data into meaningful parts while ensuring coherence between them. Similar processes were followed in categorizing the codes, where codes with meaningful relationships were grouped into specific categories.

For example: The findings obtained from the teachers' opinions on the learning deficiencies encountered at the students' readiness level were coded and categorized as follows:

Opinions	Codes	Category
"I encounter problems related to understanding and interpretation" (T7),	Comprehension, interpretation,	The problem of comprehending what they read
"In reading comprehension and expression" (T10),	making comments, expressing what they understand	
"Reading is text-oriented, interpreting what he/she reads, deficiencies in all necessary subjects" (T22).		

After both the coding and categorization processes, the datasets were subjected to expert scrutiny (Peer Debriefing). In this review, the expert critically examined the processes from the research design to the analysis of the collected data and writing of the results, providing feedback to the researcher (Başkale, 2016, p. 23). In this way, the "consistency" of the findings analyzed by a researcher and a field expert was tried to be ensured (Patton, 2014, p. 248). In addition, the triangulation technique was used to increase the reliability of the results. This technique enables research results to be made more robust and credible by triangulating different data collection methods or sources (Başkale, 2016, p. 25). The questionnaire form included interview questions along with Likert scale questions, thus making the findings more detailed and verifiable. In order to ensure external validity in the study, data collection tools, data collection process and data analysis method were explained in detail (Yıldırım & Şimşek, 2013). The aim of this approach is to increase the reliability of the results by balancing the strengths and weaknesses of the research.

Results

Findings Regarding Learning Deficiencies in the Cognitive Readiness Levels of Students Newly Enrolled in High School According to History Teachers

This section presents findings regarding the learning deficiencies identified by history teachers in the cognitive readiness levels of students newly enrolled in high school, as well as the solutions proposed for these issues.

The responses of history teachers to the question "Do you encounter learning deficiencies in the cognitive readiness levels of students newly enrolled in high school?" are presented in Table 4.

Table 4

Views of History Teachers on Learning Deficiencies Encountered in the Cognitive Readiness Levels of Students Newly Enrolled in High School

Teachers	Yes	%	No	%
History	22	95,6	1	4,4

As seen in Table 4, 95.6% of history teachers report encountering learning deficiencies in the cognitive readiness levels of students newly enrolled in high school.

The findings obtained from the responses of history teachers to the question "In which topics do you encounter learning deficiencies in the cognitive readiness levels of students?" are presented in Table 5.

Table 5

History Teachers' Opinions on Learning Deficiencies Encountered in Students' Readiness Levels

Category	Codes	f
Deficiency in historical knowledge	5th, 6th and 7th grade social studies subjects, important events, Ottoman History, Revolutionary History, Turkish History, Early Turkish History, Republic Period, general history knowledge.	15
Conceptual deficiency	Basic concepts, words, terms, vocabulary	6
Problem in comprehending what is read:	Difficulty in comprehending, interpreting, and expressing understanding	3
Deficiency in map reading skills	Map Information	3
Deficiency in chronological knowledge	Chronology information	1

In Table 5, history teachers express that they encounter the most deficiencies in historical knowledge (f=15) in students' readiness levels. In the second place, conceptual knowledge (f=6) is reported, and in the third place, a few participants indicate deficiencies in students' comprehension of what they read and map reading skills (f=3). Only one teacher claims to encounter deficiencies in students' chronological knowledge.

Below are the teacher opinions related to the relevant categories presented in headings:

Deficiency in historical knowledge. History teachers expressing their opinions state that students are mostly (f=15) insufficiently prepared in general history topics. Their views are as follows:

"In general, in everything. Unfortunately, incoming students come without a foundation... there are deficiencies in all areas where they need to interpret what they have read." (T22),

"General historical knowledge" (T5),

"... there are deficiencies in all topics" (T18),

"Almost all topics" (T15),

"Other participating history teachers also point out specific topics. These views are as follows:

"Topics of Middle School 1 and 2" (T1),

"Sixth and seventh-grade achievements" (T13),

"Turkish History and History of Revolution" (T6),

"17th-century Ottoman history" (T14),

"Ottoman history, history of revolution" (T2),

"Important events in history" (T16),

"I would expect at least a foundation from middle school level" (T11).

When examining the views of teachers on students' deficiencies in history knowledge, it is seen that they include opinions covering the topics of 5th, 6th, and 7th-grade Social Studies courses and 8th-grade Republic of Turkey History lessons.

Conceptual deficiency. Some views in this category (f=6) are as follows: "... they have many deficiencies in terms" (T5A), "... basic concepts" (T8), "Conceptual knowledge..." (T18), When the views of teachers above are examined, it is understood that students have deficiencies in their readiness level in knowing the basic concepts of the lesson.

Problem in comprehending what is read. The views of history teachers in this category (f=3) are as follows:

"To understand, to interpret..." (T7),

"To understand what is read and express it" (T10),

"The emphasis is on reading texts, there are deficiencies in interpreting what they read in all subjects" (T22).

When examining the views of teachers, it is seen that the fundamental problem of students is the problem of understanding, interpreting, and expressing what they read.

Deficiency in map reading skills. The views of teachers in this category (f=3) are as follows:

"Map knowledge" (T17),

"The most basic map knowledge..." (T8).

When examining the views of teachers, it is understood that the fundamental problem of students is the lack of map knowledge.

Deficiency in chronology knowledge. Only one teacher's opinion is found in the category of deficiency in chronology knowledge, stating "... they have many deficiencies in chronology..." (T5). This view indicates that the readiness level of a student starting high school is deficient in chronology knowledge.

Findings Regarding the Causes of Learning Deficiencies Encountered in the Preparedness Readiness Level of Students Starting High School According to History Teachers

Table 6 presents the findings regarding the question "In your opinion, what could be the reasons for the learning deficiencies encountered in the readiness level of students starting high school?" as answered by history teachers.

Table 6

Views of History Teachers on the Causes of Learning Deficiencies Encountered in the Readiness Level of Students

Categories	Codes	f
Lack of motivation	Disinterest, lack of motivation, perception of education as unimportant	8
Comprehension problem	Age, lack of understanding, rote learning, comprehension deficiencies	5
Lack of reading habits	Insufficient reading of books, indifference to reading, lack of reading habits	4
Inadequate study habits	Laziness, lack of research, inadequacies in studying	4
Problem in the class passing system	Passing the class without learning, promotion without understanding, no repetition of the failed class	3
Exam-oriented education system	Fear of exams, test technique, University Entrance Exam	3
Insufficient historical topics in the curriculum	Weakness in the curriculum, weakness of historical topics in primary and middle school programs	2

When examining Table 6, it is observed that history teachers primarily attribute the learning deficiencies encountered in the preparedness level of students starting high school to a lack of motivation (f=8). Teachers associate the second fundamental problem with comprehension issues (f=5) and the third fundamental problem with students' lack of reading habits (f=4) and inadequate study habits (f=4). Other issues raised include problems

in the class passing system (f=3), an exam-oriented education system (f=3), and the scarcity of historical topics in the curriculum (f=2).

Below are the views of teachers regarding the relevant categories presented in headings:

Lack of motivation. Some of the opinions of history teachers regarding the lack of motivation encountered at the readiness level of students (f = 5) in teaching history subjects are as follows:

"Disinterest and lack of enthusiasm in students" (T15),

"...lack of desire to learn and motivation..." (T3),

"Failure to generate sufficient interest in students" (T5),

"...weariness, fatigue, resignation..." (T20).

Upon examination of the above opinions, it is seen that history teachers attribute the most important cause of learning deficiencies encountered in the readiness level of students starting high school to the inability to attract students' interest in history topics, lack of desire to learn, and their indifferent attitude towards the subject.

Comprehension problem. Some opinions of history teachers regarding the comprehension issues encountered in the readiness level of students (f=5) in teaching history topics are as follows:

"Rote learning" (T6), "Deficiency in understanding what is read" (T7),

"Lack of comprehension" (T13).

Upon examination of the above opinions, it is noticeable that history teachers highlight memorization and difficulties in understanding what is read as the reasons for learning deficiencies encountered in the readiness level of students starting high school.

Lack of habit of reading books. The opinions of history teachers (f=4) regarding the lack of book reading habit encountered at the readiness level of students in teaching history subjects are as follows:

"Inadequate reading of books" (T10),

"Lack of interest in reading" (T16),

"Our students... have never read a book in their lives, nor felt the need to" (T20).

Upon examination of the above opinions, it is observed that history teachers attribute the reasons for learning deficiencies encountered in the readiness level of students to their lack of interest in reading, not feeling the need for it, and inadequate reading habits.

Inadequate study habits. The opinions of history teachers (f=4) regarding the inadequate study habits encountered at the level of students' readiness in teaching history subjects are as follows:

"...laziness" (T18),

"...lack of studying habits..." (T1),

"Lack of effort" (T23).

Upon examination of the above opinions, it is noted that history teachers associate the deficiency in the readiness level of students with their lack of productive study habits and lack of curiosity for research.

Problem in the class passing system. History teachers' (f=3) views on the problems they encounter in about the class passing system which affect the readiness of students teaching history subjects are as follows:

"Passing without understanding..." (T11),

"There are no conditions that force class repetition or failure" (T4),

"Ability to easily pass grades" (T8).

When the above views are examined, it is shown that the main reasons for students' lack of readiness are their ability to advance to higher grades without grasping the subjects and the absence of conditions in the class promotion system that would encourage repeating grades. These conditions are highlighted as significant factors contributing to students' level of readiness.

Exam-oriented education system. History teachers' (f=3) opinions about the exam-oriented education system that influence students' readiness level

in teaching history subjects are as follows:

"Education which increases anxiety of exams in middle school" (T9),

"Preparation for test technique" (T22),

"...few questions asked in university entrance exams about history lessons" (T5).

Upon examination of the above opinions, it is observed that teachers relate the reasons for learning deficiencies encountered in the readiness level of students to the exam-oriented education system.

Insufficient historical topics in the curriculum. Only one history teacher's negative opinion regarding the weakness of historical topics in the curriculum in teaching history topics is encountered, with the view "In previous years, not much emphasis was placed on this topic in the curriculum" (T14).

Findings Regarding Solutions Proposed by History Teachers for Addressing Learning Deficiencies of Freshman Students' Readiness Levels in Social Studies Education

The proposed solutions by history teachers for addressing freshmen students' learning deficiencies in high school, specifically in Social Studies education, are listed in Table 7.

Table 7

Recommendations Put Forth by History Teachers to Address Students' Readiness Level Deficiencies

Category	Codes	f
Motivation	Generating interest, arousing curiosity, instilling confidence, fostering love for the subject, reducing exam anxiety	6
Syllabus adjustments in Social Studies Course	Increasing class hours, simplifying the curriculum, arranging chronology in the in the program content, enriching the content within the course	6
Material-supported instruction	Working on maps, working with atlases, visually-supported instruction	6
Developing comprehension skills	Instruction based on comprehension, comprehension exercises, fostering a habit of reading books, establishing contextual relationships in comprehension	5
Adjustments in measurement and evaluation methods	Moving away from exam-focused education, increasing the number of questions, increasing history questions in university entrance exams	4
Teaching basic concepts	Acquiring conceptual knowledge, teaching concepts in textbooks, acquiring vocabulary knowledge	3
Editing in textbooks	Expertise in textbook writing, objectivity, simplification in textbook writing	3
Excursions and observations to historical sites	Visits to archaeological sites, museums, excursions, observations	2
Adherence to teaching principles	Preparation for class, principle of from near to far	2
Stakeholder support	Family education, fostering love for books in Turkish lessons	2

Upon examining Table 7, it can be observed that history teachers predominantly advocate for motivation (f=6), adjustments in the Social Studies Course Curriculum (f=6), and material-supported instruction (f=6) in the context of Social Studies education to address students' readiness level deficiencies. These suggestions are followed by proposals for developing comprehension skills (f=5), adjustments in measurement and evaluation methods (f=4), teaching basic concepts (f=3), and editing in textbooks (f=3), with excursions

and observations to historical sites (f=2), adherence to teaching principles (f=2), and stakeholder support (f=2).

Below are the teacher opinions regarding the relevant categories presented in headings:

Motivation. Some of the proposals offered by history teachers for motivating students in history lessons (f=6) are as follows:

"Interest and curiosity should be increased" (T1),

"Making the lesson enjoyable" (T21),

"... students should be taught that they need to have this knowledge without exam anxiety" (T22),

"... learning by feeling the need" (T20).

In the above opinions, history teachers provide motivational suggestions aimed at increasing students' interest in history in Social Studies classes, making them enjoy the subject, and creating learning environments that encourage learning by feeling the need instead of exam-focused learning.

Regulation in social studies curriculum. Some of the proposals of history teachers related to the Social Studies curriculum (f=6) for addressing students' learning deficiencies in teaching history topics are as follows:

"The class hours should be increased... The curricula should be simple" (T5),

"The curriculum should be applied more chronologically" (T10),

"We can say more academic loading" (T11).

Upon examination of the above opinions, it is observed that history teachers propose solutions such as increasing class hours, simplifying the curriculum, organizing the content chronologically, and transferring more academic knowledge to address the learning deficiencies of students who are new to high school.

Material-supported teaching. Some of the opinions of history teachers (f=6) concerning material-supported teaching related to Social Studies education for addressing students' learning deficiencies in teaching history topics are as follows:

"Basic map knowledge should be provided..." (T8),

"To work hard... to spend time on map knowledge..." (T9),

"Curiosity and interest can be created with visuals" (T3),

"Using visual elements..." (T23).

In the above opinions, history teachers suggest that students' deficiencies in basic map knowledge can be addressed through the use of map-based and other visual materials.

Regulation in measurement and evaluation methods. History teachers propose adjustments in measurement and evaluation methods (f=4) to address students' learning deficiencies in teaching history topics. These opinions can be grouped into two categories: one group of history teachers reject the provision of test techniques and exam-focused education in Social Studies education by stating "They should not be prepared for the exam" (T19) and "Test technique should be set aside..." (T22), while the second group of teachers, with a contrasting view, advocate solving students' learning deficiencies through question solving and exam-focused education by stating "Increasing the capacity to create patterns by answering many questions..." (T1) and "...more questions should be asked in TYT and AYT" (T5).

Teaching of basic concepts. Some of the proposals of history teachers (f=3) related to the teaching of basic concepts aimed at addressing students' learning deficiencies in teaching history topics are as follows:

"The textbooks should be written to provide basic concepts..." (T8),

"...providing general historical concept knowledge" (T3),

"To work hard, to spend time on word knowledge..." (T9).

Upon examination of the above opinions, it is seen that history teachers suggest solutions such as including concept teaching in textbooks and providing general historical concept knowledge to address students' learning deficiencies.

Regulation in textbooks. Some of the proposals of history teachers (f=3) related to the regulation of textbooks aimed at addressing students' learning deficiencies in teaching history topics are as follows:

"The books should be written by knowledgeable people, should be free from unilateral thoughts like Turkish-Islamic synthesis" (T5),

"The textbooks should be written by experts..." (T8), "The textbooks should be simplified a bit..." (T12).

Upon examination of the above statements, it is observed that history teachers advocate for expert support, objectivity, and simplification of textbooks in textbook writing.

Visits to historical sites and observations. In solution proposals aimed at addressing students' learning deficiencies in history lessons, history teachers emphasize visits to historical sites and observations (f=2) by stating "...students should be actively involved in visits to archaeological sites and museums" (T12) and "...to instill national consciousness, visits, observations should be made" (T23).

Compliance with teaching principles. In solution proposals aimed at addressing students' learning deficiencies in history lessons, history teachers emphasize the implementation of the curriculum in accordance with teaching principles (f=2) by stating

"Come prepared for the lesson" (T18) and "...from near to far, ... (such as their own village, town, province, country)" (T20).

Stakeholder support. Some of the proposals of history teachers (f=2) related to collaboration with stakeholders in addressing students' learning deficiencies in history lessons emphasize collaboration with stakeholders such as "Family education" (T2) and "Instilling the love of reading books in Turkish education" (T16).

Findings on the Students' Proficiency in Skills Associated with the Discipline of History

The findings regarding the proficiency of new high school students in skills associated with the discipline of history, based on the opinions of history teachers, are presented in Table 8 and Table 9.

Tablo 8

History Teachers' Views on Students' Proficiency in Skills Associated with the Discipline of History

Skill	Disagree	Undecided	Agree
	f	f	f
Perception of time and chronology	11	5	7
Perception of change and continuity	10	5	8
Use of evidence	10	11	2
Spatial perception	11	7	5
Map literacy	20	3	-
Political literacy	15	5	3
Critical thinking	20	3	-
Research skills	16	4	3

According to Table 8, all history teachers indicate that high school freshmen lack map literacy (f=20) and critical thinking (f=20) skills. Additionally, a significant majority of history teachers believe that students lack research skills (f=16) and political literacy (f=15). It is observed that only about one-third of the teachers have a positive opinion regarding students' possession of the fundamental components of historical thinking skills, such as perceiving time and chronology (f=7) and perceiving change and continuity (f=8). Unfortunately, only one-fourth of the teachers suggest that students have the skill to perceive space, while only one-tenth suggest they have the skill to use evidence.

Only fifteen out of twenty-three history teachers provided their opinions in response to the question 'Are there any other skills that you find lacking in students apart from these fundamental skills? Since six of these opinions are related to values, they were not analyzed. The findings obtained from the opinions of the remaining nine teachers are presented in Table 9.

Table 9

Views of History Teachers on Other Skills They Find Lacking in Students Apart from the Skills Associated with the History Discipline

Category	Codes	f
Comprehension skills	Understanding, studying by understanding	2
Reading skills	Reading	2
Other skills	Visual reading, research, social participation, rote learning, empathy	5

Upon examining Table 9, it can be observed that there are limited opinions provided by history teachers in response to this question, with only a few views regarding comprehension (f=2) and reading skills (f=2). It is understood that the other skills that history teachers find lacking in students include visual reading, research, social participation, rote learning, and empathy skills.

The opinions of teachers regarding the relevant categories are presented below:

Comprehension skills. The opinions of history teachers who emphasize the lack of comprehension skills in students (f=2) are as follows:

"Skill in understanding what is read" (T4),

"Studying with understanding instead of memorization" (T7).

Upon examination of the above opinions, it is understood that history teachers associate the inadequate comprehension skills of new high school students with negative situations related to understanding what is read and resorting to memorization.

Reading skills. It is observed that the few history teachers who expressed their opinions drew attention to the deficiencies in the students' book reading habits with answers such as "No reading habit..." (T8) and "There is no reading habit" (T22).

Other skills. It is seen that the other skills (f=5) studying students lack according to history teachers. These opinions are as follows

"No ability to empathize" (T5),

"Visual reading skills" (T16),

"Interest in historical subjects is sometimes at a political level but is based on what is written on social media. There is no desire for research and investigation" (T10),

"Memorization" (TM),

"Social participation" (T13).

Upon examining the statements above, it is noteworthy that teachers express negative opinions about students' abilities in areas such as empathy, visual reading, research and investigation, memorization, and social participation.

Findings on Enhancing Skills Unattained in History Discipline in the Context of Social Studies Education

It is observed that only fifteen teachers provided their opinions in response to the question "If you have any suggestions for developing skills that cannot be acquired in terms of Social Studies education, please write them down". The findings obtained from these opinions are presented in Table 10.

Table 10

Suggestions Put Forward by History Teachers in the Context of Social Studies Education for the Development of Skills Unattained by the Students

Category	Codes	f
Using active teaching methods and techniques	Historical trips, practical activities, assigning research, case studies, group work, active participation	7
Using teaching materials	Visual content, 3D materials, map usage	3
Developing the habit of reading books	Book reading, encouraging reading	3
Developing inquiry skills	Inquiry, integration of philosophy into lessons	2
Other opinions	Training stakeholders in line with the needs of the era, taking examples from different countries, single-discipline approach	3

Upon examination of Table 10, it is seen that history teachers mostly (f=7) propose encouraging the use of active teaching methods and techniques for the development of skills unattained. Among other suggestions put forward are using teaching materials (f=3), instilling reading habits in students (f=3) and developing inquiry skills (f=2). In addition, under the category of 'Other' (f=3), teachers mentioned opinion including taking examples from the education systems of developed countries, adopting a single-discipline approach, and training stakeholders according to the needs of the new generation.

Below are the teacher opinions related to the relevant categories:

Using active teaching methods and techniques. The majority of history teachers (n=7) offer encouraging suggestions for using various teaching methods and techniques to develop skills that cannot be acquired in Social Studies education. Some of these suggestions include:

"...historical sites should be visited..." (T10),

"There could be application-oriented studies" (T1M),

"...students should be directed towards research" (T2),

"Analysis of sample cases" (TÖ16M), "Group work should be conducted" (T21).

Upon examining the above opinions, it can be observed that history teachers recommend the use of active teaching methods and techniques such as historical field trips, activity-based studies, research assignments, group work, and analysis of sample cases to enhance skills that cannot be acquired by the students.

Instilling a habit of reading books. History teachers who express views on developing skills that cannot be acquired in Social Studies education generally suggest "instilling a habit of reading" (T4), "guiding towards reading and storytelling..." (T10), and "Encouraging students to engage in extensive reading" (T22).

Using teaching materials. The recommendations put forward by history teachers (n=3) for the development of skills that cannot be acquired in Social Studies education through the use of teaching materials are as follows:

"Using more visuals" (T13), "

"Our lessons should be supplemented with visual media, and there should be a resource that can present the entire world geography in 3D as a teaching aid" (T22),

"...increasing map literacy" (TÖ2).

Upon examining the above opinions, it is evident that history teachers offer suggestions involving visual content, map literacy, visual media, and 3D materials for enhancing skills that cannot be acquired.

Developing inquiry skills. Some history teachers (f=2) who express views on developing skills that cannot be acquired in Social Studies education suggest enhancing students' inquiry skills. While one of these teachers directly uses the expression "Inquiry and data analysis" (T6), the other emphasizes the necessity of adding philosophy classes to the Social Studies curriculum by stating "The inclusion of philosophy classes is necessary" (T7).

Other. Some history teachers (f=3) express various opinions regarding the development of skills that cannot be achieved in Social Studies education. These opinions are as follows:

"I believe that the education systems of developed countries should be examined and adapted to our country" (T18A),

"When we try to teach everything, we end up teaching nothing. There should be a simpler curriculum, and subjects like Turkish, Mathematics, and History... should have complementary and integrative curricula" (T20),

"It is important to educate families and for teachers to develop themselves according to the needs of this new generation" (T5).

Upon examining the above opinions, it can be seen that history teachers develop suggestions for the improvement of skills in Social Studies education, such as emulating the education systems of developed countries, teaching history lessons with a single-discipline approach as in many other disciplines and educating families and teachers according to the needs of the new generation.

Conclusion

This his study was conducted in order to determine history teachers' views as to the deficiencies in the readiness level of the students who are new to high school in terms of their knowledge and skill dimensions within the classroom learning environments and to propose solutions to these problems in the context of Social Studies education. According to the results of the study, a significant number of history teachers stated that students who are new to high school have significant deficiencies in historical knowledge, basic concept knowledge and reading comprehension at the readiness level. Among these deficiencies, they pointed out that the most important problem was the lack of knowledge about specific and general history subjects. Yılmaz and Kaya (2011) pointed out a similar problem in their research results. In their research, they explained the source of the problem as the lack of adequate coverage of history subjects in the Social Studies curriculum and the simplified and superficial treatment of these subjects in the textbooks. In a similar study, Acar (2003) and Arslantaş (2006) stated that some history topics were superficially included in the creation of the 6th and 7th grade Social Studies course content, while in others, students' learning levels were ignored. The results of the research suggest that history topics in Social Studies courses are more superficial and not suitable for student level.

Yılmaz and Kaya (2011, p. 89), who pointed out the lack of basic conceptual knowledge found in students in line with the results of the research, pointed out in their study that historical concepts and state names are given under different names in the Social Studies textbooks historical concepts are not used consistently, their names change, and this situation paves the way for concept confusion in students. Köstüklü (2011, p. 311) argued that "[t]he correct use of concepts is very important in achieving the desired success in history teaching" and stated that there are "serious problems in history research in Turkey and especially in history textbooks" and that the problem "stems from the influences of

modern history and orientalism developed in the West, postmodern understanding of history and some ideological approaches" (Köstüklü, 2011, p. 321). This view reveals that the source of the problem should be evaluated not only in terms of Social Studies education but also in a broader context.

History teachers explained that the most important reason for the problems they encountered in students' readiness level was the lack of motivation. In many studies in the literature, it has been reported that Social Studies teachers have complained about students' lack of interest in teaching history subjects (Göksu, 2020; Gönenç & Açıkalın, 2016; Tokdemir & Hayta, 2014; Yılmaz & Kaya, 2011). In many studies on history education, the source of this problem is the lack of funds of MoNE and problems in accessing technological equipment and teaching materials related to the course in schools (Er & Bayındır, 2016; Ulusoy & Gülüm, 2009), not using appropriate methods/techniques and materials for history subjects, and the unwillingness of teachers/administrators to take responsibility in out-of-school field trip observation activities in the face of bureaucratic obstacles consisting of excessive procedures and responsibilities (Atbaşı, 2007; Er & Bayındır, 2016; Kaya & Güven, 2011), limited time allocated for the lesson and textbooks overwhelmed with unnecessary details/repetitions (Açıkalın, 2016; Göksu, 2020; Gönenç & Tokdemir & Hayta, 2014; Yılmaz & Kaya, 2011). In addition, Gönenç and Açıkalın (2016) drew attention to the negative attitudes and behaviours of teachers, which led to the dislike of history subjects in the Social Studies course in particular due to their negative attitudes and behaviours in the lessons.

In Tünkler's (2019) study aiming to determine students' motivation sources for the Social Studies course, when positive motivation sources are examined, intrinsic motivation sources pointing to the discipline of history such as "liking history subjects", "being curious about history", "having knowledge about historical, cultural and geographical issues" and "wanting to be a history teacher" are encountered. In the same study, students' opinions pointing to extrinsic motivation sources such as the usefulness of history subjects in their daily lives, being effective in the formation of their identity and developing their questioning skills were encountered. However, in the study, Tünkler (2019) also drew attention to the views that history subjects constitute negative motivation sources in Social Studies courses, such as students' dislike of history subjects and the view of history as a memorisation course. Similarly, Kaya and Güven (2012) reported in their study that students learn about their past/ancestors from history, find history enjoyable and fun, and enjoy learning history to a great extent, but they sometimes get bored or even dislike learning history because history is difficult to understand, contains boring subjects, is based on rote learning, consists of lifeless and monotonous subjects due to the attitudes of the teacher.

According to Velayutham and Awang (2023), students often perceive history to be uninspiring and merely a compilation of facts and data, leading to a lack of interest in the

subject. This problem, as pointed out by Velayutham and Awang, once again draws attention to the importance of meaningful and motivating learning. Students' apathetic attitude towards history is more than a national problem. The reasons for this problem have been investigated in studies conducted in different countries. A 1994 international comparative study by Angvik and Von Borries (1997) found that 14-year-old students in Germany, Denmark and the Netherlands were more likely than their European peers to believe that history was "dead and finished and has nothing to do with my present life". In a study conducted with Dutch high school students, it was reported that students found history significantly less useful than English, economics and maths (as quoted by Straaten et al., 2016). Haydn and Harris (2010) found in their study that many students do not know why history is useful or important and what the purposes of learning the subject are. According to the researchers, if students cannot answer this question, they are less likely to personalize the past and see it as relevant to their own lives. With these conclusions in mind, they point out that curriculum designers, teachers and students need to have clarity about the overall aims of history education and related content.

In this study, history teachers have listed several issues affecting students' readiness levels, foremost among them being a lack of motivation, inability of students to comprehend what they read, absence of reading habits, inadequate study habits, lack of repetition for students failing in class, exam-oriented education system, and insufficient inclusion of history topics in the curriculum. Similarly, in a study by Gönenç and Açıkalın (2016) in Social Studies classes, it was reported that students were "unwilling to participate in activities, did not do their assignments or did them reluctantly, did not bring course materials, approached their lessons with a focus on exams rather than regular study, did not take notes in class, and some students harbored prejudices against history," leading to the observation that "lessons sometimes turned into torture" due to these situations. These identified problems deeply indicate issues with students' interest in and comprehension of history topics. Making students eager to learn history is critically important for history education. The impact of issues related to an exam-oriented education system on history education has been reflected in the results of many studies (Bal, 2011; Kaya and Güven, 2012; Gönenç and Açıkalın, 2016). According to Akdemir (2006), students in history classes "think about whether the topics taught will contribute to their exams or not" (as quoted by Bal, 2011, p. 374). In their study, Kaya and Güven (2012) found that only 17.8% of 7th-grade students expressed the opinion that learning history topics would bring them success in "exams, classes, and education" contexts. These results suggest that education driven by exam anxiety inadvertently leads students to engage in learning aimed at meeting the needs of exams rather than increasing their interest and curiosity in history topics.

In order to overcome the problem of lack of motivation in students, history teachers offered suggestions to move students away from rote memorization and to create active learning environments where knowledge can be reproduced to ensure meaningful learning. In order to solve other problems, they suggested solutions such as teaching supported by

maps and other visual materials, making trips and observations to historical places, transferring the subjects in accordance with the teaching principle, gaining the habit of reading books, developing historical comprehension skills and creating environments that meet learning needs instead of exam-oriented learning. They also advocate for adjustments in assessment methods, teaching fundamental concepts in textbooks, organizing the Social Studies curriculum, adjusting textbooks, and seeking support from parents and other stakeholders. Among these recommendations, different views regarding adjustments in assessment methods have been encountered: while one group of history teachers rejects the use of test techniques and exam-focused education, another group suggests that motivation and readiness level deficiencies in students can be addressed through an approach involving extensive solving of questions and exam-focused education. Gönenç and Açıkalın (2016, p. 31) reported that "students lack reading habits and struggle to form sentences," leading teachers to often prepare their exams in a multiple-choice format. These results not only demonstrate variations in the use of multiple-choice/test techniques for assessing history topics according to teacher approaches but also indicate that assessment techniques are not aligned with the nature of historical science. However, in history education, an active learning environment can be created with a learning approach to be carried out in accordance with the nature of history, comprehensive projects in cooperation with different institutions and organizations, performance assignments, visits to historical sites and museums, reading activities, watching historical films, documentaries, etc. and different types of activities such as drama. In such an environment, alternative assessment techniques can be employed to prevent the class from becoming boring.

Among the suggestions put forward by history teachers regarding the problems encountered at the students' level of readiness, there were opinions such as increasing the course hours, simplifying the content of the program, organizing the content chronologically and conveying more academic information. These opinions are seen to be related to the restructuring of the Social Studies curriculum. Similarly, in their research, Gönenç and Açıkalın (2016) reported teachers' criticisms such as "too many topics in the social studies curriculum, lack of emphasis on chronological order in history topics, and a program prepared without considering regional differences." These research findings indicate that the history topics in Social Studies classes are not sufficient to prepare students for understanding high school-level history topics. However, according to Social Studies teachers, the content of the Social Studies curriculum is sometimes inadequate and superficial (Göksu, 2020) and sometimes excessive (Gönenç & Açıkalın, 2016). This excessiveness has been reported in some studies as "an abundance of political history topics rather than cultural history" (Öztaş & Turan, 2009, p. 912). Workshops jointly organized by Social Studies and history teachers, along with studies revealing the views of students, parents, and other stakeholders, will contribute to identifying the problems in history education and developing permanent solutions to these problems.

Research findings, based on the views of history teachers, have shown that students lack sufficient historical thinking skills such as perception of time and chronology, perception of change and continuity, spatial perception, and use of evidence. Most studies have revealed that the majority of teachers feel "inadequate" in skills such as research, perception of change and continuity, critical thinking, use of evidence, spatial perception, political literacy, and perception of time and chronology (Çetin, 2022; Şeker, 2021;). Indeed, Çelikkaya vd., (2019) reported that Social Studies teachers never prefer skills such as "financial literacy, use of evidence, location analysis, spatial perception" among the skills they want to see in students during department meetings, and they rarely prefer skills such as "observation, political literacy." The research findings partially explain why students fail to acquire sufficient historical thinking skills due to problems originating from teachers. For this purpose, providing in-service training to Social Studies teachers on historical thinking skills, as well as offering elective/mandatory courses based on skill acquisition to teacher candidates in undergraduate programs as stated in the Social Studies curriculum is important. In Social Studies classes, teachers can organize activities that engage students and enhance historical comprehension and thinking skills, such as adapting primary and secondary historical sources (biographies, historical stories) to students' levels, organizing field trips to places outside the school, and employing active teaching methods and techniques. They can also prepare worksheets and develop activities to ensure effective use of these resources. However, as evidenced by the views of history teachers, skill education can be developed not only through Social Studies classes but also through a holistic education approach involving stakeholder support. The goal of imparting each skill in Social Studies classes poses a significant responsibility for Social Studies teachers.

The results of the study showed that students who were new to high school were generally disinterested in history lessons, found the subjects boring, had difficulty in understanding historical concepts, lacked general knowledge of history, and did not have sufficient level of many skills specific to the discipline of history. The study once again demonstrated the importance of meaningful and motivating learning in solving problems related to history education. Starting from social studies education, it seems very important to associate history knowledge with daily life experiences and real-life problems. However, it is necessary to move away from the exam-oriented education system and to give more importance to history lessons. To this end, history courses could be considered to find a larger place in the Social Studies curriculum or to be presented as a separate discipline. Adopting active teaching methods and techniques and utilizing out-of-school learning environments can make history teaching more effective. It is also important that an expert commission takes part in the preparation of Social Studies textbooks. This commission should include various experts such as an expert in the field of history, a measurement and evaluation expert, and a visual designer, and the opinions of the students who will use the book should also be taken into consideration. In this way, history teaching will become more meaningful, and students will undoubtedly be more motivated.

Statement of Contribution: The authors contributed equally to all stages of the study, 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 author(s) declare(s) that there is no conflict of interest.

References

- Acar, R. (2003). *Sosyal bilgiler dersi içeriğinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Akengin, H. (2015). Tarih öğretiminde kullanılan haritalar üzerine bir değerlendirme. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 122-155.
- Arslantaş, S. (2006). *6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders program uygulamalarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* (Malatya ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Aslan, E. (2005). Türkiye’de tarih eğitiminin sorunları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 106-114.
- Atay, M. N. (2021). Demografik yapı özelliği farklı olan yerlerde tarih öğretimi sorunları-Mardin ili örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Atbaşı, C. (2007). *İlköğretim II. kademe (6. ve 7. sınıfta) sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler* (Aksaray örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- 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.
- Aziz, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri* (6. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Bal, M. S. (2011). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayları ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 371-387.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Canbaba, Z. (2020). Sosyal bilgilerde beceri eğitimi. *Sinerji*, 1(1), 34-39.
- Çelikkaya, T., Yıldırım, T. & Kürümlüoğlu, M. (2019). Öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin programdaki becerilere ilişkin beceri hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 111-132.
- Çetin, M. (2022). Sosyal bilgilerde hukuk okuryazarlığı: sistematik literatür taraması. *International Journal of Active Learning*, 7(2), 156-170.
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarına yönelik görüşleri (Doğu Karadeniz Bölgesi Örneği). *Bilgi*, 31, 71- 84.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. (Çev. Hüseyin Avni Başman). Pegem Yayınları.
- Dinç E. (2006). Tarih eğitimcilerinin mevcut lise tarih müfredat programı ve tarih öğretiminin amaçları hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 263-276.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.

- Duman, H. (2011). Sosyal bilgiler eğitiminde harita kullanımı ve harita kullanımı konusunda öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmen unsuru ile fiziki koşullar ve materyal hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 88-103.
- Erdem, A. R. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf yönetimi. S. Şimşek (Ed). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* (s. 487-528). Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Alkım Yayıncılık.
- Göksu, M. M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1946-1955. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4039>
- Gönenç, S., & Açıkalın, M. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-41.
- Haydn, T. & Harris, R. (2010) Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: A view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241-61.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kaya, R. & Güven, A. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının işlenişi ve tarihin değeri ile ilgili görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2). s.675-691
- Kovač, D. (2021). What should be the purposes of history education? *2nd World Conference on Teaching and Education*. 19-21 February, Vienna, Austria. <https://doi.org/10.33422/2nd.worldcte.2021.01.32>
- Köstüklü, N. (2011). Tarih öğretiminde kavramların yeri ve önemi: problemler ve öneriler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 35(100), 309-324.
- MEB (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu. MEB Yayınları.
- MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). MEB Yayınları.
- MEB (2023). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). MEB Yayınları.
- Nuttall, D. (2021). What is the purpose of studying history? Developing students' perspectives on the purposes and value of history education. *History Education Research Journal* 18(1), 89-108. <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.06>.
- Özgülven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Yeni Doğu Matbaası.
- Öztaş, S. & Turan, R. (2009). İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler tarih ünitelerinin işlenişinde öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 903-932.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 43-45). Pegem Yayıncılık.

- Öztürk, C. (Ed.). (2012). Sosyal bilgiler eğitimi demokratik vatandaşlık eğitimi (3. B.). Pegem Akademi.
- Patton, M. O. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. S.B. Demir (Ed.). Pegem Akademi.
- Psaltis, C., Carretero, M., Čehajić-Clancy, S. (2017). Conflict transformation and history teaching: social psychological theory and its contributions. In: Psaltis, C., Carretero, M., Čehajić-Clancy, S. (Eds) *History Education and Conflict Transformation*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_1
- Safran, M. (2002). Orta öğretim kurumlarında tarih öğretiminin yapı ve sorunlarına ilişkin bir araştırma. *Türk Yurdu Dergisi*, 22(175), 73-79.
- Safran, M. (2010). Tarih, tarih yazımı ve tarih öğretiminin neliği üzerine. M. Safran (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* (s. 17-21). Yeni İnsan Yayınları.
- Straaten, D. V., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2016) Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research, *Journal of Curriculum Studies*, 48(4) 479-502, <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938>.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şeker, M. (2021). An investigation into social studies teachers' self-efficacy perceptions about basic skills in the social studies. *Review of International Geographical Education*, 11(2), 317-334.
- Şengül Bircan, T. & Safran, M. (2013). KarasarTarih öğretiminde haritaların önemi ve kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 461-476.
- Şimşek, A., & Güler, M. (2013). Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine göre lise Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 543-575.
- Tokdemir, M. A. & Hayta, N. (2014). Tarih öğretmenlerinin ortaöğretim tarih derslerinde tartışma yönteminin kullanılmasına ilişkin görüş ve uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1243-1262.
- Topçu, E. (2016). Ortaokulda tarih eğitimi yapısal sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 22-35.
- Turan, R. (2015). Tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri: (Ankara ili örneği). *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 139-180.
- Tünkler, V. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 38-49.
- Ulusoy, A. & Güven, C. (2020). Sosyal Bilgiler zümre öğretmenler kurullarının öğretim programı'nda yer alan temel becerileri ele alma durumlarının incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 239-259.
- Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri (Ankara Örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 417-434.

- Ulusoy, K., & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin tarih ve coğrafya derslerine yönelik tutumları (Adıyaman örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 25, 149-160.
- Velayutham, S., & Awang, M. M. (2023). Why teaching history is difficult? *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences* 5(1), 273-284.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15),181-190.
- Yılmaz, H. S., & Avcı, H. E. (2018) Türkiye’de tarih öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine bir araştırma. *Süirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 320-344.
- Yılmaz, K. & Kaya, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 73-95.

Tarih öğretmenlerinin perspektifinden sosyal bilgiler eğitiminde tarih öğretimine ilişkin sorunlar

Soner KAHVECİ

ORCID: 0009-0002-0703-1777, E-posta: sonerkahveci55@gmail.com

Kurum: Samsun Alaçam Şehit Erdal Bolat MTAL Lisesi, ROR ID: <https://ror.org/00jga9g46>

Kibar AKTIN

ORCID: 0000-0001-6238-3500, E-posta: kibaraktin@gmail.com

Kurum: Sinop Üniversitesi ve Eğitim Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/004ah3r7>

Öz

Bu çalışmada tarih öğretmenlerinin perspektifinden liseye yeni başlayan öğrencilerin sınıf içi öğrenme ortamlarında hazır bulunuşluk düzeyinde bilgi ve beceri boyutundaki eksikliklerinin tespit edilmesi ve bu sorunlara Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 23 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Veriler frekans analizi ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre tarih öğretmenleri, liseye yeni başlayan öğrencilerin temel tarih bilgisi ve kavram bilgisinde eksiklikleri olduğunu, harita okuryazarlığı becerilerini kazanmadıklarını, eleştirel düşünme, araştırma ve politik okuryazarlığı becerilerine büyük ölçüde sahip olmadıklarını; tarihsel düşünme becerileri, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, mekânı algılama ve kanıt kullanma becerilerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Tarih öğretmenleri, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde karşılaştıkları öğrenme ve becerilere ilişkin sorunların kaynağını motivasyon eksikliği, öğrencilerin okuduklarını anlayamaması, okuma alışkanlığının olmaması, yetersiz çalışma alışkanlığı, sınav odaklı eğitim sistemi, müfredatta tarih konularının eksikliği, ders saati ve ders kitaplarının yetersizliği gibi sorunlarla ilişkilendirmiştir. Öğretmenler sorunların çözümü için öğrencilerde motivasyonun artırılması, Sosyal Bilgiler ders saatlerinin artırılması, ilgili programda tarihle ilgili konuların genişletilmesi, gereksiz konuların çıkarılması, tarihi konuların kronolojik olarak programda yer alması, harita ve görsel öğelerin yer aldığı materyal destekli bir öğretim, gezi, gözlem ve araştırma gibi aktif öğretim yöntem ve teknikleriyle zenginleştirilmiş bir ders olması yönünde öneriler sunmuşlardır. Araştırmada, tarih eğitimine ilişkin sorunların çözümünde anlamlı ve öğrencileri motive edici öğrenmenin önemini bir kez daha anlaşılmıştır. Ayrıca, sınav odaklı eğitim sisteminden uzaklaşmak. Tarih derslerine daha fazla önem vermek. Bu, amaçla tarih derslerinin Sosyal Bilgiler müfredatında daha geniş bir yer bulması veya ayrı bir disiplin olarak sunulması düşünülebilir. Ayrıca aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin benimsenmesi ve okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanılması tarih öğretiminin daha etkili hale gelmesini sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Tarih eğitimi, tarihsel düşünme becerileri, sosyal bilgiler eğitimi, sosyal bilgiler dersi öğretim programı

Giriş

Öğrencilerin tarih eğitimi ile ilk karşılaşmaları, Sosyal Bilgiler dersleri aracılığıyla olmaktadır. Bu programlı eğitim ilkököl 4. sınıfta başlar ve ortaokuldan liseye, liseden de üniversiteye kadar devam eder. Sosyal Bilgiler, sosyal bilim disiplinlerinden elde edinilen bilgi ve yöntemlere dayalı olarak (Doğanay, 2008, s. 80; Erden, 2000, s. 487; Öztürk, 2006, s. 4; Sözer, 1998, s. 7) bireylerin bilişsel, sosyal, fiziksel, kişisel ve ahlaki nitelikleriyle bir bütün olarak gelişmesini sağlayan ve onlara yaşamları boyunca kullanabilecekleri toplumsal yaşama ilişkin ilgili temel bilgi, tutum, beceri, değer ve alışkanlıklar kazandırmayı amaçlayan bir derstir (Erdem, 2020, s. 487). Öğrencilere yaşamın yapılarına, temellerine ve sonuçlarına erişim imkânı sunar (Dewey, 2008, s. 197). Bu bağlamda Dewey, Türk eğitim sistemindeki sorunlara ilişkin 1924 tarihli raporunda, ilk ve ortaokullarda tek disiplinli bir yaklaşımla okutulan tarihin Sosyal Bilgiler dersinden ayrılmaması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin dersler arasında bağlantı kuramadıkları için zaman ve enerji kaybettiklerini ve tarih derslerine olan ilgilerinin azaldığını vurgulamıştır. Hem Dewey'in raporu hem de dünya konjonktürüne bağlı olarak ülkemizde 1962 yılında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri "Toplum ve Ülke İncelemeleri" dersi adı altında birleştirilmiştir. 1968 yılında Sosyal Bilgiler dersi adı altında okutulan bu ders 1985 yılında kesintiye uğramış, 1998 yılından itibaren ise Sosyal Bilgiler çatısı altında tarih ve diğer disiplinlerle birlikte disiplinler arası bir yaklaşımla ilk ve orta dereceli okullarda öğrencilere okutulmaya başlanmıştır (Öztürk, 2006).

2000'li yıllarda tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanlarda hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmıştır. Bu süreçte teknolojik gelişmeler, küreselleşme, iletişim olanaklarının artması ve bilgiye erişimin kolaylaşması gibi faktörler toplumların yapısını ve ihtiyaçlarını etkilemiştir. 2005 yılında ilköğretimde öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenmeyi esas alan bir yaklaşımla Sosyal Bilgiler programı oluşturulmuştur (MEB, 2005). "Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler" ve "yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler" yaklaşımını temel alan yeni programda, tarihle ilgili konular işlenirken öğrencilere geçmişin izlerini takip etme, neden sonuç ilişkisi kurma, kaynakları analiz etme ve tarihsel bir perspektif geliştirme gibi beceriler kazandırmak hedeflenmiştir (Yılmaz & Kaya, 2011). Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda 2018 yılında güncellenen (MEB, 2018) ve 2023 yılında devamlılığını koruyan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2023) öğrencilerden "Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları" beklenmektedir. "Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öğe ve süreçleri kavrayarak" kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi için tarihsel duyarlılık ve milli bilinç geliştirilmeleri, okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanarak sözlü tarih ve yerel tarih çalışmalarlarıyla birer tarihçi gibi tarihsel öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaları ve kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmeleri hedeflenmektedir. Öğrencilerin

tarihsel düşünme becerilerini kullanmalarını amaçlayan bu hedefler tarihin disiplin içi amaçlarına hizmet ederken; kültürel değerlerin öğrencilere aktarılması, demokratik değerlerin benimsenmesi ve sosyalleşmelerini hedefleyen amaçlar ise tarihin disiplin dışı amaçlarına hizmet etmektedir. Tarih öğretiminin disiplin içi amaçları arasında öğrencileri tarihsel metinlerle meşgul etmek, tarihsel anlamlılık oluşturmak, değişim ve sürekliliği tanımlamak, neden ve sonuç analizi yapmak, tarihsel perspektiften bakmak ve tarihsel yorumların etik boyutları yer almaktadır (Psaltis vd., 2017). Tarihin disiplin dışı amaçları ise öğrencilerin kendi tarihsel öğrenmeleri ile toplumları, çevreleri ve tarihleri arasındaki ilişkiyi anlamalarına katkıda bulunarak, sosyal ve kültürel bilinç geliştirmektedir (Ulusoy & Gülüm, 2009). Ancak tarih eğitiminde disiplin dışı amaçlar belirlenmesine karşı çıkan araştırmacılar, böyle bir durumun ideoloji ya da toplum mühendisliğini müfredata dahil etmeye yönelik şeffaf bir girişim olduğunu savunmaktadır (Barton & Levstik, 2004'ten akt. Kovac, 2021). Öte yandan John White, Paddy Walsh ve diğer araştırmacılar, tarihin dışsal değerinin ahlaki veya sosyal açıdan önemli olduğunu savunmuşlardır (White 1994'ten akt. Kovac, 2021). Wineburg (2018) da tarih eğitiminin, öğrencilerin gerçeği çarpıtmadan ayırt etmelerine, şüpheciliği rasyonel bir şekilde geliştirmelerine ve kendi önyargılarını doğrulama eğilimine direnmelerine olanak tanıyan araçlar ve anlayışlar geliştirebileceğini belirtmektedir. Toplum için önemli faydalar sağlayan tarih eğitimi, her zamankinden daha hayati görülmektedir (Wineburg, 2018'den akt. Nuttall, 2021). İnsanın ve içinde yaşadığı toplumun geçmişle olan ilişkisi organik kaçınılmaz bir yapıya sahiptir (Safran, 2010, s. 19). Bu nedenle okullarda toplumsal değerlere saygılı, sorumluluk sahibi, geçmişle gelecek arasında köprü kurabilen, araştırmayı benimseyen, bilinçli, demokratik değerleri bilen, milli kültürünü benimseyen ve yaşatan yeni nesillerin (Yıldız, 2003) yetiştirilmesinde tarih derslerine verilen önemi artırmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi, lise düzeyindeki tarih derslerinde öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluk düzeyinin sağlanmasına ve tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasına temel oluşturan destekleyici bir derstir. Lise düzeyindeki tarih eğitiminin disiplin içi ve disiplin dışı amaçlarında belirlenen kazanımların gerçekleşmesi bu sürecin sorunsuz işlemesine bağlıdır. Ancak Sosyal Bilgiler derslerinde tarih öğretimindeki sorunları tespit eden (Atbaşı, 2007; Er & Bayındır, 2015; Öztaş & Turan, 2009; Topçu, 2016) ve tarih eğitiminin amaçlarına ulaşmada yetersiz kaldığı sonuçlarını ortaya koyan nitel ve nicel çalışmalar giderek artmaktadır (Akengin, 2015; Aslan, 2005; Avcı, 2018; Avcı Akçalı & Aslan, 2016; Bal, 2011; Dinç, 2006; Demircioğlu, 2004; Safran, 2002; Şimşek & Güler, 2013; Turan, 2015; Ulusoy, 2009; Yıldız, 2003; Yılmaz & Atay, 2021). Bu çalışmalar, Sosyal Bilgiler derslerinde tarih öğretiminin değerlendirilmesi, mevcut Sosyal Bilgiler programının işleyişi, uygunluğu ve standartlarının belirlenmesi için kritik bir öneme sahiptir. Tarih öğretimi bağlamında programın düzenli olarak gözden geçirilmesi, öğrenci öğrenimi, öğretim yöntemleri ve ders içeriğinin güncel tutulmasına önemli bir fırsat sunar (Aksoy, 2020). Programın çıktılarını oluşturan ortaokuldan mezun olup liseye başlayan öğrencilerin tarih derslerinde hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterliliği, şüphesiz öğrencilerin lise tarih

derslerine olan ilgisini ve bu derslerin verimliliğini artıracaktır. Ancak lise tarih derslerinde Sosyal Bilgiler dersi alan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterliliğine ilişkin ulusal düzeyde yapılmış bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Akdemir'e (2006) göre, tarih öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların "onların önerileri doğrultusunda [çözülmesi], daha başarılı bir tarih eğitimine yol açacaktır" (Akt. Bal, 2011). Bu bağlamda çalışmada tarih öğretmenlerinin bakış açısıyla liseye yeni başlayan öğrencilerin sınıf içi öğrenme ortamlarında hazır bulunuşluk düzeyinde bilgi ve beceri boyutundaki eksikliklerinin tespit edilmesi ve bu sorunlara Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Tarih öğretmenlerinin liseye yeni başlayan öğrencilerin,

- Bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerinde tespit ettikleri öğrenme eksiklikleri nelerdir?
- Bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerinde tespit ettikleri öğrenme eksikliklerinin giderilmesine ilişkin Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında çözüm önerileri nelerdir?
- Tarih öğretmenlerinin liseye yeni başlayan öğrencilerin tarih disipliniyle ilişkili; becerilere sahip olma durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Kazandırılmayan becerilerin geliştirilmesine yönelik Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Bu desen, insanların bir olguyu nasıl deneyimlediklerini metodolojik, özenli ve derinlemesine bir şekilde tarif ve tasvir etmeyi amaçlar. Bu şekilde veri toplamak için olguyu doğrudan deneyimleyen kişilerle görüşmeler yapılır. Bu sayede deneyimlerin anlamı ve doğası hakkında derinlemesine bilgi elde edilir (Patton, 2014, s. 104).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ortaöğretim kurumları olan liselerde görev yapan 23 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı, mevcut imkanlar içerisinde yeterli sayıda örneklem seçer. Bu yöntem, daha az para ve çaba harcanmasını sağlar (Baltacı, 2018). Bu nedenle çalışma grubu il sınırları içerisinde lisede görev yapan tarih öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Çalışma grubunun genel özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Cinsiyetine İlişkin Bulgular

Cinsiyeti	Katılımcı Sayısı
Kadın	9
Erkek	14
Toplam	23

Tablo 1 incelendiğinde araştırmının çalışma grubunun 9 kadın ve 14 erkek öğretmen olmak üzere toplam 23 tarih öğretmeninden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Mesleki Çalışma Yılına İlişkin Bulgular

Mesleki Çalışma Yılı	f
6 – 10 Yıl	2
11- 15 Yıl	4
16 – 20 Yıl	2
21 Yılda fazla	15
Toplam	23

Tablo 2’de araştırmının çalışma grubunun meslekte çalışma yılları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak (f=15) 21 yıldan fazla süredir çalıştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3

Çalışma Grubunun Okul Türüne İlişkin Bulgular

Okul Türü	f
Anadolu Lisesi	11
Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	7
Fen Lisesi	1
Sosyal Bilimler Lisesi	4
Toplam	23

Tablo 3 okul türlerine göre incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun Anadolu Lisesi’nde (f=11), ardından Mesleki Teknik Anadolu Lisesi’nde (f=7) ve az sayıda öğretmenin de Sosyal Bilimler Lisesi (f=4) ve Fen Lisesi’nde (f=1) görev yaptığı görülmektedir. Çalışmada etik nedenlerle öğretmen isimleri yerine Ö1, Ö2 şeklin bir kodlama yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket, durum belirleme, ilişki araştırma veya hipotez test etme amaçlı çalışmalarda sıkça kullanılan bir araştırma tekniğidir (Aziz, 2011, s. 83). Araştırmada geliştirilen anket formu dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet alanı ve öğretmenlik yapılan okul türü gibi kişisel bilgilerini belirleyen soruları içermektedir. İkinci bölüm, tarih derslerine yeni başlayan öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluk durumunu ve soruna ilişkin çözüm önerilerini belirlemek için iki yarı yapılandırılmış mülakat sorusundan oluşur. Üçüncü bölüm, Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin kazanması hedeflenen tarihsel düşünme ile ilişkili 8 beceriye ilişkin beşli likert tipi soruları ve öğrencilerde eksik bulunan diğer becerileri belirlemeyi ve bu becerilere yönelik çözüm önerilerini geliştirmeye yönelik iki yarı yapılandırılmış soruları içermektedir. Hazırlanan form için uzman görüşü alınmış ve on öğretmenle anketin pilot uygulaması yapılmıştır. Bu şekilde anket maddelerinin anlaşılabilirliği test edilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapılarak anket formu son haline getirilmiştir. Veri toplama için gerekli etik onay, Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 2022/163-189 karar numarası ile 19/10/2022 tarihinde alınmıştır. Ardından, çalışmanın gerçekleştirileceği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Anket Google Form'a dönüştürülmüş ve öğretmenlerin görüşleri Google Form üzerinden toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde frekans analizi ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Frekans analizi, Frekans analizi, her bir verinin yinelenme sıklığını gösteren bir tablodur (Karasar, 2012, s. 209). Çalışmada Likert ölçeği maddelerinde belirli bir yanıt seçeneğinin sıklığını belirlemek, çalışma grubunun tanımlanmasında ve içerik analizinde bir kategoriye ait verilerin sıklığını göstermede frekans tabloları yapılmıştır. Anketin açık uçlu sorularına öğretmenlerin verdiği yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Kategori oluşturma süreci, tümevarımsal bir yaklaşımla başlar ve tümdengelim yöntemiyle ilerler. İlk olarak, detaylı olarak incelenen küçük parçalar üzerinde kodlar oluşturulur. Ardından, bu kodlar gözden geçirilir ve geçici kategoriler belirlenir. Her bir verinin bu geçici kategorilere uygun olup olmadığı değerlendirilir. Bu süreçte, kategorinin doygunluğa ulaşmış olup olmadığı önemlidir (tümevarımsal süreç). Kategori oluşturma süreci, yeni bilgi, bakış açısı veya kavramların üretilmemesiyle doygunluğa ulaşıldığında tamamlanmış olur (Çelik vd., 2020). Bu çerçevede, içerik analizinin ilk aşamasında, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulara verilen yanıtlar kodlanmıştır. Kodlama süreci, veriyi anlamlı parçalara ayırırken bu parçalar arasında uyum sağlama işlevini içermektedir. Benzer süreçler kodların tümevarımsal bir yaklaşımla kategorize edilmesinde de izlenmiştir. Anlamlı ilişkilere sahip kodlar belirli kategorilere gruplandırılmıştır.

Örneğin; Öğretmenlerinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde rastlanılan öğrenme eksikliklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular şu şekilde kodlanmış ve kategorileştirilmiştir:

Görüşler	Kodlar	Kategori
“Anlamaya, yorumlamaya ilişkin sorunlarla karşılaşmaktayım” (Ö7), “Okuduğunu anlama ve ifade etmede” (Ö10), “Okuma metin ağırlıklı, okuduğundan yorum yapması, gereken tüm konularda eksikler” (Ö22).	Anlama, yorumlama, yorum yapma, anladığını ifade etme	Okuduğunu kavrama sorunu

Hem kodlama hem de kategorizasyon işlemlerinden sonra, veri setleri uzman incelemesine tabi tutulmuştur (Peer Debriefing). Bu incelemede uzman, araştırma tasarımından toplanan verilerin analizine kadar olan süreçleri eleştirel bir biçimde incelemiştir (Başkale, 2016, s. 23). Bu şekilde bir araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından analiz edilen bulguların “tutarlılığı” sağlanmaya çalışılmıştır (Patton, 2014, s. 248). Ayrıca, sonuçların güvenilirliğini artırmak için üçgenleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, farklı veri toplama yöntemlerinin veya kaynaklarının çeşitlendirilmesiyle, araştırma sonuçlarının daha sağlam ve inandırıcı hale getirilmesini sağlar (Başkale, 2016, s. 25). Anket formu, Likert ölçeği sorularıyla birlikte görüşme sorularını içermiştir, böylece elde edilen bulgular daha detaylı ve doğrulanabilir hale gelmiştir. Çalışmada dış geçerliği sağlamak amacıyla, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analiz yöntemi ayrıntılı şekilde açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yaklaşımın amacı, araştırmanın güçlü ve zayıf yönlerini dengeleyerek sonuçların güvenilirliğini artırmaktır.

Bulgular

Tarih Öğretmenlerinin Liseye Yeni Başlayan Öğrencilerin Bilişsel Hazır Bulunuşluk Düzeylerindeki Öğrenme Eksikliklerine İlişkin Görüşleri

Bu bölüm, tarih öğretmenlerinin liseye yeni başlayan öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerinde tespit ettikleri öğrenme eksikliklerine ve bu sorunlara yönelik önerilen çözümlerine ilişkin bulguları sunmaktadır.

Tarih öğretmenlerinin “Liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinde öğrenme eksiklikleriyle karşılaşmakta mısınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4’te yer almaktadır:

Tablo 4

Tarih Öğretmenlerinin Liseye Yeni Başlayan Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinde Rastlanan Öğrenme Eksikliklerine İlişkin Görüşleri

Evet	%	Hayır	%
22	95,6	1	4,4

Tablo 4'te, tarih öğretmenlerinin %95,6'sının liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinde öğrenme eksiklikleriyle karşılaştığını bildirdiği görülmektedir.

Tarih öğretmenlerinin, "Hangi konuların öğretiminde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde öğrenme eksikliklerine rastlamaktasınız?" sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5

Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeyinde Rastlanılan Öğrenme Eksikliklerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Tarih bilgisinde eksiklik	5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler konuları, önemli olaylar, Osmanlı Tarihi, İnkılap tarihi, Türk tarihi, İlk Türk tarihi, Cumhuriyet dönemi, genel tarih bilgisi	15
Kavramsal eksiklik	Temel kavramlar, kelime, terimler, kelime dağarcığı	6
Okuduğunu kavrama sorunu	Anlama, yorumlama, yorum yapma, anladığını ifade etme	3
Harita okuma becerisi	Harita bilgisi	3
Kronoloji bilgisinde eksiklik	Kronolojik bilgisi	1

Tablo 5'te tarih öğretmenleri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde en fazla tarih bilgisinde eksikliklerle (f=15) karşılaştıklarını belirtmektedir. İkinci sırada kavramsal eksiklik (f=6), olduğu bildirilmekte ve üçüncü sırada sayılı birkaç katılımcı öğrencilerin okuduklarını anlama ve harita okuma becerilerinde (f=3) eksiklikler olduğunu belirtmektedir. Yalnızca bir öğretmen, öğrencilerin kronolojik bilgilerinde eksikliklerle karşılaştığını iddia etmektedir.

İlgili kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri başlıklar halinde aşağıda sunulmaktadır:

Tarih bilgisinde eksiklik. Görüş bildiren tarih öğretmenleri öğrencilerin en çok (f=15) genel tarih konularında hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli olmadıklarını ifade etmektedirler. Bu görüşler şu şekildedir:

"Genel olarak her şeyde. Maalesef gelen öğrenciler alt yapı olmadan geliyor... okuduğundan yorum yapması gereken tüm konularda eksikler" (Ö22,)

"Genel tarih bilgileri" (Ö5),

"... tüm konularda eksiklik var" (Ö18),

"Hemen hemen tüm konular" (Ö15).

Diğer katılımcı tarih öğretmenleri arasında belirli konuları işaret eden görüşlere de rastlanmaktadır. Bu görüşler şu şekildedir:

- “Ortaokul 1 ve 2. sınıf konuları” (Ö1),
- “Altı ve yedinci sınıf kazanımları” (Ö13),
- “Türk Tarihi ve İnkılap Tarihi” (Ö6),
- “17.yüzyılda Osmanlı tarihi” (Ö14),
- “Osmanlı tarihi inkılap tarihi” (Ö2),
- “Tarihteki önemli olaylar” (Ö16),
- “En azından ortaokul seviyesinden bir temel olmasını beklerdim” (Ö11).

Öğretmenlerin öğrencilerin tarih bilgisindeki eksikliklerine ilişkin görüşleri 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi ile 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi dersi konularını içeren görüşler olduğu görülmektedir.

Kavramsal eksiklik. Bu kategorideki bazı görüşler (f=6) şu şekildedir:

- “... terimler konusunda çok eksiklikleri var” (Ö5A),
- “... temel kavramlar” (Ö8),
- “Kavram bilgisi...” (Ö18).

Öğretmenlerin yukarıdaki görüşleri incelendiğinde öğrencilerin dersin temel kavramlarını bilme konusunda hazır bulunuşluk düzeyinde eksiklikleri olduğu anlaşılmaktadır.

Okuduğunu kavrama sorunu. Tarih öğretmenlerinin bu kategorideki görüşleri (f=3) şu şekildedir:

- “Anlamaya, yorumlamaya yönelik sorunlarla karşılaşmaktayım...” (Ö7),
- “Okuduğunu anlama ve ifade etme” (Ö10),
- “Okuma metin ağırlıklı, okuduğundan yorum yapması gereken tüm konularda eksikler” (Ö22).

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin temel probleminin okuduğunu anlama, yorumlama ve ifade etme sorunu olduğu görülmektedir.

Harita okuma becerilerinde eksiklik. Bu kategorideki öğretmen görüşleri (f=3) şu şekildedir:

- “Harita bilgisi” (Ö17), (Ö21),
- “En basit harita bilgisi...” (Ö8S).

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin temel probleminin harita bilgisi eksikliği olduğu anlaşılmaktadır.

Kronoloji bilgisinde eksiklik. Kronoloji bilgisinde eksiklik kategorisinde yalnızca bir öğretmenin "... kronoloji ... konusunda çok eksiklikleri var" (Ö5) görüşüne rastlanmaktadır. Bu görüş liseye yeni başlayan öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinde kronoloji bilgisinin eksik olduğuna işaret etmektedir.

Tarih Öğretmenlerinin Liseye Yeni Başlayan Öğrencilerinin Hazır Bulunuşluk Düzeyindeki Öğrenme Eksikliklerinin Sebebine İlişkin Görüşleri

Tarih öğretmenlerinin cevaplarına dayanarak "Liseye başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrenme eksikliklerinin nedenleri sizce neler olabilir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

Tarih Öğretmenlerinin Liseye Başlayan Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeyindeki Öğrenme Eksikliklerinin Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Motivasyon eksikliği	İlgisizlik, isteksizlik, motivasyon yok. Eğitimin önemsizliği	8
Kavrama sorunu	Yaş, anlama eksikliği, ezber, kavrama eksikliği	5
Kitap okuma alışkanlığının olmaması	Yeterli kitap okumama, okumaya ilgisizlik, okuma alışkanlığının olmaması	4
Yetersiz çalışma	Tembellik, araştırma eksikliği, çalışma alışkanlıklarının yetersiz olması	4
	Sınıf geçme sisteminde sorun	3
	Sınav odaklı eğitim sistemi	3
	Öğretim programında tarih konularının azlığı	2

Tablo 6 incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin liseye başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrenme eksikliklerinin nedenlerini öncelikle motivasyon eksikliğiyle (f=8) ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ikinci temel sorunu kavrama sorunuyla (f=5) ve üçüncü temel sorunu ise öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının eksikliği (f=4) ve yetersiz çalışma alışkanlıklarıyla (f=4) bağdaştırdıkları anlaşılmaktadır. Diğer belirtilen sorunlar arasında sınıf geçme sisteminde sorun (f=3), sınav odaklı eğitim sistemi (f=3) ve müfredattaki tarih konularının azlığı (f=2) yer almaktadır.

Liseye başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde karşılaşılan öğrenme eksikliklerinin nedenlerine ilişkin tarih öğretmenlerinin görüşleri aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur:

Motivasyon eksikliği. Tarih öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde öğrencilerin (f=5) hazır bulunuşluk düzeyinde karşılaşılan motivasyon eksikliğine ilişkin ileri sürdükleri bazı görüşleri şöyledir:

Bu kategoride yer alan tarih öğretmenlerinin bazı görüşleri (f=8) şu şekildedir:

“Öğrencilerdeki isteksizlik ve ilgisizlik” (TÖ15),

“...öğrenme isteği ve motivasyonları yok ...” (TÖ3),

“Öğrencilerde yeterince ilgi yaratamamak” (TÖ5),

“... bıkkınlık bezginlik, vazgeçmişlik...” (TÖ20),

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde tarih öğretmenlerinin liseye başlayan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinde karşılaştıkları öğrenme eksikliklerinin en önemli sebebini öğrencilerin tarih konularına ilgilerinin çekilememesi, öğrenme isteğinin olmaması ve konuya karşı kayıtsız tutumlarıyla açıkladıkları görülmektedir.

Kavrama sorunu. Tarih öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde öğrencilerin (f=5) hazır bulunuşluk düzeyinde karşılaşılan anlama sorunlarına ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

“Ezber” (TÖ6),

“Okuduğunu anlama konusunda eksiklik” (TÖ7),

“Kavrama eksikliği” (TÖ13).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde tarih öğretmenlerinin liseye başlayan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinde karşılaştıkları öğrenme eksikliklerinin nedeni olarak ezber ve okuduğunu anlama güçlüklerini öne çıkardıkları dikkat çekmektedir.

Kitap okuma alışkanlığının olmaması. Tarih öğretmenlerinin (f=4) öğrencilerin tarih konularının öğretiminde hazırbulunuşluk düzeyinde karşılaşılan kitap okuma alışkanlığının olmamasına ilişkin görüşleri şöyledir:

“Yeterince kitap okunmaması” (TÖ10),

“Okumaya ilgisizlik” (TÖ16),

“Bizim öğrencilerimiz ... hayatında henüz hiç kitap okumamış, ihtiyaç da hissetmemiş” (TÖ20).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde tarih öğretmenlerinin öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyinde karşılaştıkları öğrenme eksikliklerinin nedenlerini okumaya ilgi duymamalarına, okuma ihtiyacı hissetmemelerine ve okuma alışkanlıklarının yetersiz olmasına bağladıkları görülmektedir.

Yetersiz çalışma. Tarih öğretmenlerinin (f=4) öğrencilerin tarih konularının öğretiminde hazır bulunuşluk düzeyinde karşılaşılan yetersiz çalışma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri şöyledir:

“Tembellik” (TÖ18A), “...eksiklik” “... tembellik” (TÖ18),

“...ders çalışmada eksiklikleri var ...” (TÖ1),

“Çalışma eksikliği” (TÖ23).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde tarih öğretmenlerinin öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyindeki eksikliği, onların verimli çalışma alışkanlıklarının olmayışı ve araştırma merakının eksikliği ile bağdaştırdıkları görülmektedir.

Sınıf geçme sisteminde sorun. Tarih öğretmenlerinin (f=3) öğrencilerin tarih konularının öğretiminde hazır bulunuşluk düzeyinde sınıf geçme sisteminde karşılaştıkları soruna ilişkin görüşleri şöyledir:

“Kavranmadan sınıf geçiliyor...” (TÖ11),

“Sınıfta kalmamak veya sınıf tekrarını zorlayan şartlar yok” (TÖ4),

“Kolayca sınıf geçebilmeleri” (TÖ8).

Yukarıdaki görüşlere göre, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki eksikliklerin ana nedenleri, öğrencilerin konuları kavramadan üst sınıflara geçebilmeleri ve sınıf geçme sisteminde sınıf tekrarını teşvik edecek koşulların bulunmaması olarak belirtilmektedir. Bu durum, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki eksikliklerin önemli sebeplerinden biri olarak ortaya konulmaktadır.

Sınav odaklı eğitim sistemi. Tarih öğretmenlerinin (f=3) öğrencilerin tarih konularının öğretiminde karşılaştıkları sınav odaklı eğitim sistemine ilişkin görüşleri şöyledir:

“Ortaokuldaki sınav kaygısıyla verilen eğitim” (TÖ9),

“Test tekniğine yönelik hazırlanma” (TÖ22),

“...tarih derslerinde üniversite sınavında az soru sorulması” (TÖ5).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde karşılaştıkları öğrenme eksikliklerinin nedenlerini sınav odaklı eğitim sistemine bağladıkları görülmektedir.

Öğretim programında tarih konularının azlığı. Tarih konularının öğretiminde müfredatta yer alan tarihi konuların zayıflığı konusunda sadece bir tarih öğretmenin “Geçmiş yıllarda müfredatta bu konuya çok fazla vurgu yapılmıyordu” görüşüne ilişkin olumsuz görüşüne rastlanmaktadır (TÖ14).

Tarih Öğretmenlerinin Liseye Yeni Başlayan Öğrencilerinin Hazır Bulunuşluk Düzeyindeki Öğrenme Eksikliklerini Gidermeyle İlgili Görüşleri

Tarih öğretmenlerinin, liseye yeni başlayan öğrencilerin Sosyal Bilgiler eğitiminde karşılaştıkları öğrenme eksikliklerini giderme konusundaki çözüm önerileri, Tablo 7'de listelenmektedir.

Tablo 7

Öğrencilerin Hazır Bulunuş Düzeyindeki Eksikliklerini Gidermeye Yönelik Sosyal Bilgiler Eğitimi Bağlamında Çözüm Önerileri

Kategori	Kodlar	f
Güdüleme	İstek, ilgi uyandırma, güven verme, dersi sevdirme, sınav kaygısını azaltma	6
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda düzenleme	Ders saati artışı, öğretim programının sadeleştirilmesi, program içeriğinde kronolojik düzenleme, ders içeriğinde zenginleştirme	6
Materyaller destekli öğretim	Harita üzerinde çalışma, atlasla çalışma, görsel destekli öğretim	6
Kavrama becerisi geliştirme	Kavratma temelli öğretim, kavrama çalışmaları, kitap okuma alışkanlığı kazandırma, kavramada bağlamsal ilişki	5
Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde düzenleme	Sınav odaklı eğitimden vazgeçme, soru sayısını artırma, üniversite sınavında tarih sorularında artış	4
Temel kavramların öğretimi	Kavram bilgisi edindirme, ders kitaplarında kavram öğretimi, kelime bilgisi edindirme	3
Ders kitaplarında düzenleme	Ders kitapları yazımında uzmanlık, nesnellik, sadeleştirme.	3
Tarihi mekanlara gezi gözlem	Ören yerleri, müzeler, gezi, gözlem	2
Öğretim ilkesine uygunluk	Derse hazırlık, yakından uzağa ilkesi	2
Paydaş desteği	Aile eğitimi, Türkçe dersinde kitap sevdirme	2

Tablo 6 incelendiğinde tarih öğretmenlerinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrenme eksikliklerinin gidermek için Sosyal Bilgiler eğitiminde en fazla güdüleme (f=6), Sosyal Bilgiler programında düzenleme (f=6) ve materyal destekli öğretim kategorisine yönelik (f=6) önerilerde buldukları görülmektedir. Bu önerileri kavrama becerisi geliştirme (f=5), ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde düzenleme (f=4), temel kavramların öğretimi (f=3) ve ders kitaplarında düzenleme (f=3) kategorileri izlemektedir. Tarihi mekanlara gezi ve gözlem (f=2), öğretim ilkesine uygunluk (f=2) ve paydaş desteği (f=2) kategorileri ise bu önerileri takip etmektedir.

İlgili kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri başlıklar halinde aşağıda sunulmaktadır:

Güdüleme. Tarih öğretmenlerinin, öğrencilerin tarih konularını öğrenme sürecinde motive olmalarını sağlamaya yönelik (f=6) sundukları çözüm önerilerinden bazıları şunlardır:

“İstek ve ilgi artırılmalı” (Ö1),

“Dersi sevdirmeye” (Ö21),

“... öğrencilere sınav kaygısı olmadan bu bilgilere sahip olmaları gerektiği öğretilmeli.” (Ö22),

“... ihtiyaç hissederek öğrenme” (Ö20).

Yukarıdaki görüşlerde tarih öğretmenleri, öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde tarihe olan ilgilerini arttırmayı, dersi sevmelerini sağlamayı, sınav odaklı öğrenme yerine ihtiyaç duyularak öğrenmeyi teşvik edici öğrenme ortamları oluşturmayı içeren motivasyona yönelik öneriler sunmaktadırlar.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında düzenleme. Tarih öğretmenlerinin, tarih konularını öğretiminde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik Sosyal Bilgiler programına (f=6) ilişkin önerilerinden bazıları şunlardır:

“Ders saatleri artırılmalı... Müfredatlar sade olmalı” (Ö5),

“Müfredatın daha çok kronolojik sıra takip edilerek uygulanması” (Ö10),

“Daha fazla akademik yüklemeye diyebiliriz” (Ö11).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin, liseye yeni başlayan öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik programla ilgili önerilerinde ders saatlerinin artırılması, müfredatın basitleştirilmesi, içeriğin kronolojik olarak düzenlenmesi ve daha fazla akademik bilgi aktarımına yönelik öneriler sundukları görülmektedir.

Materyal destekli öğretim. Tarih öğretmenlerinin, tarih konularını öğretiminde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik materyal destekli öğretimle ilgili (f=6) görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Temel harita bilgisinin verilmesi...” (Ö8),

“Çok çabalamak... harita bilgisi üzerinde mesai harcamak...” (Ö9),

“Merak ve ilgi görsellerle birlikte oluşturulabilir” (Ö3),

“Görsel unsurlar kullanılması...” (Ö23).

Yukarıdaki görüşlerde tarih öğretmenleri, öğrencilerin temel harita bilgisi eksikliklerinin; harita içerikli ve diğer görsel unsurlarla desteklenmiş materyallerin kullanılmasıyla giderilebileceğini ileri sürmektedirler.

Kavrama becerisi geliştirme. Tarih öğretmenlerinin, tarih konularını öğretiminde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik tarihsel kavrama becerisini geliştirmeye (f=5) ilişkin önerilerinden bazıları şunlardır:

“Anlamaya, yorumlamaya yardımcı olacak şekilde öğretim yapılmalı” (Ö7M),

“Kitap okuma alışkanlığı kazandırmak” (Ö4),

“... zorunlu kitap okuma çalışması ...” (Ö9).

Yukarıdaki görüşlerde tarih öğretmenlerinin, öğrencilerin kavrama becerisini geliştirmeye yönelik kitap okuma alışkanlıklarının kazandırılması ve gerektiğinde bu işin zorunlu hale getirilmesi yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde düzenleme. Tarih öğretmenleri tarih konularının öğretiminde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrenme eksikliklerinin gidermeye yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde düzenlemeler yapılmasına (f=4) ilişkin öneriler sunmaktadır. Bu görüşler iki farklı şekilde gruplandırılabilir: Bir grup tarih öğretmeni “Sınav odaklı hazırlanmamalı” (Ö19) ve “Test tekniğinin kenara atılmalı...” (Ö22) şeklinde Sosyal Bilgiler eğitiminde test tekniği ve sınav odaklı bir eğitimin reddedilmesini savunurken ikinci grup öğretmenler daha zıt bir görüşle “Çok soru cevaplanarak örüntü yapma kapasitesi artırılmalı” (Ö1) ve “TYT ve AYT de daha çok soru sorulmalı” (Ö5) ifadeleriyle soru çözümü ve sınav odaklı bir eğitimin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrenme eksikliklerinin çözüleceğini savundukları anlaşılmaktadır.

Temel kavramların öğretimi. Tarih öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde rastladıkları öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yönelik temel kavramların öğretimine (f=3) ilişkin önerilerinden bazıları şu şunlardır.

“Ders kitaplarının ... temel kavramları verecek şekilde yazılması...” (Ö8),

“... genel tarihi kavram bilgisi verilmesi” (Ö3),

“Çok çabalamak bolca kelime bilgisi üzerinde mesai harcamak...” (Ö9).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek için ders kitaplarında kavramları öğretme ve genel tarihi kavram bilgisi sağlama şeklinde çözüm önerileri sundukları görülmektedir.

Ders kitaplarında düzenleme. Tarih öğretmenlerinin, tarih konularını öğretiminde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik olarak ders kitaplarının düzenlenmesiyle ilgili (f=3) bazı önerileri şunlardır:

“Kitaplar işi bilen kişiler tarafından yazılmalı Türk-İslam sentezi gibi tek taraflı düşüncelerden arındırılmalı” (Ö5),

“Ders kitaplarının uzmanlarca... yazılması” (Ö8),

"Ders kitapları biraz daha sadeleştirilmeli..." (Ö12).

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin, ders kitaplarının yazımında uzman desteğinin sağlanması, nesnelliğin sağlanması ve ders kitaplarının basitleştirilmesi yönünde görüşleri ileri sürdükleri görülmektedir.

Tarihi mekanlara gezi ve gözlem. Tarih öğretmenlerinin, tarih konularını öğretiminde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik çözüm önerilerinde tarihi mekanlara yapılan geziler ve gözlemlerle ilgili (f=2) vurguladıkları bazı öneriler şunlardır: "...öğrencilerin arkeolojik sitelere ve müzelere aktif olarak katılması gerekmektedir" (Ö12) ve "...milli bilinç kazandırmak için geziler, gözlemler vb. yapılmalıdır" (Ö23).

Öğretim ilkesine uygunluk. Tarih öğretmenlerinin, tarih konularını öğretiminde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik çözüm önerilerinde ders içeriğinin öğretim ilkesine uygun olarak (f=2) yürütülmesini vurguladıkları bazı öneriler "Ders için hazırlıklı gelme" (Ö18) ve "...yakından uzağa, ... (kendi köy, kasaba, il, ülke gibi)" (Ö20) şeklindedir.

Paydaş desteği. Tarih öğretmenlerinin, tarih konularını öğretiminde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik çözüm önerilerinde paydaşlarla iş birliğini (f=2) ifade ettikleri bazı öneriler şunlardır: "Aile eğitimi" (Ö2) ve "Türkçe dersinde kitap okuma alışkanlığının kazandırılması" (Ö16).

Tarih Öğretmenlerinin Liseye Yeni Başlayan Öğrencilerin Tarih Disipliniyle İlişkili Becerilere Sahip Olma Durumuna İlişkin Görüşleri

Tarih öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak, liseye yeni başlayan öğrencilerin tarih disipliniyle ilişkilendirilen becerilere sahip olma durumuna ilişkin bulgulara Tablo 8 ve Tablo 9'da yer verilmektedir.

Tablo 8

Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerin Tarih Disipliniyle İlişkili Becerilere Sahip Olma Durumuna İlişkin Görüşleri

Beceri	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
	f	f	f
Zaman ve kronolojiyi algılama	11	5	7
Değişim ve sürekliliği algılama	10	5	8
Kanıt kullanma	10	11	2
Mekânı algılama	11	7	5
Harita okuryazarlığı	20	3	-
Politik okuryazarlık	15	5	3
Eleştirel düşünme	20	3	-
Araştırma becerisi	16	4	3

Tablo 8'e göre, tüm tarih öğretmenleri, liseye yeni başlayan öğrencilerin harita okuryazarlığı (f=20) ve eleştirel düşünme (f=20) becerilerinden yoksun olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, tarih öğretmenlerinin önemli bir çoğunluğu, öğrencilerin araştırma becerilerine (f=16) ve politik okuryazarlık (f=15) becerilerine sahip olmadıklarını düşünmektedir. Tarihsel düşünme becerilerinin temel bileşenleri olan zamanı ve kronolojiyi algılama (f=7) ile değişim ve sürekliliği algılama (f=8) becerilerine sahip olma durumuna ilişkin olumlu bir görüş sadece öğretmenlerin yaklaşık üçte biri tarafından dile getirilmektedir. Ne yazık ki, öğretmenlerin sadece dörtte biri öğrencilerin mekân algılama becerisine, sadece onda biri ise kanıt kullanma becerisine sahip olduğunu öne sürmektedir.

“Bu temel beceri dışında öğrencide eksik bulduğunuz başka beceriler varsa belirtiniz.” sorusuna yirmi üç tarih öğretmeninden sadece on beşinin görüş bildirdiği görülmektedir. Fakat bu görüşlerin altısı değerlerle ilişkili olduğu için analiz edilmemiştir. Kalan dokuz öğretmenden elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9

Tarih Öğretmenlerinin Öğrencide Eksik Gördüğü Diğer Becerilere İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	f
Kavrama becerisi	Anlama, anlayarak çalışma	2
Kitap okuma becerisi	Okuma	2
Diğer beceriler	Görsel okuma, araştırma, sosyal katılım, ezber, empati	5

Tablo 9 incelendiğinde tarih öğretmenlerinin ilgili soruya yanıt olarak öğrencilerde eksik bulunduğu becerilerin kavrama (f=2), kitap okuma becerileri (f=2) ile birlikte okuma, araştırma, sosyal katılım, ezberleme ve empati becerileri olduğu anlaşılmaktadır.

İlgili kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki başlıklarda sunulmaktadır.

Kavrama becerisi. Öğrencilerin kavrama becerilerinin eksikliğine (f=2) dikkat çeken tarih öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Okuduğunu anlama becerisi” (Ö4),

“Ezber yerine anlayarak çalışma” (Ö7).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin liseye yeni başlayan öğrencilerinin okuduğunu anlamama ve ezber yapmaya yönelik olumsuz durumlarını kavrama becerisinin yetersizliğiyle ilişkilendirdiği anlaşılmaktadır.

Kitap okuma becerisi. Görüş bildiren az sayıdaki tarih öğretmenin “Okuma alışkanlığının olmaması ...” (Ö8) ve “Okuma alışkanlığı yok” (Ö22) yanıtlarıyla öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarındaki eksikliklere dikkat çektikleri görülmektedir.

Diğer beceriler. Tarih öğretmenlerinin öğrencilerde eksik olduğunu ileri düşündükleri diğer becerilerin (f=5) farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu görüşler şu şekildedir:

“Empati kurma becerileri hiç yok” (Ö5),

“Görsel okuma becerisi” (Ö16),

“Tarihsel konularla ilgilenme zaman zaman politik düzeyde olmakta ancak sosyal medyada yazılanlarla yola çıkmaktadır. Araştırma ve inceleme isteği yoktur” (Ö10),

“Ezber yapma” (Ö6),

“Sosyal katılım” (Ö13).

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin; empati kurma, görsel okuma, araştırma ve inceleme, ezber yapma ve sosyal katılım gibi becerilerde yetersiz oldukları yönünde olumsuz görüş bildirdikleri dikkat çekmektedir.

Tarih Disipliniyle İlgili Kazanılamayan Becerilerin Geliştirilmesine Yönelik Sosyal Bilgiler Eğitimi Bağlamında Bulgular

Tarih öğretmenlerine yöneltilen "Eğer Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında kazanılamayan becerilerin geliştirilmesine ilişkin önerileriniz varsa lütfen yazınız." sorusuna sadece on beş öğretmenin görüş bildirdiği görülmektedir. Bu görüşlerden elde edilen bulgulara Tablo 10'da yer verilmektedir.

Tablo 10

Tarih Öğretmenlerinin Kazanılamayan Becerilerin Geliştirilmesine İlişkin Sosyal Bilgiler Eğitimi Bağlamında Önerileri

Kategori	Kod	f
Aktif öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma	Tarihi geziler, uygulamalı çalışmalar, araştırma yaptırma, örnek olay, grup çalışması, etkin katılım	7
Öğretim materyalleri kullanma	Görsel içerik, 3 Boyutlu materyaller, harita kullanma	3
Kitap okuma alışkanlığı kazandırma	Kitap okuma, okumaya teşvik	3
Sorgulama becerileri geliştirme	Sorgulama, felsefenin derslere entegrasyonu	2
Diğer	Eğitim paydaşlarının çağın ihtiyaçlarına uygun eğitilmesi, farklı ülkelerin örnek alınması, tek disiplinli yaklaşım	3

Tablo 10 incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin kazanılamayan becerilerin geliştirilmesi için en çok aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını teşvik ettiği (f=7) görülmektedir. Diğer öneriler arasında; öğretim materyallerinin kullanımı (f=3), öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma (f=3), sorgulama becerilerinin geliştirilmesi (f=2) ve “Diğer” kategorisi altında (f=3), gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinden örnek alınması, tek disiplinli bir yaklaşım benimseme ve eğitim paydaşlarının yeni kuşağın ihtiyaçlarına göre eğitilmesi gibi fikirlere rastlanmaktadır.

İlgili kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda başlıklar altında sunulmaktadır:

Aktif öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma. Tarih öğretmenlerinin çoğunluğu, Sosyal Bilgiler eğitiminde elde edilemeyen becerilerin geliştirilmesi için çeşitli öğretim yöntemleri ve tekniklerinin kullanımı (f=7) teşvik edici öneriler sunmaktadır. Bu önerilerden bazıları şunlardır:

- “... tarihsel bölgeleri gezdirilmeli...” (Ö10),
- “Uygulamaya yönelik çalışmalar olabilir” (Ö11),
- “... araştırmaya yönlendirilmeli” (Ö2),
- “Örnek olay çözümlemesi” (Ö16),
- “Grup çalışması yapılmalı” (Ö21).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde tarih öğretmenlerinin kazandırılmayan becerilerin geliştirilmesine ilişkin tarihi alanlara gezi, etkinlik temelli çalışmalar, araştırma ödevleri, grup çalışmaları ve örnek olay incelemesi gibi aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını tavsiye eden öneriler sundukları görülmektedir.

Kitap okuma alışkanlığı kazandırma. Sosyal Bilgiler eğitiminde elde edilemeyen becerilerin geliştirilmesi konusunda görüş bildiren tarih öğretmenleri genellikle "okuma alışkanlığı kazandırma" (Ö4), "okumaya ve hikâye anlatmaya yönlendirme..." (Ö10), ve "Öğrencilere geniş kapsamlı okuma yapmaları teşvik edilmelidir" (Ö22) gibi önerilerde bulunmaktadır.

Öğretim materyalleri kullanmak. Tarih öğretmenlerinin öğretim materyallerinin kullanımı (f=3) yoluyla Sosyal Bilgiler eğitiminde elde edilemeyen becerilerin geliştirilmesine yönelik ileri sürdükleri öneriler şu şekildedir:

- “...fazla görsel kullanmak” (Ö13),
- “Derslerimizi görsel medya takviyesi ile işlemeli ve ders kaynağı olarak tüm dünya coğrafyasını 3D olarak sunabileceğimiz bir kaynak olmalı” (Ö22),
- “... Harita bilgisi artırılmalı” (Ö2).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin, elde edilemeyen becerilerin geliştirilmesi için görsel içerik, harita kullanımı, görsel medya ve 3D materyalleri içeren önerilerde bulunduğu görülmektedir.

Sorgulama becerileri geliştirme. Sosyal Bilgiler eğitiminde elde edilemeyen becerilerin geliştirilmesi konusunda görüş bildiren bazı tarih öğretmenleri (f=2), öğrencilerin sorgulama becerilerinin geliştirilmesini önermektedir. Bu öğretmenlerden biri doğrudan "Sorgulama ve bilgi analizi" (Ö6) ifadesini kullanırken diğeri "Felsefe derslerinin de dahil edilmesi gerektiğini" (Ö7) vurgulayarak Sosyal Bilgiler müfredatına felsefe derslerinin eklenmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Diğer. Sosyal Bilgiler eğitiminde elde edilemeyen becerilerin geliştirilmesi konusunda görüş bildiren bazı tarih öğretmenleri (f=3) kategorize edilemeyen çeşitli görüşler sunmaktadır. Bu görüşler şu şekildedir:

“Bu konuda gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelenip ülkemize uyarlanması gerektiğini düşünüyorum” (Ö18),

“Her şeyi öğretmeye çalışınca hiçbir şey öğretemiyoruz. Daha sade müfredat olmalı ve Türkçe, Matematik gibi Tarih... müfredatları olmalı ve birbirlerini tamamlayıcı bütünleyici olmalı” (Ö20),

“Ailelerin eğitilmesi, öğretmenlerin bu yeni kuşağın ihtiyaçlarına göre kendilerini geliştirmeleri” (Ö5).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler eğitiminde beceri geliştirilmesine yönelik, gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerini örnek almak, birçok disiplinde olduğu gibi tarih derslerini tek disiplinli bir yaklaşımla öğretmek ve yeni neslin ihtiyaçlarına göre aileleri ve öğretmenleri eğitmek gibi öneriler geliştirdikleri görülmektedir.

Sonuç

Bu çalışma, tarih öğretmenlerinin liseye yeni başlayan öğrencilerin sınıf içi öğrenme ortamlarında hazır bulunuşluk düzeyinde sahip oldukları bilgi ve beceri boyutlarındaki eksikliklerini tespit etmek ve bu sorunlara Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında çözüm önerileri getirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, tarih öğretmenlerinin önemli bir kısmı liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde tarih bilgisi, temel kavram bilgisi ve okuduğunu anlama konularında önemli eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu eksiklikler arasında en önemli sorunun özel ve genel tarih konuları hakkında bilgi eksikliği olduğunu ifade etmişlerdir. Yılmaz ve Kaya (2011) araştırma sonuçlarında benzer bir soruna dikkat çekmişlerdir. Araştırmalarında sorunun kaynağını Sosyal Bilgiler programında tarih konularına yeterince yer verilmemesi ve ders kitaplarında bu konuların basitleştirilmiş ve yüzeysel işlenmesi olarak açıklamışlardır. Benzer bir çalışmada Acar (2003) ve Arslantaş (2006) 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders içeriğinin oluşturulmasında bazı tarih konularına yüzeysel olarak yer verildiğini, bazılarında ise öğrencilerin öğrenme düzeylerinin göz ardı edildiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları, Sosyal Bilgiler derslerinde tarih konularının daha yüzeysel ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarıyla uyumlu bir şekilde öğrencilerde temel kavram bilgisi eksikliğine dikkat çeken Yılmaz ve Kaya (2011, s. 89), çalışmalarında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ders kitaplarında tarihsel kavramların ve devlet isimlerinin farklı isimler altında verildiğini, tarihsel kavramların tutarlı kullanılmadığını, isimlerinin değiştiğini ve bu durumun öğrencilerde kavram karmaşasına zemin hazırladığını

belirtmişlerdir. Köstüklü (2011, s. 311), tarih öğretiminde de istenilen başarının elde edilebilmesinde kavramların doğru kullanımının çok önemli olduğu yönünde görüşler ileri sürmüş ve "Türkiye'deki tarih araştırmaları ve özellikle tarih ders kitaplarında bu konuda ciddi problemlerin" bulunduğunu ve sorunun "Batı'da gelişen modern tarih ve oryantalizmin tesirlerinden, postmodern tarih anlayışı ve bazı ideolojik yaklaşımlardan kaynaklandığını" belirtmiştir. Bu görüş, sorunun kaynağının sadece Sosyal Bilgiler eğitimi açısından değil, daha geniş bir bağlamda değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tarih öğretmenleri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde rastladıkları sorunların en önemli nedeninin motivasyon eksikliğiyle açıklamışlardır. Alan yazında birçok çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde öğrencilerin derse olan ilgisizliklerinden yakındıkları bildirilmiştir (Göksu, 2020; Gönenç & Açıkalın, 2016; Yılmaz & Kaya, 2011; Tokdemir ve Hayta, 2014). Tarih eğitimiyle ilgili birçok çalışmada bu sorunun kaynağı olarak MEB'in ödenek yetersizliği ve okullarda derse ilişkin teknolojik donanım ve öğretim materyallerine erişimde yaşanan sorunlar (Er & Bayındır, 2016; Ulusoy & Gülüm, 2009), tarih konularına uygun yöntem/teknik ve materyallerin kullanılmaması, aşırı prosedür ve sorumluluklardan oluşan bürokratik engeller karşısında öğretmenlerin/idarecilerin okul dışı gezi gözlem faaliyetlerinde mesuliyet almak istememeleri (Atbaşı, 2007; Er & Bayındır, 2016; Kaya & Güven, 2011), ders için ayrılan sürenin kısıtlı zaman olması ve gereksiz ayrıntılara/tekrarlara boğulmuş ders kitapları gösterilmektedir (Göksu, 2020; Gönenç & Açıkalın, 2016; Tokdemir ve Hayta, 2014; Yılmaz ve Kaya, 2011). Ayrıca Gönenç ve Açıkalın (2016), öğretmenlerin derslerdeki olumsuz tutum ve davranışlarının özellikle Sosyal Bilgiler dersindeki tarih konularının sevilmemesine yol açtığına dikkat çekmiştir.

Tünkler (2019) öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynaklarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında olumlu motivasyon kaynaklarını incelediğinde "tarih konularını sevme", "tarihe meraklı olma", "tarihi, kültürel ve coğrafi konular hakkında bilgi sahibi olma" ve "tarih öğretmeni olmayı isteme" gibi içsel motivasyon kaynaklarına rastlanmıştır. Aynı çalışmada öğrencilerin tarih konularının günlük yaşamlarında faydalı olması, kimliklerinin oluşumunda etkili olması ve sorgulama becerilerini geliştirmesi gibi dışsal motivasyon kaynaklarına da işaret edilmiştir. Ancak Tünkler (2019) çalışmasında öğrencilerin tarih konularını sevmemesi ve tarihin ezber bir ders olarak görmesi gibi nedenlerin olumsuz motivasyon kaynağı oluşturduğuna yönelik görüşler de bildirmiştir. Benzer şekilde Kaya ve Güven (2012) çalışmalarında öğrencilerin tarihten geçmişlerini/atalarını öğrendiklerini, tarihi zevkli ve eğlenceli bulduklarını, tarih öğrenmekten büyük ölçüde keyif aldıklarını ancak tarihin anlaşılması zor, sıkıcı konulardan oluşması, ezbere dayalı, cansız ve monoton konulardan oluşması ve öğretmenin tutumları nedeniyle bazen tarih öğrenmekten sıkıldıklarını hatta sevmediklerini belirtmiştir.

Velayutham ve Awang'a (2023) göre, öğrenciler tarihi genellikle ilham verici olmayan ve yalnızca gerçeklerin ve verilerin bir derlemesi olarak algulamakta ve bu da

konuya ilgi duymamalarına yol açmaktadır. Velayutham ve Awang'ın işaret ettiği bu sorun, anlamlı ve motive edici öğrenmenin önemine bir kez daha dikkat çekmektedir. Öğrencilerin tarihe karşı ilgisiz tutumu ulusal bir sorun olmanın ötesindedir. Farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda bu sorunun nedenleri araştırılmıştır: Angvik ve Von Borries (1997) tarafından 1994 yılında yapılan uluslararası karşılaştırmalı bir çalışmada, Almanya, Danimarka ve Hollanda'daki 14 yaşındaki öğrencilerin Avrupalı akranlarına göre tarihin "ölü ve bitmiş olduğuna ve şimdiki hayatıyla hiçbir ilgisi olmadığına" inanma olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hollandalı lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, öğrencilerin tarihi, İngilizce, ekonomi ve matematikten önemli ölçüde daha az yararlı buldukları bildirilmiştir (Akt. Straaten vd., 2016). Haydn ve Harris (2010) çalışmalarında, birçok öğrencinin tarihin neden yararlı veya önemli olduğunu ve konuyu öğrenmenin amaçlarının ne olduğunu bilmediğini tespit etmiştir. Araştırmacılara göre, öğrenciler bu soruyu yanıtlamazlarsa, geçmiş kişiselleştirme ve kendi yaşamlarıyla ilgili görme olasılıkları azalır. Bu sonuçları göz önünde bulundurarak program tasarımcılarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin tarih eğitiminin genel amaçları ve ilgili içerik hakkında netliğe sahip olmaları gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Bu çalışmada, tarih öğretmenleri öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini etkileyen motivasyon eksikliği başta olmak üzere, öğrencilerin okuduklarını anlamama, kitap okuma alışkanlıklarının olmaması, yetersiz çalışma alışkanlıkları, derslerde başarısız olan öğrencilerin sınıf tekrarı olmaması, sınav odaklı eğitim sistemi ve öğretim programlarında tarih konularına yeterince yer verilmemesi gibi çeşitli sorunları sıralamışlardır. Benzer şekilde, Gönenç ve Açıkalın (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin "etkinliklere isteksiz olmaları, ödevlerini yapmamaları veya isteksizce yapmaları, ders materyallerini getirmemeleri, derslerine sınavlara odaklanarak düzenli çalışmamaları, derste not almamaları ve bazı öğrencilerin tarihe karşı ön yargılı olmaları" gibi durumlar nedeniyle "derslerin bazen işkenceye dönüştüğü" bildirilmiştir. Sınav odaklı eğitim sistemiyle ilgili sorunların tarih eğitimine etkisi, birçok araştırmacının sonuçlarında görülmüştür (Bal, 2011; Gönenç & Açıkalın, 2016; Kaya & Güven, 2012;). Akdemir'e (2006) göre tarih derslerinde öğrenciler "öğretilen konuların sınavda kendilerine bir katkısı "Olur mu?", "Olmaz mı?" diye düşünmektedirler (Akt. Bal, 2011, s. 374). Kaya ve Güven (2012) yaptıkları çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin yalnızca %17,8'inin tarih konularını öğrenmenin "sınavlarda, derslerde ve eğitimde" kendilerine başarı sağlayacağına dair görüşler bildirmişlerdir. Bu sonuçlar, sınav kaygısıyla yönlendirilen eğitimin, öğrencilerin tarih konularına ilgisini ve merakını artırmak yerine sınava odaklı öğrenmeleri teşvik ettiğini düşündürmektedir. Belirlenen bu sorunlar, öğrencilerin tarih konularına ilgi duyma ve anlama sorunlarını derinden etkilemektedir. Öğrencilerin tarih öğrenmeye istekli olmaları, tarih eğitimi için son derece önemlidir.

Öğrencilerdeki motivasyon eksikliği sorununun üstesinden gelmek için tarih öğretmenleri öğrencileri ezbercilikten uzaklaştırmaya ve anlamlı öğrenmeyi sağlamak için

bilginin yeniden üretileceği aktif öğrenme ortamları yaratmaya yönelik önerileri sunmuşlardır. Diğer sorunların çözümüne yönelik harita ve diğer görsel materyallerle destekli öğretim, tarihi mekanlara gezi ve gözlem yapma, konuların öğretim ilkesine uygun bir şekilde aktarılması, kitap okuma alışkanlığının kazandırılması, tarihsel kavrama becerilerini geliştirme ve sınav odaklı öğrenme yerine öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak ortamların oluşturulması gibi çözüm önerilerini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca, değerlendirme yöntemlerinde düzenlemeler yapılması, ders kitaplarında temel kavramların öğretilmesi, ders kitaplarının gözden geçirilmesi, velilerden ve diğer paydaşlardan destek alınması gerekliliğini dile getirmişlerdir. Bu öneriler arasında, değerlendirme yöntemlerinde yapılan düzenlemelere ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır: Bazı tarih öğretmenleri, test tekniği ve sınav odaklı bir eğitimi reddederken, diğerleri ise öğrencilerin güdülenmesi ve hazır bulunuşluk eksikliklerinin çözülmesinin, bol miktarda soru çözümü ve sınav odaklı bir eğitim yaklaşımıyla mümkün olabileceğini savunmuşlardır. Gönenç ve Açıkalın (2016, s. 31) ise "öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları olmadığını ve cümle kurmada zorlandıklarını" bildirerek öğretmenlerin sınavlarını genellikle çoktan seçmeli olarak hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, tarih konularını değerlendirme tekniklerinin tarih biliminin doğasıyla uyumlu olmadığını ve değerlendirme tekniklerinin öğretmen yaklaşımlarına göre farklılık gösterdiğini göstermektedir. Oysaki tarih eğitiminde tarihin doğasına uygun olarak gerçekleştirilecek bir öğrenme yaklaşımı, farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde geniş kapsamlı projeler, performans ödevleri, tarihi mekanlar ve müze gezileri, okuma etkinlikleri, tarihi film, belgesel vb. izleme etkinlikleri ve drama gibi farklı türde etkinliklerle aktif bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Bu ortamda alternatif değerlendirme tekniklerini kullanarak ders sıkıcı olmaktan kurtarabilir.

Tarih öğretmenlerinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde rastladıkları sorunlara ilişkin ileri sürdükleri öneriler arasında ders saatlerinin artırılması, program içeriğinin sadeleştirilmesi, içeriğin kronolojik olarak düzenlenmesi ve daha fazla akademik bilgi aktarılmasına yönelik görüşlere rastlanmıştır. Bu görüşlerin Sosyal Bilgiler müfredatının düzenlenmesiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Gönenç ve Açıkalın (2016) araştırmalarında öğretmenlerin "sosyal bilgiler öğretim programında çok fazla konu olması, tarih konularında kronolojik sıraya özen gösterilmemesi, bölgesel farklılıklar gözetilmeden hazırlanan bir program olmasına" yönelik eleştirilerini bildirmişlerdir. Bu araştırma sonuçları Sosyal Bilgiler derslerindeki tarih konularının lisedeki tarih konularını kavramada öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini yeterince sağlanamadığını ortaya koymuştur. Ancak, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre Sosyal Bilgiler programındaki tarih konularının içeriği bazen yetersiz ve yüzeysel (Göksu, 2020) bazen de fazla olabilmektedir (Gönenç & Açıkalın, 2016). Bu fazlalık bazı çalışmalarda "kültürel tarihten ziyade siyasi tarih konularının ağırlıklı olması" olarak bildirilmiştir (Öztaş & Turan, 2009, s. 912). Sosyal Bilgiler ve tarih öğretmenleri tarafından düzenlenen ortak çalıştaylar, öğrencilerin, velilerin ve diğer paydaşların görüşlerini de içeren

çalışmalarla birlikte, tarih eğitimindeki sorunları belirlemeye ve kalıcı çözümler geliştirmeye katkı sağlayabilir.

Tarih öğretmenlerinin görüşlerine dayanan araştırma sonuçları, öğrencilerin zaman ve kronoloji algısı, değişim ve süreklilik algısı, mekân algısı ve kanıt kullanma gibi tarihsel düşünme becerilerine yeterince sahip olmadıklarını göstermiştir. Çok sayıda çalışma, öğretmenlerin çoğunluğunun da araştırma, değişim ve süreklilik algısı, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, mekân algısı, politik okuryazarlık ve zaman ve kronoloji algısı gibi becerilerde kendilerini "yetersiz" hissettiklerini ortaya koymuştur (Çetin, 2022; Şeker, 2021). Nitekim, Çelikkaya vd., (2019) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin zümre toplantılarında öğrencilerde görmek istedikleri beceriler arasında "finansal okuryazarlık, kanıt kullanma, konum analizi, mekân algısı becerilerini" hiç ifade etmedikleri ve "gözlem, politik okuryazarlık" becerilerini ise çok az dile getirdiklerini bildirmiştir. Alan yazındaki araştırma sonuçları, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine yeterince sahip olamamalarının öğretmen kaynaklı sorunlarla kısmen açıklanabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine tarihsel düşünme becerileri hakkında hizmet içi eğitimler ve lisans programlarındaki öğretmen adaylarına beceri kazandırma odaklı seçmeli/zorunlu derslerin verilmesi önemlidir. Sosyal Bilgiler derslerinde tarihsel kavrama, tarihsel düşünme ve diğer becerilerini geliştirecek aktif öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin ilgisini çekecek okul dışı mekanlara geziler, kanıt temelli öğrenme metodu (günlükler, biyografiler, hatıratlar, seyahatnameler, gazeteler vb. kaynaklardan oluşan kanıtlar), kullanılabilir. Ancak, tarih öğretmenlerinin görüşlerinde belirtildiği gibi, beceri eğitimi yalnızca Sosyal Bilgiler dersleriyle değil, paydaş desteği içeren bütüncül bir eğitim yaklaşımıyla geliştirilebilir.

Araştırma sonuçları, liseye yeni başlayan öğrencilerin genellikle tarih derslerine ilgisiz olduklarını, konuları sıkıcı bulduklarını, tarihsel kavramları anlamakta zorlandıklarını, genel tarih bilgisinin eksik olduğunu ve tarih disiplinine özgü birçok beceriye yeterli düzeyde sahip olmadıklarını göstermiştir. Araştırmada, tarih eğitime ilişkin sorunların çözümünde anlamlı ve öğrencileri motive edici öğrenmenin önemini bir kez daha anlaşılmıştır. Sosyal bilgiler eğitiminden başlayarak tarih bilgisinin günlük yaşam deneyimleri ve gerçek yaşam sorunlarıyla ilişkilendirilmesi oldukça önemli görünmektedir. Bununla birlikte, sınav odaklı eğitim sisteminden uzaklaşmak ve tarih derslerine daha fazla önem vermek gerekmektedir. Bu, amaçla tarih derslerinin Sosyal Bilgiler müfredatında daha geniş bir yer bulması veya ayrı bir disiplin olarak sunulması düşünülebilir. Aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin benimsenmesi ve okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanılması tarih öğretiminin daha etkili hale gelmesini sağlayabilir. Ayrıca Sosyal Bilgiler ders kitaplarının hazırlanmasında uzman bir komisyonun görev alması da önemlidir. Bu komisyon içerisinde tarih alanında bir uzman, ölçme değerlendirme uzmanı ve görsel tasarımcı gibi çeşitli uzmanları içermeli ve kitabı kullanacak öğrencinin de

görüşlerini dikkate alınmalıdır. Bu şekilde, tarih öğretimi daha anlamlı hale gelirken ve öğrencilerin daha fazla motive edeceği şüphesizdir.

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: Yazar(lar) çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Acar, R. (2003). *Sosyal bilgiler dersi içeriğinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Akengin, H. (2015). Tarih öğretiminde kullanılan haritalar üzerine bir değerlendirme. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 122-155.
- Arslantaş, S. (2006). *6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders program uygulamalarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* (Malatya ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Aslan, E. (2005). Türkiye’de tarih eğitiminin sorunları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 106-114.
- Atay, M. N. (2021). Demografik yapı özelliği farklı olan yerlerde tarih öğretimi sorunları-Mardin ili örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Atbaşı, C. (2007). *İlköğretim II. kademe (6. ve 7. sınıfta) sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler* (Aksaray örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- 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.
- Aziz, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri* (6. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Bal, M. S. (2011). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 371-387.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Canbaba, Z. (2020). Sosyal bilgilerde beceri eğitimi. *Sinerji*, 1(1), 34-39.
- Çelikkaya, T., Yıldırım, T. & Kürümlüoğlu, M. (2019). Öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin programdaki becerilere ilişkin beceri hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 111-132.
- Çetin, M. (2022). Sosyal bilgilerde hukuk okuryazarlığı: sistematik literatür taraması. *International Journal of Active Learning*, 7(2), 156-170.
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarına yönelik görüşleri (Doğu Karadeniz Bölgesi Örneği). *Bilig*, 31, 71- 84.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. (Çev. Hüseyin Avni Başman). Pegem Yayınları.
- Dinç E. (2006). Tarih eğitimcilerinin mevcut lise tarih müfredat programı ve tarih öğretiminin amaçları hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 263-276.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.

- Duman, H. (2011). Sosyal bilgiler eğitiminde harita kullanımı ve harita kullanımı konusunda öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmen unsuru ile fiziki koşullar ve materyal hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 88-103.
- Erdem, A. R. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf yönetimi. S. Şimşek (Ed). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* (s. 487-528). Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Alkım Yayıncılık.
- Göksu, M. M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1946-1955. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4039>
- Gönenç, S., & Açıkalin, M. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-41.
- Haydn, T. & Harris, R. (2010) Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: A view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241-61.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kaya, R. & Güven, A. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının işlenişi ve tarihin değeri ile ilgili görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2). s.675-691
- Kovaç, D. (2021). What should be the purposes of history education? *2nd World Conference on Teaching and Education*. 19-21 February, Vienna, Austria. <https://doi.org/10.33422/2nd.worldcte.2021.01.32>
- Köstüklü, N. (2011). Tarih öğretiminde kavramların yeri ve önemi: problemler ve öneriler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 35(100), 309-324.
- MEB (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu. MEB Yayınları.
- MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). MEB Yayınları.
- MEB (2023). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). MEB Yayınları.
- Nuttall, D. (2021). What is the purpose of studying history? Developing students' perspectives on the purposes and value of history education. *History Education Research Journal* 18(1), 89-108. <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.06>.
- Özguven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Yeni Doğu Matbaası.
- Öztaş, S. & Turan, R. (2009). İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler tarih ünitelerinin işlenişinde öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 903-932.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 43-45). Pegem Yayıncılık.

- Öztürk, C. (Ed.). (2012). Sosyal bilgiler eğitimi demokratik vatandaşlık eğitimi (3. B.). Pegem Akademi.
- Patton, M. O. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. S.B. Demir (Ed.). Pegem Akademi.
- Psaltis, C., Carretero, M., Čehajić-Clancy, S. (2017). Conflict transformation and history teaching: social psychological theory and its contributions. In: Psaltis, C., Carretero, M., Čehajić-Clancy, S. (Eds) *History Education and Conflict Transformation*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_1
- Safran, M. (2002). Orta öğretim kurumlarında tarih öğretiminin yapı ve sorunlarına ilişkin bir araştırma. *Türk Yurdu Dergisi*, 22(175): 73-79.
- Safran, M. (2010). Tarih, tarih yazımı ve tarih öğretiminin neliği üzerine. M. Safran (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* (s. 17-21). Yeni İnsan Yayınları.
- Straaten, D. V., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2016) Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research, *Journal of Curriculum Studies*, 48(4) 479-502, <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938>.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şeker, M. (2021). An investigation into social studies teachers' self-efficacy perceptions about basic skills in the social studies. *Review of International Geographical Education*, 11(2), 317-334.
- Şengül Bircan, T. & Safran, M. (2013). KarasarTarih öğretiminde haritaların önemi ve kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 461-476.
- Şimşek, A., & Güler, M. (2013). Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine göre lise Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 543-575.
- Tokdemir, M. A. & Hayta, N. (2014). Tarih öğretmenlerinin ortaöğretim tarih derslerinde tartışma yönteminin kullanılmasına ilişkin görüş ve uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1243-1262.
- Topçu, E. (2016). Ortaokulda tarih eğitimi yapısal sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 22-35.
- Turan, R. (2015). Tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri: (Ankara ili örneği). *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 139-180.
- Tünkler, V. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 38-49.
- Ulusoy, A. & Güven, C. (2020). Sosyal Bilgiler zümre öğretmenler kurullarının öğretim programı'nda yer alan temel becerileri ele alma durumlarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 239-259.
- Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri (Ankara Örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 417-434.

- Ulusoy, K., & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin tarih ve coğrafya derslerine yönelik tutumları (Adıyaman örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 25, 149-160.
- Velayutham, S., & Awang, M. M. (2023). Why teaching history is difficult? *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences* 5(1), 273-284.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15),181-190.
- Yılmaz, H. S., & Avcı, H. E. (2018) Türkiye’de tarih öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine bir araştırma. *Süirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 320-344.
- Yılmaz, K. & Kaya, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 73-95.

Hikmet tedrisatı (İ.C. Türk, Çev.)**İsmail Hakkı BALTACIOĞLU, Çeviriyazı: İbrahim Caner TÜRK**

Article Type	Translation
Received	19/03/2024
Accepted	4/05/2024
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1402071
Similarity Scan	Done - Turnitin
Ethics Declaration	Ethics committee approval is not required for the study.
Conflict of Interest Statement	The author declares that there is no conflict of interest.
Financing	No external funding was used to support this research.
Copyright and License	2012-2024 © TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	-

Hikmet tedrisatı (İ.C. Türk, Çev.)

İsmail Hakkı BALTACIOĞLU, Çeviriyazı: İbrahim Caner TÜRK

ORCID: 0000-0002-7204-4067, E-posta: icanerturk25@hotmail.com

Kurum: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/02h1e8605>

Öz

Bu seri yazıda İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Tedrisat-ı İbtidaiyye Mecmuasınının 1331 tarihli 30-4, 30-5, 30-33 numaralı sayılarında yayımlanan "Hikmet Tedrisatı", "Hikmet-i Tabiiye Tedrisatı" başlıklı makalelerinde ortaya koyduğu Hikmet (Physique/Fizik) eğitimine dair değerlendirmeleri yer almaktadır. Eğitim Reformu akımının Türkiye'deki en büyük temsilcisi sayılan Baltacıoğlu, bu makalelerde hikmet tedrisatıyla ilgili pek çok meseleyi irdelemiştir: "Hikmetin mevzuu nedir?", "Hikmetin terbiye ile münasebeti var mıdır?", "Hikmet tetkik melekesini nasıl tenmiye eder?", "Hadiselerin tetkikinden alınan fikirler", "Hikmet Muhakemeyi nasıl terbiye eder?", "Muhakemelerin verdiği başlıca kanaatler", "Hikmet hadisatın münasebatını tefekkür ettirir", "Hikmetin ta'mimci kafalara tesiri", "Hikmetin merak hissi üzerine tesiri", "İrade üzerine tesiri", "Hikmetten alınacak malumat-ı umumiye", "Tedrisat-ı sınaie üzerine tesiri", "Hikmetin usul-i tedrisi nasıl tayin edilir?", "İlmin tarifinden alınacak fikirler", "İlmin tarihinden alınacak fikirler", "Usul-i felsefisinden alınacak Fikirler", İlmin gaye-i hususiyesinden alınacak fikirler", "İlmin psikolojisinden alınacak fikirler" bunlardan bazılarıdır. Baltacıoğlu, hikemi şartları nazarı itibara almadan bir ilmin tedris usulü hakkında verilecek hükümlerin tabiatıyla mevzusuz ve mutabakatsız olacağı kanaatindedir. Yine yazara göre en iptidai bir müessesede hatta ana mektebinde bile tedrisin ilmî, tarihî, mantıkî, mahallî ve ruhî esaslarını tatbik etmeksizin tek bir fikrin bir yerden bir kafaya nakline imkân yoktur.

Anahtar Kelimeler: İsmail Hakkı Baltacıoğlu, hikmet (fizik), hikmet eğitimi (fizik eğitimi)

Giriş

“Ebatıl ve hurafat¹ terakkiyat-ı ictimaiyemize büyük bir engel ise, Onları yıkmak için daha kuvvetli tabiat ve hakikat ilimleri vardır.

Ulum-ı Tabiiye ve hikemiye şarkda hiçbir meslek ahlakı ve itikadının tesis edemediği inkılâb-ı hayatiyi yaratacaktır.”

Hikmetin mevzuu nedir?

Hikmetin mevzuu ecsam-ı gayri uzviyedir. Fakat hikmet, bu ecsamın yalnız umumi ve müşterek olan hadiselerinden, bu hadiselerin sebeplerinden, kanunlardan bahseder. Hararet, savt,² sıklet³ ki hikmetin mevzuuna dahildir, her cisme şamil olan umumi hassalardır. Şu takdirce hikmet, ecsamın ecza ve efradına değil, belki kütesine heyeti umumiyesine mevzu bir ilimdir. Onun için bütün hikmet hadiselerinde ecsamın tabiatı ve terkibi sabit kalır değişmez; işte bu itibarla hikmet, kardeşi olan kimyadan ayrılır.

Hikmetin tarifinde, hikmetin manasında bizim en çok dikkat edeceğimiz nokta “sebeup” ve “kanun” sözleri olabilir: Demek ki hikmet, hadiselerin tetkikinden ibaret bir bahis değil, hadiselerin sebeplerini, kanunlarını yani kendi aralarındaki münasebetlerini bulan, düşünen bir ilimdir. Bu itibar ile tedrisat-ı taliyede öğretilen hikmet dersi, tedrisat-ı iptidaiyede öğretilen Eşya dersinden büsbütün farklıdır; şöyle ki “Eşya dersi” gösterir; koklatır, yoklatır... fakat pek az düşündürür, pek az anlatır. “Hikmet dersi” ise bütün bu müşahedelerin tetkiklerin fevkinde çalıştırır: İzah eder, düşünür, buldurur, keşfettirir; Birincisi insanın gözüne, ikincisi insanın aklına müracaat eder. “Eşya dersi” alelade bir malumat dersi, “Hikmet dersi” ise bir ilim, yani alet ve kanun dersidir.

Hikmetin tarif ve telakkisinde dikkat edeceğimiz ikinci bir nokta dahi bu ilmin münhasıran bir eşya ve keyfiyet ilmi olmadığı, aynı zamanda bir kemiyet ve riyaziye ilmi olduğudur: Hikmet hadisatın eşkal, elvan,⁴ evza⁵ ve harekâtını yine eşkal, elvan ve evza’ harekâttan ibaret sebepler, kanunlarla izah etmekle kalmıyor, bu hadiselerin kimi sebeplerini, kimi tespitlerini, kimi sebep ve kanunlarını, hülasa riyaziyesini de izah ve isbat ediyor. Öyle ki hikmet, renkleri, şekilleri, hareketleriyle ne derece tabiiye ilmi ise kemiyetleri, nispetleri, düsturları ile de riyaziye ilmidir. Tabir diğerle hikmet hem tecrübidir hem de riyazidir. İlm-i hikmet, işte bu iki nev’ idrakin mahsulüdür. Her iki şube, birbirinin lazımı, birbirinin mütemmimidir. Şu takdirce hikmet ne münhasıran bir eşya dersi ne de münhasıran bir cebir dersi gibi telakki etmek yanlış, fakat hikmeti aynı zamanda kemi ve

¹ Ç. N. Uydurma hurafeler

² Ç.N. Ses

³ Ç.N. Ağırılık

⁴ Ç.N. Renkler

⁵ Ç.N. Haller, durumlar.

keyfi bir ilim ve ders olarak telakki etmek, ahval-i terbiye ve tedrisini de bu noktadan idare etmek doğrudur.

Hikmetin terbiye ile münasebeti var mıdır?

Bir ilmin terbiye ile münasebeti vardır demek, o ilim, beden, zekâ, his ve irade gibi herhangi mevcudiyetimizi faaliyete getirir, neşvünemaya sevk eder, onların tekamülüne tesir eder demektir. Resim, jimnastik, şiir, musiki, edebiyat gibi derslerin terbiye ile alakadar olması, hep bu faaliyete ve tekamüle tesir edici mahiyetlerinden ileri gelir. Bu dersler gibi, ilm-i hikmetin de terbiyeye tesiri, tabiatından tabiatın müsait olduğu usul-i tedristen intişar eder. Şöyle ki hikmet bir madde ve tecrübe ilmi olmak itibariyle insana her şeyden ziyade bir madde ve tecrübe terbiyesi vermeye müsaittir ve mahiyeti ne kadar tebdil edilirse edilsin, ondan bir şiir ve edebiyat mevzuu çıkarmak mümkün değildir! Diğer cihetten bu ilmin, tabiatına has bir terbiyeyi verebilmesi ancak muvafık bir usul-i tedris yahut usul-i tahsilin kullanılmasına bağlı bir neticedir. Hikmet tedrisatı vardır ki tabiat esasîsiye muvafık bir usul ile tedris edildiğinden mefkûrenin kudret tecrübe ve isbâtiyesini arttırmış; hikmet vardır ki -sakıt⁶ bir usul tedrisin kurbanı olduğundan- bu mefkureyi kelimeler, vehimlerle doldurmuştur. Hülâsa ders ile verilecek terbiye hem mevzuun tabiatından hem de usul-i tedrisin hakikat ve mutabıkından intişar etmektedir. Öyle ise hikmetin tesirât anlamak için evvela hikmetin tabiatıyla müsaade ettiği terbiyeyi, sonra bu tabiata muvafık usulleri tetkik edelim.

Hikmet, tetkik melekesini nasıl tenmiye eder?

Dünyada hiçbir ilim yoktur ki belki hikmet kadar tecrübeye müsait olsun... Coğrafya, tarih, kozmografya, tabakat gibi ilimlerde vasıta kullandığımız göz, burada kulak, el, kol, bacak bütün uzlat ile birleşerek maddenin bütün havas ve itlaatına taalluk ediyor. Hikmet, yuvarlanan bir taşın, gerilen bir okun, kırılan bir sapanın rü'yetinden, ziyası, savtı, elektriği öyle bütün bu maddelerin, kuvvetlerin, kanunların tetkikine götüren tekâmül, her şeyden, her vasıta ve kuvvetten evvel elin, gözün, kulağın, bütün vücudun mahsulüdür. Hikmetin düsturları, kanunları kitaplarda, fakat bütün bu düsturların, kanunların madenini teşkil eden hadisat, tabiat ve bütün bu hadisatı kabil idrak bir şekle koyan kuvvetler, bizim gözümüzde, kulağımızda, elimizde, ayaklarımızdadır! Onun için kimya tavsım, tabiiyat tasnif ilmi ise, hikmet tetkik ve tecrübe ilmidir. Hikmet insana, ecsamın şekil, renk, vaziyet, hareket, inkisar,⁷ elastikiyet, ziya, savt, elektrik gibi bütün evsaf ve havasını tedkik ettirerek görmeye, işletmeye, tutmaya, hülâsa tedkik ve müşahedeye alıştıırır. Hikmet maddiyat ve müsebbitat dünyasından uzak yaşamış olan insanları bu âlemlerin en garip ve esrarengiz hadiseleriyle; hikmet, çocuğun temayül ve insiyakiyle,⁸ oyunlarıyla yaptığı ilk müsavi tecrübelerin fevkindeki müsavi, müspet fikirleri insaniyete kazandırır ve zıddiyet vecihlerini ölçüyor, mukayese ediyor. Hikmetin bu yolda ihya ettiği

⁶ Ç.N. Önemi kalmamış

⁷ Ç.N. Kırılma.

⁸ Ç.N. İçgüdüleriyle.

meleke mukayesedir. Bu mukayese ki zekânın herhangi bir fert üzerinde tevkifine, hayretine mâni bir mukayese ki zekâyı asıl hadisatı idare eden sırları keşfe, kanunları bulmaya götürüyor.

Hadiselerin tetkikinden alınan fikirler

Hadiselerin tetkikinden alınan fikirler ve hükümler, hep müsbet ve maddidir. Hikmet, olmayan, vücut bulmayan vücut bulması hakikat ve hadise ile farz ve ispat edilemeyen şeyler, rivayetler, masallar, iddialar üzerine fikir, hüküm vermez... Hikmetin mevzuları daima tetkik ve tecrübenin mahsulü, hep hakikat, hep mümkünattır. Hikmette en esrarengiz ziya ve elektrik hadiseleri bile makbul, çünkü mümkün, müsbet, mevcuttur. Halbuki hikmet ne kadar ehemmiyetsiz ve ne kadar tesirsiz olursa olsun, en ufak bir kuvve-i vehmiyenin vücuduna bile kail olmaz⁹. Bu ilmin henüz kabil ispat ve tahkik olmayan farziyeleri yani hayalleri bile çılgın, bozuk bir karihanın¹⁰ değil, tabiat ve hakikat eşyaya göre bina edilmiş ilmi bir muhayyilenin, dehanın mahsulüdür. Hikmetin yalanlarında, hülyalarında bile hakikiyetin, hikemiyâtın bir vücudu, bir tesiri vardır. İşte ilm-i hikmetin daima tabiat, hakikât ve imkân arayan, daima müsbet kovalayan bahisleri, mevzuları üzerinde işleyen bir zekâ, ister istemez mevhumlar, gayri kabil ispat iddialar için kapanır, artık bunları almaz, hazmetmez olur... Onun için ilm-i hikmet, terbiye-i müsbetenin bir mektebidir. Bu mektebin feyziyledir ki bir memlekette ebatıl ve hurafata itikat eden evhamperestler kurtulur. Hikmetin girdiği yerden cinler, periler, umacılar kaçır. Onun için hikmet tedrisatı bir memlekette kuru aklın, muhakemenin, mantığın bile yapamadığı fikri inkılabı yapar, milletlerin nesc aklisini¹¹ adeta yeniler.

Hikmet muhakemeyi nasıl terbiye eder?

Hikmet muhakemeyi terbiye eder; bu tesir pek aşıkardır. Çünkü hikmette efrat ve hadisatı tetkik ile başlayan zekâ, mukayese safhalarından geçtikten sonra nihayet asıl ilmi teşkil eden fikr-i umumiye, aleti, kanunu keşfeder. Zekâ, bu tekamülatta basitten mürekkebe, yani hadisat ve cüziyatdan kavanin ve külliyata doğru yürür. Zekanın bu yürüyüşü, mehanik kime "istikrai"¹² denilen şeklidir. Hikmet tecrübenin bütün kavanini bu nev' muhakemelerin mahsulüdür. Denilebilir ki istikrai muhakeme bu ilmin sahasından intişar etmiştir. Hikmet öyle istikrai bir ilimdir ki bir yığın hadiseden tek bir kanuna varmak ve yolda düşülecek hatalardan sakınmak için geçilmesi lazım gelen bütün geçitleri, yolları, yapılması lazım gelen bütün ihtiyatları gösterir, mantık usullerini öğretir; tetkik, mukayese ve istikra kabiliyetini uyandırır.

Muhakemelerin verdiği başlıca kanaatler

Hikmet, hadiseleri tetkik, mukayese, nihayet tasnif, telif ve tamim ederek bize tabiat ve kuvvetleri hakkında bir takım umumi fikirler, kanaatler veriyor: Hikmet bize gösteriyor

⁹ Ç.N. İnanmaz.

¹⁰ Ç.N. Zihin kudretinin.

¹¹ Ç.N. Akli dokunuşunu.

¹² Ç.N. Tümevarım.

ki dünyada hiçbir hadise sebepsiz değildir... Her hadisenin bir sebebi ve her sebebin bir hadisesi vardır. Bütün bu sebepler maddi sebepler, maddi kuvvetlerdir. Binaenaleyh hiçbir hadise, hiçbir tahavvül ve hareket cinler, periler, şeytanlar... gibi mevhum sebeplere atfedilemez. Yıldırım, sel, bora, kasırga, indifa¹³... Bütün bu hadiselerin kati, farazi -yani henüz tecrübe ile sabit olmamış- bir sebebi, bir aleti vardır; dünyada her şeyin, her hadisenin bir sebebi bir hikmeti vardır. Yine hikmet bize ispat ve izhar eder ki bütün sebepler, aynı şeraitte aynı neticeleri tevlit eder: Cazibatın taalluk edebildiği her cisim sükûta, kuvvetin tesir ettiği her cisim tebdil mekâna meyyaldir. Bu neticelerin eşkal ve mukadderatı esbab hikemiyeden maada hiçbir kuvvetle kabil tadil ve tağyir değildir. Yüzlerce hadiseler, yüzlerce defalarında ispat ediyor ki yıldırım ne semavi bir afet ne de günahkarların beynine müteveccih bir beladır. Yıldırım, hikemi bir şartın, hikemi bir sebebin mahsulü olan yine hikemi bir hadiseden, şerareden başka bir şey değildir. Binaenaleyh yıldırım, cami olsun, kilise olsun, merakıd-ı mübareke¹⁴ olsun, makam-ı mukaddese olsun ister zengin konağı ister fakir kulübesi olsun... İnmeye, rast geldiğini yakmaya yıkmaya mahsus bir kuvvettir. Onun fiil ve tesirini tadil, hiç olmazsa tadil edecek bir sebep, ancak kendi nevinden bir hadise, yine kendi nevinden bir sebep yani hikmet olabilir. Binaenaleyh mukadderat-ı hikemiyeyi tadil ve tanzim edecek ne doğrudan doğruya itikadat ne de ahlaktır. Belki ilmin kendisidir. Nitekim yıldırım ancak bir paratonerle tebdil istikamet edebilir. Binaenaleyh yıldırımın şerrinden kurtulmak için yapılacak bütün tazarru'lar¹⁵ bütün niyazlar hadisenin şiddeti üzerinde en ufak bir tesir bile hasıl etmeksizin vukua gelir. Namusuna, kuvvetine güvenerek kulübesini bir kaya şeklinde çatan bir köylü, kudret-i hikemiye ve uzliyye karşı gözünü yuman bir cahildir. Çünkü yuvarlanan bir taş, taşlıktan kopan bir kaya ne fazla ne eksik, sükutun şiddetiyle mütenasip bir gayretle önünde bulduğu her Ali'nin yahut Veli'nin kulübesini yıkacaktır. Dünyada kopan, yuvarlanan bir taşın işittiği, duyduğu, anladığı yalnız bir ses vardır: O da ne Ali'nin ne de Veli'nin belki cazibe-i arzın sesi!

Hikmet, hadisatın münasebatını tefekkür ettirir

Hikmet her hadisenin sebebini, her sebebin neticesini izah ettiği gibi, hadiseler, sebepler arasındaki münasebetleri de gösterir. Hikmet tahsil eden bir zekâ, idrak eyler ki, dünyada hiçbir hadise sebepsiz olmadığı gibi, hiçbir hadise de eşsiz, akrabasız değildir; dünya, münzevi ve serseri hadiselerden ibaret değil, müteşabih,¹⁶ müteradif¹⁷ hadiselerin takımlarından müteşekkildir. Her hadisenin eczası, efradı arasında bulunan nizam ve intizam, ayrıca hadiseler arasında vardır. Hikmetteki bu tetkikler tefekkürlerdir ki zekâyı hayat için, hayat-ı fikriye için pek mühim bir ihata kudreti ile teçhiz ediyor: Kafa yalnız fertler hadiseler üzerinde değil, fertlerin, hadiselerin münasebetleri, mutabakatları üzerinde

¹³ Ç.N. Yerden fıskırma.

¹⁴ Ç.N. Kutsanmış merak.

¹⁵ Ç.N. Yalvarmalar.

¹⁶ Ç.N. Şüphe ve tereddüde yer bırakmayacak şekilde.

¹⁷ Ç.N. Ardarda gelen.

de düşünmeye başlıyor. Onun için hikmet alelade tetkikler ve müşahedeler fevkinde tefekkürlerden ibaret bir terbiye-i felsefiye veriyor.

Hikmetin ta'mimci kafalara tesiri

Hadisat üzerinde lüzumu kadar tetkike alışmamış fakat çok okumuş, çok nazariye, kanun bellemiş bir kafanın hayatta en büyük felaketi, bir iki kaba müşahedededen haksızca umumi bir hüküm, bir kanun çıkarmak istemesidir... Bu tamimcilik gayet mehlekdir.¹⁸ Çünkü zekanın en mühim bir vasıta-i tahsili olan kudret-i tedkikiyesini mahvediyor. Bu itiyadı alan zekalar -garip bir ilim ve kanun fabrikası gibi- her gördüğü şeyi bir dürlü, bir suretle, hususiyle kendine göre izah ve takdire başlıyor, indi kanunlar, hayali ilimler çıkarıyor. Bu illetin bir insan için en büyük zararı ne olabilir? Bütün idrakini alem haricinin hakiki münasebetlerine, kanunlara karşı kapamak buna mukabil kafasında muhayyelatdan ibaret bir idrak, malumat ve ilim taşımaktır... Umumiyetle insan fitratlarıyla, gençler ise hayalperestlikleriyle, cahillere gelince bunlar da malumatsızlıklarıyla az çok bu zihniyete, bu tarz tefekkür ve telakkiye müsteiddirler. Bir milletin kafalarından fıskırarak her türlü ilimlerin belki en büyük düşmanı işte bu haksız isti'cal,¹⁹ bu ta'mimcilik²⁰ olduğunu düşünerek itikat eylerim ki: Gençlik, insaniyeti terbiye edecek bir usulün en büyük vazifesi bu tabiat-ı fikriyeyi tartmak, ona bir gem vurmak olmalıdır ve biz şarklıların çok hayalci, evhamcı insanlar olduğumuzu da bilerek ilave ederim ki: Bizler terbiyemiz, tahsilimiz için -hatta her milletten ziyade- bu nev'den bir "ihtiyat ve murakabe terbiyesi" ne muhtacız... Bu ihtiyacı ancak ilmi yani müteenni²¹ ve ihtiyatkar bir tedrisi izale edebilir. İşte ilmi hikmetin tarihi de alelacele yapılan tamimlerin zararını gösteriyor. İşte ilmi hikmetin tecrübeleri istikraeleri²², istintaçları²³ bize bir hükmün büyük kudretini ve manevi mesuliyetini anlatıyor. Hülasa bu ilmin tecrübeleriyle bir "usul-i tetkik", bir "usul-i ta'mim" öğreniyoruz ve bu tecrübelerin tekrarından teressüb ve tebellür edecek²⁴ fikr-i itiyadlar sayesinde artık kendimizi her hususta acele ta'mimlerin, sahte felsefelerin sakıt hükümlerinden, büyük hatalarından kurtarıyoruz.

Mabadı var

Mabad

Hikmet-i tabiiye tedrisatı

Hikmetin merak hissi üzerine tesiri

İnsan fitraten mütecessistir. Bu tecessüsün en bariz şeklini çocuklarda görürüz: Çocuk birçok sualleriyle "bu ne, bu ne?" diyerek gördüğü, işittiği, tuttuğu her şeyi sormak

¹⁸ Ç.N. Tehlikelidir.

¹⁹ Ç.N. Acele etme.

²⁰ Ç.N. Umumileştirme.

²¹ Ç.N. Temkinli.

²² Ç.N. İstikrarları.

²³ Ç.N. Sonuç çıkarmaları.

²⁴ Ç.N. Durulacak ve belirecek.

öğrenmek ister. Uzun mübarezeli²⁵ bir insanîyet mazisinin terk ettiği bu irsiyet, insanoğlunu eşyaya, bilhassa canlı, hareketli, korkunç, esrarengiz eşyaya meraklı yapıyor. Çocuğun tesadüfi ve serseri sualleriyle terakki eden bu merak ve tecessüs, gayesini yükselte yükselte daha alakasız, daha manevi bu ilmi mevzulara düşüyor; İlimde, keşfin, tetebbu'un adeta bir rehberi oluyor. Çünkü çocuk, bugünün meraklı, heveskar, mütefekkir genci olmuştur. İşte hikmetin hadiseleri, tecrübeleri gençlerin ruhunu esir eden bir sihir taşır. Gençlik tabiatın esrar ve hafayasını²⁶ teşhir eden bu ilmin tahsiline büyük bir heves duyar. Gençlik parlak cisimler, çeken mıknatıslar, dönen çarklar karşısında alçı bebeğin müteharrik gözlerini seyreden bir çocuk gibidir... Gerçi alelade bir elektrik, bir ziya hadisesinde bir çocuğu bebeği kadar teshir edecek bir kuvvet ve cazibe yoktur. Fakat böyle bir hadise, bebeklerini oyuncaklarını oynamış, doymuş bir çocuk yani bir genç için belki daha yüksek, daha şiddetli bir merak, bir mevzudur. Bence İlm-i hikmet insanîyeti çocuğun oyuncakları gibi en canlı ve bariz cazibelerden iktisadî, içtimaî tetkikat gibi nispeten mücerret ve menfaati gizli cazibelere sürükleyen bir vasıta. Hikmetin tabiat-ı esasiyesi bu cezb ve teshire o kadar müsaittir ki en kötü usullerle verilen hikmet dersleri bile gençlerin merak ve hayretini tahrikten aciz kalmamış, daima söylemiş, daima öğrenilmek istenmiştir...

İrade üzerine tesiri

Hikmetin irade terbiyesindeki fiil ve tesirini takdir edebilmek için, hadiselerinin - aynı zamanda fikre ve azleye müştereken tesir etmekten ibaret olan- tabiat-ı ilmiye ve tecrübiyesini hatırlamalıdır. İlm-i hikmet bir yandan devamlı ve uzuniyetli tecrübelerin doğurduğu fikirleri telif ediyor; bir yandan da takdir, tahmin ve tasavvurların tecrübelerini yaptırıyor. Hikmette her tecrübenin bir gayesi, her gayenin de tecrübeleri vardır. İşte bu gayelere varmak, bu gayeleri teşhis etmek ihtiyacıyla çalışan bir hikmetşinasın ahval-i ruhiyesi büsbütün başkadır. Onda ameliyathanesinin ilmi ve fikri mesaisinden, mesai-azliyesinden alınma i'tiyadlar, terbiyeler azimler vardır. Diğer cihetten hikmetin tecrübeleri ispat eder ki: Her hakikatin keşfi için bir usul ve her usulün talep ettiği zihni ve cismani, muntazam ve mütekamil faaliyetler lazımdır. Nitekim ihtiyatsızca tutulan bir cam boru kırılır, acele ile ısıtılan bir karnı patlar, belki de kazalara, zararlara sebebiyet verir! Ameliyat esnasında yapılan lüzumsuz bir tasarruf, ekseriya mecburi bir ziyanın mukaddimesidir. İşte bu fikirlere, bu neticelere alışan bir âlim daima usulperest ve ihtiyatkar bir ferttir. Âlim, hükümlerini çabuk vermediği gibi acele de işlemez. Hikmetin tecrübeleri, renkte, cazibelere rağmen yine devamlı, üzüntülü bir takım mesainin mahsulüdür. Bu mesaide alim de zekâ, his ve azim bir gaye için düşünür, duyar, ister, çalışır, bütün bu mesaide alimdeki, sabrın, sebatın büyük bir hissesi, tesiri vardır. Bakınız; bir hadisenin sebebi peşinde saatlerce, günlerce koşan bir alimin hayatı ne kadar sabırlı bir hayattır. İşte hikmetin meselelerini hal, hadiselerini tecrübe için ameliyathanede çalışan bir gençliğin alacağı terbiye de alimin terbiyesi nevindendir. Gerçi alimlerin sürekli ve buhranlı mesaisi, ne de

²⁵ Ç.N. Çekişmeli.

²⁶ Ç.N. Sırlarını.

ameliyathanelerinin mükemmel ve mufassal malzemesi mektebin içinde bulunmaz ve yaşamaz; fakat en ufak bir ameliyathanede en aciz vasıtalarla verilen bir hikmet dersinde bile idare ve seciyenin teşekkül ve tenmiyesine²⁷ tesir edecek bulunabilir.

Hikmetten alınacak malumat-ı umumiye

Tedrisat-ı ibtidaiyyede eşya dersi, tedrisat-ı taliyyede hikmet dersi, çocukları, gençleri hayata hazırlayacak derslerin en mühimleridir. Çünkü bize hayatta, bilhassa medeni muhitimizde eşya ile daimî bir mübareze halindeyiz: Lambalar, piller, telefonlar, tramvaylar... bütün keşfiyat ve tatbikat kitaplarının bir faslı, bir resmi olmaktan çıkmış, meskenlerimizin, sokaklarımızın, şehirlerimizin sanki birer gözü, bir kolu bir bacağı şekline, vazifesine girmiştir. Yaşamakta bunları kullanmak, içinde tabiatlarını, düsturlarını, idarelerini görmek, bilmek, tanımak, düşünmek lazımdır. Dün, biraz okuyup yazmış, dini ıslahatı öğrenmiş bir fert, hayata hazırlanmış bir adam farz edilirken, bugünkü terbiyede bu kadar yetişmiyor, az geliyor, asgari malumat-ı tabiiye ve hikemiye almamış bir adam bir kızıl cahil yahut bir sersem gibi yollarda kalıyor! Hülasa nesli hayata, mübareze²⁸ hazırlayacak malumat arasında hikmetin hissesi büyük olmak lazım gelir. Diğer cihetten, bu malumatın alınması, bugün diğer ilimlerin tahsili için bir şart oluyor: Hikmetsiz tabiatın hiçbir şubesini hakkıyla anlamak kabil değildir. Bence hikmetsiz avukat, edip, muharrir... olmak da kabil değildir; çünkü hikmet bugünün adamına verilebilecek noksansız terbiye-i umumiyenin temel taşıdır. Onun için ilmin bütün şubası aliyesine intisat edecek²⁹ olan gençleri tali tahsile tabi bulundurmak ve tali tahsille mükemmel bir hikmet tedrisi yapmak mecburiyeti vardır.

Tedrisat-ı sınaie üzerine tesiri

Sanat mekteplerinde gençlere verilecek terbiyeyi doğrudan doğruya parmaklarının maharetinde arayarak efkâr-ı ilmiyenin mahdudiyetini³⁰ mesaha eden³¹ sanayi mekteplerinin devri geçmiştir. Yeni dünyanın sanat mübarezeleri istiyor ki mahir ameleden ziyade sanatın tahavvulat ve tekâmülatını takip edebilir mütefekkir başlar, kafalar yetişsin... Bir sanatkâr makine gibi çalışabilir de bu maharetine, bu ameline rağmen fakat ibdai ve icat kudretinden mahrum... Bu işçi er geç öldürücü bir muhafazakarlık boyunduruğu altına girecek ve mahvolacaktır... Çünkü dünya, hele makine ve sanayi dünyası durmuyor muttasıl³² değişiyor. Değişiyor. Bugün bu tahavvül ve tekâmül ancak kafa ile takip edilebilir. Gerçi becerikli, mahir bir amelenin de kendisine göre bir kafası vardır. Fakat bu kafa, balını yapan arı gibi nihayet melekesini, itiyadını muhafaza edebilen bir kafadır. Halbuki daima mütehavvil ve mütekamil bir mübarezenin eşkalini takip edebilmek için bir terbiye-i fikriye vermek lazımdır. Öyle bir terbiye-i fikriye ki hükmü,

²⁷ Ç.N. Artırılmasına.

²⁸ Ç.N. Çekişmeye.

²⁹ Ç.N. Bağlanacak.

³⁰ Ç.N. Sınırlılığını.

³¹ Ç.N. Ölçen.

³² Ç.N. Ara vermeden.

muhakemesi, kudret-i ibdaiyesi sayesinde her günün tahavvülatını takip edebilsin, her günün ihtiyacına göre mesai-i fikriye ve azliyesini değiştirebilsin. Yoksa dünya değişir; pişkin amele, bizim tornacılar değişmez, değişmez de ne yapar? Elektrik asrında eliyle ayağıyla parmaklık çeker... Sanatkarlara verilecek ibdai ve tekâmülü bir terbiyenin mebadisi ne olabilir? Şüphesiz ki resim, el işleri, tarih sanat, hendese gibi birtakım dersler bu terbiyeye dahil olacaktır... Hususiyle eşya ve hadisat hakkında mücerret, umumi düşündürecek bir dersin ezcümle hikmet ve kimyanın da bu sıraya konulması elzemdir. Sanaat terbiyesinde hikmet ve kimya her şeyden evvel makinacı yahut ecza fabrikatörü yetiştirmek için evvel be evvel, hususiyle “adam” yetiştirmek, hususiyle maddiyatta mütefekkir kafalar yetiştirmek için elzemdir. Onun için nerede müterakki milletlerce bir sanaat terbiyesi tesis edilmek istenirse orada ulum-i hikemiye tedrisatı ehemmiyetle itibara alınmıştır. Almanya, Amerika göz önünde! Bu milletler bugün terbiye-i sanaiye mekteplerinde mükemmel surette ulum-i hikemiye tedris ediyorlar. Fakat şayan-ı dikkattir ki bu memleketlerde tedrisat-ı hikemiye daima ilmi ve terbiyevi mahiyetini muhafaza ediyor, yani münhasıran ameli, tatbiki, sanai bir mahiyet almaktan ziyade tefekkür ve taharri için bir vasıta olmak mahiyetini taşıyor.

Hikmetin usul-i tedrisi nasıl tayin edilir?

Bence tedris, “zekada muayyen bir takım hadisat vücuda getirmek” dir. Usul-i tedris, bu gayeyi temin eden vesait ve şeraitin heyet-i mecmuası olmak lazım gelir. Tedris ve usul-i tedrisin bu suretle tarifi ne derece ilmi ve umumi ise, aynı zamanda o derece müphem ve muhtaç tefsirdir. Filhakika bir dersle muayyen bir takım hadisat-ı fikriye vücuda getirmek gayesine varmak için evvela birçok noktaların, şartların tesisi lazım gelir: Ezcümle, bu hadisatın neden ibaret olduğu bilinmeli, sonra bu hadisatın fikirde zuhuru için takibi lazım gelen hareket ve tekâmül bilinmeli, daha sonra bu hadisatın zuhur ve hıfzını temin edecek şerait-i muhutiye ve batiniye bilinmeli, en nihayet bu hadisatın zuhurunu temin edecek vasıtalar tayin edilmelidir... Bu noktalar bilinmedikçe herhangi ilmin usul-i tedrisini ilmi surette tayine imkân yoktur. Mesela hikmetin usul-i tedrisini de taklidi ve ananevi şekilden kurtarmak için evvela bu ilmin, tarifi, tarihi, usul-i felsefisi, gaye-i hususiyesi, psikolojisi noktalarından tetkik etmek icap eder. Bilahare iptidaiyede yahut taliyedeki hikmet tedrisatının usul-i tedrisi mütalaa edilen bu şeraitin bir suretle terkibinden çıkacaktır. Şu hâlde usul-i tedris birkaç kaideye rabt edilivercek kadar basit bir mesele değil, karışık, aynı zamanda ilmi, tarihi, mesleki ve ruhi bir meseledir. Şimdi hikmet de dahil olmak üzere her ilmin usul-i tedrisinde nazım olan esasları, mebdeleri tetkik edelim.

İlmin tarifinden alınacak fikirler

Her ilmin usul-i tedrisi, o ilmin tarifine tabidir. Bu tarif bize ilmin mevzuunu tayin edecek. Bu mevzu’ sayesinde vücuda getireceğimiz hadisat-ı fikriyenin nevini tayin edeceğiz. Tarif bizi mevzuu haricinde lüzumsuz yere dolaşmaktan men’ edecek, çok kere de bizi mevzuu dahilinde çağırarak, ilmin kemiyet ve keyfiyetine taalluk edecek cihetleri gösterecek. Şu hâlde hiçbir cihetinin tetkik ve tahsilini ihmale meydan vermeyecek, imin

diğer ilimlerle münasebeti varsa izah edecek, şu suretle de ilmi mücerret, rabıtasız bir ilim gibi tedrisini mâni olacak ulumun vahdeti hususundaki nisyanımızı³³ tamir ettirecek, bilhassa ilmin esbap ve kavanini tayin edecek, binaenaleyh ekseriya ilmi bir malumat dersi şeklinde tağyir etmesine de meydan bırakmayacaktır. İşte ilmin tarifi ve mevzuu, tedriste vücuda getirilecek hadisatın kemiyet ve keyfiyetini tayin eder. Bu cihetin bilinmesi usul-i tedrisin en birinci meselesidir. Muallimin yalnız alim olması değil, ilmi, ihatası hakkında şuuru olması yani ne öğreteceğini bilmesi de elzemdir. Nitekim tedrisatta yapılan inhirafların³⁴, zikzakların, lüzumsuz, faydasız talimlerin yahut eksik kalan fikirlerin bütün mesuliyeti ekseriya ilmin tarif ve telakkisi, mevzuu ve ihatası hazmedilmemekten ileri gelir. Yoksa her ilmin tarifi, mevzuu üzerinde bir usulşinasın yapacağı mülahazat, tedrisatın miktarını haylice müteessir edebilir. Fazla olarak her ilmin halihazırdaki telakkisini de bu noktadan görmek pek iyidir. İşte hikmetin usul-i tedrisinde de hikmetin tarifi, mevzuu neden ibaret olduğu sarahaten bilinmeli, daha doğrusu nazar-ı dikkate alınmalıdır. Çünkü usul-i tedris meselesi her şeyden evvel tedris edilecek ilmin ferdiyeti ve diğer ferdiyetlerle münasebetinin tayini meselesidir.

Mabadı var

İsmail Hakkı

Hikmet-i tabiiye tedrisatı

Mabad

İlmin tarihinden alınacak fikirler

Her ilmin usul-i tedrisi; o ilmin tarih terakkiyat ve keşfiyatından olmalıdır. İlmin zuhur ve keşfi, alelade bir tesadüf ve temadinin eseri değil, belki birçok şartların, sebeplerin, muhitlerin neticesidir. İlim, tarihinde müteharrik ve mütekamil fakat bu tahrik ve tekamülünü zaman zaman izhar eden ferde benzer... İlmin tarihi bize ilmin mazideki hayatını, bu hayatın zamanda mütalaasını, yani seyr ve tekamülünü, bu seyr ve tekamülü idare eden ferdi, içtimai sebepleri gösterir. Yani ilmin felsefesini öğretir. Usul-i tedrisin, ilmin tarihinden edeceği istifade ne olabilir? İlmin tarihini tetkik ederek ilmi tevlit eden sebepleri, şartları öğreniriz. Öğreniriz ki: İlmin zuhurunda ihtiyaç en büyük amildir. Bütün kanunlar, düsturlar, hassalar... doymak bilmeyen bir şöhret ve tahsil hırsı, mağlup edilmek istenilen bir düşman endişesi, sefaleti tehvin edilmek³⁵ istenilen bir beşeriyet muhabbeti için aranmış, bulunmuştur. Bu tetkiklerin tedrisatta "fikirleri, kalemleri; ihtiyaçlara: Şahsi hayatı, insanı... menfaatlara, heyecanlara bağlamak" neticesini çıkarırız.

İlmin tarihini tetkik ederek ilmin zuhur ve terakkisinde devirlerin, muhitlerin, içtimaların, terbiyelerin tesirini öğreniriz. Öğreniriz ki her devir -maddi ve manevi- her muhit, her cemaat, her terbiye; ilmin zuhur ve inkişafına aynı derecede müsait

³³ Ç.N. Unutmamızı.

³⁴ Ç.N. Sapmaların.

³⁵ Ç.N. Hor görülmek.

bulunmamıştır. Öğreniriz ki ilim; tarihinin bütün imtidadında³⁶ -bir nebat, bir hayvan gibi- ancak müsait hayat şartları bulduğu zamanlarda, milletlerde ve muhitlerde doğmuş, büyümüştür. Öğreniriz ki harbli, kıtallı tarihler; ilmin laboratuvarlardan, potalardan çıkıp da hafızalara, kitaplara girdiği, kapandığı devirlerdir. İlimin çıkıp gezindiği, hürriyet ve hayatını muhafaza ettiği devirler ise bilhassa sulh ve mesalimetin tefekküre pek müsait olan devirleridir... Öğreniriz ki servet ve iktisatta ilmin teşekkül ve tekamülünde bir amildir. Hep bu tetkikatımızdan neticeler çıkarıp ilmi tedris ettiğimiz mekteplerin, medreselerin şeraiti, derece, muhitçe, ictimaca terbiyece tadile ulaşıyoruz. Çünkü ilmin zuhur ve tesisi gibi tedris ve tahsilinin de keyfi ve cebri olmayacağına, belki müsavi ve manevi şartlarla mukayyet bulunacağına artık iman etmişizdir. Aynı iman ile biz ilim tahsil eden talebenin maadasını, hürriyet-i içtimaiyesini, inhimakat³⁷ ve ihtirasâtını³⁸ dersanelerin, ameliyathanelerin hayat ve hareketini de takip etmeyi vazife sayarız.

İlimin tarihini tetkik ederek ferdi, içtimai ruhların, ilmin inkişaf ve imtidadında tesirlerini öğretiriz, öğreniriz ki: İlim ne münhasıran bir ferdin ne de münhasıran bir cemaatin mahsulüdür. Belki aynı zamanda alim ferdin mensup olduğu cemiyetin mahsulüdür. İlim; ferdi bir mahsul olduğu kadar, içtimai bir mahsuldür. Bu tetkiklerden ilim dersanelerini ve ameliyathanelerini hem ferdi hem içtimai bir hayata mazhar etmek fikrini buluruz. Bu fikir yolunda derslerin saatlerini, dersanelerin eşyasını, vaziyetlerini, ameliyathanelerin ferdi ve içtimai hayatını, inzibatını değiştirmeye çalışırız. Mesela rahip hücreleri gibi ferdi mesaiye, ilmi murakabelere müsaadeli odalara mukabil, mebusan meclisleri gibi gürültülü, münakaşalı salonlar yaparız. Hülasa; tedris hususundaki teşebbüslerimizi, keyfilik ve nefsilikten kurtarıyoruz, hakikiliğe doğru sürükleriz.

İlimin tarihi bize ilmin mazisiyle diğer ilimlerin ve sanayiinin mazisi arasındaki münasebeti, yani ulum ve sanayiinin bir ilme ve bir ilmin ulum ve sanayie müteakıl ve mütemadi tesirlerini öğretir. İlimin tarihiyle öğreniriz ki: İlim tarihindeki tekâmülün de başı boş değildir; diğer ilimlere, sanatlara bağlıdır. Beşeriyetin yalnız başına tekâmül eden bir ilmi değil, birlikte tekâmül eden beşeriyet ilimleri vardır... En uzak ilimler arasında bile kuvvetli ve samimiyetli münasebetler vardır, bütün ilimler derece derece akrabadır. İlimin tarihiyle öğreniriz ki: Bir kimyanın terakkisinde bir riyaziyenin tesiri olmuş, kimyasız biyoloji terakki ve tesis edememiş, tabiiyatsız içtimaiyat anlaşılmamış, içtimaiyatsız bir tarih daima kararmıştır... İlimin tarihi bizim vahdet ulum hakkındaki kanaatimizi kuvvetleştirerek kimya talebesinin, edebiyat hakkındaki, edebiyat talebesinin hikmet hakkındaki malumatsızlığını müsamahaya mâni olur ve kudret riyaziyesi olmayan yahut hayatiyat ve içtimaiyat hakkındaki vüsat idraka malik bulunmayan bir kafaya tam ilmi kafa dedirtmez. Yine aynı malumat sayesinde ilmin tatbikat-ı sanaiyesini ihmal etmeyiz. Sanayi ve tatbikatı da ilmi nokta-i nazarından anlamayı, izah etmeyi unutmuyoruz.

³⁶ Ç.N. Uzanışında.

³⁷ Ç.N. Aşırı düşkünlükler.

³⁸ Ç.N. İhtiraslarını.

İlmin tarihi bize ilmin tekamülü yolunda uğradığı zikzakları, ilmin keşşafiyatında basit hadiselerin ehemmiyetini ve tesadüflerin rolünü öğretir. Öğreniriz ki: Tarihte alimler gayri müspet fikirlerin, bazan de vehimlerin, hayallerin tesiriyle ömürlerinin bir kısmını yokluk aramakla geçirmişler, bu suretle ilmin seyrini bile ağırlaştırmışlardır. Hakikate varmak için kullanılan usullerin isabetsizliği keşfiyatı hep tehir etmiştir ve bundan bir tecrübenin ne kadar çok karışık, binaenaleyh yanlış izaha ne kadar müsteid bir mevzu olduğunu anlarız. Öğreniriz ki alimlere sebep ve kanun keşfettiren hadiseler ekseriya basit hadiselerdir. Fakat alimler bu basitlerdeki gizli sebepleri, hakikatleri görmek ve çıkarmak büyüklüğünü, zekasını göstermişlerdir. İlmin tarihi bu nev'den binlerce misal vererek bizde basit hadiselere dikkat meylini arttırır ve tedrisatımızın mevzuunu hep klasik eserlerden değil, ayaklarımızın altında, başımızın üstünde dolaşan hadiselerden tedarike başlarız. Yine öğreniriz ki: Keşfiyatın şerefi tesadüfe değil münhasıran şahsa aittir. Filhakika aynı cinsten belki yüzlerce tesadüf, yüzlerce insana çarpmış, fakat bunlar istifade ve keşfetmek kabiliyetini gösterememişlerdir. Alim ise aramış, bulmuştur. Bu kanaatle tedrisatta ferdi mesaiye daha çok hisse bırakırız ve çalışma muhitini geliştirir tenevvüne³⁹ müsaidleşdiriz. Tarihteki âlimlerin tercüme-i hali, hayat-ı ilmiye ve hususiyelerine ait malumatın da tedrisata ilhamları olabilir. Mesela ömrünün büyük bir kısmını seyahat, av ve koleksiyon peşinde geçiren ve en büyük fikirlerini en yaşlı zamanlarda bulan Dave'nin hayatı hususiyesi bize ulum-i tabiiye tedrisatında müşahedeye, mütenevvi' ve mütemadi müşahedelere, kolleksiyonculuğa verilecek mevkiin ehemmiyetini isbat eder. Alimlerin çocukluk hayatında geçirdikleri safhalardan ise, bir iptidai çocuğunu ilme başlatmak için kabul edeceğimiz hayatın, muhitin şartlarını çıkarırız.

Hülasa; alimlerin, keşşafın sanat mümeyyizleri, kudret şahsiyeleri, mesailerinin şeraiti, laboratuvarlarının şekliyat ve ruhiyatı, istimal edilen vesaitin basitliği ve mürekkebliği, ihtira⁴⁰ ve keşfe müdahale eden melekelerinin nevi, hususiyete muhayyilenin ve faraziyelerinin keşfiyatındaki hassası, şuuru ve şuursuz hadiselerin, teselsüllerin suret-i vukuu, ilmi kanatların suret-i teşkili... gibi tarih-i ulumun bize öğretebileceği birçok noktalar ki ayrı ayrı izaha, tafsile değer, bize tedrisat namına çok fikirler kazandırır, bizim tarzı tedrisimizi, usullerimizi, saatlerimizi, programlarımızı, sıralarımızı, eşyamızı... değiştirmeye sebep olur zengin ilham menbalarıdır. Tarih-i ulumun böyle münhasıran tedris ve usul-i tedris nokta-i nazarından tetkiki; bize klasik ilm-i ruh ve usul-i tedris kitaplarının kazandıramayacağı fikirleri, yolları verir. Hatta bu itibarla yalnız tarih-i alimlerin değil, hal hazırda mevcut alimlerin de hayatı ilmiye ve hususiyelerini tanıtmak faidelidir. Bu nokta-i nazardan ilim laboratuvarlarının ziyaret ve tetkiki de faidelidir. İnsanlar, kimya, nebatat, edebiyat dershanesi yapmak için evlerini, mabetlerini ve birbirlerinin dershanelerini taklit ve tekrar etmişler. Fakat bu işler için bir kimyacının, bir nebatatcının laboratuvarını, bir edibin hücre-i işigalini görmeyi ve ondan mülhem olmayı gariptir ki düşünmemişlerdir! Tarih uluma dair olan bütün tetkikat; her ilmin tedrisine ait

³⁹ Ç.N. Çeşitlendirilmesine.

⁴⁰ Ç.N. Buluş.

maddi ve manevi şartlar üzerine tesirler yapabilir. Çünkü tarih; hadisat-ı ruhiyenin en dolu mahzenidir. Şu hâlde usul-i tedris meselesi bir tarih ve felsefe-i tarih meselesidir.

Usul-i felsefisinden alınacak fikirler

Her ilmin tedrisindeki tekâmül; onun tekâmül-i beşeriyesine muvazi olmak lazım gelir. Tekâmül ferdi tekâmül-i beşeriye muvazidir.⁴¹ Yani her ilmin bir fert tarafından tahsili; o ilmin beşeriyet tarafından tesisi için kat' edilen tarikten geçer. Mesela nebatat; müşahede, mukayese, tecrit, tamim tarihiyle tesis etmiş bir ilimdir. Bunun tesisinde de aynı yol takip edilecektir. İnsanlar evvela fasılaların camialarını bulup fertleri ayırmamışlar, evvela fertleri müşahede edip bunlar da fasılaların mümeyyizelerini tefrik etmişlerdir. Şu hâlde fasılalardan fertler çıkaran bir tedris nebatatın usul felsefesine muvafık değildir. Biyojenetik Kanunu'ndan mülhem olarak her ilmin usul-i tedrisini o ilmin usul-i felsefesine raptetmek mümkündür. İlimlerin usul-i felsefisi mantığın usuliyat=méthodologie denilen kısmında mütalaa olunur. Usuliyat; her ilmin hakikate, esbab ve kavaniyete, umumiyat ve mücerredata varmak için kullandığı tariklerin heyet-i mecmuasını gösterir. Usul-i felsefi bize ilmin tariklerini göstermek suretiyle bu tariklerden zekayı geçiren melekelerin nevini de tayin eder. Mesela hikmet, kimya yalnız bir müşahede ilmi midir? Yoksa bu ilimlerde faraziyelerin, muhayyilenin hissesi de var mıdır? Bu hisse ne derecededir bunları gösterir. Bundan ilmin tesisinde fail olan melekatın nevini öğreniriz. Mesela cebir, müsellesat, hendese-i haliye gibi tamamıyla kemiyi olan ilimlerde, hikmet, kimya gibi kemiyi ve keyfi olan ilimlerde, nebatat, hayvanat gibi hissiyatı ve daha ziyade keyfi olan ilimlerde muhayyilenin dahl ve tesiri hakkında bir fikir alırız ve bundan tedrisatta her talebenin karihasına bir savlet vermek, herkesin kudret-i şahsiye ve tahayyüliyesini tahrik etmek ihtiyacını takdir ederiz ve tedrisatı yalnız ferdin kudret tetkikiye ve şehadetiyesini değil, aynı zamanda kudret icadiye ve ibdaiyesini tenmiye eder surette veririz. İlmin usul-i felsefisi bu hakikatlerden ayrıca ilmin zuhurunda faal olan melekatın tabii ve ruhi nizamını da gösterir. Mesela hikmette kanunun tetkik, tahayyül, mukayese, tecrit tamim sırasında bulunduğunu fakat tedrisatta takip edilen: tamim, tecrit, mukayese, tetkik sırasının gayri tabii ve sakıt bir sıra olduğunu anlatır. Biz bu suretle tedrisatta melekatı ma'kus bir surette çalıştırmak tehlikesinden kendimizi koruruz. Ve talebimiz de tahsilin hıfzısıhhat kanunlarını elimizle bozmamış oluruz. Şu itibarla usul-i tedris meselesi bir mesele-i felsefidir.

İlmin gaye-i hususiyesinden alınacak fikirler

Her ilmin usul-i tedrisi; tedristeki hususi maksada göre değişir. Her ilim her yerde, her zamanda aynı maksatla tedris edilmez. Her ilmin usul-i tedrisi; maksada, ihtiyaca göre değişir. Bir ilmin usul-i tedrisinde vücuda gelen başlıca tahavvüller şunlardır:

1. Mektebe göre değişir. Mektebin umumi, mesleki, ilmi, sanai... olması; usul-i tedris üzerine bir tesir yapar. Mesela hendese dersi her mektepte aynı surette tedris edilmez. Hendese; ilmi gayesini daima muhafaza etmekle beraber iptidaide terbiyevi, sanayide

⁴¹ Loi Biogénétique = Biyojenetik kanunu

tatbiki, mühendishanede, mimari mektebinde ibdai, Darülfünunda münhasıran riyazi ve ilmi bir mahiyet alır.

2. Memleketin gaye-i milliyesine göre değişir. Her memleket mekteplerini aynı gaye ile yapmaz. Her memleketin mekteplerinde tedris edilen dersler aynı maksada yaramaz. Aynı ilim muhtelif memleketlerde -tabiatının müsait olduğu derecede- muhtelif maksatlara hizmet edebilir. Bu maksatlar; ilmî, iktisadî, nazarî, amelî, tefekkürî, tatbikî, bediî olabilir. Mesela eşya dersi her yerde -eşya dersi olmakla beraber- İngiltere’de bediî, Fransa’da lisanî ve mantıkî, Türkiye’de hemen münhasıran tevsimi bir maksada⁴² hizmet etmektedir.
3. Talim ve terbiye unsurlarının rekabetine göre değişir. Tedristen ilk ve mühim gaye; talim yahut terbiyeye göre usulde talimi yahut terbiyevi olur. Mesela hendese mekatib-i iptidaiyede bir terbiye vasıtası gibi tedris edildiğinden dolayı sırasına göre vucudi, fikri hissi, azmi, harekete getirir, bir terbiye-i umumiye vasıtası olur. Sultanilerde ise hendesenin talim ve terbiye unsurları muvazene bulur. Halbuki mekatib-i aliyede fikr-i talim unsuru galebe eder. Nitekim el işleri mekatib-i ibtidaiyede münhasıran bir terbiye-i umumiye, sanayi mekteplerinde bir terbiye-i meslekiye, imalathanelerde ise münhasıran sanat olarak kullanılır. Şu takdirce usul-i tedris meselesi; milli ve mahalli bir meseledir.

İlmin psikolojisinden alınacak fikirler

Her ilmin usul-i tedrisi; onun ruhiyatına göre değişir. Çünkü tedris, zekada muayyen hadiseler yani fikirler vücuda getirmek olduğuna göre, bir mesele-i ruhiyedir. Zekâda vücuda gelecek hadiselerin nevini, teşekkül ve tahaffuz kavaniyetini bize gösteren ilim, ilm-i ruhtur. Tedrisin maddi ve manevi şartları ilm-i ruh vasıtasıyla mütalaa olunur. Tedrisin maddi ve manevi şartları ilm-i ruh vasıtasıyla mütalaa olunur. İlim; bir müşahede yahut bir tecrübe ilmi olduğuna, ilim; bir istikrai yahut bir istintaç ilmi olduğuna göre usul-i tedrisi de başkalaşır. Her ilmin usul-i tedrisinin kendi ruhiyatına göre değişmesi; esasen ilmin tarifi, tarihi, felsefesi gaye-i hususiyesi ile tayin eden şartların zaruri neticesidir. Bütün bu mebdeler vasıtasıyla zekâ da vücuda getirilecek fikirlerin nevini, hududunu, sırasını... tayin ettikten sonra asıl fikirlerin teşekkülünde kullanılacak vasıtaların intihap ve tayini ilm-i ruha terk edilir. Bundan başka ilmin ruhiyatını müteessir eden başka tahavvüller de vardır:

1. Talebenin yaşına göre tebeddül eder.⁴³ Her yaştaki çocuklara aynı usul, aynı vesait tatbik edilemez. Büyüklerin mütemadiyen dinleyebileceği bir takrir çocukları üzer. Büyüklere mücerret surette verilebilecek olan bir ahlak fikri çocuklar tarafından ancak uzun masallar, vakalarla hazmedilebilir.
2. Talebenin seviyesine yani eski fikirlerine göre değişir. Aynı dersin aynı yaşta her çocuk için anlaşılır olması lazım gelmez. Bir sınıfta aynı dersi anlayan anlamayan

⁴² Ç.N. Adlandırma maksadına.

⁴³ Ç.N. Değişir.

çocuk vardır. Aynı muallim hakkında bir sınıf talebesi tarafından müsbet ve menfi takdirler izhar edildiği çok görülmüştür. Onun için muallim bütün zihinlerin ihtimallerini nazarı dikkate alarak tedrisatını dalgalandırır.

3. Talebenin zihniyetine, telakkیاتına göre tebeddül eder: Her talebenin aynı dersi bir türlü alış, bir türlü anlayışı vardır. Muhitinde şimendifer, vapur, teyyare bulunmayan bir memlekette bu eşyanın fikirlerini vermek için son derece ihtiyat gösterilir. Bunların yanlış, sakıt hayallerle zihne yerleşmesi pek ihtimal içindedir, mutaassıp bir muhitte dünya ve içtima meseleleri mevzubahis olurken büsbütün ayrı bir usul-i talim ve telkin kullanılır.
4. Vesaite, mekâna göre tebeddül eder. Her ders her vasıta ile her yerde verilemez. Dağsız, nehirsiz bir çölde verilecek dağ ve nehir fikirleriyle, İstanbul gibi her türlü tabiat arizalarını biriktirmiş olan bir memlekette verilen aynı fikirlerin alınması, anlaşılması arasında farklar vardır. Kimyanın tedrisi; asgari vasıtalara, cisimlere muhtaçtır. Bir kimyager ne kadar muallim olursa olsun bu asgari şeraite malik olmadıkça cesim, tesir, teamül fikri veremez. Bunun gibi her ilim, her ders asgari vesaite muhtaçtır.
5. Talebenin fert yahut cemaat oluşuna göre değişir. Bir ferde anlatış ile bir cemaate anlatış arasında fark vardır. Bir fikrin bir fertte teşkiliyle bir cemaatte teşkili arasında zamanca, kuvvetçe fark vardır. Cemaatin adeta başka bir ruhu vardır. Bir muallime bir fert düşerse talim ve telkin gayet şiddetli olur. Fikir çabuk teşekkül ve teselsül eder. Bir de fert tedrisi ile cemaat tedrisi arasındaki inzibat başkadır. Cemaati yalnız tedris değil, inzibata koymak ihtiyacıyla usul-i tedrisi değiştirmeye ihtiyaç vardır.
6. Zamana göre tebeddül eder. Bir ders muayyen ve mahdut bir zamanda verilebilir. Bir fikir bir mevzu ne kadar iyi teşhir ve tefsir edilirse edilsin, bunun hakkıyla anlaşılması ve anlaşıldığı kadarının zihinde yerleşmesi zamana bakar, Fikirlerimiz adeta bir takım mayi'ler gibi muayyen miktar ve zamanda teressüp ve tebellür eder.⁴⁴ Hiçbir muallimin kudret ve vukufu ile zamandan, tekerrürden ibaret olan bu zihin kanunu değişmez. Onun için her program, her sınıf bir de zaman ile bağlıdır. İşte usul-i tedris bu asgari zaman haricindeki müsaadeye göre çok terbiyevi az terbiyevi, çok ferdi, az ferdi, çok telkini, az telkini olarak değişir. Pek dar olan bir zamanda hendeseyi bir tecrübe, münakaşa, muhakeme, teşebbüs, ibdai usulüyle veremezsiniz. İster istemez fikirleri nassı⁴⁵ ve telkini olarak vereceksiniz. Onun için çok yüklü olan programların bir nass dersi gibi tedrisi zarurileşir. Şu hâlde tedris meselesi; nihayet bir mesele-i ruhiyedir.

Bütün bu şartları nazarı itibara almaksızın bir ilmin usul-i tedrisi hakkında verilecek hükümler tabiatıyla mevzusuz ve mutabakatsız olacaktır. En iptidai bir müessesede hatta ana mektebinde bile tedrisin bu ilmî, tarihî, mantıkî, mahallî ve ruhî esaslarını tatbik

⁴⁴Ç.N. Çöker ve billurlaşır.

⁴⁵ Ç.N. Nassa ait (Her türlü şüphe ve tereddüdün ve tenkidin üstünde).

etmeksizin tek bir fikrin bir yerden bir kafaya nakline imkân yoktur. Tedris; mihanikiyeti gayet karışık, sebepleri, kanunları müteaddit ve muhtelif bir keyfiyettir.

İsmail Hakkı

Kaynakça

Baltacıoğlu, İ. H. (1331/1913). Hikmet tedrisatı. Tedrisatı İbtidaiyye Mecmuası, Nazariyat ve Malumat Kısmı, 5(30-33), 90-96; 5(30-4), 124-128; 5(30-5), 144-151.

Sami, Ş. (1899). Kamus-i Türkî.

Original Metin

تدریسات تالیس بحلمری

حکمت تدریساتی (*)

اباطل و خرافات ترقیات اجتماعیه مزه بویوک برانکل ایسه،
اونلری ییقنق ایچین داها قوتلی طبیعت و حقیقت علملری
واردرد. علوم طبیعیه و حکمیه شرقده هیچ برمسلك اخلاقی
و اعتقادینک تأسیس ایده مدیکي انقلاب حیاتی بی یاراتاجق در...

حکمتک موضوعی اجسام غیر عضویه در . فقط حکمت ،
هکمتک مرضوعی زرد؟ بواجسامک بالکمز عمومی و مشترک اولان حادثه لرندن، بواجسامک لک
سبیلرندن، قانونلرندن بحث ایدر. حرارت، صوت، ثقل... که حکمتک موضوعه
داخل در ، هر جسمه شامل اولان عمومی خاصه لدر . شو تقدیرجه حکمت ،
اجسامک اجزا و افرادینه دکل، بلکه کتله سنه، هیئت عمومی سنه موضوع بر علم در .
اونک ایچین بوتون حکمت حادثه لرنده اجسامک طبیعتی و ترکیبی ثابت قالیر ،
ده کیشمه ز؛ ایشته بواجبار ایله حکمت، قارده شی اولان کیمیادن آریلیور .

حکمتک تعریفنده ، حکمتک معناسنده بزم اُک چوق دقت ایده جکمز نقطه
« سبب » و « قانون » سوزلری اولاییلیر : دیمک که حکمت ، حادثه لک تدقیقندن
عبارت بر بحث دکل، حادثه لک سبیلرینی، قانونلرینی یعنی کندی آرالرنده کی مناسبلرینی
بولان، دوشون بر علم در . بواجبار ایله تدریسات تالییه ده اوکره تیلن حکمت درسی،
تدریسات ابتداییه ده اوکره تیلن « اشیا درسی » ندن بوسبوتون فرقلی در ؛ شویله که
« اشیا درسی » کوست، ریر؛ قوقلاتیر ، یوقلاتیر ... فقط پک آز دوشوندوریر ،
پک آز آکلاتیر. « حکمت درسی » ایسه بوتون بومشاهده لک و تدقیق لک فوقده
چالیشدیرر: ایضاح ایدر، دوشونور، بولدورر ، کشف ایتدیرر؛ برنجیسی انسانک
کوزینه، ایکنجیسی انسانک عقلنه مراجعت ایدر . « اشیا درسی » علی العاده بر
معلومات درسی، « حکمت درسی » ایسه بر علم، یعنی علت و قانون درسی در .

حکمتک تعریف و تلقیسنده دقت ایده جکمز ایکنجی بر نقطه دخی ، بوعلمک

[*] بومقاله ده « حکمت » کله می هپ « حکمت طبیعیه Physique » مقابل اولارق
قوللانیلمش در .

منحصر آبراشیاو کیفیت علمی اولمادینی، عینی زمانده برکیت و ریاضیه علمی اولدینی در: خدمت حادنا تک اشکال، الوان، اوضاع و حرکاتی ینه اشکال، الوان و اوضاع و حرکاتدن عبارت سبیلر، قانونلره ایضاح ایتمکه قالمایور، بو حادنه لک کمی سبیلرینی، کمی نسبتلرینی، کمی سبب و قانونلرینی، خلاصه ریاضیه سنی ده ایضاح و اثبات ایدیور. اویله که حکمت، رنگلری، شکللری، حرکتلریله نه درجه طبیعه علمی ایسه کیتلری، نسبتلری، دستورلری ایله ده ریاضیه علمی در. تعیر دیکره حکمت هم تجربی در، هم ده ریاضی در. علم حکمت، ایسته بو ایکی نوع ادراک محصولی در. هرا یکی شعبه، بررینک لازمی، بررینک متممی در. شو تقدیرجه حکمتی نه منحصر آ براشیا درسی، نه ده منحصر آ بر جبر درسی کبی تلقی ایتمک یا کلش، فقط حکمتی عینی زمانده کمی و کیفی بر علم و درس اولارق تلقی ایتمک، احوال تریبه و تدریسنی ده بو نقطه دن اداره ایتمک دوغرو در.

بر علمک تریبه ایله مناسبتی و زردر دیمک، او علم بدن، ذکا، حکمتک تریبه ایلر مناسبتی حس و اراده کبی هر هانکی موجودی تمیزی فعالیتنه کتیرر، نشوو وار می در؟
نمایه سوق ایدر، اونلرک تکاملنه تأثیر ایله ده، دیمک در. رسم جیناستیق، شعر، موسیقی، ادبیات... کبی درس لک تریبه ایله علاقه دار اولماسی، هب بو فعالیتنه و تکامله تأثیر ایدیجی ماهیتلرندن ایلری کلیر. بو درس لک کبی، علم حکمتک ده تریبه یه تأثیری، طبیعتدن، طبیعتک مساعد اولدینی اصول تدریسدن انتشار ایدر. شویله که حکمت بر ماده و تجربه علمی اولوق اعتباریله انسانه هر شیدن زیاده بر ماده و تجربه تریبه سی ویرمه که مساعد در. و ماهیتی نه قادر تبدیل ایدیله برسه ایدیلسین، اوندن بر شعر و ادبیات موضوعی جیقارمق ممکن دکل در!.. دیکر جهتدن بو علمک، طبیعتنه خاص بر تریبه یی ویره بیلیمسی آنجاق موافق بر اصول تدریس یا خود اصول تحصیلک قوللانیلماسنه باغلی بر نتیجه در. حکمت تدریساتی وارد که طبیعت اساسیه سنه موافق بر اصول ایله تدریس ایدیله یکنندن مفکره تک قدرت تجربه و اثباتیه سنی آرتدیره ش؛ حکمت وارد که - سقط بر اصول تدریسک قربانی اولدیغندن - بو مفکره یی کله لر، و هملره دولدورمش در!.. خلاصه درس ایله وریله لک تریبه، هم موضوعک طبیعتدن هم ده اصول تدریسک حقیقت و مطابقدن انتشار ایتمکه در... اویله ایسه حکمتک تأثیراتی آکلامق ایچین اولو حکمتک طبیعتیله مساعد ایتدیکی تریبه یی، صوکر بو طبیعت موافق اصوللری تدقیق ایله م:

دنیاده هیچ بر علم یوقدرکه بلکه حکمت قادر تجربه به مساعد
 حکمت، ترقیب ملکه سنی اولسون... جوغرافیا، تاریخ، قوزموغرافیا، طبقات... کبی
 ناصل نمیه ابر؟ علملرده واسطه قوللانديغمز کوز، بوراده قولاق آل، قول،
 باجاق... بوتون عضلات ایله برله شerk ماده نك بوتون خواص واطلاعاتنه تعلق
 ایدیور. حکمتی، یووارلانان برطاشک، کهریلن براوقک، قیریلن بر صاپانک
 رؤیتدن، ضیاسی، صوتی، الکتریقی اویله بوتون بوماده لرك، قوتلرك، قانونلرك
 تدقیقه کوتورن تکامل، هرشیدن، هر واسطه وقوتدن اول آلك، کوزك، قولاغك،
 بوتون وجودك، محصولی در. حکمتك دستورلری، قانونلری کتابلرده، فقط
 بوتون بودستورلرك، قانونلرك معدنی تشکیل ایدن حادثات، طبیعتده وبوتون
 بو حادثاتی قابل ادراك برشکله قویان قوتلر، بزم کوزمزده، قولاغمزده، المزده،
 آیاغمزده در! اونك ایچین کیمیا توسیم، طبیعات تصنیف علمی ایسه، حکمت
 تدقیق و تجربه علمی در. حکمت انسانی، اجسامک شکل، رنگ، وضعیت،
 حرکت، انکسار، الاستیقت، ضیا، صوت، الکتریق... کبی بوتون اوصاف
 وخواصی تدقیق ایندیره رك کورمکه، ایشتمکه، طوتمه به، خلاصه تدقیق ومشاهده به
 آلیشدر. حکمت، مادیات و مثبتات دنیاسندن اوزاق یا شامش اولان انسانلری
 بو عالملرك اُك غریب و اسرار انکیز حادثه لریله؛ حکمت، چوجوغک تمایل وانسیاقیله،
 اویونلریله یابدینی ایلك مساوی تجربه لرك فوقنده کی مساوی، مثبت فکری
 انسانیته قازاندر...

حکمت عالم مادیات ده ظهور ایدن حادثه لری تدقیق ایله قالمایور،
 حکمت مقابله ملکه سنی بو حادثه لری کندی آزالرنده یا قلاشدیریور، مقایسه ایدیور،
 ناصل نمیه ابر؟ الکتریق بر الکتریق در، فقط جسمنه، محیطنه، جسمک،
 محیطک طبیعتنه کوره تجلیسی باشقه در!.. جاذبه بر جاذبه، فقط بوتون مسلط
 اولدینی جسمک طبیعت وکثافتنه وقاوریان محیطک طبیعتنه، کثافتنه کوره سقوطک
 زماتی و سرعتی ده کیشدیور... حالبوکه طاش اولسون، پاموق اولسون، دنیا
 اولسون، بوتون جسملرك، بوتون ماده لرك تابع اولدینی یالکز بر قانون، سقوط
 قانونی، وارد. ایشه ذکا بو وحدتی تشکیل ایتمک، بو وحدتک آری شکلری
 رنگلری ویرن اسراری کشف ایتمک احتیاجیله اولافرلر، حادثه لر اوزرینه
 دوشه رك سوکرا بو فردلری، حادثه لری بر برینه یا قلاشدیریور، اونلرك مشابته

وضدیت و جهلری اویچور، مقایسه ایدیور. حکمتک بویولده احیا ابتدکی ملکه؛ مقایسه در. بومقایسه که ذکاتک هر هانکی بر فرد اوزرنده توقفه، حیرتنه مانع، بر مقایسه که ذکاتی اصل حادثاتی اداره ایدن سرلری کشفه، قانونلری بولمه یه کوتوریور... حادثه لریک تدقیقندن آلتان فکرلر و حکملمه هب مثبت و مادی در. **ماد لریک تدقیقندن** حکمت، اولمایان، وجود بولمایان، وجود بولماسی حقیقت **آلتان فکدر** و حادثه ایله فرض و اثبات ایدیله ۴۰ین شیلر، روایتلر، ماصالار، ادعایلر اوزرینه فکر، حکم ویرمز!.. حکمتک موضوعلری دایما تدقیق و تجربیه نیک محصولی، هب حقیقت، هب ممکنات در. حکمتده اگ اسرارانکیضیا و الکتریق حادثه لری بیله مقبول، چونکه ممکن، مثبت، موجود در. حالبوکه حکمت نه قادر اهمیتسز و نه قادر تأثیرسز اولورسه اولسون، اگ اوافق بر قوه و همیه نیک وجودینه بیله قائل اولماز. بو علمک هنوز قابل اثبات و تحقیق اولمایان فرضیه لری، یعنی خیاللری بیله چیلغین، بوزوق بر قریحه نیک دکل، طبیعت و حقیقت اشیا یه کوره بنا ایدلمش علمی بر نخیله نیک، دهانک محصولی در. حکمتک یالانلرنده، خویالارنده بیله حقیقتک، حکمتک بر وجودی، بر تأثیری وارد. ایشته علم حکمتک دایما طبیعت، حقیقت و امکان آرایان، دایما مثبت قووالایان بخشاری، موضوعلری اوزرنده ایشله یین بر ذکا، ایسته ر ایسته مز موهوملمر، غیر قابل اثبات ادعایلر ایچین قاپانیر، آرتیق بونلری آلتاز، هضم ایتمز اولور!.. اونک ایچین علم حکمت، تربیه مثبتیه نیک بر مکتبی در. بو مکتبک فیضیه درکه بر مملکتده اباطل و خرافاته اعتقاد ایدن او هام پرستلر قورتولور. حکمتک کیردیکی یردن جذلر، پرلر، اوماجیلر قاچار!.. اونک ایچین حکمت تدریساتی بر مملکتده قورو عقلک، محاکمه نیک، منطقک بیله یاپامادینی فکری انقلابی یاپار، ملت لریک نسج عقلیسنی عادتا یکیلر...

حکمت محاکمه بی تربیه ایدر؛ بوتأثیر پک آشکاردر. چونکه حکمتده افراد و حادثاتی تدقیق ایله باشلایان ذکا، مقایسه صفحه لرندن کچدکدن صوکرانهایت اصل علمی تشکیل ایدن فکر عمومی بی، علتی، قانونی کشف ایدر. ذکا، بوتکاملنده **حکمت محاکمه بی** ناصل تربیه ایدر؟ بسیطدن مرکه، یعنی حادثات و جزویاتدن قوانین و کلیاته دوضرو یورور. ذکاتک بو یوروشی، محاکمه «استقراء» دینیلن شکلدی در. حکمت تجربیه نیک بوتون

قوانینی بو نوع محاکمه‌لرک محصولی در . دینیه بیلیرکه استقرائی محاکمه بو علمک ساحه‌سندن انتشار اتمشدر . حکمت اویله استقرائی بر علم درکه بر بیغین حادثه‌دن تک بر قانونه وارمق و یولده دوشیله جک خطالردن صاقینمق ایچین کیلمه‌سی لازم کلن بوتون کچیدلری ، یوللری یاپیلماسی لازم کلن بوتون احتیاطلری کوسته‌ریر ، منطق اصوللری اوکره تیر ؛ تدقیق ، مقایسه واستقراء قابلیتینی او یاندریر .

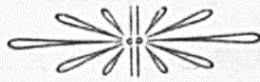
محاکمه‌لرک و بریدیکی
باصلیه قناعلر
حکمت ، حادثه‌لری تدقیق ، مقایسه ، نهایت تصنیف ، تألیف
و تمعیم ایده‌رک بزه طبیعت و قوتلری - حقنده بر طاقم عمومی
فکرلر ، قناعلر و یرییور : حکمت بزه کوسته‌رییورکه دنیاده
هیچ بر حادثه سببسز دکل در . . هر حادثه‌نک بر سببی ، و هر سبیک بر حادثه‌سی
واردر . بوتون بو سبیلر مادی سبیلر ، مادی قوتلردر . بناء علیه هیچ بر حادثه ،
هیچ بر تحول و حرکت جنلر ، پریرلر ، شیطانلر . . کبی موهوم سبیلره عطف
ایدیله مز . ییلدیریم ، سیل ، بورا ، قاصیرغه ، اندفاع . . . بوتون بو حادثه‌لرک
قطعی ، فرضی - یعنی هنوز تجربه ایله ثابت اولماش - بر سببی ، بر علتی واردر ؛
دنیاده هر شینک ، هر حادثه‌نک بر سببی بر حکمتی واردر . ینه حکمت بزه اثبات
واظهار ایدرکه بوتون سبیلر ، عینی شرائطده عینی نتیجه‌لری تولیدایدر : جاذبه‌نک
تعلق ایده بیلدیکی هر جسم سقوطه ، قوتک تأثیر ایتدیکی هر جسم تبدیل مکانه
میالدر . بو نتیجه‌لرک اشکال و مقدراتی اسباب حکمیه دن ماعدا هیچ بر قوتله قابل
تعديل و تغییر دکلدر . یوزلرجه حادثه‌لر ، یوزلرجه دفعه‌لرنده اثبات ایدیورکه
ییلدیریم نه سبوی بر آفت ، نه ده کناهاکارلرک بیننه متوجه بر بلادر . ییلدیریم ،
حکمی بر شرطک ، حکمی بر سبیک محصولی اولان ینه حکمی بر حادثه‌دن ، شراره‌دن
باشقا بر شی دکلدر . بناء علیه ییلدیریم ، جامع اولسون ، کلیسا اولسون ، مراقده
مبارکه اولسون ، مقامات مقدسه اولسون ، ایسته زنکین قوناغی ، ایسته فقیر
قولوبه‌سی اولسون . . . اینمکه ، راست کلدیکی یاقغه ، ییقغه مخصوص بر
قوتدر . اونک فعل و تأثیرینی تعطیل ، هیچ اولمازسه تبدیل ایده جک بر سبب ،
آنجاچ آنجاچ کندی نوعندن بر حادثه ، ینه کندی نوعندن بر سبب یعنی حکمت
اولا بیلیر ؛ بناء علیه مقدرات حکمیه‌نی تعديل و تنظیم ایده جک نه دوزغریدن دوزغری‌یه
اعتقادات ، نه ده اخلاقدر ؛ بلکه علمک کندیسی در . نه کیم ییلدیریم آنجاچ بر
پاراطونرله تبدیل استقامت ایده بیلیر . بناء علیه ییلدیریمک شرندن قورتولمق ایچین

یابیلجق بوتون تضرع لر، بوتون نیازلر حادثه نك شدتی اوزرنده أك اوفاق بر تأثیر بيله حاصل اتمكسزین وقوعه كلیر . ناموسنه ، عفته كووه نهرک قولوبه سنی بر قایا . لنده جانان بر کویو ، قدرت حکمیه و ازلیه قارشى کوزینی یومان بر جاهل در ! . . چونکه یووارلانان بر طاش ، طاشلقدن قوپان بر قایا ، نه فضله ، نه اکسیک ، سقوطک شدتیله مناسب بر غیرتله اوکونده بولدینی هر علینک یاخود ولینک قولوبه سنی بیقاجق در ! . . دنیاده قوپان ، یووارلانان بر طاشک ایشیتدیکی ، دویدینی ، آکلادینی یالکز بر سس واردر : اوده نه علینک ، نه ده ولینک بلکه جاذبه ارضک سسی ! . .

حکمت هر حادثه نك سینی ، هر سیک نتیجه سنی ایضاح ایتدیکی
 حکمت ، هارئاتک کبی ، حادثه لر ، سبیلر آراسنده کی مناسبتلری ده کوستریر .
 حکمت تحصیل ایدن بر ذکا ، ادراک ایلرکه ، دنیاده هیچ
 مناسبتانی تفکر
 ایتدیر
 بر حادثه سبیسز اولسادینی کبی ، هیچ بر حادثه ده اشسز ،
 اقرباسز دکل در ؛ دنیا ، مزوی و سرسری حادثه لردن عبارت دکل ، متشابه ،
 مترادف حادثه لرك طاقلردن متشکل در . هر حادثه نك اجزاسی ، افرادی آراسنده
 بولان نظام وانتظام ، آریجه حادثه لر آراسنده ده واردر . حکمتده کی بو تدقیقلر
 تفکرلردرکه ذکایی حیات ایچین ، حیات فکریه ایچین پک مهم بر احاطه قدرتی
 ایله تجهیز ایدیور : قافا یالکز فردلر حادثه لر اوزرنده دکل ، فردلرک ، حادثه لرك
 مناسبتلری ، مطابقتلری اوزرنده ده دوشونمکه باشلا یور . اونک ایچین حکمت
 علی الماده تدقیقلر و مشاهده لر فوقنده تفکرلردن عبارت بر تربیه فلسفیه ویریور .
 حکمتک تعمیمی نازلره
 حادثات اوزرنده لزومی قادر تدقیقه آیشمامش فقط چوق
 اوقومش ، چوق نظریه ، قانون بلله مش بر قافانک حیاده
 تأثیری
 اک بویوک فلاکتی ، برایکی قابا مشاهده دن حقسنزجه عمومی
 بر حکم ، بر قانون چیقارمق ایستامسی در ! . . بو تعمیمچیک ثابت مهلك در چونکه
 ذکانک اک مهم بر واسطه تحصیل اولان قدرت تدقیقه سنی محو ایدیور . بواعیادی
 آلان ذکالر - غریب بر علم و قانون فابریقه سنی کبی - هر کوردیکی شیئی بردورلو ،
 بر صورتله ، خصوصیه کنسینه کوره ایضاح و تقدیره باشلا یور ، عندی قانونلر ،
 خیالی علملر چیقاریور . بو علتک بر انسان ایچین اک بویوک ضرری نه اولابیلیر ؟ . .
 بوتون ادراکی عالم خارجی نك حقیقی مناسبتلرینه ، قانونلره قارشى قاپامق بوکا

مقابل قافاسنده مخیلاتدن عبارت برادرک، معلومات وعلم طاشیمق در! .. عمومیتله انسان فطرتلیله، کنجلیر ایسه خیالپرستلکلیریله، جاهللهر کنججه بونلرده معلوما. تسزلقلیریله آز چوق بو ذهنیته، بو طرز تفکر وتلقییه مستعددرلر ... بر ملتک قافالردن فیشقیراجق هر درلو علملرک بلکه اُک بویوک دشمنی ایشته بو حقسنز استعجال، بوتعمیمجیلک اولدیغنی دوشونه رک اعتقاد ایلم که: کنجلیک، انسانیتی تربیه ایده جک بر اصولک اُک بویوک وظیفه سی بو «طبیعت فکریه» نی طارتمق، اوکا بر کم وورمق اولمالی در؛ وبز شرقلیلرک چوق خیالچی، اوهاجی انسانلر اولدیغمزیه ده بیله رک علاوه ایدرم که: بزله تربیه من، تحصیلمز ایچین - حتی هر ملتدن زیاده - بو نوعدن بر «احتیاط ومراقبه تربیه سی» نه محتاجز ... بو احتیاجی آنجاق علمی یعنی متائی واحتیاطکار بر تدریسی ازاله ایده بیلیر. ایشته علم حکمتک تاریخی ده علی العجله یاپیلان تعمیملرک ضررینی کوسترییور، ایشته علم حکمتک تجربه لری، استقرالری، استناجلری بزه بر حکمک بویوک قدرتی ومعنوی مسئولیتی آکلایور. خلاصه بو علمک تجربه لریله بر «اصول تدقیق»، بر «اصول تعمیم»، اوکره نیورز وبو تجربه لری تکرارندن ترسب وتبیلر ایده جک فکری اعتیادلر سایه سنده آرتق کندمزیه هر خصوصده عجله تعمیملرک، ساخته فلسفه لرک سقط حکملرندن، بویوک خطالردن قورتارییورز.

(مابعدی وار)





تدریسات تالیله بخلری

حکمت طبعیه تدریساتی

— مابعد —

انسان فطرةً متجسس در . بوتجسسك الكبارز شكلنی چوجو-
ملكتمك مراقصی قلرده كورورز : چوجوق بر چوق سؤاللریله - بونه ؟
ارزربنه تأثیری بونه ؟ - دیهرك كوردیكی ، ایشدیكی ، طوتدیغی هر شیبی
صورمق ، اوكره نملك ایستهر . اوزون مبارزله بر انسانیت ماضی نك تركا بتدیكی
یوارثیت ، انسان اوغلنی اشیا ، بالخاصه جانلی ، حرکتلی ، قورقونج ، اسرار
انكیز اشیا به مراقلی یاییور . چوجوغلک تصادفی و سراسری سؤاللریله ترقی ایدن
بو مراق و تجسس ، غایه سنی پوكسه لته پوكسه لته داها علاقه سز ، داها معنوی
و علمی موضوعلره دوشویور ؛ علمده ، كشفك ، تبك عادتا بر رهبری اولویور .
دونکی چوجوق ، بوكونك مراقلی ، هوسكار ، متفكر كنجی اولمش در . ایشته
حكمتك حادثه لری ، تجربه لری كنجلك روحنی اسیر ایدن بر سحر طاشیر .
كنجلك طبیعتك اسرار و خفایاسنی تشهر ایدن بو علمك تحصیلنه بویوك برهوس
دویار . كنجلك پارلاق جسملر ، چكن میقناطیسلر ، دونن چارقلر قارشیسنده
آلچی بېكنك متحرك كوزلرنی سیر ایدن بر چوجوق كبی در ! .. كرجه علی العاده
برالكتریق ، برضیا حادثه سنده بر چوجوغنی بېكی قادر تسخیر ایده جك بر قوت
و جاذبه یوق در . فقط بویله بر حادثه ، بېكلرنی ، اویونجاقلرنی اوینامش ، دویمش
بر چوجوق یعنی بر كنج ایچین بلكه داها یوكسك ، داها شدتلی بر مراق ، بر موضوع در .
بجه علم حكمت انسانیتی چوجوغلک اویونجاقلری كبی الك جانلی و بارز جاذبه لردن
اقتصادی ، اجتماعی تدقیقات كبی نسبة مجرد و منفعتی كیزلی جاذبه لره سوروكله یین
بر واسطه در . حكمتك طبیعت اساسیه سی بو جذب و تسخیره اوقادار مساعد در كه الك
كوتو اصوللره ویریلن حكمت درسلی بيله كنجلك مراق و حیرتی تحریكدن
عاجز قلامش ، دائما سویئش ، دائما اوكره نیلمك ایسته نمش در ...
حكمتك اراده تربیه سنده كی فعل و تأثیرینی تقدیر ایده بيلمك
اراده ارزربنه تأثیری ایچین ، حادثه لرینك - عینی زمانده فكره و عضله به مشتركاً
تأثیر ایتك دن عبارت اولان - طبیعت علمیه و تجربیه سنی خاطر لاملالی در . علم

حکمت بریاندن دواملی و اوزونیتلی تجربه لرك دوغوردینی فکرلری تألیف ایدیور؛ بریاندن ده تقدیر، تخمین و تصور لرك تجربه لرینی یابدیریور. حکمتده هر تجربه نك بر غایه سی، هر غایه نك ده تجربه لری وارددر. ایشته بوغایه لره وارمق، بوغایه لری تشخیص ایتمك احتیاجیه چالیشان بر حکمتشناسك احوال روحیه سی بوسوتون باشقادر. اونده عملیاتخانه سنك علمی و فکری مساعیسندن، مساعی عضیه سندن آلمه اعتیادلر، تربیه لر عزملر وارددر. دیگر جهندن حکمتك تجربه لری اثبات ایدرکه: هر حقیقتك کشفی ایچین بر اصول و هر اصولك طلب ایتدیکی ذهنی و جسمانی، منتظم و متکامل فعالیتلر لازمدر. نته کیم احتیاطسزجه طووتولان بر جام بوروقیریلیر، عجله ایله ایصیتیلان بر قارنی باطلار، بلکه ده قضالره، ضررلره سبیت ویریر! . . . عملیات اثناسنده یاپیلان لزومسز بر تصرف، اکثریا مجبوری برزیانك مقدمه سیدر. ایشته بو فکرلره، بونتیجه لره آلیشان بر عالم دأثما اصولپرست و احتیاطکار بر فرددر، عالم، حکم لرینی چابوق ویرمه دیکی کبی عجله ده ایشله منر. حکمتك تجربه لری، رنگده، جاذبه لره رغماًینه دواملی، اوزونتولی بر طاقم مساعینك محصولیدر. بو مساعیده عالمده ذکا، حس و عزم برغایه ایچین دوشونور، دوچار، ایستهر چالیشیر، بوتون بو مساعیده عالمده کی صبرك، ثباتك بویوک بر حصه سی، تأثیری وارددر. باقیکنز؛ بر حادثه نك سببی پشینده ساعتلرجه، کونلرجه قوشان بر عالمك حیاتی نه قدار صبرلی بر حیاتدر! . . . ایشته حکمتك مسئله لرینی حل، حادثه لرینی تجربه ایچین عملیاتخانه ده چالیشان بر کتجلکك آلاجنی تربیه ده عالمك تربیه سی نوعندندر. کرچه عالمك سوره کلی و بحرانی مساعیسی، نده عملیاتخانه لرینك مکمل و مفصل مائز مه سی مکتبک ایچنده بولونماز و یا شاما ز؛ فقط اُك اوافق بر عملیاتخانه ده اُك عاجز واسطه لره ویریلن بر حکمت درسنده بیله اراده و سجه نك تشکل و تمیسنه تأثیر ایده جک بولونابیلیر.

تدریسات ابتداییه ده اشیا درسی، تدریسات تالیه ده حکمت
 حکمتده آنناهی درسی، چوجوقلری، کنجلری حیاته حاضر لایاجق درس لرك
 معلومات عمومی اُك مهملریدر. چونکه بز حیاته، بالخاصه مدنی محیطمزده
 اشیا ایله دائمی بر مبارزه حالنده یز: لامبالر، پیلر، تلفونلر، تراموایلر . . .
 بوتون کشفیات و تطبیقات کتابلرینك بر فصلی، بر رسمی اولمقدن چیقمش،
 مسکنلر مزك، سوقاقلر مزك، شهرلر مزك، سانکه بر رکوزی، بر قولی، بر باجانی شکلنه،

وظیفہ سنہ کیرمش در! . . . یاشامقده بونلری قوللائمق ، بونلری قوللائمق ایچین ده طبیعتلری، دستورلری، اداره لری کورمک، بیلیمک، طایبق، دوشونمک لازم در. دون، برآز او قویوب یازمش، دینی، سلاحنی او کره نمش برفرد، حیاته حاضر لائمش بر آدم فرض ایدیلیرکن، بوکونکی تربیه ده بو قاداری یتشمه یور، آز کلیور، اصغری معلومات طبیعه و حکمیه آلامش بر آدم بر قیزیل جاهل، یا خود بر سرسم کی یولرده قالیور! . . . خلاصه ، نسلی حیاته ، مبارزه یه حاضر لایاجق معلومات آراسنده حکمتک حصه سی ده بو یوک اولمق لازم کلیر. دیگر جهندن، بومه لوماتک آلتیاسی، بوکون دیگر علملرک تحصیل ایچین بر شرط اولیور: حکمتسز طبیعتک هیچ بر شعبه سنی حقیقه آکلامق قابل دکل در. نجبه حکمتسز آوقات ، ادیب ، محرر . . . اولمق ده قابل دکل در ؛ چونکه حکمت بوکونک آدامنه وریله بیلجک نقصانسز تربیه عمومیه نک تمیل طائنی در. اونک ایچین علمک بوتون شعبات عالیسنه انتسات ایدجک اولان کنجلی تالی. تحصیله تابع بولوندیرمق وتالی تحصیله مکمل بر حکمت تدریسی یا بمق مجبوری وارد در.

صناعت مکتبلرنده کنجله وریله جک تربیه بی دوغریدن
 صنایع دوغری یه پارماق لرینگ مهارتسنده آرایارق افکار علمیه نک
 اوزرینه تأثیری محدود دینی مساعحه ایدن صنایع مکتبلرینک دوری کچمش در! . . .
 بی دنیانک صنعت مبارزه لری ایسته یورکه ماهر عمله دن زیاده صنعتک تحولات
 وتکاملاتی تعقیبه اید بیلیر متفکر باشلر، قافالر یتیشین . . . برصناعتکارما کنه کی
 چالیسبیلیرده بومهارتنه، بو عملنه رغماً فقط ابداع و ایجاد قورتندن محروم! . . .
 بوایشجی ایرکیج اولدیریحی بر محافظه کارلق بو یوندورونغی آلتنه کیره جک و محو
 اولاجق در! . . . چونکه دنیا ، هله ما کنه و صنعت دنیاسی دورمایور متصل
 ده کیشیور . بوکون بو تحول وتکامل آنجاق قافا ایله تعقیب ایدیله بیایر . کرچه
 بجرکلی ، ماهر بر عمله نک ده کندیسنه کوره بر قافاسی وارد در. فقط بو قافا ، بالنی
 یاپان آری کی نهایت ملکه سنی ، اعتیادنی محافظه اید بیلن بر قافادر. . . حالبوکه
 دائماً متحول وتکامل بر مبارزه نک اشکالی تعقیب اید بیلیمک ایچین بر تربیه فکریه
 ویرمک لازم در. اوله بر تربیه فکریه که حکمی، محاکمه سی ، قدرت ابداعیه سی . . .
 سایه سنده هرکونک تحولاتی تعقیب اید بیلیمک، هرکونک احتیاجنه کوره مساعی
 فکریه وعضلیه سنی ده کیشدیره بیلیمک . یوقسه دنیا ده کیشیر ؛ پیشکین عمله ، بزم

طورناجیلر ده کیشمه ز، ده کیشمه زده نه یاپار؟ الکتریق عصرنده ایلله آیغیله پارماقلق چه کر!.. صناعتکارلره ویريله جک ابداعی و تکاملی بر تربیه نك مبادیسی نه اولایلیر؟.. شبه سزکه رسم، ال ایشلری، تاریخ صناعت، هندسه کبی برطاقم درس لر بوتربیه ده داخل اولاجق در... خصوصیه اشیا و حادثات حقتده مجرد، عمومی دوشوندره جک بر درسک از جمله حکمت و کیمیانك ده بوصیرایه قونیلماسی الزم در. صناعت تربیه سننده حکمت و کیمیا هرشیدن اول ما کنه جی یاخود اجزا فابریقه طور ی یتیشدیرمک ایچین اول باول، خصوصیه «آدام» یتیشدیرمک، خصوصیه ماد یاتده متفکر قافلر یتیشدیرمک ایچین الزم در. اونك ایچین نه رده مترقی ملترجه بر صناعت تربیه سی تأسیس ایدیلک ایسته نیلسه اوراده علوم حکمیه تدریساتی اهمیتله اعتباره آلمشدر. آلمانیا، آمریکا کوز اوکنده! بوملتر بوکون تربیه صناعیه مکتبلرنده مکمل صورتده علوم حکمیه تدریس ایدیورلر. فقط شایان دقت درکه بوملکتلرده تدریسات حکمیه دائماعلمی و تربیوی ماهیتنی محافظه ایدیور، یعنی منحصرأ عملی، تطبیقی، صناعی بر ماهیت المقدن زیاده تفکر و تخری ایچین برواسطه اولق مایتنی طاشیور.

نجه تدریس، «ذکاده معین بر طاقم حادثات وجوده حکمتك اصول تدریسی کتیرمک» در. اصول تدریس، بوغایه نی تأمین ایدن وسائط ناصل تعین ابریلیر؟ و شرائطك هیئت مجموعیه سی اولق لازم کلیر. تدریس و اصول تدریسک بو صورتله تعریفی نه درجه علمی و عمومی ایسه، عینی زمانده او درجه مبهم و محتاج تفسیردر. فی الحقیقه بر درسله معین بر طاقم حادثات فکریه وجوده کتیرمک غایه سنه وارمق ایچین اولابر چوق نقطه لرك، شرائطك تأسیسی لازم کلیر: از جمله، بو حادثاتك نه دن عبارت اولدینی بیلنمه لی، سوکرا بو حادثاتك فکریه ظهوری ایچین تعقیبی لازم کلن حرکت و تکامل بیلنمه لی، داها سوکرا بو حادثاتك ظهور و حفظنی تأمین ایده جک شرائط محیطیه و باطنیه بیلنمه لی، اُک نهایت بو حادثاتك ظهورنی تأمین ایده جک واسطه لر تعین ایدیله لی در... بو نقطه لر بیلنمه دجه هر هانکی علمك اصول تدریسی علمی صورتده تعیننه امکان یوقدر. مثلا حکمتك اصول تدریسی ده تقلیدی و عنعنوی شکلدن قورنارمق ایچین اولابوعلمك، تعریفی، تاریخی، اصول فلسفیه سی، غایه خصوصیه سی پسقو لوزیسی نقطه لرندن تدقیق ایتمک ایجاب ایدر. بالاخره ابتدائیده یاخود تالیده کی حکمت تدریساتك اصول تدریسی

مطالعه‌ایدیلن بوشرائطك بر صورتله تركیندن چقاچق در. شو حالده اصول تدریس بر قاچ قاعده به ربط ایدیلویوره جك قادار بیسط بر مسئله دكل، قاریشیق، عینی زمانده علمی، تاریخی، مسلکی، و روحی بر مسئله در. شمدی حکمت‌ده داخل اولوق اوزره هر علمك اصول تدریسده ناظم اولان اساسلری، میدألری تدقیق ایدلم :

هر علمك اصول تدریسی، او علمك تعریفنه تابع در. بو تعریف علمك تعریفنه بزه علمك موضوعی تعیین ایدلمك . بو موضوع سایه‌سنده آنابهو فكلرل وجوده کتیره جگمز حادثات فکریه نك نوعی تعیین ایدلمك .

تعریف بزی موضوعی خارجنده لزومسز یره دولاشمقدن منع ایدلمك، چوق کرده بزی موضوعی داخنه چاغیراجق، علمك کمیت و کیفیتنه تعلق ایدلمك جهتلی کوسته ره جك. شو حالده هیچ بز جهتک تدقیق و تحصیلنی اهاله میدان ویرمه به جك، علمك دیگر علملرله مناسبتی وارسه ایضاح ایدلمك، شو صورتله ده علمی مجرد، رابطه سز بر علم کبی تدریسی مانع اولاجق علومك وحدتی خصوصنده کی نسیانمزی تعمیر ایتدیره جك، بالخاصه علمك اسباب و قوانینی تعیین ایدلمك، بناء علیه اکثریا علمی بر معلومات درسی شکلنه تغییر ایتمه‌سنده میدان بر اقایاچق در. ایشته علمك تعریفی و موضوعی، تدریسده وجوده کتیره به جك حادثاتک کمیت و کیفیتنی تعیین ایدلمك. بوجهتک بیلمه‌سی اصول تدریسک اک برنجی مسئله‌سی در. معلمک یالکنز عالم اولماسی دكل، علمی، احاطه‌سی حقدده شعوری اولماسی یعنی نه او کرده ته جگنی بیلمه‌سی ده الزم در. نته کیم تدریساتده یاپیلان انحر فلك، ز بقز اقلرک، لزومسز، فائده سز تعلیملرک، یاخود اکسیک قالان فکرلرک بوتون مسؤلیتی اکثریا علمك تعریف و تلقیسی، موضوع و احاطه‌سی هضم ایدیله مکدن ایلری کلیر. بوقسه هر علمك تعریفی، موضوعی اوزرنده بر اصولشناسک یاباجنی ملاحظات، تدریساتک مقدارینی خیلججه متأثر ایدلمک بیلیر. فضله اولارق هر علمك حال حاضرده کی تلقیسی ده بونقطه دن کورمک پک ایی در. ایشته حکمتک اصول تدریسده ده، حکمتک تعریفی، موضوعی نه دن عبارت اولدینی صراحه بیلمه‌لی، داها دوغروسی نظر دقته آلتالی در. چونکه اصول تدریس مسئله‌سی هر شیدن اول تدریس ایدیله جك علمك فردیتی و دیگر فردیتلرله مناسبتک تعیین مسئله‌سی در .

(مابعدی وار)

اسماء صفتی

ومسائلك تفكره بك مساعد اولان دورلری در... اوكره نیرزكه ثروت واقتصادده علمك تشكل وتكاملنده بر عامل در. هپ بوتدقیقا تمزدن نتیجه لر چیقاروب علمی تدریس ایتدی کمز مکتبلرک ، مدرسه لرك شرائطی ، درجه ، محیطجه ، اجتماعه ، تربیه جه تعدیله اولاشیرز. چونکه علمك ظهور وتأسسی کبی ، تدریس وتحصیلنك ده کیفی وجبری اولامایاجغه ، بلکه مساوی ومعنوی شرطلره مقید بولوناجغه آرتق ایمان ایتمشزدر . عینی ایمان ایله بز علم تحویل ایدن طلبه نك معده سنی ، حریت اجتماعیه سنی ، انهماکات واحتراساتی درسخانه لرك ، عملیاتخانه لرك حیات وحرکتی ده تعقیب ایتکی وظیفه صایارز .

علمك تاریخی تدقیق ایده رك فردی ، اجتماعی روحلرك ، علمك انکشاف وامتدادینه تأثیرلری اوكره تیرز ، اوكره نیرزكه : علم نه منحصر آ بر فردك ، نه ده منحصر آ بر جماعتك محصولی در . بلکه عینی زمانده عالم فردك منسوب اولدینی جمعیتك محصولی در ، علم ؛ فردی بر محصول اولدینی قادر ، اجتماعی بر محصول در . بوتدقیقردن علم درسخانه لری و عملیاتخانه لری هم فردی ، هم اجتماعی بر حیات مظهر ایتک فکرینی بولورز . بوفکر یولنده درس لرك ساعتلری ، درسخانه لرك اشیاسنی ، وضعیتلری ، عملیاتخانه لرك فردی واجتماعی حیاتی ، انضباطی ده کیشدیرمکه چالیشیرز . مثلاً راهب حجره لری کبی فردی مساعی به ، علمی مراقبه لره مساعدلی اودالره مقابل ، مبعوثان مجلسلری کبی کورولتولی ، مناقشه لی سالونلر یاپارز . خلاصه ؛ تدریس خصوصنده کی تشبیلر منزی ، کیفیلک ونفسیلک دن قورناریرز ، حقیقلکه دوغرو سوروکلریرز

علمك تاریخی بزه علمك ماضیسیله دیگر علملرك و صنایعك ماضیسی آراسنده کی مناسبی ، یعنی علوم و صنایعك بر علمه وبر علمك علوم و صنایعه متقابل و متبادی تأثیرلری اوكره تیر. علمك تاریخیله اوكره نیرزكه : علم ؛ تاریخیده کی تکاملنده باشی بوش دکلدر ؛ دیگر علملره ، صناعتلره باغلی در . بشریتك یالکنز باشنه تکامل ایدن بر علمی دکل ، برلکده تکامل ایدن بشریت علملری واردر ... اُك اوزاق علملر آراسنده بیله قوتلی وصمیمیتلی مناسبتلر واردر ، بوتون علملر درجه درجه اقربادر . علمك تاریخیله اوكره نیرزكه : بر کیمیانک ترقیسنده بر ریاضیه نك تأثیری اولمش ، کیمیاسز بیولوژی ترقی وتأسس ایده مه مش ، طبیعیاتسز اجتماعیات آکلاسیلماش ، اجتماعیاتسز بر تاریخ دائماً قرارمش در ... علمك تاریخی بزم

وحدت علوم حقیقه کی قناعتی قوتله شدیره دک کیمیا طلبه سنک، ادبیات حقیقه کی، ادبیات طلبه سنک حکمت حقیقه کی معلوماتی زلفنی مسامحه یه مانع اولور. و قدرت ریاضیه سی اولمایان یا خود حیاتیات و اجتماعیات حقیقه کی وسعت ادراک مالک بولونمایان بر قافیه تام علمی قافا دیدیرتمه ز. ینه عینی معلومات سایه سنده علمک تطبیقات صناعیه سی اهل ایتمه ز. صنایع و تطبیقاتی ده علم نقطه نظرندن آکلایان، ایضاح ایتمه یی اونوتما یز.

علمک تاریخی بزه علمک تکاملی بولنده اوغرا دینی زینزاق لری، علمک کشفیاتنده بسیط حادثه لری اهمیتینی، و تصادف لری رولنی اوکره تیر. اوکره نیرزکه: تاریخده عالمی غیر مثبت فکر لری، بمضاده و هملرک، خیال لری تأثیریه عمر لری نیک بر قسمی بوقلق آرامق کچیر مشلر، بوضو رته علمک سیرینی بیله آغیر لشدیر مشلر دره. حقیقه وارمق ایچین قوللانیلان اصول لری اصابت لری کشفیاتی هب تأخیر ایتمه دره. و بوندن بر تجربیه نیک نه قادر چوق قاریشیق، بناء علیه یا کلش ایضاحه نه قادر مستعد بر موضوع اولدیغنی آکلایر ز. اوکره نیرزکه عالمی سبب وقانون کشف ایتمه رن حادثه لری اکثریا بسیط حادثه لردر. فقط عالمی بوبسیط لری کی کیزی سیرینی، حقیقت لری کورمک و چیقارمق بوبو کلکنی، ذکاسنی کورسته رمشلر دره. علمک تاریخی بونوعدن بیکلرجه مثال ویره دک بزه بسیط حادثه لره دقت میلی آرتدیرر. و تدریساتمک موضوعینی هب فلاسک آزلردن دک، آیا قلمزک آلتنده، باشمک اوستنده دولاشان حادثه لردن تدارک باشلایر ز. ینه اوکره نیرزکه: کشفیاتک شرفی تصادفه دک، منحصر آ شخصه هانددر. فی الحقیقه عینی جنسندن بلکه بوزلرجه تصادف، بوزلرجه انسانه چاریمش، فقط بونلر استفاده و کشف ایتمک قابلیتینی کورسته رمه مشلر دره. عالم ایسه آرامش، بولمش دره. بوقاعتله تدریساتده فردی مسامحه یه دها چوق حصه بر اقبیر ز. و چالیشمه محیطینی کنیشه تیر، حادثاتک تنوعه مساعدله شدیر ز. تاریخده کی عالمی ترجمه حالی، حیات علمیه و خصوصیه لرینه هاند معلوماتک ده تدریساته الهاملری اولابیلیر. مثلا عمرینک بوبوک بر قسمی سیاحت، او قولکسیون بئنده کچیره ن واک بوبوک فکر لری ایک یا شلی زمانلرنده بولان داوه تک حیات خصوصیه سی بزه علوم طبیعه تدریساتنده مشاهده یه، متنوع و متبادی مشاهده لره، قولکسیونچیلنه ویریه جک موقعک اهمیتینی اثبات ایده ر. عالمی چوق بوقلق حیاتنده کچیر دک لری صفحه لردن ایسه، بر ابتدائی چوق بوقغنی علمه باشلامق ایچین قول ایده جکمز حیاتک، محیطک شرط لری چیقاریر ز.

خلاصه؛ عالمک، کشف لک صنعت میزه لری، قدرت شخصیه لری، مساعیلرینک شرائطی، لابوراتوارلرینک شکلیات و روحیاتی، استعمال ایدیلان وسائطک بسیطلکی و مرکبکی، اختراع و کشفه مداخله ایدن ملک لک نوعی، خصوصیه نخیله نک و فرضیه لک کشفیاندکی حصه سی، شعورلی و شعور سز حادنه لک، تسلسل لک صورت و قوعی، علمی قناعت لک صورت تشکلی... کبی تاریخ علومک بزه او کره ته بیله جکی بر جوق نقطه لک آیری آیری ایضاحه، تفصیله ده کر، بزه تدریسات نامنه جوق فکر لر قازاندره، بزم طرز تدریسمزی، اصول رمزی، ساعت رمزی، پروغرام رمزی، صیرالرمزی، اشیامزی... ده کیشدیرمه سبب اولور زنگین الهام منبع لری در. تاریخ علومک بویله منحصر آ تدریس و اصول تدریس نقطه نظرندن تدقیق؛ بزه قیلاسیک علم روح و اصول تدریس کتابلرینک قازاندرامایاجنی فکر لری، یولنری ویرر. حتی بو اعتبار ایله یالکنز تاریخی عالمک دکل، حال حاضرده موجود عالمک ده حیات علمیه و خصوصیه لرینی طایبق فائده لی در. بو نقطه نظر دن علم رابوراتوارلرینک زیارت و تدقیق ده فائده لی در. انسانلر کیمیا، نباتات، ادبیات درس خانه سی یا بق ایچین اولرینی، معبدلرینی و برلرینک درس خانه لرینی تقلید و تکرار ایتشلر. فقط بو ایشلر ایچین بر کیمیاچینک، بر نباتاتچینک لابوراتوارینی، بر ادبیک حجره اشتغالی کورمکی و اوندن ملهم اولمای غریبدرکه دوشونمه مشلردر!.. تاریخ علومه دائر اولان بوتون تدقیقات؛ هر علمک تدریسنه عائد مادی و معنوی شرطلر اوزرینه تأثیرلر یا با بیلیر. چونکه تاریخ؛ حادثات روحیه نک اؤک دولو مخزنی در. شو حالده اصول تدریس مسئله سی بر تاریخ و فلسفه تاریخ مسئله سی در...

اصول فلسفینده
هر علمک تدریسنده کی تکامل؛ اونک تکامل بشریسنه موازی اولمق لازم کلیر. تکامل فردی تکامل بشری یه موازی در. [*]
آنجه فکرلر
یعنی هر علمک بر فرد طرفدن تحصیل؛ او علمک بشریت طرفدن تأسیسی ایچین قطع ایدیلن طریقدن کچر. مثلاً نباتات؛ مشاهده، مقایسه، تجرید، تعمیم طریقله تأسس ایتمش بر علم در. بونک تأسیسنده عینی یول تعقیب ایدیه جن در. انسانلر اولاً فصیله لک جامعه لرینی بولوب فردلری آیرماملر، اولاً فردلری مشاهده ایدوب بونلرده فصیله لک میزه لرینی تفریق ایتشلردر. شو حالده فصیله لردن فردلر چیقاران بر تدریس نباتاتک اصول فلسفینه موافق

[*] Loi Biogénétique = بی بوژنه تیک قانونی

دکلم در . بویوزنه تیک قانونندن ملهم اولارق هر علمک اصول تدریسی او علمک اصول فلسفینه ربط ایتمک ممکن در . علملرک اصول فلسفینی منطقک اصولیات Méthodologie = دینلن قسمندہ مطالعہ اولونور . اصولیات ؛ هر علمک حقیقہ ، اسباب وقوانینہ ، عمومیات ومجردانہ وارمق ایچین قوللانیدینی طریقلرک ہیئت مجموعہ سنی کوستہ ریر . اصول فلسفی بزہ علمک طریقلرینی کوستہ ریمک صورتیہ بو طریقلردن ذکائی کچیرن ملکہلرک نوعی ده تعیین ایدر . مثلاً حکمت ، کیمیا یالکز بر مشاہدہ علمی می در ؛ یوقسہ بو علملرده فرضیہ لرک ، مخیلہ نک حصہ سی ده وارمی در ، بو حصہ نہ درجہ ده در ؛ بونلری کوستہ ریر . بوندن علمک تأسسندہ فاعل اولان ملکاتک نوعی اوکرہ نیرز . مثلاً جبر ، مثلثات ، هندسہ حلہ کبی تامیلہ کمی اولان علملرده ، حکمت ، کیمیا کبی کمی وکینی اولان علملرده ، نباتات ، حیوانات کبی حیاتی و داها زیادہ کینی اولان علملرده مخیلہ نک دخل وتأثیری حقندہ بر فکر آلیرز وبوندن تدریساتدہ هر طلبہ نک قریحہ سنہ بر صولت ویرمک ، هر کسک قدرت شخصیہ وتخیلیہ سنی تحریک ایتمک احتیاجی تقدیر ایدرز وتدریساتی یالکز فردک قدرت تدقیقہ وشہادتہ سنی دکلم ، عینی زماندہ قدرت ایجادیہ وابداعیہ سنی ده تیمہ ایدر صورتدہ ویریزز . علمک اصول فلسفینی بو حقیقلردن آیربجہ علمک ظہورندہ فعال اولان ملکاتک طبیعی وروحی نظامی ده کوستہ ریر . مثلاً حکمتدہ قانونک تدقیق ، تخیل ، مقایسہ ، تجرید تعمیم صیراسندہ بولونیدینی فقط تدریساتدہ تعقیب ایدیلن : تعمیم ، تجرید ، مقایسہ ، تدقیق صیراسنک غیر طبیعی وسقط بر صیرا اولدینی آکلایر . بز بو صورتدہ تدریساتدہ ملکاتی معکوس بر صورتدہ چالیشدیرمق تہلکہ سندن کندیمیزی قوروروز . وطلبہ مزیدہ تحصیلک حفظ صحت قانونلرینی املزلہ بوزمامش اولوروز . شوااعتباریہ اصول تدریس مسئلہ سی ؛ بر مسئلہ فلسفیہ در .

علمک غایہ فصر - کورہ ده کیشیر . هر علم هر یردہ ، هر زماندہ عینی مقصدلہ صیرندہ آنہ ہر فکر تدریس ایدلنز . هر علمک اصول تدریسی ؛ مقصدہ ، احتیاجہ کورہ ده کیشیر . بر علمک اصول تدریسندہ وجودہ کلن باشلیجہ تحوللر شونلردر :
۱ - مکتبہ کورہ ده کیشیر . مکتبک عمومی ، مسلکی ، عامی ، صناعی . .
اولماسی ؛ اصول تدریس اوزرینہ بر تأثیر یاپار . مثلاً هندسہ درسی هر مکتبہ عینی

صورتده تدریس ایدیلز. هندسه؛ علمی غایه سنی دائماً محافظه ایتمکله برابر ابتدائیده تربیوی، صنایعده تطبیق، مهندسخانهده، معماری مکتبنده ابداعی، دارالفنونده منحصرأ ریاضی و علمی بر ماهیت آلیر .

۲ — مملکتک غایه ملیسنه کوره ده کیشیر. هر مملکت مکتبیرنی عینی غایه ایله یاپماز. هر مملکتک مکتبیرنده تدریس ایدیلن درسار عینی مقصده یاراماز. عینی علم مختلف مملکتلرده - طبیعتک مساعد اولدینی درجهده - مختلف مقصدلره خدمت ایدیه ییلیر. بومقصدلر؛ علمی، اقتصادی، نظری، عملی، تفکری، تطبیقی، بدیعی اولاییلیر. مثلاً اشیا درسی هر یرده - اشیا درسی اولغله برابر - انکترده بدیعی، فرانسهده لسانی و منطقی، تورکیده همان منحصرأ توسیمی بر مقصده خدمت ایتمکده در .

۳ — تعلیم و تربیه عنصرلرینک رقابته کوره ده کیشیر. تدریسدن ایلك ومهم غایه؛ تعلیم یاخود تربیه به کوره اصولده تعلیمی یاخود تربیوی اولور. مثلاً هندسه مکاتب ابتدائیده بر تربیه واسطه سی کبی تدریس ایدیلدیکنندن دولایی صیراسنه کوره وجودی، فکری، حسی، غزنی حرکتک کتیریر، بر تربیه عمومیه واسطه سی اولور. سلطانیلرده ایسه هندسه نك تعلیم و تربیه عنصرلری موازنه بولور. حالبوکه مکاتب عالیده فکری تعلیم عنصری غلبه ایدر. نته کیم ال ایشلری مکاتب ابتدائیده منحصرأ بر تربیه عمومیه، صنایع مکتبیرنده بر تربیه مسلکیه، اعمالاتخانه لرده ایسه منحصرأ صناعت اولارق قوللانیلیر. شوتقدیرجه اصول تدریس مسئله سی؛ ملی و محلی بر مسئله در .

هر علمک اصول تدریسی؛ اونک روحیاتنه کوره ده کیشیر. علمک ببقولوز بئسنده چونکه تدریس، ذکاده معین حادثه لر یعنی فکرلر وجوده آنامور فکرلر کتیرمک اولدیغنه کوره، بر مسئله روحیه در. ذکاده وجوده کله جک حادثه لرك نوعی، تشکل و تحفظ قوانینی بزه کوسترن علم، علم روح در. تدریسک مادی و معنوی شرطلری علم روح واسطه سیله مطالعه اولنور. علم؛ بر مشاهده یاخود بر تجربه علمی اولدیغنه، علم؛ بر استقراء یاخود بر استنتاج علمی اولدیغنه کوره اصول تدریسیده باشقالاشیر. هر علمک اصول تدریسک کنندی روحیاتنه کوره ده کیشمه سی؛ اساساً علمک تعریفی، تاریخی، فلسفه سی غایه خصوصیی ایله تعین ایدن شرطلرک ضروری نتیجه سی در. بوتون بومبدألر

واسطه سیله ذکاده وجوده کتیر یله جک فکر لک نوعی ، حدودینی ، صیراسنی ... تعیین ایتدکن صوکر اصل فکر لک تشکلنده قوللانیا جق واسطه لک انتخاب وتعیینی علم روحه ترک ایدیلیر . بوندن باشقا علمک روحیاتی متأثر ایدن باشقا تحوللرده واردر :

۱ — طلبه نك یاشنه کوره تبدل ایدر . هر یاشده کی چوجوقلره عینی اصول ، عینی وسائط تطبیق ایدیله مز . بویوکلرک متادباً دیکله به بیله جکی برتقریر چوجوقلری اوزره . بویوکلره مجرد صورتده ویریله بیله جک اولان بر اخلاق فکری چوجوقلره طرفندن آنجاچ اوزون ماصالره ، وقعهلره هضم ایدیله بیلیر .

۲ — طلبه نك سوپه سنه یعنی اسکی فکر لرینه کوره ده کیشیر . عینی درسک عینی یاشده هر چوجوق ایچین اکلاشیلیر اولماسی لازم کلز . بر صنفده عینی درسی آکلایان آکلایان چوجوق واردر . عینی معلم حقتده بر صنف طلبه سی طرفندن مثبت ومنفی تقدیر لر اظهار ایدیلدیکی چوق کورولمشدر . اونک ایچون معلم بوتون ذهنلرک احتمال لرینی نظر دقته آلاق تدریساتی دالغالاندیریر .

۳ — طلبه نك ذهنیتنه ، تلقیاته کوره تبدل ایدر : هر طلبه نك عینی درسی بر دورلو آلیشی ، بردورلو آکلایشی واردر . محیطنده شمندوفر ، واپور ، طیاره بولونمایان بر مملکتده بو اشیانک فکر لرینی ویرمک ایچین صوکه درجه احتیاط کوستریلیر . بونلرک یا ککش ، سقط خیال لرله ذهنلرده بر لشمه سی یک احتمال ایچنده دره ، متمصب بر محیطده دنیا واجتماع مسئله لرینی موضوع بحث اولورکن بوسبوتون آیری بر اصول تعلیم وتلقین قوللانیلیر .

۴ — وسائطه ، مکانه کوره تبدل ایدر . هر درس هر واسطه ایله هر برده ویریله مز . داغسز ، نهرسز بر چولده ویریله جک داغ ونهر فکر لرله ، استانبول کبی هر دورلو طبیعت عارضه لرینی بر یکدیرمش اولان بر مملکتده ویریلن عینی فکر لک آلماسی ، آکلایشیلماسی آراسنده فرقلر واردر . کیمیانک تدریسی ؛ اصغری واسطه لره ، جسملره محتاج در . بر کیمیا کونه قادر معلم اولورسه اولسون بو اصغری شرائطه مالک اولمادجه جسم ، تأثیر ، تعامل فکری ویره مز . بونک کبی هر علم ، هر درس اصغری وسائطه محتاج در .

۵ — طلبه نك فرد یا خود جماعت اولوشنه کوره ده کیشیر . بر فرد آکلانتش ایله بر جماعته آکلانتش آراسنده فرق واردر . بر فکرک بر فردده تشکیله بر جماعته تشکیلی آراسنده زمانجه ، قوتجه فرق واردر . جماعتک عادتا باشقا بر روحی

واردر . بر معلمه بر فرد دوشهرسه تعلیم وتلقین غایت شدتلی اولور . فکر چابوق تشکل وتسلسل ایدر . برده فرد تدریسی ایله جماعت تدریسی آراسنده کی انضباط باشقادر . جماعتی یالکز تدریس دکل ، انضباطه قویمق احتیاجیه اصول تدریسی ده کیشدیرمه یه احتیاج واردر .

۶ - زمانه کوره تبدل ایدر . بر درس معین ومحدود بر زمانده ویریه بیلیر . بر فکر بر موضوع نه قادار ای تشبیر وتفسیر ایدیلیرسه ایدیلیرسه ، بونک حقیله آکلاشیلماسی وآکلاشیلدینی قادارینک ذهنده برلشمه سی زمانه باقار . فکر لر منر عادتا بر طاقم مایعلر کی معین مقدار وزمانده ترسب وتبلر ایدر . هیچ بر معلک قدرت ووقوفی ایله زماندن ، تکرردن عبارت اولان بو ذهن قانونی ده کیشمز . اونک ایچین هر پروغرام ، هر صنف برده زمان ایله باغلی در . ایشته اصول تدریس بو اصغری زمان خارجنده کی مساعده یه کوره چوق تربیوی آز تربیوی ، چوق فردی ، آز فردی ، چوق تلقینی ، آزلتقینی اولارق ده کیشیر . بک دار اولان بر زمانده هندسه یی بر تجربه ، مناقشه ، محاکمه ، تشبث ، ابداع اصولیه ویره مزسکز . ایسته ر ایسته منر فکر لری نصی وتلقینی اولارق ویره جکسکز . اونک ایچین چوق یوکلو اولان پروغراملرک بر نص درسی کی تدریسی ضروریه شیر . شو حالده تدریس مسئله سی ؛ نهایت بر مسئله روحیه در .

بوتون بو شرطلری نظر اعتباره آلماقسزین بر علمک اصول تدریسی حقنده ویریه جک حکم لر طبیعینه موضوعسز ومطابقتسز اولاجق در . اُک ابتدائی بر مؤسسه ده حتی آنا مکتبنده بیله تدریسک بو علمی ، تاریخی ، منطقی ، محلی وروحي اساسلرینی تطبیق ایتمکسزین تک بر فکرک بریردن بر قافیه نقانه امکان یوقدر . تدریس ؛ میخانیکیتی غایت قاریشیق ، سبیلری ، قانونلری ، متعدد ومختلف بر کیفیت در ...

اسماعیل هفی

