

Yıl: 1 Sayı: 1

e-ISSN: xxx-xxxx

Eğitim Tarihi Çalışmaları Dergisi

Journal of the History of Education Studies



Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Tarihi Çalışmaları Dergisi

Yıl: 2026, Cilt: 1, Sayı: 1

Yılda 2 kez yayınlanır. Haziran/Aralık

Yayımcı

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Baş Editör

Doç. Dr. Gönül Türkan DEMİR - Amasya Üniversitesi

Editör Yardımcısı

Dr. Öğrt. Üyesi Sena COŞĞUN KANDAL - Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Alan Editörü

Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ - Kastamonu Üniversitesi

Editör Kurulu

Prof. Dr. Bahri ATA - Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN - Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Selçuk UYGUN - Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK - İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa

Prof. Dr. Erdal ASLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Betül BATIR - İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa

Prof. Dr. Baykal BİÇER - Dumlupınar Üniversitesi

Prof. Dr. Songül KEÇECİ KURT - Amasya Üniversitesi

Prof. Dr. Emine ALTUNAY ŞAM - Amasya Üniversitesi

Doç. Dr. Geert TYHSEN - Western Norway University of Applied Sciences

Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ - Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Erol ÇİYDEM - Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Pelin KILIÇ - Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Dr. Stephanie OLSEN - Tampere University

Dr. Öğrt. Üyesi Sena COŞĞUN KANDAL - Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üyesi Hamide KILIÇ - Manisa Celal Bayar Üniversitesi

İletişim

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

etcd@amasya.edu.tr

1. Sayı Hakemleri

Dilara ÇAYCI KARAKÖSE - Amasya Üniversitesi

Erol ÇİYDEM - Kastamonu Üniversitesi

Sare TERZİ İLHAN - Amasya Üniversitesi

Enis Harun BAŞER - Dumlupınar Üniversitesi

Hafize ER TÜRKÜRESİN - Dumlupınar Üniversitesi

Sena COŞĞUN KANDAL - Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Tuğba TURGUT - Amasya Üniversitesi

Figen GEDİK CEVGER - Amasya Üniversitesi

Kamuran ÖZDEMİR - Milli Eğitim Bakanlığı

İçindekiler Listesi

- I. Kapak Sayfası
- II. Künye
- III. Sayı Hakemleri
- IV. İçindekiler Listesi
- V - VI. Takdim - Prof. Dr. Yahya AKYÜZ
- VII - IX. Editörden

Araştırma Makaleleri

- 1 - 14** R. J. Finch'ın (1925) The Children of Europe (Avrupa Çocukları) Adlı Eserinde Türkiye'den Abdül ve Fatma ve Türkçe Çevirisinde "İngiltereli Con" (1931)

Bahri ATA

- 15 - 42** Heybeliada Ruhban Okulu Metaforu

Selçuk UYGUN

- 43 - 57** Eğitim Tarihçiliğimizde Bir Öncü: Mehmed Esad Bey, Eserleri ve Eğitim Tarihimize Katkıları

Yurdal DEMİREL

- 58 - 79** Türk Eğitim Tarihi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Konu, Yöntem ve Kavramsal Çerçeve Eğilimleri

Berra BULUT ÇOLAK

- 80 - 95** Karakter Eğitiminde Rol Model İnsanların Önemi: Batı ve Türk - İslam Eğitim Geleneği Bağlamında Karşılaştırmalı Bir Kavramsal Çerçeve

Bedri EMİNSOY

Çeviri Makaleler

- 96 - 103** Fen Tedrîsâtımız Ve Bazı Mebâhis-i Fenniyye

Sena COŞĞUN KANDAL

TAKDİM

AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNÜN “YENİ BİR EĞİTİM ETKİNLİĞİ” ÜZERİNE

Prof. Dr. Yahya Akyüz¹

Amasya Üniversitesi Rektörlüğü “Eğitim Tarihi Çalışmaları Dergisi” başlıklı bir yayın çıkarmaya karar vermiştir. Yurdumuzda bu alanda çeşitli yararlı yayınlar varsa da, bu yeni yayın da son derece yararlı olacaktır. Türk eğitim tarihine ilişkin temel bilgiler ve tarih bilinci edinmek eğitimciler, öğretmen adayları, öğrenciler ve eğitim politikalarını belirleyenler için çok gereklidir.

Peki Türk eğitim tarihini araştırmak ve öğrenmek neye yarar? Bu konuda şu özet belirlemeler yapılabilir:

1. Türk eğitim tarihi, uzun bir geçmişi ve zengin bir içeriği bulunan bilimsel bir alan olduğu için eğitimcilerce göz ardı edilemez.
2. Örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak konuları ikiye ayrılan Türk eğitim tarihi, Türk milletinin mutlu yaşaması ve zaman zaman da felaketlere uğramasının temel eğitimsel nedenlerinin anlaşılmasında büyük önem taşır. Araştırmacılar bunun bilincinde olarak Türk eğitim tarihini araştırmak ve ortaya koymak zorundadırlar. Bu nedenle Türk eğitim tarihi araştırmaları eğitim bilimlerinin en önemli konularından birisini teşkil eder.
3. Türk eğitim tarihi geniş ölçüde, eğitim-öğretimin en önemli unsuru olan “öğretmenlerin” meslek tarihidir. Bu nedenle Türk eğitim tarihini bilmeyen öğretmenler mesleklerinin süregelen sorunlarından habersiz kalırlar, güçlü bir meslek bilinci kazanamazlar. Güçlü bir meslek bilinci kazanamayan, sorunlarını tarihi kökenleriyle kavrayamayan öğretmen kitlesi onların çözümü için ne ölçüde ciddi, geçerli ve yeni çözümler üretebilir? Böyle bir öğretmen kitlesi ne ölçüde mesleğe sahip çıkıp onu savunup koruyabilir ve geliştirebilir?

Amasya ve bölgesi, tarihte ve günümüzde çok önemli bir kültür, üretim ve eğitim merkezidir. Tarihte bu bölgede önemli bilim adamları, sanatçılar, dünya ve olimpiyat şampiyonu Türk sporcular yetişmiştir. Bölgenin doğası da son derece güzel ve özenle korumaya değer bir yapıdadır.

Türk Kurtuluş Savaşı’nın temel ilkelerinden biri de 22 Haziran 1919’da Mustafa Kemal Atatürk’ün yayınladığı Amasya Tamimi’nde açıklanmıştır. Tamimin bir maddesi şöyledir: Milletimizin bağımsızlığını yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır.

¹ Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Emekli Öğretim Üyesi

Türk eğitim tarihinin milletimiz için önemi ve Amasya bölgesinin ülkemiz için tarihte ve günümüzde oynadığı önemli rol düşünüldüğünde Amasya Üniversitesi Rektörlüğünün bu konuda çıkaracağı “Eğitim Tarihi Çalışmaları Dergisi” başlıklı yayını son derece faydalı bir çalışma olarak görüyorum.



Şekil 1. Prof. Dr. Yahya Akyüz'ün Amasya kentine dair bir suluboya çalışması.
Haziran, 2007.

Editörden...

Değerli Bilim İnsanları, Araştırmacılar ve Okurlar,

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde yayın hayatına başlayan Eğitim Tarihi Çalışmaları Dergisi'nin ilk sayısını sizlerle buluşturmanın derin heyecanını ve gururunu yaşıyoruz. Bu ilk sayının, Amasya Üniversitesi'nin kuruluşunun 20. yılını kutladığımız bu anlamlı döneme denk gelmesi, bizler için ayrı bir mutluluk ve gurur vesilesidir. Üniversitemizin yirmi yıllık köklü kurumsal birikiminden ve Amasya'nın tarihsel mirasından aldığımız ilhamla, eğitim tarihi alanında nitelikli bilimsel araştırmalara ev sahipliği yapacak kalıcı bir platform oluşturmayı hedefliyoruz.

22.10.2025 tarihli Amasya Üniversitesi Senatosu kararıyla kurulan dergimiz, 04.11.2025 tarihinden itibaren Dergipark platformu üzerinden makale kabulüne başlamıştır. 2026 yılının Haziran ayı itibarıyla dergimizin ilk sayısı için titizlikle yürüttüğümüz çalışmalarımızı nihayete erdirmiş bulunuyoruz. Belirlediğimiz misyon ve vizyon doğrultusunda, Türkiye'nin ulusal akademik yayıncılık ağında doğrudan eğitim tarihi alanına odaklanan ilk süreli yayın olma sorumluluğunu taşımaktayız. Eğitim Tarihi Çalışmaları Dergisinin (ETÇD) temel amacı eğitim kavramının tüm bilişenleri çerçevesinde tüm eğitim kademelerinde (okul öncesi-lisansüstü), yerel ve uluslararası ölçekte eğitim tarihi araştırmalarını geliştirmektir. Eğitim, insanlığın ortak hafızası ve geleceği inşa etme sürecidir. Geçmişin eğitim pratiklerini, kurumlarını, fikirlerini ve politikalarını anlamadan bugünün eğitim sistemlerini analiz etmek ve geleceğe yön vermek mümkün değildir. Dergimiz, tam da bu felsefeden hareketle eğitimin tüm konu alanlarında ve tüm düzeylerinde kurum tarihi, yükseköğretim tarihi, yetişkin eğitimi, eğitimin fikri temelleri, önemli eğitimcilerin biyografileri, eğitim reformları ve eğitim politikalarının tarihsel süreçleri ile ilgili çalışmaları yerelden küresele disiplinlerarası bir bakış açısıyla ele almayı amaçlamaktadır.

Yayın hayatımızın bu ilk adımında, Türk Eğitim Tarihi alanının duayen ismi, kıymetli hocamız Prof. Dr. Yahya Akyüz'ün dergimiz için kaleme aldığı takdim yazısıyla ilk sayımızı başlatmaktan ve bu yazıyı sizlerle paylaşmaktan büyük bir onur duyuyoruz. Hocamız, bu ilk sayıya değer katan takdim yazısında eğitim tarihinin önemine, bu disiplinin genç kuşaklara aktarılmasındaki hayati role ve alanın metodolojik gerekliliklerine bir kez daha dikkat çekmiştir.

Türkiye’de eğitim tarihi alanında pek çok önemli ismin yetişmesine katkı sağlayan, çalışmaları ile alana yeni yollar açan hocamızın bu kıymetli katkısı, dergimizin vizyonunu ve akademik sorumluluğunu daha da pekiştirmiştir. Akademik çalışmalarının yanında sulu boya resimleri ile de eğitim tarihinin önemli kurumlarını tuvale aktaran hocamız, 2007 yılında Amasya yalı boyu evlerini resmettiği eserini bizlerle paylaşmıştır. Bu eseri ilk sayımızın kapak resminde kullanmamıza izin vermiş olması da ilk sayımıza kıymetli bir anlam daha kazandırmıştır. Kendisine şükranlarımızı sunmayı bir borç biliriz.

Yayın hayatımızın bu ilk adımı; özgün araştırma makaleleri, arşiv belgelerine dayalı incelemeler ve eğitim tarihi literatürü ile ilgili zengin bir akademik içerik sunmaktadır. Dergimizin ilk makalesi Prof. Dr. Bahri Ata’nın hazırladığı *R. J. Finch’in (1925) The Children of Europe (Avrupa Çocukları) Adlı Eserinde Türkiye’den Abdül ve Fatma ve Türkçe Çevirisinde “İngiltereli Con” (1931) başlıklı yazısıdır. Çalışmasında, Finch’in Avrupa Çocukları eserinin Türkçe çevirisindeki farklılıkları dönemin çocuk temsili üzerinden değerlendiren Ata, İngiliz ve Türk toplumundaki çocukluk anlayışına dair önemli değerlendirmelerde bulunmuştur. Dergimizin ilk sayısına yapmış olduğu bu katkı için kendisine teşekkür ederiz.*

İkinci makalemizde ise *Heybeliada Ruhban Okulu Metaforu* başlıklı yazısı ile Prof. Dr. Selçuk Uygun tarafından kaleme alınmıştır. Türk Eğitim tarihinin önemli kurumlarından olan bu okulun tarihsel süreçte taşıdığı anlama farklı bir bakış açısı getiren hocamıza katkılarından dolayı çok teşekkür ederiz.

Sizlerle paylaşmaktan mutluluk duyduğumuz üçüncü makalemiz ise *Eğitim Tarihçiliğimizde Bir Öncü: Mehmed Esad Bey, Eserleri ve Eğitim Tarihimize Katkıları* başlığı ile Dr. Yurdal Demirel tarafından kaleme alınmıştır. Eğitim tarihimizin önemli bir ismini ve alana katkılarını incelediği makalesi ile Mehmed Esad Bey’i ve eserlerini tanımamıza fırsat oluşturarak literatüre ve dergimize sağladığı katkı için kendisine çok teşekkür ederiz.

İlk sayımızda yer alan dördüncü makalemiz ise Berra Bulut Çolak tarafından hazırlanan *Türk Eğitim Tarihi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Konu, Yöntem ve Kavramsal Çerçeve Eğilimleri* başlıklı çalışmadır. Bu çalışma ile eğitim tarihi alanındaki lisansüstü tezlerin güncel durumlarını analiz eden yazar, konu, yöntem ve kavramsal çerçeve ilişkilerini değerlendirmiş

ve gelecekte bu alanda yapılacak olan çalışmalarla ilgili önerileriyle alana katkı sağlamıştır.

Bu çalışmasını dergimizde değerlendirdiği için kendisine teşekkür ederiz.

Dergimizin bu sayısındaki beşinci makale ise Av. Bedri Eminsoy tarafından kaleme alınan *Karakter Eğitiminde Rol Model İnsanların Önemi: Batı ve Türk - İslam Eğitim Geleneği Bağlamında Karşılaştırmalı Bir Kavramsal Çerçeve* başlıklı çalışmadır. Eğitim tarihinin önemli başvuru kaynakları üzerinden karakter eğitiminde rol model insanların etkilerini değerlendirdiği çalışmasını bizlerle paylaştığı için kendisine teşekkür ederiz.

İlk sayımızda yer verdiğimiz son çalışma ise Dr. Öğrt. Üyesi Sena Coşğun Kandal tarafından hazırlanan Mehmet Rüştü Uzel'in *Fen Tedrîsâtımız ve Bazı Mebâhis-i Fenniyye* yazısının günümüz Türkçesine çevirisidir. Eğitim tarihi alanında çeviri yazılar, özellikle Osmanlıca'dan günümüz Türkçe'sine çeviri yazılar araştırmacıların geçmişle günümüz arasında bağlantı kurmasını kolaylaştırması açısından oldukça önemlidir. Bu kıymetli çalışmasını bizlerle paylaştığı için hocamıza çok teşekkür ederiz.

İlk sayımızın basım sürecine kıymetli çalışmalarıyla katkı sunan tüm yazarlarımıza, titiz değerlendirmeleriyle hakemlik sürecini yürüten editör ve hakem kurulumuza teşekkürlerimizi sunarız. Ayrıca dergimizin kuruluş aşamasından itibaren bizlere destek olan Amasya Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Ahmet Hakkı Turabi hocamıza ve Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Ersin Topçu Hocamıza şükranlarımızı borç biliriz.

Eğitim Tarihi Çalışmaları Dergisi'nin, alanındaki önemli bir boşluğu doldurarak araştırmacılar için vazgeçilmez bir başvuru kaynağı olacağına inanıyoruz. Gelecek sayılarımızda yeni bilimsel tartışmalarda ve araştırmalarda buluşmak dileğiyle.

Saygılarımla,

Gönül Türkan DEMİR

Eğitim Tarihi Çalışmaları Dergisi Editörü

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Haziran - 2026

R. J. Finch'ın (1925) *The Children of Europe* (Avrupa Çocukları) Adlı Eserinde Türkiye'den Abdül ve Fatma ve Türkçe Çevirisinde "İngiltereli Con" (1931)

Bahri ATA ^{1a}

¹Prof. Dr., Gazi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi, Ankara Türkiye, ORCID: 0000-0002-2214-0560

Öz

Bu makalenin amacı Robert James Finch'ın (1925) *The Children of Europe* (Avrupa Çocukları) adlı kitabının Türkçe çevirisindeki Türkiye'den Abdül ve Fatma ve orijinalde olmayan ve çeviriye eklenen "İngiltereli Con" konusunun nasıl bir anlatı ile ortaya konduğunu ortaya koymaktır. Çalışmada "Nitel Araştırma" çerçevesinde "Doküman Analizi" ve "Betimsel Analiz" yöntemleri kullanılmaktadır. Sonuç olarak Finch'ın bu metni, İngiltere'de yayımlanan seyahatnamelerden yola çıkarak tasarladığı anlaşılmaktadır. Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi'nin kitaptaki Türk çocuğu anlatısını, o sıralarda Türk İnkılâp hareketini yaşayan ve yetişmesi istenen çocuk temsiline uygun olmadığı için çıkardığı anlaşılmaktadır. Orijinal metinde olmayan ve Türkçe çeviride olan "İngiltereli Con" konusunda da Con, romantik ve muhafazakâr bir küçük aydın olarak resmedilmiştir. Metin, 19. yüzyıl ve sonrası İngiltere'deki gelişmeleri anlamaya yardımcı olacak bir tasarıma sahip değildir.

Makale Geçmişi:

Alındı:
13/04/2026

Revize Edildi:
13/05/2026

Kabul Edildi:
14/05/2026

Anahtar

Kelimeler:

Avrupa Çocukları,
Çocuk Edebiyatı,
Abdül ve Fatma,
Ahmet Halit
Yaşaroğlu,
İngiltereli Con.

Abdül and Fatma from Turkey in R. J. Finch's *The Children of Europe* (1925)" and 'John of England' in its Turkish Translation (1931)

Bahri Ata ^{1a}

¹ Prof. Dr., Gazi Faculty of Education, Gazi University, Ankara, Turkey, ORCID: 0000-0002-2214-0560

Abstract

The purpose of this article is to examine the narrative construction of "Abdül and Fatma from Turkey" and the character "John of England," who was not in the original text but added to the translation within the Turkish translation of Robert James Finch's (1925) book, *The Children of Europe*. This study employs "Document Analysis" and "Descriptive Analysis" methods within the framework of Qualitative Research. The findings suggest that Finch designed this text based on travelogues published in England. It appears that Ahmet Halit Publishing House removed the depiction of the Turkish child from the original book because it did not align with the ideal child representation sought during the Turkish Revolutionary movement of that period. Regarding the "John of England" section, which exists only in the Turkish translation, John is portrayed as a romantic and conservative "little intellectual." The text is not designed to facilitate an understanding of 19th-century and later developments in England.

Article History:

Received:
13/04/2026

Revised:
13/05/2026

Accepted:
14/05/2026

Keywords:

The Children of Europe, Children's literature, Abdul and Fatma, Ahmet Halit Yaşaroğlu, John of England.

Giriş

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra modern dünyanın en önemli problemlerinden biri de korunmaya muhtaç çocuklar meselesi olmuştur. 1919'da İngiliz sosyal reformcu ve aktivist Eglantyne Jebb ve kız kardeşi Dorothy Buxton, Londra'da *Save the Children Fund*'ı kurdu. 1920'de Eglantyne Jebb öncülüğünde Cenevre'de Uluslararası Çocuklara Yardım Birliği (Union Internationale de Secours aux Enfants) kuruldu. Korunmaya muhtaç çocuklar meselesi zamanla bütün çocukları kapsayıcı bir mahiyete dönüştü. Öyle ki Milletler Cemiyeti (The League of Nations) 26 Eylül 1924'te onların hazırladığı Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'ni kabul ederek, çocuk haklarını uluslararası güvenceye almıştır (Mulley, 2009, s. 129-162).

Avrupa ve Amerika'da düzenlenen çocukları ve çocuk haklarını korumaya yönelik uluslararası faaliyetlere Türkiye Himâye-i Etfâl Cemiyeti'nin temsilcilerinin katıldığı anlaşılmaktadır (Sarıkaya, 2005, s. 274). Brown'a göre (1995:210-211) 1920'de İstanbul'da 8 Türk yetimhanesinden birisi Himâye-i Etfâl Cemiyeti'nin yönetiminde olup, bunlardaki çocuk sayısı toplamı 2798'di. Atatürk (2005, s. 201), Amerika'daki Türk Teavün Cemiyetine gönderdiği 12 Mart 1923 tarihli bir telgrafında kimsesiz vatan yavrusunun sayısının yüzbinleri geçtiğini belirtmektedir. 1923 yılı bütçe çalışmaları kapsamında Mart-Temmuz dönemi için Darüleytam Genel Müdürlüğüne 250.000 lira avans olarak tahsis edildiği anlaşılmaktadır (Akin, 2003, s. 120-121). Gürkan'ın (2021, s. 204) da işaret ettiği gibi Yeni Türkiye devleti, Cumhuriyet'in ilanı sonrası modern dünya konjonktürüne paralel olarak çocuk ve çocuk meselesini öncelikleri arasına almıştı. *Cumhuriyet* gazetesi de 1928-1939 arasında çocukla ilgili onca haberiyle dönemin basınına bir nevi lokomotif olmuş ve hükûmetin icraatlarına ışık tutmuştur. 1930 yılında çıkarılan 1593 sayılı Umumi Hıfzıssıhha Kanunu, çocuk işçiliği ve sağlığı konusunda o dönem için çok ileri maddeler (Mad. 173) içeriyordu (Umumi Hıfzıssıhha Kanunu, 1930). 1931'de Atatürk Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesini imzaladı (Cansız, 2024, s. 1084).

Osmanlı İmparatorluğu'nda çocuklara mahsus ilk dergi olan *Mümeyyiz*, yayım hayatına 1869'da başlamıştı. 1869'dan 1927'ye kadar elli kadar çocuk dergisinin çıkarıldığı anlaşılmaktadır (Okay, 1999, s. 216-217). Diğer yandan çocukluğunu 1910'lu yıllarda Kerkük'te geçiren Ahmet Hamdi Tanpınar'ın anılarında kitap yokluğunu ergenlik çağlarının hakiki azabı olarak nitelendirmesi oldukça manidardır (Akt. Onur, 2005, s. 69). Demek ki bu türden yayınlar, imparatorluğun her köşesine ulaşmamaktaydı. 1926'da Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni çocuk profilini anlayışını en iyi simgeleyen dergilerden biri de Kırklareli Mebusu ve Türkiye Himâye-i Etfâl Cemiyeti Başkanı Dr. Fuat Umay'ın imtiyaz sahibi olduğu *Gülbüz Türk Çocuğu* idi (Uçan, 2012, s. 186). O yıllarda pek çok kişi, erkek çocuğuna "Gülbüz" ismini de koydu. Mülkiye Mektebi mezunu (1911 yılı) olan öğretmen yayıncı Ahmet Halit Yaşaroğlu da 1926'da ikinci defa *Çocuk Dünyası* dergisini Maarif Vekâlet'inin yardımıyla başladığını yazmaktadır (Ekrem, 2006, s. 45).

Diğer yandan 1928'de yeni Türk harflerinin kabulü sonrası, Bab-ı Âli'de yayınevlerinin bastığı çocuk kitaplarında bir canlılık yaşanmıştı. 1928'de Muallim Ahmet Halit Yaşaroğlu, resmî görevinden ayrılarak İstanbul'da Ankara caddesinde yayınevini kurdu. Anılarında harf inkılâbı olduğunda elinde eski yazılı kitabın pek az olduğunu belirtmektedir (Ekrem, 2006, s. 46). Ahmet Halit, 1928 ve 1936

arasında 300 e yakın eser yayınladığından söz etmektedir. Bu rakam 1950'lere kadar 600'u bulmuştur (Gümüş, 2023, s. 187).

İşte bu ortam içinde Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, 1931'de Robert James Finch'in (1925) *The Children of Europe (Avrupa Çocukları)* adlı kitabı "*Çocuk ve Halk Kitapları Serisi*" başlığı altında Nurettin Bey'in çevirisiyle yayımladı. Üstelik incelediğimiz "*Avrupa Çocukları*" kitabının üstündeki mühürden, 1932'de M. Faruk Gürtunca tarafından çıkarılmaya başlanan *Afacan: Çocuk Gazetesi*'nin bir ek hediyesi olarak çocuklara dağıtıldığı anlaşılmaktadır. *Afacan: Çocuk Gazetesi* de mizahı kullanarak, cumhuriyet ve inkılâpları çocuklara anlatma görevini üstlenmiş başka bir dergidir. (Toprak (Batır) ve Davulcu, 2019, s. 94).

"*Avrupa Çocukları*" adlı kitabın yazarı İngiltere'de Middlesex Education'da Kıdemli Öğretim Görevlisi (Distinguished Lecturer) unvanı taşıyan R.J. Finch olup, ilk baskısını 1924'te Haziran ayında yaptı. R. J. Finch, Birleşik Krallık'ın en köklü derneklerinden Kraliyet Coğrafya Derneği (Royal Geographical Society-1830) üyesi idi. Bu dernek akademik araştırma ve keşiflere odaklanmışken, onun bir üyesinin ayrıca eğitim üzerine odaklanması ve gençlerin coğrafyaya ilgisini arttırmak için eserler yazması ayrıca manidardır. Finch, 1923'te A.&C Black için coğrafya öğretim materyalleri hazırlayanlar arasında görülmektedir. Bu kitabın ikinci baskısı 1925 yılının Nisan ayında oldu. Bu kitap, 175 sayfa olup, Avrupa'nın değişik ülkelerinden 25 çocuk başrol yine çocuk okuyucuya tanıtılmaktadır (Finch, 1925). Aslında bu yıllar Townsend'e (1977, ss. 163-164) göre İngiltere'nin çocuk edebiyatında geriye baktığı yıllardı. Amerika'da ise bu alanda hızlı bir ilerleme başladı. Mesela 1924'te Anne Carroll Moore *New York Herald Tribune* çocuk kitaplarını eleştirdiği haftalık sayfasını düzenlemeye başlamıştı.

Kitabın Türkçeye çevirmeni Nurettin Bey'in de kim olduğu ayrıca önemli bir meseledir. O dönemde tanınan iki Nurettin vardı. Biri tiyatro ve edebiyat dünyasından tanınan, İngilizcesi iyi Nurettin Sevin idi(1900-1975). Diğeri de Cumhuriyet'in ilk kuşak eğitimci-yazarlarından biri olan Nurettin Artam'dı (1900-1958). Dönem uzmanı Dr. Necati Tonga (2020) *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü'nde* "Nurettin Artam" maddesinde "*Avrupa Çocukları*" eserini Nurettin Artam'ın çevirisi olarak göstermektedir. Her iki Nurettin'in ortak çalışma da yapması bu meseleyi oldukça girift hale getirmektedir. Diğer yandan Ali Çankaya'nın (1967-1968, ss. 1196-1197) *Yeni Mülkiye Târihi ve Mülkiyeliler* adlı eserinde Nureddin Sevin biyografisinde çeviri eserler arasında bu kitabın zikredilmemesi Dr. Tonga'nın iddiasını doğrular gibidir. 1927'de ikinci defa yayımlanmaya başlanan *Çocuk Dünyası* dergisinde A. Nurettin adıyla çeviri yapan da Nurettin Artam olsa gerektir.

Kitabın Türkçe çevirisinde Balkan ülkeleri çocuklarının ele alındığı her bir bölümde "Unutmayınız" dipnotu eklenerek, bu ülkelerin daha önce "bizim idareimizde" olduğu ve "idaresizlikten dolayı" kaybedildiği, "Macarların ve Bulgarların aslen Türk olduğu", "ecdadın eski zamanlardaki kuvvet ve kudretini hatırdan çıkarmayınız" (s.29) ifadelerine yer verilmektedir.

Atatürk dönemi Türk İnkılâp hareketinin hızlı sürdüğü günlerde bu kitaptan "*Türkiye'den Abdül*" (orijinal metinde s.161-168) konusu çıkartılarak basılmıştır. Bir de kitapta olmayan İngiltereli Con [John] (çeviri metinde s. 136-141) kısmı eklenmiştir. Muallim Ahmet Halit Yaşaroğlu Kitaphanesi, "Aziz Küçük Dostlarımıza" hitabesi ile seslendiği küçük okuyucuya şöyle yazmaktadır;

“ ... İngilizce aslında Türk çocuğu vardı. Buna mukabil İngiliz çocuğu yoktu. Biz de bu kitapta, sizin zaten bildiğiniz Türk çocuğundan bahsetmedik. Fakat İngiliz çocuğunu aslına ilave olarak yazdık” (s.142).

İşte bu yazının konusu bu bölümleri Türkçeye çevirip, bölümleri analiz edip, bulgu ve yorumlarımızı paylaşmaktır. Araştırma temelde iki soru bağlamında yapıldı. Bunlar;

1. **Soru:** Abdül ve kardeşi Fatma üzerinden dönemin Türk köy hayatı, mimarisi ve gelenekleri nasıl tasvir edilmektedir?
2. **Soru:** İngiltereli Con (John) ve hayatı Türk çocuk okuyucuya nasıl sunulmaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada temel doküman olarak; R.J. Finch tarafından kaleme alınan Nisan 1925 tarihli "The Children of Europe" adlı eserin orijinali ve 1931 yılında Nurettin Bey tarafından yapılan "Avrupa Çocukları" adlı Türkçe çevirisi kullanılmıştır. R.J. Finch'in eserindeki "Abdül ve Fatma" bölümü ve Türkçe çevirisindeki İngiltereli Con bölümü derinlemesine incelenmektedir. Burada "Nitel Araştırma" çatısı altında "Doküman Analizi" ve "Betimsel Analiz" yöntemler kullanılmaktadır. Doküman analizi (belgelere veya dokümana dayalı araştırmalar), programlar, yönetmelikler, kitaplar, gazeteler ve raporlar gibi çeşitli yazılı ya da elektronik ortamda kayıtlı olan verilerin analizine dayalı olarak yürütülen çalışmaları tanımlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021, s. 13). Bu yöntem, sadece metni okumayı değil, metnin içindeki saklı anlamları ve yazıldığı dönemin zihniyetini ortaya çıkarmayı amaçlar. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği, verileri katılımcıların bakış açılarından anlamaya çalışmak ve durumları özetlemek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk vd., 2021, s. 13). Çalışmada, tarihsel bir metnin içeriği, dönemin toplumsal ve siyasî dinamikleri bağlamında çözümlenmiştir. Kitaptaki "Türkiye'den Abdül" bölümü; karakterlerin giyimi, ev mimarisi, gelenekler ve leylek sevgisi gibi temalar altında değerlendirilmiştir. Ayrıca Türkçe çevirisinde eklenen İngiltereli Con adlı bölümden hareketle İngiliz kültürüne yaklaşım ele alınmıştır.

Bulgular ve Yorumları

1. Soru: Abdül ve kardeşi Fatma üzerinden dönemin Türk köy hayatı, mimarisi ve gelenekleri nasıl tasvir edilmektedir?

R.J. Finch'in 1925 tarihli *The Children of Europe* kitabından alınan bu metinde, Abdül (İngilizce metinde Abdul) ve kardeşi Fatma (İngilizce metinde Fatimah) üzerinden dönemin Türk köy hayatı, mimarisi ve gelenekleri Batılı bir bakış açısıyla tasvir edilmektedir. Yazı, Abdül'ün atalarının Asya'dan Avrupa'ya gelişini, Viyana kapılarına kadar ilerleyişini ve zamanla toprakların küçülerek bugünkü (1925) sınırlara çekilmesini anlatarak başlar. Anlatıcı, Abdül'ün köyüne odaklanır. Önce evin dış duvarları, çatısı ve üzerindeki leylek yuvası görülür. Bahçe kapısından içeri girilir. Çiçeklerle dolu bahçede Abdül ile karşılaşılır ve kıyafeti (fes, şalvar, çarık) betimlenir.

Abdül misafirleri eve davet eder. Evin iç mimarisi, balkon yapısı ve odadaki eşyalar (divan, sandık) görülür. Yemek öncesi ibrik ve leğenle el yıkama ritüeli gerçekleştirilir. Abdül'ün kız kardeşi Fatma

görülür ve kadınların giyimi (peçe, ferace) tarif edilir. Son olarak Abdül ile sokağa çıkılır; köyün mimarisi, cami, ezan vakti ve minaredeki leyleğe duyulan saygı anlatılarak gezi sonlanır.

Yazar bölümün hemen başında Türklerin Asya kökenli olduğunu, geçmişte Avrupa içlerine kadar ilerlediklerini, ancak zamanla toprak kaybederek Anadolu ve İstanbul çevresine çekildiklerini belirterek oryantalist mevziini almıştır.

Öncelikle R.J. Finch'in Türk çocuğu adı olarak da Abdül'u seçmesi ilginçtir. Bilindiği gibi Anadolu'da en yaygın Türk adları Mehmet, Mustafa, Ahmet'tir. Üniversitedeki ofisimde bir sohbette meslektaşım Necdet Cura bu ismin Çanakkale Savaşları sırasında Keskin Nişancı Abdül'un İngiliz kamuoyundaki etkisinden dolayı konmuş olabileceği fikrini ileri sürdü. Bana da bu açıklama oldukça makul göründü.

Finch'in "Yemek öncesi ibrik ve leğenle el yıkama ritüeli gerçekleştirilir." İfadeleri bana daha önce okuduğum Cyrus Hamlin'in (1877) "*Among the Turks*" (*Türkler Arasında*) adlı kitabını hatırlattı. Cyrus Hamlin'in (2011, s. 65) eserinde Topkapı Sarayı bünyesindeki Enderun'u ziyaretinde bir yemek öncesi el yıkama seremonisini aktarmaktadır. Hamlin (2011, s. 65-66) şöyle yazmaktadır;

"Yemek salonundaki mermer çeşmede ellerimizi yıkadıktan sonra hepimiz bir kâsedan yedik. Bizim için şapkayla yemeğe oturmak neyse, Doğulular için de elini yıkamadan sofraya oturmak aynı şeydir."

Gerçekten de İngiliz seyyahların Türklerle ilgili seyahat gözlemlerinde üzerinde durdukları diğer konulardan biri de Türklerdeki leylek sevgisidir. Mesela İngiliz seyyah Lady Montagu'nun (1763) "*Turkish Embassy Letters*" (Türk Elçiliği Mektupları) adlı eserinde Türklerin leyleklere olan saygısını ve onların yuvalarına dokunulmamasını özellikle belirtir. Montagu'ya göre (1977, s. 70-71) Türkler leyleklerin her kış Mekke'yi ziyaret ettiğine inanmaktadır. Leylekler sokaklarda rahatça dolaşmaktadır. Evlerine yuva yapılan halk kendini şanslı saymakta ve bütün sene yangın ve vebaya uğramayacağına inanmaktadır.

Charles MacFarlane (1829, s. 284-285) "*Constantinople in 1828*" (1828'de İstanbul) adlı eserinde Türklerin leylekleri kutsal gördüğü, onları öldürmedikleri ve leylek yuvalarına saygı gösterdiği yazmaktadır. MacFarlane; Türkler leyleklerin her sonbaharda Mekke'ye hacca gittiklerine inandıkları için onlara "Hacı Baba" (Baba Hadji/Father Pilgrim) ismini verdikleri yazmaktadır. MacFarlane, leyleklerin Hristiyan (Rum veya Ermeni) mahallelerine girmediklerini, sadece Türk mahallelerinde bulundukları önyargılı anekdotik genellemesini aktarmaktadır.

Lucy Garnett (1909, s. 131-132) de "*The Turkish People*" (Türk Halkı) adlı eserinde leyleklere Türkler tarafından büyük saygı gösterildiğini belirtmektedir. Leyleklerin iyilik getirdiği, onlara zarar vermenin uğursuzluk sayıldığı, evlerin çatılarına yuva yapmalarının kutlu kabul edildiği anlatılır. Garnett'e (1909, s. 379) göre Türkler Leylekleri kutsal ve hayırlı kuşlar olarak görür. Onlara zarar vermeyi tabu kabul eder. Yuvanın eve yapılmasını bereket sayar.

Yukarıda da görüldüğü gibi yazar R.J. Finch'in muhtemelen İstanbul'a hiç gelmemiş ve Türkiye'yi gezmemiştir. Türklerle ilgili verdiği temel bilgilerin yukarıdaki bu İngilizce seyahatnamelerden alındığı

anlaşılmaktadır. Kocabaşoğlu'nun (1995, s.8) da vurguladığı gibi Türklerle ilgili çalışma yapan İngilizlerin önemli bir kısmı Türkçe bilmemekte ve Türkiye'yi ziyaret etmemiştir.

2. Soru: İngiltereli Con (John) ve hayatı Türk çocuk okuyucuya nasıl sunulmaktadır?

Metne coğrafi bir tasvir ile giriş yapılmaktadır. İngiltere'nin kuzeybatı Avrupa'da adalardan oluştuğu belirtilerek başlanan metinde, İngilizlerin doğal hayatın güzelliğine ve tarihî dokunun korunmasına verdiği önem vurgulanmaktadır. Metnin kahramanı Con, Avon nehri kıyısında İngiliz oyun yazarı Şekspir'in (Shakespeare) doğduğu Stratford-upon-Avon kasabasına bağlı bir köyde yaşayan ve şirin bir köşkü olan zengin çiftçinin oğludur. Con'un tatillerde babasına çiftlik işlerinde yardım ettiği belirtilir.

Con'un Stratford-upon-Avon kasabasında Şekspir'in evini ve okuduğu okulu gezdiği ve burada bazı seyyahlarla (Türkçe'de turist kelimesi henüz kullanımda değil) karşılaştığı yazılıyor. Gerçekçi ve iş odaklı olan babasının tersine, Con, şiir ve doğadan haz alan romantik biri olup, sanayi devrimi öncesi İngiltere'de yaşama tasavvuru içindedir. Yazar, özellikle Avon vadisinde ormanların yok olduğunun altı çizilir.

Con babasıyla Birmingham'da bir maden kuyusunda mühendis olan Ceymis (James) Amca'ya giderler. Ceymis Amca ona maden kuyusunu gezdirir. Dekovil hattı ve asansörlerle madenlerin nasıl yüzeye çıktığını anlatır. Ceymis Amca, maden ocaklarında kullanılan özel "emniyet fenerleri" hakkında teknik bilgi verir. Ceymis Amca, yeraltı suları gibi tehlikeleri aktarır. Con, bir an önce bu maden gezisine son vermek ister. Con, köyünün güneşli ve sakin hayatını düşünerek, gelecekte madenci olacak çocuklara acır.

Con'un bir diğer gezisi trenle Londra'yadır. Trenin hızından pencereden başını uzatması zor olur. Tren hattı boyunca dikilmiş telgraf direklerini görür. Londra'yı çok kalabalık bulur. Babasıyla yoğun siste yollarını bulamazlar ve bir polisten yardım isterler. Ertesi gün Con, babasının ısrarıyla müzeleri istemeyerek gezer. Akşam üzeri sevimli köylerine dönerler. Bir başka gün İskoçya'ya gzmeye giden babasına Con eşlik etmez. Oradaki demir fabrikalarını ve gemileri babasının yalnız gezmesini ister. Con, Avon'un kıyılarını ve Stratford-upon-Avon sokaklarını hiçbir yere değişmeyeceğini söyler.

Metin dikkatle incelendiğinde İngiliz çocuk oyunları, aile ve okul hayatı, zengin ve yoksul farklılığı, gelenekler ve bayramlar, duygularını göstermemeyi öğrenmek, çay saati, yağmurla barışıklık gibi temalar bulunmamaktadır. Con tipi ile romantik muhafazakâr bir çocuk portresi çizilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Ahmet Hamdi Tanpınar'ın (2023, ss. 118-18) 1956'da söylediği gibi "çocukluk insan ömrünün dörtte" birini alıyor. Bence modern asırların en büyük keşfidir". Çocuk edebiyatının olanaksız olduğunu iddia eden Jacqueline Rose gibi yazarlara rağmen (Matthews, 2000, s. 119) hiç şüphesiz ki hayatının çocukluk dönemini kırıntı olarak bile hatırlayabilen yetişkinlerin, çocukların okuyabileceği türden eserler verebileceği düşünülebilir.

Aralık 1932'de CHP grup toplantılarında ders kitaplarının devlet tarafından basılmasına karar verilmişti. 1933'te Bakanlık, Tarih ve Medeni Bilgiler gibi derslerin kitaplarının basım ve dağıtımını işini tekeline aldı

(Başgöz, 1995, s. 111). Bu ortamda pek çok yayınevinin kıraat kitaplarına ve yardımcı ders kitaplarına yöneldiği görülmektedir. Ahmet Halit Yaşaroğlu'nun öncülüğünde İstanbul'da okul kitapları yayımlayan kitapçılar, Türk Kitapçılığı Limitet Şirketi'ni kurdular (Gülmez, 2023, s. 171-172.) Ancak Talim ve Terbiye Kurulu, tarafından bu kitapların listeden çıkarılmasıyla yayınevlerinin binlerce liralık zarar ve ziyana uğradığı anlaşılmaktadır (Ekrem, 2006, s. 47).

Buharalı (1941, s. 11) kendi çocukluğunun okuma kitapları ile yeni okuma kitaplarını karşılaştırdığı yazısında kendi okuduğu kitapların, onları romantik ve idealist yaptığını yazarken, yeni kitapların "ferdiyetçi, realist ve hümanizma hayatı" sürdürecektir. 1931'de Türkçe'ye çevrilen "Avrupa Çocukları" kitabı da bu yeni kitapların öncüsü niteliğindedir. Ahmet Halit, Türk çocuklarının başka ülkelerde yaşayan kendi yaşlılarını tanımasını gayesiyle bu kitabı Türkçe'ye kazandırmıştır. Benzer amaçlarla 2005'te eğitim-öğretim reformunda Sosyal Bilgiler Öğretim Programına "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanı eklenmiştir. "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanı, sosyal bilgiler öğretim programına 4. sınıftan 7. sınıfa kadar, "Uzaktaki Arkadaşlarım", "Hepimizin Dünyası", "Ülkemiz ve Dünya" ve "Ülkelerarası Köprüler" olarak üniteleri olarak yansımıştır (Ata, 2006, s. 75-76). Amaç Türkiye'deki çocukların, diğer ülkelerdeki yaşlılarının nasıl yaşadığını öğrenmelerini sağlamaktır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın (2005 yılı) bu yaklaşımı, dönemin Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün yazdırdığı ders kitaplarında oldukça güzel yansıtıldı.

Ahmet Halit'in 1930'da öğretim programları ve ders kitaplarının bu açıdan eksikliğini fark edip bu yardımcı kitap ile bu açığı kapatmaya çalışması takdire şayandır. Bu eser, Birinci Dünya Savaşı sonrası yıllarda İngiliz eğitim sisteminin Avrupa'daki diğer kültürlerle bakışını ve "çocukluk" kavramının coğrafya ile nasıl ilişkilendirildiğini anlamak açısından önemlidir. Kitapta, çocuğun karakterinin, giyiminin ve gündelik işlerinin coğrafya ve iklim tarafından belirlendiği fikri görülmektedir. Şehirde yaşayan çocuklardan çok köyde yaşayanlar ele alınmakta ve onları folklorik kıyafetler içinde gösteren illüstrasyonlar oldukça güzeldir. Kız ve erkek çocukların toplumsal cinsiyet rollerine atıflar yapılmaktadır.

Ancak kitaptaki Türk çocuğu anlatısı o sıralarda Türk İnkılâp hareketini yaşayan ve yetişmesi istenen çocuk temsiline uygun olmadığı için çeviri kitaptan çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Kitabevi, "Aziz Küçük Dostlarımıza" hitabede "*..sizin zaten bildiğiniz Türk çocuğundan bahsetmedik. Fakat İngiliz çocuğunu aslına ilave olarak yazdık.*" (s.142) diye sathî bir ifade kullanılmaktadır. Gerçekten de özgün İngilizce nüshada Türk çocukları oryantalist bir bakış açısıyla ele alınmış olup, bu çocuklar "*gizemli doğulular*" olarak sunulmaktadır. Türkiye bölümünde zaman adeta durmuş gibidir. Türkiye, modern Avrupa'nın bir parçası olarak değil, geleneksel bir doğu toplumu olarak sunulmaktadır.

Diğer yandan Türkçe çeviriye özgün kitapta olmayan "İngiltereli Con" bölümünün yazılması başka bir tür yaratıcı hamledir. Bu tavır, bize adeta Ahmet Mithat Efendi'nin yabancı kitapları Türkçeye nakletme stratejilerini hatırlatmaktadır. Nasıl ki metinde Abdül tipi ortalama bir Türk çocuğunu anlatmaktan uzaktır. "İngiltereli Con" tipi ile de nasıl ve neden İngiltere'de sanayi devriminin yaşandığı anlaşılamaz. "İngiltereli Con" tipi, sanayi devrimi ve getirdiği sorunların farkında olan romantik ve muhafazakâr bir küçük aydın olarak karşımıza çıkmaktadır. Esasen bu tip, Viktorya döneminde İngiliz toplumunda

erkek çocuklar için hedef olarak konan genel “centilmen kâşif”, “centilmen mucit” ve “gerçek centilmen” kavramlarını anlamak için yeterli değildir (Smiles, 1876, ss. 383-408). Subay Kâşif Yüzbaşı Frederick Gustavus Burnaby (1842–1885) gibi İngiliz emperyalizminin romantik kahramanlarının nasıl bir ortamda yetiştirildiğinin ipuçlarını vermemektedir (Hopkirk, 2022, s. 405). Metin bu haliyle İngilizlerin nasıl olup da 19. yüzyılda “Güneş batmayan bir imparatorluk” kurabildiğini de anlamaya yardımcı olmamaktadır.

Teşekkür Notu: R.J. Finch’ın *Avrupalı Çocuklar* adlı kitabı ile tanışmamı sağlayan TRT’den emekli prodüktör ve kitap kurdu, Kıymetli Ağabeyim Seyfettin Sağlam’a teşekkürü bir borç bilirim.

ORCID ve iletişim

Bahri Ata  <https://orcid.org/0000-0002-2214-0560> e-posta: bahriata@gmail.com

Etik beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Kaynaklar

- Akın, R. (2003). Millî Mücadele döneminde yetimlere bütçeden ayrılan pay. E. Gürsoy-Naskali ve A. Koç (Ed.), *Savaş çocukları: Öksüzler ve yetimler* içinde (ss. 119-121). Umut Kağıtçılık.
- Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler programı. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım* içinde (ss. 71-83). PegemA Yayıncılık.
- Atatürk, M. K. (2005). *Atatürk’ün bütün eserleri: Cilt 15 (1923)*. Kaynak Yayınları.
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye’nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. Başbakanlık Basımevi.
- Brown, A. W. (1995). İstanbul’da yetimhaneler (S. Taner, Çev.). C. R. Johnson (Ed.), *İstanbul 1920* içinde (ss. 198-221). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Buharalı, N. (1941). Çocuklarımızın terbiyesi: Eski ve yeni okuma kitapları. *Çınaraltı*, (17), 2-11.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. baskı). Pegem Akademi.
- Cansız, D. (2024). Atatürk döneminde temel çocuk hakları (1923-1938). *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1054-1095. <https://doi.org/10.24186/vakanuvis.1453146>
- Çankaya, M. A. (1968-1969). *Yeni Mülkiye târihi ve Mülkiyeliler (Mülkiye Şeref Kitabı): II. Cilt*. Mars Matbaası.
- Ekrem, A. (2006). Muallim Ahmet Halit Yaşaroğlu’nun anıları (1911-1936) hocalığının 25. yıldönümü. *Müteferrika*, (30), 3-48.
- Finch, R. J. (1925). *The children of Europe* (2. baskı). Evans Brothers Limited.
- Finch, R. J. (1931). *Avrupa çocukları* (Nurettin, Çev.). Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi.
- Garnett, L. M. J. (1909). *The Turkish people: Their social life, religious beliefs and institutions and domestic life*. Methuen & Co.
- Gülmez, M. (2023). *Türkiye’de ders kitaplarının tarihi*. TTKB Yayınları.
- Gümüş, H. (2023). Ahmet Halit ve Muallim Ahmet Halit Yayınevi. *Müteferrika*, (63), 187-231.

- Gürkan, H. (2021). Cumhuriyet gazetesinde çocuk ve çocukluk meselesi (1928-1939). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 37(104), 173-220.
- Hamlin, C. (2011). *Türkler arasında: Robert Kolej'i kuran misyonerin anıları* (H. Yüksel, Çev.). Meydan Yayıncılık.
- Hopkirk, P. (2022). *Büyük oyun: Orta Asya'da gizli savaş* (R. Akman, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kocabaşoğlu, U. (1995). *İngiliz Sicimi*. İmge Kitabevi.
- MacFarlane, C. (1829). *Constantinople in 1828: A residence of sixteen months in the Turkish capital and provinces*. Saunders and Otley.
- Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk felsefesi* (E. Çakmak, Çev.). Gendaş A.Ş.
- Montagu, L. M. W. (1977). *Türkiye mektupları (1717-1718)* (A. Kurutluoğlu, Çev.). Tercüman 1001 Temel Eser.
- Mulley, C. (2009). *The woman who saved the children: A biography of Eglantyne Jebb*. Oneworld Publications.
- Okay, C. (1999). *Eski harfli çocuk dergileri*. Kitabevi Yayınları.
- Onur, B. (2005). *Türkiye'de çocukluğun tarihi: Çocukluğun sosyo-kültürel tarihine giriş*. İmge Kitabevi.
- Sarıkaya, M. (2005). *Türkiye Himaye-i Etfal Cemiyeti 1921-1935* [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Smiles, S. (1876). *Self-help: With illustrations of conduct and perseverance*. John Murray.
- Tanpınar, A. H. (2024). Çocuk üzerinde dikkatler. M. R. Şirin vd. (Yay. Haz.), *Türkiye Çocukluk Yıllığı 2023* içinde (ss. 1116-1122). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tonga, N. (2020). Nurettin Artam. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/artam-nurettin> (Erişim Tarihi: 23.02.2026).
- Toprak (Batır), T., ve Davulcu, E. (2019). Türk inkılâplarının ve cumhuriyetin çocuklara mizahî dille anlatımı: Afacan Gazetesi üzerine bir inceleme. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 5(17), 81-95. <https://izlik.org/JA55BK57UF>
- Townsend, J. R. (1977). *Written for children: An outline of English-language children's literature*. Penguin Books.
- Uçan, L. (2012). Osmanlı çocuk dergilerinin çocuk kimliği üzerindeki etkileri. H. Şahin ve N. Şafak (Ed.), *Osmanlı dünyasında çocuk olmak* içinde (ss. 167-205). Değerler Eğitim Merkezi Yayınları.
- Umumî Hıfzıssıhha Kanunu, Kanun No. 1593 (1930). *T.C. Resmî Gazete* (1489, 6 Mayıs 1930).

Ek:

BÖLÜM XXIV

TÜRKİYE'DEN ABDÜL *

ABDÜL, aslında tam olarak Avrupalı olmayan bir halka mensuptur; ataları uzun zaman önce Asya'dan gelmiş ve ellerinde “*pala ve mızraklarla?*” Avrupa'ya zorla girmişlerdir.

Avrupa haritasına bakıp Akdeniz'in doğu ucunu bulursanız, Asya kıtasının "Küçük Asya" [Anadolu] adı verilen büyük bir toprak parçasını uzattığını fark edersiniz. Göreceksiniz ki Küçük Asya, Avrupa'dan sadece çok dar boğazlarla ayrılmıştır. Bu boğazlardan biri, Savaş [I. Dünya Savaşı] sırasında adını çokça duyduğumuz Çanakkale Boğazı'dır. Diğer, daha kuzeydoğuda bulunan ve üzerinde büyük Türk şehri İstanbul'un [İngilizce metinde Constantinople] yer aldığı İstanbul Boğazı'dır.

Abdül'ün ataları, o şiddetli ve savaşçı insanlar, bu boğazları geçerek Avrupa'ya doğru savaşmışlar ve birkaç yüz yıl içinde Güneydoğu Avrupa'da, neredeyse Viyana'ya kadar uzanan ve tüm Balkan Yarımadası'nı içine alan devasa bir toprak parçasının efendisi oldular.

Ancak o günlerden bu yana Türklerin gücü yavaş yavaş azalmış ve ülkeleri küçülmüştür; şimdi şehirleri İstanbul [İngilizce metinde Constantinople] yanında sadece küçük bir toprak parçasına sahipler. Ancak, başka uluslara ait ülkelerde yaşayan birçok Türk de vardır.

ABDÜL'ÜN EVİ

Abdül kırsalda yaşar. Babası, yüksek tepeler arasında korunaklı bir vadideki küçük bir köyde yaşayan hali vakti yerinde bir çiftçidir. Abdül, köydeki birçok çocuktan daha iyi durumdadır, çünkü babasının çoğu köylüden daha iyi bir evi vardır; koyun ve keçi sürüleri daha büyüktür ve ekmek ihtiyacını karşılamak için evinin etrafında mısır ektiği düzenli küçük tarlaları vardır.

Abdül'ün evi kerpiçler ve ahşaptan yapılmıştır. Oraya gittiğimizde sadece kırmızı kiremitli çatısını ve üzerindeki büyük, dağınık leylek yuvasını görebiliyoruz; çatı, evi, bahçeleri, barınakları ve ahırları çevreleyen yüksek duvarların üzerinden bakıyor. Hadi o dar kapıdan bahçeye girelim. Gözlerimizi ne renk cümbüşü karşılıyor; kırmızı ve beyaz güller, çiçek açmış mor salkımlarla kaplı kemerli bir yol ve eve giden taş yolların kenarında birçok renkte çiçekler.

İşte Abdül. Saksı şeklindeki şapkasının (fes) etrafına sarık gibi ince beyaz bir mendil sarılmış, önünde altın işlemeler var. Bol, mavi pamuklu bir gömlek ve çok bol, beyaz bir şalvar giyiyor. Bacakları çıplak. Ayaklarında, ham deriden yapılmış, kano şeklinde, sandalet benzeri çarıkları var; bunlar ayak bileklerine defalarca dolanan uzun deri şeritlerle tutturulmuş.

Bizi eve davet ediyor. Şimdi üst katın zemin katın üzerine taşıdığını ve neredeyse oyma ve delikli ahşaptan kafeslerle kapatılmış bir balkona sahip olduğunu görüyoruz. Çatı geniş saçaklarla her yöne taşıyor. Dış duvarlar boyunca güzel sarmaşık bitkiler asılı. "Ön kapı" bizim

* Finch, R.J. (1925) *The Children of Europe*, 1st. Ed. London: Evans Brothers Limited s. 161-168.

"arka kapılarımızın" çoğundan daha küçük ve buna şaşırdığımızı görünce Abdül, en iyi kapının; küçük bir şadırvanın neşeyle dans ettiği, annesi ve kız kardeşi Fatma'nın huzur içinde oturup dikiş dikebileceği ve bahçelerde çalışmadıkları zamanlarda sohbet edebileceği iç bahçeye açıldığını açıklıyor.



ABDUL FATMAH AND THEIR MOTHER

Kaynak: Finch, R. J. (1925) *The Children of Europe*, 2nd. Ed. London: Evans Brothers Limited, s. 165.

Girdiğimiz geniş odada, üç tarafı çevreleyen divanlar üzerlerinde pamuklu yorgan yığınları ve yumuşak yastıklar görüyoruz. Yeri güzel bir halı kaplıyor. Uzun oymalı bir dolap ve giysiler için bir veya iki uzun oymalı ahşap sandık mobilyaları tamamlıyor.

Biz varır varmaz, önümüze metal bir leğen ve ibrik konuyor, böylece yemeğimizi yemeden önce ellerimizi yıkayabiliyoruz. Her Türk, yemeklerden önce ve sonra ellerini yıkamaya özen gösterir. Ellerimizi, kenarları saçaklı ve işlemeli (Fatma ve annesinin el emeği) ince yumuşak havlulara siliyoruz.

KÖY

Abdül ile köyü gezmeye gidene kadar Fatma'yı görmüyoruz. Çoğu Türk kızı ve kadını gibi o da utangaç ve yabancılarla konuşmuyor. Ayak bileklerinde toplanmış gibi görünen çok bol bir elbise giymiş, bu yüzden çok uzun, bol, torba gibi bir şalvar giyiyor gibi görünüyor. Topuksuz terlikleri kırmızı deriden ve altın iplikle işlenmiş. Bizimle konuşmak için öne çıktığında, gözlerinin hemen altına sarkan ince bir peçe takıyor.

Dışarıda yürüyen Türk hanımları daha çok kıyafet bohçalarına benzerler. Ev kıyafetlerinin üzerine bir tür ferace/çarşaf alırlar. Başları ve yüzlerinin büyük bir kısmı bir peçe ile örtülüdür, böylece yabancılar yüzlerini göremezler.

Köy sokağı çok eğri büğrüdür; evler bizimkiler gibi bir hizada inşa edilmemiştir, bazıları öne çıkarken diğerleri tozlu sokaktan biraz geride durur. Bazıları çok fakirdir ve sadece güneşte kurutulmuş çamurdan (kerpiç) yapılmıştır; ancak en iyileri ahşaptandır ve üst katları dışarı taşar. Sokaklara açılan ön kapıları yoktur. Sadece aslında arka kapı olan küçük geçitleri vardır.

Şu uzun ince kuleleri ve büyük sarı ve yeşil soğan kubbesi olan büyük bina camidir. İnce kuleler minarelerdir; müezzinler bu minarelerin küçük balkonlarından namaz vaktini duyururlar, o an her gerçek Müslüman yaptığı işi bırakır, yanında varsa seccadesini serer, ayakkabılarını çıkarır ve başını kutsal şehir Mekke'ye doğru eğerek secde eder.

Minarelerden birinde bir leylek yuvası var! Abdül'e işaret ettiğimizde bize hiçbir insanın bir leyleğe zarar vermeyeceğini söylüyor. O Hacı Baba değil mi? Ve iyi bir Müslüman gibi her yıl hacca gitmiyor mu? Ayrıca o, Abdül'ün büyükbabasından bile yaşlıdır ve yaşlılara saygı gösterilmelidir.

Heybeliada Ruhban Okulu Metaforu

Selçuk Uygun^{1a}

¹ Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye, ORCID: 0000-0002-6808-2829

Öz

Heybeliada Ruhban Okulu, 1844 yılında açılmış ve 1971 yılında kapanmıştır. Açılış amacı, Fener Rum Patrikhanesi'nin yönetim ve kontrolünde Ortodoks din adamı yetiştirmektir. Açık kaldığı 127 yıl içinde okul, statü ve eğitim süreçlerinde çeşitli değişimler geçirmiştir. Okulun kapandığı 1971'den günümüze 55 yıl geçmiştir. Ancak okulla ilgili tartışmalar bitmemiştir. Kamuoyunda, ulusal ve uluslararası ilişkilerde okul zaman zaman gündem konusu olabilmektedir. Okulun gündeme getirilişi Patrikhanenin ekümenik statüsü üzerinden yeniden açılmasıyla ilgilidir. İşte bu araştırmada, ekümenik kavramını anımsattığı için bir metafor olarak okulun nasıl anlamlandırıldığı açıklanmak istenmiştir. Bu amaç kapsamında okulun kuruluşu, dönemsel olarak tarihsel gelişimi, kapanışı ve sonrasında yeniden açılmasına ilişkin tartışmalar incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmada tarihi yöntem ve araçları kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynakları ilgili gazete yazıları, bilimsel makale ve bildiriler, lisansüstü tezler, kitaplar, raporlar ve yasal düzenlemelere ilişkin metinlerdir. Ulaşılabilen tüm bu kaynaklar, okunup zihindeki problemle kaynaştırılarak analiz edilmiş, ilişkisel açıklama yoluna gidilmiş ve bazı bulgu ve sonuçlara ulaşılarak önerilerde bulunulmuştur. Araştırmada ulaşılan temel sonuç şudur: Heybeliada Ruhban Okulu, bir okul olmanın ötesinde Patrikhanenin ekümenikliğini çağrıştıran bir metafordur. Okul eşittir, "ekümeniklik" demektir. Okulun yeniden açılıp açılmaması bu metafor üzerinden tartışılmakta ve çıkmaza girmektedir. Okulun "ekümenik" kavramı ile eşdeğer anlamlandırılması bir problemdir. Bu sorunun giderilmesi, okulun yeniden açılmasını kolaylaştırabilir.

Makale Geçmişi:

Alındı:
15/05/2026

Revize Edildi:
25/05/2026

Kabul Edildi:
08/06/2026

Anahtar

Kelimeler:

Heybeliada
Ruhban Okulu,
Metafor,
Ekümeniklik,
Ortodoks
Patrikhane

The Heybeliada Seminary Metaphor

Selçuk Uygun ^{1a}

¹ Prof. Dr., Faculty of Education, Akdeniz University, Antalya, Turkey, ORCID: 0000-0002-6808-2829

Abstract

The Heybeliada (Halki) Seminary was founded in 1844 and closed in 1971. The purpose of its establishment is to train Orthodox clergy under the administration and control of the Ecumenical Patriarchate of Constantinople. Throughout its 127 years of operation, the school underwent various changes in status and educational processes. Since its closure in 1971, 55 years have passed; however, discussions regarding the school have not ceased. It occasionally becomes a topic of public debate in national and international relations. The school's re-emergence in discussions is related to the Ecumenical status of the Patriarchate and the potential for its reopening. This research aims to elucidate how the school is conceptualized as a metaphor due to its association with the notion of ecumenism. In this context, the establishment of the school, its historical development over different periods, its closure, and the subsequent discussions regarding its potential reopening have been examined and evaluated. The research utilized historical methods and tools. The data sources for the study include relevant newspaper articles, scholarly articles and papers, postgraduate theses, books, reports, and texts related to legal regulations. All available sources were read, integrated with the core problem, analyzed, and relational explanations were developed, leading to some conclusions and recommendations. The primary conclusion reached in the research is as follows: The Heybeliada Seminary serves as a metaphor that evokes the ecumenical character of the Patriarchate, going beyond its function as merely an educational institution. The school signifies "ecumenism." The debate on whether the school should be reopened is being discussed through this metaphor, leading to a deadlock. The equivalence of the school with the concept of "ecumenism" has been assessed as a problem. Addressing this issue may facilitate the reopening of the school.

Article History:

Received:
15/05/2026

Revised:
25/05/2026

Accepted:
08/06/2026

Keywords:

Heybeliada
(Halki)
Seminary,
Metaphor,
Ecumenical,
Orthodox
Patriarchate

Giriş

Heybeliada Ruhban Okulu (HRO), İstanbul'da bulunan Fener Rum Patrikhanesine bağlı olarak 1844 yılında açılmış, bir asrı aşkın Ortodoks eğitim öğretiminden sonra 1971 yılında kapanmıştır (İnci, 2013). 1971'den günümüze yaklaşık yarım asır (55 yıl) geçmesine rağmen hala gündem olup uluslararası görüşmelerde siyasi malzeme konusu yapılabilmekte ve yeniden açılması yönünde gündem oluşturabilmektedir. Örneğin son olarak 25 Eylül 2025 tarihinde Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD) başkanlarının Beyaz Sarayda gerçekleştirdiği görüşmede HRO, Trump tarafından yeniden gündeme getirilmiştir. Buna ilişkin basın haberinden bir alıntı şöyledir (T24, 2025):

“Heybeliada Ruhban Okulu, son dönemde Türkiye ile Amerika Birleşik Devletleri arasındaki en dikkat çekici diplomatik gündemlerden biri haline gelmiş durumda. Cumhurbaşkanı Tayyip Erdoğan ile ABD Başkanı Donald Trump'ın Beyaz Saray'da gerçekleştirdiği yeni görüşmede, okulun yeniden faaliyete geçirilmesi ve azınlık hakları konuları öncelikli başlıklar arasında yer aldı.”

Bu ve bunun gibi haber, yorum ve köşe yazıları, hatta sanal medyada birçok paylaşım ve değerlendirmeler kamuoyunu meşgul etmiştir. HRO'nun yeniden açılmasıyla ilgili gündem, daha çok Fener Rum Patriğinin açıklamaları, ABD, Avrupa Birliği (AB) ve Yunan devlet adamları veya başkanlarının Türk devlet başkanı veya yöneticilerinin ikili görüşmeleri ile gündeme taşınmaktadır. Bu gündem konusu, sadece bugünün sorunu olarak da görülmemiştir. Okulun açılması ile ilgili konunun gündeme alınmasının kritik görüşmelere denk getirilmesinin ayrıca düşündürücü olduğu göz ardı edilmemelidir (Uygun, 2025). Okula ilişkin benzer görüşmeler geçmiş yıllarda da gündem olmuş ve konu, akademik yayınlara da yansımıştır (Yıldırım, 2006; Akgönül, 2007; Yalçın, 2008). Türk eğitim tarihi araştırmalarında dolaylı ya da doğrudan HRO'na ayrı bir yer verilmiştir (Ergin, 1977; Vahapoğlu, 1990; Kaptan, 2002; Büyükkarcı, 2003; Deri, 2009; Tekeli ve İlkin, 1993; Sakaoğlu, 2003; Akyüz, 2007). Ancak önemine binaen HRO, halen farklı boyutlarıyla araştırılıp değerlendirilmesi gereken bir konu alanıdır. Aradan onca yıl geçse de okulun gündem oluşturmalarının temel sebeplerden birinin, Patrikhanenin ekümeniklik¹ iddiası ile ilintili olduğu düşüncesidir. Patrikhanenin, yasal zeminde ekümen bir güç olabilmek için “azınlık eğitimi” veya “azınlık okulu” kavramları üzerinden HRO'nun bir metafor olarak kullandığı varsayımı oldukça güçlüdür. Okulun yapısı, Patrikhane'nin ekümeniklik iddiaları sonucu zamanla değişime uğramıştır. Okul, tarihi gelişim sürecinde devletin denetim ve kontrolünden çıkarak Patrikhane yönetiminde tamamen özerk bir yapıya kavuşturulmak istenmiştir (Kaynar ve Ak, 2017).

HRO, uluslararası kritik görüşmelerde gündeme getirilen, Patrikhanenin geleceğini ilgilendiren ve kamuoyunun da yakından takip ettiği ve ilgilendiği bir eğitim öğretim kurumudur. Türkiye'nin uluslararası toplumda izlemiş olduğu eğitim politikasını daha anlaşılır kılmak için okulla ilgili farklı bakış açılarından yeni araştırmalara gereksinim kaçınılmazdır. Çünkü HRO, Türkiye'nin uluslararası

¹Fransızca kökenli “ekümenik”, “evrensel birleşme” anlamına gelse de burada Fener Rum Patrikhanesinin dünyadaki tüm Ortodoks Hristiyanların Papa gibi ruhani lideri olma iddiasına karşılık gelen bir kavram olarak kullanılmıştır.

platformlarda sürekli önüne getirilen bir problem olarak da değerlendirilmektedir. Bu problemin bir araştırma konusu olması, Türkiye'nin eğitim politikasının anlaşılabilirliğinin yanı sıra uluslararası platformlarda da problemin anlatılabilirliğine katkı sağlayacağı için önemlidir. Bu çalışmada, HRO'nun bir metafor² olarak nasıl öne çıkarıldığı veya çıkarılmak istendiği, tarihi gelişim içinde farklı boyutları ile değerlendirilmiştir. Bu bağlamda şu sorulara cevap aranmıştır: HRO'nun;

- a) Tarihsel gelişimi nasıl olmuştur?
- b) Kapanışı nasıl sonuçlanmıştır?
- c) Yeniden açılmasıyla ilgili olumlu ve olumsuz bakış açıları nelerdir?
- d) Bir metafora dönüştüğü iddia edilebilir mi? Buna ilişkin temel söylemler nelerdir ve bu söylemler arasındaki ilişkiler, analitik olarak nasıl çözümlenebilir?

Bu sorular çerçevesinde HRO'nun kuruluşu ve tarihsel gelişimi, kapanışı ve sonrasında yeniden açılması ile ilgili tartışmalar analitik olarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Uluslararası kritik görüşmelerde gündeme getirilen ve Fener Rum Patrikhanesi'nin ekümenikliği için bir metafor olarak öne çıkarılan HRO'na yönelik bu çalışmada, tarihi yöntem ve araçları kullanılmıştır. Tarihi yöntem, gerçeğe ulaşmak, başka bir deyişle, yeni bilgi üretmek için geçmiş eleştirel bir gözle inceleyerek analiz ve sentez yaparak raporlaştırma sürecidir. Tarihi araştırmalar, genellikle nitel verilere dayanmaktadır (Karasar, 1991) Nitel veya tarihi araştırmaların temel veri kaynakları ise dokümanlardır. Araştırma, tarihi yöntem içinde doküman analizi tekniği ile yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri dokümanlardır. Bunlar konuyla ilgili gazete yazıları, bilimsel makale ve bildiriler, lisansüstü tezler, kitaplar, raporlar ve yasal düzenlemelere ilişkin metinlerdir. Gazeteler, yurt içinde okulun gündeme getirildiği tarihlerde yayınlanmış olanlara bakılmıştır. Bunlar arasından konuya ayrıntılı yer veren gazeteler seçilmiştir. Makale ve bildiriler, genel tarama ile ulaşılan metinlerdir. "Heybeliada / Halki Ruhban Okulu", "Fener Rum Patrikhanesi", "Ekümenik Patrikhane" kavramları Türkçe ve İngilizce anahtar sözcükleri girilerek tarama yapılmış, konuyla ilgili olanlar araştırma kaynağı olarak kullanılmıştır. Lisansüstü tezlere ise, aynı anahtar sözcükler girilerek "YÖK Tez Kataloğu" üzerinden ulaşılmıştır. Kitaplara ise yine genel tarama metodu ile ulaşılmış, bazı tezlerin kitap olarak basıldığı fark edilmiş ve bu gibi durumlarda genelde kitaplar referans olarak alınmıştır. Raporlar ise, daha çok Kopenhag kriterlerine uyum konusunda patrikhane ve okulun da adının geçtiği Avrupa

² "Metafor" sözcüğü genelde "mecaz" veya "benzetme" anlamlarında kullanılsa da, "bir olguyu kendinden daha öteye taşımak", "olduğundan daha fazlasını yüklemek", "kavramsal sunum olarak görülen bir şeyin sembol olarak belirtilmesi", "Ötelere gönderme, yönlendirme, anıştırma, başka bir şeyle buluşturma, benzeşme ilişkilendirme" vb. şeklinde açıklanabilmektedir (Demir ve Karakaş Yıldırım, 2019). Bu makalede, bir metafor olarak HRO üzerinden gerçekleştirilmek istenen amaçlara yönelik çabalar analiz edilip değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Komisyonu tarafından her yıl hazırlanan Türkiye Raporlarıdır. Yasal düzenlemeler ise konuyu ilgilendiren iç ve dış hukukla ilgili, örneğin Lozan Antlaşma metni, Özel Öğretim Kurumları ve Millî Eğitim Temel Kanunu vb. metinlerdir. Tüm bu kaynaklar, okunup zihindeki problemle kaynaştırılarak analiz edilmiştir. Dokümanlar üzerinden söylem analizine dayalı bu nitel araştırmada okulun nasıl bir metafora dönüştürüldüğü ve dönüştürülmek istendiği tarihi süreç içinde ilişkisel olarak açıklama yoluna gidilmiş ve ulaşılan sonuçlar üzerinden yeni önerilerde bulunulmuştur.

Bulgular

Araştırma bulguları, okulun kuruluşu, tarihsel gelişimi, yeniden açılma tartışmaları, bir metafor olarak görünümü başlıkları altında açıklanmıştır. Bulguları desteklemek için bazen dokümanlardan doğrudan alıntılar yapılarak analiz ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Okulun Kuruluşu

HRO'nun patrikhane himayesinde dini bir okul olarak açılması, dönemin eğitim anlayışlarının tipik bir uygulamasıdır. Çünkü Osmanlı devleti, eğitim işlerini toplumlara bırakmıştır. Nasıl Müslüman ve Türkler vakıflar yoluyla kendi dindaşlarının eğitimi serbestçe yürütmüşlerse aynı hakka gayrimüslim olarak bilinen azınlıklar da (Rum, Ermeni, Yahudi) sahip olmuştur. İstanbul'un fethinden sonra yerli Rumlar, siyasi egemenliklerini kaybetmekle beraber ruhani lider olarak atanan Patriklerin önderliğinde okullarını, kiliselerini, hastanelerini vb. kurumlarını serbestçe açıp işletmişlerdir (Ergin, 1977).

Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'un fethiyle birlikte Patrikhaneye ve Patrik'e karşı göstermiş olduğu tolerans, sonraki padişahlar tarafından da devam ettirilmiştir. Rum halkı, Patrikhane öncülüğü ve denetiminde bağımsız dinî hayat ve dinle ilgili kurumları yanında, bağımsız mahkemelerini, mahalli liderlerini, vergi toplama düzenlerini ve her türlü eğitim öğretim kurumlarını kurmuşlardır (Vahapoğlu, 1990). Aslında, Fatih'in verdiği fermanlarda eğitim öğretimle ilgili bir hüküm yoktur. Ancak örfi hukuk içinde Patrikhane, devletin tanıdığı din ve ayin serbestisi çerçevesinde eğitim ve öğretim faaliyetlerini serbestçe sürdürmüşlerdir. Zamanla cemaat/azınlık veya manastır okullarını daha düzenli, planlı, programlı örgün eğitim öğretim kurumlarına dönüştürmüşlerdir (Özbek, 2000).

Ergin'e (1977) göre Bizans'ın yıkılışından sonra Patrikhaneyi yeniden diriltten İstanbul'un Fatih'i Sultan Mehmet olmuştur. Fatih'ten sonra diğer padişahlar da Patrikhaneye verdikleri fermanlarla patriklik makamını güçlendirmeye çalışmışlardır. Osmanlı padişahları, Rum patriklerini bazen tüm Ortodoks Hristiyanların lideri olarak görmüştür. Bunun sonucu olarak da yalnız Rumların değil Sırp, Bulgar, Rumen, Arnavut kiliseleri üzerinde İstanbul Fener Rum Patrikhanesinin ekümen durumuna geçmesini destekleyici imkânlar sağlanmıştır. Patrik, Osmanlı veziri ile aynı derecede kabul edilmiştir. (Vahapoğlu, 1990).

HRO da Osmanlı devletinin geleneksel yapısı ve hoşgörüsü içinde 1 Ekim 1844 yılında Fener Rum Patrikhanesine bağlı olarak Ortodokslar arasında dini konular, kurallar ve ibadet biçimleri açısından

birliği sağlamak amacıyla açılmıştır (Deri, 2009). Ergin (1977), bu okuldaki öğretimin amacını “bilgili ve münevver ruhaniler yetiştirmek” olarak tanımlamış ve o tarihe kadar Ortodoks Rum Hristiyanlarına ait böyle bir yüksek teoloji okulunun olmadığını belirtmiştir. Okul, kuruluşundan 1923’e ve 1951’den 1971’e kadar yüksek düzeyde mesleki Ortodoks teoloji eğitimi vermiştir (Ergin, 1977; Yıldırım, 2006). Yani okulun asıl kuruluş amacı, Ortodoks din adamı yetiştirmektir.

Okul, Rumların “Halki” olarak adlandırdıkları Heybeliada’da, daha önce varlığı “Tepe Manastırı” olarak bilinen “Aya Triyada Manastırı”nın yanında inşa edilen binada açılmıştır. Bu manastırın tarihi ise, 9. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Manastır, Ortodoks Hristiyan papazlarına ait bir mabettir. Diğer manastırlarda olduğu gibi burası da yalnız Rum Ortodoksları için hem bir mabet hem de mesleki teoloji eğitiminin verildiği yer olarak adlandırılabilir. Ergin’e (1977) göre, Bizanslılar zamanında bu şekilde yalnız dini bir hüviyet arz eden bu mabet, İstanbul’u fetheden Fatih’in Ortodoks dindarlara karşı göstermiş olduğu izin ve hoşgöründen istifade ederek eskisi gibi Ortodoks din adamları için bir Manastır vazifesi görmüştür.

Hristiyanlığın ilk dönemlerde Ortodoks kiliselerinde ruhban yetiştiren okullar manastır görünümündeki yerlerde yapılmıştır (Yıldırım, 2006). Ancak zamanın dönüşümü ile birlikte merkezi ve güçlü bir Ortodoks din eğitiminin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede bazı farklı uygulamalar da denenmiştir. Örneğin, Patrik Grigorius 1839’da patrikhanenin karşısında bir evde yeni okul açmış, ancak bu okul birkaç yıl sonra kapanmıştır. 1837’de Atina Üniversitesi’ne bağlı bir yüksek Teoloji Okulu’nun açılması ve İstanbul’dan Atina’ya öğrencilerin gitmeye başlaması ve misyonerlerin, Anadolu’da sayısı zaten az olan Ortodoksların mezhep değiştirmeye başlaması gibi gelişmeler de Patrikhaneyi telaşlandırmıştır ve yeni okul arayışlarına yönlendirmiştir. Bu gelişmelerin de motivasyonu ile Grigorius’tan sonra Patrik seçilen IV. Germanos, Ortodokslar arasında değişik yorumlamaları olan dini görüşleri bir araya getirip ortak bir dini inanca sahip bilgili din adamı yetiştirmeyi amaçlayan büyük bir ilahiyat okulu kurmak istemiştir. Aya Triada Manastırı baştanbaşa tamir ettirilerek Sultan Abdülmecid’in de iradesi ile 8 Ekim 1844’te HRO’nda derslere başlanmıştır. Okul, ilk mezunlarını 1848 Haziran’ında vermiştir (Özyılmaz, 2000). Okul, açılışından sonra Osmanlı’da Ortodoks Hristiyan kiliselerine bağlı okullar arasında en büyük din eğitimi veren kurum olmuştur (Yıldırım, 2006).

Okulun 1844’te açıldığı bina, 1894 depreminde yıkılmıştır. Okulun günümüzdeki binası ise, Osmanlı Padişahının fermanıyla hayırseverlerden Pavlos İstefanaki tarafından yeniden 1896 yılında inşa ettirilmiştir (Doudoumis et al, 2018; Ergin, 1977). Bu okul, Ergin’e (1977) göre İstanbul’un belli başlı Ortodoks Rumların üç önemli okulundan birisidir. Yalnız ruhani olanı HRO’dur. Hem ruhani hem de cismani bulunanı ise “Patrikhane Mektebi” adıyla anılan Fener Rum Mektebi, lâik fakat millî mahiyette olanı da Kuruçeşme Mektebi’dir.

Patrikhanenin himayesi altında uzun yıllar faaliyetini sürdüren Fener Rum Mektebi, Rum milletinin en bilgili öğretmen ve meşhur yazarlarını, patrik ve despotları ve Babîâli büyük tercümanlarını ve Eflâk ve Buğdan voyvodalarını yetiştirmiştir. Bu okulun varlığı Heybeliada’daki ruhban okulunun kuruluşuna

kadar sürmüş ve sonraları kapanmıştır (Ergin, 1977). Buradan ve başka kaynaklardan papaz yetiştirmekle birlikte HRO'nun açılışıyla birlikte ruhani ağırlığı uzun yıllar sürmüştür.

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan tarih aralığında öğretim ve idaresi Patrikhanenin elinde bulunan HRO, dini nitelikte olup doğrudan Ortodoks papazlarını yetiştirmeyi amaçlamış yatılı ve burslu bir okuldur (Ergin, 1977). Ancak okulun uygulamadaki amaç ve statüsü dönemsel olarak değişiklik göstermiştir. Öncelikle okulun dünyadaki tüm Ortodoksların tek ve yetkili din adamı yetiştiren kurumu olarak görülmesi de yanıltıcı olabilir. Örneğin, Cumhuriyet döneminde azınlık statüsüne girmeyen Ortodoks Süryaniler, yaygın eğitim kapsamında, önceden olduğu gibi, kendi manastırlarında dini eğitimlerini verdikleri gibi kendi din adamlarını da buralarda resmi eğitim kurumlarına entegre bir şekilde yetiştirmişler ve yetiştirmeye de devam etmektedirler. Halen bu eğitimini sürdüren Mardin-Deyruzafaran Manastırı bunlardan biridir (Atalay, 2005). Ancak HRO kadar çok görünür değildir.

Tarihsel Gelişimi

Okulun dönemsel ve siyasi gelişmeler etkisinde kritik dönüşümler geçirdiği yadsınamaz. Okulun açıldığı 1844'ten kapandığı 1971'e kadarki eğitim öğretim biçimi tarihsel olarak genelde 4 kategoride tanımlanmıştır (Büyükkarcı, 2003; Deri, 2009). Bunlar;

- 1844-1919 tarihleri arası (4 yıl ortaokul ve 3 yıl teoloji eğitimi),
- 1919-1923 tarihleri arası (orta öğretimsiz 5 yıl teoloji eğitimi),
- 1923-1951 tarihleri arası (tekrar 4 yıl ortaokul ve 3 yıl teoloji eğitimi),
- 1951-1971 tarihleri arası (4 yıl lise ve 3 yıl teoloji eğitimi).

Özbek'e (2000) göre okul Osmanlı'da "Yüksek Ortodoks İlahiyat Mektebi" olarak bilinmektedir. Türkiye'nin kuruluş belgesi olarak bilinen Lozan'dan sonra orta derecede Rum rahiplerini yetiştiren bir kuruluş haline gelmiştir. Yani lise ya da ortaöğretim düzeyinde bir okuldur. 1951'den sonraki pozisyonu ise, lise sonrası verdiği 3 yıllık teoloji eğitimi ile yine yükseköğretim düzeyindedir.

Okul, açık olduğu 127 yıl içinde 930 öğrenci mezun etmiştir. Bu öğrencilerin 225'i 1950-1969 yılları arasında mezun olmuştur. Bunların da sadece 38'i Rum asıllı Türk vatandaşıdır. Yabancı öğrencilerin de 162'si Yunan uyrukludur (Büyükkarcı, 2003). Bu rakamlardan da anlaşılacağı üzere okuldan mezun olanların sayısı oldukça azdır ve bunların çoğunluğu da Türk vatandaşı değildir. Okulun tarihinde mezunların 343 tanesi piskopos olurken bunların arasından 12 tanesi patrik seçilmiştir (akt. Akgönül, 2007). Bu rakamlar üzerinden şöyle bir değerlendirme yapılabilir: Okul, Ortodoks azınlık kitlesinin eğitimini amaçlamamıştır. Bu kitle için, dar alanda mesleki Ortodoks uzmanlık din eğitimi veren bir eğitim öğretim kurumudur.

Akgönül (2007), okulun Fener'e bağlı olan en önemli ve hayati kurumlardan biri ve Patrikhanenin hayatta kalabilmesi için vazgeçilmez olduğunu belirtmiştir. Amacını ise, Patrikhaneye din görevlisi yetiştirmek olduğu kadar Ortodoks Hristiyanlar arasında gelişen milliyetçi akımlar karşısında birleştirici

bir Ortodoks teoloji eğitimi vermek amacıyla kurulduğuna dikkat çekilmiştir. Okul, kuruluşundan itibaren ortak Ortodoks teolojiyi amaçlarken Helen kültürü ya da Rum milliyetçiliği idealinden de hiçbir zaman vaz geçmemiştir. Okulun tarihsel gelişimi bu bağlamda oldukça anlamlıdır.

1844-1919 Yılları

Osmanlı döneminde ilk yıllarında kendisine bir yaşam alanı açılan Patrikhane devlet için bir sorun olmamıştır. Çünkü devlet otoritesi güçlüdür. Patrikhane, devletin gösterdiği tolerans, imtiyaz veya hoşgörü yaklaşımından yararlanmıştır. Ama bu yararlanma ile birlikte Bizans hayali ve 1798 yılından itibaren milliyetçilik cereyanı ile başlayan “Megali idea”³ ülküsünden vazgeçmemiştir. Ergin’e (1977) göre, İmparatorluk içindeki azınlıklar arasında Rumlar, hepsinden daha dik başlıdır ve Patrikhane de adeta yabancı bir devletin sefarethanesi gibi zamanla Babıâli (Osmanlı) ile mücadelelere ve pazarlıklara girişmiştir.

Fransız İhtilalinden sonra dünyada milliyetçilik duyguları kabarmış ve bu süreçte kendilerine tanınan hoşgörü ortamında milli duygularını kaybetmeyen ve Tanzimat (1939) sonrası Osmanlı’da azınlıklar olarak tanımlanan topluluklar milliyetçilik cereyanından daha erken etkilenmiştir.⁴ Bu topluluklar, kendi millî idealleri ile dini ideallerini birleştirerek okulların siyasi amaç ve rolünü önemsemişlerdir. İşte bu süreçte HRO, papaz yetiştiren bir okul olmanın ötesinde siyasi işlevi de olan bir kuruma dönüşmüştür. Akyüz (2007), Patrikhanenin bu okulda papaz görünüşü ihtilalciler yetiştirdiğine dikkat çekmiştir. Bu papazlar ülkenin en ücra yerlerindeki Rumlar ve yüzyıllardır Türkçeden başka dil bilmeyen Ortodoks azınlıklar arasına gönderilerek Türk düşmanlığı yapmışlardır ve “Büyük Yunanistan” ideali için çalışmışlardır.

Osmanlı devletinin Tanzimat sonrası belirlediği siyasi amaç ise “Osmanlılık” ülküsüdür. Bu ülküye uygun olarak devletin eğitimden siyasi beklentisi de olmuştur. Bu beklenti, “Osmanlı vatandaşı” yetiştirmektir. Müslüman ve gayrimüslim yani azınlık okullarında da bu vatandaşın yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Çünkü devlet, yalnız Müslümanların ya da Türklerin değil, Ortodoks Rum ve diğer azınlıkların da devleti sayılacaktır. Devlet, Tanzimat Fermanına göre din, dil, ırk ayrımı gözetmeksizin eşitlik, kardeşlik, hürriyet ve adalet ilkelerine uygun bir hale getirilecektir. Bunun için de eğitim kurumlarına her ne tür ve düzeyde olursa olsun Osmanlı insanını yetiştirme rolü biçilmiştir (Uygun, 2018). Tanzimat sonrası eğitimle ilgili yapılan yasal düzenlemelerde “Osmanlılık” idealini gerçekleştirmek için gayrimüslim okullarından da Türkçenin mecburi olarak okutulması istendiğinde⁵ Patrik şöyle karşı çıkmıştır (Ergin 1977): *“Türkçenin mekteplerimizde okutulması bizim için bir zaruret ve ihtiyaç değildir. Esasen bunu okutacak hocaya verecek paramız da yoktur.”*

³ Megali İdea [Μεγάλη Ιδέα], Yunanların kendilerine ait olduğunu iddia ettikleri bölgeleri Yunanistan ile birleştirme ve Bizans İmparatorluğu’nu en geniş sınırlarıyla diriltme hedefidir (Erden, 2023).

⁴ 19. yüzyılda milliyetler prensibine geçerlik sağlanamayan yerlerde, farklı güçlere sahip muhtelif ulusların aynı ülkede yaşamak zorunda kalmaları sonucu ulusal azınlıklar ortaya çıkmıştır. Ulusal azınlıklar, genel anlamda kendi millî özellikleri, kendi tarihi, kültürü yahut dili vs. olan grupları ifade etmektedir (bkz. Arsava, 1993).

⁵ Okulun müfredatına Türkçe dersi 1853 yılında konmuştur (Erkan, 2009).

Osmanlı hükümetlerinin eğitim yoluyla tüm halkın birlikteliği amaçlayan düzenlemeler söz konusu olduğunda buna başta okulun bağlı bulunduğu Fener Rum Patriği ve azınlık ileri gelenleri hep karşı çıkmış veya direnç göstermiştir. HRO da değil Osmanlılık ülküsünü benimsemiş Ortodoks din adamı yetiştirmeyi, tam aksine Akyüz'ün (2007) belirttiği gibi "ihtilalci papazlar" yetiştirmiştir. Balkan, I. Dünya Savaşları ve Millî Mücadele yıllarında papazların öncülüğünde Rum azınlığın ayrılıkçı ve isyan girişimleri sonucunda devletin de eğitim politikalarında ve Türk kamuoyunda HRO'na karşı da olumsuz bir bakış açısı gelişmiştir. Bu durum, okulun eğitimini de doğal olarak olumsuz etkilemiş ve bazen kesintiye uğratmıştır. Örneğin, tarihi okul binasına, savaş koşullarının da etkisiyle, 8 Mayıs 1918'de Heybeliada Deniz Harp Okulu binasının yetersizliği gerekçesiyle kısa bir süreliğine el konulmuştur. Okul öğrencileri de Aya Yorgi Manastırı'na taşınmıştır. 30 Ekim 1918 Mondros Ateşkes Antlaşmasından hemen sonra ise, Bahriye Okulu öğrencileri buradan çıkarılarak 29 Aralık 1918 tarihinde Ruhban Okulu öğrencileri tekrar kendi okullarına dönmüşlerdir (Erkan 2009).

1919-1923 Yılları

Bu yıllarda okul, savaş ve siyasi atmosferden oldukça etkilenmiştir. 16 Aralık 1919 tarihinde beş yıllık "akademi" statüsünde eğitim vermeye başlayan birinci sınıfına 10 öğrenci kaydedebilmiştir. Okul, 1920-1921 öğretim yılında ise 1. sınıfa 5 öğrenci daha alarak iki sınıflı öğretimini zor şartlarda sürdürmeye çalışmıştır. 1921-1922'de ise, yalnız bir öğrenci kayıt için başvuruda bulunmuştur. 1922-1923 öğretim yılında akademinin iki sınıfı birleştirilmiş ve 1923 Haziran'ında tüm öğrencileri mezun edilmiştir (Özyılmaz, 2000). Bu yıllarda okul binası, az sayıdaki öğrencilerin yanı sıra Rus Ortodoks göçmenlere ev sahipliği yapmıştır (Özel, 2008). Hatta İşgal kuvvetlerinden bir Kurul bu göçmenleri okuldan çıkarıp Selimiye Kışlası'na yerleştirmek istediğinde Patrik, "dindaşlarımızı vermeyiz" demiş ve göçmen tüm Beyaz Rusların İstanbul'dan gidene kadar okulda kalmalarını sağlamıştır (Özyılmaz, 2000). Bu olaylar da göstermektedir ki, Türk insanının kurtuluş mücadelesi verdiği yıllarda okul, eğitim işlevinin dışında savrulmalar yaşamış ve okul binası eğitim amacı dışında kullanılmıştır. 1922-1923 yıllarında Rumlar Yunanistan'a göç ederken okul öğretmenlerinin de bir kısmı okulu terk ederek Yunanistan'a göç etmiştir. Bu nedenle eğitim öğretim okulda iyice zayıflamıştır. Bunun üzerine Yunanistan da, okulun denkliliğini düşürmüştür. Önceleri tez yazarak⁶ okulu bitiren öğrencilere verilen "doktor" yerine "öğretmen" unvanı verilmeye başlanmıştır (Özyılmaz, 2000).

Devlet otoritesinin kalmadığı, işgallerin başladığı ve buna kaşı yürütülen milli mücadele yıllarında (1918-1922) siyasi faaliyetleri ile ön plana çıkan okul mezunu Metropolitlerin sayısı az değildir (İnci, 2013). Okulun bağlı olduğu Patrikhane ve Anadolu içinde bulunan kiliselerdeki papazlar, Mondros Ateşkes Antlaşması imzalandıktan sonra İstanbul'un Yunanistan'a ilhakı veya hiç olmazsa uluslararası idareye bağlanması yönünde çalışmış ve her fırsatta devletin aleyhine olabilecek konuları abartarak yabancı ülkelere şikâyetle bulunmuştur. Hatta İtilaf Devletleri'ne hitaben bir Beyanname yayınlayarak tüm ülkenin işgal edilmesini istemişlerdir (Özyılmaz, 2000). Rum papazların tüm menfi tutum ve faaliyetleri sonucunda Patrikhaneye ve onun bir uzantısı olan HRO'na karşı Türk kamuoyunda tepkiler

⁶ Ayrıntılı bilgi için bkz: İnci, 2013.

artmıştır. Bu tepkiler, Lozan Konferansı'nda Türk delegasyonu tarafından açık bir şekilde dillendirilmiştir (Kaptan, 2002).

1923-1951 Yılları

Bu döneme, Lozan ve onun etkisinde gelişen yıllar olarak bakılabilir. 24 Temmuz 1923 tarihinde imzalan ve Türkiye'nin yeniden kuruluş belgesi olarak bilinen Lozan Antlaşması'nda en tartışmalı konulardan biri, genelde azınlıklar ve özelde okulun bağlı olduğu Patrikhane'nin statüsü olmuştur (Ersöz, 2006). Lozan Antlaşması'na giden tartışmalarda Patrikhane üzerinden bir uzlaşmaya ulaşılamamış olmakla birlikte azınlıkların hakları bağlamında bazı hükümler anlaşma metnine girmiştir (Kaptan, 2002; Erkan, 2009). 143 maddelik anlaşma metninde "Azınlıkların Korunması" başlığında yer verilen 8 madde (37-45) Cumhuriyet sonrası HRO'nun da pozisyonunu ilgilendirir niteliktedir. HRO'nun 1923 sonrası pozisyonu, bu anlaşma çerçevesinde değerlendirilmelidir.

Cumhuriyet sonrasında okul, Rum Patriklerine göre, 1862 tarihli Rum Patrikliği Nizamnamesi'nin tercümesi kısmında geçen 14,15 ve 16. maddelerini yürürlükte sayarak eğitime açık tutulmuştur (Özyılmaz, 2000). Oysa Lozan Antlaşması'nın imzalanmasıyla daha önceki nizamnameler, yani yasal düzenlemeler yürürlükten kalkmıştır.⁷ Dolayısıyla okul, aslında resmi olarak bu nizamnameyi temel alan bir yasa ile değil, tümüyle Türkiye Cumhuriyeti hükümetlerinin toleransı ile açık kalmıştır. Bu süreçte, 1950'lere kadar, statüsü de orta dereceli bir okuldur. Okula ilk olarak 16 Temmuz 1928'de, Nikolaki olarak bilinen Polikarpos adına ruhsat verilmiş ve aynı kişi adına 1940, 1943 ve 1951 yıllarında azınlıkların da dahil olduğu "özel okullar" statü veya kapsamında ruhsatı yenilenmiştir (Özel, 2008). Okul, tarihsel olarak siyasi, sosyal ve yasal gelişmeler sonucunda "özel okul" statüsüne dönüşmüştür. Ancak Patrikhane ile ilintisi, öyle ya da böyle hep var olagelmıştır. Patrikhane de de okulun varlığını hep "ekümenik" sıfatı ile ilişkilendirme çabası içinde olmuştur.

Lozan Antlaşması'nda "Patrikhanenin ekümenikliğine ilişkin bir hüküm bulunmamakla birlikte Antlaşma için yapılan oturumlarda taraflar, Patrikhanenin bir Türk kurumu olduğuna dikkat çekmiştir (Kaptan, 2002). "Azınlıkların Korunması" başlığındaki maddelerde, kamu düzeninin korunması şartıyla azınlıklar (md.38) eşitlik ilkesine bağlanmış; dil, soy ve din ayrımı yapılmaksızın özgürlüklerin korunması garanti altına alınmıştır. 40. maddeye göre ise, azınlıkların, diğer Türk vatandaşlarıyla aynı işlem ve güvencelerden yararlanmaları gerektiğine yer verilmiştir (Özyılmaz, 2000). Aynı maddede okullar kurma, yönetme, denetleme, kendi dillerini serbestçe kullanma ve dinsel ayinlerini yapma noktasında eşit hakka sahip olacakları belirtilmiştir. Yani öteki azınlık unsurları ve azınlık olmayan devletin tüm vatandaşları eşit olacaklardır. 41. madde ise, doğrudan azınlıkların eğitimiyle ilgilidir. Ancak bu maddede eşitliğin ötesinde bir hakkın kullanımı söz konusu değildir (Özyılmaz, 2000). Hatta 41.

⁷ Karahasanoğlu'na (2019) göre, Türkiye Cumhuriyeti döneminde, Fener Rum Ortodoks Patrikhanesi ile ilgili bir düzenleme yapılmamıştır. Cumhuriyet döneminde hangi maddelerin geçerli olup olmadığı ayrıca değerlendirilmelidir. Bu değerlendirmeye göre genel hukuk çerçevesinde yapılan yeni düzenlemelere Patrikhane de tabidir, ancak yeni düzenleme yapılmayan konularda 1862 Nizamname hükümleri geçerlidir. Örneğin Patrik seçimi ve Türk vatandaşı üyeler tarafından seçilecek Patriğin Türk vatandaşı olması gibi usullerdir.

maddede, nüfusun yoğunlukta olduğu yerleşim yerlerinde ana dilleriyle öğrenim gören çocuklara, Türk dilinin de öğretilmesinin engellenemeyeceğine dikkat çekilmiştir.

Lozan'da azınlıkların korunmalarına ilişkin tüm maddeler analiz edildiğinde ne Patrikhanenin ekümenikliği ne de HRO ile ilgili doğrudan bir hüküm vardır. Var olan hükümler, azınlıkların negatif bir muameleye maruz kalmaması için eşitlik ilkesi çerçevesi içinde bazı haklarının korunmasına yöneliktir. Okutan'a (2019) göre, Lozan Antlaşması ile azınlıklara yönelik ayrıcalıklar kaldırılıp Türk vatandaşlarla aynı haklara sahip olması sağlanmış ve sonuçta Türkiye sınırları içinde yaşayan tüm azınlıklar, Türk yurttaşı sayılmıştır. Okul da, genelde Rum yurttaşların dini eğitim talebini karşılayan "azınlık okulu" statüsünde varlığını korumuştur. Azınlık okulu, 1915'te tüm gayrimüslim okulları için belirlenmiş bir statüdür (Kaya ve Somel, 2013). Cumhuriyetin kuruluşundan 1950'lere kadar bu statüdeki okul ne engellenmiştir ne de Türkiye Cumhuriyeti'nin iç hukuku kapsamı dışında bir talepte bulunmuştur. Okulun, gizli veya siyasi bir işlevi varsa bile Cumhuriyet hükümetlerinin sıkı takip ve denetimi ile açığa vurmamıştır. Bu yıllarda Patrikhanenin "ekümenik" sıfatı ile ilgili güçlü bir iddiası da yoktur. Özyılmaz'a (2000) göre 1948 yılına kadar Patrikhane, deyim yerinde ise pasif yapısını devam ettirmiştir. HRO da, az öğrenci sayısı ile iddiadan uzak bir şekilde varlığını sürdürmeye çalışmıştır.

1951-1971 Yılları

İkinci Dünya savaşı sonrasında gelişen iki kutuplu dünyada Türkiye, Batı ve ABD safında yerini almış ve ilişkilerini canlı tutmak ve ABD'yi darıltmamak adına iç hukuku dolanan bazı pratik çözümler üreterek hem Patrikhane hem de okulun faaliyetleri noktasında açılım sağlamıştır. Örneğin bunlardan birisi, Bakanlar Kurulu kararıyla ABD'nin Patrik olarak seçilmesini istediği Athenagoras'a vatandaşlık verilmesidir. Onun Patrik seçilmesinden sonra okulun dört sınıflı kısmı azınlık liseleri derecesine çıkarılmıştır. Diğer üç sınıflı kısma bir sınıf ilave edilerek "Heybeliada Rum Rahipler Okulu" adı verilmiş ve okul, "Teoloji İhtisas Okulu" olarak derecelendirilmiştir. Bu düzenleme, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 8 Aralık 1950 gün ve 9127/27 ve 2601 sayılı emirleriyle uygun görülmüştür. 25 Eylül 1951 tarih ve 151 sayılı kararla "Rum Rahipler Okulu Yönetmeliği" onaylanmıştır (Özyılmaz, 2000). Böylece okul, artık sadece Rum azınlığının dini ihtiyaçlarını karşılayan bir kurum değil, yabancı uyruklu öğrencilerin de okuduğu, Patrikhanenin Ortodokslar üzerinde egemenliğini güçlendirmeye yönelik papaz yetiştiren ve bir iddiası olan yüksekokul halini almıştır. Yani okul, 8 Aralık 1950 tarihinden sonra "özel yükseköğretim" statüsünde eğitim vermeye başlamıştır. Okulun bu statüsü, kapanıncaya kadar sürmüştür (Kaynar ve Ak, 2017).

1950'lerden sonra Patrikhane ve okul, yeniden hareketlenme sürecine girmiştir. Bunda hem dünyadaki siyasal dönüşümler veya politik manevralar hem de yeni seçilen Patriğin çabaları etkili olmuştur. Türkiye iki kutuplu dünyada Amerikan safında yerini almış ve 1 Kasım 1948'de ABD vatandaşı Athenagoras, gıyabında Patrik olarak seçilmiştir. Macar'ın (2012) değerlendirmesine göre bu süreçte ABD, mevcut Patrik Maksimos'un "Rus Ajanı" olduğunu iddia edip kendi vatandaşı Patrik Athenagoras'ı seçtirerek Ortodoks kilisesini kendi dış politika aracı olarak kullanmak istemiştir. Türkiye ise, Marshall Planı çerçevesinde yardım alma sürecini hızlandıracağı düşüncesi ile kendi koyduğu

kuralları çiğnemiş, ABD'yi küstürmek istememiştir. Patrik Athenagoras, ABD Başkanı Truman'ın özel uçağıyla Türkiye'ye gelir gelmez Ankara Palas Oteli'nde adına tertiplenen öğle yemeğinde şu sözleri sarf etmiştir (Akt. Özyılmaz, 2000);

“İstanbul dışında geniş bir arazi sahip olmak ve Patrikhaneye exteritoryal haklar (Türk kanunları dışında papalık gibi) sağlamak gereklidir. Ayrıca, Heybeliada Ruhban Okulu'nun Ortodoks üniversitesi haline getirilmesi ve İstanbul'un Ortodoks dünyasının merkezi yapılmasını istiyorum.”

Patrik Athenagoras'ın bu sözlerinden de anlaşılmaktadır ki, Patrikhane yine ekümenik iddiasını açıktan gündeme getirmekte ve bunu gerçekleştirmek için de en önemli aracı olarak gördüğü okulu yeniden inşa etme niyetindedir. 1949 yılında okulda öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 16'dır. Buna karşılık İstanbul'daki Rum Erkek Lisesi'nde öğrenim gören öğrenci sayısı ise 2500'dür. Bunda etkili olan yerli Rum ailelerin çocuklarını bu okula gönderme konusundaki isteksizlik ve Türk hükümetinin Lozan Antlaşması'na titizlikle uyma çabasıdır (Güngör, 2013). Okula, 1939'da savaş ve casusluk faaliyetleri gerekçe gösterilerek son verilen yabancı öğrenci alımının önü, Athenagoras'ın çabaları sonucu 25 Eylül 1951 tarihli ve 151 sayılı Bakanlığın Talim ve Terbiye Dairesi'nin kararı ile açılmıştır (Cihan, 2018). 1950'lerden sonra okulun öğrencilerinin çoğunluğu, hatta tamamına yakını yabancıdır. Örneğin, 1959'da 95 öğrenciden yalnız 30'u, 1962'de ise 81 öğrenciden yalnız 11'i Türk vatandaşdır (Okutan, 2019). Bu okul istatistikleri ve patriğin eğitim politikası dikkate alındığında HRO, 1950'lerden sonra Türkiye'de azınlıklara yönelik din adamı ihtiyacını karşılamaktan öte, Patrikhanenin ekümenikliğini güçlendirici uluslararası bir eğitime yönelmiştir. Aslında din adamı yetiştirmek için açılan okulun bütün mezunları din adamı olarak çalışmamıştır. Mezunlar arasında öğretmen, akademisyen, hekim gibi farklı alanlarda çalışanlarda vardır. HRO mezunlarından 12'si İstanbul Rum Patrikliği, 2'si İskenderiye Patrikliği, 3'ü Antakya Patrikliği, 4'ü Otosefal Atina Başpiskoposluğu ve 1'i Otosefal Arnavutluk Başpiskoposluğu görevlerinde bulunmuştur (Güllü, 2024). 1952'de Selanik'te Mekadonia adlı bir gazetede okulla ilgili şu bilgiler verilmiştir (akt. Cihan, 2018):

“Heybeliada'daki üç katlı ve yüz odalı ruhban okulunda 20 öğretmen ile birlikte 12 memur görevdedir. Öğretim iki kısımda yapılır. Birinci kısım üç sınıflı lise, diğer kısım ise 6 sınıflı ilahiyat şubesidir.”

Aynı gazetede liseyi bitirenlerin İlahiyat şubesinde okuduğu ve burasının yavaş yavaş tüm Hristiyanlığın büyük bir üniversitesi haline geleceği belirtilmiştir. 1950'de yükseköğretim statüsüne getirilen okul, Türk Hükümetinin Lozan Antlaşması'nın aksine kendisine sağlanan yabancı uyruklu öğrenci alımı kolaylığına rağmen, izlediği program ve öğrencilerin dil sorunu yüzünden yine de nitelikli bir eğitim verememiştir. Bunun için Patrikhane, 1970 yılında, okul mezunlarını daha donanımlı hale getirmek için iyileştirici kararlar almıştır (Özyılmaz, 2000). Bunlar; yabancı dile ağırlık verilmesi, yurt dışına burslu gönderilen öğrenci sayısının artırılması, yabancı profesör getirilmesi, kütüphanenin zenginleştirilmesi, “kilise tarihi” derslerinin diğer tarih dersleri ile desteklenmesi şeklindeki iyileştirmelerdir. Bu iyileştirmelerle okulun Selanik Ruhban Okulu statüsüne getirilmesi amaçlanmıştır.

1950'li yıllarda Türk hükümetleri ile Patrikhane arasındaki olumlu hava, 1960'ların başlarında Kıbrıs'ta meydana gelen olaylar ve Kıbrıs Türklerine karşı yapılan soykırım ve katliamlar nedeniyle hızla değişmeye başlamıştır. Patrikhane ve okula yönelik Türk kamuoyu baskısı başlamış, Lozan'da verilmeyen ayrıcalıkların kısıtlanması istenmiştir. Nedeni ise, Kıbrıs meselesinde Patrikhanenin yine menfi tutumudur (Yellice, 2024). Türk hükümetleri o dönemde Lozan Antlaşması'nın 45. maddesinde geçen "mütekabiliyet" esassından doğan haklarına rağmen okulu kapatmaya yanaşmamıştır. Yalnız bazı konularda örneğin okul ve müfredatı, Türk karşıtı duyguları teşvik etme korkusuyla yakından takip edilmiş ve yabancı uyruklu öğrencilerin 30 Mayıs 1963 tarihli genelge ile vize kısıtlamasına gidilmiştir (Yellice, 2024; Kaynar ve Ak, 2017).

Bu yıllarda Patrik Athenagoras'ın kişisel çabaları ve ABD'den aldığı destekle kendini güçlü bir şekilde hissettirmekle birlikte HRO üzerinde yapılan tasarruflar, onu çağdaşları düzeyinde bir okul yapmaya yetmemiştir. Okulun bu yıllardaki statüsü yüksekokul konumundadır. Öyle de olsa, okulda verilen eğitim öğretimin niteliği artırılamamıştır. Bunun farkında olan okul yönetimi okul mezunlarını gerek staj gerekse kişisel gelişim için masrafları Patrikhane tarafından karşılanmak üzere Yunanistan'a ve Avrupa'nın diğer ülkelerine göndermiştir (Özel, 2008).

Okulun Kapanışı

Anayasa Mahkemesi, 12 Ocak 1971 tarihli "625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunun bazı maddelerinin iptali" yönündeki kararında Anayasaya aykırı olduğu gerekçesi ile özel yüksekokulların kapatılmaları gerektiği yönünde karar vermiştir. Bu karar sonrasında Türk hükümeti, yüksekokul statüsünde sayılan okulun ancak bir Türk üniversitesi şeklinde ya da mevcut üniversitelerin birinde bulunan İlahiyat Fakültesine bağlanırsa varlığını sürdürebileceğini belirtmiştir. Ancak, Fener Rum Patrikhanesi bu öneriye yanaşmadığından okul kendiliğinden kapanmıştır (Akyüz, 2007). Okulun kapanışıyla ilgili olarak Akgönül'ün (2007) dikkat çeken bir vurgusu şöyledir:

"Türk ve Yunan çok sayıda gözlemcinin düştüğü bir yanlışta belirtmekte fayda var. Bu karar, sıklıkla söylendiği gibi Türk hükümeti tarafından alınmış kesin bir karar değildir. Patrikhane makamları, okulun faaliyetlerine Türk Millî Eğitim Bakanlığı'nın kontrolü altında devam etmemesi için, bu faaliyetlere son verilmesi (idari kapanma değil) kararı almıştır."

Türkiye'de 12 Mart 1971 muhtırasının sonrasında uygulanan politikalara denk gelen kapanma olayı, Türk basınında çok gündeme gelmemiştir. Yunan basını ve hükümetinin tepkisi üzerine bilgilendirme niteliğinde Türkiye'nin o yıllardaki kapanmaya ilişkin görüşü basına şöyle yansımıştır (akt. Güllü, 2024):

"Anayasa Mahkemesi'nin, özel yüksekokullarla ilgili kararı Heybeliada Ruhban Okulu'nun yüksek kısmına da şamildir. (...) Lozan Antlaşması hükümleriyle de ilgisi bulunmamaktadır. Bu bakımdan hükümete yapılan başvurular Anayasa Mahkemesi kararı karşısında sonuçsuz kalmış; yetkili makamlar, yüksekokulun İstanbul

Üniversitesi'ne bağlanabileceğini, Robert Kolej'in de aynı durumda olduğunu, üniversiteye bağlandığı takdirde, devamına imkân sağlanacağını söylemişlerdir. Fakat Patrikhane, okulun asıl niteliğini kaybedeceği gerekçesiyle, bu teklifi kabul etmemiştir. Bu nedenle Yüksek Ruhban Okulu kapanacak, sadece lise seviyesindeki kısım devam edecektir."

Anayasa Mahkemesi'nin kararı gereği İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 12 Ağustos 1971'de "diğer yüksekokullar gibi özel bir yüksekokul mahiyetinde bulunan Teoloji bölümünün 9 Temmuz 1971 tarihinden itibaren hiçbir hukuki varlığı kalmamıştır" içerikli ilgili yazı HRO müdürlüğüne bildirilmiş ve okul kapanmıştır. Kapanış sırasında mevcut 11 öğrenci de Yunanistan'da bulunan Selanik İlahiyat Fakültesi'ne yatay geçiş yaparak öğrenimlerini tamamlamışlardır (Özyılmaz, 2000). Okulun lise kısmı bir süre devam etmiş, ancak İstanbul'daki Rum nüfusunun azalmasıyla öğrenci bulmakta zorlandığından 1985'e kadar ancak açık kalabilmiştir. 1984 yılında yalnız 4 öğrencisi kalan okulun lise kısmı için Patrikhane yetkilileri, Millî Eğitim Bakanlığı'na başvurarak, mevcut şartlarda devamda bir yararının olmadığı gerekçesi ile okulun kapanmasını istemiştir. Bunun üzerine Bakanlık da okulun lise bölümünün fiilen kapanmasını onaylamıştır. Ancak Güllü'nün (2024) değerlendirmesine göre okulun lise düzeyinde öğrencisi olduğu takdirde yeniden açılması için önünde hukuken bir engel bulunmamaktadır. Rum azınlık okullarına yönelik öğrencisizlik yalnız bu okula mahsus değildir. Akgönül'ün de (2007) belirttiği üzere Türkiye'de yasal olarak açık olmakla beraber, bir kısmı faaliyet halinde olmayan okullar vardır. Örneğin Heybeliada Lisesi de, öğrenci yokluğu sebebiyle, yönetim kadrolarını tutmakla beraber, artık fiilen açık olmayan okullardan biridir. Sonuç olarak Ortodoks teoloji eğitimi veren HRO, statüsü ne olursa olsun 1971'de kapanmıştır. Yeniden açılıp açılmaması ise, 1971'den beri zaman zaman alevlenip sönen bir meşale gibi tartışmalara konu olabilmektedir.

Okulun Yeniden Açılma Tartışmaları

Okulun kapanması ve yeniden açılmasıyla ilgili tartışmalar, en baştan itibaren karşılıklı iddialar üzerinden sürdürülmüştür. Bu tartışmalar belli dönemlerde azalıp yoğunlaşmaktadır. Türkiye-Yunanistan ilişkileri, Türk hükümetlerinin politik duruşları ve özellikle Türkiye'nin AB süreci gibi etkenler, tartışmaların dönemsel yoğunluğuna etki eden unsurlardır. Ancak tartışmaların, her dönemde okulun açılmasını savunanlar ve eleştirenler için de, benzer söylemlerle sürdürüldüğü görülmektedir (Yalçın, 2008; Güllü, 2024). Asıl problem, okulun kapanması veya kapatılması ya da açılıp açılmaması değil, hangi statüde olacağıdır. Patrikhane ve Türk hükümetleri arasındaki aşılamayan ve kamuoyunu da meşgul eden asıl problem de budur.

Okulun kapandığı ilk aylarda Patrik Athenagoras'ın Türk hükümeti nezdindeki girişimleri ve açılan davalarda okulun Lozan Antlaşması'nın 40. maddesinde belirtilen okullardan biri ve lise düzeyinde olduğu, 625 sayılı özel öğretim kanunu yürürlüğe girmezden önce kurulduğu, vb. gerekçelerle kapatılmaması ve yeniden açılması gerektiği belirtilmiştir (Macar, 2019). Zaman zaman okulun yeniden açılmasına yönelik sinyaller verilse de konu, henüz bir çözüme ulaştırılamamıştır (Erdal, 2021).

Mevcut Patrik Bartholomeos da ilk olarak doğrudan 16 Ocak 1992’de hangi statüde olduğu belli olmayan okulun resmen açılmasını “papaz okulunu açın, bu sizin lehinize olur” sözleriyle Milli Eğitim Bakanı’ndan istemiştir (Sofuoğlu, 1996). Patrikhane, okulun özel bir konumda açılması gerektiği ısrarını yurt içinde ve dışında her platformda farklı şekillerde dile getirmiş ve getirmeye devam etmektedir. Patrik, okulun yeniden açılma talebini yurt içinde daha ılımlı ve politik söylemlerle dile getirirken uluslararası görüşmelerinde bunu bir baskı aracına dönüştüren söylem dilini de kullanmaktan kaçınmamıştır. Yine 2003 yılında dönemin Millî Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik’e ziyaretlerinde okulun açılmasını talep eden Patrik Bartholomeos “ülkemizdeki demokratik düzenin öngördüğü hususlar çerçevesinde azınlıkların eğitiminin daha da kolaylaşacağından eminiz” beyanatında bulunmuştur. Öte yandan 1994 yılında Avrupa Parlamentosu milletvekillerine yaptığı konuşmada “HRO’nun yeniden açılması konusunda Türk yetkilileri nezdinde girişimlerini sürdüreceklerini” söyleyip “Birleştirici ve uluslar üstü özelliğimiz iyi anlaşılmıyor, hatta kimi zaman hoşgörü ile karşılanmıyor. Ama tarihi ve diğer sebeplerle İstanbul’da kalacağız” (akt. Yalçın, 2008) diyerek Türkiye’yi açık ve üstü kapalı şikâyet etmekten geri durmamıştır.

Okulun kapandığı 1971 yılından beri, Yunanlıların da etkisiyle Hristiyan dünyasının Türkiye üzerindeki baskıları veya talepleri sürüp gitmiş; ABD Başkanları ve AB temsilcileri, ikili görüşmelerde Türkiye’den HRO’nun açılmasını sürekli istemişlerdir. Hatta Avrupa Birliği’ne girme çabası içinde olan Türkiye’nin önüne bu okulun açılmasını şart olarak koşmuşlardır (Akyüz, 2007). Şaşırtıcı olan, Yunanistan kilisesi ile Patrikhane arasında zaman zaman rekabet olmasına rağmen, Yunanistan’ın da okulun açılmasına verdiği destektir (Akgönül, 2007). Örneğin 1999’da Türkiye-Yunanistan yakınlaşmasının ardından Yunanistan’ın Avrupa Birliği’ne girme sürecinde Türkiye’ye destek verme karşılığı olarak Türkiye’den talep ettiği “jestler” arasında bu okulun açılması vardır.

Akyüz’e (2007) göre bu okulun açılmasını isteyenlerin temel gerekçesi, Lozan Antlaşması’nın Hristiyan azınlığa kendi din adamlarını yetiştirme hakkını verdiği söylemidir. Türk kamuoyu ise, bu okulu “Yunan yayılcılığının” (megali idea) bir aracı olarak görme eğilimindedir. Geçmişte böyle olduğu bir gerçektir. Millî Eğitim Bakanlığı, okulun tekrar açılabilceği işaretlerini 2004’lerden itibaren vermeye başlamıştır. Yine de bu işaretler verilmektedir, ancak okulun açılmasını zorlaştıran veya imkânsızlaştıran nedenler sürüp gitmektedir. Bu nedenlerin dönüp dolaştığı yer, ya da anahtar kelime denetim sözcüğünde düğümlenmektedir. Okulun bugüne kadar açılmamasının asıl sebebi, Patrikhanenin devlet denetimi şartına yanaşmaması ve Türk hükümetlerinin de yasalar dışında denetimsiz bir kuruma da izin vermemeleridir. Örneğin okulun açılmasına ilişkin iyimser demeçlerin verildiği 31 Ocak 2004’te Özel Fener Rum Lisesi kuruluşunun yıl dönümü etkinliklerine katılan Millî Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik, ortaöğretim düzeyinde olaksa MEB’in, yükseköğretim düzeyinde olaksa YÖK’ün denetim ve gözetiminde okulun açılmaması için hiçbir sebebin olmadığını dillendirmiştir (Yalçın, 2008).

Ancak Patrikhane, her ne şekilde olursa olsun, devletin denetiminde okulun yeniden açılmasına yanaşmamıştır. Hatta Türkiye’ye baskı uygulamasını istediği ülke, kurum ve kuruluşlar, devletin denetim hakkını askıya alan bir talep içindedir. Bu doğrultuda, örneğin Avrupa Parlamentosu 24 Ekim

1996'da aldığı bir kararda "Patrikhaneye doğrudan bağlı olan HRO'nun derhal yeniden açılması" çağrısında bulunmuştur. Yine Yunan Elefterotipia Gazetesi'nin bildirdiğine göre Patrikhane yetkilileri, Atina ve Brüksel'e "Patrikhanenin ekümenikliğinin Türk hükümeti tarafından tanınması ve HRO'nun tekrar açılması halinde ancak Türkiye'nin Avrupa Birliğine girebileceğine" dikkat çekmişlerdir (Yalçın, 2008).

Avrupa Birliği ilerleme raporlarında da, Türkiye'de HRO'nun tekrar açılmasıyla ilgili hükümler en sert şekilde dile getirilmiştir. Örneğin, Türkiye 2000 Yılı İlerleme Raporu'nda "1923 Lozan Antlaşması'nın kapsamına girsinler veya girmesinler, gayrimüslimlerin somut talepleri, HRO'nun kapalı kalmaya devam etmesi konusu dahil, gerektiği gibi incelenmelidir" denmiştir (Erkan, 2009). 2004 raporunda ise, "ruhban okulunun hala açılmadığı" ve "ekümenik patrik unvanının aleni olarak kullanılmasının yasak olduğu" gerekçeleriyle Türkiye eleştirilmiştir (AB İlerleme Raporu, 2004). Buna benzer eleştiriler, diğer ilerleme raporlarında da doğrudan ya da dolaylı dile getirilmiştir. AGİT (Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı) 2009 toplantısında da "Din ve İnanç Özgürlüğü: İstanbul Ekümenik Patrikhanesi" başlığı altında Türkiye ve hükümetlerinin uyması gereken ilkeleri sıralamıştır. Bu ilkeler, "Patriğin "ekümenik" unvanını kullanmasına resmen izin verilmesi", "Patriklik makamına seçimde kendi prosedürünü düzenleme yetkisi verilmesi", "Halki (Heybeliada) Teoloji (Ruhban) Okulu'nun faaliyetine getirilen yasağın derhal kaldırılması" vb. şeklinde maddeleştirilmiştir (AGİT, 2009). Bu vb. talepler, Türkiye'nin iç hukukunu aşan ve kamu düzenini sarsabilecek nitelikte siyasi dayatmalar olarak değerlendirilebilir. Çünkü Patrikhanenin, uluslararası gücü de arkasına alarak ileri sürdüğü taleplerinin yasal zemini olmadığı (İstanbul Barosu, 2009) gibi, çok da rasyonel olduğu iddia edilemez. Evvela, Türkiye'de Rum Ortodoks nüfusu azalmış ve bu nüfus içinde çocuklarını böyle bir ruhban okuluna gönderme isteğinde bulunan ailelerin de sayısı yok denecek kadardır. Her şeyden önce bu okulun bir öğrenci kaynağı sorunu vardır. Türk hükümeti, iyi niyet çerçevesinde bu sorunu çözmek için Lozan'da belirtilen "mütekabiliyet" esasını dahi dikkate almadan bir "jest" olarak 1950 yılından itibaren okula yabancı uyruklu öğrencilerin de alımına izin vermiştir. 1950'den 1969'a kadar okulun öğrencilerinin tamamına yakını yabancıdır. Akgönül'ün de (2007) verdiği rakamlara göre, okulun kapandığı yıl Türk vatandaşı olan öğrenci sayısı yok denecek kadar azalmıştır. Sonraki yıllarda ve günümüzde ise, bu okula öğrenci kaynağı olma ihtimali olan Türkiye'de azınlıkların sayısı daha da azalmıştır. Buna Rum nüfus da dâhildir. Okullaşma olarak bakıldığında 2024-2025 istatistiklerine göre, Türkiye'de Özel Rum Ortaöğretim Kurumu sayısı 5, öğrenci sayısı ise sadece 95'tir (MEB İstatistikleri, 2025). Cumhuriyetin ilk yıllarında İstanbul dışında Rum nüfusunun en yoğun olduğu yerleşim yerleri, Gökçeada ve Bozcaada ilçeleridir. 1964 yılından sonra bu adaların Rum nüfusu da azalmıştır. 20 Mart 2009 yılında adalardan sorumlu Metropolit Kirillos Gökçeada'da bir Rum Okulu açmak istediklerini, bu isteklerini adaya gelen Başbakan'a ilettiklerini, Başbakanın "öğrenci bulun açalım" dediğini, buna karşın "okulun açılmasına izin verin, ben öğrenci bulurum" dediğini aktarmıştır (Uygun, 2011). Rum veya diğer azınlıklar için okul açmanın önündeki en önemli engel aslında nüfus azlığıdır. HRO için bu engelin aşılması daha güçtür.

Akgönül (2007), 1999-2000 resmi azınlık okulu istatistiklerine yer verdikten sonra gözlemlerine dayanarak Türkiye'de azınlık okullarının kağıt üzerinde açık gösterilmesine rağmen, ortada öğrenci

olmadığından bir kısmının aslında faaliyet halinde olmadığını ve “hayalet okul” olduğunu belirtmiştir. Hal böyle iken, bu okulların ve özelde HRO’nun yeniden açılması yönündeki Hristiyan din adamları ve devletlerden gelen ısrar, bir okul açmanın ötesinde başka taleplere işaret etmektedir. Bu da Türk kamuoyunda bir baskı, iç işlerine müdahale ve Türkiye’nin bağımsızlığına bir saldırı olarak değerlendirilmektedir (Oktay, 2020; Güllü, 2024; Uygun, 2025).

Türkiye’deki hukuk otoritelerine göre ulusal ve uluslararası hukukta Patrikhanenin istediği şekilde okulun açılmasını gerektiren bir hükmün bulunmadığına işaret edilmiştir (İstanbul Barosu, 2009). Örneğin Türk hukukunda bir otorite olarak tanınan Prof. Dr. Sibel Özel’in konuya ilişkin bir değerlendirmesi şöyledir (İstanbul Barosu, 2009):

“Patrikhanenin istediği bir okul statüsü var ve bu statü kesinlikle azınlıkların eğitimiyle alakalı değil. Eğitimin nasıl yapılacağı ulusal ve uluslararası hukuka göre yapılır. Uluslararası hukukta, Türkiye’yi Patrikhanenin istediği şekilde okulu açmaya zorlayan bir hüküm var mı? (Ya da), Türkiye’nin ulusal hukuku Patrikhanenin istediği şekilde bir okul açmaya imkân tanıyor mu? Yani mesele okul açılsın mı/ açılmasın mı? Ellerimizi kaldıralım, hayır/evet meselesi değil, çok yanlış mecralarda tartışılıyor. Avrupa Birliği İlerleme Raporlarında hep bu mesele var; Heybeliada Ruhban Okulu açılmalıdır! Kapanmasında Türkiye’nin yanlış yaptığı belirtiliyor. Patrikhanenin ekümenikliği de buna paralel... Patrikhane ekümenik iddiasını güçlendirmek ve bunu bir dayatma aracı olarak ortaya koymak adına Heybeliada Ruhban Okulu’nun eğitime açılması değil, Patrikhanenin dayattığı şekilde eğitime açılabilmesi meselesi(dir).”

Özel, “okulu siyasi bir kararla kapanmadı ki siyasi bir kararla açılsın” vurgusunu yaparak hukuki yönden değerlendirmiş ve ne iç hukuk ne de uluslararası hukuk Patrikhanenin istediği statüde okulun açılabilmesine olanak olmadığına dikkat çekmiştir. Az sayıdaki bazı hukukçular da okulun yeniden açılması için hukuki engelin bulunmadığı yönünde değerlendirmelerde bulunmuştur. Ancak bu değerlendirmeler, iç ve uluslararası hukuk normları analiz edilmeden yapılan yorumlardır. Örneğin, Patrik Bartholomeos’un danışmanlığını yapan tanınmış avukatlardan Kezban Hatemi’nin okul hakkındaki bir değerlendirmesi şöyledir: (BBC, 2025):

“Okul 1965 tarih ve 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nun bazı maddelerinin 1971’de iptal edilmesinin ardından kapatılmıştır. Okul, bu kanuna göre kurulmuş değildir, 1844 yılında bir azınlık meslek okulu olarak açılmıştır, bu yüzden kapatılmasının dayanaksızdır. Rum Patrikhanesinin bu konudaki temel isteği, 1971’de kapatılmış olan Ruhban Okulu’nun eski statüsü ile aynen açılmasıdır. Bundan kastedilen statü, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı “özel okul” statüsüdür. Okulun yönetimi Rum Patrikhanesi’nde, denetimi Millî Eğitim Bakanlığındadır.”

Okulun açılması konusunda Bakanlıkla müzakerelerin devam ettiğini söyleyen Hatemi, aslında kendi söylemi ile de çelişmektedir. Oysa, okulun açılmamasının temel sebebi Patrikhanenin denetimden

uzak bir yüksekokul açma istediğidir. Öyle olmuş olsaydı, Patrikhane'ye bu yönde alternatif öneriler resmi makamlar tarafından getirilmiş ve bunlara Patrikhane yanaşmamıştır. Örneğin, Ruhban Okulu'nun İlahiyat Fakültelerinden birine bağlı Ortodoks dini üzerine eğitim öğretim veren bir bölüm olarak açılabilmesine ilişkindir. Bu konuda, örneğin 1999 yılında İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde "Dünya Dinleri Kültürü Bölümü" açılmasına karar verilmiş ve fiilen bu bölümün açılabilmesi için azınlık ruhani liderlerin "öneri ve manevi destekleri" istenmiştir (Resmi Yazı, 1999). Ancak Patrikhane bu bölüme ve devletin resmin organlarının böyle bir girişimine kayıtsız kalmıştır. Macar ve Gökaçtı (2009) konuya ilişkin çalışmalarında Patrikhanenin önceki tüzüğü uyarınca okulun yeniden açılmasını kabul edeceğini belirtmişlerdir. Ancak onların bu görüşü de yine bir temenniden ibarettir görülmektedir. Çünkü Patriğin demeçleri aksi yöndedir. Okulun eski haliyle açılmasının rasyonel olmadığını Patrikhane ve onun güdümünde olan yetkililer de bilmektedir. Çünkü onlar Yunanistan ve başka ülkelerde Ortodoks teoloji eğitimi veren yükseköğretim kurumlarıyla rekabet edemeyeceğinin de farkındadır. Lise sonrası, teoloji eğitimi için Patrikhane ısrarcıdır. Onun için zaten 1950'lerde okulu, "özel okul" olarak yüksekokul statüsüne kavuşmasını kendileri istemiştir. Macar ve Gökaçtı (2009), laik bir devletin din adamı yetiştiremeyeceğine, bu çerçevede dünya genelinde standart laik uygulaması olarak toplulukların devletin gözetim ve denetiminde kendi fonlarını oluşturarak kendi müfredatını belirleyip kendi din adamlarını yetiştirebileceğine dikkat çekerek HRO'nun da bu çerçevede yeniden açılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak, Türkiye'nin kendine has bir laiklik uygulaması vardır. Türk anayasası, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve Özel Öğretim Kurumları vb. yasal düzenlemeler din eğitiminin devletin denetim ve gözetiminde yapılmasını bir laiklik uygulaması olarak kabul etmiştir. Dini azınlıklara ait eğitim öğretim kurumları da özel öğretim kurumları düzenlemesine tabidir.

Özel öğretim kurumlarına yönelik ilk geniş kapsamlı müstakil yasal düzenleme 1965 tarih ve 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları kanunudur. Bu kanunda Lozan'da azınlık ve okullarına tanınan haklar korunmuştur. Günümüzde ise bu kanun, yerini 2007 tarih ve 5580 sayılı kanuna bırakmıştır. Bu kanuna göre, "azınlık okulları Lozan Antlaşması ile güvence altına alınmış ve kendi azınlığına Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrencilerin devam ettiği okullar" olarak tanımlamıştır (ÖÖKK, 2007). Bu tanımlamaya göre özel öğretim kurumları "yabancı okullar", "azınlık okulları", "milletlerarası okullar" şeklinde sınıflanmıştır. Patrikhane, bu tanımlardan birine uygun bir okul da istememektedir. Örneğin Patrikhane yabancı öğrencinin de alındığı bir okul açılmasında ısrarcıdır. Patriğin isteği doğrultusunda belki yeni yasal düzenlemelere gidilebilir. Ancak bu durumda, Türk kamuoyu ve devletin resmî makamlarınca kamu düzeninin bozulacağına ilişkin endişeler söz konusudur (Büyükkarcı, 2003)

Bu araştırmada, doğrudan okulla ilgili kaynaklar (Özyılmaz, 2000; Büyükkarcı, 2003; AB İlerleme Raporu, 2004; Yıldırım, 2006; Akgönül, 2007; Yalçın, 2008; Özel, 2008; Macar ve Gökaçtı, 2009; İstanbul Barosu, 2009; Erkan, 2009; Deri, 2009; AGİT, 2009; Kaya ve Somel, 2013; Güngör, 2013; Kaynar ve Ak, 2017; Cihan 2018; Macar, 2019; Okutan, 2019; Oktay, 2020; Erdal, 2021; Yellice 2024) okulun yeniden açılıp açılmaması bağlamında yapılan tartışmalar üzerinden analiz edilmiştir. Analizlerde okulun yeniden açılıp açılmamasıyla ilgili temel söylemleri olumlu ve olumsuz bakış açıları

yönünden kategorize etmek mümkündür. Kaynaklardan bazıları yalnız olumlu ve olumsuz bakışa yönelik söylemleri dillendirirken, çoğunluğu taraflarca dillendirilen söylemleri anlama ve açıklama çabası içinde olmuştur. Bu analiz sonuçları da göstermektedir ki, okulun varlığı, kapanması veya yeniden açılması ile ilgili temel söylemler, ister olumlu ister olumsuz görüşleri yansıtsın, Patrikhanenin ekümenikliği ile ilintilidir. Taraflarca okulun yeniden açılması yönündeki olumlu bakışı yansıtan temel söylemler maddeler halinde şöyle sıralanabilir:

- Ekümenik Patrikhane, kendi din adamını yetiştirebilmelidir; okulun kapalı olduğu 1971'den bu yana zor bir yaşam mücadelesi vermektedir.
- Eskiden olduğu gibi okul, Lozan Antlaşması'ndan doğan hakları olsun veya olmasın, yeniden açılmalıdır.
- Okul, Ekümenik Patrikhaneye bağlı olmalıdır; müfredatı ve öğretmenleri Patrikhane tarafından belirlenerek Türk Millî Eğitim Bakanlığının onayına sunulabilir.
- Okul, iddia edilenin aksine bir yükseköğretim kurumu değil, lise statüsünde ama ileri düzeyde teoloji eğitimi veren bir okuldur (Ancak Türkiye dışında bu okulun üniversite düzeyinde bir eğitim verdiği aynı kaynaklar tarafından ileri sürülmüştür.).
- Azınlıkların ve Patriğin ekümenik hakları Türkiye Cumhuriyeti tarafından ihlal edilmektedir. HRO'nun açılmaması bu hakkın ihlalidir. Yasal dayanağı olsun veya olmasın bu okul açılmalıdır.
- Azınlık nüfusun azlığı, okulun açılmasına engel değildir. Tüm Ortodokslar için din adamı yetiştirmeyi amaçlayan okula yabancı uyruklu öğrenciler alınabilmelidir.

Okulun yeniden açılmasını savunan söylemlerde “ekümenik patrik” ya da “ekümenik patrikhane” kavramları belirgin bir şekilde kullanılmıştır. Diğer yandan okulun açılmasını kuşku ile karşılayan ya da karşı olanların söylemleri tam aksi yöndedir. Bu söylemler daha çok Türk kamuoyu, devlet adamları ve araştırmacıları tarafından dillendirilmiştir. Bunlar, “ekümenik” kavramını kullanmadan ya da bu iddiaya karşı çıkan bir söylem içinde olmuşlardır. Bu söylemlerde Patrikhanenin “ekümenik” iddiası kabul görmezken, okulun açılmasına yönelik toptancı bir reddediş söz konusu değildir. Okulun Türk devletin mevzuatı çerçevesinde açılabilceği, aksi durumda bunun mümkün olamayacağı şeklindedir. Okulun yeniden açılıp açılmamasına yönelik karşı söylemler ise, yine maddeler halinde şöyle sıralanabilir:

- Patrikhane bir Türk kurumudur. Ekümenik iddiasının ne yasal ne de uluslararası anlaşma veya hukuk normlarında dayanağı vardır.
- Türk devleti ve kamuoyu, Patrikhanenin ekümenik, yani bütün dünyadaki Ortodokslar bakımından bir statü sahibi olması ya da Vatikan benzeri bir yapıya dönüşmesini istememektedir.
- Patriklik tarafından okulun açılma talebi, sadece “kendi din adamını yetiştirme” amacıyla sınırlı olmayıp yasaların aksine “ekümenik” amacını güçlendirmektir. Ayrıca geçmişte üstlenmiş oldukları menfi rolden vazgeçmeyip “Megali idea” amacına uygun eğitim peşinde olmalarıdır.
- HRO, 1971'de “özel yüksekokulları” kapatan kararın yürürlüğe girmesiyle kapanmıştır. Bu karar, alınırken hiçbir şekilde doğrudan HRO'nun kapatılmasını amaçlamamıştır. Muadil kurumlar, mevzuata uygun olarak dönüşümünü sağlarken Patrikhane, herkes için geçerli olan mevzuatı kabul etmediğinden okul eğitimini sürdürememiştir.

- HRO, yeniden açılabilir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı ya da Yüksek Öğretim Kurumu'na (YÖK'e) bağlı olmak kaydıyla.
- Millî Mücadele yıllarında, Batı Trakya, Kıbrıs vb. konularda Yunanistan ile yaşanan anlaşmazlıklarda Patrik ve Patrikhaneye bağlı bu okuldan çıkan papazların Türkiye aleyhinde faaliyette bulunmuş olması, okulun açılması yönündeki kamuoyu kuşkusunu arttırmıştır. Bu kuşkuya mahal bırakılmamalıdır.
- Lozan Antlaşması'nın getirdiği "mütekabiliyet" yani "karşılıklılık" ilkesine Yunanistan'ın riayet etmemesine rağmen tek yanlı olarak okulun açılması yönündeki uluslararası güçlerin de devreye sokulduğu baskıcı talep, iyi niyetten uzaktır ve bu bir "siyasi imtiyaz" talebi olarak görülmektedir. Bu türden imtiyaz talepleri ise Türkiye'nin egemenliğine yöneltilen bir saldırıdır.
- Türkiye'nin anayasasında dini eğitim, devletin denetim ve gözetimindedir. Vatandaşlarının hemen hemen tamamına yakın Müslüman olan bu çoğunluğa verilmeyen "dini özerkliğe sahip bir okulun açılması" talebinin bir azınlığa tanınması "eşitlik ilkesi" ile bağdaşmamaktadır.
- Yine açılması istenen okula yabancı öğrenci alma talebi iç mevzuata uygun değildir. Genel mevzuat dışı taleplerin, azınlıkların eğitim haklarıyla da ilgili olmayıp "kamu düzenini" bozacağından kabul edilmesi mümkün değildir.

Her iki tarafın söylemleri değerlendirildiğinde okulun açılmasını zorlaştıran temel kavramın "ekümeniklik" üzerinden bir bakış açısını yansıttığı anlaşılmaktadır. Yalçın'a (2008) göre, Patrikhane, okulun kendi denetiminde yabancı öğrenci ve öğretmen kabul edecek şekilde yeniden açılmasını istemektedir. Bu kendine has bir ayrıcalık talebidir. Patrikhanenin ekümeniklik iddialarıyla da örtüşen bu talep, Türkiye Cumhuriyeti yasalarında olduğu gibi Lozan Antlaşması'nın ruhuna ve uluslararası diğer sözleşmelere aykırı bir imtiyaz niteliğindedir. Özyılmaz'a (2000) göre ise okul, esas gayesinden ayrılarak Patrikhanenin siyasetine ve ekümenik iddialarının gerçekleşmesine yardımcı elamanları yetiştiren, öğretmen ve öğrencisiyle Türk eğitim sistemi içerisinde terstir ve yabancı bir müessese haline getirilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti, bir ulus devleti olarak kurulmuştur. Eğitim yoluyla da bu ulusun yetiştirilmesini hedeflemiştir. Bu hedef için tüm vatandaşlarının fikri ve hissi birlikteliğini sağlayan eğitim sistemini inşa etme çabası içinde olmuştur. Bunun da en önemli yasal dayanağı, 3 Mart 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'dur. Bu kanundan aldığı yetki ile Cumhuriyet hükümetleri kamu düzenini oluşturmak, bir ulus devlet olarak toplumun fikri ve hissi birlikteliğini sağlamak için tüm eğitim kurumlarını senkronize etmeye çalışmıştır (Uygun, 2018). Bu süreçte yabancı ve azınlık okullarını da uluslararası anlaşma hükümlerine sadık kalarak kontrol etme çabası içinde olmuştur. Bu bağlamda birçok yasal düzenleme getirilmiştir (Özel, 2008). HRO da, bu yasal düzenlemeler içinde değerlendirilmelidir. Ancak okul, bu değerlendirmenin dışında söylemlerde bir metafora dönüşmüştür. Okulun bir metafor olarak görülmesi, objektif değerlendirmelerin önünde bir engel teşkil etmektedir.

Okulun Bir Metafor Olarak Görünümü

Bu araştırmada “metafor” kavramı bir simge, ön alma, bir anlamı benzerliği olan bir başka kavramla anlatarak anlamı güçlendirme olarak tanımlanmıştır. Bu kavramın Türkçesi, “eğretileme” olarak tanımlansa da özünde “metafor” sözcüğünün bu anlamı da aşan bir içeriğe sahiptir. Eğretileme, aralarında benzerlik ilgisi olan iki sözcükten birinin diğerinin yerine geçme sanatı olarak tanımlanabilir. Örneğin “inatçı” yerine “katır”, “kurnaz” yerine “tilki” kavramları kullanılabilir. Bu kullanımda mecazi bir anlatım olmakla birlikte anlatımı güçlendiren bir vurgu da söz konusudur. Biliş ve düşünce örüntüleri, eğretileme yoluyla da çözümlenebilmektedir (Peçenek, 2015).

“Eğretileme” olarak tanımlanan Latince kökenli Fransızca “métaphore” veya İngilizce “metaphor”, Türkçede de aslına uygun olarak kullanılabilir. “Değiştirme”, “taşımaya”, “başkalaştırma” anlamlarını da içeren “anlam kaydırması” söz konusu olduğundan bu çalışmada, bilinçli bir şekilde “metafor” kavramı tercih edilmiştir. Çünkü HRO, Fener Rum Patrikhanesi’nin ekümeniklik iddiası ile ilintilidir ve bir okul olmanın ötesinde “ekümeniklik” kavramı ile özdeşleşmiştir. HRO, Patrikhanenin ekümenikliğini çağırıştırmaktadır. Zihinlerdeki kavramsal haritalandırmada okulun yeniden açılması veya açılmaması bilişsel olarak ekümeniklik kavramı ile birlikte anlamlandırılmıştır. Mecazi olarak okulun varlığı, Patrikhanenin ekümenikliği için bir ön adım olarak görülmektedir. Okulun kuruluşu, faaliyetleri, kapanmasının ardından açılmasına yönelik tartışmalar dikkate alındığında hep bu kavram veya amaçla, yani ekümeniklikle birlikte okulun ele alındığı görülmektedir. Bunun kanıtlarına ilişkin saptamalar maddeler halinde şöyle sıralanabilir:

- Okula ilişkin tüm ilgili kaynaklarda okulun yalnız Rum Ortodoksları arasında değil tüm Ortodoks Hristiyanlar arasında dini konular, kurallar ve ibadet biçimi açısından birlik sağlamak amacıyla açıldığı belirtilmektedir. Özellikle 19. yüzyıldan itibaren bazı Ortodoks ulusların Patrikhaneden bağımsız olarak kendi kilise ve okullarını açmaları, Katolik ve Protestan misyonerlerin Ortodokslara yönelik artan dini propagandaları karşısında eskiden beri ekümeniklik iddiasında bulunan Patrikhaneyi böyle bir okulu açmaya sevk etmiştir. Okul ile Patrikhanenin ekümenik statüsü güçlendirilmek istenmiştir.
- Okulun müfredatı, okulda yapılan tezler ve genelde okulun faaliyet alanlarına yönelik yapılan araştırma ve yayınlarda hep Patrikhanenin ekümenikliğine işaret eden göndermeler söz konusudur. Örneğin, İnci (2013) okulda yapılan tezleri inceleyen araştırmasında, bu tezlerin hem kilise dilinin muhafaza edilmesi hem de Ortodoks halkının ortak bir dini ve millî kimliğinin oluşmasına katkı sağladığı değerlendirilmesinde bulunmuştur.
- Okula ilişkin monografik araştırma ve yayınlarda Patrikhane ve okulu genelde birlikte ele alınmıştır. Konusu Patrikhane olan araştırmalarda HRO ya da konusu okul olan araştırmalarda da Patrikhane araştırma kapsamı alanına dahil edilmiştir. Örneğin, Özel (2008) ve Cihan (2018), Patrikhane ve okulu birlikte araştırma konusu olarak incelemişlerdir.
- Okulun 1971’de kapandıktan sonra tekrar açılmasına yönelik tartışmalarda öne çıkan söylemler, ister olumlu ister olumsuz yönde olsun, hep Patrikhanenin ekümenikliği ile ilintilidir. Örneğin Patrikhane, kendi ekümenik varlığı için okulun özel statüde tekrar açılmasını bir varoluş nedeni

olarak görmektedir. Diğer yandan, Patrikhanenin istediği statüde bir okulun tekrar açılması, ülke içinde Patrikhanenin ekümenikliğini tanınması ve Vatikan benzeri bir oluşuma neden olacağı ve ülkenin egemenlik haklarını zaafa uğratacağı endişesini doğurmuştur.

- Başta ABD ve Avrupa Ülkeleri olmak üzere, dışarıdan gelen telkin ve baskı niteliğindeki demeçler ve raporlarda “ekümenik” vurgusu yapılarak okulun tekrar açılması istenmiştir. Bu taleplerin karşılanması noktasında Türkiye’nin uluslararası hukuk, anayasal, yasal ve kendi iç dinamiklerinin dikkate alınmadığı görülmektedir. Bu demeç ve raporlarda, ekümenik olarak tanıdıkları Patriğin görüşlerini yansıtmışlardır. Örneğin 2009 raporu bunlardan birisidir.

Bu ve bunun gibi saptamalara yönelik farklı bakış açılarına göre daha fazla maddeler sıralanabilir. Bu öz ve çarpıcı analizden çıkan sonuç şudur: HRO, başta da belirtildiği üzere, bir okul olmanın ötesinde Patrikhanenin ekümenikliğini çağrıştıran bir metafordur. Okul eşittir, ekümeniktir. Patrikhanenin ekümenikliği için okul, dolaylı ya da dolaysız bir araç olarak görülmüştür. Oktay (2020), kamuoyu ve resmî devlet politikasına uygun olarak Türk basınında da okulun Patrikhane ile organik bir ilişki içinde eğitim hayatına devam etmesi bir amaç olarak değil, bir araç olarak algılandığını belirtmiştir. Okulun bu araç olma işlevi, Patrikhane ve arkasındaki güçler için de geçerlidir. Türk hükümetlerinin mevzuat içinde okulun yeniden açılabilmesine ilişkin iyimser yaklaşımlarına rağmen Patrikhanenin buna yaklaşmayıp kendi gelecekleri açısından kendilerinin yönetim ve denetiminde açılacak bir okulun “vazgeçilmezliği” üzerinde vurgu ve ısrarı, konunun sadece basit bir eğitim faaliyeti olmadığının kanıtı olarak değerlendirilmiştir (Kaynar ve Ak, 2017).

Sonuç ve Genel Değerlendirme

Kuruluşundan günümüze uzanan tarihsel süreç içinde Heybeliada Ruhban Okulu’nun nasıl bir metafora dönüştüğünü betimleyen bu araştırmanın sonuçları, alt problem sorularına uygun ve tematik olarak maddeler halinde şöyle sıralanabilir:

- Okul, 1844 yılında Patrikhane tarafından Ortodokslar arasında dini konular, kurallar ve ibadet şekli açısından birliği sağlamak için açılmıştır. Osmanlı Devleti’nin İstanbul’un fethiyle birlikte Patrikliğe tanıdığı yetki ve sorumluluklar, zamanın ruhuyla bir değişim ve dönüşüm geçirmiş; göreceli olarak “ekümenik” sıfatı altında anlamlandırılmıştır. Osmanlı sınırları içerisinde tüm Ortodoksların ruhani lideri olarak tanınan Fener Rum Patrikhanesi, 1789 Fransız İhtilalinin ortaya çıkardığı ulusçuluk cereyanı sonrası gelişmelerden etkilenmiştir. 1821’de başlayan Yunan isyanı ve ardından 1829’da Yunanistan Devleti’nin kuruluşuna taraf olan Patrikhanenin faaliyetleri ve buna paralel ekümenikliği tartışılmaya başlanmıştır. Yunan ulus devletinin 1837’de Atina’da kurduğu Ortodoks teoloji eğitimi veren fakülteye İstanbul’dan da öğrencilerin gitmeye başlaması; Bulgar, Sırp vb. bazı Ortodoks kiliselerin kendi kiliselerini güçlendirme ve bağımsız olma çabaları Ortodoks dünyası içerisinde de Patrikhane’yi böyle bir okulu açmaya mecbur kılmıştır. Okul, bir yandan Patrikhanenin ekümenikliğini Ortodoks dünyasında güçlendirmeye çalışırken, Patrikhane devlet karşısında izlemiş olduğu dini ve etnik menfi politikalar ile daha önce kendisine hükümet hiyerarşisi içinde verilmiş yetkilerini, ekümenik adı altında karşı bir güce dönüştürerek okulu

araçsallaştırmıştır. Okulun bu araçsal işlevi, özellikle Osmanlı Devletinin son dönemi ve devletin asli unsuru olan Türklerin kurtuluş mücadelesi verdiği yıllarda en üst seviyeye ulaşmıştır. Okul, Türkiye'nin bir kuruluş belgesi olan Lozan Antlaşması'nda "azınlıkların korunması" kapsamındaki 37-44. maddeler kapsamında eğitim öğretimini sürdürmeye devam etmiştir. Uluslararası düzeydeki bu anlaşmanın tanıdığı haklar ve yeniden kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin oluşturduğu yeni iç mevzuat hükümlerine göre okulun araçsal işlevi, 1950'lere kadar minimize düzeyde kalmıştır. II. Dünya Savaşından sonra iki kutuplu bir dünyanın oluşması sonucu, Türkiye'nin Amerikan yanlısı bir politika izlemesi ve Amerikalıların Sovyetlerin başını çektiği Doğu Blokuna karşı Ortodoks dünyası üzerinde Fener Rum Patrikhanesini güçlendirme çabalarına yönelik istekler, okulun araçsal işlevini tekrar öne çekmiştir. Amerika ile iyi ilişkiler kurmak isteyen Türk hükümetleri, Patrikhane ve ona bağlı bu okulla ilgili iç ve dış hukuk normlarını biraz esnetmişlerdir. Örneğin bunlardan birisi, daha Türkiye'ye gelmeden 1948'de Patrik seçilen Athenagoras'a Türk vatandaşlığı belgesinin verilmesidir. Bunun yanında Patrik Athenagoras'ın girişimleri ile okula yabancı öğrenci alınması, okulun yükseköğretim düzeyinde kabulü ve 1951'de okula mahsus yönetmeliğin çıkarılmasıdır. Patrik Athenagoras, bu süreçte ekümeniklik iddiasını güçlendirmiş ve bu çerçevede okulu yeniden yapılandırma çabası içerisine girmiştir. Yükseköğretim düzeyine çıkarılan ve yabancı uyruklu öğrencilerin de alınmasıyla okul, 1950'lerde nicel yönden bir gelişim göstermiştir. Ama bu süreç, 1960'lı yıllardan itibaren Yunanistan'la ve Kıbrıs Meselesi ile olan gerilimden dolayı kesintiye uğramıştır. Türk hükümeti, Lozan Antlaşması'nda yine "azınlıkların korunması" başlığı altındaki "mütekabiliyet" esasını gözetken 45. maddeyi dikkate aldığı anda kendi iç hukukundan tavizler verdiğini fark etmiştir. Ancak bu süreçte yine de "mütekabiliyet" esasına göre okulun faaliyetlerine dokunmamış, yalnız yabancı öğrenci alımında vize kısıtlamasına gitmiştir. Okul, 1971'de kapandığında hem öğrenci sayısı ile küçülmüş hem de verdiği eğitim öğretim kalitesi ile çağdaşlarının düzeyine ulaşamamıştır. Sonuç olarak, Patrikhane okul aracılığıyla ekümen bir güç haline getirilmek istenmiştir. Okulun tarihi, Patrikhanenin ekümenik iddiaları etrafında bir gelişim ve değişim seyri göstermiştir.

- 1971'de okulun kapanması ne doğrudan bu okulla ne de Türk devleti ve hükümetinin eğitim politikalarıyla ilgilidir. Okul, özel yüksekokulların anayasaya aykırı olduğu gerekçesiyle Anayasa Mahkemesi'nin verdiği bir karar sonrasında kapanmıştır. Çünkü okul, 1950'lerden sonra hem yükseköğretim düzeyinde hem de "özel okul" statüsündedir. Bu statü, mahkemenin verdiği 1971 tarihli karara kadar hem Patrikhane hem de Türk hükümeti tarafından bir sorun olarak görülmemiştir. Ancak mahkemenin ülke içindeki tüm özel yükseköğretim kurumlarını ilgilendiren bu kararı, HRO için de bağlayıcı olmuştur. Mahkemenin kararı sonrası Türk Millî Eğitim Bakanlığından gelen okulun lise düzeyinde eğitime devam etmesi ya da üniversite düzeyinde yeniden yapılanması önerisi Patrikhane tarafından kabul görmemiş ve okul kapanmıştır. Oysa benzer statüde olan Robert Kolejini Yönetim Kurulu, kolejin kız ve erkek kampüslerini birleştirerek lise düzeyinde kolej olarak varlığını sürdürme kararı almış, Boğaziçi Üniversitesi adıyla bağımsız bir üniversite kurulması için Türk hükümetinin teşvik ettiği önergeyi kabul etmiştir. O yıllarda YÖK'ün denetiminde kurulan bu üniversite halen eğitim öğretimini sürdürmektedir.

HRO'nun ise, yeni bir statüde devam etmemesi ve kapanması, doğrudan Patrikhanenin ekümenik refleksi ve okulu Türk devleti ve hükümetinin denetiminden uzak tutma çabasının bir sonucudur.

- Okul 1971'de kapandıktan sonra yeniden açılmasıyla ilgili, özellikle kritik anlarda, zaman zaman yoğunlaşan tartışmalar hep sürüp gitmiştir. Bu tartışmalarda öne çıkan okulun yeniden açılmasıyla ilgili temel söylemler, Patrikhanenin ekümenikliği ile ilintili olup hangi statüde açılabileceğine ilişkindir. Lozan Antlaşması öncesi veya sonrasındaki okulun statüsü ile eğitim öğretimini sürdürmesi rasyonel değildir. Bunu Patrikhanenin de bildiği düşünülmektedir. Çünkü zaman ve buna paralel koşullar, ihtiyaç, demografik vb. durumlar değişmiştir. Okul eski haliyle açılrsa bile ne öğrenci bulabilecek ne de Ortodoks ulus devletlerdeki çağdaşları ile yarışabilecektir. Bunun farkında olan Patrikhanenin, ekümenik sıfatını öne çıkararak ABD, Avrupa Birliği gibi bazı uluslararası güçleri de arkasına alıp okul üzerinden yeni bir imtiyaz koparma peşinde olduğu iddiası söz konusudur. Bu tartışmalarda okulun yeniden açılması ile Patrikhanenin ekümenikliğinin yan yana olması tesadüfi değildir. Bu, bir problem olarak görüldüğü için bilimsel araştırmalarda her iki konu (okul ve Patrikhane) genelde birlikte araştırma konusu olmuştur. Bu da göstermektedir ki, Heybeliada Ruhban Okulu, bir azınlık ya da bir azınlığın din adamını yetiştiren bir okul olmanın ötesinde Patrikhanenin ekümenikliğinin anahtarı olarak görülen bir metafordur.

Okulun bir metafor olarak değerlendirilmesi bu araştırmanın özgün yanıdır. Belki okul, açıldığının ilk yıllarında Patrikhanenin yönetim ve denetiminde kendi din adamını yetiştirmek amacıyla Ortodoksluğun dini kuralları ve ritüelleri konusunda bir birlik ve ahenk oluşturmak istemiş olabilir. Ancak tarihi gelişim sürecinde okul, bu amacın ötesinde Patrikhanenin ekümenikliği ile özdeşleşmiş ve eşleşmiştir. Söz konusu demeç, görüşme, yazı, haber ve ilgili araştırmalarda Patrikhanenin ya da Patriğin ekümenik sıfatından hemen sonra gelen HRO'dur. Okulun yeniden açılması, azınlık veya dini eğitim konularıyla ilişkilendirilse de daha çok ekümenik Patrikhanenin varoluş kaderi olarak görülmüştür. Günümüzde patriklik makamında bulunan Bartholomeos için Ersöz (2006) "yetiştiriliş biçimi ile bir papazdan çok, tam anlamıyla bir 'diplomat' gibi" tanımlamasını yaptıktan sonra "çevre toplantılarını" bile bu amaçla yaptığına dikkat çekmiştir. Buradaki "diplomat" ifadesi, patrikliğin "ekümenik" iddiasına ilişkin bir söylemi işaret etmektedir.

Okulun yeniden açılabilmesi Patrikhanenin ekümenik iddialarıyla örtüşen bir istektir (Yalçın, 2008). Türk hükümetlerinin okulun açılışına yönelik alternatif tekliflerinin Patrikhane tarafından kabul görmemesinin temel sebebi de budur. Bu bağlamda okulun yeniden açılıp açılmaması, Kaynar ve Ak'ın (2017) belirttiği gibi "Patrikhanenin idare ve iradesine bağlıdır" denilebilir. Özyılmaz'a (2000) göre Türkiye'deki nüfusu azalan Rum asıllı Türk vatandaşlarının gerçek ihtiyaçlarını karşılamaktan çok, bu okula yabancı uyruklu öğrenci almak suretiyle Patrikhanenin ekümenikliğini ve Patriğin de "Ekümenik Patrik" olduğunu bütün Ortodoks dünyasına kabul ettirmektir. Burada şöyle bir soru da sorulabilir: "Ekümeniklik", gerçekten tüm Ortodoks dünyasına mı ya da yalnız Türkiye'ye mi kabul ettirilmek istenmektedir? Bu isteğin elbette Türkiye'ye yönelik olduğu söylenebilir.

Türkiye’de iç hukuk sistemi içinde Patrikhanenin ekümenikliği ile ilgili bazı dava konusu olaylar da yaşanmıştır. Örneğin Türkiye’de bir Bulgar Ortodoks kilisesi papazı, Patrikhane tarafından azledilmiş ve konu papaz tarafından Türk mahkemesine intikal ettirilmiştir. Bunun üzerine mahkeme, “Patrikhanenin sadece belli bir azınlığa mensup kişiler üzerinde dini yetkilere haiz olan ve tüzel kişiliği bulunmayan bir kurum” olduğu saptamasında bulunmuştur. Yani mahkeme bu kararı ile Patrikhanenin ekümenik yetkisi olmadığına hükmetmiştir. Bu problem, ne mahkeme ne de Patrikhane tarafından çözüme kavuşturulmuştur. Daha sonra Bulgar Kilisesi Vakfı Yönetim Kurulu, şikâyet edilen papazın iş akdini feshetmesiyle sorunu kendi çözmüştür (Özel, 2008). Patrikhanenin ekümenik statüsünü boşa çıkaran uluslararası başka olaylar da yaşanmıştır. Bunlardan biri 2005 yılında Kudüs Patriği I. İrineos’un, İstanbul’da Patrikhane öncülüğünde yapılan Ortodoks Kilise liderleri toplantısında azledilmesi olayıdır. İrineos, kilisenin bazı mülklerini sattığı veya kiraya verdiği için İstanbul Patrikhanesinin öncülüğünde yapılan Ortodoks kilise liderlerince azledilmiştir. (Ersöz, 2006). Bu olay da mahkeme konusu olmuş ve yine Türk mahkemesi konunun dini ve Türk yasaları için bağlayıcı olmadığı gerekçesi ile takipsizlik kararı vermiştir. İsrail Yüksek Mahkemesi de, malların Yahudi yerleşimciler tarafından satın alınmasına karşı yapılan temyiz başvurusunu reddederek Patrikhane öncülüğünde alınan kararı bir nevi tanımamıştır (Haberler.Com, 2019). Yani İsrail mahkemesi de Patrikhanenin ekümenik liderliğinde alınan karara bakmadan kendi iç hukukuna göre bir karar vermiştir.

Patrikhanenin Ortodoks kiliseleri arasında dini yetkilere haiz olan ve bu yönde birlikteliğe yönelik çabaları Türk hükümetleri tarafından hoşgörü ile karşılanmıştır. Ancak idari yönden tüzel kişiliği tanınmayan bir kurumdur. Tanınması istenen veya dayatılan ise, Patrikhanenin tüzel kişiliğidir. Yani Patrikhanenin özerkliğe veya bağımsızlığa sahip, ekümenik statüye kavuşmasıdır. Patrikhanenin böyle olası bir statüsü ise, doğrudan Türkiye’nin egemenliğini ilgilendiren durumdur. Bu yüzden okulun taraflarca “ekümenik” statüsü ile eşdeğer anlamlandırılması yeniden açılabilirliğinin önündeki en önemli engeldir. Bu engelin giderilebilmesi için de yapılması gereken en rasyonel çözüm, “ekümenik” kavramı ile “okul” kavramının bir metafor olarak bilişsel anlam ve politik söylemden ayrıştırılmasıdır. Bu mümkün müdür? Zor, ama olabilir. Türk eğitim sistemi içinde veya dışında yeniden açılabilir bu metafor algısı kırılmadıkça okulun sürdürülebilirliği olmayacaktır.

ORCID ve iletişim

Selçuk Uygun  <https://orcid.org/0000-0002-6808-2829>, E-posta: selcukuygun17@gmail.com

Etik beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Kaynaklar

- AB İlerleme Raporu, (2004). Türkiye'nin katılım yönünde ilerlemesi hakkında 2004 yılı düzenli raporu. https://www.ab.gov.tr/files/ab_iliskileri/adayliksureci/ilerlemeraporlari/turkiye_ilerleme_rap_2004.pdf (24.02.2026).
- AGİT (2009). Freedom of religion or belief: The ecumenical patriarchate in İstanbul (29 September 2009). <https://cdn.osce.org/sites/default/files/f/documents/a/2/38832.pdf> (15.09.2025).
- Akgönül, S. (2007). *Türkiye Rumları*. İletişim Yayınları.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arsava, A. F. (1993). *Azınlık kavramı ve azınlık haklarının uluslararası belgeler ve özellikle medeni ve siyasi haklar sözleşmesinin 27. maddesi ışığında incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Atalay, T. (2005). Günümüz Süryani kilise ve manastırlarında din eğitimi. *Dinî Araştırmalar Dergisi*, 8 (23), 39-68.
- BBC (2025). <https://www.bbc.com/turkce/articles/c2033297y03o> (25.01.2026).
- Büyükkarcı, S. (2003). *Türkiye'de Rum okulları*. Yelken Yayınları.
- Cihan, S. S. (2018). *Türkiye ve fener Rum patrikhanesi ekümeniklik iddiası, ruhban okulu ve patrikhane sorunu*. Batı Trakya Dergisi Yayınları.
- Demir, C. ve Karakaş Yıldırım Ö. (2019). Türkçede metaforlar ve metaforik anlatım. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (4), 1085-1096. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.599335>
- Deri, M. (2009). *Türkiye'de azınlıklar ve azınlık okulları*. IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Doudoumis, I. & Doudoumis, N. & Ignatakis, C. (2018, 18-21 June). *The theological school of Halki - seismic performance of the historical building*. 16th European Conference on Earthquake Thessaloniki Engineering, Thessaloniki-Yunanistan https://www.researchgate.net/publication/325976260_The_Theological_School_of_Halki_-_Seismic_Performance_of_the_Historical_Building (16.08.2025).
- Erdal, C. (2021). *Re-opening of Halki theological school: Between politics, religion and international relations* (Tez No. 698772) [Unpublished master's thesis, Boğaziçi University-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erden, N. (2023). Megali idea. *Atatürk Ansiklopedisi*. Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Ergin, O. (1977) *Türk maarif tarihi*. Eser Matbaası.
- Erkan, Ş. (2009). *Lozan Antlaşması'nda yer alan düzenlemeler kapsamında Heybeliada ruhban okulu ve günümüze yansımalar* (Tez No. 257747) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ersöz, İ. Ç. (2006). *Küresel siyasetin odağında Fener Rum Patrikhanesi*. Berikan Yayınevi.
- Güllü, R.E. (2024, 25-27 Eylül). *Bir dini eğitim kurumu olarak Heybeliada ruhban okulunun Ortodoks dünyasındaki önemi ve okulun kapatılmasının kamuoyuna yansımaları*. İstanbul Adaları Sempozyumu (Edit. E. Malkoç ve A. Neftçi), Adalar Kültür Derneği İktisadi İşletmesi, 497-506, İstanbul.
- Güngör, E. (2013). *Cumhuriyet döneminde Heybeliada (1923'ten günümüze)* (Tez No. 354136)[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Haberler.Com (2019). <https://www.haberler.com/guncel/israil-den-kudus-rum-ortodoks-patrikhanesinin-12134360-haberi/> (09.03.2026).
- İnci, S. (2013). Heybeliada ruhban okulunda yapılan tezler. *History Studies International Journal of History*, 5 (6), 183-206.
- İstanbul Barosu (2009). *Mübadele ve ruhban okulu*. İstanbul Barosu Yayınları.

- Kaptan, E. (2002). *Lozan Konferansı'nda azınlıklar sorunu*. Harp Akademileri Basımevi.
- Kaptan, S. (1989). *Bilimsel araştırma ve gözlem teknikleri*. Tekışık A. Ş. Veb Ofset Tesisleri.
- Karahasanoğlu, C. O. (2019). Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne Fener Rum-Ortodoks patriğinin sahip olması gereken nitelikler ve seçilme koşulları. *Adalet Dergisi*, 62-63, 313-332.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Özel Baskı.
- Kaya, N. ve Somel, S. A. (2013). *Geçmişten günümüze azınlık okulları: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Tarih Vakfı Yayınları.
- Kaynar, K. ve Ak, G. (2017). Heybeliada ruhban okulu (HRO) meselesi: Siyasa, menfaat, paranoya ve etkiler. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 34-47.
- Macar, E. (2012). *Cumhuriyet döneminde İstanbul Rum Patrikhanesi*. İletişim Yayınları.
- Macar, E. (2019). *The question of training clerics in secular Turkey: The theological school of Halki, Laïcité en Débat* (edit. S. Akgönül). Open Edition Books, 243-251.
- Macar, E. ve Gökaçtı, M. A. (2009). *Discussions and recommendations on the future of the Halki seminary*. TESEV Publications.
- MEB İstatistikleri (2025). <https://sgb.meb.gov.tr/istatistik> (23.01.2026).
- Oktay, S. (2020). Türk basınında azınlıkların temsili kapsamında Heybeliada ruhban okulu örneği. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 75 (4), 1595-1620. <https://doi.org/10.33630/ausbf.486595>
- Okutan, H. (2019). *Cumhuriyetten günümüze Heybeliada ruhban okulu* (Tez No. 575601) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- ÖÖKK (2007). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5580&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> (26.03.2026).
- Özbek, N. (2000). *Türkiye'deki yabancıların öğrenim ve öğretim özgürlüğü*. Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.
- Özel, S. (2008). *Fener Rum patrikhanesi ve ruhban okulu*. IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Özyılmaz, E. (2000). *Heybeliada ruhban okulu*. Tamga Yayıncılık Matbaacılık.
- Peçenek, D. (2015). Dil ve dilbilgisi eğretilmelerine ilişkin gözlemler ve düşünce örüntüleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 55(2), 1-26.
- Resmi Yazı (1999). *Dünya dinleri kültürü bölümü hakkında bilgilendirme*. İstanbul Üniversitesi Yazısı.
- Sofuoğlu, A. (1996). *Fener Rum patrikhanesi ve siyasi faaliyetleri*. Turan Yayıncılık.
- T24 (2025, Eylül 26). *Dış haberler 5 soruda Heybeliada ruhban okulu: Erdoğan ile Trump görüşmesinde gündeme gelen okul neden önemli?* <https://t24.com.tr/haber/abd-ve-trump-icin-heybeliada-ruhban-okulu-neden-onemli-5-soruda-ruhban-okulu,1263729> (17.10.2025).
- Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1993). *Osmanlı İmparatorluğunda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Uygun, S. (2011). Çanakkale'de azınlık okullarının tarihsel gelişimi. *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları Eğitim ve Kültür Yazıları* (edit. C. Öztürk ve İ. Fındıkcı). Pegem Akademi Yayınları, 1305-1330.
- Uygun, S. (2018). *Türkiye'de eğitimde millîlik yönelim ve yaklaşımları*. Maya Akademi Yayınları.
- Uygun, S. (2025). *Heybeliada ruhban okulu*. TÜRKAY Dergisi, 9 (100), 97-99.
- Vahapoğlu, H. (1990). *Osmanlı'dan günümüze azınlık ve yabancı okulları*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Yalçın, E. (2008). Heybeliada ruhban okulunun yeniden açılması. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 41, 125-158. https://doi.org/10.1501/Tite_0000000256

- Yellice, G. (2024). The Halki theological school issue: The closure of the school amidst the Cyprus crisis and its repercussions in Greece 1955-1971. *VAKANÜVİS-International Journal of Historical Researches*, Yıl 9 (Özel Sayı), 2437-2480.
- Yıldırım, M. (2006). Düünden bugüne Heybeli Ada ruhban okulu sorunu ve etrafındaki tartışmalar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 383-400.

Eğitim Tarihçiliğimizde Bir Öncü: Mehmed Esad Bey, Eserleri ve Eğitim Tarihimize Katkıları

Yurdal DEMİREL ¹

¹ Dr., Müdür, 100.Yıl İlkokulu, Mardin Orcid: 0000-0002-0820-7642.

Öz

Eğitim tarihi yazıcılığı alanında yapılan çalışmaların büyük bir kısmı kurum tarihçiliği üzerine yapılmıştır. Kurum tarihçiliği ile ilgili yapılan ilk çalışmalar ayrıca eğitim tarihçiliğimizin ilk çalışmalarını da oluşturmuştur. Bu alanda yapılan ilk çalışmalar Mehmed Esad Bey'in Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn adlı çalışmasıdır. Biyografi yazmanın zorluklarından dolayı eğitim tarihimizdeki öncü isimlerden hakkında yapılmış çok az sayıda çalışma vardır. Bu araştırmada, eğitim tarihçiliğimizde eserleriyle iz bırakan öncü isimlerden biri olan Mehmed Esad Bey'in hayatı ve eğitim tarihi ile ilgili eserleri üzerinde durulmuştur. Mehmed Esad Bey, mesleki hayatında uzun yıllar askeri mekteplerde muallimlik yaptıktan sonra Düzce ve Niğde'de askerlik mesleğini icra etmiştir. Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn çalışmaları günümüz Türkçesine çevrilmesine rağmen bir değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Mehmed Esad Bey'in hayatı hakkında da birkaç ansiklopedisi maddesinden başka çalışma yapılmamıştır. Bu çalışmada öncelikle Mehmed Esad Bey'in ailesi, tahsil hayatı ve mesleki hayatı anlatılmıştır. Daha sonra eğitim tarihi alanında kurum tarihi yazıcılığı kapsamında Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn adlı çalışmalarının yazılış amaçları, içerikleri ve eğitim tarihçiliğimizdeki kaynak değerleri ele alınmıştır.

Makale Geçmişi:

Alındı:

21/05/2026

Revize Edildi:

05/06/2026

Kabul Edildi:

15/06/2026

Anahtar

Kelimeler:

Mehmed Esad Bey
Türk Eğitim Tarihi
Askeri Eğitim Tarihi
Kurum Tarihçiliği
Biyografi.

A Pioneer in the History of Education in Turkey: Mehmed Esad Bey, His Works and His Contributions to the History of Education

Yurdal DEMİREL ¹

¹ Dr., Müdür, 100.Yıl İlkokulu, orcid: 0000-0002-0820-7642.

Abstract

A significant proportion of research in the field of educational history has focused on institutional history. The earliest studies on institutional history also constitute the pioneering works of our educational historiography. The first studies in this field are Mehmed Esad Bey's works titled *Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye* and *Mir'ât-ı Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn*. Due to the difficulties involved in writing biographies, there are very few studies on the pioneering figures in our educational history. This study focuses on the life and works on educational history of Mehmed Esad Bey, one of the pioneering figures who left a lasting mark on our educational history through his writings. After serving as a teacher in military schools for many years during his professional career, Mehmed Esad Bey went on to serve in the military in Düzce and Niğde. Although his works *Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye* and *Mir'ât-ı Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn* have been translated into modern Turkish, they have not been subject to any critical evaluation. Furthermore, apart from a few encyclopaedia entries, no studies have been conducted on the life of Mehmed Esad Bey. This study first outlines Mehmed Esad Bey's family, educational background and professional career. It then examines, within the scope of institutional history in the field of educational history, the purposes for which the works *Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye* and *Mir'ât-ı Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn* were written, their contents and their value as sources in our educational historiography.

Article History:

Received:
21/05/2026

Revised:
05/06/2026

Accepted:
15/06/2026

Keywords:

Mehmed Esad Bey,
History of
Turkish
Education,
History of
Military
Education,
Institutional
History,
Biography

Giriş

Hem eğitim bilimleri hem de tarih ilminin ortak çalışma alanlarından olan eğitim tarihine dair ilk veriler, eğitim bilimlerinin gelişmeye başladığı XIX.yüzyılın sonlarından itibaren elde edilmeye başlanmıştır. XX.yüzyılın ilk yıllarından itibaren alanla ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmışsa da alanın müstakil bir akademik disiplin oluşu ve gelişmesi 1960'ların başına tesadüf eder. Eğitim tarihi günümüzde, kaynakları, metodolojisi, personeli, yayınları ve kurumlarıyla birçok alt alana ayrılacak şekilde geniş bir araştırma sahası olup bu kapsamda yapılan araştırmaları, kurumlar (medreseler, tekkeler, camiler, kiliseler, manastırlar, kütüphaneler vb. gibi eğitim fonksiyonu olan her türlü mekân), kavramlar (öğrenme, öğretmen, ahlak, eğitimci, bilgi vb.), kişiler (öğretmen, filozof, din adamı, müderris vb.), programlar (geleneksel kitap listeleri, kurumların eğitim programları ve amaçları, modern dönem ulus-devlet eğitim programları vb.), eserler (kitaplar, risaleler, dergiler, gazeteler, fotoğraflar, broşürler vb.) ve eğitim araç-gereçleri (kalem, defter, kalemtıraş, kıyafet, mikroskop, vb.) şeklinde altı kategoride toplanabilir (Gündüz, 2025: 11-17).

Türkiye'de eğitim tarihi araştırmaları Batı'dakine paralel olarak XIX.yüzyılını son çeyreğinde başlamıştır. Bu yüzyılın sonlarında Mehmed Esad Bey tarafından yazılan Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn eserlerini eğitim tarihinin ülkemizdeki başlangıcı sayabiliriz. Yüzyılın son yıllarında yayınlanmaya başlayan ve 1898-1903 yılları arasında altı defa yayınlandığı kayıtlara geçmiş olan ama beş tanesi elimizde mevcut bulunan Sâlnâme-i Nezâret-i Maarif-i Umûmiyye, Osmanlı Devleti'nin maarif tarihi araştırmaları için en önemli kaynaklardan biridir. Maarif Nezaretinin tarihçesi, batılılaşma dönemi eğitim tarihi, maarif nazırları, talimatname ve nizamnameler gibi hukuki metinler, mektepler, mekteplerde görev yapan muallimler, ders programları, medreseler, kütüphaneler, mezunlar, talebelere ait genel imtihan cetvelleri, bazı mektepler ait mükafat dağıtım cetvelleri gibi oldukça zengin bilgiler ihtiva eder.

XIX.yüzyılın son yıllarında yayınlanan bazı çalışmalar ile Maarif Salnameleri'ndeki bilgilerden sonra genel eğitim tarihiyle ilgili ilk çalışmalar II. Meşrutiyet döneminin ortalarında küçük çaplı kitap ve yazılarla başlamıştır. Müstakil eğitim tarihi çalışmaları ise Maarif Nezareti'nin görevlendirmesiyle bu işi yapan Mahmud Cevad Efendi'nin 1922 yılında yayınladığı Maârif-i Umûmiye Nezâreti Târihçe-i Teşkilât ve İcraâtı eseri ile başlamıştır. Elhac Rıza Tahsin Bey, Satı Husri Bey, Muallim Cevdet Bey, Muallim İhtifalci Mehmed Ziya Bey, Darülfünun'da Osmanlı tarihi müderrisi Arif Bey, Darülhilafetülaliye Mektebi Edebiyat-ı Osmani muallimi Mehmed Emin Bey, Nafi Atuf Kansu, Musa Kazım Bey, Vakanivüs Lütfi Efendi, İhsan Sungu, Sadrettin Celal Antel, Osman Nuri Ergin, Mehmed Ali Ayni, Hasan Ali Yücel, Aziz Berker, Halil Fikret Kanad, Nevzad Ayasbeyoğlu, A. Süheyl Ünver ve Ali Çankaya gibi isimler 1960 öncesi eğitim tarihimizin yazılmasında eserleriyle katkıda bulunan isimler olmuştur.

Bilimsel yöntem/kriterler ve kurumsal yapı göz önünde bulundurularak, sistematik araştırmaların yapılması ise 1960'ları buldu. Faik Reşit Unat'ın *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış* başlıklı 1964'te yayımladığı kitap, Türkiye'de ilk kapsamlı akademik eğitim tarihi sayılabilir. Bu tarihten sonra literatürde yerli ve yabancı çok sayıda eğitim tarihi yazılmaya başlandı. Andreas M.

Kazamias, Roderic Davison, Frank A. Stone ve Joseph S. Szyiowicz gibi yabancı araştırmacıların yanı sıra Hasan Ali Koçer, Yahya Akyüz, Cahit Bilim, Ekrem Kadri Unat, Ekmeleddin İhsanoğlu, Cavit Binbaşoğlu, Mustafa Ergün, Niyazi Altunya, Aykut Kazancıgil, Cemil Öztürk, Hasan Cicioğlu, Hasan Hüseyin Dilaver, Tayyip Duman, Ersoy Taşdemirci, Osman Kafadar, Cahit Baltacı, Cevat İzgi, Mehmet İpşirli, Fahri Unan, Hasan Akgündüz ve Necdet Sakaoğlu gibi isimler 2000'li yıllara kadar geçen süreçte eğitim tarihçiliğimize önemli katkı sağlayan isimler olmuştur (Gündüz, 2025: 20-21).

Eğitim Tarihçiliğimizin İlk Yazarı: Mehmed Esad Bey

Ataları: Pirizâdeler

Mehmed Esad Bey, 1851 yılında Niğde'nin Bor Kazasında doğdu. Babası, Mehmed Naim Efendi'dir. Mehmed Naim Efendi, Pirizâdeler ailesine mensuptu. Pirizâdeler ailesi Bor'un önde gelen ulema ailelerinden biridir.

Mehmed Naim Efendi, Pirizâde Mehmed Said Efendi'nin oğludur. Mehmed Said Efendi XIX.yüzyılın ikinci yarısında değişik dönemlerde Bor kazası niyabeti (Demirağ, 2021: 24) ve kadılık görevinde bulunmuştur. Halil Nuri Bey Kütüphanesi'nin kıymetli eserlerinden olan 19 ciltlik Niğde-Bor mahkeme şerhiye sicili defterlerini muhafaza ederek günümüze ulaşmasını sağlamıştır. Mehmed Said Efendi 1887 yılında Bor'da vefat etmiştir (Atlı, 1999: 233).

Mehmed Said Efendi'nin oğullarından Mehmed Asım Bey, 1858 yılında Bor'da doğdu. Kasabadaki rüşdiye mektebinde okuduktan sonra hususi hocalardan dersler aldı. 3 Mayıs 1888 tarihinde 320 kuruş maaşla Beyrut Askeri Rüşdiye Mektebi Farisi muallimliğine tayin oldu. 9 Ekim 1890 tarihinde idadi mektebinde göreve başladı. 23 Şubat 1891 tarihinde Çeşme Askeri Rüşdiye Mektebi'ne nakldi. Kasım 1893 tarihinde mülazemetle Dahiliye Mektubî Kalemine girdi. 30 Eylül 1909 tarihinde tensikatla 1000 kuruş maaşla Dahiliye Nezareti Evrak Kalemi hulefaliğine terfi etti. İlave memuriyet olarak Soğukçeşme Askeri Rüşdiye Mektebi'nde Farisi muallimliği yaptı (BOA., DH.SAİDd..., 120/405).

Mehmed Esad Bey'in kardeşi Mehmed Said Bey 1860 yılında Bor'da doğdu. İlk tahsilinden sonra Harbiye Mektebi'nden mezun oldu. Subay olarak Bosna Hersek, Arnavutluk ve diğer Balkan ülkelerinde uzun yıllar kaldıktan sonra Bağdat, Basra ve Halep'te görev yaptı. Emekliliğinde memleketi Bor'a yerleşti. 1950 yılında emekli olarak yaşamını sürdürdüğü Bor'da vefat etti. Şair ve yazar olan Said Bey'in tasavvufla alakalı Kitab-ı Tezkire-i Suada isimli bir eserinin yanında yayınlanmış şiirleri bulunmaktadır (Altingöller, 2007: 121). Kitab-ı Tezkire-i Suada adlı risale iki kardeş olan Mehmed Said Bey ile Mehmed Esad Bey'in arasında Şubat 1913 tarihinde yazılan mektuplara binaen yazılmıştır. Bu mektuplaşmalardan dolayı esere bu isim verilmiştir (Mehmed Said, 1913: 1).

Mehmed Esad Bey'in diğer kardeşi Mesud Bey'de askerlik mesleğine girdi. Soğukçeşme ve Beşiktaş askeri rüşdiye mekteplerinde riyaziye muallimliği görevinde bulundu. Mesleğinde albay rütbesine kadar terfi etti. Hendese-i Sanâyi ve İlm-i Hesab isimli iki eseri bulunmaktadır (BOA., İ..AS..., 15/3).

Mehmed Said Bey ayrıca Pirizâdeler ailesine ait yazma ve nadir eserleri Bor'daki Halil Nuri Bey Kütüphanesi'ne bağışlamıştır (Altingöller, 2007: 121). Uzun yıllar kütüphanede ailenin ismiyle anılan

Pirizâdeler El Yazması Eserleri, 2004 Haziran ayında Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesine gönderilerek burada koruma altına alınmıştır.

Tahsili ve Memuriyet Hayatı

Mehmed Esad Bey ilk tahsiline Bor'da başladı. İlk tahsilinden sonra memleketinde rüşdiye tahsilini tamamladı. 1871 yılında Bursa Askerî İdadi mektebinden mezun olduktan sonra Harbiye Mektebi'ne girdi (Çağan, 1971: 5245). 1876 yılında piyade mülazımı olarak buradan mezun oldu (Mehmed Esad, 1893: 514).

Mehmed Esad Bey tahsil hayatından sonra ilk olarak Bosna Askerî İdadi Mektebi kavaid muallimliğine tayin edildi. Burada kısa sürede muallimlik mesleğinde gösterdiği başarısı takdir edilerek kendi fikrî ve ilmî inkişafını da temin için bir sene sonra İstanbul'da bulunan Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye-i Şahane İdadisi kitabet muallimliğine tayin oldu. Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye-i Şahane İdadisi'nde on beş yıldan fazla bir süre görev yaptı. Buradaki görevinin yanı sıra fahri olarak Darüşşafaka'da da muallimlik görevinde bulundu (Çağan, 1971: 5245).

Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye-i Şahane İdadisi'nde görev yaptığı süre içerisinde askerlik mesleğinde ise sırası ile yüzbaşı, sağ kolağası oldu. 1893/1894 (H. 1311) yılında binbaşılığa terfi etti. Binbaşı rütbesinde iken kendi dileği ile kıt'a hizmetine çıktı. Düzce redif taburu kumandanlığına tayin edildi. Taburu ile birlikte 1897 yılındaki Yunan harbine katıldı. Harp sırasında birçok muharebelerde bulundu ve bilhassa Velestin muharebesinde yararlığı görüldü. Harp sonunda, 1898 de yine taburu ile beraber Düzce'ye döndü. 1900 yılında memleketi Niğde'ye redif taburu binbaşılığına nakledildi. Niğde'de on yıla yakın bir süre kaldı. Burada yarbaylığa terfi etti. 1910'lu yılların başında kendi isteği ile emekliye ayrıldı (Çağan, 1971: 5245).

Vefatı ve Ailesi

Mehmed Esad Bey, emekliye ayrıldıktan sonra İstanbul'a yerleşti. 13 Ocak 1919 tarihinde İstanbul'da vefat etti. Naaşı Karacaahmed Mezarlığına defnedildi. Mehmed Esad Bey Feride Hanım ile evliydi. Mehmed Esad Bey'in bu evliliğinden Semiha ve Emine Aliye Esad isminde iki kızı ile Naim isminde bir oğlu bulunmaktaydı.

Semiha Hanım, Ferik Hasan Basri Paşa ve Hürmüs Hanım'ın oğlu İsmail Hilmi Yılmaer ile evliydi. Bu evlilikten Nilüfer ve Sabahat isminde iki kızı ve Hasan isminde bir oğlu bulunuyordu (Milliyet, 17/12/1955: 2; 08/03/1968: 2). Hasan Bey, 1929 yılında İstanbul'da doğdu. Hukuk Fakültesinden mezun olduktan sonra 1945 yılında gazetecilik mesleğine girdi. İlk olarak Tasvir Gazetesinde görev yaptı. Sonra sırasıyla Son Saat, Milliyet, Yeni İstanbul, THA ve Güneş'te çalıştı. Hürriyet Haber Ajansı Genel Müdürlüğü ve Hürriyet Gazetesi Genel Yayın Danışmanlığı görevlerinde bulundu. Türkiye Gazeteciler Sendikası (TGS) Başkanı olarak görev yaptı. Son olarak Dünya Gazetesi Yayın Danışmanlığı görevini üstlenen Yılmaer, 19 Ekim 2013 tarihinde İstanbul'da vefat etti. Yılmaer'in, Dünyada Basın Sendikaları ve Toplu Sözleşme adlı bir kitabı bulunuyor (<https://www.hurriyet.com.tr/gundem/gazeteci-hasan-yilmaer-i-kaybettik-24944630>).

Emine Aliye Esad Hanım, 1918 yılında İnas Darülfünunu Edebiyat Şubesi'nin ilk mezunlarından biri oldu. Aynı yıl içerisinde kurulan Asrî Kadınlar Cemiyeti'nin aktif üyelerindendi. Dönemin şartlarında işgalleri protesto için düzenlenen mitinglerde yer aldı. 1923 yılında kurulan kadınların siyasal haklarını kazanmaları için mücadele etmek amacını güden Türk Kadın Birliği'nin kurucuları arasında yer aldı. Cumhuriyet döneminde de yapılan birçok mitingde yer alarak bir kısmında yaptığı mitingde ateşli konuşması ile dikkati çekmişti. 1935 yılında Türk Kadınlar Birliği'nin tüzel kişiliğini feshettiği fevkalâde kongrede, Aliye Esad Hanım hazırlamış olduğu rapor okundu (Yıldırım, 2020: 154-155). Aliye Esad Hanım uzun yıllar değişik eğitim kurumlarında öğretmenlik yaptıktan sonra Vefa Lisesi Edebiyat Öğretmenliğinden emekli oldu. Emekli olarak yaşamını sürdürdüğü İstanbul'da Aralık 1984 tarihinde vefat etti. (Milliyet, 30/12/1984: 12). Aliye Esad Hanım akrabalarından İstanbul Evkaf Vekili Avukat Abdullah Pirigil ile evliydi. Bu evlilikten üç çocukları bulunuyordu. Çocuklarından Leyla Günseli Hanım Türk Tıp tarihinde önemli isimlerden birisi olan Prof. Dr. Bedi N. Şehsuvaroğlu ile evliydi.

Kitapları

“Dinî salâbet sâhibi, müşfik, gaayette nâzik bir zât” olan Mehmed Esad Bey'in incelememize konu olan Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishane-i Berri Hümayûn adlı eserlerinin yanı sıra devrinin geleneğine uyarak şiirle de uğraştı. Divan geleneğinde şiirler yazan Mehmed Esad Bey, münâcaatlar, naatlar, gazeller, kıt'alar, tarihler yazdı. Tertip ettiği dîvânı basılmamıştır (Çağan, 1971: 5245). H. Emin Atlı, Mehmed Esad Bey'in tertip ettiği divanında 230 şiirinin yer aldığını kaydetmektedir (Atlı, 1999: 235). Divanı basılmamış olsa da manzumelerinin bazılarını Tercüman-ı Hakikat gazetesi ile Cerîde-i Askeriyye mecmuasında yayınlamıştır.

Çağan, Mehmed Esad Bey'in İstanbul'da öğrencilere yardım olmak üzere Farsça bir gazete çıkardığını fakat bu gazetenin adının öğrenemediğini ve kitap olarak basılmamış bir Gülistan tercümesinin de bulunduğunu kaydetmektedir (Çağan, 1971: 5245).

Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye

Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye, Mehmed Esad Bey'in eğitim tarihi alanında yaptığı iki çalışmadan ilkidir. Eser ayrıca eğitim tarihine dair ülkemizde yapılan ilk çalışma olarak kabul edilmektedir. Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye kitabı 1893 yılında İstanbul Artin Asaduryan Şirket-i Mürettebiye Matbaası'nda basılmıştır. Kitap 828+4 sayfadan meydana gelmektedir.

Mehmed Esad Bey kitabını Mekteb-i Fünun-ı Harbiye-i Şahane'nin açılışından yılına kadar geçen sürede mektebin açılış sürecini, gelişimini, ders programlarını ve bu süreçte mektepten yetişenleri anlatmak amacıyla yazmıştır. Eseri yazmaktaki amacını önsözünde şöyle anlatmaktadır:

“Böyle bir dar'ül kemalat ve matla-yı envar-ı füyuzat olan ve bu günkü günde leyli ve nehari küçük büyük 40 bab-ı askeri mektebinin merci ve merkez idaresi bulunan Mekteb-i Harbiye-yi tacdarilerinin diğer devletlerde zabt olunduğu gibi şimdiye kadar nasılsa bir tarihi yazılmamıştır. Ve hangi senelerde kimler neşet ettiği bilinmediği gibi meydan-ı cihat ve gazada hiraset-i mülk ve devlet uğrunda feday-ı ser ü can ile ihraz-ı rütbe-yi şehadet eden nice zevat-ı şecaat-simat ve yararlıkları teslim olunan bir hayli harb-i aşınayanın

namları gışave-yi nisyan ve perde-yi hafa ile mestur kalmıştı. Bu misüllü şüheda ve şücaan-ı askeriye'nin celb-i dua-yı hayra sebep olan isimlerinin yadı ve fedakarlıklarının tadadı ile böyle altmış senelik bir eserin terakkiyatını gösterir bir tarihin yazılmasını meşiyet-i İlahiye mahza şevketli kudretli halife-yi azim Gazi Abdülhamid Han-ı Sani efendimiz hazretlerinin eyyam-ı fahire-yi saltanatlarına tehir ve talik eylemiştir.” (Mehmed Esad, 1893: 4-5)

Kitabın baş tarafındaki ilave sayfalarda eserin fihristi vardır. Kitap, mukaddema (s.1-7) ve Mekteb Küşadı Hakkında Teşebbüsat (s.8-10) kısımlarından sonra iki bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölüm (Kısm-ı Evvel) kendi içinde dört bölümden meydana gelmektedir. Kitabın içeriğinde şu başlıklar yer almaktadır:

Fasl-ı Evvel: Maçka'da Tabur Heyetinde Mekteb Tesisi ve Kum Üzerine Yazı Talimi (s.11-16), 1251 Senesinde Maçka Mektebini Teşrif-i şahane (s.16-17), İbtidaki Okunan Fünun, Avrupaya Tahsile Gidenler (s. 19-21), Selim Satı Paşa'nın Tercüme-i Hali (s. 21-32), Emin Paşa'nın Tercüme-i Hali (s. 32-39), 1262 Tarihinde Mektebin Terakkisi Hakkında İttihaz Olunan Karar (s. 39-43), Avrupa'dan Muallim Celbi (s. 43-57).

Fasl-ı Sani: 1263 Senesinin Terakkiyat-ı Fenniyesi (s. 52-58), 1267'de Mekteb-i Mevcudu ve Tedris Olunan Fünun (s. 58- 61), Mekteb-i Harbiye'nin Bab-ı Seraskeri'ye Nakli (s. 61-65), Paris'teki Mülga Mekteb-i Osmani (Sene 1272) (s. 65-73).

Fasl-ı Salis: İdadiyelere Fransızca Derslerin Vaz'ı (Sene 1280) (s. 74), Jimnastik Derslerinin Vaz'ı (s. 74-76), Mezkur Kitaplar (s.76-78), Mekteb-i Harbiye'de Lokanta Küşadı (s. 78-79), 1282 Sene-yi Hicrisinde Mekteb-i Harbiye'nin Mevcut Sınıflarıyla Dersleri (s.79-82), Hoca Yetiştirmek İçin Muavin Sınıfı Teşkili (s. 82-84), Fransızca Derslerine Ehemmiyet Verilmesi (s. 84-86), İlm-i Sebahat (s.86-87), Tahriri İmtihanın Vazı Sene 1289 (s.87-90), Tahriri İmtihan Usulü (s.90), Mekatib-i Askeriyede Hocalığa Talip Olanlar Hakkında İmtihan Vazı (s. 90-94).

Fasl-ı Rabi: şevketlü Gazi Abdülhamid Han-ı Sani Efendimiz Hazretlerinin Mektebi Teşrif-i Meyamin-i Elif-i Hümayunları (s. 95-99), şakirdana Hüsn-i Ahlak Numerosu (s. 100-101), Program (s. 102), Mekatib-i Rüştiye-yi Askeriye (s. 102-104), Mahreç Mektebi (s. 104-105), Mekatib-i İdadiye'ye Duhul şeraitine Dair İzahat (s. 105-106), Mekatib-i İdadiye-yi Askeriye (s. 106-108), Mekteb-i İdadi-yi Tıbbiye Programı (s. 108-109), Dersaadet Mekteb-i İdadisi Programı (s. 109-110), Mekteb-i Harbiye'ye Nakil ve Sunuf-ı Harbiye'ye Tefriklerine Dair Usul ve şerait (s. 110-117), Mekteb-i Fünun-ı Harbiye (s. 117-125), Menşe-yi Muallimin İdadisi (s. 125-130), Ulum-ı Diniye (s. 130-134), 1306 Senesi Tahsilat-ı İlmiyesi (s. 135-139), Mekteb-i Harbiyenin iptida-yı küşadından beri sırasıyla makam-ı nezarete gelen zevat-ı maarif-simatın esamisiyle icmalen muvaffakiyetleri (s.139-152), Mekteb-i Harbiye'nin 1250 senesi Nizamnamesi (s. 152-162), Mekteb-i Fünun-ı Harbiye ve Mekatib-i İdadiye şakirdanına Mahsus Tavr u Hareket Nizamnamesidir (s. 162-168), Zabt u Rabt-ı Mekatib Hakkında Makam-ı Ali-yi Nezaret-penahiden Verilen Tenbihat (s.168-171), Kuleli İdadisinin Ahval-i Tarihiyesi (s. 171-173), Edirne Mekteb-i İdadisi'nin Ahval-i Tarihiyesi (s. 173-175), Rüşdiye-yi Askeriyeler ve Dersleri (s. 175-181),

Bursa Mekteb-i İdadi-yi Askerisi (s. 181-185), Mekteb-i Cedid-i Harbiye-yi Şahane'nin İdare-yi Dahiliyesine Dair Kanunname'dir (s. 185-223).

İkinci bölüm (Kısım-ı Sani) mektepten H. 1264 yılından H. 1310 yılına kadar geçen sürede mezun olanları isimleri, memleketleri, rütbeleri ve bulunduğu hizmet ve bazı açıklamaları ile birlikte ele alınmıştır (s. 226-828). Kitabın sonunda yer alan ilave kısımda eserin ketebe kaydı, *Hata-Sevab Cedveli* ile eserin neşrine dair *İhtar* vardır.

Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye kitabı 2025 yılı içerisinde bir komisyon tarafından yarının Kültürü yayınları tarafından günümüz Türkçesine çevrilerek yayınlanmıştır.

Mir'ât-ı Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn

Mir'ât-ı Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn, Mehmed Esad Bey'in eğitim tarihi alanında yaptığı ikinci çalışmadır. İlk çalışmasından iki yıl sonra yani 1895 yılında yazılmıştır. Eser ülkemizin askeri tarihinde önemli bir yeri olan ve günümüzdeki İstanbul Teknik Üniversitesi'nin temelini oluşturan Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn (Kara Mühendishanesi)'nin tarihçesini anlatmaktadır.

Mir'ât-ı Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn kitabı 1895 yılında İstanbul Karabet Matbaası'nda basılmıştır. Kitap 394+4 sayfadan meydana gelmektedir.

Mehmed Esad Bey bu eserini niçin yazdığını eserinin önsözünde şöyle anlatmaktadır.

“Târîh-i cihanın en şerefli, sahîfe-i şânı olan devr-i dil- ârâ-yı şehr-yârîleri âcizlerini bir eser daha yazmağa sevk ve teşvik etmiştir. Binâen-aleyh Mühendis-hâne-i Fünûn-ı Berriyye-i Hümayûn ki te'sîs olalı tamâm bir asır olmuştur. Bu yüz sene zarfında kimlerin zâbî olup çıktığı ve kangı fenler okunduğu Avrupa devletlerinde olduğu gibi bizde de mükemmel bir tarihçesi olmadığından bilinmemiştir.

Mühendis-hâne'nin zamân-ı küşâdı olan hicretin 1210 senesinden 1312 tarihine kadar neş'et eden mühendisin-i berriyenin hangi hizmetlerde bulunub ne vakit irtihâl ettikleri ve kangı kütüb-i nefiseyi te'lif ederek bizlere yâdigâr bıraktıkları bu eserde mufassalan beyân olunmuştur.” (Mehmed Esad, 1895: 3)

Kitap, mukaddema (s. 2-4) ve Mekteb Küşadı Hakkında Teşebbüsât (s. 5-9) Mühendishane'nin İnşası (s. 10-12), 1210 Senesi Kanunnamesi (s. 13-32), Başhoca Hüseyin Rıfkı Efendi (s. 32-33), Tercüman Yahya Efendi (s. 33-34), Mühendishane'nin Başhocası ve Ulum-ı Riyaziyenin Dibacesi Hafız Hoca İshak Efendi (s. 34-39), İshak Efendi'nin Telifat-ı Kesiresi (s. 40-42), 1241 Senesi Tensikatı (s. 42-43), Ruus-ı Hümayun (s. 44-45), Mansure Mühendisleri (s. 45-48), Mansure Mühendisi Nuri Bey'in Tercüme-i Hali (s. 49-50), Mühendishaneden Yetişenleri Usul-ı İstihdamı (s. 51), Mimar Ağalığı (52-54), Hülâsa-yı Layiha (s. 54-58), İshak Efendi zamanında Usul-i Tedris (s. 58-60), Başhoca Mirliva Seyyid Ali Paşa (s. 61-62), Nazır Ferik Bekir Paşa (s. 62-64), Hicretin 1250 ve 1251 tarihlerinde Mühendishaneden Liecli't-tahsil İngiltere'ye Gönderilen Şakirdan ve Zabitanın Esamisi (s. 64-66), Mühendishaneden Muhrec Muallimin ve Memurin-i Saire (s. 66-69), Binbaşı Hacı Mahmud Efendi-Fenerli (s. 70-74), Sin-i Muhtelifede Neşet Eden Mühendisin (s. 75-89), Mülkiye'den Olan Muallimin ve

Memurin (s. 89-93), Nazır Bekir Paşa'nın Mektebin Tensikatı Hakkında Layihası (s. 93-97), Mühendishanenin Tevsii (s. 98), Mektebin 1264 Senesi Nizamnamesi (s. 99-107), Tophaneye Tafrık Olunan Şakirdan (s. 108-109), Sınıf-ı Atik (s. 109-110), 1263 Tarihinde Viyana'ya Tahsile Gönderilen Şakirdan (s. 110-111), 1267 Tarihinde Avrupa'ya İzam Olunan Şakirdan (s. 111-113), Telifat Matbaası (s. 113-114), 1271 Senesi Martında Fransa'ya Tahsile Giden şakirdan (s. 114-119), 1271 Senesi Kanun-ı Sanisinde Fransa'ya Tahsile Giden Şakirdan (s. 120-121), Ressam Hüsnü Yusuf Bey (s.121-124), Mühendishane Şakirdanın Mekteb-i Harbiye'ye Nakli (s.125-127), Mühendishanenin Tekrar Küşadı (s. 127-131), Mühendishane-i Berri Hümayun Sunuf-ı Harbiyesi Şakirdanının Suret-i Teşkili ve Terkiilerine Müteallık Nizamname ile Usul-ı Tedrislerine Dair Program (s. 132-151), Mühendishane-i Mülkiye Mektebi'nin Tesisi (s. 152-155), Hendese-i Mülkiye Mektebi'nin Nizamnamesi (s. 156-164), Mühendishane-i Hümayun'da Başhocalıkta Bulunan Zevat (s. 165-167), 1268 Senesinden 1311 Senesine Kadar Mekteb Şuabatında Neşet İdenler (s. 168-324), 1312 Senesi İtibariyle Tahsiline Devam Edenler (s. 325-342), Mühendishaneden 1272 Tarihinde Liecli't-tahsil Birliğine Gönderilen Şakirdan (s. 343-344), Sin-i Muhtelifede Mühendishanede Neşet Eden Zevat (s. 344-349), Heybeliada'da Kain Mekteb-i Fünun Bahriye-i Şahane'nin İnşası (s. 349-353), 1296 Tarihinden Beda ile Mühendishane-i Hümayun'un Dahiliye Müdürlüğünde Bulunan Umera-yı Kiram (s. 353-356), Tophane-i Amire Müşiri Merhum Halil Paşa (s. 356-358), Miralay Salih Beyefendi (s. 359-365), Raşid Efendi Alibey Köyü (s.365-366), Mirliva Kamil Paşa (s. 366-367), Asım Efendi Bahariye (s. 367-369), 1265 Tarihinde Mühendishane-i Hümayunda Bulunan Ecnebi Muallimler (s. 369-380), Mekâtib-i Askeriyede Ders Muayenelerinin İcraları Hakkında Talimat (s. 380-384), Mekatib-i Askeriye-i Şahane Şakirdanının Mezun Bulundukları Eyyamda Usul ve Hareketlerine Dair Tenbihname (s. 385-387), Mühendishane-i Berr-i Hümayun Harbiye ve İdadiye ve Mülkiye Şakirdanına Mahsus Tur ve Hareket Nizamnamesi (s. 387-391), Liecli's-Sıla Memleketlerine Giden Mekatib-i Askeriye-i Şahane Şakirdanının Usul ve Hareketlerine Dair Tenbihname (s. 391-394) başlıklarından sonra kitap Mekteb-i Fünun Harbiye-i Şahane İdadisi Kitabet Muallimi Muavini Mülazım Emin Efendi'nin kitabın tamamlanmasına dair yazdığı;

Sâi idüb Esad Efendi yine yazdı bir eser

Cem' idüb anda füyuzât-ı Mühendishaneyi

İnikas itdi bu suretle bana tarihi tam

Pek latifdir oku Mirat-i Mühendishaneyi

bir kıta yer almaktadır. Kitabın sonundaki ilave sayfalarda eserin fihristi vardır. Mir'ât-ı Mühendishane-i Berr-i Hümayûn kitabı Prof. Dr. Kazım Çeçen'in teşvik ve gayretleri ile 1986 yılında Sadık Erdem tarafından günümüz Türkçesine çevrilerek yayınlanmıştır.

Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishane-i Berr-i Hümayûn'un Kaynak Olarak Değeri

Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishâne-i Berr-i Hümayûn eserlerinin en önemli özelliği eğitim tarihimizde kurulduğu günden itibaren süreklilik gösteren iki önemli eğitim kurumunun tarihini ortaya koymuş olmasıdır. Bilindiği üzere eğitim tarihi araştırmalarında önemli araştırma konularından

birisi eğitim kurumlarına yönelik yapılan kurum tarihçiliğidir. Kurum tarihçiliği, belirli bir kurumun kuruluşundan itibaren geçirdiği evreleri, belgeler ve tanıklıklar ışığında inceleyen ve kurumsal hafızasını kayıt altına alan bir tarih disiplindir.

Osmanlı Devleti'ndeki modernleşme süreci askerî alanda başlamış ve bu alandaki yenileşmenin bir parçası olarak modern eğitim kurumlarının açılması da gündeme gelmiştir. Bundan dolayı ilk modern eğitim kurumları askerî nitelikli mektepler olmuştur. Önce kara ve deniz mühendislik mektepleri, ardından Askerî Tıbbiye ve Harbiye sonra yine askerî nitelikli rüşdiye düzeyinde mektepler açılmıştır. Tanzimat dönemi ile birlikte başta yeni kurulan sivil bürokrasi olmak üzere devletin eleman ihtiyacının karşılanması için sivil mektepler açılmaya başlanmıştır (Alkan, 2008:9). Bu mekteplerden halen eğitim vermeye devam eden kurumlar olduğu gibi birçoğu süreklilik gösterememiş ve kısa süreli eğitim veren kurumlar olarak kapanmışlardır.

Eğitim tarihi yazıcılığımızda Köy Enstitüleri başta olmak üzere rüştiye ve idadi mektepleri, bir halk eğitim kurumu olarak Türk Ocakları ve Halkevleri, yabancı mektepler, köklü bir geçmişe sahip liseler, yüksek öğretim kurumları, İmam ve Hatip Okulları gibi değişik eğitim kurumlarına yönelik çalışmalar yapılmıştır (Gündüz, 2025: 112-115).

Kurum tarihçiliği ülkemizde özellikle son yıllarda kurum veya kuruluşların destekleri ile yapılan çalışmalar ile bir artış göstermiştir.¹ Ülkemizde yeni sayılabilecek bir tarih yazım alanı iken eğitim tarihçiliğinde bu alanda diğer alanlara göre hem çok daha eski bir tarihe sahip hem de daha fazla eser verildiği görülmektedir. Mehmed Esad Bey'in Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn eserleri eğitim tarihi yazıcılığımızdaki ilk kurum tarihi örnekleridir. Mehmed Esad Bey her iki çalışmada da kurumların tarihini kronolojik olarak ele almıştır. Kurumların tarihini yazıldığı döneme kadar geçen sürede kuruluşundan itibaren geçen meydana gelen bürokratik süreç ile birlikte ders programları, personelleri, yetişen öğrencileriyle birlikte ele almıştır. Günümüzdeki Kara Harp Okulu'nun temelini oluşturan Harbiye Mektebi ile günümüzdeki İstanbul Teknik Üniversitesi'nin temelini oluşturan Mühendishane-i Berrî-i Hümayun Mektebi'nin kurumsal hafızasını ortaya koymuştur.

Mehmed Esad Bey'in Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn eserlerinin eğitim tarihimiz açısından bir diğer önemli özelliği de birincil kaynak niteliği taşımasıdır. Tarih araştırmalarında birincil kaynaklar, araştırmaya konu olan olay/kişi/kurum vs. hakkında doğrudan veya ilk elden kanıt sunan belgelerdir.

Mehmed Esad Bey, Harbiye Mektebi'nin kuruluşundan 1893 yılına kadar geçen altmış yıllık, Mühendishane-i Berrî-i Hümayun Mektebi'nin ise kuruluşundan 1896 yılına kadar ki 102 yıllık tarihini ele almıştır. Her iki mektebi yakından bilen Harbiye Mektebi'nde öğrencilik ve muallimlik görevlerinde bulunan birisi olarak dönemin devlet anlayışı, askerî mekteplerdeki eğitim anlayışı ve şekli ile askerî bürokrasisi hakkında doğrudan şahitlik yapan ve gözlemlerini yazdıklarına yansıtan birisi olmuştur. Bu durum Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn eserlerinin birincil kaynak

¹ Ülkemizde tarih yazımı alanında kurum tarihçiliğinin gelişimine kısa bir bakış için bakınız Arzu Güldöşüren, "Türkiye'de Kurum Tarihçiliği Literatürü". *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 19 (37), İstanbul, 2021, s. 403-407.

niteliği taşımasını sağlamaktadır. Bundan dolayı her iki eser, son dönem Osmanlı askerî, eğitim ve idarî tarihi ile biyografi çalışmaları için birincil kaynaklardan biridir.

Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn eserlerinin eğitim tarihimiz açısından en önemli özelliklerinden birisi de biyografi çalışmaları için temel kaynaklardan biri oluşudur. Eğitim tarihi araştırmalarında son yıllarda giderek artan konulardan birisi de bu alanda hizmet veren kişiler hakkında yapılan biyografik çalışmalardır. Eğitim tarihi yazımında kurumların tarihlerine dair yapılan çalışmalarda ele alınan hususlardan birisi de kurumda öğrenim görmüş, görev yapmış veya kuruma yön vermiş önemli şahsiyetler hakkında verilen bilgilerdir.

Eğitim tarihinde biyografi araştırmalarında çalışmaya konu olan kişi veya kişilerin sadece kronolojik hayat hikayesini ele alınmaz. Bu çalışmalar, kronolojik verilerin ötesine geçerek dönemin zihniyet dünyasını, kurumlarını ve toplumsal değişimleri anlamak ve ele alınan kurumlarda yetişen kişiler ile görev yapan personelin toplumsal rollerini aydınlatmak içinde önemli çalışmalardır. Bu tür çalışmalarda kullanılacak temel kaynakları olan arşiv belgeleri ve resmi kayıtların yanı sıra gazeteler ve mecmualar/dergiler gibi süreli yayınlar, mektuplar ve günlükler gibi şahsi evraklar, biyografik sözlükler ve bibliyografyalar ile sözlü tarih görüşmeleri ve görsel materyaller kaynak olarak kullanılabilir.

Mehmed Esad Bey çalışmalarında arşiv belgeleri ve resmi kayıtların yanı sıra süreli yayınlar ve sözlü tarih yöntemlerine başvurmuştur. Bu sayede çalışmalara konu olan mekteplerde görev yapan müdürler, muallimler ve diğer bazı çalışanlar hakkında verdiği bilgiler ile mezunlarına ait verilen bilgiler her iki çalışmanın bu mekteplerde XIX.yüzyılda okuyan asker kökenli kişiler hakkında biyografi çalışmaları için temel kaynaklardan biri olmasını sağlamıştır. Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn eserleri bu yönüyle sadece eğitim tarihimiz için değil askerî, sanat², bilim ve idarî tarihimiz açısından önemli bir kaynak olma özelliği taşımaktadır. Çünkü gerek Harbiye Mektebi'nden gerekse Mühendishane-i Berrî-i Hümayun Mektebi'nden yetişen asker kökenli yüzlerce kişi Osmanlı Devleti'nin son dönemi ve Cumhuriyet döneminin kurucu kadrolarında önemli görevlerde bulunmuşlardır. Bu kişiler hakkında yapılacak araştırmalar için Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn eserinde yüzlerce kişinin öğrencilik hayatına ait bilgilerin yanı sıra bu öğrencilerin aldıkları derslere dair verilere rastlamak mümkündür. Ayrıca bu mekteplerde nazır (müdür) olarak görev yapan kişiler ile muallimlik yapan kişiler hakkında da önemli bilgiler verilmektedir. Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn eserleri bu yönüyle Osmanlı'nın son döneminde ve Cumhuriyet'in ilk döneminde önemli görevlerde bulunmuş askerî şahsiyetler başta olmak üzere birçok şahsiyet hakkındaki biyografik araştırmalar için temel kaynak niteliği taşımaktadır.

Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn eserlerinde bu mekteplerden mezun olan öğrencilerin takipleri de yapılarak sonraki yıllarda bulundukları görevler, bildikleri lisanlar, eğer var ise yazdıkları matbu eserler ve memleketleri hakkında da bilgiler verilmektedir.

² İhsan Terzi tarafından Mehmed Esad Bey'in Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn eserlerine dayanarak asker kökenli kişilerin resim sahasındaki katkılarına dair bir doktora tezi yapılmıştır. İhsan Terzi, *Mehmed Esad'ın Mir'at-ı Mühendishane-i Berrî-i Hümayun ve Mir'at-ı Mekteb-i Harbiye Adlı Eserlerine Göre 19. Yüzyıl Türk Resmi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara, 1988.

Eğitim tarihi araştırmalarının inceleme alanlarından birisi de eğitim programlarıdır. Mehmed Esad Bey'in Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn eserleri Harbiye Mektebi, Mühendishane-i Berrî-i Hümayun Mektebi, askeri rüşdiye mektepleri, Mahreç Mektebi, askeri idadi mektepleri, Mekteb-i İdadi-yi Tıbbiye, Dersaadet Mekteb-i İdadisi, Menşe-yi Muallimin İdadisi, Mekteb-i Fünun-ı Harbiye ve Paris'teki Mekteb-i Osmani mekteplerinde hangi derslerin okutulduğu hakkında bilgiler sunmaktadır. Ayrıca Harbiye Mektebi ve Mühendishane-i Berrî-i Hümayun Mektebinde ders programları geniş bir şekilde ele almıştır. Bu iki mektepte okutulan kitaplar ve sınav sistemleri hakkında geniş bilgiler sunmaktadır.

Sonuç

Pirizâdeler ailesi ulema kökenli bir aile olmasının yanı sıra aileden Mehmed Esad Bey ve kuşağından olan bazı fertler askerlik mesleğini tercih etmişlerdir. Mehmed Esad Bey, Bursa Askerî İdadi Mektebi ve Harbiye Mektebi'nden mezun olduktan sonra memuriyet hayatının ilk yıllarında askerlik mesleğini askerî birliklerde yapmak yerine askerî mekteplerde muallimlik yaptı. Bosna Askerî İdadi Mektebi'nde kavaid muallimliği ve İstanbul Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye-i Şahane İdadisi kitabet muallimliği görevlerinde bulundu.

Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye-i Şahane İdadisi'nde muallimlik yaptığı dönemde askerî eğitim tarihine dair araştırmalar yaptı. Kurum arşivi incelemeleri, gazete ve süreli yayınların taraması ile sözlü tarih yöntemiyle elde ettiği bilgilerle 1893 yılında Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve 1895 yılında Mir'ât-ı Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn adıyla iki kitap yayınladı.

Osmanlılar döneminde yazılan kronik, salname, hatırat ve seyahatnameler gibi değişik kaynaklarda dönemin eğitim hayatına dair bilgiler mümkün olsa da eğitim tarihi yazımına ait ilk çalışmalar, XIX.yüzyılın son yıllarında Mehmed Esad Bey tarafından yazılan *Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye* ve *Mir'ât-ı Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn* eserleri ile başladı. *Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye* ve *Mir'ât-ı Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn* eserleri genel bir eğitim tarihi çalışmaları değildir. Fakat her iki çalışma eğitim tarihi çalışmaları kapsamında yer alan kurum tarihçiliğine yönelik çalışmalardır.

Mehmed Esad Bey, Harbiye Mektebi ile Mühendishane-i Berî-i Hümayun Mektebi'nin tarihlerini ortaya koymak amacıyla yazdı. Bu amaçla her iki çalışmasında da yazıldığı yıla kadar geçen sürede ele aldığı mektebin açılış sürecini, gelişimini, ders programlarını ve bu süreçte mektepten yetişenleri anlatmıştır. Harbiye Mektebi'nin kuruluşundan 1893 yılına kadar geçen altmış yıllık, Mühendishane-i Berrî-i Hümayun Mektebi'nin ise kuruluşundan 1896 yılına kadar ki 102 yıllık tarihini ortaya çıkarmıştır.

Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn adlı iki eser ülkemizdeki eğitim tarihi yazıcılığında ele alınan ilk iki kurum tarihi çalışması oldu. Bu iki çalışma sayesinde eğitim tarihimizde modernleşme sürecinde açılan en eski kurumlardan ikisi olan Harbiye Mektebi ile Mühendishane-i Berrî-i Hümayun Mektebi'nin kurumsal hafızası ortaya konulmuştur.

Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye çalışması görünürde tek bir kuruma ait görünse de içerisinde bir çok kuruma ait bilgi yer almaktadır. Kitap, askerî rüşdiye ve idadi mektepleri, Mekteb-i İdadi-yi Tıbbiye, Dersaadet Mekteb-i İdadisi, Menşe-yi Muallimin İdadisi, Mahreç Mektebi, Mekteb-i Fünun-ı Harbiye ve Paris'teki

Mekteb-i Osmani Mektebi'nin kurum tarihi hakkında yapılacak çalışmalar içinde bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Ülkemizdeki eğitim tarihi yazıcılığı için birincil kaynak niteliği taşıyan Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn çalışması biyografik çalışmalar için de önemli bir kaynak olma özelliği taşımaktadır. Osmanlı'nın son yüzyılında ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında yönetim kadrolarında görev yapan asker kökenli kişiler başta olmak üzere sanat ve bilim dünyasında ve eğitim kurumlarında önemli görevler üstlenen ve çalışmalar yapan asker kökenli kişiler hakkında yapılacak akademik çalışmalar için bir başucu kaynağı olma özelliği taşımaktadır.

Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye ve Mir'ât-ı Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn çalışması her iki eğitim kurumundaki ders programları, okutulan kitaplar ve sınav sistemleri hakkında geniş bilgiler vererek eğitim programları bakımından da önemli bir kaynak olma özelliği taşımaktadır.

ORCID ve iletişim

Yurdal DEMİREL  <http://orcid.org/0000-0002-0820-7642>, E-posta: yurdaldemirel@gmail.com

Etik beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Kaynaklar

- Alkan M.Ö. (2008). Osmanlı İmparatorluğu'nda Modernleşme ve Eğitim. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6 (12). 9-84.
- Altingöller, T. (2007). *Niğde İlinin Yetiştirdiği Tarihi Şahsiyetler (1923-1980)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi.
- Atlı, H.E. (1999). *Geçmişten Günümüze Bor*. İstanbul: Yardımsevenler Derneği Bor Şubesi Yayınları.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA), Dahiliye Nezâreti Sicill-i Ahval Dosyaları (DH.SAİDd...)*, 120/405, s.405.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA), İrade Askeriye (İ.AS...)*, 15/3, 18/10/1313 (2 Nisan 1896).
- Çağan, N. (1971). Esad Bey (Borlu Pirizâde Mehmed). *İstanbul Ansiklopedisi*, X. İstanbul: Koçu Yayınları.
- Demirağ, B. (2021). *19.YY Niğde Sancağına Tâbi Bor Kâzâsı Müftülerinin Toplumsal İlişkileri ve Meşîhât-ı İslâmiyye ile Münâsebetleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- “Gazeteci Hasan Yılmaer'i kaybettik”, <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/gazeteci-hasan-yilmaer-i-kaybettik-24944630> (03/05/2026).
- Güldöşüren, A. (2021). Türkiye'de Kurum Tarihciliği Literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 19 (37), 395-466.
- Gündüz, M. (2025). *Eğitim, Tarih ve Modern Paradigma (Türkiyede Tarih Eğitimi Yazıcılığı)*. Ankara: İdeal Kültür Akademi.
- Mehmed Said (1913). *Kitab-ı Tezkire-i Suada*. Halep: El-Baha Matbaası.

Mehmed Esad (1893). *Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye*. İstanbul: Artin Asaduryan Şirket-i Mürettibiye Matbaası.

Mehmed Esad (1895). *Mir'ât-ı Mühendishane-i Berri Hümayûn*. İstanbul: Karabet Matbaası.

Milliyet, nr. 2006, 17/12/1955, s. 2; nr. 7287, 08/03/1968, s. 2; nr. 13343, 30/12/1984, s. 12.

Tercüman-ı Hakikat, nr. 1471, 5 Mayıs 1883.

Terzi, İ. (1988). *Mehmed Esad'ın Mir'at-ı Mühendishane-i Berrî-i Hümayun ve Mir'at-ı Mekteb-i Harbiye Adlı Eserlerine Göre 19. Yüzyıl Türk Resmi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.

Yıldırım, N. (2020). Prof. Dr. Bedi N. Şehsuvaroğlu, Türk Tıp Tarihi ve Kültürüne Katkıları. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları (Studies in Ottoman Science)*, 21 (1), 151-192.

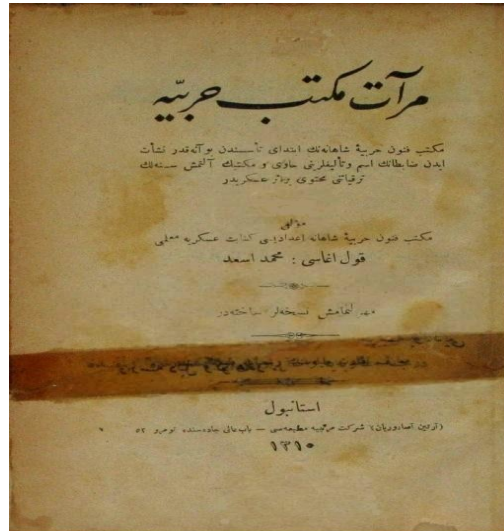
Ekler

Ek-1: Mehmed Esad Bey

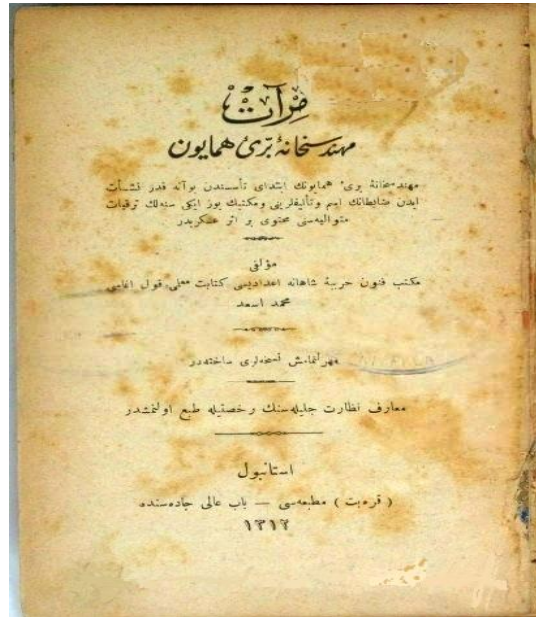


(Atlı, *Geçmişten Günümüze Bor*, s. 235)

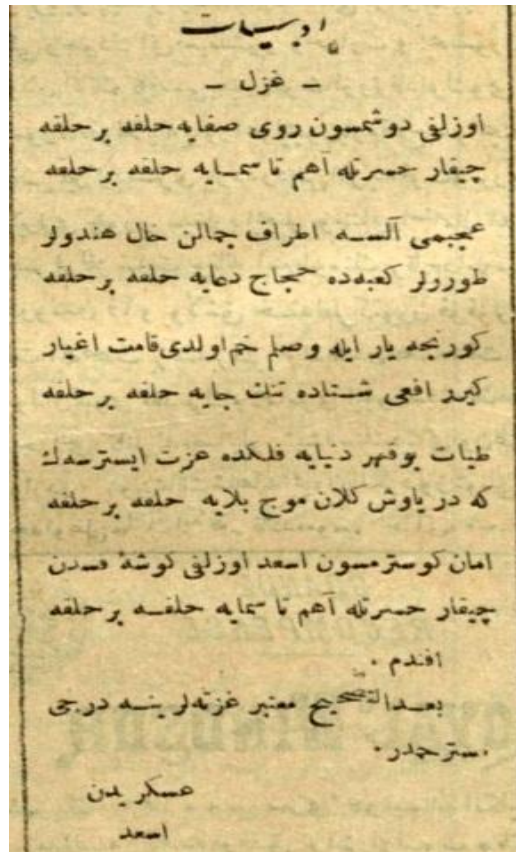
Ek-2: Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye Kitabının Kapağı



Ek-3: Mir'ât-ı Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn Kitabının Kapağı



Ek-4: Mehmed Esad Bey'in Bir Gazeli



(Tercüman-ı Hakikat, nr. 1471, 5 Mayıs 1883, s.3)

Türk Eğitim Tarihi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Konu, Yöntem ve Kavramsal Çerçeve Eğilimleri

Berra Bulut Çolak^{1a}

¹ MEB, Posof İlkokul, Ardahan, Türkiye, ORCID: 0009-0009-9957-0305

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2020-2025 yılları arasında Türkiye’de eğitim tarihi alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerini konu, yöntem ve kavramsal çerçeve eğilimleri açısından incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Araştırmanın veri setini, YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde erişime açık olan 37 yüksek lisans ve 16 doktora tezi olmak üzere toplam 53 lisansüstü tez oluşturmuştur. Veriler içerik analiziyle çözümlenmiş; analiz sürecinde tezler önce bütüncül biçimde okunmuş, ardından konu dağılımı, yöntem tercihleri ve kavramsal çerçevenin araştırma problemiyle ilişkisi bakımından kodlanmıştır. Bulgular, tezlerin büyük ölçüde Cumhuriyet Dönemi’ne yoğunlaştığını ve Köy Enstitülerinin en belirgin araştırma konusu olduğunu göstermiştir. Ayrıca tezlerin çoğunda nitel yaklaşımın öne çıktığı, kavramsal çerçevelerin ise çoğu zaman geniş tarihsel anlatılarla kurulduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak eğitim tarihi alanında konu çeşitliliğinin artırılması ve kavramsal çerçevelerin araştırma problemiyle daha doğrudan ilişkilendirilmesi gerektiği görülmüştür. Bu doğrultuda, lisansüstü çalışmalarda yöntem raporlamasının daha açık yapılması ve farklı dönem, kurum ve yerel örneklerin araştırmaya dâhil edilmesi önerilmektedir.

Makale Geçmişi:

Alındı:
25/05/2026

Revize Edildi:
06/06/2026

Kabul Edildi:
18/06/2026

Anahtar

Kelimeler:

Eğitim Tarihi,
Lisansüstü Tezler,
Konu Eğilimleri,
Yöntem Eğilimleri,
Kavramsal
Çerçeve

Topic, Methodological, and Conceptual Framework Trends in Graduate Theses Prepared in the Field of History of Turkish Education.

Berra Bulut Çolak ^{1a}

¹ MEB, Posof Primary School, Ardahan, Turkey, ORCID:0009-0009-9957-0305

Abstract

This study aims to examine master's and doctoral theses on history of education in Türkiye between 2020 and 2025 regarding topic, method, and conceptual framework trends. Designed within a qualitative research approach, the study employed document analysis. The data set consisted of 53 graduate theses, including 37 master's theses and 16 doctoral dissertations, accessible through the Council of Higher Education National Thesis Center. The data were analyzed through content analysis. During the analysis process, the theses were first read holistically and then coded according to topic distribution, methodological preferences, and the relationship between the conceptual framework and the research problem. The findings showed that the theses largely focused on the Republican Period and that Village Institutes were the most prominent research topic. In addition, the qualitative approach was dominant in most theses, while conceptual frameworks were often constructed through broad historical narratives. As a result, it was concluded that topic diversity in the field of history of education should be increased and conceptual frameworks should be more directly connected to the research problem. Accordingly, it is recommended that methodological reporting in graduate studies be made more explicit and that different periods, institutions, and local examples be included in future research.

Article History:

Received:
25/05/2026

Revised:
06/06/2026

Accepted:
18/06/2026

Keywords:

History of
Education,
Graduate
Theses,
Topic Trends,
Methodological
Trends,
Conceptual
Framework

Giriş

Bilimsel bir araştırmanın okur tarafından izlenebilir, değerlendirilebilir ve gerektiğinde sınıanabilir olması, metnin yapısal kuruluşuyla doğrudan ilişkilidir. Bu yapı içinde giriş, kavramsal çerçeve ve yöntem bölümleri, çalışmanın hem epistemolojik dayanaklarını hem de uygulamalı izini taşıyan üç temel bileşeni oluşturmaktadır. Bir araştırmanın okurla buluştuğu ilk eşik olan giriş bölümü, çalışmanın yönünü belirleyen ve okurun konuya yönelimini biçimlendiren başlangıç noktası olarak öne çıkmaktadır. Tavakol ve O'Brien'in (2023) belirttiği üzere giriş bölümünün ana işlevi; araştırma sorusunu, çalışmanın gerekçesini ve amacını okuyucuya açık biçimde iletmektir. Ancak bu işlevin yerine getirilebilmesi dilin ekonomik kullanımına da bağlıdır. Gereksiz tekrarlar ve genel ifadelerle doldurulan girişler, çalışmanın özgün katkısını okuyucudan uzaklaştırma riski taşımaktadır (Armağan, 2013). Bu yapısal bütünlük içinde girişin; özlü, hedef odaklı ve çalışmanın kapsamını net biçimde sunabilecek bir uzunlukta tasarlanması beklenmektedir (Çocuk & Arı, 2018; Yazar, 2001). Hartley (2007) ise iyi bir girişin okuyucunun ilgisini çekebilmesi için araştırma konusunun arka planını ve önemini tutarlı bir argümantasyonla aktarması gerektiğine dikkat çekmektedir. Swales'ın (1990) yaygın biçimde kabul gören CARS modeli, bu yapıyı üç ardışık adımla tanımlamaktadır: alanın genel manzarasının ortaya konması, alandaki bir boşluğun ya da sorunun belirlenmesi ve bu boşluğu dolduracak çalışmanın amaç ve katkısının okuyucuya sunulması. Bu adımların işlevsel biçimde gerçekleşmesi, çalışmanın hangi kavramsal ya da kuramsal temele dayandığının da açıkça gösterilmesini gerektirmektedir. Çünkü bir giriş bölümünün gücü, çoğunlukla kavramsal/kuramsal çerçevenin nasıl konumlandırıldığıyla birlikte ortaya çıkmaktadır (Hughes, Davis, & Imenda, 2019). Kavramsal çerçevenin tutarlı, literatürle desteklenmiş ve gerektiğinde ayrı bir başlık altında sunulmuş olması, akademik araştırmaların temel beklentilerinden biridir (Maxwell, 2013; Ravitch & Riggan, 2017). Akgül, Birinci ve Sayın'ın (2023) belirttiği gibi, bir araştırma metninin değeri büyük ölçüde bu temel bileşenlerin nasıl kurgulandığına bağlıdır.

Yöntem bölümünün niteliği, bir akademik metnin bilimsel güvenilirliğinin temel göstergelerinden biridir. Nitel araştırmalarda yöntem yazımı, araştırmacının tasarım kararlarını, veri kaynaklarının seçim ölçütlerini ve analiz akışını okurun yeniden inşa edebileceği bir netliğe kavuşturma çabasıdır (Anfara, Brown & Mangione, 2002). Bu netlik, nitel raporlama standartlarının ortak vurgusunu oluşturmaktadır (O'Brien, Harris, Beckman, Reed & Cook, 2014; Tong, Sainsbury & Craig, 2007). Yöntem raporlamasının yetersiz kaldığı çalışmalarda, hangi bulguların verilerden hangi yorumlama süreçleriyle elde edildiği belirsiz kalmakta ve bu durum hem bulguların değerlendirilebilirliğini hem de çalışmanın alanyazına katkısının diğer araştırmacılar tarafından konumlandırılmasını zayıflatmaktadır.

Giriş, kavramsal çerçeve ve yöntem bölümlerinin nitelikli biçimde yapılandırılmasına ilişkin bu yapısal değerlendirme, akademik üretimin yoğun olduğu alanlarda daha da kritik hâle gelmektedir. Bu çalışma söz konusu tartışmayı, Türkiye'de yayın hacmi son yıllarda görünür biçimde artan eğitim tarihi alanı üzerinden ele almaktadır. Nitekim ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim tarihi araştırmalarının kapsam, dönem ve yöntem bakımından çeşitlendiği görülmektedir ve alandaki çalışmaların hem nicelik hem nitelik bakımından dönüştüğü dikkat çekmektedir (Cüçük, 2017; Geiss & Westberg, 2024; Roda-Segarra, Payà Rico & Hernández Huerta, 2023; Westberg, 2021). Bu büyüme alanın güçlenmesine işaret

etmekle birlikte, yayın sayısındaki artışın kendiliğinden kümülatif bir bilgi birikimine dönüşmesini garanti etmemektedir. Geiss ve Westberg (2024), eğitim tarihinin diğer disiplinlerle karşılaştırıldığında derleme ve meta-analitik çalışmalar açısından oldukça geride kaldığını, üretilen yüksek hacimli araştırmaların önemli bir bölümünün bütüncül bir değerlendirmeye tabi tutulmadığını vurgulamaktadır. Bu durum, alandaki birikimin görünür kılınması için sistematik alanyazın incelemelerine duyulan ihtiyacı belirginleştirmektedir.

Lisansüstü tezler, alanın güncel yöneliminin ve metodolojik tercihlerinin izlenebileceği başlıca kaynaklar arasında yer almaktadır. Bu tezler aracılığıyla alana hangi konuların hangi sıklıkla taşındığı, hangi araştırma desenlerinin tercih edildiği ve hangi kavramsal çerçevelerin kurulduğu görünür hâle gelmektedir (Fazlıoğulları & Kurul, 2012; Karadağ, 2010). Türkiye’de tarih eğitimi (Hayta, Karabağ & Göverçin, 2020), sosyal bilgiler eğitimi bağlamında tarih (Zayimoğlu Öztürk & Sıgnaktekin, 2021) ve bilim tarihi (Tatlı, 2024) gibi alt alanlarda yapılan tez incelemeleri, bu tür araştırmaların alana yön verme potansiyelini somut biçimde ortaya koymaktadır. Buna karşın eğitim tarihi alanında, özellikle son beş yıllık dönemde hazırlanan tezlerin konu, yöntem ve kavramsal çerçeve eğilimlerini bir arada ele alan güncel bir incelemeye rastlanmamıştır.

Cüçük (2017), Türkiye’deki eğitim tarihi doktora tezlerini 2017 yılı öncesi dönem itibarıyla incelemiş, sonraki yıllarda ise eğitim tarihi alanında üretilen lisansüstü çalışmaların hem niceliği hem de tematik çeşitliliği artmıştır (Cüçük, 2023). Bu artış, alanın güncel eğilimlerine ve metodolojik tercihlerine ilişkin yeni bir değerlendirme yapılmasını gerektirmektedir. Türkiye’de eğitim alanında yapılan lisansüstü tezleri çeşitli değişkenler açısından inceleyen çalışmaların önemli bir bölümü, belirli bir alt alandaki tezleri konu, yöntem, veri kaynağı, araştırma deseni ve analiz yaklaşımı gibi bileşenler üzerinden ele alarak alandaki araştırma örüntülerini görünür kılmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda eğitim bilimleri alanında doktora tezlerinin tematik ve metodolojik özelliklerini inceleyen Fazlıoğulları ve Kurul (2012), Türkiye’deki eğitim bilimleri doktora tezlerinde işlenen temaları, kullanılan paradigmaları ve veri toplama araçlarını kapsamlı biçimde haritalamış ve alanın kendi içindeki yöntemsel çeşitliliğini tartışmıştır. Benzer biçimde Karadağ (2010), eğitim bilimleri alanında hazırlanan doktora tezlerinde tercih edilen araştırma modellerinin nitelik düzeylerini ve analiz aşamasında ortaya çıkan hata tiplerini belirlemiş, alanın metodolojik şeffaflığına ilişkin önemli tespitler yapmıştır. Tarih ve tarih eğitimi daha yakın bir konumdan bakıldığında ise Hayta, Karabağ ve Göverçin (2020), Türkiye’de tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı alanında hazırlanmış lisansüstü tezleri üniversite, enstitü, danışman, tür, yöntem ve konu eksenlerinde ele alarak alanın genel görünümünü ortaya koymuştur. Zayimoğlu Öztürk ve Sıgnaktekin (2021) ise sosyal bilgiler eğitimi içerisinde tarih ve tarih öğretimi konularını kapsayan 72 lisansüstü tezi meta-sentez yöntemiyle incelemiş, tezlerin yöntemsel açıdan yetersizliklere sahip olduğunu ve önemli bir bölümünde yöntem bölümünün açık biçimde ifade edilmediğini tespit etmiştir. Eğitim tarihi alanına en doğrudan odaklanan çalışmada ise Cüçük (2017), Türkiye’deki üniversitelerde eğitim tarihi alanında yapılmış doktora tezlerini çeşitli değişkenler açısından inceleyerek alanyazına ilişkin bütüncül bir değerlendirme sunmuş ve tezlerin Cumhuriyet dönemine yoğunlaştığını ve doküman incelemesi ile içerik analizinin yaygın olarak tercih edildiğini ortaya koymuştur. Bunun yanında, ilgili bir alt alana yönelik olarak Tatlı (2024), Türkiye’de bilim tarihi konusunda hazırlanan 55

lisansüstü tezi içerik analiziyle incelemiş, tezlerde çoğunlukla nitel araştırma yönteminin kullanıldığını, doküman analizinin baskın bir desen olarak öne çıktığını ve içerik analizinin en yaygın analiz tekniği olduğunu raporlamıştır. Söz konusu bulgular, tarih temelli alt alanlardaki tezlerin yöntemsel tercihlerinin benzer örüntüler izlediğini düşündürmekle birlikte, eğitim tarihi alanında 2020 sonrası dönem itibarıyla konu, yöntem ve kavramsal çerçeve boyutlarını birlikte ele alan güncel bir inceleme bulunmadığını da görünür kılmaktadır.

Bu çerçevede, eğitim tarihi alanında üretilen lisansüstü tezlere yönelik sistematik bir inceleme, bir yandan tez yazım pratiklerinde gözlemlenen yapısal sorunları (örneğin giriş, kavramsal çerçeve ve yöntem yazımındaki aksaklıkları) görünür kılma imkânı sunarken diğer yandan dağınık biçimde ilerleyen tez üretiminin bütüncül bir tabloya kavuşmasını sağlayabilir. Bu tür incelemeler, alanyazında ortaya çıkan bilgi birikimini değerlendirerek yeni yapılacak araştırmalara yön vermesi bakımından önemli görülmektedir (Cücük, 2017). Geiss ve Westberg'in (2024) ifade ettiği gibi, böyle bir çalışma, gelecekteki araştırmacıların alandaki açık konuları daha erken fark etmelerini, tekrar eden araştırma örüntülerini görmelerini ve araştırma sorularını daha isabetli biçimde kurmalarını destekleyecektir. Bu doğrultuda mevcut araştırma, 2020-2025 yılları arasında Türkiye'de eğitim tarihi alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerini konu, yöntem ve kavramsal çerçeve boyutları açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırmanın ana problemi ve alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Eğitim tarihi alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin konu, yöntem ve kavramsal çerçeve açısından eğilimleri nelerdir?

1. Eğitim tarihi alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin konu dağılımı nasıldır?
2. Eğitim tarihi alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin yöntem dağılımı nasıldır?
3. Eğitim tarihi alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin kavramsal çerçeve dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak tasarlanmıştır. Nitel desen, belirli bir alanın belirli bir zaman diliminde sergilediği eğilimleri ortaya koymaya yönelik çalışmalar için işlevsel bir yapı sunmaktadır (Silverman, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2021). Eğitim tarihi alanında üretilen lisansüstü tezler, alanın güncel yönelimlerinin gözlemlenebileceği başlıca veri kaynaklarından biri olduğundan, çalışmanın amacı doğrultusunda doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Süreç, Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından önerilen beş aşama üzerinden yürütülmüştür: dokümanlara erişim sağlanması, özgünlük denetiminin yapılması, dokümanların anlamlandırılması, verilerin çözümlenmesi ve elde edilen verilerin etik ilkeler doğrultusunda kullanılmasıdır.

Sürecin ilk aşamasında, araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda belirlenen dokümanlara dijital platformlar üzerinden erişim sağlanmıştır. İkinci aşamada, incelemeye dâhil edilecek dokümanların

özgünlüğü ve güvenilirliği; bu kaynakların kurumsal ve akademik veri tabanlarında yayımlanmış olup olmadıkları ölçütüyle denetlenmiştir. Üçüncü aşamada, dokümanlar araştırmacı tarafından bütüncül bir okumayla ele alınmış ve içerikleri anlamlandırılmıştır. Bu okuma sürecinde dokümanlar arasındaki ortaklıklar ve farklılıklar karşılaştırmalı biçimde irdelenmiş, alana ilişkin genel eğilimler tespit edilmeye çalışılmıştır. Dördüncü aşamada elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Son aşamada ise analiz sonuçları, araştırma etiği ilkelerine uygun biçimde raporlanmıştır.

Veri Seti

Veri setinin oluşturulmasında, araştırmanın problem durumuna ve alt problemlerine uygun olarak çalışmaya dâhil edilecek tezler araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Çalışmanın veri setine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Kapsamında İncelenen Dokümanlara İlişkin Bilgiler

Doküman Türü	(f)	Erişim Kaynağı	Yayın Yılı Aralığı
Yüksek lisans tezleri	37	YÖK Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ)	2020–2025
Doktora tezleri	16	YÖK Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ)	2020–2025
Toplam	53		

Tablo 1’de yer alan dokümanlar; eğitim tarihi alanında yayımlanmış ve araştırmanın hedeflerine uygun ölçütler doğrultusunda seçilmiş çalışmalardan oluşmaktadır. Araştırma kapsamına alınan tüm tezler 2020-2025 yılları aralığında tamamlanmıştır. Bu zaman aralığının belirlenmesinde, alandaki güncel eğilimlerin ortaya konulması amacı belirleyici olmuştur. Doküman seçiminde ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik; önceden belirlenen ölçütleri karşılayan dokümanların, bireylerin ya da durumların çalışma kapsamına alınmasını esas alan bir amaçlı örnekleme türü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda her tezin, araştırmanın alt problemlerine katkı sağlayabilecek nitelikte olması temel ölçüt olarak benimsenmiş; bu ölçütü karşılamayan ve eğitim tarihi alanı dışında konumlanan çalışmalar inceleme dışında bırakılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde, araştırmanın amacı doğrultusunda eğitim tarihi alanındaki lisansüstü tezlere sistematik biçimde ulaşılmıştır. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin elde edilmesinde YÖK Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanı esas alınmış ve bu kaynakta 2020-2025 yılları arasında tamamlanan tezler taranmıştır. Tarama aşamasında tezlerin başlık, özet ve anahtar kelimeleri ayrıntılı biçimde incelenmiş ve eğitim tarihi alanıyla doğrudan ilişkilendirilmeyen çalışmalar inceleme kapsamı dışında tutulmuştur.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, metinlerde yer alan anlam birimlerinin belirli bir sistematik içinde kodlanmasını, bu kodların benzerliklerine göre temalar altında toplanmasını ve ortaya çıkan örüntülerin yorumlanmasını içeren

bir analiz sürecidir (Miles, Huberman & Saldaña, 2023). Veri çözümleme süreci, nitel araştırma literatüründe önerilen temel aşamalar dikkate alınarak planlanmış; süreç doğrusal bir ilerleyişle yürütülmekle birlikte, gerekli görülen durumlarda önceki aşamalara dönülerek kodlar ve temalar yeniden gözden geçirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Analiz sürecinde öncelikle yüksek lisans ve doktora tezleri bütüncül bir bakışla okunmuştur. Bu okumalar sırasında tezlerin konu alanı, yöntemsel tercihleri ve kavramsal çerçeve yapıları üzerinde özellikle durulmuştur. Kodlama aşamasında metinler ayrıntılı biçimde incelenmiş; araştırmanın amacı doğrultusunda konu, yöntem ve kavramsal çerçeve olmak üzere üç temel analiz alanı belirlenmiştir. Elde edilen kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre karşılaştırılmış, birbirine yakın kodlar alt kategoriler altında birleştirilmiş ve daha kapsayıcı temalar oluşturulmuştur. Kodlar arasında tekrar eden, örtüşen veya kapsamı dar kalan ifadeler yeniden düzenlenerek analiz sürecinin daha tutarlı bir yapıya kavuşması sağlanmıştır. Bu çalışmada kodlama süreci tek bir araştırmacı tarafından yürütülmüştür. İç tutarlılığı güçlendirmek amacıyla kodlamalar yaklaşık [X hafta] arayla iki kez yapılmış, iki kodlama arasındaki tutarsızlıklar gözden geçirilerek giderilmiştir. Kararların izlenebilirliği için her tezin konu, yöntem ve kavramsal çerçeve kodları, dayandıkları ölçütlerle birlikte bir kodlama tablosunda (denetim izi) kayıt altına alınmıştır.

Bu çalışmada kavramsal çerçeveler iki temel ölçüt üzerinden değerlendirilmiştir: ilişki düzeyi ve kapsam genişliği. İlişki düzeyi, tezlerde yer alan kavramsal çerçeve bölümlerinin araştırmanın temel problemiyle ne ölçüde bağlantı kurduğunu göstermektedir. Bu ölçüt altında üç kategori kullanılmıştır: İlişki düzeyi boyutunda, başlıkların çoğu araştırma problemiyle açık bağ kuruyorsa tez '*doğrudan*'; bir kısmı problemle bağ kurarken bir kısmı ikincil tarihsel açıklamalara ayrılmışsa '*kısmen*'; içerik ağırlıklı olarak genel tarihsel arka plana ayrılmış ve problemle bağ zayıfsa '*dolaylı*' olarak kodlanmıştır.

Kapsam genişliği ise kavramsal çerçevede sunulan arka plan bilgisinin araştırma amacıyla ne ölçüde dengeli biçimde ilişkilendirildiğini değerlendirmek için kullanılmıştır. Bu kapsamda üç kategori oluşturulmuştur: Kapsam genişliği boyutunda, arka plan bilgisi araştırma odağını destekleyecek ölçüdeyse '*dengeli*'; arka plan araştırma odağını aşacak kadar uzunsa '*geniş*'; arka plan problemi açıklamaya yetmeyecek kadar sınırlıysa '*sınırlı*' olarak kodlanmıştır.

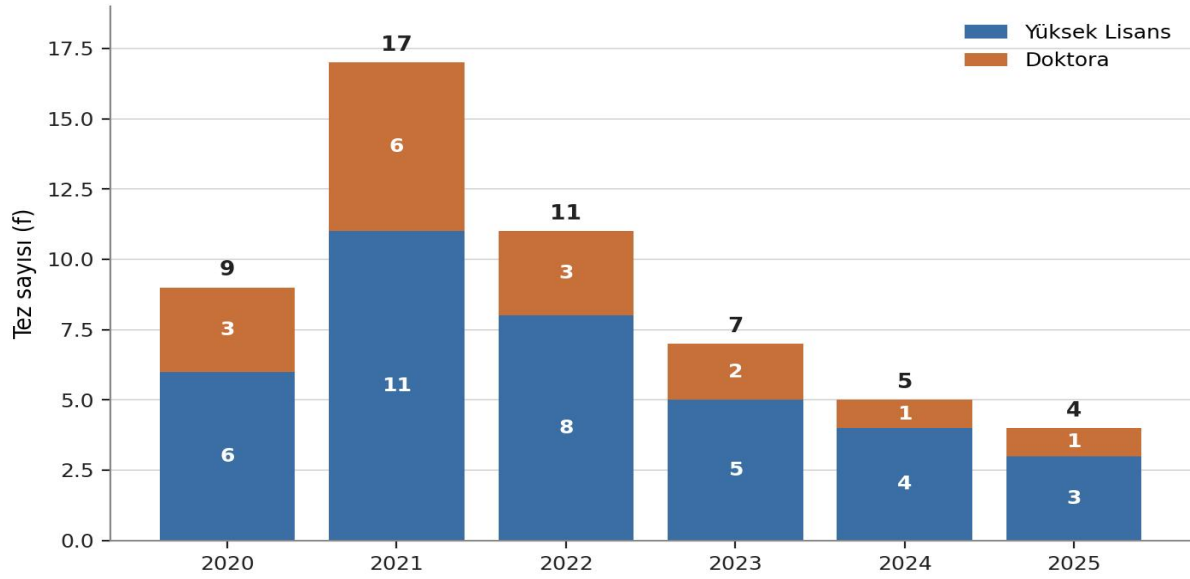
Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü açıkça belirtilmelidir. Bu çalışmada araştırmacı, veri setinin oluşturulması, kodlama ve yorumlama süreçlerinde doğrudan rol almıştır. Öznel yargıyı sınırlamak için önceden tanımlı ölçütlere bağlı kalınmış, sınır durumlarda karar gerekçeleri not edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, veri seti YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde erişime açık tezlerle sınırlıdır. 2025 yılı veri toplama sırasında henüz tamamlanmadığından 2025'e ait sayı, alanın gerçek üretimini tam yansıtmıyor olabilir. Son olarak, kodlama araştırmacının yorumuna dayandığı için öznellik içermesi, çalışmanın doğal bir sınırlılığıdır.

Bulgular

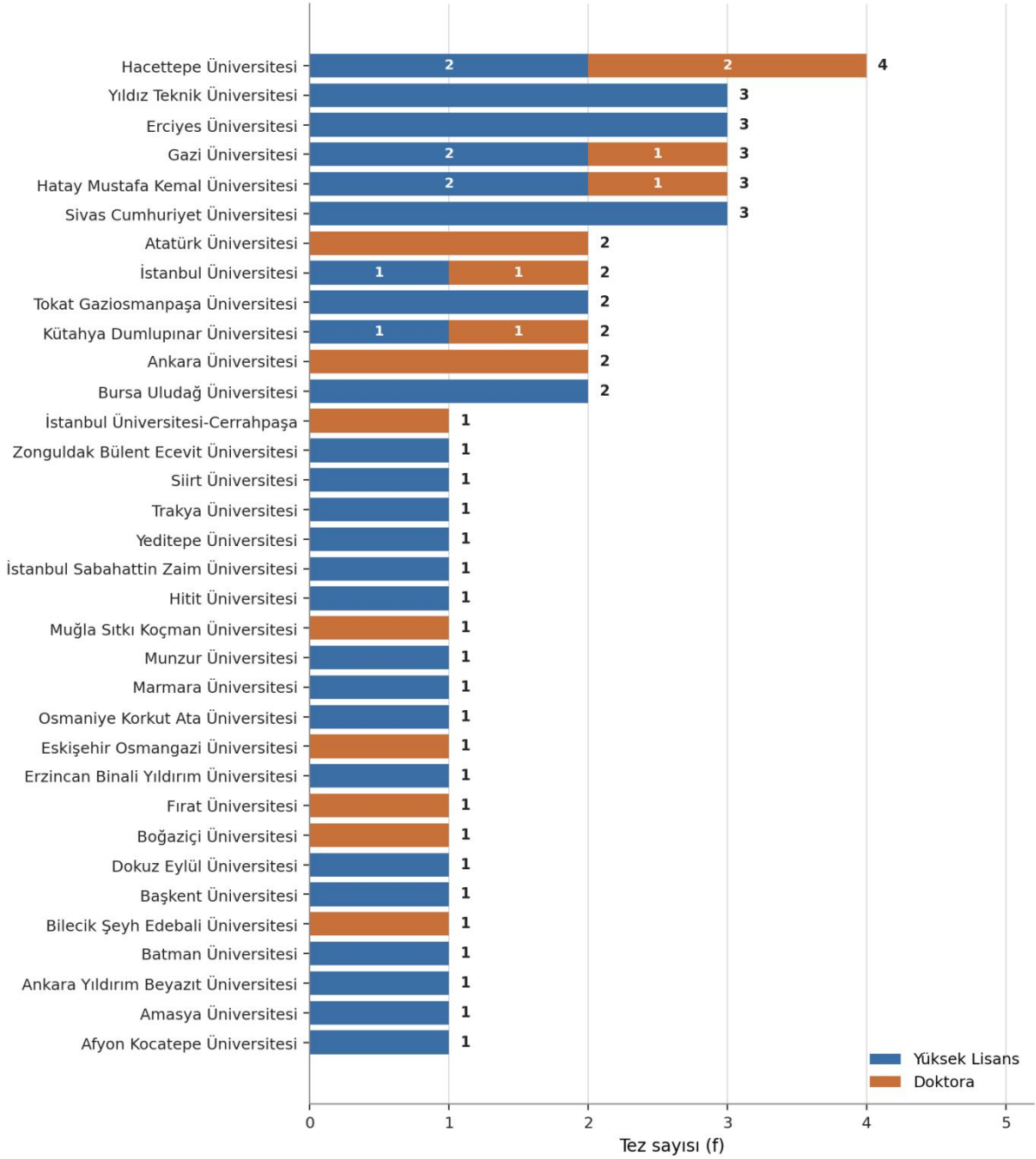
Çalışmanın bu bölümünde, 2020-2025 yılları arasında Türk eğitim tarihi alanında hazırlanmış lisansüstü tezlerin; yıllara, üniversitelere, enstitülere ve anabilim dallarına göre dağılımlarıyla birlikte ele alınan konu ve yöntem tercihleri sistematik bir şekilde incelenmiştir.



Şekil 1. Tezlerin yıllara göre dağılımı

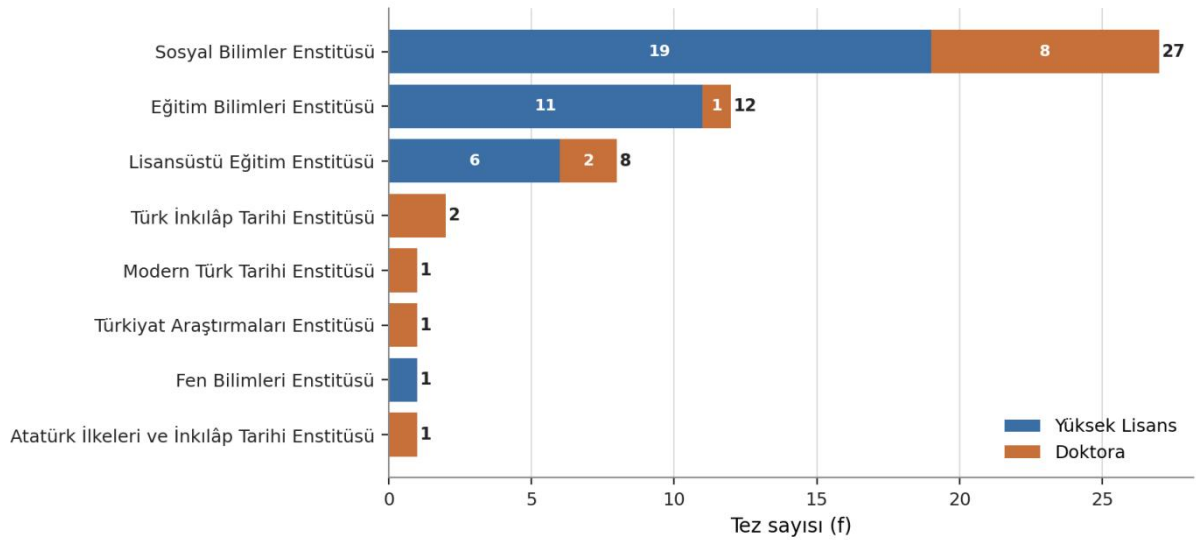
Şekil 1 incelendiğinde, tezlerin 2021 yılında en yüksek sayıya (f=17) ulaştığı, 2022'de görece yüksek bir düzeyde (f=11) kaldığı ve 2023'ten itibaren kademeli olarak azaldığı görülmektedir. 2025 yılına ait sayının düşük olması, bu yılın veri toplama sırasında henüz tamamlanmamış olmasıyla

ilişkilendirilebilir.



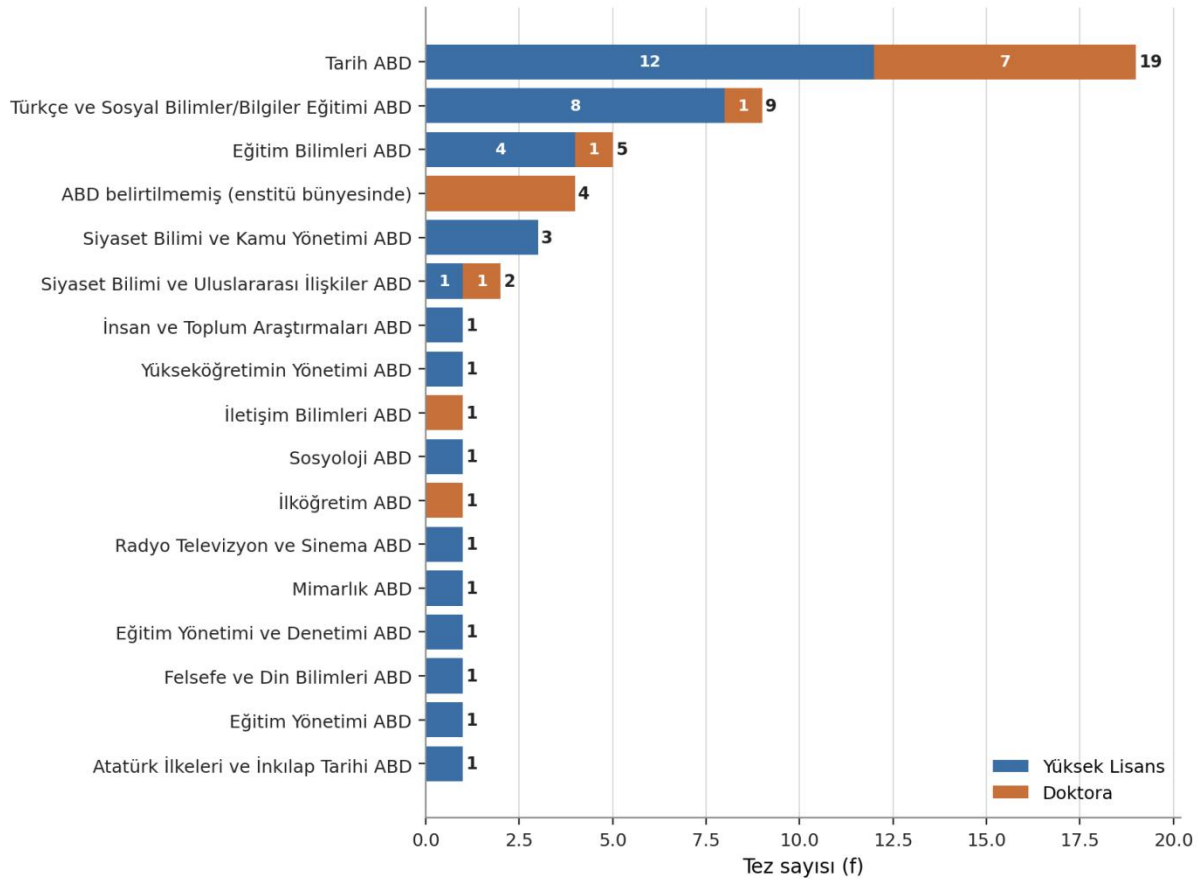
Şekil 2. Tezlerin hazırlandığı üniversitelere göre dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde, tezlerin üniversitelere göre dağılımında belirgin bir çeşitlilik olduğu görülmektedir. Hacettepe Üniversitesi dört teze en üretken kurum olarak öne çıkmaktadır. Bunu üçer teze Erciyes, Gazi, Hatay Mustafa Kemal, Sivas Cumhuriyet ve Yıldız Teknik üniversiteleri izlemektedir. Ankara, Atatürk, Bursa Uludağ, İstanbul, Kütahya Dumlupınar ve Tokat Gaziosmanpaşa üniversiteleri ikiye teze yer alırken, diğer üniversitelerde tekil sayıda tez bulunmaktadır.



Şekil 3. Tezlerin hazırlandığı enstitüye göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde, tezlerin enstitülere göre dağılımında Sosyal Bilimler Enstitüsü (f=27), Eğitim Bilimleri Enstitüsü (f=12) ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nün (f=8) ağırlıklı olduğu, diğer enstitülerin ise sınırlı düzeyde temsil edildiği görülmektedir.



Şekil 4. Tezlerin hazırlandığı anabilim dallarına göre dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde, tezlerin en büyük bölümünün Tarih anabilim dalında (f=19) üretildiği. Bunu Türkçe ve Sosyal Bilimler/Bilgiler Eğitimi (f=9) ve Eğitim Bilimleri (f=5) anabilim dalları izlemektedir. Diğer anabilim dallarında daha sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Tablo 2. Yüksek Lisans Tezlerinin Konularına Göre Dağılımı

Tema	Alt Tema	Konu	Dönem	f
Türk Eğitim Tarihi	Genel Türk Eğitim Tarihi	Köy enstitüleri	Cumhuriyet Dönemi	9
		Sürelî yayınlar	Cumhuriyet Dönemi	4
		İdeoloji çalışmaları	Cumhuriyet Dönemi	3
			Osmanlı Geç Dönemi	1
		Yabancı uzmanlar/bilim insanları	Cumhuriyet Dönemi	2
		Tarih eğitimi	Cumhuriyet Dönemi	4
		Eğitim tarihi	Cumhuriyet Dönemi	1
			Osmanlı Geç Dönemi	1
		Din eğitimi	Cumhuriyet Dönemi	1
		Özel eğitim	Cumhuriyet Dönemi	1
		Mesleki Eğitim	Cumhuriyet Dönemi	1
		Öğretmen Eğitimi	Cumhuriyet Dönemi	2
		Hükümet politikaları		1
	Yerel/Bölgesel Eğitim Tarihi	Öğretmen Eğitimi	Cumhuriyet Dönemi	1
		Kurum Tarihi	Cumhuriyet Dönemi	2
			Osmanlı Geç Dönemi	2
		Eğitim Tarihi	Cumhuriyet Dönemi	1

Tablo 2 incelendiğinde, Yüksek lisans tezlerinin konularında Cumhuriyet Dönemi çalışmalarının ağırlıklı olduğu, özellikle Köy Enstitüleri üzerine yapılan tezlerin öne çıktığı görülmektedir. Bunun yanında sürelî yayınlar, tarih eğitimi ve ideoloji temalı çalışmalar da dikkat çekmektedir.

Tablo 3. Doktora Tezlerinin Konularına Göre Dağılımı

Tema	Alt Tema	Konu	Dönem	f
Türk Eğitim Tarihi	Genel Türk Eğitim Tarihi	Köy enstitüleri	Cumhuriyet Dönemi	3
		İdeoloji çalışmaları	Cumhuriyet Dönemi	2
		Yabancı uzmanlar/bilim insanları	Geç Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemi	1
		Tarih eğitimi	Cumhuriyet Dönemi	2
		Eğitim Tarihi	Cumhuriyet Dönemi	1
		Vatandaşlık eğitimi	Cumhuriyet Dönemi	2
		Yükseköğretim tarihi	Geç Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemi	1
		Eğitim politikaları	Cumhuriyet Dönemi	3
	Yerel/Bölgesel Türk Eğitim Tarihi	Kurum tarihi	Cumhuriyet Dönemi	1

Tablo 3 incelendiğinde, Doktora tezlerinde de Cumhuriyet Dönemi odaklı araştırmaların ön planda olduğu görülmektedir. Köy Enstitüleri yine önemli bir yer tutarken, vatandaşlık eğitimi ve ideoloji üzerine yapılan çalışmalar da gözlemlenmektedir.

Tablo 4. Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri Kavramsal Çerçeveye İlişkin Tematik Dağılım

Tema	Alt Tema	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)
------	----------	-------------------	-------------

Tema	Alt Tema	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)
İlişki Düzeyi	Doğrudan İlişkili	11	4
	Kısmen İlişkili	16	2
	Dolaylı İlişkili	10	10
Kapsam Genişliği	Sınırlı	2	–
	Dengeli	6	2
	Geniş	29	14

Tablo 4 incelendiğinde, yüksek lisans ve doktora tezlerinin kavramsal çerçeve oluşturma biçimleri arasında benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Genel olarak tezlerin önemli bir bölümünde kavramsal çerçevenin araştırma problemiyle doğrudan ve sınırlı bir ilişki kurmaktan ziyade, geniş tarihsel ve kuramsal arka planlar üzerinden yapılandırıldığı dikkat çekmektedir.

Yüksek lisans tezlerinde kavramsal çerçeveler çoğunlukla araştırma problemiyle kısmen ya da dolaylı ilişki kurmuştur. Bu durum, tezlerin önemli bir kısmında kavramsal çerçevenin araştırma problemini desteklemek yerine, uzun tarihsel anlatılar ve genel bağlamlar üzerinden ilerlediğini göstermektedir. Özellikle Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan geniş dönem anlatılarının, çalışmanın özgül araştırma sorusunu ikinci planda bıraktığı, kavramların problem merkezli değil, dönem merkezli biçimde ele alındığı tespit edilmiştir. Kapsam genişliği açısından ise yüksek lisans tezlerinde "geniş" kategorisinin baskın olması, kavramsal çerçevelerin çoğu zaman ana odaktan uzaklaşma riski taşıdığını ortaya koymaktadır. Doktora tezlerinde de benzer bir eğilim sürmektedir. Kavramsal çerçevelerin önemli bir kısmı araştırma problemiyle dolaylı ilişki kurmaktadır. Bu durum doktora düzeyinde dahi kavramsal çerçevelerin araştırma problemiyle doğrudan bağ kurmakta zorlandığını göstermektedir. Bazı çalışmalarda, araştırma döneminden çok daha erken tarihsel kesitlere yönelmesi, kavramsal çerçevenin araştırma sorusunu gecikmeli olarak ortaya koymasına neden olmuştur. Buna karşın, doğrudan ilişkili olarak sınıflandırılan sınırlı sayıdaki doktora tezinde, kavramsal çerçevenin problemle yüksek düzeyde örtüştüğü, kuramsal kavramların araştırma amacını destekleyecek biçimde yapılandırıldığı görülmektedir. Kapsam genişliği bakımından doktora tezlerinin büyük çoğunluğunun "geniş" kategoride yer alması, yüksek lisans tezleriyle benzer bir yapının doktora düzeyinde de devam ettiğini göstermektedir. "Sınırlı" kapsama sahip doktora tezine ise rastlanmamıştır.

Tablo 5. Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri Yöntemlerine Göre Tematik Dağılım

Tema	Alt Tema	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)
Yöntem	Nitel	18	5
	Nicel	–	–
	Karma	–	–
Desen	Durum / Vaka Çalışması	1	–
	Tarama	5	–
	Doküman İncelemesi	5	1
	Tarihsel Desen / Analiz	2	3
	Derleme	–	1
Evren / Örneklem	Arşiv Belgeleri	3	1
	Sürelili ve Süresiz Yayınlar	2	2
	Sürelili Yayınlar	3	–
	Ders Kitapları	3	2

Tema	Alt Tema	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)
	Öğretim Programları / Müfredat	1	1
	Eğitim / Yükseköğretim Politikaları	1	–
	Öğretmenler	1	–
	İlgili Literatür	1	–
	Doküman Analizi	10	2
	İçerik Analizi	6	1
	Betimsel Analiz	–	1
	Eleştirel Söylem Analizi	–	2
Yöntem belirtilmemiş		19	11

Tablo 5 incelendiğinde, araştırma yaklaşımını açıkça belirten tezlerde nitel yaklaşımın tümüyle baskın olduğu bu tezlerde nicel veya karma yöntemle rastlanmadığı görülmektedir. Ancak tezlerin önemli bir bölümünde araştırma yaklaşımı açıkça ifade edilmemiştir. Yöntem belirtilmemiş tezler, yüksek lisans tezlerinin %51,4'ünü (19/37), doktora ise %68,8'ini (11/16) oluşturmaktadır.

Tartışma ve sonuç

Bu çalışma, Türkiye'de 2020-2025 yılları arasında eğitim tarihi alanında tamamlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin konu, yöntem ve kavramsal çerçeve eğilimlerini bütüncül bir perspektiften incelemiştir. Bulgular, alanın dönem tercihi bakımından Cumhuriyet'e belirgin biçimde yoğunlaştığını, tema dağılımında ise Köy Enstitülerinin hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde başat bir araştırma odağı olarak öne çıktığını ortaya koymaktadır. Köy Enstitüleri haricinde süreli yayınlar, tarih eğitimi, ideoloji çalışmaları, öğretmen eğitimi, kurum tarihi ve vatandaşlık eğitimi de tekrar eden temalar arasında yer almıştır. Bu profil, Cüçük'ün (2017) 2017 öncesi doktora tezleri üzerinden raporladığı yoğunluklarla büyük ölçüde süreklilik göstermektedir ancak 2020 sonrası dönemde özellikle yükseköğretim tarihi, anti-entelektüalizm, hatırat temelli din eğitimi tarihi ve hükümet programlarındaki eğitim politikaları gibi yeni alt başlıkların ortaya çıkması, alanın tematik yelpazesinin görece genişlediğini düşündürmektedir. Bu durum, eğitim tarihinin sabit bir gündemle değil, Türkiye'nin güncel akademik ve toplumsal tartışmalarıyla etkileşim hâlinde dönüşen bir alan olduğunu göstermektedir.

Kavramsal çerçeve boyutunda yapılan değerlendirmeler, tezlerde kavramsal çerçevenin araştırma problemiyle çoğunlukla kısmi veya dolaylı bir ilişki kurduğunu ortaya koymuştur. Tezlerin önemli bir bölümünde kavramsal çerçevenin geniş tarihsel anlatılar üzerinden örüldüğü, ana araştırma problemini taşıyacak bir kuramsal yapı yerine kronolojik bir arka plan sunma eğiliminin baskın olduğu tespit edilmiştir. Yöntem boyutunda, araştırma yaklaşımını açıkça belirten tezlerde nitel baskındır ancak tezlerin yarısından fazlasında yaklaşım açıkça ifade edilmemiştir. Desen düzeyinde tarama, doküman incelemesi ve tarihsel analiz öne çıkmış, veri kaynakları arasında arşiv belgeleri, süreli yayınlar ve ders kitapları belirgin biçimde yer almıştır. Söz konusu yöntemsel örüntü, eğitim alanında tarih temelli alt alanlarda yapılan diğer tez incelemeleriyle büyük ölçüde uyumludur (Tatlı, 2024; Zayimoğlu Öztürk & Sığnaktekin, 2021). Bu uyum, tarih ve eğitim tarihi alanlarında çalışan araştırmacıların ortak bir

yöntem repertuarı paylaştığını ancak bu paylaşımın aynı zamanda yöntemsel çeşitliliğin sınırlanması riskini de barındırdığını düşündürmektedir.

Konu dağılımına ilişkin bulgular, eğitim tarihi tezlerinin neden Cumhuriyet dönemine yoğunlaştığına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Bu yoğunlaşmanın araştırmacı tercihindən ziyade kaynaklara erişim olanakları ve dilsel okuryazarlık koşullarıyla doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. 1928 Harf İnkılabı sonrası yaşanan alfabe geçişi, Osmanlı dönemine ait birincil kaynaklarla çalışabilmek için Osmanlı Türkçesi okuryazarlığı ve transkripsiyon becerisi gibi ek uzmanlıkları gerektirir hâle getirmiştir (Çiçek, 2013). Eğitim tarihi araştırmalarında belirleyici olan bu durum, Cumhuriyet dönemi kaynaklarını görece daha erişilebilir bir veri tabanı olarak öne çıkarmakta ve lisansüstü düzeydeki dönem tercihlerini de bu yönde biçimlendirmektedir. Köy Enstitülerinin tezlerde tekrar eden bir araştırma odağı hâline gelmesi de bu kurumların Cumhuriyet'in eğitim politikalarındaki sembolik konumuyla ve kamuoyundaki sürekli güncelliğiyle ilişkilidir. Köy Enstitüleri, kırsal kalkınmayı eğitim aracılığıyla hedefleyen, öğretmen yetiştirmeyi merkeze alan ve uygulamaya dayalı pedagojik bir model olarak ele alınmakta (Arslan, 2021; Baş, 2023), Cumhuriyet dönemi eğitim uygulamalarının en görünür örneklerinden biri sayılmakta (Aysal, 2005) ve eğitim politikaları tarihinin başlıca inceleme nesnelerinden birine dönüşmüş bulunmaktadır. Ancak alanyazında bu yoğun ilginin metodolojik ve epistemolojik sınırlarına yönelik eleştirel uyarılar da yer almaktadır. Koç (2020, 2021a, 2021b), 2010 öncesinden 2019'a uzanan üç farklı dönemi kapsayan bibliyometrik incelemelerinde, Köy Enstitüleri üzerine hazırlanan tezlerin önemli bir kısmında ideolojik yaklaşımın ve metodolojik sorunların belirgin biçimde gözlemlendiğini raporlamıştır. Yıldız Yılmaz, Esen ve Akandere (2023) ise konuyla ilgili lisansüstü tezler ve TR Dizin makalelerini birlikte ele aldıkları sistematik incelemede, çalışmaların 44 farklı üniversitede ve 24 farklı konu alanında yürütülmüş olmasına rağmen tematik bir derinleşme yerine örüntü tekrarının daha baskın olduğunu vurgulamışlardır. Mevcut araştırmanın bulguları bu değerlendirmelerle örtüşmektedir: Köy Enstitülerine yönelik tezlerin sayısal olarak artmaya devam etmesi, alanın bilgi birikimini genişletme potansiyeli taşımakla birlikte aynı dönemin alternatif kurumsal pratiklerinin (örneğin Halkevleri, Millet Mektepleri, mesleki okullar, ilk öğretmen okulları), bölgesel eğitim politikalarının ve özel eğitim, kız eğitimi ya da yetişkin eğitimi gibi alt alanların görece geri planda kalmasına yol açabilmektedir. Bu eğilim, eğitim tarihi araştırmalarında bir tema yoğunlaşmasının zamanla bir tema tıkanıklığına dönüşebileceği uyarısını içinde barındırmaktadır. Benzer biçimde, Osmanlı dönemi eğitim uygulamalarının ve kurumsal yapılarının daha sınırlı düzeyde ele alınması, lisansüstü düzeyde dönem çeşitliliğini destekleyecek altyapı geliştirme çalışmalarının önemini öne çıkarmaktadır.

Kavramsal çerçeve bulguları, çalışmanın belki de en açıklayıcı tartışma eksenini oluşturmaktadır. İncelenen tezlerin önemli bir kısmında kavramsal çerçevenin geniş tutulmuş olması ve bu durumun araştırma problemiyle kurulan doğrudan bağı geciktirmesi, eğitim tarihi alanına özgü bir gerilime işaret etmektedir. Bu gerilim, tarihsel araştırmaların kendi yöntemsel doğasıyla, akademik makale ve tez yazımının yapısal beklentileri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır. Tarih yazımı geleneksel olarak ayrıntılı bir bağlamsallaştırma, dönem anlatımı ve kaynak betimlemesi gerektirir (McCulloch & Richardson, 2000; Şimşek, 2015). Buna karşın akademik yazım literatürü, giriş ve kavramsal çerçeve bölümlerinin araştırma sorusunu, kapsamı ve gerekçeyi okura erken aşamada açık biçimde sunmasını

beklemektedir (Tavakol & O'Brien, 2023; Yeldan & Türkmen, 2023). Gereğinden uzun ya da konudan uzaklaşan giriş metinlerinin ana fikrin görünürlüğünü düşürebildiği vurgulanmaktadır (Armağan, 2013). Bu çalışmada “geniş” kavramsal çerçeve eğiliminin baskın çıkması, eğitim tarihi tezlerinin tam da bu iki gelenek arasında bir dengesizlik yaşadığını göstermektedir. Burada esas mesele, tarihsel arka plana yer verilmesi değildir, sorun bu arka planın araştırma sorusunu taşıyan analitik bir yapıya dönüşmemesi ve metnin odağının gecikmesidir. Kavramsal çerçevenin araştırma problemiyle erken aşamada bağ kurması, argümantasyonun bütünlüğünü güçlendirmekte (Maxwell, 2013; Ravitch & Riggan, 2017), Swales'ın (1990) CARS modelindeki alanın tanıtılması, boşluğun belirlenmesi ve katkının ortaya konulması adımlarını işlevsel kılmaktadır. Eğitim tarihi alanında bu denge, dönem anlatısının kavramlar etrafında örülmesi ve kronolojinin kavramsal işleyişin emrinde tutulmasıyla sağlanabilir. Söz konusu yaklaşım, alanın hem tarihsel derinliğini hem de eğitim bilimlerinin analitik beklentilerini birlikte karşılamayı mümkün kılacaktır.

Yöntem boyutuna ilişkin bulgular, eğitim tarihi alanında nitel yaklaşımın doğal bir tercih olarak öne çıktığını ortaya koymaktadır. Arşiv belgeleri, süreli yayınlar ve ders kitapları gibi materyaller, tarihsel araştırmaların kendine özgü veri tabanını oluşturmaktadır. Bu nedenle doküman incelemesi ve içerik analizinin yaygınlığı şaşırtıcı değildir. Ancak burada asıl tartışılması gereken sorun, yöntem türünden çok yöntem raporlamasının niteliğine ilişkindir. Bulgular, incelenen tezlerin önemli bir bölümünde yöntem ve analiz sürecine ait bilgilerin yeterince ayrıntılı sunulmadığını, veri çözümleme adımlarının yüzeysel biçimde tarif edildiğini ve özellikle güvenilirlik ile araştırmacı rolü gibi konuların büyük ölçüde göz ardı edildiğini göstermektedir. Bu örüntü tarih temelli alt alanlarda yapılan diğer tez incelemelerinde de tespit edilmiştir: Zayimoğlu Öztürk ve Sıgnaktekin (2021), sosyal bilgiler eğitimi içinde tarih konulu tezlerin önemli bir kısmında yöntem bölümünün ya bulunmadığını ya da açık biçimde ifade edilmediğini raporlamıştır. Tatlı (2024) da bilim tarihi alanındaki tezlerde benzer örüntülerin izlendiğine işaret etmiştir. Söz konusu bulgular, eğitim tarihi araştırmalarında yöntem yazımının yeterince kurumsallaşmadığını düşündürmektedir. Oysa tarihsel araştırma, basit bir kaynak betimlemesinden çok daha öteye geçen kaynak eleştirisi, bağlamsallaştırma, dönemleştirme ve eleştirel analiz gibi karmaşık süreçleri içeren bir uygulamadır (McCulloch, 2004; McCulloch & Richardson, 2000; Şimşek, 2015). Yöntemsel şeffaflığın azalması, araştırma sürecini izlenebilir kılmanın ve bulguların değerlendirilebilmesinin temel koşullarını zayıflatmaktadır (Kerr, 2020; Silverman, 2018). Eğitim tarihi tezlerinde yöntem yazımının yalnızca “nitel araştırma kullanıldı” düzeyindeki genel ifadelerin ötesine geçerek tarihsel araştırmaya özgü işlem adımlarını, kaynak seçim ölçütlerini, kaynak eleştirisi süreçlerini ve analiz protokollerini açık biçimde içermesi gerekmektedir (Kaya Mutlu & Şenel, 2023). Bu örüntüler, tezlerin hangi anabilim dallarında üretildiğiyle birlikte daha anlaşılır hâle gelmektedir. Şekil 4'te görüldüğü gibi, eğitim tarihi tezlerinin en büyük bölümü eğitim fakülteleri yerine doğrudan Tarih anabilim dallarında üretilmiştir (f=19). Bu durum Şekil 3'teki enstitü dağılımıyla da uyumludur; tezlerin çoğu Sosyal Bilimler enstitülerinde hazırlanmıştır. Tarih anabilim dallarındaki tez yazım geleneği, eğitim bilimlerindeki gibi ayrı bir 'Yöntem' başlığı açmaya yatkın değildir; bu da çalışmada yöntem belirtmeyen tezlerin yüksek oranını kısmen açıklamaktadır. Benzer biçimde, kavramsal çerçevelerin geniş tarihsel anlatılar biçiminde kurulması, tarih disiplininin

bağlamsallaştırma ve dönem anlatımına dayalı yazım geleneğinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir (McCulloch & Richardson, 2000; Şimşek, 2015).

Bu araştırma alanyazına birkaç açıdan katkı sunmaktadır. Çalışma, 2020-2025 yılları arasında üretilen lisansüstü tezlerin hangi konularda yoğunlaştığını görünür kılmakta; kavramsal çerçeve ve yöntem bölümlerindeki yapısal örüntüleri ortaya koyarak bu örüntülerin alanın kuramsal ve metodolojik birikimini nasıl şekillendirdiğini tartışmaktadır. Ayrıca Cüçük'ün (2017) 2017 öncesi döneme ilişkin değerlendirmesini ve Koç'un (2020, 2021a, 2021b) Köy Enstitüleri özelinde yürüttüğü serili incelemeleri 2020 sonrası dönem üzerinden güncelleyerek alandaki süreklilikleri ve kırılma noktalarını birlikte okumayı mümkün kılmaktadır. Alanın büyümesi, tezlerin sayısal artışıyla kendiliğinden bir birikime dönüşmemektedir. Birikimin oluşması için çalışmaların birbirini hangi açılardan tekrar ettiği ve hangi yönlerden yenilediği görünür olmalıdır (Geiss & Westberg, 2024). Bu çalışma, son beş yıllık tez üretimini bu perspektiften okunabilir hâle getirmiştir.

Öneriler

Yukarıda tartışılan bulgular ve değerlendirmeler doğrultusunda, eğitim tarihi alanında lisansüstü tez üretimini niteliksel ve nicel olarak güçlendirmeye yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- ✓ Kavramsal çerçeve yazılırken araştırma problemine doğrudan bağ kuran kavramlar ve teorik tartışmalar tercih edilmelidir.
- ✓ Yöntem bölümleri yazılırken tarihsel araştırmaya özgü işlem adımları (kaynak seçim ölçütleri, kaynak eleştirisi, bağlamsallaştırma, dönemleştirme, kodlama protokolü) açık ve izlenebilir biçimde raporlanmalıdır.
- ✓ Konu seçiminde, daha önce ele alınmamış yerel örnekler, mezun anlatıları, sözlü tarih kayıtları ya da karşılaştırmalı boyutlarla zenginleştirilmelidir.
- ✓ Osmanlı dönemine ait eğitim pratiklerinin daha güçlü biçimde araştırılabilmesi için lisansüstü öğrencilere Osmanlıca okuryazarlık, arşiv kullanımı ve transkripsiyon desteği sağlanmalıdır.
- ✓ Enstitü ve program düzeyinde, eğitim tarihi araştırmalarına özgü bir metodoloji ders içeriği geliştirilmelidir.
- ✓ Alanyazını takip eden derleme, meta-sentez ve bibliyometrik çalışmalar artırılmalıdır.

ORCID ve iletişim

Berra Bulut Çolak  <http://orcid.org/0009-0009-9957-0305>, E-posta: berrabulut05@gmail.com

Etik beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Kaynaklar

- Akgül, A., Birinci, T., & Sayın, İ. (Eds.). (2023). *Nitelikli bilimsel araştırma makalesi nasıl yazılır?* İÜC Yayınevi. <https://doi.org/10.5152/6900>
- Anfara, V. A., Brown, K. M., & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28–38. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007028>
- Armağan, A. (2013). How to write an introduction section of a scientific article? *Turkish Journal of Urology*, 39 (Suppl 1), 8. <https://doi.org/10.5152/tud.2013.046>
- Aysal, N. (2005). Anadolu'da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy Enstitüleri. *Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35–36), 267–282.
- Cüçük, E. (2017). *Türkiye’de “eğitim tarihi” alanında yapılmış doktora tezlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Cüçük, E. (2023). *Türkiye’de eğitim tarihi alanında 2018–2023 yılları arasında hazırlanmış doktora tezleri üzerine bir inceleme* [Sempozyum bildirisi]. IX. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu, Sakarya, Türkiye.
- Çiçek, N. (2013). Changes in the form of the documents caused by the alphabet reform, in Turkey: Examination of the intrinsic elements of the archival records in the light of diplomatics methodology. *Belleten*, 77(280), 1103–1134. <https://doi.org/10.37879/belleten.2013.1103>
- Çocuk, H. E., & Arı, B. (2018). Makale giriş bölümlerinin sözbilimsel yapılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 988–1003. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.450295>
- Fazlıoğulları, O., & Kurul, N. (2012). Türkiye’deki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 43-75.
- Geiss, M., & Westberg, J. (2024). A better use of the shoulders we stand on: meta-analyses in the history of education. *History of Education Review*, 53(3), 213-227. <https://doi.org/10.1108/HER-02-2024-0008>
- Hartley, J. (2007). Planning that title: Practices and preferences for titles with colons in academic articles. *Library & Information Science Research*, 29(4), 553–568. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2007.05.002>
- Hayta, N., Karabağ, G., & Göverçin, A. (2020). Türkiye’de tarih eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Turkish History Education Journal*, 9(1), 248-262. <https://doi.org/10.17497/tuhed.705751>
- Hughes, S., Davis, T. E., & Imenda, S. N. (2019). Demystifying theoretical and conceptual frameworks: A guide for students and advisors of educational research. *Journal of Social Sciences*, 58(1–3), 24–35. <https://doi.org/10.31901/24566756.2019/58.1-3.2188>
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.
- Kaya Mutlu, E., & Şenel, A. (2023). Bilimsel araştırma makalesinde metot bölümü yazımı. In A. Akgül, T. Birinci, & İ. Sayın (Eds.), *Nitelikli bilimsel araştırma makalesi nasıl yazılır?* (ss. 31–36). İÜC Yayınevi. <https://doi.org/10.5152/6900>
- Kerr, P. (2020). Addressing five common weaknesses in qualitative research: Sticking feathers together in the hope of producing a duck. *Psychology in Society*, (59), 107-123.
- Koç, N. (2020). Türkiye’de “Köy Enstitüleri” konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin nicelik ve nitelik yönleriyle değerlendirilmesi (2010’a kadar). *Tarihyazımı*, 2(1), 13-36.
- Koç, N. (2021a). Türkiye’de “Köy Enstitüleri” konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin nicelik ve nitelik yönleriyle değerlendirilmesi II (2010-2015). *Tarihyazımı*, 3(2), 222-239.

- Koç, N. (2021b). Türkiye’de “Köy Enstitüleri” konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin nicelik ve nitelik yönleriyle değerlendirilmesi III (2016-2019). *Gaziantep Üniversitesi Ayıntab Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 29-54.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history and the social sciences*. RoutledgeFalmer.
- McCulloch, G., & Richardson, W. (2000). *Historical research in educational settings*. Open University Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2023). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- O'Brien, B. C., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A., & Cook, D. A. (2014). Standards for reporting qualitative research: A synthesis of recommendations. *Academic Medicine*, 89(9), 1245–1251. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000388>
- Ravitch, S. M., & Riggan, M. (2017). *Reason & rigor: How conceptual frameworks guide research* (2nd ed.). SAGE.
- Roda-Segarra, J., Payà Rico, A., & Hernández Huerta, J. L. (2023). The history of education through specialised journals: themes, scientific production and bibliometrics (1967-2022). *Social and Education History*, 12(1). <https://doi.org/10.17583/hse.11028>
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama* (E. Dinç, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1075/z.184.513swa>
- Şimşek, A. (Ed.). (2015). *Tarih için metodoloji*. Pegem Akademi.
- Tatlı, F. (2024). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında bilim tarihi konusunda yapılan tezlere yönelik içerik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 3194-3223. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1497965>
- Tavakol, M., & O'Brien, D. (2023). The importance of crafting a good introduction to scholarly research: Strategies for creating an effective and impactful opening statement. *International Journal of Medical Education*, 14, 84–87. <https://doi.org/10.5116/ijme.6499.82af>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Westberg, J. (2021). What we can learn from studying the past: The wonderful usefulness of history in educational research. *Encounters in Theory and History of Education*, 22, 227–248. <https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.14999>
- Yarar, E. (2001). *Bilimsel araştırma makalelerindeki “giriş bölümleri”nin söylem yapıları*. In Ö. Ekmekçi (Ed.), XIV. Dilbilim Kurultayı bildirileri (ss. 110–123). Çukurova Üniversitesi Yayınları.
- Yeldan, İ., & Türkmen, E. (2023). Bilimsel araştırma makalesinde giriş bölümü yazımı. In A. Akgül, T. Birinci, & İ. Sayın (Eds.), *Nitelikli bilimsel araştırma makalesi nasıl yazılır?* (ss. 25–30). İÜC Yayınevi. <https://doi.org/10.5152/6905>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Yılmaz, N., Esen, S., & Akandere, O. (2023). Türkiye’de Köy Enstitülerine yönelik çalışmaların sistematik incelemesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 941-958. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.93>

Zayimoğlu Öztürk, F., & Sığnaktekin, C. (2021). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan tarih konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimler: Bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 152-176. <https://doi.org/10.38015/sbyy.875796>

Lisansüstü Tezler

- Ağır, Ö. (2021). *Türk-Amerikan ilişkileri ve Türkiye'de eğitime Amerikan etkisi (1945-1965)* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Akan, S. (2025). *Tanzimat devri Osmanlı maarif nazırlarının modern eğitime katkıları (1839-1876)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı.
- Akın, D. (2022). *İkinci Dünya Savaşı döneminde millî eğitim politikaları çerçevesinde tarih eğitimi (Ortaöğretim birinci devre)* (Doktora tezi). Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Arı, Y. (2024). *Geçmişten günümüze Türkiye'de özel eğitim politikaları* (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Arslan, L. (2021). *Türk siyasetinde Köy Enstitüleri tartışmaları* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü.
- Aslan, S. (2021). *Köy Enstitülerinde eğitim ve tarih öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Barut, İ. (2024). *Türk eğitim tarihinde mesleki ve teknik eğitimin yapılanması* (Yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı.
- Baş, E. (2023). *Köy Enstitülerinde uygulanan öğretim programlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Bektaş, Ş. (2023). *Atatürk dönemi öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin nitelikleri* (Yüksek lisans tezi). Munzur Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Bilal, A. B. (2022). *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e İstanbul kız mektepleri* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı.
- Bulut, B. (2024). *Geçmişten günümüze tarih/sosyal bilgiler ders kitaplarında kadın şahsiyetler* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı.
- Bülbül, E. (2021). *Çağdaş Eğitim Dergisi'nin eğitim sorunları açısından değerlendirilmesi (1976-1986)* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Canlı, G. (2023). *Conservative transformation of education in Turkey (1980-2012): Policy processes and power alliances* (Doctoral dissertation). Boğaziçi University, Atatürk Institute for Modern Turkish History.
- Çalışkan, H. E. (2020). *Türkiye'nin toplumsal hafızasını Köy Enstitüleri fotoğrafları üzerinden okumak: Hasanoğlu Köy Enstitüsü ve Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü örneği* (Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı.
- Çatalbaş, S. G. (2021). *İktidarın meşrulaştırılmasında eğitim politikaları (1920-2015)* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı.
- Çetin, H. (2024). *Afyonkarahisar'da eğitim tarihi üzerine bir inceleme (1923-1945)* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.

- Çiçekçi, N. (2020). *Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinden günümüze Türkiye’de eğitim politikalarında değişim sorunsalı* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı
- Çolak-Bektaşoğlu, E. (2022). *Köy Enstitüleri’nin kapanış süreci ve bu süreçte Türkiye’de yaşanan tartışmalar* (Yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Dağlı, E. (2020). *Darülfünûn’dan üniversite sürecine; Türkiye’ye gelen mülteci Alman bilim insanları* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü.
- Dalar, M. (2022). *Kuruluştan Cumhuriyet’e Darüşşafaka’da eğitim (1863-1923)* (Yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Durmaz, O. (2021). *Türkçülük ideolojisinin Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışına etkileri (1923-1945)* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
- Erdoğan, Ö. (2023). *Meslekî ve Teknik Öğretim Dergisi’nin 1960-1965 dönemi içerik incelemesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı.
- Ergin Kocatürk, H. (2021). *Türkiye’de yükseköğretim yönetimi: Tarihsel dönüşüm, sistem koordinasyonu ve kurumsal yönetim* (Doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Girgin, M. (2021). *1933 Üniversite Reformu sonrası Türkiye’ye iltica eden Alman bilim insanlarının Türk eğitim sistemine katkıları* (Yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
- Göksel, O. (2022). *Modern Türkiye’de halkçılık düşüncesi ve Köy Enstitüleri* (Yüksek lisans tezi). Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı.
- Gür, F. (2023). *Demokrat Parti dönemi Üsküdar ilkokulları ve eğitim faaliyetleri* (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Gürçan-Aktaş, M. (2022). *Hatıratlar bağlamında Türkiye’de din eğitimi tarihi (1923-1982)* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.
- Hasar, V. (2022). *Atatürk döneminde Ankara Halkevi ve faaliyetleri (1932-1938)* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Irmak-Yüksel, A. (2021). *Türkiye’de ilköğretimin gelişmesinde yabancı uzman raporlarının etkisinin incelenmesi (1923-1960)* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı.
- İlter, F. N. (2022). *1923-1954 yılları arasında Türkiye’de eğitim ve Köy Enstitüleri* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı.
- Kaya, İ. (2020). *Geleneksel ile çağdaş arasında kalmış bir kurum: Darü’l-Fünûn* (Yüksek lisans tezi). Batman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Kaya, M. M. (2020). *II. Meşrutiyetten Cumhuriyete (1908-1961) vatandaşlık dersi öğretim programlarının değişimi ve ders kitaplarına yansımaları* (Doktora tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı.
- Kazankaya, S. (2020). *Asker liseliler: Musiki Muallim Mektebi özelinde askerlik dersleri ve uygulaması* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Kesler, M. (2021). *Türk eğitim tarihinde Yeni Öğretmen dergisi (1953-1958)* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Anabilim Dalı

- Kılıç, H. (2021). *Yurt bilgisi ders kitaplarında çocuk kimliğinin temsili (1923-1950)* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Kılın, T. (2020). *İki darbe arası dönemde Türk eğitim tarihi (1960-1980)* (Yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Kırmit, Ö. F. (2020). *Lise tarih ders kitaplarında İslam tarihi konu anlatımı (1923-1960)* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü.
- Kumbalı, S. (2023). *Cumhuriyet Türkiye'si değerler eğitiminde kapitalist ruh (1923-1950)* (Doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Kuşci, A. (2021). *Türk eğitim tarihi (1923-1950)* (Doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Mutlu, Ö. (2021). *Cumhuriyet Dönemi'nde öğretmen yetiştirme meselesi ve çözüm arayışları: İlk öğretmenokulları (1954-1974)* (Yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Oğuz, S. (2021). *Türk eğitim sisteminde teknoloji kullanımı* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı.
- Özgültekin, F. S. (2025). *Türkiye'de eğitim politikalarında anti-entelektüalizm ve bilginin değersizleştirilmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Özkayacan, M. (2025). *Türkiye'deki hükümet programlarında yükseköğretim politikaları (1923-2018)* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yükseköğretimin Yönetimi Anabilim Dalı.
- Semiz, O. (2024). *Türkiye'de köy eğitimi (1923-1940)* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Bilim Dalı.
- Sert, E. H. (2021). *Çağdaş Eğitim Dergisi'nin eğitim sorunları açısından değerlendirilmesi (1987-1999)* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Sezgin, A. (2022). *Millî Mücadele döneminde Anadolu'da eğitim faaliyetleri* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Şahin, O. (2020). *Kuruluşundan günümüze kurum ve şahıslarıyla Sivas Cumhuriyet Üniversitesi* (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Tak, Y. (2023). *Türk modernleşme tarihi çerçevesinde Demokrat Parti dönemi (1950-1960) eğitim politikalarının ideolojik içeriği üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı.
- Toklucu, B. (2022). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e tarih dersi eğitimi ve müfredatı karşılaştırmalı analizi (1908-1938)* (Yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Tuna, A. (2022). *Cumhuriyet dönemi ortaokul tarih ders kitaplarında (1931-1960) Osmanlı tarihinin yeri* (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı.
- Tunçer, N. (2021). *Köy Enstitüleri modeli* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnsan ve Toplum Araştırmaları Anabilim Dalı.
- Usta, C. O. (2021). *Doğuştan, gelişimi ve bitiş ekseninde Köy Enstitüleri ve verdiği eğitim* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.

Yıldırım, N. K. (2025). *12. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçölük ders kitaplarında Millî Mücadele dönemi hatıratlarının kullanımı (2000-2024)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı.

Karakter Eğitiminde Rol Model İnsanların Önemi: Batı ve Türk - İslam Eğitim Geleneği Bağlamında Karşılaştırmalı Bir Kavramsal Çerçeve

Bedri Eminsoy 

¹ Eldivan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı, Türkiye,
ORCID: 0000-0003-1606-0879

Öz

Karakter eğitimi, insanlık tarihinin en eski eğitimsel kaygılarından birini yansıtmakta olup bireyin yalnızca bilgi edinmesini değil, erdemli, ahlaklı ve topluma yararlı bir karakter kazanmasını hedeflemektedir. İnsanlığın ilk çağlarından günümüze kadar gelen dönemde sosyal bir varlık olan insanın toplu yaşama geçmesiyle birlikte karakter eğitimi hep gündemde olmuştur. Toplum olabilmenin temelinde toplumu oluşturan bireylerin o toplumda istenen ve kabul gören ahlaki normlara sahip olmasının temelinde bireylerde oluşması istenen karakter vardır. Bu çalışma; karakter eğitimi ve rol model insan kavramlarını Batı ve Türk-İslam eğitim geleneği çerçevesinde karşılaştırmalı biçimde ele almaktadır. Aristoteles'ten Thomas Lickona'ya uzanan Batı geleneğinde erdem merkezli bir karakter eğitimi anlayışı gelişmiş; bu anlayışta öğretmen ve ebeveyn figürleri başlıca rol model kaynakları olarak konumlandırılmıştır. Türk-İslam geleneğinde ise terbiye kavramı etrafında şekillenen bir eğitim felsefesi, Hz. Peygamber başta olmak üzere âlim ve şeyh figürlerini rehber olarak öne çıkarmıştır. Fârâbî'nin akıl ve ahlâk sentezinde biçimlenen mükemmel insan ideali ile Türk kültürünün töre merkezli terbiye anlayışı birleşerek özgün bir karakter eğitimi paradigması oluşturmuştur. Alan araştırmaları; tarihî romanların kahraman kurgularından ABD'nin Georgia ve Florida eyaletlerindeki karakter eğitimi programlarına geniş bir yelpazeyi kapsayarak incelenmiş, rol model figürünün çocuk ve gençlerin karakter gelişimindeki belirleyici işlevi ortaya konmuştur. Sonuç olarak çalışma, etkili bir karakter eğitimi için Batı kökenli erdem anlayışı ile Türk-İslam terbiye geleneğinin bütünleştirilmesinin zorunluluğunu vurgulamaktadır.

Makale Geçmişi:

Alındı:
30/06/2026

Kabul Edildi:
02/07/2026

Anahtar

Kelimeler:

Karakter Eğitimi,
Rol Model,
Terbiye, Erdem
Eğitimi, Türk-İslam
Eğitimi, Farabi

The Importance of Role Models in Character Education: A Comparative Framework in The Context Of Western and Turkish- Islamic Educational Traditions

Bedri Eminsoy 

¹ Eldivan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı, Türkiye,

ORCID: 0000-0003-1606-0879

Abstract

Character education reflects one of the oldest educational concerns in human history, aiming not only at knowledge acquisition but at cultivating a virtuous, moral, and socially beneficial character in individuals. This study examines the concepts of character education and role model in a comparative framework drawing on Western and Turkish-Islamic educational traditions. In the Western tradition extending from Aristotle to Thomas Lickona, a virtue-centered understanding of character education has evolved, positioning teachers and parents as primary role model sources. In the Turkish-Islamic tradition, an educational philosophy shaped around the concept of terbiye (moral cultivation) has highlighted prophetic figures, scholars (âlim), and spiritual guides (şeyh) as exemplary models. The ideal of the perfect human being formed through Fârâbî's synthesis of reason and morality, together with the töre-centered understanding of Turkish culture, has produced a distinctive character education paradigm. Field studies were examined across a wide spectrum—from heroic characters in historical novels to character education programs in Georgia and Florida—revealing the decisive function of the role model in children's and youth's character development. The study ultimately emphasizes the necessity of integrating Western virtue education approaches with the Turkish-Islamic terbiye tradition for effective character education.

Article History:

Received:
30/06/2026

Accepted:
02/07/2026

Keywords:

Character,
Education, Role
Model, Terbiye,
Virtue
education,
Turkish-Islamic
Educational
Tradition, Al-
Fârâbî.

Giriş

İnsanoğlunun toplumsal varoluşu, bireyin yalnızca bilgi ve beceri kazanmasıyla değil, aynı zamanda erdemli ve ahlaklı bir karakter geliştirmesiyle anlam kazanmaktadır. Bu bilinç; Antik Yunan'ın paideia anlayışından İslam medeniyetinin terbiye geleneğine, eski Türk kültüründeki töre sisteminden modern eğitim bilimlerinin karakter eğitimi programlarına uzanan geniş bir tarihsel çizgide farklı biçimler almıştır. Her kültür ve her çağ, erdemli insan idealini kendi dünya görüşü çerçevesinde tanımlamış ve bu ideali kuşaktan kuşağa aktarmanın yollarını aramıştır.

Günümüzde karakter eğitimi; artan suç oranları, şiddet eğilimi, empati yoksunluğu ve toplumsal duyarsızlık gibi sorunlara yanıt üretme zorunluluğuyla yeniden gündemin merkezine yerleşmiştir (Davis, 2006; Kesgin, 2015, s. 119). Yalnızca Batı dünyasında değil, Türkiye başta olmak üzere pek çok ülkede de karakter eğitiminin okul programlarına dahil edilmesi ve bu eğitimin etkinleştirilmesi meselesi eğitim politikalarının belirleyici gündem maddelerinden biri haline gelmiştir.

Karakter eğitiminin merkezinde, kuramsal çerçeve ne olursa olsun, bir rol model figürü yer almaktadır. Çocuklar ve gençler değerleri, tutumları ve davranış kalıplarını büyük ölçüde gözlemledikleri, hayranlık duydukları ya da özdeşleştikleri figürler aracılığıyla edinmektedir (Bandura, 1977, s. 92 - 93). Bu bağlamda rol model; aile ortamındaki anne-baba, okuldaki öğretmen, toplumsal bellekteki tarihsel kahraman ve İslam eğitim geleneğindeki peygamber-âlim-şeyh figürü olarak çok katmanlı bir anlam kazanmaktadır.

Mevcut karakter eğitimi literatürü incelendiğinde, Türk-İslam eğitim geleneğindeki terbiye ve rol model anlayışının Batı kökenli yaklaşımlarla sistematik biçimde karşılaştırılmadığı ve iki geleneğin bütünleştirici bir çerçevede ele alınmadığı görülmektedir. Bu çalışma söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Çalışmada; karakter eğitiminin kavramsal çerçevesi ve sosyolojik temelleri ortaya konmakta, her iki gelenekteki rol model anlayışları karşılaştırmalı olarak incelenmekte ve bütünlük bir karakter eğitimi modeli için ilkeler önerilmektedir.

Problem Durumu ve Araştırmanın Önemi

Türkiye'de 2018 yılında yenilenen öğretmen yetiştirme programlarıyla birlikte Karakter ve Değerler Eğitimi dersi bazı lisans programlarında zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır (MEB, 2018, s. 7; Avcı ve Göksel, 2023, s. 213). MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ise "çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış, ahlaklı bireyler yetiştirme" hedefini öncelikli amaç olarak belirlemiştir. Bununla birlikte Türk kültürünün özgün terbiye geleneği ile Batı kaynaklı karakter eğitimi yaklaşımlarının nasıl bütünleştirileceği ve bu süreçte rol model figürünün nasıl konumlandırılacağı soruları henüz yeterince araştırılmamıştır. Özellikle İslam eğitim geleneğindeki üsve-i hasene (güzel örnek) kavramının modern ve laik okul programlarıyla nasıl ilişkilendirileceği meselesi önemli bir araştırma boşluğunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularını yanıtlamayı hedeflemektedir:

1. Karakter eğitiminin kavramsal çerçevesi Batı ve Türk-İslam geleneğinde nasıl şekillenmiştir?

2. Rol model insan kavramı her iki gelenekte nasıl tanımlanmakta ve işlevselleştirilmektedir?
3. Alan araştırmaları rol modelin karakter gelişimindeki etkisini nasıl ortaya koymaktadır?
4. İki geleneğin bütünleştirilmesine dayalı bir karakter eğitimi çerçevesi nasıl tasarlanabilir?

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde hazırlanmıştır. Literatür taraması yapılmış, karakter eğitimi ve rol model kavramı üzerine ulusal ve uluslararası kaynaklar incelenmiştir. Doküman incelemesi tekniği kullanılarak Türkiye'deki eğitim politikaları ile birlikte Türk – İslam Geleneğindeki uygulamalar ile Batı dünyasındaki uygulamalar karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Karakter ve Karakter Eğitimi Kavramı

Karakter kelimesi, Yunanca "χαρακτήρ" (kharaktēr) kökünden gelmekte; "kazmak, oymak, biçimlendirmek" anlamlarını taşımaktadır. Bu etimolojik köken, karakterin üzerimize kazınmış ve bizi özgün davranışlara yönelten içsel işaretlerden oluştuğuna işaret etmektedir (O'Sullivan, 2004, s. 640; Avcı ve Göksel, 2023, s. 214). Berkowitz ve Bier (2005, s. 2), karakteri psikolojik özellikler bütünü olarak tanımlamış; karakter eğitimi ise öğrencilerin etik davranma, sosyal ve kişisel sorumluluk alma ve öz yönetim gibi psikolojik gelişimlerini destekleyen süreçler olarak ele almıştır.

Karakter eğitimi ile değerler eğitimi arasındaki kavramsal ayrım önemli bir noktayı açıklamaktadır: Değerler eğitimi toplumun o anki mevcut değerlerinin benimsenmesini hedeflerken; karakter eğitimi bilgelik, adalet, cesaret ve dürüstlük gibi zamana ve mekâna bağlı olarak değişmeyen evrensel erdemlere odaklanmaktadır (Avcı ve Göksel, 2023, s. 214 - 215; Lickona, 1997, s. 65). Erdemler, değerlerden farklı olarak öznel değil nesnel ahlaki standartlardır; kültür ve dönem farklılıklarından bağımsız olarak geçerliliklerini korumaktadır.

Bu alanda en kapsamlı ve etkili çerçevelerden birini Lickona'nın (1991, s. 51) üç bileşenli karakter modeli oluşturmaktadır. Modele göre karakter; bilişsel (ahlaki bilgi — knowing the good), duygusal (ahlaki his — desiring the good) ve davranışsal (ahlaki eylem — doing the good) olmak üzere üç temel bileşenden meydana gelmektedir. İyi karakterin oluşması için bireyin ahlaki olanı bilmesi, istemesi ve yapması gerekmektedir (Arthur, 2014, s. 56). Bu üç bileşen arasındaki uyumu sağlamak; "bilmek ama yapmamak" ya da "yapmak ama içselleştirmemek" gibi karakter tutarsızlıklarını önlemenin temel koşuludur.

Lickona (2003), güçlü bir karakter gelişimi için on temel erdemi belirlemiştir: bilgelik, adalet, cesaret, öz kontrol, sevgi, olumlu tutum, çalışkanlık, dürüstlük, minnettarlık ve alçakgönüllülük. Antik Yunan filozoflarının "ana erdem" olarak nitelendirdiği bilgelik, diğer erdemlerin nasıl uygulanacağını da belirlemektedir. Bu erdemlerin bireyde kalıcı davranış örüntüleri haline gelmesi ancak tekrar, alışkanlık, ödül-ceza mekanizmaları ve güvenilir rol modellerle mümkün olmaktadır (Lickona, 2003, s. 1 - 3).

Karakter eğitiminin amacı Lickona'ya (1999) göre üç düzeyde gerçekleşmektedir: iyi insanlar, iyi okullar ve iyi toplumlar oluşturmak. Karakter eğitimi bu anlayışta yalnızca bireysel bir gelişim meselesi değil, toplumsal bir inşa projesidir. Nitekim karakter eğitiminin temel öncülleri arasında şu saptama yer

almaktadır: "İyi karakter otomatik olarak ortaya çıkmaz; öğretme, model olma, öğrenme ve uygulama içeren süreçler vasıtasıyla zamanla gelişir." (akt. Ekşi, 2003, s. 83 - 84).

Karakter Eğitiminin Sosyolojik Temelleri

Karakter eğitiminin sosyolojik boyutları göz ardı edildiğinde, okullarda uygulanan programların etkinliği önemli ölçüde azalmaktadır. Zira öğrencilerde karakter gelişimi yalnızca bireysel özelliklerle değil; aile, okul ve sosyal çevrenin dinamik etkileşimiyle şekillenmektedir (Avcı ve Göksel, 2023, s. 217; Katılmış, 2010, s. 53). Bu nedenle bazı araştırmacılar, karakter kavramının sosyolojik açıdan yeterince sosyalleşmiş bireyi ifade ettiğini ve bu anlamda "yeterince sosyalleşmiş çocuğun iyi çocuk" olduğunu ileri sürmektedir (Arthur, 2003, s. 87 - 88).

Durkheim, okulların değerleri ve davranış kurallarını benimsetmek için bilinçli çaba göstermesi gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre okullar, ahlaki kodların ödül ve ceza sistemi aracılığıyla aktarıldığı sosyal organizasyonlardır; okul bazı durumlarda ailenin eksikliklerini telafi edici bir işlev de üstlenebilir. John Dewey de okulun sosyal işlevi konusunda Durkheim ile örtüşen görüşler paylaşmaktadır (Arthur, 2003, s. 88 - 89).

Ailenin karakter eğitimindeki rolü belirleyici niteliktedir. Lasch'a (1979, s.3) göre aile yalnızca kültürel kalıpları yeniden üretmekle kalmayıp çocuğun farkında bile olmadığı biçimlerde karakterini derinden biçimlendirmektedir. Adler (2012, s. 103), bireyin yaşam tarzının ve dış dünyaya yönelik tutumunun büyük ölçüde ilk dört-beş yaşa kadar şekillendiğini vurgulamaktadır. Etzioni (1993) ise öz disiplin ve empatiyi karakterin iki temel yapı taşı olarak görmekte; bu niteliklerin öncelikle aile ortamında edinildiğini belirtmektedir (akt. Berkowitz ve Grych, 1998, s. 374).

Ebeveynlerin çocuklarına iyi örnek olmalarının önemi bu bağlamda ayrıca öne çıkmaktadır. Çocukların en etkili öğrenme yollarından biri gözlem ve taklit olduğundan, ebeveynlerin tutumları, değerleri ve yaşam biçimleri doğrudan karakter edinimi üzerinde belirleyici olmaktadır. Berkowitz ve Grych'in (1998, s. 373) araştırmasına göre ebeveynleriyle güvenli bağlanma geliştiren çocukların sosyal ve ahlaki gelişimi daha sağlıklı seyretmekte; öz disiplin ve empati yetenekleri daha erken ve daha güçlü biçimde gelişmektedir (Avcı ve Göksel, 2023, s. 220).

Sosyal öğrenme teorisi çerçevesinde ele alındığında öğretmenin rol model işlevi eğitimde merkezi bir konum kazanmaktadır. Bandura'nın (1977) gözlemsel öğrenme teorisine göre bireyler, diğerlerinin davranışlarını gözlemleyerek sosyal ve ahlaki bilgi edinmektedir. Bu çerçevede öğretmen yalnızca bilgi aktarıcısı değil; değerlerin, tutumların ve davranış kalıplarının canlı bir örneği olarak işlev görmektedir (Arthur, 2003, s. 92 - 93).

Rol Model Kavramı ve Karakter Eğitimindeki İşlevi

Sosyal psikoloji literatüründe rol model, bireyin davranışlarını, değerlerini ve tutumlarını bilinçli ya da bilinçsiz biçimde taklit ettiği ya da özdeşleştiği kişi olarak tanımlanmaktadır. Kelman'ın (1958, s. 51 - 60) çözümlemesine göre rol model ilişkisi; uyum (compliance), özdeşleşme (identification) ve içselleştirme (internalization) aşamalarından geçerek gerçekleşmektedir. En kalıcı karakter etkisi, son

aşamada — yani bireyin rol modelinin değer yargılarını kendi iç dünyasının bir parçası haline getirdiğinde — ortaya çıkmaktadır.

Karakter eğitimi bağlamında rol model figürü birden fazla katmanda işlev görmektedir: Birincil rol modeller olarak ebeveynler ve öğretmenler, bireyin gündelik yaşamında sürekli temas halinde olduğu figürler olarak en güçlü etkiyi yaratmaktadır. İkincil rol modeller olarak tarihsel kahramanlar, edebi karakterler ve toplumun saygı duyduğu kişiler ise özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde kimlik oluşumunda belirleyici işlevler üstlenmektedir. Üçüncü katmanda ise teolojik ve mitolojik figürler — İslam geleneğinde peygamberler ve veliler, Türk geleneğinde destanların kahraman figürleri — yer almaktadır (Lickona, 1999, s. 80 - 81).

Lickona (1999, s. 81), okullarda karakter eğitiminin etkinliği için olumlu rol modellerinin bilinçli biçimde kullanılmasını önemli bir strateji olarak önermektedir. Fedakâr davranışa ilham vermek için rol model figürlerinden yararlanmak, kahramanlık hikâyelerini müfredatla bütünleştirmek ve tarihsel biyografilerden erdemli eylem örnekleri çıkarmak bu stratejinin başlıca araçlarını oluşturmaktadır.

Batı Geleneğinde Karakter Eğitimi ve Rol Model Anlayışı

Antik Yunan'dan Aydınlanma'ya: Erdem Eğitiminin Kökleri

Batı'da karakter eğitiminin entelektüel temelleri Antik Yunan filozoflarına dayanmaktadır. Sokrates; ahlaki bilginin erdemli davranışın zorunlu koşulu olduğunu savunmuş, doğru bilgiye ulaşmanın ancak diyalog ve akıl yürütme yoluyla mümkün olduğunu ileri sürmüştür. Eflatun ise devlet yönetimi ve eğitimi arasındaki ilişkiyi kuramsal düzeyde ele almış; erdemli karakterin çocukluk döneminde, müzik, beden eğitimi ve uygun rol modellerle teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Ülker ve Gurbetoğlu, 2020, 283).

Aristoteles'in (2007) eudaimonia (mutlu/iyi yaşam) anlayışında erdem; aşırılıklar arasındaki orta yolu bulmayı sağlayan ve alışkanlık yoluyla kazanılan bir karakter özelliği olarak tanımlanmaktadır. "Erdemli eylemler yaparak erdemli olunur" ilkesi, erdem kazanımının teorik öğretimden değil pratik uygulama ve rol model deneyiminden geçtiğini açıkça ortaya koymaktadır (Arthur, 2014, s. 56 - 57). Aristoteles'e göre samimiyet, doğruluk, dürüstlük ve cesaret gibi etik erdemler doğuştan gelmez; pratik uygulama ve gözlemsel öğrenme yoluyla edinilir. Bu nedenledir ki erdemli rol modeller, bireyin erdemleri kazanmasında vazgeçilmez bir işlev üstlenmektedir.

Rönesans ve Aydınlanma dönemlerinde eğitimin laik bir zemine taşınmasıyla birlikte karakter eğitimindeki dinî vurgu yerini akılcı ve insancıl bir erdem anlayışına bırakmıştır. Rousseau doğaya dayalı bir eğitimi, Kant ise ahlaki özerkliği ve evrensel ahlak yasasını (kategorik buyruk) ön plana çıkarmıştır. Kant'ın (akt. Egemen, 1957; Gül, 2020, s. 537) ünlü sözü bu anlayışı özetlemektedir: "İnsanı insan yapan eğitimidir, insan eğitimin meydana getirdiğinden başka bir şey değildir." Bu yaklaşımda da erdemli figürlerin rehberliği, bireyin ahlaki özerkliğini kazanması için zorunlu bir ön koşul olarak görülmektedir.

Modern Dönemde Karakter Eğitimi: ABD Deneyimi

20. yüzyılın ikinci yarısında karakter eğitimi, akılcı pozitivizm, bireyselleşme ve sekülerleşmenin etkisiyle ABD devlet okullarından giderek çekilmiştir. 1960'lı ve 70'li yıllarda değerlerin açıklanması (values clarification) ve ahlaki ikilem tartışmaları (moral dilemma discussions) gibi süreç odaklı yaklaşımlar, klasik karakter eğitiminin yerini almıştır (Lickona, 1993, s. 6 - 11; Kesgin, 2015, s. 118). Ancak artan suç oranları, şiddet, uyuşturucu bağımlılığı ve ergen intiharları gibi sorunlar, 1990'lı yıllardan itibaren karakter eğitimine olan kurumsal ilginin yeniden güçlenmesine yol açmıştır.

1994 yılında ABD Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan Karakter Eğitimi Programları Ortaklığı (PCEP), 2002 yılında "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın" (No Child Left Behind) yasasıyla güçlendirilmiştir. Bu çerçevede 2003-2007 yılları arasında eyalet ve yerel eğitim birimlerine yıllık yaklaşık 25 milyon dolar fon ayrılmıştır (Berkowitz ve Bier, 2007, s. 29 - 48; Kesgin, 2015, s. 120). Bu programlar kapsamında öğrencilere diğerkâmlık, vatandaşlık, adalet, saygı, sorumluluk, dürüstlük ve yardımseverlik gibi erdemlerin kazandırılması hedeflenmiştir.

Georgia eyaleti, 1997 yılında anaokulu düzeyinden lise son sınıfa kadar 27 değeri kapsayan zorunlu bir karakter programı hayata geçirmiştir. Söz konusu değerler; cesaret, vatanseverlik, vatandaşlık, dürüstlük, adillik, saygı, nezaket, işbirliği, sabır, yaratıcılık ve erdem gibi başlıkları kapsamaktadır. Florida ise 1998'de başlayıp 2002 yasasıyla tüm okul kademelerine yaygınlaştırılan programlarla benzer bir süreç izlemiştir (GDE, 1997; FHR, 1999; Kesgin, 2015, s. 122 - 124). Her iki eyalette de uygulanan programlar, birbirinden farklı karakter eğitimi yaklaşımlarını — bağımsız (separate), ardışıklı (sequential), baskın (dominant), dönüştürücü (transformative) ve bütünleşik (integrated) yaklaşımlar — yansıtmaktadır (Stengel ve Tom, 2006, Kesgin, 2015, s. 125 - 133).

Stengel ve Tom'un (2006) sınıflandırmasına göre geleneksel anlayış temelli programlarda öğretmenin rol model olduğu bir ortamda ortak değerlerin açık biçimde öğretilmesi esas alınmaktadır. Erdemlerin davranışa dönüşmesi için tekrar ve alışkanlık önemlidir; öğretim sürecinde ahlaki değerleri içeren edebi metinler, kahramanlık hikâyeleri ve tarihsel biyografiler başvuru temel araçlardır. Bu yaklaşım, Character First! (Önce Karakter!) programında somut ifadesini bulmakta; her bir karakter özelliği, tartışma, hikâye ve projeler aracılığıyla öğretmenden öğrenciye aktarılmaktadır (Kesgin, 2015, s. 127 - 128).

Edebi Kahraman ve Tarihsel Figür Aracılığıyla Rol Model Aktarımı

Karakter eğitiminde edebi metinler ve tarihsel romanlar, rol model aktarımının güçlü araçlarından biri olarak uzun süredir kullanılmaktadır. Bu yaklaşımın kuramsal dayanağını Aristoteles'in ethos kavramı oluşturmaktadır: Birey, erdemli figürleri gözlemleyerek ve onlara öykünme yoluyla erdemleri içselleştirmektedir. Nitekim Georgia programının bilinçli olarak "tarihten ve biyografilerden iyi ve büyük örnekler" kullanımını teşvik etmesi, bu anlayışın müfredattaki pratik yansımasıdır (Scerenko, 1997, Kesgin, 2015, s. 126).

Bu konuda önemli bir örnek olay olarak karşımıza çıkan Korkmaz ve Akpınar'ın çalışması; İbrahim Ünsal'ın "Gazi Kadın/Fatma Teğmen" adlı tarihî romanındaki açık karakterin vatanseverlik, kararlılık, inançlılık, fedakârlık ve kahramanlık gibi niteliklerini incelemiş ve bu özelliklerin çocukların karakter gelişimine olumlu katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Roman kahramanı; soyut erdemleri somut bir

insan yaşamında görünür kılmakta, çocukların özdeşleşme ihtiyacını somut bir figür üzerinden karşılamaktadır (Korkmaz ve Akpınar, 2019). Bu bulgu, edebi kahraman figürünün salt estetik bir işlev değil pedagojik bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Söz konusu bulgu, ABD deneyimiyle de örtüşmektedir: Georgia programı tarihsel rol model figürlerini bilinçli olarak müfredata dahil etmekte; Character Counts! programı ise bu figürlerin anlatı ve oyun gibi etkin yöntemlerle öğrencilere sunulmasını önermektedir. Bu örtüşme, anlatı ve kahraman temelli karakter eğitimi yaklaşımının kültürlerarası bir geçerliliğe sahip olduğuna işaret etmektedir.

Türk-İslam Eğitim Geleneğinde Karakter Eğitimi ve Rol Model Anlayışı

Terbiye Kavramının Etimolojik ve Felsefi Boyutları

Türk-İslam eğitim geleneğinde karakter eğitiminin karşılığı olarak kullanılan terbiye kavramı; besleyip büyüme, ilim öğretme, ahlak ve edep öğretme ile insanı kendi tabiatının kaldırabileceği olgunluğun en yüksek derecesine ulaştırma gibi anlamları içeren zengin ve çok katmanlı bir kavramdır (Gül, 2020, s. 531 - 534). Ziya Gökalp'in (1973, s. 27) tanımına göre terbiye; bir kavmin vicdanında yaşayan kıymet hükümlerinin toplamı olan kültürü, o kavmin fertlerinde ruhî meleke haline getirme sürecidir. Bu tanım, terbiyenin temelden toplumsal ve kültürel bir zeminde gerçekleştiğini vurgulamaktadır.

Osmanlı Türkçesinde terbiye; eğitim, görgü, ilim öğretme, ahlak kazandırma, edep öğretme ve olgunluğa ulaştırma gibi anlamları bir arada taşımaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Büyük Sözlüğü'nde terbiye, "ilim ve edep öğretme, yetiştirme, yeteneklerini geliştirme, iyi ahlak, nezaket, incelik ve zarafet" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımların bütüncül değerlendirilmesi, terbiyenin insanın bilişsel, duyuşsal, devinimsel ve ruhsal boyutlarının tamamını kapsayan bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır (MEB, 1996, Gül, 2020, s. 534 - 535).

Osmanlı Darü'l-Fünun müderrislerinden Ali Haydar Efendi (1926), terbiyenin üç temel bileşen ve amacı olduğunu belirtmiştir: Fikrî Gaye (zihinsel gelişim), Hissî Gaye (duygusal derinleşme) ve İradî Gaye (kalıcı davranış alışkanlığı). Bu üçlü yapı; Lickona'nın bilgi, duygu ve eylem üçlüsüyle dikkat çekici bir örtüşme sergilemekte ve iki geleneğin paralel eğitim paradigmalarına sahip olduğunu göstermektedir (Gül, 2020, s. 535).

Terbiye kavramının "eğitim" kavramıyla ikame edilmesinin —Türkiye'de XX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaşanan bu dönüşüm— eğitim terminolojisinde önemli bir anlam kaybına yol açtığı savunulmaktadır. Pozitivist ve materyalist (Özellikle biyolojik materyalizmin benimsenmesi) bir bilim anlayışının benimsenmesiyle birlikte insanın iç dünyasına — ruhuna, kalbine, hissiyatına — hitap eden terbiye kavramının yerini, daha çok bilişsel süreci ve davranış değişikliğini ön plana çıkaran eğitim kavramı almıştır (Gül, 2020, s. 536 - 537; Egemen, 1957). Bu kavramsal dönüşüm, Türk eğitiminin milli kimliğiyle ilgili daha geniş bir tartışmanın da parçasını oluşturmaktadır.

Fârâbî Felsefesinde Karakter Eğitimi ve Mükemmel İnsan

İslam felsefesinin kurucu figürlerinden Fârâbî (871-950), karakter eğitimi bağlamında kendine özgü ve özgün bir çerçeve geliştirmiştir. Aristoteles ve Eflatun'un akıl ve ahlak kavramlarını içselleştiren Fârâbî, bu kavramları İslam kaideleriyle sentezleyerek özgün bir eğitim felsefesi oluşturmuştur. Bu nedenle

Aristo'dan sonra "Muallim-i Sâni" (İkinci Öğretmen) unvanıyla anılmaktadır (Ülker ve Gurbetoğlu, 2020, s. 277).

Fârâbî'ye göre öğretim ile eğitim birbirinden ayrı ama birbirini tamamlayan süreçlerdir. Öğretim teorik bilginin aktarılmasıdır; eğitim ise bu bilginin ahlaki erdemler olarak yaşama geçirilmesidir. Bu ayrım son derece kritiktir: Ahlakî erdemler yalnızca kavramsal düzeyde öğrenilmekle kalmaz; yaşantılar yoluyla pekiştirilerek kalıcı davranış alışkanlıklarına dönüştürülür. "Öğrenilenlerin kalıcı olması ancak bu şekilde sağlanacaktır" ifadesi, Fârâbî'nin eğitim anlayışının özünü yansıtmaktadır (Ülker ve Gurbetoğlu, 2020, s. 281 - 282).

Fârâbî'nin insan anlayışında akıl belirleyici bir konuma sahiptir. Duyular yoluyla gelen dışsal bilgiler akıl ile yorumlanmakta; hür düşünce ve irade ile fiile dönüşmektedir. Düşüncenin eyleme dönüşmesi neticesinde iyi ya da kötü davranışlar ortaya çıkmakta; bu da bireyin ahlakını, yani karakterini belirlemektedir. Fârâbî'ye göre bütün eylemlerin nihai gayesi Tanrı'ya ulaşmak olduğundan, ahlak ve karakter bu doğrultuda şekillenmelidir (Ülker ve Gurbetoğlu, 2020, s. 275 276).

Fârâbî'nin mükemmel insan idealinde bilgelik, sağduyu, zekâ, cesaret, cömertlik ve adalet öne çıkan temel erdemlerdir. Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate almak kritik bir ilke olarak öne çıkmaktadır: Öğrenciler akılsal yön bakımından ve karakter özellikleri bakımından tanınmalı; bu doğrultuda yönlendirilmelidirler. Eğitimcilerin de ahlâklı ve erdemli olması, gerçeğin peşinde koşması ve gönüllü bir öğretme motivasyonuna sahip olması zorunlu koşullardandır (Ülker ve Gurbetoğlu, 2020, s. 282 -285).

Fârâbî'nin bu düşünceleri, günümüz karakter eğitiminin ana akım yaklaşımlarıyla dikkat çekici örtüşmeler sergilemektedir: Yaşantı yoluyla öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, öğretmenin ahlaki rol modeli ve eğitimin teorik bilginin ötesinde davranışsal değişimi hedeflemesi — bunların tümü hem Fârâbî'nin hem de çağdaş karakter eğitimi kuramcılarının paylaştığı temel pedagojik ilkelere (Ülker ve Gurbetoğlu, 2020, s. 284).

İslam Eğitim Geleneğinde Rol Model: Üsve-i Hasene

İslam eğitim düşüncesinde rol model kavramının en güçlü ifadesini "üsve-i hasene" (güzel örnek) kavramı oluşturmaktadır. Kur'an-ı Kerim'in Ahzab Suresi 21. ayetinde Hz. Peygamber'in müminler için güzel bir örnek (üsve-i hasene) olduğunun belirtilmesi; İslam eğitim geleneğinde ahlakî karakterin kural ve teorilerden çok canlı bir insan modeliyle aktarılması gerektiği anlayışının teolojik dayanağını oluşturmaktadır (Kur'an - Kerim, 33/21; Çağırıcı, 1989; s. 19).

İslam eğitim tarihinde muallim, âlim, şeyh ve atabey gibi figürler; salt bilgi aktarıcısı olmaktan öte, ahlakî karakterin yaşayan birer örneği olarak konumlandırılmıştır. İbn Miskeveyh (1030), ahlak eğitiminde erdemli insanlarla sohbetin ve beraberliğin temel bir pedagojik araç olduğunu vurgulamıştır. Gazzâlî (1111) ise İhyâü Ulûmi'd-Dîn'de ahlak eğitiminin teorik öğretimden çok pratik uygulama ve örnek alma yoluyla gerçekleştiğini; öğrencinin erdemli bir muallimle manevi bağ kurmasının karakter gelişiminde belirleyici olduğunu savunmuştur (Gazzali, 1982).

Kurumsal boyutuyla ele alındığında, Selçuklu döneminde hükümdar çocuklarının "atabey" adı verilen deneyimli devlet adamları eşliğinde vilayetlere gönderilmesi uygulaması, rol model ilişkisinin eğitimde

kurumsal bir düzleme taşınmasının tarihsel kanıtı olarak değerlendirilebilir (Sümer, 1962, s. 213 - 244; Gül, 2020, s. 540). Bu uygulama, karakter eğitiminin salt sınıf ortamında değil; yaşam içinde, deneyimli ve erdemli figürlerle birlikte gerçekleştirilmesinin İslam-Türk geleneğindeki teyididir.

Eski Türk Kültüründe Terbiye ve Rol Model Geleneği

İslamiyet öncesi Türk kültüründe terbiye sistemi, teorik öğretimden çok hayat içinde ve hayat için gerçekleşen pratik bir süreç olarak şekillenmiştir. Sivil ve askeri yaşamın iç içe geçtiği bu dönemde çocukların eğitiminden bütün toplum sorumlu olmakla birlikte, aileler bu sürecin merkezinde yer almaktaydı (Gül, 2020, 533).

Rol model aktarımı açısından değerlendirildiğinde, eski Türk kültüründe baba figürü oğlu için en temel rol modelidir. Erkek çocuklar babalarını model alarak kılıç kullanma, at binme ve cesaret erdemlerini kazanırken; kız çocuklar annelerini model alarak ev idaresi ve toplumsal uyum becerilerini edinmekteydi. Bu nedenle eski Türk kültüründe iyi oğlana "ataç", iyi kıza ise "anaç" denilmekte; "ata oğlu ataç doğar" atasözü bu anlayışı özlü biçimde ifade etmekteydi (Gül, 2020, s. 539; Ünalın ve Öztürk, 2008, s. 89 - 109).

Dede Korkut hikâyelerinde bu anlayış açık biçimde dile getirilmektedir: "Kız anadan görmeyince öğüt almaz, oğul babadan görmeyince sofraya açmaz." Kazan Han'ın oğlu Uruz'a savaşmayı öğretmek için onu yüksek bir yere çıkarıp bizzat savaşırken izlemesini istemesi, rol model aracılığıyla karakter aktarımının Türk kültüründe bilinçli bir pedagojik ilkeye dayandığını kanıtlamaktadır (Develi, 2006; Gül, 2020, s. 539).

Kaşgarlı Mahmud'un (1072-1077) Dîvânü Lugâti't-Türk adlı eserinde 8.000'e yakın özlü sözden 145'inin doğrudan çocuğun yetiştirilmesiyle ilgili olması; Türklerin çocuk terbiyesine ve rol model geleneğine kadim dönemlerden beri ne denli sistematik önem verdiklerini göstermektedir (Gül, 2020, s. 539). Kutadgu Bilig'de (Yusuf Has Hacib, 1069) de çocukların küçüklükte öğrendiklerini ölünceye kadar unutmayacakları vurgulanmış; bu nedenle çocuğa iyi bir örnek olmak hem ailenin hem de toplumun birincil sorumluluğu olarak konumlandırılmıştır (Gül, 2020, s. 540).

Alan Araştırmaları: Rol Modelin Etkisine Dair Bulgular

Ebeveyn Rol Modeli ve Aile Ortamı

Berkowitz ve Grych'in (1998, s. 381 - 386) kapsamlı derleme çalışması, ebeveyn davranışlarının çocuğun karakter gelişimindeki belirleyici rolünü çeşitli boyutlarıyla ortaya koymuştur. Bu çalışmaya göre etkili karakter eğitimi için ailelerin yerine getirmesi beklenen sorumluluklar şunlardır: Çocuklara iyi örnek olmak, değerlere ilişkin görüş ve tutumları net biçimde aktarmak, çocuğa yeterli zaman ve ilgi göstermek, gerektiğinde tutarlı sınırlar koyarak sebeplerini açıklamak ve demokratik bir aile ortamı yaratmak (Avcı ve Göksel, 2023, s. 221; Lickona, 1991'den akt. Katılmış, 2010, s. 84).

Araştırmalar özellikle güvenli bağlanmanın (secure attachment) karakter gelişimindeki temel işlevini ortaya koymaktadır. Ebeveynleriyle güvenli bağlanma geliştiren çocukların sosyal ilişkilerinde başarılı, öz yönetim becerisine sahip ve ahlaki gelişim açısından sağlıklı bireyler olarak yetiştiği görülmektedir. Öz disiplinin ilk tohumlarının okul öncesi dönemde — hatta bebeklikteki motor gelişim aşamalarında —

atıldığı ve bu süreçte ebeveyn tutumlarının belirleyici olduğu bilinmektedir (Berkowitz, 1982, s. 223 - 236; Berkowitz ve Grych, 1998, s. 374).

Romanowski'nin (2005) ABD'li öğretmenlerle yürüttüğü nitel araştırma, ebeveyn desteği eksikliğinin karakter eğitimindeki en önemli engellerden biri olduğunu saptamıştır. Bu bulgu; karakter eğitiminin okul duvarlarıyla sınırlandırılmayacağını ve aile ortamındaki rol model deneyiminin okul programlarından bağımsız olarak hayata geçirilmesinin zorunluluğunu güçlü biçimde ortaya koymaktadır (Romanowski, 2005, s. 16; Avcı ve Göksel, 2023, s. 221).

Öğretmen Rol Modeli ve Okul İklimi

Lickona'nın (1999, s. 80 - 81) sınıf stratejileri çerçevesinde öğretmenin rol model işlevi şu somut uygulamalarla gerçekleşmektedir: Öğrencilere saygı ve sevgi çerçevesinde davranmak; erdemli davranışları gözlemlemek için edebiyat, tarih ve bilim gibi akademik içeriklerin etik zenginliğinden yararlanmak; işbirliğine dayalı çalışma ortamları oluşturmak ve olumlu rol modelleri aracılığıyla fedakâr davranışa ilham vermek. Bu çerçevede öğretmenden beklenen, kurumsal bir otorite olmaktan öte, ahlaki bir karakter sergilemesidir.

Okul genelinde ise karakter eğitiminin başarısı için yönetici liderliği, tutarlı disiplin anlayışı ve güçlü bir okul topluluğu duygusunun oluşturulması kritik öneme sahiptir. Lickona, ailelerin "çocuklarının ilk ve en önemli ahlak öğretmeni" olduğu konusunda bilinçlendirilmesini ve okul-aile-toplum ortaklığının kurulmasını etkili karakter eğitiminin temel bileşenlerinden biri olarak saymaktadır (Avcı ve Göksel, 2023, s. 222 - 224; Lickona, 1999, s. 81).

Georgia ve Florida programlarına ilişkin alan araştırması (Kesgin, 2015), geleneksel anlayış temelli karakter eğitimi programlarında öğretmen figürünün hem sınıf içi davranış modellemesi hem de okul ikliminin oluşturulması açısından merkezi bir konum üstlendiğini ortaya koymuştur. Bu programlarda karakter eğitiminin salt ders saatiyle sınırlı tutulamayacağı, "okul yaşamında olup biten her şeyin karakteri etkilediği" anlayışı temel bir ilke olarak kabul edilmektedir (Kesgin, 2015, s. 20; Lickona, 1999, s. 78).

Tarihsel Kahraman ve Edebi Figür Aracılığıyla Rol Model Aktarımı

Korkmaz ve Akpınar'ın tarihî roman incelemesi; "Gazi Kadın/Fatma Teğmen" romanındaki açık karakterin vatanseverlik, kararlılık, inançlılık, fedakârlık ve cesaret gibi özelliklerinin çocukların karakter gelişimine ölçülebilir katkılar sağladığını doküman analizi yöntemiyle ortaya koymuştur. Romanın kahramanı, soyut erdemleri somut bir insan pratiğinde görünür kılan ve çocukların özdeşleşme ihtiyacını karşılayan birincil bir rol model işlevi üstlenmektedir (Korkmaz ve Akpınar, 2019; Bandura, 197).

Bu bulgu; Bandura'nın (1977) gözlemsel öğrenme teorisiyle tam uyum içindedir. Rol model figürünün olumlu sonuçlara ulaştığını gösteren anlatılar, gözlemcide öz-yeterlilik inancını güçlendirmekte ve benzer davranışların öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Erdemli kahraman figürü, Aristoteles'in betimsel (descriptive) değil kural koyucu (prescriptive) bir erdem anlayışıyla örtüşmekte; bireye nasıl

davranması gerektiğini soyut bir ilke olarak değil, yaşanmış bir gerçeklik olarak sunmaktadır (Arthur, 2014, s. 56 - 57).

ABD deneyiminden elde edilen bulgularla karşılaştırıldığında, Georgia programının tarihsel biyografilerden ve kahramanlık hikâyelerinden bilinçli biçimde yararlanması ile Character First! programının her bir karakter özelliğini hikâye ve projeler aracılığıyla işlemesi; kahraman temelli karakter aktarımının kültürlerarası bir geçerliliğe sahip olduğunu doğrulamaktadır (Kesgin, 2015, s. 127 - 128; Scerenko, 1997).

Karşılaştırmalı Analiz ve Kavramsal Bütünleşme Önerisi

İki Geleneğin Kesişim Noktaları

Batı ve Türk-İslam geleneğinin karakter eğitimi yaklaşımları karşılaştırıldığında beş temel kesişim noktası öne çıkmaktadır:

- **Erdemlerin kazanımlılığı:** Her iki gelenekte de erdemler doğuştan gelmez; pratik uygulama, alışkanlık ve rol model deneyimiyle kazanılır. Aristoteles'in alışkanlık yoluyla erdem kazanma anlayışı ile Fârâbî'nin yaşantı yoluyla öğrenme ilkesi bu konuda tam bir uyum içindedir.
- **Öğretmenin ahlaki rol modelliliği:** Fârâbî'nin "eğiticilerin ahlâklı ve erdemli olması" vurgusu ile Lickona'nın "öğretmenin otorite ve rol model olduğu bir ortam" anlayışı birebir örtüşmektedir.
- **Ailenin birincil karakter eğiticisi konumu:** Eski Türk kültüründe "ata oğlu ataç doğar" ilkesi ile Lickona'nın "ebeveynler çocuklarının ilk ve en önemli ahlak öğretmenidir" saptaması yapısal açıdan özdeştir.
- **Anlatı ve kahraman figürü:** Her iki gelenekte de tarihsel kahramanların ve erdemli figürlerin soyut değerleri somutlaştırmak amacıyla bilinçli biçimde kullanıldığı görülmektedir.
- **Toplumsal boyut:** Fârâbî'nin erdemli toplum (el-medînetü'l-fâzıla) ideali ile Lickona'nın "iyi bireyler-iyi okullar-iyi toplumlar" üçlüsü; karakter eğitiminin bireysel değil toplumsal bir proje olduğunu ortak biçimde vurgulamaktadır.

İki Geleneğin Ayrışma Noktaları

Gelenekler arasındaki en temel ayrışma, rol model figürünün seçim ve meşruiyet ölçütündedir. Batı geleneği laik-evrensel erdemleri merkeze alırken; Türk-İslam geleneği bu erdemleri teolojik bir çerçeveye oturtmakta ve Hz. Peygamber'in üsve-i hasene modelini temel referans noktası olarak konumlandırmaktadır. Bu ayrışma, modern laik eğitim sistemleriyle din eğitiminin nasıl ilişkilendirileceği konusunda önemli felsefi sorular doğurmaktadır (Kesgin, 2015, s. 133 - 134; Gül, 2020, s. 536).

Bir diğer temel ayrışma terbiye kavramının ruhsal boyutudur. Batı'nın bilişsel-davranışsal odaklı karakter eğitimi anlayışının aksine, Türk-İslam geleneğindeki terbiye insanın ruh, kalp, akıl ve nefis boyutlarını da kapsayan bütüncül bir olgunlaşma sürecini ifade etmektedir. Bu boyutun modern laik eğitim paradigmasına nasıl entegre edileceği, Türk eğitim sistemi açısından çözüme kavuşturulması gereken önemli bir sorun olmaya devam etmektedir (Gül, 2020, s. 537 - 538).

Üçüncü bir ayrışma noktası ise eğitimin bireysel ve toplumsal amacına ilişkindir. Batı geleneği özerk bireyler yetiştirmeyi hedeflerken; Türk-İslam geleneği bireyin topluluğa (ümme't ya da millet) aidiyetini ve bu aidiyetin gerektirdiği sorumlulukları ön plana çıkarmaktadır. Bu farklılık, program tasarımı ve ölçme-değerlendirme anlayışları üzerinde de belirleyici izler bırakmaktadır.

Bütünleşik Karakter Eğitimi Modeli: Temel İlkeler

İki geleneğin güçlü yönlerini birleştiren bütünleşik bir karakter eğitimi modelinin aşağıdaki temel ilkeler üzerine inşa edilmesi önerilmektedir:

- **Bütüncül insan anlayışı:** Karakter eğitimi programları bireyin bilişsel, duygusal, davranışsal ve ruhsal boyutlarını bir arada dikkate almalıdır. Bu yaklaşım hem Lickona'nın üç bileşenli karakter modeliyle hem de terbiye kavramının bütüncül anlayışıyla örtüşmektedir.
- **Çok katmanlı rol model stratejisi:** Ebeveynler, öğretmenler, tarihsel kahramanlar, dini figürler ve çağdaş öncüler; yaş grubuna ve bağlama uygun biçimde sistematik olarak karakter eğitimine entegre edilmelidir.
- **Kültürel özgünlük ve evrensellik dengesi:** Türk-İslam terbiye geleneğinin özgün değerleri ve kahraman figürleri, Batı'nın evrensel erdem anlayışıyla çatışmayacak biçimde müfredata dahil edilmelidir.
- **Yaşantı yoluyla öğrenme:** Fârâbî'nin ve modern karakter eğitimi kuramcılarının ortak vurguladığı "yaparak-yaşayarak öğrenme" ilkesi; proje, gönüllülük, mentorluk ve toplum hizmeti gibi uygulamalarla somutlaştırılmalıdır.
- **Aile-okul-toplum ortaklığı:** Her iki geleneğin de paylaştığı bu temel yapı, karakter eğitiminin sürdürülebilirliği için zorunlu kurumsal bir çerçeve olarak tasarlanmalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, karakter eğitiminde rol model insan kavramını Batı ve Türk-İslam eğitim geleneği çerçevesinde karşılaştırmalı biçimde ele almış; iki geleneğin bütünleştirilmesine dayalı kavramsal bir çerçeve sunmuştur. Araştırmanın bulgularından çıkan başlıca sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Her şeyden önce her iki gelenek, erdemlerin doğuştan gelmediğini ve rol modeller aracılığıyla yaşantısal bir süreçte kazanıldığını ortak biçimde vurgulamaktadır. Bu temel pedagojik ilke, Aristoteles'ten Fârâbî'ye, Lickona'dan Türk terbiye geleneğine kadar uzanan geniş bir spektrumda geçerliliğini korumaktadır. İkinci olarak öğretmen ve ebeveyn figürleri her iki gelenekte de karakter eğitiminin birincil rol model kaynakları olarak öne çıkmakta; bu figürlerin ahlaki tutarlılığı program bütünlüğü kadar belirleyici bir işlev üstlenmektedir. Üçüncü olarak tarihsel kahramanlar, edebi karakterler ve teolojik figürler; soyut erdemleri somut insan pratiklerine dönüştüren ve çocukların özdeşleşme ihtiyacını karşılayan vazgeçilmez ikincil rol model kaynakları olarak işlev görmektedir.

Türk eğitim sistemi açısından değerlendirildiğinde, Karakter ve Değerler Eğitimi programlarının Türk-İslam terbiye geleneğinin özgün değerlerini ve rol model anlayışını daha sistematik biçimde içermesi gerekmektedir. Fârâbî'nin yaşantı yoluyla ahlak kazanımı anlayışı, Kutadgu Bilig'in çocuk terbiyesi ilkeleri, Dede Korkut'taki kahraman figürlerinin pedagojik değeri ve üsve-i hasene kavramının eğitime katkısı; modern karakter eğitimi müfredatına entegre edilmesi gereken zengin ve köklü bir mirastır.

Gelecek araştırmalar için şu öneriler sunulmaktadır: Türk-İslam terbiye geleneğindeki rol model figürlerinin modern okul programlarına entegrasyonunu inceleyen deneysel çalışmalar yürütülmeli; üsve-i hasene kavramının laik eğitim ortamlarında operasyonelleştirilmesine yönelik program geliştirme çalışmaları yapılmalı; Türkiye'deki karakter eğitimi uygulamaları Georgia-Florida modelleriyle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmeli; ve karakter eğitiminde rol model etkinliğini ölçmeye yönelik geçerlik-güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış ölçme araçları geliştirilmelidir.

ORCID ve iletişim

Bedri Eminsoy  <https://orcid.org/0000-0003-1606-0879> e-posta: eminsoy@gmail.com

Etik beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Kaynaklar

- Adler, A. (2012). *Çocuk eğitimi* (K. Şipal, Çev., 4. bs.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Ali Haydar Efendi (1926). *Milli terbiye*. İstanbul: Milli Matbaa.
- Aristoteles (2007). *Nikomakhos'a Etik* (S. Babür, Çev.). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Arthur, J. (2003). *Education with character: The moral economy of schooling*. London: Routledge Falmer.
- Arthur, J. (2014). Traditional approaches to character education in Britain and America. L. Nucci ve D. Narvaez (Ed.), *Handbook of moral and character education* (2. bs., ss. 43-60). New York: Routledge.
- Avcı, M. ve Göksel, O. (2023). Karakter eğitiminin sosyolojik temelleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi (IJSS)*, 7(29), 211-227. <https://doi.org/10.52096/usbd.7.29.12>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Berkowitz, M. W. (1982). Self-control development and relation to prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28(2), 223-236.
- Berkowitz, M. W. ve Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Washington: John E. & Frances G. Pepper.
- Berkowitz, M. W. ve Bier, M. C. (2007). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 5(1), 29-48.
- Berkowitz, M. W. ve Grych, J. H. (1998). Fostering goodness: Teaching parents to facilitate children's moral development. *Journal of Moral Education*, 27(3), 371-391.
- Davis, D. H. (2006). Character education in America's public schools. *Journal of Church and State*, 48(1). Oxford University Press.
- Develi, H. (2006). *Dede Korkut hikayeleri*. İstanbul: Alkim Yayınları.
- Egemen, B. Z. (1957). *Terbiye felsefesi*. Ankara: Yaprak Basımevi.

- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (Eds.). (2020). *Karakter ve değerler eğitimi* (1. bs.). Ankara: Nobel.
- Florida House of Representatives. (1999). House Bill 365, Florida Statutes Sections 233.061, 230.2316.
- Gazzâlî (1982). *İhyâü ulûmi'd-dîn* (A. Serdaroğlu, Çev.). İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Georgia Department of Education. (1997). List of values and character education adopted by the state board of education.
- Gökalp, Z. (1973). *Terbiyenin sosyal ve kültürel temelleri*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gül, Y. E. (2020). Eski Türk kültüründe terbiye kavramı ve terbiye yöntemleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(82), 531-546.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 2(1), 51-60.
- Kesgin, S. (2015). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki karakter eğitimi programları üzerine bir değerlendirme (Georgia ve Florida örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 117-148.
- Korkmaz, R. ve Akpınar, (2019). Tarihî romanların karakter eğitimi açısından incelenmesi: Gazi Kadın/Fatma Teğmen örnekleme. *ASOS Journal — Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.39307>
- Kur'an-ı Kerim. (2020). *Türkiye Diyanet Vakfı Meali*. Ankara: TDV Yayınları.
- Lasch, C. (1979). *Haven in a heartless world: The family besieged*. New York: Basic Books.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education*, 179(2), 63-80.
- Lickona, T. (1999). Character education: Seven crucial issues. *Action in Teacher Education*, 20(4), 77-84.
- Lickona, T. (2003). The content of our character: Ten essential virtues. *The Fourth and Fifth Rs*, 10(1), 1-3.
- Lickona, T., Schaps, E. ve Lewis, C. (2003). *Eleven principles of effective character education*. Washington DC: Character Education Partnership.
- Mandaloğlu, M. (2013). Eski Türklerde çocuk hukukunun töreye göre değerlendirilmesi. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 133-147.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 Eğitim Vizyon Belgesi*. Ankara: MEB Yayınları.
- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *The Reading Teacher*, 57(7), 640-645.
- Romanowski, M. H. (2005). Through the eyes of teachers: High school teachers' experiences with character education. *American Secondary Education*, 34(1), 6-23.

- Scerenko, L. C. (1997). *Values and character education implementation guide*. Georgia Department of Education.
- Stengel, B. S. ve Tom, A. R. (2006). *Moral matters: Five ways to develop the moral life of schools*. New York: Teachers College Press.
- Sümer, F. (1962). Türkiye kültür tarihine umumi bir bakış. *Ankara Üniversitesi DTCTF Dergisi*, 3(4), 213-244.
- Üker, H. ve Gurbetoğlu, A. (2020). Fârâbî felsefesinin temellerinde karakter eğitimi. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 3(2), 275-287.
- Ünalın, S. ve Öztürk, H. (2008). İslamiyet'ten önce Türklerde eğitim ve öğretim. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 89-109.
- Yusuf Has Hacib (1988). *Kutadgu Bilig* 2 (4. bs., R. R. Arat, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Fen Tedrîsâtımız Ve Bazı Mebâhis-i Fenniyye

Sena Coşğun Kandal  ^{1a}

¹ Dr. Öğrt. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye. ORCID: 0000-0002-2045-7302

Öz

Midhat Paşa'dan sonra Türkiye'de meslekî ve teknik eğitimin kurucusu olarak kabul edilen Mehmet Rüştü Uzel, burada Latin harfleriyle sunduğumuz bu makalesinde Osmanlı Devleti'nin son döneminde fen bilimleri öğretiminin neden beklenen etkiyi yaratamadığını ele almaktadır. Uzel, modern çağın bilimsel ve teknolojik gelişmelerinin insan hayatında köklü dönüşümler yaratmasına rağmen Osmanlı coğrafyasında fen ilimlerine yeterli önem verilmediğini, bunun da bilimsel üretimin ve nitelikli uzman yetişmesinin önünde ciddi bir engel oluşturduğunu savunur. Yazara göre fen tedrisatı, öğrencilerde merak ve araştırma isteği uyandıramamakta; soyut, hayalî ve gündelik hayattan kopuk bir şekilde yürütülmektedir. Bu durum, bilginin ezbere dayalı olarak öğrenilmesine, sınav sonrası hızla unutulmasına ve fen bilgisinin toplumsal ya da iktisadî faydaya dönüştürülememesine yol açmaktadır. Uzel, bu yapının sanayileşmenin temel dayanaklarından biri olan fen ilimlerinin ülkede kök salmasını engellediğini belirtir. Çözüm olarak ise fen öğretiminin erken yaşlardan itibaren uygulamaya dayalı, gözlem ve deneyi merkeze alan bir anlayışla yeniden yapılandırılmasını önerir. Özellikle ibtidai mekteplerden başlanarak çocuklarda tabiat hadiselerine karşı ilgi ve inceleme alışkanlığı kazandıran bir fen eğitiminin hedeflenmesi gerektiğini vurgular.

Makale Geçmişi:

Alındı:
07/02/2026.

Revize Edildi:
27/02/2026

Kabul Edildi:
04/03/2026

Anahtar

Kelimeler:

Eğitim Tarihi,
Meslekî ve Teknik
Eğitim,
Osmanlı Bilimi,
Fen Eğitimi Tarihi
Fen Tedrisatı

Our Science Education And Some Scientific Issues

Sena Coşğun Kandal ^{1a}

¹ Asist. Prof. Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan, Türkiye. ORCID: 0000-0002-2045-7302

Abstract

Mehmet Rüştü Uzel, regarded after Midhat Pasha as the founder of vocational and technical education in Türkiye, examines in this article -presented here in Latin script- the reasons why the teaching of the natural sciences failed to produce the expected impact in the late Ottoman period. He argues that despite the profound transformations brought about by modern scientific and technological developments, the natural sciences did not receive sufficient attention in the Ottoman context, which significantly hindered both scientific production and the training of qualified specialists. According to Uzel, science education failed to stimulate students' curiosity and desire for inquiry, as instruction remained abstract, imaginary, and detached from everyday life. As a result, knowledge was acquired through rote learning, quickly forgotten after examinations, and could not be transformed into social or economic benefit. Uzel maintains that this educational structure prevented the natural sciences—one of the fundamental pillars of industrialisation—from taking root in the country. As a solution, he proposes restructuring science education from an early age around practical application, observation, and experimentation. He particularly emphasises the need to begin at the primary school level and to cultivate children's interest in natural phenomena and habits of investigation through an experience-based approach to science education.

Article History:

Received:
07/02/2026

Revised:
27/02/2026

Accepted:
04/03/2026

Keywords:

History of
Education
Vocational and
Technical
Education
Ottoman
Science
History of
Science
Education
Science
Education

Fen Tadrîsâtımız ve Bazı Mebâhis-i Fenniyye

Asrımızda hârikülâde terakkîyâta mazhar olarak hayât-ı beşerde tahavvülât-ı azîme husûle getiren fûn-ı hikemîyyenin tahsîl ve tadrîsi memleketimizde maalesef ehemmiyetiyle mütenâsib bir rağbet ve himmete nâil olamamış ve bu sûretle âlem-i fennde hemen hiçbir mevcûdiyyet ibrâz edilememiştir. Akvâm-ı muhtelifenin yetiştirdiği fûn-ı şînâsanın mesâî ve keşfiyyât-ı mütevâliyesi sâyesinde akıllara hayret verecek bir derece-i terakkîye vâsıl olan fûn-ı en ufak bir keşfi ile iştirâk eden mütefenninlere mâlik olmadığımız gibi mevcûd âsâr-ı fenniyyeyi doğru ve dürüst lisânımıza nakledebilecek kadar iktidâr gösteren ashâb-ı ilm ve irfânımız bile pek mahdûddur. Mütehassısı ve âsâr-ı fenniyyesi son derece fakir olan muhîtimizde terakkîyât-ı hâzırâyı tâkib edebilecek zevât-ı muktedîreye mâlikiyetimiz şöyle dursun her gün şâhidi olduğumuz hâdisât-ı tabîyye ve suver-i muhtelifi ile istifâde ettiğimiz vesâit-i fenniyyenin kûn ve mâhiyyeti hakkında en ibtidâî malûmâta mâlik olanlarımız bile pek nâdirdir. Hatta az çok mevki-i içtimâîsi olanlar meyânında bile en mühim hâdisât-ı fenniyye karşısında lâ-kayd olanlarımız ve en ehemmiyetsizlerine karşı büht ve hayret izhâr edenlerimiz yok değildir. El-hâletü hâzihi bir memlekete servet, binnetîce refah ve saâdet getiren en mühim avâmilden birisi olan terakkîyât-ı sînâyyenin bir rûkn-i esâsîsini teşkil eden fennin yurdumuzda ehemmiyetiyle mütenâsib bir sûretde intişârına mâni olan birçok esbâb mevcûddur. Bunların en mühimi müessesât-ı sînâyye ve fenniyyemizin mevcûd olmaması, yani bir muhîti fenniyye adem-i mâlikiyyet ve tadrîsât-ı fenniyyemizin lâıyıkıyla icrâ edilememesidir. Bilhâssa bu ikinci sebep pek ziyâde tedkîke şâyândır. Bir kere ihtiyâcât-ı zamâna göre tadrîsâtta bulunabilecek muallimlerimiz pek az ve vesâitimiz mefkud olduğu gibi talebemizde de hakayık-ı eşyâyı tedkîk ve tetebbua müsâid bir merâk ve iştîyâk hâsıl olmamıştır. Hemen kâffe-i müessesât-ı ilmiyyemizde fûn-ı tadrîsâtı gayet hayâlî ve maksaddan uzak bir sûretde icrâ edilir. O sûretle ki talebe, ismini işidmediği belki meslek-i müstakbeli dolayısıyla bir daha hiç işitemeyeceği birçok ecsâmı mütâlâa, birçok hâdisâtı tedkîk eder. Fakat onların ne olduklarını, insanların daha müreffeh bir hayat geçirmek için o ecsâmdan nasıl istifâde etdiklerini, o hâdisâtı nasıl emirlerine mûnkad kıldıklarını bilmezler. İmtihan geçmek için öğrendiği de kendisine en basit bir fâide-i ilmiyyeyi temîn etmediğinden lüzûm ve ehemmiyetine bile kani olmadığı, birçok hayâlî ecsâm ve hâdisâtı, birçok nazariyyâtı, daha imtihanın akabinde unuttur. Bilâhire o mufassalan okuyub öğrendiği hâdisât-ı tabîyyenin en basitlerinden istifâde edilerek vücûda getirilmiş bir eser karşısında onun ne olduğunu bilmemekten mütevellid bir taaccüble “şu Avrupalılar daha neler icât edecekler!” diye izhâr-ı hayret eder. Şu şâyân-ı teessüf cehâleti izâle edecek, fenni sevdirecek, her gün binlerce tecelliyâtına şâhid olduğumuz hâdisât-ı tabîyye karşısında halkımızı düşünmeğe ve ondan istifâde etmek çârelerine tevessül etdirecek, hulâsa fikr-i icât ve keşfin tevellüd ve temennîyesini temîn edecek muallimlerdir. Filhakika muallim tadrîs ettiği mebâhis-i fenniyyeyi merâk-âver ve müfîd tatbîkatı ile canlandırır, yalnız Avrupa’da yapılabildiği zannedilen bazı âlât ve ecsâmı elindeki basit vesâit ile imâl eder ve ettirir ise çok geçmeden talebesi nezdinde merâk ve tecessüsün tezâhürâtına şâhid olur. Talebe, o heyecanlı tecrübeler taht-ı tesîrinde düşünmeğe ve tedkîk etmeğe başlar. O vakte kadar nasıl imâl edildiğini veya ne sûretle icrâ-yı fiil ettiğini hatırına bile getirmeyerek tamamen bîgâne kaldığı eşyanın tarz-ı imâl ve hareketleri hakkında saatlerce zihnini yorar. Hatta fenni imâlât ve inşâât mahallerinde tevakkuf ederek öğrendiği şeylerin tatbîkatını görmeğe çalışır. Evvelce muğlak ve anlaşılmaz zannettiği şeyler bu defa nazarında basitleşir, cesaret ve kuvve-i teşebbüsiyyesi artar. Bazı

ecsâm ve âlât-ı fenniyyenin bizzat imâl ve hatta ıslahına yeltenir ve muvaffak da olur. Bu sûretle okuyub öğrendiği ve tatbikatını gördüğü bahsin bir fâide-i ilmiyyesi olduğuna kanâat getiren talebe müktesebâtını ilelebet unutmaz. Artık tettebbuât-ı fenniyye için talebeyi teşvîke hâcet yoktur. O bilmediği şeyleri, keşfiyyât-ı cedîdeyi bulur, öğrenir. Hatta bazı müsâid talebe nezdinde yeni bir keşfi öğrenmek veya tatbikatını görmek üzere öyle bir arzu-yı şedîd tevellüt eder, öyle gayr-i kabil-i mukavemet bir temâyül hâsıl olur ki onu bu husûsda her türlü müşkilâtı iktihâma, her türlü fedâkârlığı îfâyâ âmâde kılar. İşte erbâb-ı ilim ve fen ancak bu suretle memleketimizde çoğalır, hakayik-i eşyâ ve aleme vâkıf olanların miktârı tezâyüt eder. Sözen ziyâde iş yapacak, hayalden ziyâde hakikati görebilecek bir sınıf-ı halk yetişir. Hemen bilcümle ihtiyâcâtımızı tesviye husûsunda imdâdımıza yetişen medenî milletler fen ve sanatın lâyuadd mahsûlâtı yanında pek hakir bir mevki işgal eden istihsâlât-ı sınıyyemizi tezyîd edecek dimağlar, kollar tekessür ederek hârice arz-ı iftikardan vâreste kalırız. Malûmât ve mahsûlât-ı dâhiliyemizle yaşamak îcâb ettiği zaman demir istihsâl edemediğimizden evlerimizi yapacak çividen, elbisemizi dikecek iğneden mahrûm olarak kurûn-ı vustâdaki insanların bile istifâde ettikleri levâzımât-ı medeniyyeyi tedârik edememek endişesinden âzâde kalırız.

Tedrisât-ı fenniyyemizin bu semeredâr gayeyi temîn edebilmesi için metin bir terbiye-i fenniyye esâsını kurmak îcâb eder. Bunun için mekâtib-i ibtidâiyyeden başlamak lazımdır. Daha küçükten, çocuklara eşyâ ve hâdisâtı sevmeyi ve tedkik etmeyi öğretmelidir. Bu husûsda çocukların her gün îrâd ettikleri binlerce suâllerle tezâhür eden hiss-i merâk ve tecessüslerinden pek çok istifâde edilebilir: şu şartla ki: talebe öğreneceği şeyi bizzat görüb zikredilen havâssını tahkik ve kaide-i ameliyyesini muhitinde müşâhede edebilsin.

Esâsât-ı mesrûde dâhilinde mekâtib-i ibtidâiyyede ve tâliyede fen tedrisi için takîb edilecek hatt-ı hareketi tayîne medâr olmak üzere menûs birkaç misâl intihâb ve zikriyle bu baptaki nokta-i nazarımızı îzâha çalışacağım.

Fen tedrisâtında yalnız muallimin iktidârı keyfiyyet etmez birçok vesâit-i tedrisiyyeye de ihtiyaç vardır.

Vâkıa büyük bir sayu gayret sâyesinde bilhâssa sunûf-ı ibtidâiyye için lüzûmu olanları birçok müşkilâta rağmen bizzat tedârik edebilirse de sunûf-ı tâliye için mutlaka âlât-ı fenniyyeye lüzûm vardır. Bizde maalesef mevcûd olmayanları tedârike çalışmak şöyle dursun mevcûd olanları bile vukufsuzluk ve beceriksizlik yüzünden istimâl edemezler. Zikredeğim misallerde bu husûsâtı da nazar-ı dikkate alarak tedâriki kabil ve kolay olan vesâitle oldukça müşkilü'l-icrâ tecârib-i fenniyyenin icrâsını ve mevcûd âlât-ı fenniyyemizden azamî bir sûretde istifâde yollarını irâeye uğraşacağım.

Mehmed Rüşdü

ORCID ve iletişim

Sena Coşgun Kandal,  <https://orcid.org/0000-0002-2045-7302> E-posta: senacsgn@gmail.com

Etik beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Kaynak

Uzel, M. R. (1919). Fen tedrisâtımız ve bazı mebâhîs-i fennîyye. *Tedrisat Mecmuası*, 10 (5-48), 291-293.

Ekler

Original Metin

فہم تہربا سائز و بعضہ مباہث فنیہ

عصر ہمزده خارق العادہ ترقیاتہ مظهر اولہرق حیات بشرده تحولات عظیمہ
 حصولہ کثیرہن فنون حکمیہ نک تحصیل و تدریسی مملکتہزده مع الاسف اہمیتہ
 متناسب بررغبث و ہمتہ نائل اولہ مہمش و بوضورتہ عالم فندہ ہمان ہیچ برہ وجودیت
 ابراز ایدیلہ مہمشدر . اقوام مختلفہ نک یقشد بریدیکی فنون شناسانک مساعی و کشفیات
 متوالیہ سی سایہ سندنہ عقللہ حیرت ویرہ جک بر درجہ ترقیہ واصل اولان فنونہ
 اک اوافق برکشی ایلہ اشتراک ایدن متفکرلہ مالک اولمدیغمز کی موجود آثار فنیہ یی
 طوغری و درست لسانمزہ نقل ایدہ بیلہ جک قدر اقتدار کوسترن اصحاب علم
 و عرفانمز بیلہ یک محدوددر . متخصصی و آثار فنیہ سی صوک درجہ فقیر اولان
 محیطمزده ترقیات حاضرینہ تعقیب ایدہ بیلہ جک ذوات مقتدرہ یہ مالکیتمز شو یلہ
 طورسون ہر کون شاہدی اولدیغمز حادثات طبعیہ و صور مختلفہ ایلہ استفادہ
 ایتدیگمز وسائط فنیہ نک کنہ و ماہیتی حقندہ اک ابتدائی معلوماتہ مالک اولانلریمز
 بیلہ یک نادردر . حتی آرزوق موقع اجتماعی اولانلر میانندہ بیلہ اک مہم
 حادثات فنیہ قارشیدسندنہ لا قید اولانلریمز واک اہمیتسزلرینہ قارشی بہت وحیرت
 اظہار ایدنلریمز یوق دکلدر . الحالہ ہذہ بر مملکتہ ثروت بالتبعہ رفاه و سعادت
 کثیرہن اک مہم عواملدن بریسی اولان ترقیات صناعیہ نک برزکن اساسیسنی تشکیل
 ایدن فنک یوردیمزده اہمیتہ متناسب بر صورتہ انتشارینہ مانع اولان بر جوق
 اسباب موجوددر . بونلرک اک مہمی مؤسسات صناعیہ و فنیہ مزک موجود اولہ مہمی
 یعنی بر محیط فنیہ عدم مالکیت و تدریسات فنیہ مزک لایقہ اجرا ایدیلہ مہمشدر .
 بالخاصہ بوایکنجی سبب یک زیادہ تدقیقہ شایاندر . بر کرہ احتیاجات زمانہ کورہ
 تدریساتہ بولنہ بیلہ جک معلملریمز یک آرزو وسائطمز مفقود اولدینی کی طلبہ مزده
 حقایق اشیا یی تدقیق و تتبعہ مساعد بر مراق و اشتیاق حاصل اولہ مشدر . ہمان کافہ
 مؤسسات علمیہ مزده فنون تدریساتی غایت خیالی و مقصددن اوزاق بر صورتہ اجرا
 ایدیلیر . اوضورتہ کہ طلبہ اسمنی ایشتمدیکی بلکہ مسلک مستقبل طولا یسیلہ
 بردها ہیچ ایشیتہ مہجکی بر جوق اجسامی مطالعہ ، بر جوق حادثاتی تدقیق ایدرہ
 فقط اونلرک نہ اولدق لریخی ، انسانلرک دہا صرفہ بر حیات کچیرمک ایچون او اجسامدن

نصل استفاده ایتدکریخی ، او حادثاتی نصل امرلرینه منقاد قیلدقیریخی بیلمز لر .
امتحان کچمک ایچون او کړندیکی ده ، کندیسنه اک بسیط بر فائده عملیه یی تأمین
ایتمدیکندن لزوم واهمیتته بیلله قانع اولدیخی ، بر جوق خیالی اجسام و حادثاتی ،
بر جوق نظریاتی ، ده امتحانک عقینده اونو تور . بالا آخره اومفصلاً او قویوب
او کړندیکی حادثات طبیعی نك اک بسیطلرندن استفاده ایدیلرک وجوده
کتیرلمش بر اثر قارشوسنده اونک نه اولدیخی بیللمه مکدن متولد بر تعجبله «شواور و پالیر
دها نه لر ایجاد ایدم جک !» دیه اظهار حیرت ایدر . شو شایان تأسف جهالتی
ازاله ایدم جک ، فنی سودیره جک ، هر کون بیکلرجه تجلیاتنه شاهد اولدیغمز
حادثات طبیعی قارشوسنده خلغمزی دوشونمکه و آندن استفاده ایتمک
چاره لرینه توصل ایتدیره جک خلاصه فکر ایجاد و کشفک تولد و تمییه سنی
تأمین ایدم جک معلملردر . فی الحقیقه معلم تدریس ایتدیکی مباحث فنییه یی مراق
آور و مفید تطبیقاتی ایله جانلاندیرر ، یالکیز آوروپاده یاییله بیلدیکی ظن ایدیلان
بعض آلات و اجسامی الوده کی بسیط و سائط ایله اعمال ایدر و ایتدیررایسه جوق
کچمه دن طلبه سی نزدنده مراق و تجسسک تظاہراتنه شاهد اولور . طلبه ، او هیجانلی
تجربه لر تحت تأثیرنده دوشونمکه و تدقیق ایتمکه باشلار . اووقته قدر نصل اعمال ایدلدیکی
ویا نه صورتله اجرای فعل ایتدیکی خاطرینه بیلله کتیرمیه رک تماماً بیکانه قالدیخی
اشیانک طرز اعمال و حرکتلری حقنده ساعتلرجه ذهنی یورار . حتی فنی اعمال
و انشآت محللرنده توقف ایدرک او کړندیکی شیلرک تطبیقاتی کورمکه چالیشیر .
اولجه مغلق واکلاشلماز ظن ایتدیکی شیلر بودفعه نظرنده بسیطله شیر ، جسارت
وقوه تشبیه سی آرناز . بعض اجسام و آلات فنی نك بالذات اعمال و حتی اصلاحنه
یلته نیر و موفوقده اولور . بو صورتله او قویوب او کړندیکی و تطبیقاتی کوردیکی
بحثک یر فائده عملیه سی اولدیغنه قناعت کتیرن طلبه مکتسباتی الی الابد اونو تماز
آرتق تبعات فنیه ایچون طلبه یی تشویقه حاجت یوقدر . او بیلمدیکی شیلری ،
کشفیات جدیدی بولور او کړه نیر . حتی بعض مستعد طلبه نزدنده یکی برکشی
او کړنمک ویا تطبیقاتی کورمک اوزره او یله بر آرزوی شدید تولد ایدر ، او یله غیر قابل
مقاومت بر تمایل حاصل اولورکه ، اونی بو خصوصده هر درلو مشکلاتی اقتحامه ،
هر درلو فدا کارلری ایقایه آماده قیلار . ایشته ، ارباب علم و فن آنجق بو صورتله

مملکت مزده چوغالیر ، حقایق اشیا و علمه واقف اولانلرک مقدار ی تزیاید ایدر .
سوزدن زیاده ایش یابه جق خیالدن زیاده حقیقتی کوره بیله جک بر صنف خلق
یتیشیر . همان بالجه احتیاجات می تسویه خصوصنده امدادیمزه یتیشن مدنی ملتیر
فن و صنعتک لایعد محصولات یاننده پک حقیر بر موقع اشغال ایدن استحصالات
صناعیه می تزیید ایده جک دماغلر ، قوللر تکثر ایدرک خارجه عرض افتقاردن
وارسته قالیرز . معمولات و محصولات داخلیه منزله یشامق ایجاب ایتدیکی زمان دیر
استحصال ایده مدیکمزدن اولریمزی یابه جق چویدن ، البسه می دیکه جک ایکنه دن ،
محروم اوله رق قرون وسطاده کی انسانلرک بیله استفاده ایتدکری لوازمات مدنییه
تدارک ایده مملک اندیشه سندن آزاده قالیرز .

تدریسات فنیه منزک بوئمره دار غایه یی تأمین ایده بیلمسی ایچون متین بر تربیه
فنیه اساسی قورمق ایجاب ایدر بونک ایچون مکاتب ابتدائیه دن باشلامق لازمدر .
دها کوچکدن ، چوجوقلره اشیا و حادثاتی سومکی و تدقیق ایتمکی اوکر تمیلدر
بوخصوصده چوجوقلرک هر کون ایراد ایتدکری بیکلرجه سؤلرله تظاهر ایدن
حسن مراق و تجسس لرندن پک چوق استفاده ایدیه بیلر : شو شرطله که : طلبه
اوکر نه جکی شیشی بالذات کوروب ذکر ایدیلان خواصی تحقیق وقاعده عملیه سی
محیطنده مشاهده ایده بیلسین .

اساسات مسروده داخلنده مکاتب ابتدائیه و تالیه ده فن تدریسی ایچون تعقیب
ایدیه جک خط حرکتی تعینه مدار اولق اوزره مانوس بر قاج مشال اتخساب
و ذکر یله بوبایده کی نقطه نظری ایضاحه چالیشه جغم .
فن تدریساتنده یالکز معلمک اقتداری کفایت ایتز بر چوق وسائط
تدریسیه ده احتیاج واردر .

واقعا بویوک برسی و غیرت سایه سنده بالخاصه صنوف ابتدائیه ایچون لزومی
اولانلری بر چوق مشکلاته رغماً بالذات تدارک ایده بیلر سه ده صنوف تالیه ایچون مطلقاً
آلات فنییه لزوم واردر . بزده مع الاسف موجود اولمیانلری تدارکه چالشمق
شویله طورسون موجود اولانلری بیله وقوفسزلق و بجز کسزلک یوزندن استعمال
ایده منزله . ذکر ایده جکم مثالدرده بوخصوصاتی ده نظر دفته آله رق تدارکی قابل
وقولای اولان وسائطله اولدجه مشکل الاجرا تجارب فنیه نک اجرایی و موجود
آلات فنیه مزدن اعظمی بر صورتده استفاده یوللرخی ارانه یه اوغراشه جغم .

محمد رشیدی