



TUHED

TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL



Gazanfer Ağa Medresesi (Ganizade Mehmed Nadiri, Divan-ı Nadiri)

ISSN: 2147-4516

Fall 2016, 5(2)



TUHED

Turkish History Education Journal

Sahibi ve Editörü

Prof. Dr. Ahmet Şimşek

İstanbul Üniversitesi

Yardımcı Editör

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Turan

İstanbul Üniversitesi

Yazı İşleri Sorumlusu

Ahmet Şimşek

Yayın Kurulu

Prof. Dr. İsmail Hakkı Demircioğlu - Karadeniz Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Yücel Kabapınar – Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Şimşek - İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Bahri Ata - Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim Hakkı Öztürk - 18 Mart Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Turan - İstanbul Üniversitesi

Sayı Hakemleri

Doç. Dr. Bahri Ata - Gazi Üniversitesi (3)

Doç. Dr. Fahri Kılıç - Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Alican Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Erol Kaya - Erzincan Üniversitesi

Doç. Dr. Özgür Aktaş - Kars Kafkas Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Şimşek - İstanbul Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Gökhan Kağnıcı - Uşak Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Adnan Altun - Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Hayrünisa Alp - İstanbul Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Ümüt Akagündüz - Ankara Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Refik Turan - Aksaray Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Muhammet Tokdemir - Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü

Yrd. Doç. Dr. Togay Birbudak - Gazi Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Sena Coşkun Kandal - Erzincan Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Ersin Topçu - Kastamonu Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Turan – İstanbul Üniversitesi

Dr. Akif Pamuk - Marmara Üniversitesi

Dr. Ümmügülsüm Candeğer - MEB

Dr. Celal Mutluer - Gediz Üniversitesi



Editörden...

Turkish History Education Journal (TUHED)'in dokuzuncu sayısıyla karşınızdayız. 5. yılında olan dergimiz uluslararası, hakemli, akademik bir dergi olarak yayın hayatına devam etmektedir. Dergimiz EBSCO'nun Humanities Source Ultimate indeksinde taranmaya başlamış, ULAKBİM'in TR İndeksinde ise inceleme süreci devam etmektedir.

4. ISHE (International Symposium of History Education), 1-3 Eylül 2016'da Muğla Üniversitesinin ev sahipliğinde, Türk Tarih Kurumu'nun desteğiyle yapıldı. Bu vesileyle Türk Tarih Kurumu Başkanı Prof. Dr. Refik Turan Hocamıza destekleri için şahsen teşekkürlerimi sunarım. 15 Temmuzda ülkemizde yaşanan darbe teşebbüsü sonrasında oluşan olumsuz uluslararası hava nedeniyle uluslararası katılımın çok sınırlı olduğu sempozyumda, iki gün boyunca tarih eğitimi/yazımı/tarihi konuşuldu. Buna karşın Prof. Dr. Mustafa Safran Hocamızın ufuk açıcı konferansında dile getirdiği, "Türkiye'deki tarih eğitimi alanında yıllık yayınların dünyada 4. Sırada geldiği" bilgisi dikkate değerdi. Demek ki Türkiye'deki tarih eğitimcileri, YÖK'ün son 6 yıldır Ortaöğretim Öğretmenlik alanlarını zor durumda bırakan kararlarına, buna bağlı olarak üniversitelerimizde yaşanan kadro sıkıntılarına ve gelecek belirsizliğine rağmen, üretiyor, çalışıyor. Bu arada ISHE 2018'in İstanbul Üniversitesi'nde yapılması da karara bağlandı.

6-8 Ekimde ise bu kez İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi olarak MEB ve YÖK'ün katılımıyla "Öğretmen Eğitiminde Değişim ve Dönüşüm Ulusal Çalıştayı"nı gerçekleştirdik. 17 ayrı branştaki öğretmen yetiştirmenin sorunlarının iki gün boyunca tartışıldığı geniş katılımlı çalıştayın tarih eğitimi kısmına, bendenizin dışında Prof. Dr. İsmail Hakkı Demircioğlu, Prof. Dr. Hasan Akgündüz, Prof. Dr. Kaya Yılmaz, Prof. Dr. Ali Yılmaz, Doç. Dr. Bahri Ata, Doç. Dr. Gülin Karabağ, Doç. Dr. Şahin Oruç, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Turan ve İstanbul'da görevli tarih öğretmenleri katıldılar. Lisans öğretim programlarından, Fakülte-MEB işbirliğine, Öğretmen standartlarından, Eğitim Fakültesi Öğretim elemanlarının yeterliliklerine kadar pek çok konu tartışılarak, sonuç bildirgesi muhataplarına (YÖK-MEB) sunulmak kaydıyla karara bağlandı.

Bu sayıda dışında 3 araştırma makalesine, 5 inceleme makalesine, 2 kitap kritiğine, 1 eski yazıdan, 1 de Almandan çeviriye yer verildi. Yine katkıları için hakemlerimize özellikle teşekkür etmek istiyoruz. Gönüllülük esasıyla katkı sağladıkları hakemlik sürecindeki verdikleri emek ve titizlikleri dikkate değerdi. Ayrıca yazıları yayınlanan yazarlarımıza da dergimize göstermiş oldukları teveccühten dolayı bir kez daha teşekkür ederiz.

Dergimiz tarih eğitimi, tarihçilik ve eğitim tarihi Türkçe literatüre katkısını sonraki sayılarında da devam ettirecektir.

Saygılarımızla,

TUHED Yayın Kurulu Adına

Prof. Dr. Ahmet Şimşek



**TARİH MERAKINA YÖNELİK BİR İNCELEME:
FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ (AİBÜ) TARİH BÖLÜMÜ
ÖĞRENCİLERİNİN TARİHE DAİR MERAKLARI***

**An INVESTIGATION of HISTORICAL CURIOSITY:
HISTORY STUDENTS' CURIOSITY ABOUT HISTORY in the FACULTY
of ARTS and SCIENCES (AIBU)**

Adnan ALTUN**

Öz: “Merak bilgidен ortaya çıkıyorsa; farklı bilgi türleri farklı merakların ortaya çıkmasına sebep olur mu?” sorusundan hareketle planlanan bu çalışmada kendine özgü bir bilgi yapısı olan tarih disiplinine yönelik meraka odaklanılmış ve AİBÜ Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü öğrencilerinin tarihe dair merak ettikleri konularla bu konuları merak etme gerekçeleri incelenmiştir. Çalışmada bu incelemelerden hareketle tarih merakına dair yürütölmekte olan gömölü teori sürecine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Gömölü teori sürecinin bir parçası olan bu araştırmada öğretmen adaylarının görüşleri 5N1K tekniğinden esinlenerek hazırlanan form yardımıyla alınmıştır. Bu form ile tarih öğrencilerinin tarihsel “kişi, olay, zaman ve mekâna” dair merakları ve bu meraklarının gerekçelerini açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Bu çalışma 2015-2016 eğitim öğretim güz yarıyılında AİBÜ Tarih Bölümü’nde 1, 2, 3 ve 4. sınıfta okumakta olan yaklaşık 215 öğrencinin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Tarih öğrencilerinin “tarihi kişi, olay, zaman ve mekâna” dair merakları betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Bu meraklarına dair gerekçeleri de içerik analizi yoluyla analiz edilerek tarih merakının farklı boyutlarına ilişkin çeşitli çıkarımlar sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda bu çıkarımlardan hareketle tarih merakına dair bir sınıflandırma yapılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih Merakı, Merak Türleri, Tarih Lisans Öğrencileri, Tarih Öğretimi

Abstract: The current study, based on the question “May different knowledge forms generate different curiosities if curiosity stems from knowledge?”, focused on the curiosity about the discipline of history with a unique knowledge structure and examined the history topics that history students were curious about, along with students’ motives for being curious about these topics. Various inferences on the curiosity about history were aimed at, based on the mentioned examinations. In the research, designed as a grounded theory, history students’ views were collected via a form prepared through inspiration from 5Ws and 1H technique. This form aimed to reveal history students’ curiosity about historical persons, events, time, and

* Bu çalışma 01-03 Eylül 2016 tarihlerinde Muğla’da düzenlenen 4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan sözlü bildirin genişletilmiş halidir.

** Yrd.Doç.Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: aaltun@ibu.edu.tr

places and the motives for their curiosity. The study was conducted through views of 215 history students who attended 1st, 2nd, 3rd, and 4th years at the Department of History, Abant İzzet Baysal University, in the fall of 2015-2016 academic years. History students' curiosity about historical persons, events, time, and places was descriptively analyzed. Their motives for curiosity were content-analyzed to present various inferences on different dimensions of curiosity about history. Based on these inferences, a classification of curiosity about history was included at the end of the current study.

Keywords: Historical Curiosity, Types of Curiosity, History Undergraduates, Teaching History

Giriş

“Türkiye’de Tarih Öğretimi Tartışmaları ve Tarih Öğretiminde Kültür Okuryazarlığı” başlıklı yazısında Köksal (2010) tarih öğretimine ilişkin olarak Türkiye’de sorulması gereken temel soruları sıralamıştır:

Okullardaki tarih derslerinde çocuklar ne yapıyorlar? Kızlar ne yapıyor erkekler ne yapıyorlar? Küçükler ne yapıyorlar, biraz daha büyükler ne yapıyorlar? Aslında ne yapmaları gerekir? Neden sıkılıyorlar? Dünya görüşü, etnik kökeni her ne olursa olsun öğretmenlerinin anlattıklarını –eğer anlatıyorsa- can kulağıyla dinliyorlar mı? Eğer seksen dakika boyunca dinliyorlarsa –ki çok zayıf bir ihtimaldir-, duyduklarının ne kadarını anlıyorlar? Eğer anlıyorlarsa, anladıklarının ne kadarı üzerinde düşünüyorlar ya da kabulleniyorlar? Dahası, kabullenseler ne kazanmış olurlar? Onlar için örneğin yüzme öğrenmek mi daha iyidir yoksa Dandanakan Savaşının tarihini mi? Farklı kaynaklardan edindikleri farklı tarih bilgileri okulda edindikleriyle çatışırsa “hangisi hangisini döver”? Neden? Ödev verilmediği sürece neden hiçbiri ders kitabının kapağını açmıyor? “Şuraya kadar sorumlusunuz” denilen yerden bir satır ilerisini neden hiçbiri okumuyor? Tarih derslerinden hep geçer not almış bir öğrenci, sırf bu yüzden daha demokrat, daha milliyetçi, daha laik, daha barışçı vb. oluyor mu gerçekten?

Bu sorular incelendiğinde tarih öğretimine dair özellikle dersin sıkıcı olması ve bu nedenle öğrencilerin ilgisini çekmemesi öne çıkmaktadır. Tarih öğretiminin sorunlarına yönelik alanyazında (Safran, 1993; Tekeli, 1998; Yıldız, 2003; Aslan, 2005; Akdemir, 2006; Akbaba, 2008; Ulusoy, 2009; Bal, 2011) yüzeysel bir okuma yapıldığında bile tarih dersinin ilgi çekmediği, sıkıcı bulunduğu ve ezber bir ders olarak

algılandığı gibi bu durumu destekleyici sonuçların bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmada ifade edilen aşağıdaki görüş de bu durumu açıkça ortaya koymaktadır:

Yukarıdaki sorulara tarih değerlendirmemde söylediğim sıkıcı ve ezber yargımdan dolayı bu derse bu konuya karşı merak duygusu geliştiremiyorum. Merak etmem için birşeyler bilmem ve daha ayrıntısını öğrenmek istemem gerekiyor ama bu konuda ilgimi çekecek neler bulabileceğimi bilmiyorum. Yukarıdaki sorularda sadece Atatürk hakkında birşeyler bildiğim için onunla ilgili şeyleri o dönemleri merak ediyorum (35k).

Borries'e (1998: 237) göre, "*Çocuklar ve ergenlik çağındakiler, yetişkinlerin onların akıllarında tutmalarını istedikleri tarihsel olayların içeriğini ve bu olaylardan çıkarılacak sonuçları aslında öğrenmiyor ve hatırlamıyorlar. Öğrenme psikolojisinin sorunları ve öğrencilerin önşartlanmaları, ilgileri ve yeterlikleri çoğu zaman unutuluyor ya da bu unsurlara gereken önem verilmiyor*". Hâlbuki bir eğitim programı söz konusu olduğunda gerek eğitimciler gerekse tarihçiler, bir öğrencinin gereksinimlerini ve ilgi alanlarını düşünmek durumundadırlar (Kaya ve Demirel, 2008). Bu çerçevede tarih merakı kavramına odaklanmak, tarih merakını sınıflandırmak ve pedagojik olarak yararlanılabilir bir örüntü ortaya koymak önem arz etmektedir. Bu çalışmanın parçası olduğu kuram oluşturma süreci temelde bunu amaçlamaktadır.

Merak ve Tarih Merakı

Merak yaygın bir şekilde keşfetme davranışını harekete geçirecek yeni bilginin yanı sıra yeni bir duyuşsal tecrübe edinme arzusu olarak tanımlanmıştır (Litman ve Spielberger, 2003: 75). Bu tanıma odaklanıldığında merakın iki türü olduğu görülmektedir: *algısal* ve *epistemik*. Berlyne'e göre (1954) bunlardan biri yeni bir durumun harekete geçirdiği ve keşfedilince azalan bir dürtü, düşünce olarak görülen *algısal merak*; ikincisi bilgi edinme arzusu olarak tanımlanan *epistemik meraktır* (Jirout ve Klahr, 2011). Berlyne, epistemik merakın, özgün ve ayırıştırıcı merak/keşfetme olarak iki boyutu olduğunu açıklamıştır. Özgün merak, özel bir bilgi parçasını araştırma isteği olarak tanımlanırken, ayırıştırıcı merak daha çok sıkılma duygusu sonucu ortaya çıkan genel araştırma, inceleme davranışına karşılık gelmektedir. Ayırıştırıcı merak daha çok günlük yaşamda oyun, eğlence gibi aktivitelerde görülmekte iken özgün keşif bir konuya ilişkin merak dürtüsü ile açıklanmaktadır (Loewenstein, 1994; Akt. Demirel ve Diker Coşkun, 2009).

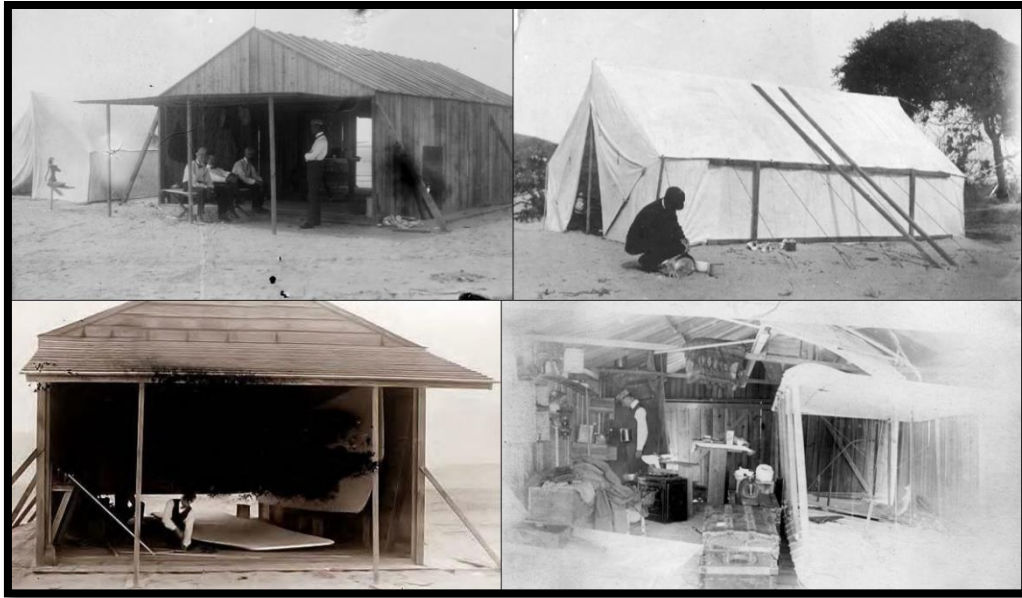
Bu çalışmada epistemik merak ve onun bir boyutu olan özgün merak odaklanılmaktadır. Başka bir ifadeyle özel bir bilgi alanı olan tarih merakına odaklanılmıştır. Meraka dair çalışmalar geçtiğimiz yüzyıl boyunca daha çok eğitim psikolojisi ile iç içe yoluna devam etmiştir ve kısmen okul ilgisi genel başlığı içinde ele alınmıştır (Kölbl ve Straub, 2001). Tarih eğitimi alan yazınına bakıldığında ise doğrudan tarih merakına yönelik çalışma yapılmadığı görülmektedir. Tarihsel önem, tarihsel anlayış, tarih bilinci ve birinci elden kaynaklara yönelik çalışmalarda dolaylı olarak değinilmektedir. Bu çalışmalara bakıldığında konuyla ilgili şu üç noktanın öne çıktığı görülmektedir:

1. Tarih merakı ve ilgisini etkileyen unsurlarla ilgili çalışmalar (Dimitriadis, 2000; Barton, 2001; Grant, 2001; Lévesque, 2003; Barton, 2008; Reio, 2008). Bu unsurlar öğrencilerin ön bilgi ve tecrübeleri, aileleri başta olmak üzere sosyal çevreleri, medya araçları ve içerikleri, öğretmen ve öğretim materyalleri, tarihi nesne ve mekânlar ile devletin resmi tarih anlayışı ve uygulamaları olarak özetlenebilir.
2. Öğrencileri tarafından merak edilen tarih konularıyla ilgili çalışmalar (Levstik, 2000; Levstik&Groth, 2000; Kölbl ve Straub, 2001; Lévesque, 2003; Barton&McCully, 2005; Kohlmeier, 2005; Yeager&Terzian, 2007; Barton, 2008; Reio, 2008; Levstik, 2011). Bu çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin daha çok sosyokültürel konuları, sıradan insanların hayatlarını, olumsuz ve tartışmalı konuları, olağanüstü koşullar altında olan olayları, sıradışı/tuhaf/ilginç olayları, yerel tarihi, yakın tarihi ve öteki olarak konumlandırılanları merak ettikleri söylenebilir.
3. Sınıf içinde tarih merakını canlandırmak için yapılması gerekenlere değinen çalışmalar (Andraess, 1939; Brophy & VanSledright, 1997; Barton, 2005; Reio, 2008; Egan, 2010; Levstik, 2011). Bu çalışmalarda da özellikle birinci elden kaynakları çalışmanın, şaşırtıcı nesne, imge ve metinleri incelemenin, ticari tarih kitaplarını okumanın ve hikâyeci anlatımı kullanmanın öğrencilerin tarih merakını canlandırdığı vurgulanmıştır.

Tarih eğitimi ve tarih merakı ile ilgili çalışmalara bakıldığında epistemik merak bağlamında tarih merakını inceleyen buna yönelik anlamlı bir örüntü ortaya koymaya çalışan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan tarih merakına yönelik yürütülen kuram oluşturma sürecinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Epistemik merak kavramının daha anlaşılabilir olması için somut bir örnek üzerinden gitmek yararlı olabilir. Epistemik merak şöyle örneklendirilebilir: “Bir okur David McCullough tarafından yazılan *Wright Kardeşler* kitabını okumaktadır. Kitabı okurken birçok bilgi edinen okuyucunun dikkatini bir bilgi çekmiştir. Wright kardeşler Kitty Hawk’da deneme uçuşlarını yapmaktadırlar; kaldıkları kulübe ile deneme uçuşlarını yaptıkları alan arasında kumlarla kaplı bir yol izlemekte ve yaklaşık 2 saat yürümektedirler. Bir süre sonra bu vakti kısaltmak için kumda giden bir bisiklet icat etmişlerdir. Bu bisiklet okurun dikkatini çekmiş ve merak etmeye başlamıştır. Kitap boyunca bu bisiklet ile ilgili başka bir bilgiye rastlamamıştır. Bunun üzerine arama motorlarından yararlanarak Wright kardeşlerin Kitty Hawk’daki fotoğraflarını taramış ve ulaşabildiği tüm fotoğrafları (bkz Şekil 1) ayrıntılı olarak incelemiş fakat söz konusu kum bisikletini görememiştir.

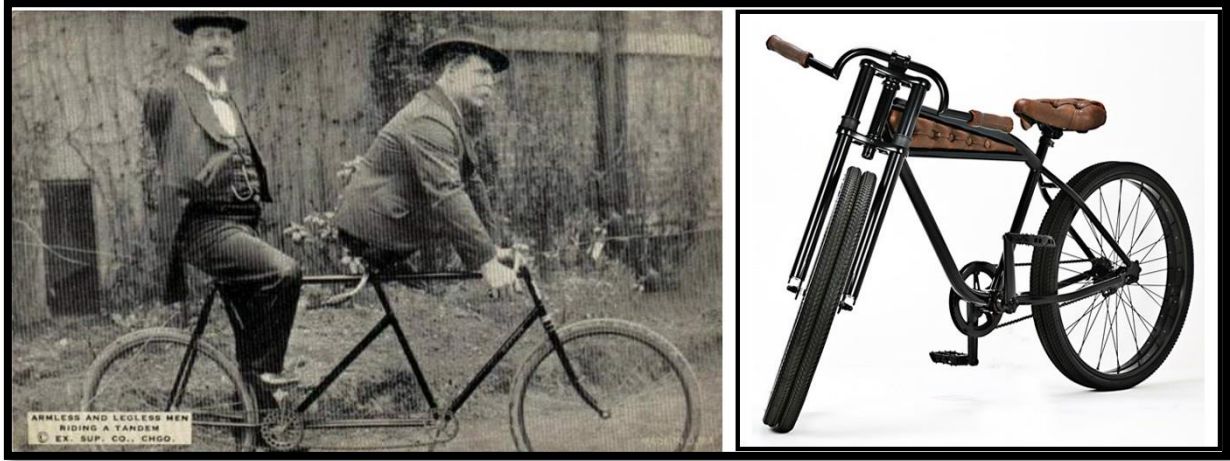
Şekil 1. Wright Kardeşlerin Uçuş Denemelerini Yaptıkları Kitty Hawk’daki Çeşitli Fotoğrafları



Okur yaptığı bu araştırma sırasında birçok ilave bilgi edinmiştir. Örneğin Kitty Hawk’da Wright kardeşlerin uçuş denemeleri yaptıkları bölgenin artık bir müze alanı olduğunu ve her yıl binlerce ziyaretçinin akınına uğradığını; Birleşik Devletler ordusunun uçağın birebir örneğiyle Wright kardeşleri yâd etmek için deneme uçuşları yaptıklarını; çift kişilik bisikleti elleri olmayan Charles Tripp ile ayaksız akrobat Eli Bowen’ın bisiklete binebilmek için 1891’de icat ettiklerini (bkz şekil 2) ve benzeri bilgiler edinmiştir. Okur bununla da yetinmemiş kum bisikleti olarak yaptığı araştırmalar

sonucunda *'the Epitaph Cruiser'* (bkz. Şekil 3) adıyla tasarlanmış bir kum bisikletinin görseline ulaşmış ve Wright kardeşlerin tasarladığı bisiklet konusunda bir tahminde bulunarak merakını bastırmıştır: *öyle bir bölgede malzemenin kıt olduğu düşünülürse iki bisikletin malzemelerini birleştirerek çift tekerlekli bir bisiklet yapma ihtimal dâhildedir."*

Şekil 2. Tripp ve Bowen'in Çift Kişilik Bisikleti (solda) ve The Epitaph Cruiser (sağda)



Bu örnekte de görülebileceği gibi bilgi ve merak arasındaki ilişki etkileşimsel bir yapı göstermektedir. Bilgi merakı ortaya çıkarmakta, ortaya çıkan bu yeni merak da yeni bilgilerin kazanılmasını teşvik etmektedir; bilgi merakı, merak da bilgiyi doğurmaktadır. Epistemik merakın bu yapısının pedagojik olarak önemli olduğu düşünülmekte ve çalışılmaya değer kabul edilmektedir.

Çalışmanın Amacı

Meraka yönelik yapılan çalışmalar farklı sınıflandırmalara vurgu yapmakla birlikte üzerlerinde hem fikir olunan nokta şudur: merakın duyuşsal ve epistemik olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Bu çalışma merakın epistemik boyutuna odaklanmaktadır ve şu soruya cevap aramaktadır: "Merak bilgiden ortaya çıkıyorsa, farklı bilgi yapıları veya disiplinler farklı merak türlerinin ortaya çıkmasına sebep olmakta mıdır? Ya da başka bir ifadeyle tarih disiplini (veya bilgisi) söz konusu olduğunda merak nasıl bir görünüm arz etmektedir?" Çalışmada bu sorulardan yola çıkılarak en fazla tarih bilgisine maruz kalan grup olarak tarih bölümü lisans öğrencileri seçilmiş ve elde edilen bulgulardan hareketle tarih merakını sınıflandırmak amaçlanmıştır.

Alt Problemler

Çalışmanın yukarıda belirtilen amacı doğrultusunda aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmaktadır.

- Tarih bölümü öğrencilerinin en fazla merak ettikleri tarihi kişi, olay, zaman ve mekân hangileridir?
- Tarih bölümü öğrencilerinin merak etme gerekçelerinden hareketle tarih merakı nasıl sınıflandırılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

“Tarih bilgisi, tarihe dair farklı merak formlarının oluşmasına sebep olur mu?” sorularına cevap bulmak için yürütülen bu çalışma; aynı zamanda nitel araştırma yöntemlerinden “kuram oluşturma” sürecinin hâlihazırdaki son halkasıdır. Bu çalışmada tarih merakına dair bir kuram üretmek amaçlandığı için gömülü teori yöntemi tercih edilmiştir. Özel bir kuramsal çerçeveden hareket etmek yerine kuram üretme sürecine odaklanan kuram oluşturma, tümevarım ve tümdengelim bağlantısını kurma, araştırma ortamlarını birleştirme, kuramsal örnekleme yapma ve ek alan taraması ile yeni kavramlar ortaya çıkarma gibi süreçleri ve adımları vurgulamaktadır. Araştırma sürecinde veriler sürekli karşılaştırma metodu ile çözümlenmekle birlikte hemen hemen tüm nitel araştırma süreçlerinde olduğu gibi araştırmacı ile yürütülen araştırma sürecinin kendisi de kurama anlam katmaktadır (Patton, 2014: 125). Kuram üretme sürecinin beşinci halkası olarak (bkz Tablo 6) gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplama, veri analizi ve teori inşa etme süreci eşzamanlı olarak yürütülmüştür (Çelik ve Ekşi, 2015).

Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örneklemesine başvurulmuştur. Bu örnekleme türünde konuyla ilgili olan ve en çok bilgi elde edilebilecek kişilere sırasıyla ulaşılmaktadır. Bu bağlamda kuram oluşturma sürecinde daha önce örnekleme olarak tarih öğretimini formal eğitim bağlamında başlatan sınıf öğretmenleri adayları ile bu süreci devam ettiren sosyal bilgiler öğretmen adaylarından

yola çıkılmıştır. Ardından bu öğretmen adaylarının sorumlu oldukları ilkökul ve ortaokul öğrencileri örneklem olarak alınmıştır (bkz. Tablo 6). Bu çalışmada ise tarih bilgisine en fazla maruz kalan grup olarak değerlendirilen ve bu bakımdan da kuram oluşturma sürecine en fazla katkıyı sağlaması beklenen Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü lisans öğrencileri örneklem grubuna dâhil edilmiştir. Bu gruptan elde edilen veriler ortaya çıkan örüntüde önemli değişiklikler meydana getirdiği için sonraki süreçte diskriminant örnekleme (önceki veriye geri dönme) tercih edilecektir. Bu aşamada çalışma grubu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 215 kişilik bir gruptur. Örnekleme dair veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmanın Çalışma Grubu

Sınıf	Kız	Erkek	Toplam
1. sınıf	32	25	57
2. sınıf	46	13	59
3. sınıf	34	20	54
4. sınıf	27	18	45
Toplam	139	76	215

Yeterli veri elde edildiği için çalışma grubu genişletilmemiştir. Sonuç olarak çalışmada; 1. sınıflardan 57, 2. sınıflardan 59, 3. sınıflardan 54 ve 4. sınıflardan 45 olmak üzere 139'u kız ve 76'sı erkek olmak üzere toplam 215 öğrencinin görüşü alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüş formu kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak için öğrencilere tarihsel olarak en çok merak ettikleri "karakter, olay, zaman ve mekân" ve bunları merak etme nedenleri sorulmuştur. Araştırmacı verilerin toplanmasında, görüş formlarının uygulanmasında bizzat görev almıştır. Kuram oluşturmaya dayanan bu araştırmada kuramsal doygunluk oluşana kadar veri toplama sürecinin devam etmesi öngörülmüş lakin veri yeterli olduğu için genişletilmemiştir.

Verilerin Analizi

Kuram oluşturma sürecinin önceki aşamalarında veri analizi bağlamında çekirdek kategori ortaya çıkmıştı ve zamanla geliştirilmeye çalışılmıştı (bkz Tablo 6). Bu çalışmada da çekirdek kategori olarak "*önemli merak, sıra dışı merak, deneyimsel*

merak, duygusal merak (epistemik, sempatik ve antipatik merak), ikilemsel merak ve çevresel merak (medyatik ve sosyal merak)” şeklinde sınıflandırılan örüntü kullanılmıştır. Tarihte en çok merak ettikleri kişiler, olaylar, zamanlar (dönemler) ve mekânlar ve bunları merak etme gerekçeleri sorulmuş ve elde edilen bulgular çekirdek kategoriden de yararlanılarak "sürekli karşılaştırma metodu" ile analiz edilmiştir. Sürekli karşılaştırma kuram oluşturma sürecinde başvurulmuş analiz türlerinden biridir. Yürütülen işlemler açısından, tümevarımsal bir yol izlendiği için içerik analizinden bir farkı olmamakla birlikte süreç bağlamında içerik analizinden farklılaştığı ileri sürülebilir. Sürekli karşılaştırma metodunda, benzerlik ve farklılıklara karar vermek için verinin bir bölümü diğeriyle karşılaştırılmaktadır. Veriler benzer boyutlar üzerinde gruplanır. Boyutlar geçici olarak isimlendirilir ve sonra kategori haline getirilir. Bu analizin bütün amacı verinin bölümlerini analiz etmektir. Bu bölümler birbirleriyle gömülü teoriyi inşa etmede ilişkili olarak düzenlenir (Merriam, 2013: 30).

Daha önceki aşamalarda (Altun, 2014a; Altun, 2014b; Canlı ve Altun, 2014) oluşturulan çekirdek kategori bu çalışmada daha da ayrıntılı ifade edilmiştir. Çalışmanın örüntüsünün Glaser'in tabiriyle yavaş yavaş "teori parçaları" olmaktan çıkmaya başladığı ve teorinin görünür hale geldiği ileri sürülebilir (Glaser, 2000: 7-8; akt. Patton, 2014: 491). Kuram oluşturma sürecinde bu aşamada kodlamada geçici kavramlar netleşmeye başlamış ve görüngüler netleştirdiği için etiketleme de kolaylaşmıştır. Hatta kavramların özellikleri, boyutları ve çeşitliliğine dair önemli bulgulara ulaşılmıştır. Sonraki süreçte de Türkiye'nin farklı bölgelerinden, belki de farklı uluslararası bağamlardan seçilecek örneklemelerle çalışılması ve kavramların özellik, boyut ve çeşitliliğine daha fazla odaklanması öngörülebilir. Hâlihazırda diskriminant örnekleme (önceki veriye geri dönme) de tercih edilebilecek bir diğer alternatif olarak dikkat çekmektedir.

Veri analizi sürecinde memo (kuramsal not) yazımına da başvurulmuştur. Verilerin analizi, bulgular, sonuçlar ve öneriler başta olmak üzere bu çalışmanın yazımındaki başlıkların her birinde söz konusu kuramsal notlardan istifade edilmiştir.

Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için Lincoln ve Guba (1985; akt. Çelik ve Ekşi, 2015) tarafından önerilen kriterlere (inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik) odaklanılmıştır. İnanırıcılık için araştırma sürecinde biri tarih eğitimcisi, diğeri sosyal bilgiler eğitimcisi ve bir diğeri de tarihçi olmak üzere üç farklı

uzmanın görüşü alınmıştır. Aktarılabilirliği sağlamak için ilk olarak katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. İkinci olarak da amaçlı örnekleme başvurulmuş ve bu çerçevede elde edilen bulgular daha önceki üç farklı örneklem grubununkilerle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma tutarlılık bağlamında da ele alınabilir. Ayrıca araştırmacı süreç içindeki önyargılarını izlemeye de odaklanarak süreçsel öznelliği sağlamaya özen göstermiştir. İzleme sürecinin aynı zamanda teyit edilebilirliğe de katkı sağladığı ileri sürülebilir.

Bulgular ve Yorumlar

Tarih bölümü lisans öğrencilerinin tarih meraklarına dair bulgu ve yorumlar iki ayrı başlık altında sunulmuştur. İlk olarak öğrencilerin en çok merak ettikleri tarihi kişi, olay, zaman (dönem) ve mekânlar verilmiş, ardından da tarih merakının sınıflandırılmasına dair bulgu ve yorumlara değinilmiştir.

Merak Edilen Tarihi Kişi, Olay, Zaman ve Mekânlar

Fen Edebiyat Fakültesi tarih bölümü öğrencilerinin tarihi kişi, olay, zaman ve mekâna yönelik merak ettikleri ayrı ayrı başlıklar altında verilmiştir.

Merak Edilen Tarihi Kişiler

Tarih bölümü lisans öğrencilerinin merak ettiği tarihi kişiler sınıf seviyesi ve frekanslarına göre Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Tarih Öğrencilerinin Merak Ettikleri Tarihi Kişiler

Merak Edilen Kişiler	Sınıflar				T
	1	2	3	4	
Fatih Sultan Mehmet	8	10	10	10	38
Mustafa Kemal Atatürk	10	14	6	6	36
Adolf Hitler	5	1	4	9	19
Kanuni Sultan Süleyman	8	6	2	1	17
Yavuz Sultan Selim	6	3	3	2	14
II. Abdülhamit	1	1	2	6	10
Metehan	5	1	1	1	8
Vahdettin	0	4	1	1	6
A Menderes	1	3	2	0	6

Osman Bey	0	2	2	1	5
Diğerleri	21	21	28	12	82
Toplam	65	66	61	49	241

Öğrencilerin tarafından en fazla merak edilen tarihi kişiler sırasıyla Fatih Sultan Mehmet, Mustafa Kemal Atatürk ve Adolf Hitler olmuştur. Tüm isimlere bakıldığında öğrencilerin 64 farklı tarihi karakterden söz ettiği görülmekte ve bu karakterler arasında özellikle Türk tarihinin ve Osmanlı Tarihi'nin ağırlığı görülmektedir. Bu sonuç tarih lisans programlarının içeriğine yönelik de değerlendirilebilir.

Merak Edilen Tarihi Olaylar

Tarih bölümü lisans öğrencilerinin merak ettiği tarihi olaylar sınıf seviyesi ve frekanslarına göre Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Tarih Öğrencilerinin Merak Ettikleri Tarihi Olaylar

Merak Edilen Olaylar	Sınıflar				T
	1	2	3	4	
İstanbul'un Fethi	9	14	11	12	46
Kurtuluş Savaşı	6	5	7	2	20
Çanakkale Savaşları	4	5	3	2	14
Ermeni Sorunu	4	4	1	4	13
Fransız İhtilali	7	1	2	1	11
Cumhuriyetin ilanı	2	3	0	2	7
Darbeler (1960-80)	1	4	1	1	7
Ankara Savaşı	2	1	0	1	4
II. Dünya Savaşı	1	0	1	2	4
Kardeş Katli	0	1	2	0	3
Diğerleri	25	26	33	22	106
Toplam	61	64	61	49	235

Tarih bölümü öğrencileri tarafından en fazla merak edilen olaylar sırasıyla İstanbul'un Fethi, Kurtuluş Savaşı ve Çanakkale Savaşları olmuştur. Toplam 85 farklı olaydan söz eden öğrencilerin tarihi olaylara dair meraklarının tarihin herhangi bir dönemine odaklanmadığı; başka bir ifadeyle tarihi olaylara dair meraklarının çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

Merak Edilen Tarihi Dönemler (Tarihler)

Tarih bölümü lisans öğrencilerinin merak ettiği tarihi dönemler sınıf seviyesi ve frekanslarına göre Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

Tarih Öğrencilerinin Merak Ettikleri Tarihi Dönemler

Merak Edilen Dönemler	Sınıflar				T
	1	2	3	4	
Tarih öncesi dönemler	8	19	4	1	32
Ortaçağ	5	3	5	5	18
Osmanlı kuruluş dönemi	0	10	5	1	16
Osmanlı yükselme dönemi	4	2	5	3	14
Osmanlı gerileme dönemi	3	0	5	5	13
Osmanlı yıkılma dönemi	3	1	5	4	13
Lale Devri	3	2	4	3	12
Cumhuriyet dönemi	2	3	1	5	11
Türkiye yakın tarihi	2	5	2	2	11
Milli Mücadele dönemi	2	2	0	2	6
Diğerleri	22	13	18	9	62
Toplam	54	60	54	40	208

Tarih öğrencileri en fazla tarih öncesi dönemleri merak etmektedirler. Bundan sonra da sırasıyla Ortaçağ ile Osmanlı Devleti'ne dair dönemleri merak ettiklerini dile getirmişlerdir. Toplam 63 farklı dönemi (tarihin) telaffuz eden öğrencilerin ağırlıklı olarak Osmanlı Devleti ile ilgili olanları merak ettikleri dikkat çekmektedir.

Merak Edilen Tarihi Mekânlar

Öğrencilerinin merak ettiği tarihi mekânlar sınıf seviyesi ve frekanslarına göre Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5

Tarih Öğrencilerinin Merak Ettikleri Tarihi Mekânlar

Merak Edilen Mekânlar	Sınıflar				T
	1	2	3	4	
Mısır (Piramitler)	8	4	11	4	27
İstanbul	7	9	5	2	23
Çanakkale	2	6	0	1	9
Topkapı Sarayı	3	4	0	1	8
Orta Asya	3	3	2	0	8
Çin Seddi	2	0	3	2	7
Kudüs	2	0	3	2	7
Balkanlar	1	2	1	3	7
Bursa	0	2	2	1	5
Ayasofya Müzesi/Camii	2	1	0	1	4
Diğerleri	19	28	30	25	102

Toplam	49	59	57	42	207
---------------	-----------	-----------	-----------	-----------	------------

Öğrenciler tarafından en fazla merak edilen mekânlar Mısır ve piramitler ile İstanbul ve Çanakkale şehirleri olmuştur. Toplam olarak 86 mekândan söz eden öğrencilerin ifade ettikleri mekânlarda çeşitlilik dikkat çekmektedir.

Tarih Merakının Sınıflandırılması ve Tarih Merakı Türleri

Merak ile ilgili alan yazın incelendiğinde bazı sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. William James (1950) yaygın merak ve bilimsel meraktan söz etmiştir. Yaygın merak bir yenilik karşısında heyecan ve tedirginlik hissetmeye dayanırken; bilimsel merak da bilginin özgün türlerine odaklanan bir merak türü olarak olarak tanımlanmıştır. Berlyne (1954) de algısal, epistemik, spesifik ve saptırıcı olmak üzere dört farklı merak türünü dile getirmiştir. Bunlar sırasıyla şöyle açıklanabilir:

- *Algısal merak* yeni bir durum karşısında ortaya çıkan ve bu durum keşfedildiğinde azalan bir dürtüdür.
- *Epistemik merak* çoğunlukla öğrenilen bilginin açığa çıkardığı (ilave) bilgi edinme arzusudur.
- *Özgün merak* ise tarih, müzik ya da kölelik gibi spesifik bir bilgi alanına yönelik arzuyu kastetmektedir.
- *Saptırıcı (diversive) merak* da can sıkıntısını gidermek için açığa çıkan veya dürtü arayışına benzer bir meraktır (Akt. Jirout ve Klahr, 2011).

Kreitler, Zigler ve Kreitler (1975) de beş farklı merak faktöründen/türünden, bunların nasıl ölçülebileceğinden söz etmiştir. Bu merak türleri şöyle açıklanabilir:

- *Manipülatif (Hileli) merak*: El yordamıyla keşfedilebilecek bir dereceye kadar yeni/tuhaf/acayip olan objeler tarafından ortaya çıkarılan bir merak türüdür.
- *Algısal merak*: Çoğunlukla eşleştirme, karşılaştırma ve gözlemlene gibi görsel keşfetme davranışlarınca ölçülebilen bir merak türüdür.
- *Kavramsal (Kavrayıcı) merak*: Bir objenin amacını veya spesifik bir işlevini anlama arzusunun harekete geçirdiği keşfetme davranışlarını içeren bir meraktır.
- *Karmaşıklık ya da belirlizliğe dair merak*: Daha karmaşık nesnelere için ya da anlamak için daha fazla bilgiyi gerektiren nesnelere için keşfetme tercihidir.
- *Kontrol edilebilir-tepkisel merak*: Belirli bir nesne için en çok beklenen ya da yaygın olan nesnelere keşfini ayarlamak/ölçmek olarak ve tüm ulaşılabilir

nesnelerin tanınması ve kavranması olarak görülebilir (akt. Jirout ve Klahr, 2012).

Tarih merakı kavramına tarih ve tarih eğitimi ile ilgili birçok kaynakta genel olarak değinilmekle birlikte bu merakın sınıflandırılmasına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yeager ve Terzian (2007) tarihsel öneme dair yaptıkları çalışmada tarih ilgisini sınıf içi ve sınıf dışı tarih ilgisi olarak ikiye ayırmışlardır, ancak bu ayrımın tarih eğitimine özgü olmadığı, tüm alanlara genellenebileceği (sınıf içi ve sınıf dışı fen merakı gibi) söylenebilir.

Kuram oluşturma sürecinin bir parçası olan bu çalışmanın öncesinde Altun tarafından tarih merakına dair bir sınıflama geliştirilmeye çalışılmıştır. Altun (2014a) tarafından yapılan ilk incelemede sınıf öğretmeni adaylarına odaklanılmış ve onların tarihi karakter, olay, mekân ve dönemlere dair merak ettikleri hususlar ve merak etme gerekçeleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda merak etme gerekçeleri şöyle özetlenmiştir: *"tarihsel önem, sıra dışılık, kişisel nitelikler, gerçeklik, empati, sempati, medya etkisi, yetersiz bilgi, çevre etkisi ve antipati"*. Bu gerekçelerden hareketle de tarih merakına dair bir sınıflandırmaya ulaşılmıştır. Altun (2014b) tarafından ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin tarihi olay, zaman ve mekânlara dair merakını inceleyen çalışmasında da benzer bir örüntü ortaya çıkmıştır. Başlıkların sınıflandırılmasında ufak değişiklikler olmakla birlikte örüntüye "sosyal merak" adıyla yeni bir merak türü eklenmiştir. Canlı ve Altun (2014) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih merakına dair yapılan çalışmada da aynı örüntü tekrar etmiştir. Yine Altun (tarihsiz*) tarafından yapılan bir diğer sınıflamada örüntüde yer alan olgusal merak ve alt başlığı olan bilgisiz merak (her merakın özünde bilgi ihtiyacı olduğu gerekçesiyle) kaldırılmış ve ikilemsel merak ana başlıklardan biri olarak kabul edilmiştir. Ayrıca empatik merak içerisinde sınırlı da olsa yer alan "tarihi karakteri yakından görme, onunla karşılaşma, aynı olayları tecrübe etme vb. istekler" özellikle ilkökul düzeyinde daha da artmış ve değerlendirme sonucunda örüntüye "deneyimsel merak" adıyla yeni bir başlık olarak eklenmiştir.

* Söz konusu çalışmanın (İlkokul ve Ortaokulda Tarihi Karakterlere Yönelik Merakın Yörüngesi Ve Tarih Merakının İncelenmesi) yayın süreci devam etmektedir.

Tablo 6

Kuram Oluşturma Sürecinde Çekirdek Kategorinin (Örüntünün) Dönüşümü

Altun (2014a)	Altun (2014b)	Canlı&Altun (2014)	Altun (tarihsiz*)
• Önemli merak	• Önemli merak	• Önemli merak	• Önemli merak
• Sıra dışı merak	• Sıra dışı merak	• Sıra dışı merak	• Sıra dışı merak
• Duygusal merak	• Duygusal merak	• Duygusal merak	• Deneyimsel merak
○ Empatik merak	○ Empatik merak	○ Empatik merak	• Duygusal merak
○ Sempatik merak	○ Sempatik merak	○ Sempatik merak	○ Empatik merak
○ Antipatik merak	○ Antipatik merak	○ Antipatik merak	○ Sempatik merak
• Olgusal merak	• Olgusal merak	• Olgusal merak	○ Antipatik merak
○ İkilemsel merak	○ İkilemsel merak	○ İkilemsel merak	• İkilemsel merak
○ Bilgi ihtiyacına yönelik merak	○ Bilgisiz merak	○ Bilgisiz merak	• Çevresel merak
• Çevresel merak	• Çevresel merak	• Çevresel merak	○ Medyatik merak
• Popüler merak	○ Medyatik merak	○ Medyatik merak	○ Sosyal merak
	○ Sosyal merak	○ Sosyal merak	

Bu araştırmada çekirdek kategoride önemli değişiklikler olmuş; örüntüde bazı merak türleri kaldırılmış, yeni bazı merak türleri eklenmiş, merak türleri kendi içlerinde alt başlıklara ayrılmış ve daha da önemlisi bu merak türlerinin bağlamlarına dair önemli ipuçlarına ulaşılmıştır. Tablo 7’de örüntünün son durumu ve sınıf seviyesine göre dağılımı verilmiştir.

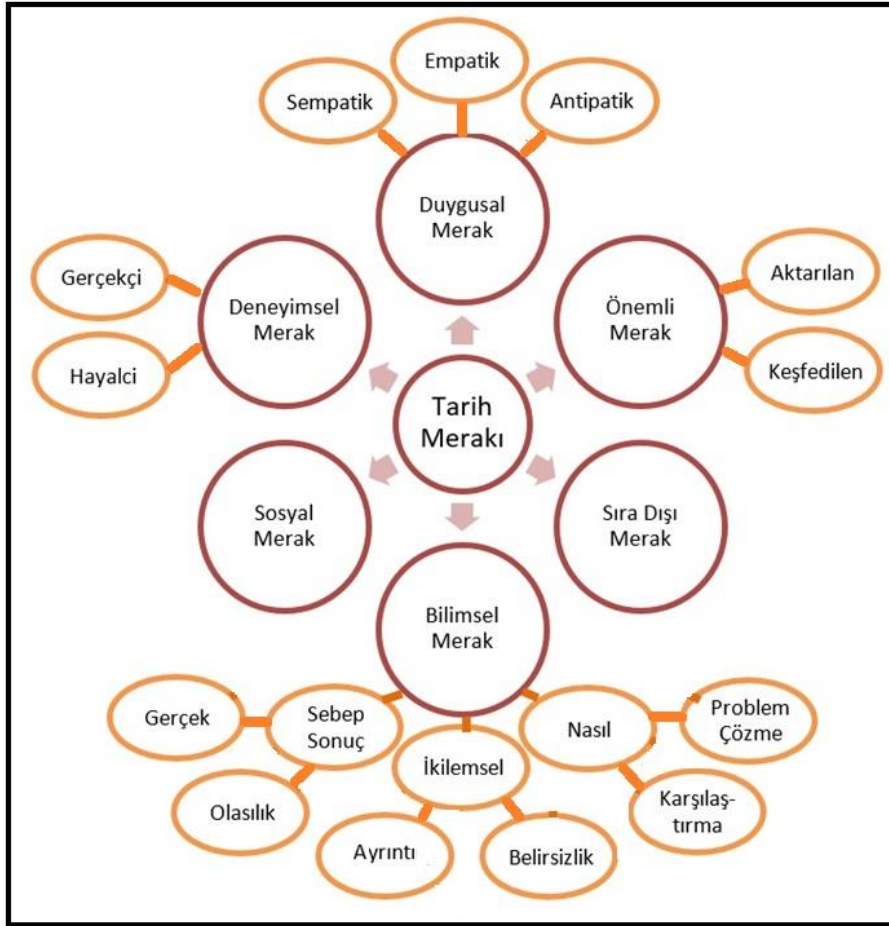
Tablo 7

İleri Sürülen Gerekçelere Göre Tarih Merakı Türleri

Merak Türleri	1. Sınıf			2. Sınıf			3. Sınıf			4. Sınıf			T	%
	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T		
Bilimsel	20	28	48	47	24	71	50	22	72	26	18	44	235	34,6
Duygusal	19	22	41	43	12	55	17	13	30	18	19	37	163	24
Sıra Dışı	11	28	39	32	6	38	21	14	35	10	21	31	143	21
Önemli	12	22	34	24	7	31	10	12	22	6	7	13	100	14,7
Deneyimsel	2	2	4	7	1	8	7	1	8	8	2	10	30	4,4
Sosyal	2	2	4	2	0	2	3	0	3	0	0	0	9	1,3
Toplam	66	104	170	155	50	205	108	62	170	68	67	135	680	

Tablo 7’ye bakıldığında tarih bölümü lisans öğrencilerinin en öne çıkan merak türünün bu çalışmada ortaya konulan ve örüntüye yeni bir başlık olarak eklenen “bilimsel tarih merakı” olduğu görülmektedir. Bu merak türünü sırasıyla duygusal merak ve sıradışı merak izlemektedir. Sınıf seviyesine bakıldığında özellikle önemli merakın son sınıflara doğru giderek azaldığı söylenebilir. Ortaya çıkan örüntü ve ne gibi değişikliklerin yaşandığı Şekil 4’de daha ayrıntılı olarak verilmiş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Şekil 3. Tarih Merakının Sınıflandırılması



Şekil 4’de gösterilen tarih merakı türleri tanımları, özellikleri ve öğrenci örnekleri verilerek yorumlanmıştır. İlk olarak bilimsel merak açıklanmıştır.

Bilimsel Tarih Merakı

Araştırma sürecinin ilk aşamalarında çekirdek kategori içerisinde “bilimsel tarih merakı” yer almamıştır. Kategoriye yönelik farkındalık olmakla birlikte öğrencilerin ‘bilmedikleri için merak ettikleri’ tarzındaki söylemleri “bilgisiz merak” olarak, mevcut bilgileri arasındaki çelişkiden doğan merakları ise “ikilemsel merak” olarak adlandırılmış ve her iki alt kategori “olgusal merak” adıyla kategorize edilmişti. Daha sonraki süreçte de “bilinmediği için merak edilmesi” şeklindeki cevaplar kategorize etmek için yetersiz görülmüş ve kapsam dışı bırakılmıştır. Böylece “ikilemsel merak” üst kategori olarak çekirdek kategori içerisinde yer almıştı.

Kuram oluşturma sürecinin bu aşamasında ise örneklem en fazla tarih bilgisine maruz kalan ve henüz hazır olmasalar da ilerleyen zamanlarda tarih uzmanı olacak olan lisans öğrencileri olmuştur. Tarih disiplinine veya bilgisine bilimsel yaklaşan,

yaklaşması beklenen bu grubun merak gerekçeleri içerisinde bilimsel düşünmeyi çağrıştıran birçok ifade yer almıştır. Bu veriler analiz edildiğinde ortaya alt kategorileri olan ve “bilimsel tarih merakı” olarak adlandırılan yeni bir kategori ortaya çıkmıştır. Aslına bakılırsa çalışma sürecinin önceki verileri diskriminant örnekleme tabii tutulursa görüngülerin ortaya çıkarılacağı ve hatta kesinleşebileceği de düşünülmektedir.

“Bilimsel tarih merakı” tarih merakının bilimsel düşünce ile birlikte ortaya çıktığı, başka bir ifadeyle tarihsel düşünme beceriyle birlikte ortaya çıkan ve doğruya/gerçeğe ulaşmayı amaçlayan bir tarih merakı türüdür. Merak eden kişi ağırlıklı olarak doğru bilginin peşindedir. Bilimsel merak; başkaları tarafından atfedilen öneme aldırmadan, konuya duygusal (empatik, sempatik ya da antipatik) yaklaşımdan, medya veya toplum gibi çevresel faktörlerden etkilenmeden sadece gerçeğe ulaşmak, ikilemlerden kurtulmak, belirsizliği gidermek, olasılıkları bulmak vb bilimsel sebeplerle ortaya çıkan bir merak türüdür.

Epistemik merak kapsamına giren herşeyin bilimsel bir merak olması söz konusu değildir. Bilgiden çıktığı için epistemik; ama bazısı bilimsel bazısı ise duygusal olabilir. Bu bakımdan bilimsel tarih merakının diğer tarih merakı türlerinden en temel farkı diğer merak türlerinin ortaya çıkışı epistemik olarak değerlendirilirken, bilimsel tarih merakının hem ortaya çıkışı hem süreci hem de sonucunun epistemik olması beklenmektedir. Tüm bunlarla birlikte bazı tarih merakı türleri de bilimsel merak kapsamına alınabilir. Örneğin önemli merak kapsamına giren “keşfedilen önemli merak”, duygusal merak içerisinde yer alan “empatik merak” ve hatta deneyimsel merakın alt kategorilerinden biri olan “gerçekçi deneyimsel merak” en az bir boyutuyla bilimsel tarih merakı kapsamına dâhil edilebilir.

1. İkilemsel merak

Öğrenciler aile, akrabalar, öğretmenler, arkadaş ve diğer yakın sosyal çevresi, ders kitapları ve ticari kitaplar gibi basılı yayınlar ve tarihi içeriğe sahip medya yapımları gibi kaynaklar vasıtasıyla tarih bilgilerini edinmekte ve yine onların bakış açılarının da etkisiyle bu bilgilerini yorumlamakta ve konumlandırmaktadırlar. “İkilemsel merak” bu öğrenme sürecinde öğrencilerin farklı kaynaklardan gelen bilgilerinin çelişmesi, tarihsel gerçekliğe dair şüphenin ortaya çıkması ve bu şüphelerini gidermek için gerçekte ne olduğunu öğrenme isteği ile açığa çıkan bir tarihsel merak türüdür. İkilemsel merakın öğrencilerin söz konusu kaynaklardan edindikleri bilgilerle gerçekte olanların farklı

olduğunu düşünmelerinden, birçok görüş arasında ortak bir nokta bulunmamasından ya da karakter-olay-konunun sürekli (tek ve) olumsuz bir perspektiften anlatılmasından kaynaklandığı görülmektedir. İkilemsel meraka dair örnek katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Biri A derken diğeri B diyor. Ortada kaldık (Mustafa Kemal Atatürk - 15e).

Bu dönemi ailemde sözlü gelen rivayet tarzı anlatımlar tarihçi kişilerin mezhep ve toplumsal yapıdan dolayı bence taraflı olması beni çelişkiye düşürmektedir. O dönemi bütün gerçekliğiyle bilmek ve döneme ışık tutmak isterim (Yavuz Sultan Selim Dönemi- 50e).

Kafam almıyor olması, beni ikilemde bırakması (1937 Dersim Olayları - 76k).

Bunun sebebi; kimi kaynaklarda iyi bir yönetici kimi kaynaklarda ise kötü bir yönetici olarak ele alınması (Adnan Menderes - 95k).

Kuram oluşturma sürecindeki veriler incelendiğinde ikilemlerin daha çok *“hain-kahraman, iyi-kötü, doğru-yanlış, gerçek-yalan, oldu-olmadı, objektif-subjektif”* gibi zıtlıklarla tezahür ettiği görülmektedir. Levstik (2000) yaptığı araştırmada öğrencilerin ABD tarihinin “olumsuz” ve “zorlayıcı-tartışmalı” yönlerine dair duydukları merakın sistematik olarak ulusal tarihin ilerici anlatısındaki olayları programına almaya daha istekli olan öğretmenler tarafından geri plana itildiğini ortaya koymuştur. Öğretmen, ders kitabı ya da akranlar; hangisi olursa olsun ikilemlerin kaynağı gerçekten önemlidir. Ancak daha da önemli olan ikilemlere yönelik merakın kaynağının ne olduğudur. Buradaki merakın kaynağı daha çok ikilemlerden hangisinin doğru olduğuyla ilgiliyken nadir de olsa bir tanesinin ısrarla anlatıla gelmesi de merakın kaynağı olarak ortaya çıkabilmektedir. Tarihsel ikilemlerin ortadan kaldırılması ile ilgili olarak da sorumluluk öğretmene, program veya ders kitabına ya da öğrencinin kendisine bırakılabilir, bu çok da önemli değil; önemli olan kanıtlara dayanan ve hükmü öğrenciye bırakan objektif bir sürecin (örneğin sunulan kanıtların seçme-atlama yoluyla önyargıya maruz kalmadığı bir süreç) yürütülmesidir.

2. Sebep ve sonucu merak

Olmuş olan her şeyin neden ya da nedenleri bulunması ve her şey bir nedenden dolayı değişime uğraması sadece hayatın değil aynı zamanda tarihin de temel sorunlarından biridir. Bu anlamda “İkinci Dünya Savaşı'nın ana sebebi nedir? İngiltere başbakanı Neville Chamberlain ve Adolf Hitler'in bu olaydaki rolleri ne olmuştur? Martin

Luther King neden şiddet karşıtı bir politika izlemiştir? Neden birçok İrlandalı ABD'ye göç etmişlerdir? Osmanlı İmparatorluğu neden batı yönünde topraklarını genişletmeyi amaçlayan bir siyaset izlemiştir? Truman neden Hiroşima ve Nagazaki'yi bombalamıştır?" gibi soru cümleleri tarihin inceleme konusu olmaktadır (Foster, 1999: 18; akt. Keçe, 2015). Sebep ve sonuç kavramları tarih öğretiminde de öne çıkan kavramlardır ve aynı zamanda "sebep-sonuç ilişkisi kurabilmek" de tarihsel düşünme becerilerinden (tarihsel analiz ve yorum becerisi içerisinde) ve tarih okuryazarlığının alt boyutlarından biri olarak kabul edilmektedir (MEB, 2009; Demircioğlu, 2009; Güngör Akıncı, 2011; Ata ve Keçe, 2014). Tarih öğretiminde de tarihi olay ve olguların sebep sonuç ilişkilerinin tarihsel kanıtlar esas alınarak öğrenciler tarafından kurulması öne çıkarılmaktadır (Craver; 1999; akt. Doğan ve Dinç, 2007).

Katılımcılar tarafından tarihi bir olayın, durumun, algının, sıra dışı bir gelişmenin veya bir çarpıtmanın neden(ler)inin merak edildiği görülmektedir. Tarihi kaynaklarda yer alan veya katılımcıların tabiriyle bilinen sebeplerin hangisinin geçerli olduğunu, bunlar dışında başka bir sebep olup olmadığı ya da bu sebeplerin geçerli veya yeterli görülmediği ve bu nedenle gerçek sebep(ler)in neler olduğunun merak edildiği ifade edilmiştir. Bunlar dışında bir gelişmenin sonucunda nelerin yaşanmış olduğu da merak edilmektedir. Ayrıca bu sebep ve sonuçların zamana yayılan bir süreç olduğu ve bu sürecin nasıl bir seyir izlediği de katılımcılar tarafından merak edildiği ifade edilmiştir. İlgili katılımcı görüşleri şöyle örneklendirilebilir:

Neden İstanbul'u fethetti? Bilinen sebeplerin dışında başka bir şey var mıydı? (İstanbul'un Fethi - 124k).

Yoldaşları tarafından pek sevilmemesinin nedeninin ayrıntılarını merak ediyorum. Görünen sebepler benim için yeterli gelmiyor (Stalin - 141k).

Neden ordu tamamen Türklerden ya da Müslümanlardan oluşmadı da Hıristiyan çocuklar Müslümanlaştırılarak orduda kullanıldı. Bu baştan beri hata mıydı? (Yeniçeri ordusunun kurulması - 142k).

Şu anda Başbakanlık Osmanlı Arşivlerinde Ermeni Olayları ile ilgili bir süre belge olduğu ve Ermenilerin iddia ettiği olayların aslında öyle oluşmadığını belgelere dayandırarak haklılığımızı kanıtladığımız halde, halen bu konunun dış ülkelerin bazıları tarafından neden bu kadar çarpıtıldığını en ince ayrıntısına kadar öğrenmek isterdim (Ermeni Olayları - 157e).

Özetle bu bilimsel tarih merakı türünün tarihteki bazı olay, durum veya gelişmelerin gerçek sebeplerinin veya sonuçlarının neler olabileceğine dair ortaya çıkan bir merak türü olduğu ileri sürülebilir.

3. Nasılı (süreç) merak

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde tarihi olay ve olguların nasıl bir süreç izleyerek meydana geldiğini merak ettikleri ortaya çıkmıştır. Sebep ve sonucu merak ile benzerlik göstermekle birlikte sürece daha fazla odaklanan bir boyut olarak dikkat çekmektedir. Örnek katılımcı görüşleri şunlardır:

Dünya Savaşı'nda her şeyini kaybetmiş Almanya'nın kısa zamanda toparlanıp kısa sürede Avrupa'yı nasıl istila ettiğini merak ediyorum... (Adolf Hitler - 100e).

Bu kadar büyük bir imparatorluk yıkılma safhasına nasıl yaklaştı (Osmanlı Yıkılış Dönemi - 142k).

Tarihte yaşanmış en kısa muharebe olmasının, başarı kazanmasının en önemli sebebi neydi? Bunu nasıl başarmışlardı. Nasıl bir planla kazanmıştı (Mohaç Meydan muharebesi - 149k).

Doğal olarak her ulus kendini üstün iyi ve yararlı görecektir. Ancak Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti dönemlerinde yapılan icraatlar savaşlar sonucunda diğer toplumların Türklere bakış açısını merak ediyorum (Dünyada Türklere nasıl bakılıyor - 178e).

4. Gerçeği merak

Katılımcı görüşleri incelendiğinde tarihi bir olay veya gelişmenin gerçek nedenini merak etmeleri veya bir tarihi bilginin doğrusunu merak etmeleri öne çıkan diğer alt kategorilerden birisi olmuştur. Lakin çalışmanın veri toplama aşamasında yüzyüze görüşmeler yapılacak olsa bu alt kategorinin yer almayacağı; bilimsel tarih merakının veya tarih merakının alt kategorileri ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Aşağıdaki örnek ifadeler dikkatle incelendiğinde bu durum tahmin edilebilmektedir. Örneğin “anlatılanların doğru olup olmadığı” ifadesi ikilemsel merak ile ve “son zamanlarda sürekli bu konunun gündemde olması” açıklaması da sosyal merak ile ilişkilendirilebilir.

Objektif anlatılamaması nedeniyle gerçeğin merak edilmesi (Yakın tarihimizdeki darbeler, 5k).

Anlatılanların doğru olup olmadığını merak ediyorum (Kerbela Olayı - 128k).

Son zamanlarda sürekli bu konu gündemde. Kimileri harem anlayışını yerden yere vuruyor, kimileri göklere çıkarıyor. Kim doğru söylüyor? Gerçeği merak ediyorum. (Harem - 146k).

Çünkü hakkında söylenen iddiaların iyi ya da kötü olanlarının doğruluk derecelerini merak etmekteyim (Hürrem Sultan - 166k).

Özetle “gerçek merak” kodlamasının bilimsel merakın alt kategorileriyle ilişkilendirilebileceği; bu bakımdan geçişli kategori olarak görülmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca gerçeğe/doğruya ulaşma perspektifinin unutulmaması gerektiği ve bilimsel merakın temel amaçlarından biri olduğu gerçeği gözden kaçırılmamalıdır.

5. Olasılığı merak

Türkiye’de tarih öğretim programları içerisinde yer alan tarihsel yorum ve analiz becerisi kapsamında öğrencilerden “tarihsel olasılık örneklerini ve değişik seçeneklerin nasıl farklı sonuçlara yol açabileceğini göstererek tarihte kaçınılmazlığın olduğuna ilişkin iddiaları şüphe ile karşılamaları” (MEB, 2009) beklenmektedir. Tarihsel düşünme becerileri ile ilişkilendirilebilecek olasılık hususu, tarih merakının ortaya çıktığı alt boyutlardan biri olmuştur. Buna ilişkin katılımcı örnekleri şunlardır:

Hitler’in psikolojisinin bozuk olduğunu söylüyorlar. Okuduğum bir yazıda paranoyak teşhisi konuldu. Buna rağmen lider olabilen ve şuan kimsenin baş edemediği Yahudileri dizginleyen biri. Liderlik vasfı olan biriymiş. Acaba normal bir insan olsaydı durumu nasıl olurdu (Adolf Hitler - 120k).

Yaşanılan facia dönemin şartlarına göre olmuştur. Ama böyle bir olay engellenebilir miydi onu merak ediyorum (Sarıkamış faciası - 121k).

II. Mehmet’in hep kusursuz kişiliğinden, hayatından bahsediliyor. Yanlışları, eksikleri var mı yok mu bunu merak ediyorum (Fatih Sultan Mehmet - 167k).

6. Belirsizliği merak

Tarih bilgileri bireylerin zihinlerinde oluşturduğu ikilemler gibi tarihin karanlık sayfaları, tarihi süreçteki boşluklar da merakın ortaya çıkmasını sağlayabilmektedir. Bu boyutun bilimsel merak içerisinde yer alması, katılımcıların daha çok mevcut

kaynakların konuyu aydınlatamadığını, bu konuda yeterince çalışma olmadığını vurgulamalarından kaynaklanmaktadır. Aşağıda ilgili görüşler verilmiştir:

Netlik kazanmadığı için merak ediyorum (Osman Bey'in tahta geçişi - 63k).

Eskiçağ ve Osmanlı'nın kuruluş zamanı. Çünkü kesin bir tarihleri yok. Araştırmacılar olabilirlik üzerine konuşuyor, bizi tatmin edici cevaplar vermiyorlar (Eskiçağ - 65k).

Vahdettin Osmanlı padişahları arasında ölümü konusunda en muammalı konulardan biri. Bu konu tarihteki en merak ettiğim konulardan bir tanesidir (Sultan Vahdettin'in vefatı - 101e).

Ardı ardına yazılan kitaplar, henüz aydınlatılmamış birtakım düşünceler ve birçok hükümetin kurulması ve bu dönemin diğer dönemlere nazaran biraz daha karmaşık olması bende merak uyandırmıştır (Osmanlı son dönemi - 198e).

Bu alanda "Tarihte hangi muğlak noktanın açığa kavuşturulmasını isterdiniz? Neden?" sorusu eşliğinde ilave çalışmalar yapılabilir.

7. Ayrıntıları merak

Katılımcıların bilimsel merak kapsamına giren görüşleri incelendiğinde bilgi sahibi oldukları fakat yeterli kaynak bulunmadığı için detaylarını öğrenemedikleri için merak ettikleri ifade ettikleri görülmektedir. Burada en dikkat çeken nokta katılımcıların daha çok yaygın tarih yazımı anlayışı içerisinde çok fazla yer bulmayan sosyal tarihi, günlük yaşamı ve sıradan insanların hayatını merak ettikleri bunları ayrıntı olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Akça Berk ve Gültekin (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin günlük yaşamı merak ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Aşağıda örnek görüşler verilmiştir:

Bu dönemle ilgili yeterli kaynağa sahip olmadığımız için detaylı bilgilere ulaşmak istiyorum (Osmanlı Kuruluş Dönemi - 103k).

Bu esnada yaşanan ayrıntıları merak ediyorum. Zamanın koşulları, geçen süre, mürettebatın yaşamı... (Amerika'nın keşfi - 141k).

Kurtuluş Savaşı'nın arka planını, askerlerin ne yediğini merak ediyorum (Kurtuluş Savaşı - 201k).

8. Karşılaştırmalı merak

Özdemir'e (1995; akt. Keçe, 2015) göre tarih konularının, yalnızca geçmişte olmuş bitmiş hadiseler nazarıyla ele alınması, öğrencileri sadece geçmişte yaşamaya mahkûm edebilir. Halbuki birey geçmişi günümüzle ilişkilendirebilme becerisine sahip olmalıdır. Bu bağlamda katılımcıların geçmişle günümüze yönelik karşılaştırmaları da merak ettikleri görülmektedir. Tarih okuryazarlığının alt basamaklarından biri olarak nitelendirilen "geçmişle günümüzü ilişkilendirme becerisi" aynı zamanda bilimsel tarih merakının bir boyutu olabileceği görülmektedir.

Günümüz ihtişamlı yaşamıyla o zamanki ihtişamlı yaşamı karşılaştırmak isterdim (Lale Devri - 191k).

Cumhuriyetin kuruluşundan kısa bir süre öncesi ve sonrası arasındaki farkları görmek (Cumhuriyetin kuruluşu - 201k).

9. Problem çözücü merak

Bu tarihsel düşünme becerisi sorunun (problemin) tespit edilmesi, tanımlanması, sınırlarının belirlenmesi ve problemin olası çözüm yollarının sınanması süreçlerine dayanmaktadır (Levstik ve Barton, 2005; Crawford vd. 1994; akt. Keçe, 2015). Bu bakımdan katılımcıların tarihteki sorunların çözümünü merak etmeleri, bilimsel tarih merakı kapsamında ele alınmıştır. İlgili görüşler şunlardır:

Oranın gizemini çözemiyorum ve bende hep bir merak hissi uyandırıyor (Ayasofya - 102k).

Soykırım çamurunu üzerimizden atmak için (Ermeni meselesi - 210k).

Araştırmada ortaya çıkan örüntüde bilimsel tarih merakına yönelik çıkan sonuçlar belirgin olmakla birlikte, tek başına ayrı çalışmalarla geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. İlave araştırmalarla ve belki de diskriminant örnekleme yoluyla yapılacak incelemelerle örüntünün bu boyutu geliştirilebilir ve görüngüler daha da netleştirilebilir. Örneğin "Tarihte kadınların yerini her zaman daha çok merak etmişimdir (76k)" diyen ya da bu konular hep ilgimi çekmiştir şeklinde belirli konulara yönelik uzun süreli ilgilerinin olduğunu ifade eden katılımcı görüşleri "tarih ilgisi" adıyla ayrı bir başlık altında ele alınabilir. Bilim tarihini, köleliği, Osmanlı Tarihini, tarih öncesini vb konuları ya da temaları merak edildiği ve bu merakın uzun süreli ilgiye dönüştüğü durumlarda

tarihigisinden söz edilebilir ve buna yönelik yapılacak ayrıntılı çalışmalar uzmanlaşma bağlamında önemli pedagojik ipuçları sunabilir.

Duygusal Merak

Empati, sempati ya da antipati* gibi duygularla birlikte ortaya çıkan merak duygusal merak olarak olarak adlandırılmıştır. Empatik, sempatik ve antipatik merak olmak üzere üç ayrı başlık altında ele alınmış ve bunlar aşağıda açıklanmıştır.

1. Empatik Merak

Tarihi empati ya da tarihsel empati tarih düşünme becerilerinden biri olan tarihsel kavramanın üç önemli boyutundan (tarihsel bilgi, anlamlılık ve empati) birini oluşturmaktadır (Grant, 2003; akt. Keçe, 2015). Öğrencilerin tarihsel olayları kavramaları sürecinde geçmişin koşullarını dikkate alarak empati kurabilmeleri, tarihsel kavrama becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Cooper, 2002; akt. Keçe, 2015). Halihazırda alanyazındaki bazı çalışmalar (Barton, 2008) da öğrencilerin duygusal empati kurmaktan hoşlandıklarını göstermektedir.

Tarihsel empati kişinin kendi deneyimleri ve davranış tarzı ile, diğer kişinin durumu hakkında bildikleri temeline dayanarak bir başka kişinin davranışlarını anlama kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (SREB, 1986; akt. Karabağ, 2003). Bu kapasitenin hem bilişsel hem de duygusal bileşenlerinin olduğu dikkat çekmektedir. Kuram oluşturma sürecinde yapısal analizler sonucunda katılımcıların önemli bir kısmının geçmişe yönelik empati perspektifinden meraklarının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıntılı bakıldığında katılımcıların; “önemli bir başarıya imza atan ya da büyük bir felakete neden olan kişinin bu gelişmeleri neler düşünerek/hissederek gerçekleştirdiklerini, çok olumlu ya da olumsuz durumlara maruz kalan insanların neler düşündüklerini veya kendilerini nasıl hissettiklerini, sıradışı gelişmelerin hangi duygu ve düşüncelerle yapıldığını ya da tarihte sıradan insanların duygu ve düşüncelerini” merak ettikleri görülmektedir.

Leslie (2015) empatik merak kavramından söz etmekte ve bu merakın İngiltere’de ortaya çıkan sanayi devriminin entelektüel buhar gücü olarak nitelendirdiği

* Kişinin tarihi bir kişi, olay, dönem veya mekâna dair merakı olmaması durumu da “apati” kavramıyla ilişkilendirilebilir.

epistemik merakın yükselişle birlikte farklı bir merak türü ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Leslie'ye göre bu merak türü farklı insanların duygu ve düşüncelerini öğrenme isteğine dayanmaktadır. Bu çalışma bağlamında ise empatik tarih merakı bir kişi ya da grubun inançlarını, değerlerini, hissettiklerini, amaçlarını, düşüncelerini (bakış açısını) ve davranışlarını anlama isteği olarak tanımlanabilir. Aşağıda empatik meraha yönelik örnek görüşlere yer verilmiştir:

Dil, din, maddi ve manevi açıdan bu kadar sömürülmüş ülkenin bu insanların kendini nasıl hissettiğini (Kuzey Afrika ve Hindistan halkı - 71k).

Acaba Mustafa Kemal Atatürk'ün büyüyen ideolojileriyle rekabet etmek nasıl bir duyguydu? (Sultan Vahdettin - 74e).

Üç kıtaya hâkim bir devleti yönetmenin nasıl bir duygu olduğunu ondan öğrenmek isterdim (Kanuni Sultan Süleyman - 98k).

Tahta geçebilmek için yapılan bu olaydan sonra nasıl bir psikolojiye sahip oluyorlar, nasıl o tahta geçebiliyorlar çok merak ediyorum (Kardeş katli - 191k).

Empatik merakın aynı zamanda bilimsel tarih merakının bir alt boyutu olarak ele alınması da mümkündür. Ancak kavramsal olarak duygusal meraka daha yakın olduğu için bu başlık altında ele alınmıştır. Öğretim bağlamında ele alındığında bilimsel tarih merakı perspektifinden uygulamaya konulması daha yararlı olabilir.

2. Sempatik Merak

Sempati kavramı tarih öğretiminde değerler eğitimi, biyografi öğretimi, kimlik gelişimi, aidiyet vb bağlamlarda olumlu bir kavram olarak nitelendirilebilir ancak daha çok eleştirel yaklaşılan ve olumsuz değerlendirmeler yapılan bir kavramdır ve sıklıkla da empati kavramıyla karıştırılmaktadır. Empati karşımızdakini anlamaya dönük objektif gözleme dayalı "oymuş gibi davranma" deneyimi iken, sempati anlayalım ya da anlamayalım karşımızdakine hak vermeyi ifade eden sübjektif bir durumdur (Katz, 1963; Dökmen, 1997; akt. Karabağ, 2003). Empati de bilişsel ve duyuşsal bileşenler varken sempati daha çok duyuşsal bileşenlere sahiptir. Bu bakımdan tarihsel empati sempatiden farklıdır ve tarih öğretiminde öğrencilerin bazı tarihsel şahsiyetlere duyduğu sempati hoş görülebilir. Hatta sempati duyulan bir karakterin çalışılması empati yolunu açabilir. Ayrıca objektifliğin öne çıktığı çalışmalarda sempati duygusuna dair farkındalığın oluşturulmasına da önem verilmelidir.

Tarihi sempati duygusu ağırlıklı olarak tarihi karakterler üzerinden gelişmekle birlikte tarihsel önemi bulunan olay, dönem ve mekânlarla ilgili olarak da ortaya çıkmaktadır. Kuram oluşturma sürecinin daha önceki aşamalarında tarihi karakterin çeşitli kişisel özellikleri veya yeteneklerine (zeki, güçlü, başarılı, iyi insan, fedakâr, cesur, kıymetli, bilgili, güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen, olması gibi), yaptıkları bazı işlere (dans etmeleri, güzel şiir yazmaları, matematikle uğraşması, güzel besteleri olması gibi) sempati duyulması veya o karakter ile kendilerini özdeşleştirmeleri gibi durumlarla birlikte sempatik merakın ortaya çıktığı vurgulanmıştı. Araştırma sürecinin bu son halkasında ise sempatik merakı ortaya çıkaran faktörlere dair daha ayrıntılı bilgiler elde edilmiştir. Özellikle bireyin belirli bir coğrafi mekâna (vatan toprağı, anayurt, memleket vb.), belirli bir millete veya kültüre bağlılıkları sempati duygusunu ve sempatik merakı ortaya çıkarmaktadır. Başka bir ifadeyle aidiyet duygusu beraberinde sempatiyi de getirmektedir. Yine aidiyet bağlamında katılımcıların bazı tarihi karakter, olay, dönem ya da mekânı sahiplendikleri ve bunlara yönelik sempatik merak oluştuğu görülmüştür. Bunların dışında karvamsal olarak özetlenecek olursa; inanç, ideoloji, toplumsal hafıza (büyük acılar gibi) ve estetik anlayışının da sempati duygusunun ve sempatik merakın ortaya çıkmasında etkili faktörler olduğu ileri sürülebilir. Sempatik meraka veya duygusal meraka yönelik yapılacak ayrıntılı çalışmalar duygusal merakın yapısının gelişmesine, kesinleşmesine katkı sağladığı gibi bu merak türünün arkasındaki etkenlerin de daha ayrıntılı olarak ortaya konulmasına yardımcı olacaktır.

Tüm bunlardan hareketle sempatik merak aidiyet, inanç, ideoloji, toplumsal hafıza, sevgi, özdeşleştirme, model alma vb. bireysel ve toplumsal deneyimlerin/birikimlerin etkisiyle tarihi bir karaktere karşı beslenen olumlu duygularla ortaya çıkan ve kişinin kendisini bu karakterle özdeşleştirdiği, oymuş gibi davrandığı subjektif bir merak türü olarak nitelendirilebilir. Ancak burada sempati beslenen unsurun tarihi bir karakterin yanı sıra tarihi bir olay, dönem, mekân ve benzeri bir unsur da olabileceği gözden kaçırılmamalıdır. Sempatik merak da şöyle örneklendirilebilir:

Çünkü ben Balkanlarda doğdum ve dedelerim Balkanlara götürülmüş Türklerdir (Osmanlı'nın Balkanlarda uyguladığı iskân politikası - 80e).

Kişiliğin o örnek insanın her şeyini öğrenmek, onun gibi yaşamak ve onun ideolojisini yaşatmak temel hak ve görevdir (Mustafa Kemal Atatürk - 37e).

Onun bulunduğu zamanda yaşamak, Cumhuriyet coşkusunu onunla birlikte yaşamak, bir milletin yeniden doğuşuna şahitlik etmek isterdim. Bir defa yüzünü görebilmek için her şeyimi feda ederim (Mustafa Kemal Atatürk - 94k).

Dinim gereği Peygamberimi çok seviyorum. Onun simasını, yaptıklarını sahabe efendilerimizi görmek isterdim. O dönemde yaşamak isterdim (Hz. Muhammed (SAV) - 154e).

Sempatik merakın öğretim bağlamında uygulamaya konulmasında empatik merakı ile birlikte alınması objektiflik açısından daha uygun olabilir.

3. Antipatik Merak

Araştırma sürecinin daha önceki merhalelerinde bu boyut “tarihe dair tartışmalı konularla ilgili olarak öfke ve nefret gibi duygularla ortaya çıkan bir merak türü” olarak açıklanmıştı. Çalışmanın bu aşamasında da antipatik tarih merakına dair çeşitli bulgular elde edilmiştir, ancak görüngünün netleşmesi için ayrı başlık altında çalışılması gerekmektedir. Bu alt kategoriye ait örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

Papa diye geçinen dini sömürgeye dayalı anlayışı merak etmişimdir (Ortaçağ - 20k).

Bilindiği gibi Vahdettin için vatan haini açıklaması yapanlar vardır. Fakat ben bunu hiçbir Osmanlı padişahına yakıştıramıyorum. Bu yakıştırama beni hem üzüyor hem de kızdırıyor. Bu yüzden bunu merak ediyorum (Sultan Vahdettin - 59k).

Utanç verici bir olay olduğu için, tarihi kara bir lekeyi sürmeye en azından bu gurur verici bir tarihe bunu nasıl layık gördüklerini sormak için (1960 Darbesi - 64k).

Tarihe dair tartışmalı konularla ilgili olarak öfke ve nefret gibi duygularla ortaya çıkan antipatik merak bir boyutuyla da ötekini merak olarak da görülebilir. Kuram oluşturma sürecinin devamında bu perspektif dikkate alınacaktır. Bu çerçevede “ötekini merak” boyutunun Köksal (2010) tarafından açıklanan kültür okuryazarlığının “farklı kültürlerin farkında olma” boyutu bağlamında ele alınması yararlı olabilir. Öğrencilerin farklı bir kültüre ait temel eserlere, sembol olay, kişi ya da süreçlere ilgi duymadıkları ifade eden Köksal, bu nedenle tarihin sağlayabileceği geniş ve derin kültürel donanım

potansiyelinin farkına varılmadığını belirtmektedir. Ayrıca bu perspektifin empatik merak bağlamında da önemli olduğu düşünülmektedir.

Duygusal tarih merakı bağlamında da ilave araştırmalar gerekmektedir. İlave araştırmalar “estetik duygusu ya da acıma ve üzülmeme duygusu ile ortaya çıkan meraklar ayrı başlık altında ele alınabilir mi? Yoksa sempatik merak ile mi ilişkilendirmek daha doğru olur?” gibi sorulara cevap bulunmasına katkı sağlayabilir.

Tarih öğretimi bağlamında duygusal tarih merakının kullanımı da önem arz etmektedir. Empatik, sempatik ya da antipatik; hangi merak türü pedagojik olarak nasıl bir anlam taşımaktadır ve uygulamada hangi bağlamda ele alınabilir? Bir tarihi karakteri sempatik olarak öğretmekle, empatik (belki de bilimsel) öğretmenin arasında ne gibi farklılıklar vardır? Tarihi bilimsel değerlendirmekle duygusal değerlendirmenin dengesi nasıl olmalıdır? Yapılacak çalışmalar da bu sorular da ele alınabilir.

Sıradışı Merak

Tarihteki sıra dışı karakter, olay, dönem ve mekânlar hangi yaşta, cinsiyette olursa olsun öğrencilerin ilgisini çekiyor. Yapılan araştırmalar da (Andraess, 1939, Kölbl ve Straub, 2001; Kohlmeier, 2005; Barton, 2008; Levstik, 2011) öğrencilerin ilginç tarihi karakterleri, gizemli konuları, sıra dışı olayları, olağanüstü koşullar altında olan olayları ve kültürlerine ait efsaneleri merak ettiklerini göstermektedir. Egan (2010) tasniflediği anlama düzeylerinden biri olan “romantik anlama”da ‘Guinness Rekorlar Kitabı’nın on yaşındaki çocuklar için matematik ya da coğrafya ders kitabından neden daha ilgi çekicidir?’ sorusunu sormaktadır. Bu sorunun cevabı olarak da bu tür gerçeklerin romantik olduğu için ve dünya harikalarından, en uç deneyimlerden, gerçekliğin sınırlarından, en büyük başarılarından, yaşamın en egzotik formlarından ve en şaşırtıcı olaylardan bahsetmesinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Kahramanların ilgi çekmesi de yine aynı çerçevede ele alınabilir.

Kuram oluşturma sürecinin bu halkasında ise katılımcılar tarafından enler (tarihte en kısa süren savaş gibi), ilk ve tek olanlar (atılan ilk atom bombası gibi) merak edilmektedir. Bunun dışında dönemin şartları açısından yapılması çok zor ya da imkansız olarak nitelendirilen şeylerin gerçekleşmesi; az zamanda çok ve önemli işler yapılması, herkesi şaşkına çeviren başarılar, zayıfın güçlüyü yenmesi vb. sıra dışı merakın ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Ayrıca mitler, efsaneler, mucizeler, olağanüstü olaylar, sırlarla dolu hayatlar ve gizemli taraflarının olduğu olaylar da sıra

dışı merakı ortaya çıkarmaktadır. Bunlardan hareketle sıra dışı merak geçmişte yaşanmış ilginç, gizemli, akıl almaz, yaratıcı, şaşırtıcı, imkânsız, komik, eğlenceli olarak tabir edilebilen konulara dair ortaya çıkan merak türüdür. İlgili görüşler şöyledir:

Çünkü o zamanın şartlarıyla nasıl bu kadar çağ üstü bir yapının yapıldığı (Mısır piramitleri - 37e).

Tarihteki en kısa savaş olması nedeniyle merak ediyorum (Mohaç Meydan Muharebesi - 84e).

En uzun süre tahta kalan padişah olduğu için merak ediyorum (Kanuni Sultan Süleyman - 107k).

Merak etme nedenim ise kısa sayılabilecek bir saltanat döneminde nasıl bu kadar başarıya imza atmış olması (Yavuz Sultan Selim - 118k).

40 kişi ile Çin sarayını basıp vezir dâhil 2bin civarında Çinli öldürdüler. 40 kişi bunu nasıl başardı. Bunu çok merak ediyorum (Kürşad olayı - 154e)

Libya'nın kurtuluşu için İtalyanlarla mücadele etmiştir. O yaşlı haliyle nasıl mücadele ettiğini merak ediyorum (Ömer Muhtar - 192e).

Önemli Merak

Tarihsel önem; tarihinin, tarihin muhtemel bütün yapısının hangi parçalarından, anlamlı ve tutarlı bir hikâye oluşturabileceğine değer biçmesidir. Bir olayın önemli olduğunu söylemek onun tarihsel manada çalışmaya değeceği anlamına gelir. Tarihsel öneme sahip olan olaylarda zamana bağlı olarak önem dereceleri değişebilmektedir. Ayrıca Tarihsel önem sadece geçmişteki olaylar ve insanlar arasındaki ilişkilerle alakalı da değildir. Önem, geçmişte yaşanan olay bu olaya dâhil olan kişilerle ve bizlerle, yani şu anda tarihsel düşünmeyi yapan kişiler arasındaki ilişki hakkındadır (Seixas, 1994; Seixas ve Peck, 2004; akt. Er Tuna, 2014). Yürütülen kuram oluşturma sürecinde katılımcıların büyük çoğunluğunun tarihte önemli olanı merak ettiklerini ortaya koymaktadır. Araştırma sürecinin bu boyutunda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Benzer şekilde Er Tuna (2014) da çalışmasında tarihsel karakteri önemli yapan iş ve eylemlerin (büyük başarılar elde etmesi, zorlukların üstesinden gelmesi, yararlı işler yapması veya büyük acılar yaşaması gibi), bu önemli işleri nasıl gerçekleştirdiğinin ve yine böylesine önemli işleri gerçekleştiren karakterin nasıl biri olduğunun öğrenciler tarafından merak edildiğini ifade etmiştir.

Bu merak türü önemli olanı araştıran tarihin doğasına uygun bir merak türü olarak görülebilir. Ancak burada gözden kaçırılmaması gereken bir nokta bulunmaktadır: *"Önemli olana kim karar veriyor? Öğrenci mi, yoksa bir başkası mı? Ya da başka bir ifadeyle tarihsel önemi öğrenci mi keşfediyor yoksa öğretmen mi aktarıyor?"* Önemli merak, tarihsel önem algısıyla doğrudan ilgili bir merak türüdür. Tarhan ve Altun (2014) tarafından yapılan çalışmaya göre tarihsel önem sınıflarda öğrencilerin keşfetmelerinden çok öğretim programı, ders kitabı veya öğretmen aracılığıyla aktarılmaktadır. Tarihsel önemde olduğu gibi tarih merakını da öğrencilerin keşfederek edindikleri bilgi değil (epistemik merak), aktarılan önem algısı yönlendiriyor olabilir. Burada önemli meraka yönelik bir ayırım yapılması gerekli görülmektedir. Bu çerçevede kuram oluşturma sürecinin bu aşamasında "önemli tarih merakı" iki ayrı başlık altında ele alınmıştır: Keşfedilen önemli merak ve aktarılan önemli merak.

1. Keşfedilen (Önemli) Merak

Keşfedilen önemli merak, öğrencilerin tarih öğrenme sürecinde neyin önemli olduğuna kendilerinin karar verdiği bir konuya dair ortaya çıkan bir merak türü olarak görülebilir. Öğrenci burada tarih bilgisini öğrenirken; tarih düşünme becerilerini etkin bir şekilde işe koşarken tarihi önem algısını keşif yoluyla oluşturmaktadır. Böyle bir süreçte ortaya çıkan merak da daha anlamlı ve değerli olmaktadır. İlgili görüşler şöyle verilebilir:

Tarihte insanlığı etkileyen birçok olay Orta Doğu'da ortaya çıkmıştır... (Orta Doğu - 11e).

Etkilerinin uzun bir süredir devam etmesi ve edecek olması... (Fransız İhtilali - 52e).

1000 yıllık bir imparatorluk olan Bizans'ı yıkmak öyle küçük bir hadise değildir. Bunun sadece askeri bir zafer değil her yönüyle değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum (İstanbul'un Fethi - 209e).

2. Aktarılan (Önemli) Merak

Aktarılan önemli merak ise tarih bilgisini edinme sürecinde neyin önemli olduğuna öğrencilerin karar vermediği; öğretim programı, ders kitabı, öğretmen veya kendisi dışındaki başka faktörlerden kendisine aktarılan, ezbere dayalı yüzeysel bir merak türü olarak görülebilir. Aslına bakılırsa bir merak türü olarak bile adlandırılmayabilir; çünkü burada öğrenci "neyi merak ediyorsun" sorusuna kendisine

aktarılan, ezberlediği (ki bunlar doğal olarak önemli olduğuna karar verilen ve öğretilmeye değer görülen konular) ve dolayısıyla o anda aklına ilk gelen konuyu söylemiş olma ihtimali yüksektir. “Neden?” sorusuna katılımcıların verdiği “önemli olduğu için, en çok bilinen kişi olduğu için, bir çağ kapatıp bir çağı açtığı için, büyük bir başarı olduğu için” şeklindeki cevaplar keşfedilen bir önem algısına değil, aktarmaya dayalı ezberciliğe işaret etmektedir. İlgili görüşler şöyledir:

Önemli olduğu için (Mustafa Kemal Atatürk, 7k).

Asya ve Avrupa arasında bir köprü olduğu içindir (İstanbul - 15e).

Çünkü tarih açısından önemli olaylar arasında (İstanbul'un Fethi - 73k).

Yaptıklarıyla bir çağ kapatıp, bir çağ açmıştır (Fatih Sultan Mehmet - 191k).

Önemli tarih merakına dair daha kesin bilgiler elde etmek için araştırma sürecinin devamında, metodoloji bağlamında yüzyüze görüşmelerin yapılması daha faydalı olacaktır. Özellikle söz konusu merakın aktarılan mı yoksa keşfedilen önemli merak olup olmadığı sorulacak ilave sorularla daha net bir şekilde ortaya konulabilir.

Deneyimsel Merak

Kuram oluşturma sürecinin önceki aşamalarında, özellikle de ilkökul öğrencilerinden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ortaya konulan bir merak türüdür. Bu nedenle de öncesinde “Bu tarihsel merak türünde öğrencilerin geçmişte yaşamış ve günümüzde hayatta olmayan karakterleri gözle görmek, onunla konuşmak, onun başarılarına (ve diğer önemli eylemlerine) şahit olmak, onunla aynı dönemde yaşamak veya onunla aynı yerde bulunmak gibi deneyimleri arzu etmeleri söz konusudur” şeklinde bir açıklama yapılmıştı. İlkokul ve ortaokul örneğinde daha çok ölen bir yakını görmek istemek, onunla konuşmak istemek gibi imkânsız deneyimleme (romantik merak) söz konusuysen tarih bölümü öğrencilerinde herhangi bir tarihi mekânı gezmek gibi daha gerçekçi olan (realistik merak) bir deneyimsel merak öne çıkmaktadır. Bu bakımdan da kuram oluşturma sürecinin bu aşamasında deneyimsel merak gerçekçi (realistik) ve hayalci (romantik) merak olmak üzere iki ayrı başlık altında ele alınmıştır.

1. Romantik/Hayalci (Deneyimsel) Merak

Romantik merak bireyin gerçekleşmesi mümkün olmamasına rağmen geçmişteki bir kişi, olay, dönem veya mekânı ait olduğu dönem içinde görmeyi, şahit olmayı veya deneyimlemeyi (tarihi kişiyle konuşmak, onunla birlikte hareket etmek gibi) arzu ettiği bir merak türüdür. Romantik/hayalci tarih merakını çağrıştıran katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Çanakkale Savaşını çok merak ediyorum. O anki durumu gözlemlemek isterdim (Çanakkale Savaşı - 42k).

Çünkü Peygamber efendimizi görmek çok isterdim. Belki o dönemde yaşasaydım ona isyan edenlerden biri olurdu. Bu yüzden onun döneminde yaşamak istemezdim (İslam Tarihi - 45k).

Yapılma aşamasında olmak görmek isterdim (Piramitler - 116k).

19 yaşında İstanbul'u fethetmiş bir padişah olarak o dönemi bir de ondan dinlemek isterdim (Fatih Sultan Mehmet - 188k).

2. Realistik/Gerçekçi (Deneyimsel) Merak

Realistik/gerçekçi tarih merakı ise bireyin geçmişte yapılmış, bireysel ya da toplumsal olarak günümüzde önemli (ya da ilginç, sıradışı olan) kabul edilen ve varlığını devam ettiren tarihi yer veya mekânları ziyaret etme isteğiyle ortaya çıkan bir merak türüdür. Savaş alanı, müze, mabet gibi bu tarihi yer veya mekânları gezmek istemek gibi gerçekçi bir deneyim isteğine dayanmaktadır. Gerçekçi tarih merakına dair örnekler şunlardır:

Çanakkale'de o tarihi mekânı gezmek istiyorum (Çanakkale - 6e).

Atatürk'ün doğduğu büyüdüğü toprakları görmek isterdim (Selanik - 89e).

Her zaman dikkatimi çektiği için, en çok merak ettiğim ve gitmek istediğim yer (Sümela Manastırı - 96k).

Sosyal Merak

Çocuklar anne ve babalarından, büyükanne ve büyükbabalarından, kardeşlerinden, diğer akrabalarından ve akranlarından tarihi öğrenmekte ve yine bu sosyal çevresi sayesinde tarihe olan ilgisi artmaktadır (Barton, 2001; Lévesque, 2003; Barton ve McCully, 2005, Barton, 2008). Kuram oluşturma sürecinde de benzer bir

şekilde katılımcıların çevresinden etkilenecek bazı tarih konularını merak ettikleri ortaya çıkmıştır. Ve bu boyut çevresel merak başlığı altında; medyatik merak ile birlikte “sosyal merak” olarak adlandırılmıştır.

Gerçekten kişinin çevresi bireyin tarih merakının oluşmasına etki etmektedir. Ancak bunu tarih merakının sınıflandırmasında dikkate alınması yanlış olduğu kanaatine varılmıştır. Çünkü merakın kaynakları temel alınırsa diğer merak türleri de anlamsız kalacak ve ortaya şu merak türleri çıkacaktır: çevresel merak, sosyal merak, medyatik merak, kitapsal merak, öğretmensele merak gibi. Tarih merakının sınıflandırılmasında tarih bilgisinin kaynakları değil bilginin kendisi ve merakı ortaya çıkaran özellikleri esas alınmıştır. Sosyal meraka dair görüşler detaylı incelendiğinde bunun arkasında diğer merak türlerinin olduğu görülmektedir. Örneğin şu görüş incelenecek olsa;

Bu dönemi ailemde sözlü gelen rivayet tarzı anlatımlar tarihçi kişilerin mezhep ve toplumsal yapıdan dolayı bence taraflı olması beni çelişkiye düşürmektedir. O dönemi bütün gerçekliğiyle bilmek ve döneme ışık tutmak isterim (Yavuz Sultan Selim Dönemi- 50e).

Ailenin etkisiyle ortaya çıkan bir sosyal merak değil, ailesinden öğrendiği bilgilerle diğer kaynaklardan edindiği bilgilerin çelişmesinden ortaya çıkan ikilemsel tarih merakının olduğu görülecektir. Bu bakımdan özellikle yüzyüze görüşmelerin yapılacağı sonraki araştırmalarda bu durum daha net olarak ortaya konulacaktır. Örneğin yüzyüze yapılan bir görüşmede “*Bütün hocaların ağzından düşüyor. O yüzden merak ediyorum* (Halil İnalçık - 110k).” diyen bir katılımcıya sorulacak ilave sorularla “sosyal merakın” değil “önemli merakın” ortaya çıktığı ortaya konulabilir. Bu gerçeği gözden kaçırmamakla birlikte araştırmamızın bu boyutunda “sosyal meraka” dair ortaya çıkan görüşler şunlardır:

Sadece adını çok duyduğum için merak ediyorum (İlber Ortaylı - 3k).

Tarih dersimizde sürekli isminin geçtiği bir kişi. Düşündükleri ve söyledikleri hem beni düşündürüyor hem de araştırmaya teşvik ediyor (İbrahim Kafesoğlu - 5k).

Çünkü bu kişinin yaptıkları benim yaşadığım coğrafyada çok karşıma çıkar (Şah İsmail - 30e)

Şeyh Sait İsyanı benim merakım. 90 yaşındaki dedemin anlattıklarıyla merak konum oldu. Hem siyasi hem de bizzat dedemin gördükleriyle anlatmaları (Şeyh Sait İsyanı - 30e).

Bütün hocaların ağzından düşmüyor. O yüzden merak ediyorum (Halil İnalçık - 110k).

Kuram oluşturma sürecinin bu boyutunda sosyal merak, merakı ortaya çıkararak bir kaynak olarak kapsam dışı bırakılması gerektiği savunulmakla birlikte, ilave araştırmalarda gözden geçirilmesi için örüntüde yer almaya devam etmiştir. Ancak aynı gerekçeyle “medyatik merak” kapsam dışı bırakılmıştır, “sosyal merak” da büyük bir ihtimalle kapsam dışında kalacaktır. Alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin tarihi konulara meraklarının oluşmasında televizyon, sinema, ticari kitaplar ve İnternet gibi yazılı ve elektronik medyanın etkisi olduğu çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır (Dimitriadis, 2000; Grant, 2001; Lévesque, 2003; Barton, 2008). Lakin bunlar tarih bilgisinin verildiği birer kaynak olarak kabul edilmelidir. Tarih merakının sınıflandırılmasında tarih bilgi kaynaklarının değil tarih bilgisinin kendisinin (özellikleri) esas alınmasının daha doğru olduğu düşünülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Tarih merakına kuram oluşturma sürecinin şuan için son halkası olan bu çalışma tarih bilgisine en fazla maruz kalan ya da başka bir ifadeyle tarih bilgisiyle en fazla karşılaşan grup olan tarih bölümü lisans öğrencilerinden oluşan bir örneklem üzerinden yürütülmüştür. Örneklemin bu özelliği mevcut çekirdek kategorinin geliştirilmesine ciddi anlamda katkı sağlamıştır. Bu araştırma bağlamında çekirdek kategorideki değişiklikler şöyle özetlenebilir.

Çekirdek kategoride daha öncesinde “olgusal merak” başlığı altında verilen “ikilemsel merak” ve “bilgisiz merak” kategorileri zamanla kapsam dışı bırakılmış ve sadece “ikilemsel merak” üst kategori olarak yerini korumuştur. Araştırmanın bu boyutunda da örneklemin özelliğinden kaynaklı olarak “bilimsel merak” olarak adlandırılan kategorinin görüngüleri belirginleşmiştir. Katılımcıların ifadeleri “neden ve sonuçlar, süreçler (nasıl), olasılıklar, belirsizlikler, karşılaştırmalar, tarihsel sorun ve çözümler ve elbette ikilemler” dolayısıyla tarihi kişi, olay, zaman ve mekânları merak

ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu görüngülerin “tarihsel sorun analizi ve karar verme, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, tarihsel empati, geçmişle günümüzü ilişkilendirme, çelişkili yorumları ayırt edebilme, ahlâki muhakeme” gibi tarihsel düşünme becerileri yakından ilgili olduğu da görülmektedir. Bu bağlamda kuram oluşturma sürecinin sonraki aşamalarında özellikle bilimsel tarih merakı “tarihsel düşünme becerileri” ve “tarih okuryazarlığı” ile birlikte netleştirilmeye çalışılacaktır.

“Önemli merak” kategorisi bu aşamada iki farklı başlık altında ele alınmıştır. Bunlardan biri öğrencilerin neyin önemli olduğuna karar vermediği; öğretim programı, ders kitabı, öğretmen veya kendisi dışındaki başka faktörlerden kendisine aktarılan, ezbere dayalı yüzeysel bir merak türü olan “aktarılan önemli merak” iken, diğeri de öğrencilerin tarih öğrenme sürecinde neyin önemli olduğuna kendilerinin karar verdiği bir konuya dair ortaya çıkan “keşfedilen önemli merak”tır.

Kuram oluşturma sürecinde özellikle ikokul grubunda kaybedilen aile yakınlarına dair meraka dair görüngülerden ötürü ortaya çıkan “deneyimsel merak” çalışmanın bu aşamasında iki ayrı başlık altında ele alınmıştır. Bunlardan biri öğrencilerin gerçekleşmesi mümkün olmamasına rağmen geçmişteki bir kişi, olay, dönem veya mekânı ait olduğu dönem içinde görmeyi, şahit olmayı veya deneyimlemeyi arzu etmesiyle ortaya çıkan “hayalci/romantik tarih merakıdır. Diğeri de bireyin geçmişte yapılmış, bireysel ya da toplumsal olarak günümüzde önemli (ya da ilginç, sıradışı olan) kabul edilen ve varlığını devam ettiren tarihi yer veya mekânları ziyaret etme isteğiyle ortaya çıkan “gerçekçi/realistik tarih merakı”dır.

Daha önceki çekirdek kategoride “çevresel merak” kategorisi altında yer alan “medyatik merak” kodlama da merakı harekete geçiren faktörün aktarıldığı kaynağın (aile, öğretmen veya medya gibi) değil bu faktörün kendisinin (örneğin tarihsel bir ikilem ya da önem algısı gibi) esas alınmasından dolayı kapsam dışı bırakılmıştır. Bu çerçevede mevcut örüntüde ifade edilmekle birlikte ilerleyen zamanlarda “sosyal merak” kategorisinin de kapsam dışı kalabileceği öngörülebilir.

Bu çalışmada ortaya konulan en önemli sonuç teorinin şekillenmesine en fazla katkıyı sağlayabilecek olan “çekirdek kategori”nin arkaplanındaki faktörlerin fark edilmeye başlanması olmuştur. Örneğin sempatik merakın ortaya çıkmasını etkileyen faktörlerden bazıları “aidiyet, inanç ve ideoloji” olarak belirginleşmiştir. Kuram oluşturma sürecinin ilerleyen aşamalarında çekirdek kategorinin tüm alt boyutlarında benzer faktörlerin ortaya çıkarılmasına yoğunlaşılacaktır.

Sonuç olarak bu çalışmada tarih merakı; bilimsel, sıra dışı, önemli, duygusal, deneyimsel ve sosyal meraktan oluşan bir çekirdek kategori olarak kabul edilmiştir. Kuram oluşturma sürecinin bundan sonraki aşamalarında; aşağıdaki süreçlerin izlenmesi öngörülmektedir. Örnekleme Türkiye'nin farklı bölgelerine genişletilecek ve veri toplama yüzyüze görüşmeler üzerinden gerçekleştirilecektir. Ancak diskriminant örnekleme (önceki veriye geri dönme) de bir seçenek olarak tercih edilebilir.

Öneriler

Çalışma sonucunda elde edilen deneyimlere dayalı olarak tarih merakını çalışacak araştırmacılara aşağıda öneriler katkı sağlayabilir:

- Merak konusunda Türkçe alanyazının yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu konuda temel çalışmaları özetleyen betimsel bir çalışmaların yapılması önemli katkılar sağlayabilir.
- Merak kavramının ilgi, motivasyon, dikkat, yönelim (engagement) gibi kavramlarla ilişkisini ortaya koyacak betimsel çalışmalar da yararlı olabilir.
- Metodolojik olarak yüzyüze görüşmelerin tercih edilmesi kuram oluşturma sürecinin çok daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayacaktır. Örneğin merak etme gerekçelerine yönelik verilen *"Tüm yaptığı işler hakkında detaylı bir biçimde bilgi sahibi olmak istediğim için (Mustafa Kemal Atatürk - 104k)"* cevabı da; *"Hocamız derste bu konunun üzerinde bize bilgiler verdi. Ben de değişik bir merak ve ilgi uyandırdı (batınlık-Hassan Sabbah - 106k)"* tarih merakına yönelik kodlama yapmak için yetersiz kalmaktadır. Yüzyüze görüşmeler bu gibi muğlak durumlarda ilave sorular sorma şansı verdiği için merakın asıl gerekçesinin ortaya çıkarılmasını sağlayacaktır.
- Yine metodolojik olarak kuram oluşturma sürecinin enformasyona (kaç kişinin kimi ne kadar merak ettiği gibi) odaklanmak yerine doğrudan bilgiye (tarih merakının sınıflandırılması ve anlamları gibi) odaklanması daha yararlı olacaktır.
- Herbir merak türüne yönelik ayrı çalışmaların yapılması da yararlı olabilir. Örneğin sempatik meraka odaklanan bir çalışma ile bu merak türünün

arkaplanındaki faktörler (aidiyet, inanç, ideoloji gibi) daha etkili bir şekilde ortaya konulabilir.

- Verilerin analizinde bazı katılımcıların görüşlerinin tamamının belirli bir merak boyutuna yoğunlaştığı görülmüştür. Bazı katılımcılar bilimsel (18k, 19k, 77e, 100e), bazıları sıradışı (6e, 93, 69k, 71k), bazıları empatik (10e, 62e, 212k), bazıları sempatik (37e, 64k, 94k), bazıları da ikilemsel (15e, 53e) olarak nitelendirilebilir. Bu değişkene odaklanan çalışmalar yapılabilir.
- Verilerin analizinde söylem analizine başvurulması içeriğin zenginleşmesini sağlayabilir. Katılımcı görüşlerinde yer alan “...kazandığımız zafer...” ifadesindeki sahiplik ekinden hareketle sempatik merakın ortaya çıkmasında “sahiplenme” faktörünün etkili olduğu sonucuna ulaşılması gibi.
- Tarih merakının özellikle öğrenme-öğretme süreçlerine yasması için konu tarih okuryazarlığı veya tarihsel düşünme becerileri ile birlikte ele alınabilir. Örneğin öğrencilerin merakını harekete geçiren tarihsel ikilemler belirlenip tarih okuryazarlığının en üst düzey becerisi olarak kabul edilen ve bir tarihsel olayın doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi etik değerler üzerinden tartışılmasını öngören (Keçe, 2015) “ahlâki muhakeme becerisi” geliştirilebilir.
- Yine uygulama sürecinde merak türlerinin ortaya çıkmasında etkili olan faktörlere de başvurulabilir. Örneğin sempatik merakda yer alan “aidiyet” faktöründen hareketle yerel tarihe odaklanılabilir. Aidiyet duygusu sempatiyle sonuçlanıyor ve bu durum yerel tarihi çalışma konusunda öğrencileri motive edebilir. Lakin aidiyet duygusunun ortaya çıkardığı sempatik merakın bilimsel bir çalışma açısından tarafsızlığı tehlikeye sokabileceği de gözardı edilmemelidir.

Bu önerilerin dışında kuram oluşturma sürecinde araştırmacının aklına takılan aşağıdaki soruların da konuya katkı sağlayacağı düşünülmektedir:

- Öğrencileri tarih meraklarını nasıl gidermektedirler? Hangi kaynaklara başvuruyorlar? Merak türüne göre bu davranışları farklılaşıyor mu?
- Elde ettikleri bilgilerin doğruluğunu sorguluyorlar mı? Hayır ise neden, evet ise nasıl?
- Bireyler merak türlerine göre sınıflandırılabilir mi?
- Mevcut merak türleri dışında; estetik değeri dolayısıyla bir şeyin merak edilmesini (estetik merak), bireyin kişisel yarar elde etmek için birşeyi merak

etmesini (pragmatist merak), herhangi bir kişinin özel hayatının merak edilmesini (gündelik merak) ve herhangi bir konuya dair uzun süreli bir ilginin (spesifik merak) olmasını nereye koyabiliriz?

- Merak edilen unsur tarih merakı türlerine göre bir anlam ifade ediyor mu? Spesifik bir örnek olarak “İkilemde kalan tarihi karakterler kimlerdir?” (Sultan Vahdettin’in hafıza mekânı olarak ikilemsel bir görüngüye sahip olması gibi)
- Atatürk’e yönelik merak nasıl bir dağılım gösteriyor? (Bilimsel merakın mı yoksa sempatik merakın mı ağırlıkta olduğu gibi) Ve bu ne anlam ifade etmektedir?
- Tarihsel ikilemler neden ve nasıl ortaya çıkıyor? Ve bilimsel olarak nasıl ortadan kaldırılabiliyor?
- Sempatik merakın yoğunluğu (ya da başka bir merak türünün) tarihsel anlamlandırmayı, anlayışı nasıl etkilemektedir?
- Bilimsel tarih merakı ile (ya da başka bir merak türü ile) tarih okuryazarlığı veya tarihsel düşünme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Ders kitaplarının yazımında tarih merakından nasıl yararlanılabilir?
- Sınıf öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri veya tarih öğretmenleri tarih konuları bağlamında öğrencilerin merakını harekete geçirmek için neler yapıyorlar? Veya neler yapmalılar?

Kaynakça

- Akbaba, B. (2008). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Gazi Üniversitesi Örneği). *Gazi Akademik Bakış*, Cilt 1, Sayı 2, Yaz 2008, s. 177-197.
- Akça-Berk, N. ve Gültekin, F. (2011). The topics that students are curious about in the history lesson. *WCES-2011, Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 (2011), pp. 2785–2791.
- Akdemir, S. (2006). *Zümre öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarına göre lise tarih derslerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Altun, A. (2014a). Sınıf öğretmeni adaylarının tarih merakına yönelik bir inceleme. *Route Educational and Social Science Journal Volume 1(3)*, October 2014, s. 16-32.
- Altun, A. (2014b). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin tarih merakının yörüngesi: olaylar, zamanlar ve mekânlar. *III. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu*, 25-27 Haziran 2014, Sakarya.
- Andraess, E. (1939). Çocuğa uygun tarih tedrisatı (Çev. Kemal Kaya). İstanbul: Tan.
- Aslan, E. (2005). Türkiye’de tarih eğitiminin sorunları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 18, s. 106-114.
- Ata, B. ve Keçe, M. (2014). Öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerini etkileyen faktörler: öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir çalışma. *Turkish History Education Journal*, 3(2), s. 1-23.
- Barton, K. C. (2001). ‘You’d be wanting to know about the past”: Social contexts of children’s understanding in Northern Ireland and the USA. *Comparative Education*, 37, pp. 89-106.
- Barton, C. K. (2005). Tarihte birinci elden kaynaklar: efsaneleri / mitleri aşmak (Çev. Yasin Doğan). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2005 Cilt : 29, No : 5, s. 1407-1426.
- Barton, K. C. (2008). Research on students’ ideas about History. L. S. Levstik and C. A. Tyson (Eds.), *The Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge.
- Barton, K. C. & Alan W. McCully (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students’ ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37: 1, 85-116.
- Brophy, J. & VanSledright, B. A. (1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teachers College.
- Canlı, M. ve Altun, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih merakına yönelik bir inceleme. *III. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu*, 25-27 Haziran 2014, Sakarya.
- Çelik, H. ve Ekşi, H. (2015). *Nitel desenler; gömülü teori*. İstanbul: EDAM.

- Demircioğlu, İ. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Millî Eğitim*, Sayı 184, Güz/2009, 228-239.
- Demirel, M. ve Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 9, Sayı 18, Aralık 2009, 111-134.
- Dimitriadis, G. (2000). "Making history go" at a local community center: Popular media and the construction of historical knowledge among African American youth. *Theory and Research in Social Education*, 28, 40–64.
- Doğan, Y. ve Dinç, E. (2007). Birinci elden tarih kaynaklarının sosyal bilgiler ve tarih derslerinde internet üzerinden kullanımı: Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'den uygulama örnekleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 195-220.
- Egan, K. (2010). *Eğitilmiş zihin: bilişsel araçlar anlama süreçlerimizi nasıl şekillendirir?* (Çev. Filiz Keser) Ankara: Pegem Akademi.
- Er Tuna, Y. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin bazı tarihsel olaylardan hareketle tarihsel önem kavramına ilişkin algı ve görüşleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Grant, S. G. (2001). It's just the facts, or is it? Teachers' practices and students' understandings of history. *Theory and Research in Social Education*, 29(1), 65–108.
- Güngör-Akıncı, B. A. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde temsili resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Jirout, J. and Klahr, D. (2011). Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept. *Developmental Review*, 32, 125-160.
- Karabağ, Ş. G. (2003). Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, R. ve Demirel M. (2008). Lise 3. Sınıf öğrencilerindeki ilgi alanları (Erzurum Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11/1, Erzurum, s.163-177.

- Keçe, M. (2015). Tarihsel düşünme becerileri ile tarih okuryazarlığı becerilerinin karşılaştırılması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı (Cilt II), 108-122.
- Kohlmeier, J. (2005). The impact of having ninth-graders “do history.” *The History Teacher*, 38, 499–524.
- Köksal, H. (2010). Türkiye’de tarih öğretimi tartışmaları ve tarih öğretiminde kültür okuryazarlığı. Kenan Çayır (der.) *Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye’den ve Dünyadan Örnekler* (s. 113-121). Tarih Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Kölbl, C., and Straub, J. (2001). Historical consciousness in youth: Theoretical and exemplary empirical analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(3), unpaginated. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2003-2001/2003-2001koelblstraub-e.htm>
- Kreitler, S., Zigler, E., and Kreitler, H. (1975). The nature of curiosity in children. *Journal of School Psychology*, 13(3), 185–200.
- Leslie, I. (2015). *Merak* (Çev. Can Evren Topakbaş). İstanbul: NTV Yayınları.
- Levstik, L. S. (2000). Articulating the silences: teachers’ and adolescents’ conceptions of historical significance. In P. N. Stearns, P. Seixas, and S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (s.284-305). New York: New York University.
- Levstik, L. S. & Groth, J. (2002). “Scary thing, being an eighth grader”: exploring gender and sexuality in a middle school U.S. history unit. *Theory & Research in Social Education*, 30:2, 233-254, DOI: 10.1080/00933104.2002.10473193
- Levstik, L. S. (2011). Learning history. In R. E. Mayeris and P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp.108-126). New York: Routledge.
- Lévesque, S. (2003). “Bin Laden is responsible; it was shown on tape”: Canadian high school students' historical understanding of terrorism. *Theory & Research in Social Education*, 31:2, 174-202, DOI: 10.1080/00933104.2003.10473221
- Litman, J.A. and Spielberger, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diversive and specific components. *Journal of Personality Assessment*, 80(1),

75–86. <http://drjlitman.net/wp-content/uploads/2013/11/Litman-Spielberger-2003.pdf>

McCullough, D. (2016). *Wright kardeşler* (Çev. Ceylan Uşaki Erali). İstanbul: Lemur.

MEB (2009). *Ortaöğretim 11. Sınıf tarih dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. Prof. Dr. Selahattin Turan). Ankara: Nobel.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Reio, T. G. (2008). Curiosity and primary source materials: making history come alive. In D. M. Mc Inerney & A. D. Liem (Eds.), *Teaching and Learning: International Best Practice* (pp. 51- 77). Charlotte: Information Age.

Safran, M. (2006). Değişik öğrenim basamaklarında tarih dersine ilişkin tutumlar üzerine bir araştırma (Safran, M. 1993). *Tarih Eğitimi; Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Tarhan, M. ve Altun, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel önem algıları: kişi, olay, zaman ve mekânlar. *III. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu* (ISHE), 25-27 Haziran 2014, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri (Ankara Örneği). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 18, Sayı 1, s.417–434.

Yeager, E. A. & Terzian, S. G. (2007). "That's when we became a nation": urban latino adolescents and the designation of historical significance. *Urban Education*, V. 42, N. 1; s. 52-81.

Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 2, s.181-190.

Extended Summary

Purpose

This study, which focuses on epistemic aspect of the curiosity and has two main dimensions known as “sensory” and “cognitive”, aims at answering the following question: If curiosity arises from the knowledge, then, can we say that various knowledge fields (or disciplines) bring about the emergence of various types of curiosity? Or, in other words, when the knowledge (or the discipline) of history is involved, what type of appearance does the curiosity wrap itself up in? Does it disguise itself and show up in a different form?

Method

This study constitutes the last link of a grounded theory process intending to improve a new theory regarding history curiosity. Among various purposive sampling methods, the snowball sampling method was preferred and applied in this study. In this context, the undergraduates at the Department of History of The Faculty of Arts and Sciences, who are viewed as the group the most exposed to history knowledge and therefore expected to contribute to the greatest extend to the improvement or creation of a new theory, were included in the sampling group. This sampling group consists of 215 students attending 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of History Department of The Faculty of Arts and Sciences in Abant İzzet Baysal University.

Also, in the present study, opinion forms were used as data collection tools. The participants were asked to state “the historical characters, events, periods and places they wonder the most” and “the reasons why they wonder them”. By so doing (by asking them the reasons of their concerns or interests), it was aimed at reaching a pattern (core category) about history curiosity. The results obtained out of this study were analyzed by means of constant comparison method and also making use of the core category that had already acquired a shape during the previous steps of the grounded theory. During data analysis phase, it was also resorted to memo writing.

Results

The main focus of this study is “how can history curiosity be categorized” rather than “the most wondered historical elements and facts”. In this context, the following history curiosity types emerged at the end of the study:

(1) *Scientific history curiosity*: This is a type of “history curiosity” that endeavours to reach the Truth and where the curiosity toward the history emerged together with “scientific reasoning” or, in other words, with “historical thinking skills”. Scientific curiosity is a kind of curiosity appearing as a result of scientific reasons such as trying to understand causes and effects, to reach the Truth, to find an answer to the question of “how”, to get rid of dilemmas, to dispel uncertainties, to find the possibilities, to learn the details, to make comparisons and to solve the problems. These reasons also constitute the headings of the following sub-groups or sub-types of scientific history curiosity such as “history curiosity arising from dilemmas”.

a. *History curiosity arising from dilemmas*: This is a type of history curiosity arising from the students’ desire of “getting rid of the suspicions about historical facts resulting from contradictory information given to them during education process” and “learning what happened in fact”. It appears that dilemma-curiosity stems from the facts that “the students think or realize that the information they obtain from various sources or supplied to them is in fact different from the reality”, “there is not a common point among different views” and “the character/event/matter in question is continuously narrated from a one-sided and a negative perspective”.

b. *Wondering the cause and the effect (the reasons and the results)*: This is a type of curiosity arising from the desire of learning either “different causes and the effects of some historical events, situations and improvements other than the given ones” or “what could their real causes and effects be”.

c. *Wondering historical process (how did the events happen)*: Although it has similarities with “wondering the cause and the effect”, wondering historical process is a type of history curiosity that is about the happening-processes of historical events or phenomena rather than being about their causes and effects, where the question word “how” comes into prominence.

d. *Wondering historical truth*: This is a type of history curiosity emerging from the desire of learning the truth about historical character, event, period, place

or phenomenon. It is anticipated that this sub-dimension will not take place during the following phases of study-process, but will be correlated with other sub-dimensions.

- e. *Wondering the possibilities*: This is a type of history curiosity that “stems from considering the known or alleged facts about historical events to be suspicious” and “focuses rather on various possibilities”.
- f. *Wondering the uncertainty*: This is a type of history curiosity regarding the dark pages of history and stemming from the consideration that the existing sources cannot sufficiently enlighten the historical topic and that there are not enough documents or evidences in this regard.
- g. *Wondering the details*: Wondering “the details of social history such as everyday lives of famous characters and life-stories of common people that are rarely mentioned and can scarcely find a place for themselves in the prevalent historiography” or wondering “the details of events the sources do not sufficiently touch on” constitute the focus of this type of history curiosity.
- h. *Comparative curiosity*: This is a type of history curiosity tending to compare a character, an event, a period or a place in the past with a character, an event, a period or place of the present day, who/which are similar to or identical with or opposite to each other.
- i. *Problem solving curiosity*: This is a type of history curiosity emerging from the desire of finding a solution to a problem that took place in the past.

(2) *Emotional history curiosity*: This is a type of history curiosity appearing with the emotions and is treated under three different headings namely “empathetic”, “sympathetic” and “antipathetic”.

- a. *Empathetic history curiosity*: This type of curiosity can be described as the desire of understanding the beliefs, values, emotions, aims, thoughts and behaviours of a person or a group.
- b. *Sympathetic history curiosity*: Based on the knowledge stated in the previous paragraph, sympathetic history curiosity can be described as a type of subjective curiosity “emerging from favourable feelings felt towards a historical character under the influence of individual or social experiences and accumulations such as sense of belonging, beliefs, ideologies, collective memory, dilection, taking a historical character as a model (imitating him or

her)” and “causing people to identify themselves with a historical character and to behave just like him or her”.

c. *Antipathetic history curiosity*: This is a type of curiosity emerging from the sensations such as anger (rage / indignation) and hatred in connection with the controversial historical issues.

(3) *Extraordinary history curiosity*: This is a type of curiosity appearing only when the true life stories (events or topics experienced in the past) that can be described as interesting, mystical, incredible, creative, surprising, impossible, funny, amusing are in question.

(4) *Significant history curiosity*: This type of curiosity is treated under two different headings namely “descried important history curiosity” and “narrated important history curiosity”.

a. *Descried history curiosity*: This is the type of curiosity that appears in connection with a matter (topic/event) on which the students themselves decide what are important during history learning process. While being given history education on the one hand, the student obtains, on the other hand, the sense of historical significance through descrying.

b. *Narrated history curiosity*: This can be viewed as a superficial type of curiosity “based on memorizing” and “narrated to the students through curricula, textbooks, teachers or different factors other than the students themselves”, where they cannot decide “what is important or not” during the process of acquiring the history knowledge.

(5) *Empirical history curiosity*: This type of curiosity is treated under two different headings namely “*Dreamy history curiosity*” and “*Realistic history curiosity*”.

a. *Dreamy history curiosity*: This is a type of curiosity where the person desires to see a historical character, period, or place as they were during their original times, to talk to that character, to act with him/her and also to witness and experience a historical event, though it is impossible to come true.

b. *Realistic history curiosity*: This is a type of history curiosity emerging from the aspiration of a person to visit the historical places which were constructed in the past and could manage to survive up to now as they were in the past, and which were considered by the person himself/herself or by the society even in our day as important, interesting or extraordinary. It is

based on the desire of a realistic experience such as visiting and seeing these historical places such as battle fields, museums and temples.

During the previous phases of grounded theory process, the headings such as “social history curiosity” and “curiosity arising from the media news or publicity” used to take place within the core categories. However, when the views of participants were studied in detail, it appeared that these headings had nothing to do with the reason of curiosity, but had something to do with the source of curiosity. Therefore, these type of curiosities were excluded from the pattern that was shaped at the end of the present study.

Conclusion

The most important result attained in this study is the fact that the factors in the background of “core category” that can contribute the most to the configuration of the theory has started to crystallize. For example, it was found out that sense of belonging, belief and ideology are among the significant factors having an important effect on the emergence of sympathetic history curiosity. During the forthcoming phases of the grounded theory, it is aimed at finding out the similar factors at the all sub dimensions of the core category. It is also envisaged to expand the sampling to the various regions of Turkey and to collect data through face to face interviews. Besides that, discriminant sampling can also be preferred as another option.



YEREL TARİH, SOSYAL BİLGİLER/TARİH ÖĞRETİM
PROGRAMLARINDA YER ALMALI MIDIR? "MALATYALI OLMAK" ile
"MALATYA'YI BİLMEK" AYNI ŞEY MİDİR?*

SHOULD LOCAL HISTORY HAVE a PLACE in SOCIAL
STUDIES/HISTORY PROGRAMME? IS IT SAME "to BE from
MALATYA" and "to KNOW ABOUT MALATYA"?

Yücel KABAPINAR**

Feyza KARAKURT***

Öz: Sosyal Bilgiler/Tarih dersleri kapsamında yerel tarih çalışmaları, yeni bir kavram olarak 2005 yılı sonrası öğretim programıyla gündeme gelmiştir. Ancak yerel tarih çalışmalarının okul boyutunda işlevsel olduğunu söylemek çok da olanaklı değildir. Peki, yerel tarih gerçekten gerekli midir, ihtiyaç mıdır? Bu çalışmada "yerel tarih, Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretim programlarında yer almalı mıdır" sorusuna öğrenci ve öğretmen görüşleri çerçevesinde cevap aranmıştır. Nitel araştırma tasarımı kullanılan bu çalışmada, katılımcıların seçiminde amaçlı örneklem seçiminden yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme ile anket formu kullanılmıştır. Bu kapsamda Malatya ilinde görev yapan 5 Sosyal Bilgiler ve 5 Tarih öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Malatya'da öğrenim görmekte olan 10 ortaokul ve 10 lise son sınıf öğrencisine de anket uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları şehrin tarihi, kültürel özelliklerine ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları ulaşılan genel sonuçlardan biridir. Çalışmaya katılan öğretmenler de yerel tarihin öğretim programlarında yer alması gerektiğinin altını çizmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yerel tarih, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Tarih Öğretimi

Abstract: Local history studies within the framework of Social Studies/History courses have emerged as a new concept after the new teaching programme launched in 2005. To date it appears that local history has not been widely used in school settings. The question whether the local history studies are of importance and necessity in learning and teaching Social Studies/History needs to be illuminated. The basic motive of the present study is to answer

* Bu çalışma 3. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, E-posta: ykabapinar@marmara.edu.tr

*** Öğretmen, Abdurrahman Serttaş Ortaokulu, Malatya, E-posta: feyzademirboya@hotmail.com

whether local history has a place in the social studies and history curricula. This question motivated the present study. The study was designed in the line of constructivist orientation where qualitative research design was adopted. Social Studies and History teachers and their students participated in the study. Participants were selected on the basis of purposeful sampling. A questionnaire was designed and distributed to secondary (n= 10) and high school students (n= 10). Semi-structured interview form was another research instrument. Social Studies (n= 5) and History teachers (n= 5) working at schools located in Malatya were interviewed. Content analysis were benefitted in analyzing the written and verbal data obtained through questionnaire and interview protocols. The results of analysis revealed that students do have limited and superficial knowledge about the city in which they live. According to the findings majority of the Social Studies and History teachers verbalized that the local history is an important concept and should have a room in the curriculum.

Keywords: Local History, Teaching Social Studies, Teaching History

Giriş

Yerel tarih, araştırmacı/akademisyen tarihçilerin temel konu alanlarından biri olagelmıştır (Thompson, 1999; Danacıoğlu, 2002; Counce, 2011; Kyvig, 2011). Ancak zaman içerisinde, akademik bağlamın ötesinde, okul düzeyinde de bir araştırma projesi ya da öğrenme/öğretme süreci olarak gündeme gelmiştir. Aktif tarih öğrenmenin ve alternatif tarih öğretiminin bir yolu olarak önerilen yerel tarih, küreselleşme ve postmodernizm tartışmalarıyla birlikte daha da ön plana çıkmıştır (Özdemir, 2004). Ülkemizde kabul edilen yeni Sosyal Bilgiler ve Tarih dersi Öğretim Programlarında da, okullarda yerel tarih konularına önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Nitekim programın analizi, Sosyal Bilgiler 5 ve 7. sınıf ile 8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programlarında 1'er kazanım olmak üzere toplam 3 kazanımda yerel tarih çalışması önerildiğini ortaya koymuştur (Kabapınar, 2015).

Öğretim ortamları betimlenirken en çok dile getirilen bakış açılarından biri de, öğretimin basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ve yakından uzağa ilkeleridir. Ders programlarının tarih konularında, klasik olarak, beyliklerden imparatorluklara, krallıklardan ulus devletlere uzanan bir yapı içerisinde, beyler, sultanlar, krallar, padişahlar, vezirler ile siyaset ve savaş tarihinin sınırlılığı çerçevesinde sunulurken zaman ve mekân olarak aslında öğrenci için 'uzak' olan ön planda tutulmaktadır. Öğrenci o büyük bütün içerisinde (siyaset, savaş ve devlet tarihi çerçevesinde) yeterince anlam oluşturamamakta, okula giderken ve gelirken önünden geçtiği tarihi çeşmenin, kasrın, caminin, kilisenin, anıtın anlamını yani 'yakınında/yanıbaşında' olanın tarihsel bağlamını anlamakta güçlük çekmektedir.

Tarihi olana bakarken görememek, görürken hissedememek, tarihsel zaman içerisinde akıp gidenin, önüne gelenin anlamını çözümleyememek gibi ilginç bir durum ortaya çıkarırken, günlük yaşamında büyük anlatıların (devletlerin/iktidarların) ezberleri içerisinde boğulup gidebilmektedir. Bu çerçevede okul düzeyinde kullanılacak yerel tarih yaklaşımı, öğrencinin yaşam alanı içerisinde yer alan tarihsel bir eserin/şahsiyetin/türkünün geçmişinin birinci ve ikinci elden eserler kullanılarak araştırılması ve sınıf arkadaşlarına, öğrenci velilerine ya da yaşanan bölge insanına sunulması etkinlikleri bütündür. Bu noktada öğrenci, ders kitabı yazarının oluşturduğu bir tarihsel bilinç yerine, kendisinin keşfettiği ve yapılandığı bir bilince doğru yönelmekte, araştırmanın yönünü ve yöntemini, öğretmenin de katkılarıyla, kendisi anlamaktadır. Tüm bunlara paralel olarak, öğrencilerin araştırma, karşılaştırma, sorun çözme, iletişim kurma ve yaratıcılığa ilişkin becerilerin de becerilerinin geliştiğini söylemek kaçınılmazdır (Kabapınar, 2014).

Nitekim sözlü tarih çalışması 6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da "Kaynak olarak toplumu kullanma ve bireylerle görüşme yapma" olarak nitelenmiş (MEB, 2006) ve kavram olarak da "okul dışı öğrenme" kavramının bir parçası olarak değerlendirilmiştir (Şimşek ve Kaymakçı, 2015). Son dönemde öğrenci merkezli yaklaşımların çağdaş öğrenme kuramları temelinde etkinlik kazanması yerel tarih çalışmalarını da okul programlarının içine daha yoğun olarak sokmuştur. Bu çerçevede öğrenciler, yakın çevrelerinde yer alan tarihi binaları, üretim yerlerini, tarihsel kişileri (bölgede doğup büyümüş yazar, sanatçı, devlet adamlarının yaşamı), ulaşım alanlarını (yollar, köprüler, garlar, limanlar) inceleyebilir (Demircioğlu, 2005). Bunlardan başka gelenekler, görenekler, maniler, türküler, oyunlar, yöresel yemekler, yerel kıyafetler, halı ve kilim motifleri yerel tarihin konuları içerisinde yer almaktadır (Kabapınar, 2014; Yeşilbursa, 2015).

Okul düzeyinde yerel tarih çalışmalarının öğrencilere olası kazandırabileceği kazanımları yabancı literatürle destekleyerek inceleyen Aktekin bu yararları "eğitimsel, tarihsel ve psikolojik boyutlar" olarak sınıflandırmıştır (2010). Birincil ve ikincil kaynaklara ulaşma yoluyla araştırma becerisinin gelişimi; yerel olana bakmak, görmek, hissetmek ve anlamak yoluyla tarihsel ve güncel empatinin gelişimi; yerel olanı yakın olanı duyumsayarak tarihsel ve kültürel eserlere saygı ve yerellik bilinci akla gelen ilk yaklaşım ve becerilerden bazıları olarak değerlendirilmiştir.

Yerel tarih ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu, yöntemin/yaklaşımın teorik arka planını literatür destekli inceleyen çalışmalar (Akçalı, 2007; Aktekin, 2010) ile eğitim paydaşlarının yerel tarihin uygulanmasına ilişkin görüşlerini saptamayı amaçlayan çalışmalar (Metin, Oran, 2014; Tunç Şahin, 2011) olarak görülmektedir. Bunlardan başka, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin araştırma sürecine sözlü tarihi de eklemleyerek gerçekleştirdikleri yerel tarih çalışması, uygulama boyutunu da kapsamı nedeniyle önemlidir (Kabapınar ve Uğur-Öztaşçı, 2016). Çalışmada öğrencilerin birer tarihçi kimliğine bürünerek yerel tarih araştırmaları yapmaları sağlanmıştır. Yerel tarih eğitimi alan öğrenciler, kendilerine verilen proje rehberinde yer alan “özgün konu belirleme”, “kaynak toplama”, “sözlü tarih görüşmeleri yapma” ve “araştırma raporu hazırlama” adımlarını izleyerek yerel tarih araştırması yapmışlardır.

Tüm bunlardan yola çıkarak, okul düzeyinde yerel tarih çalışmaları yapmanın öğrenciler için ne anlam ifade ettiğinin, öğretmenlerin yerel tarihi nasıl kavramsallaştırdığı ve gereğine inanıp inanmadıklarını ortaya koymak önemlidir. Bu çerçevede bu çalışmada yerel tarih konularının Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretim programlarında yer almasının gerekli(siz)liği öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde irdelenecektir.

Araştırmanın Problemi

1. Öğrencilerin Malatya'nın tarihine ilişkin farkındalık düzeyleri ve yerel tarih çalışmalarına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin yerel tarih ve yerel tarihin Sosyal Bilgiler/Tarih Öğretim Programlarında yer almasına ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma sorularını cevaplamak için nitel araştırma tasarımı kullanılmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden *durum çalışması* olarak planlanmıştır. Durum çalışması; bir sınıf, bir mahalle, bir örgüt gibi doğal bir çevre içinde gerçekleştirilen ve tümel bir yorumu hedefleyen nitel bir yöntemdir (Yin, 2011).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada nitel araştırma geleneği içinde gelişmiş olan *amaçlı örneklem yöntemi* kullanılmıştır (Balcı, 2005). Katılımcılar, Malatya ilindeki devlet okullarında Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmenliği alanlarında görev yapan 10 öğretmen ile 20 ortaokul ve lise son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Ortaokul ve lise öğrencileri 10'ar kişi olmak üzere eşit sayıdadır. Öğretmenlerin seçiminde “Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmeni olmak” ölçüt olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin seçiminde ise “Malatya’da doğup büyümek ile gönüllü katılım” ölçüt olarak kullanılmıştır. Buradaki temel amaç, Malatyalı olanların Malatya’yı tarihsel ve kültürel özellikleriyle ne derece anlamlandırabildiklerini ortaya koymaktır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri (N=10)

Değişken	Grup	f
Cinsiyet	Kadın	4
	Erkek	6
Hizmet Yılı	1-5	1
	6-10	2
	11-15	4
	16-20	3
Branş	Sosyal Bilgiler	5
	Tarih	5

Tablodan da görüleceği üzere, öğretmen çalışma grubunu 4 kadın, 6 erkek oluşturmaktadır. Yine tablo, hizmet yılı açısından 1-5 yıl arasında 1 öğretmenin, 6-10 yılları arasında 2 öğretmenin, 11-15 yılları arasında 4 öğretmenin, 16-20 yılları arasında ise 3 öğretmenin çalışma grubunda olduğunu göstermektedir. Aşağıda ise araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 2

Ankete Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri (N=20)

Değişken	Grup	f
Cinsiyet	Kız	13
	Erkek	7
Yaş	13-15	10
	15-17	10
Kademe	Ortaokul	10
	Lise	10

Tablodan da görüleceği üzere öğrenci çalışma grubunu 13 kız, 7 erkek oluşturmaktadır. Yine tablo, yaş ve kademe boyutunda dengeli bir yapı göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırma sorularının cevaplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan *anket formu* ve *yarı yapılandırılmış görüşme formu* kullanılmıştır. Malatya ilinde devlet okullarında görev yapan 5 Sosyal Bilgiler ve 5 Tarih öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Görüşmede, öğretmenlere yerel tarihin bir öğretim yöntemi olarak kullanımına ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve önerilerini içeren sorular sorulmuştur. Katılımcılarla yapılan birebir görüşmeler, kendilerinin izni ile ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Malatya ilinde devlet okullarında öğrenim görmekte olan 10 ortaokul ve 10 lise son sınıf öğrencisi ile de anket yapılmıştır. Anket açık uçlu 12 sorudan oluşmaktadır. Bunların 8'i Malatya'ya ilişkin yerel tarih sorularıdır (Malatya'nın tarihsel eserleri, tarihsel kişilikleri, yemekleri, türküleri gibi). Kalan 4 soru ise, öğrencilerin yerel tarihe ilişkin algıları ve gerekliliğine ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Görüşme metinlerinin çözümlenmesinde sürekli karşılaştırma ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki her bir soruya verilen yanıtlar teker teker analize tabi tutulmuştur. Görüşme metinlerinin sistematik kodlanması tamamlandıktan sonra, kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar esas alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerden de temalara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşmelerde ifade ettikleri görüşler sayısallaştırılmış ve elde edilen toplam sayılar tablolarda sunulmuştur. Anketler aracılığıyla elde edilen veriler de içerik analizi yapılarak kodlanmıştır. Elde edilen verilerden oluşturulan kodlamalar sınıflanmış ve ortak olduğu belirlenen ifadeler tespit edilerek madde haline getirilmiştir. Araştırma bulgularının inandırıcılığını sağlamak için veri analizi iki araştırmacı tarafından yapılmış ve ulaşılan sonuçlar karşılaştırılmıştır. İkinci araştırmacı da nitel araştırmalarda deneyimli bir akademisyendir. Bu araştırmada, verilerinin analizi sürecinde araştırmacıların büyük oranda görüş ayrılığına düşmedikleri tespit edilmiştir. İki araştırmacının kodlama sistematigi arasındaki tutarlılık anket (% 88) ve görüşme verileri (% 86) ortalaması için 0,87 olarak bulunmuştur (% 70'in üstünde).

Bulgular

Bu kısımda, öğrencilerle gerçekleştirilen anket formu ile öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veri analizinin sonuçlarına yer verilmiştir. Öğrenci anketinden kesitler sunulurken, Ö1, Ö5 gibi, öğretmenlerle görüşmeden kesitler sunulurken de ÖGR1, ÖGR5 gibi rumuzlara yer verilecektir. Buradaki Ö öğrenciyi, ÖGR ise öğretmeni simgelemekte olup, numara ise numara verilen her bir öğrenciyi/öğretmeni ifade etmektedir.

Öğrencilerin Malatya'nın tarihine ilişkin farkındalık düzeyleri ve yerel tarih çalışmalarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Bu bölümde, öğrencilerle yapılan anketlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilere yöneltilen, *“İngiltere’den arkadaşınız Diana, turistik amaçla Malatya’ya gelecek. Malatya’nın tarihsel ve turistik yerlerini, kültürel özelliklerini tanıtacaksınız. Bu çerçevede arkadaşınız Diana’ya Malatya ile ilgili tanıtacağınız 10 tarihsel ve turistik yer ile kültürel özellikler neler olurdu?”* sorusu ile öğrencilerin Malatya’ya ilişkin genel bilgileri alınmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlarından elde edilen verilerin frekans dağılımı aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

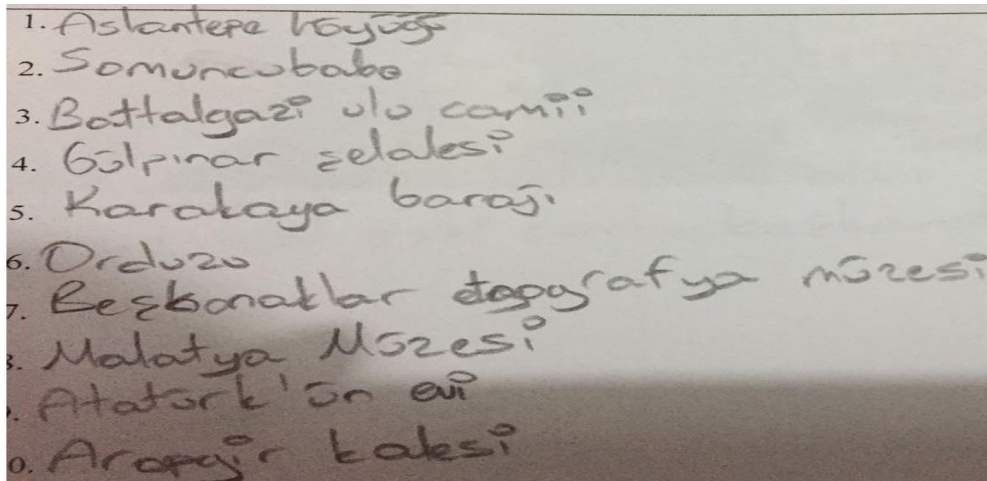
Öğrencilerin Malatya'nın Tarihsel Ve Turistik Yerlerine Kültürel Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı (N=20)

Kullanılan İfadeler	f
Silahtar Mustafa Ağa Kervansarayı	11
Somuncu Baba	10
Aslantepe Höyüğü	9
Kernek	9
Kayısı	8
Beş Konaklar	7
Battalgazi	6
Orduzu	6
Malatya Müzesi	6
Battalgazi Ulu Cami	5
Arapgir Kalesi	5
Levent Vadisi	5
Yöresel yemekler	5
Gürpınar Şelalesi	4
Yeni Cami	4
Karakaya Barajı	4

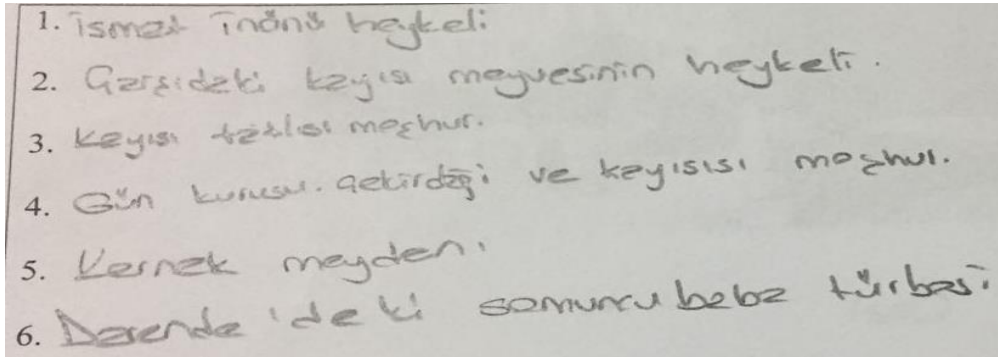
Malatya Park	4
İsmet İnönü	4
Darende	3
Kapalı Çarşı	3
Atatürk'ün Evi	3
Yeşilyurt	3
Sultansuyu Harası	2
Kanalboyu, Kemal Sunal, Turgut Özal, Ansır Mağaraları, Akçadağ, Gündüzbey, Horata Vadisi	1'er kez
Toplam	133

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrenciler, Malatya'ya ilişkin tarihsel, kültürel, turistik özelliklerine ilişkin toplam 133 görüş belirtmişlerdir. “*Silahtar Mustafa Ağa Kervansarayı*” 11 görüş ile birinci sırada, ikinci sırada 10 görüş ile “*Somuncu Baba*”, üçüncü sırada 9 görüş ile “*Aslantepe Höyüğü ve Kernek*”, dördüncü sırada 8 görüş ile “*Kayısı*” yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak Malatya'daki tarihi mekânlara, doğal güzelliklere, tarihi kişilere ilişkin görece doyurucu yanıt verdiği görülmektedir. Bu anlamda öğrencilerin isim olarak Malatya'nın tarihsel ve kültürel özelliklerine ilişkin görece yeterli bilgiye sahip oldukları düşünülebilir. Ö8 ve Ö14'ün bu soruya verdikleri yanıtlara aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 1. Ö8'in Soruya Verdiği Yanıt



Şekil 2. Ö14'ün Soruya Verdiği Yanıt



Ö8'in örneklerinde Karakaya Barajı, Beşkonaklar Etnografya Müzesi, Malatya Müzesi, Ö14'ün örneklerinde ise İsmet İnönü Heykeli, Kayısı heykeli ve tatlısı gibi farklı tarihsel, kültürel özelliklere yer verilmiştir. Bu anlamda örnekler oldukça farklılık da göstermektedir. Bu genel sorunun ardından biraz daha detay ile ilgili sorulara geçilmiştir. Öğrencilere sorulan “Malatya adı nereden gelmektedir? En eski zamanlardan itibaren Malatya'nın tarihine ilişkin bildikleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

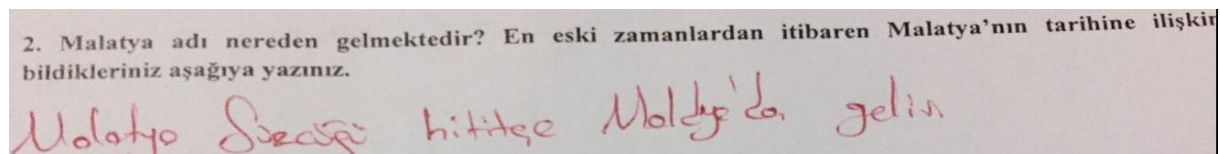
Tablo 4

Öğrencilerin Malatya İsminin Tarihine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

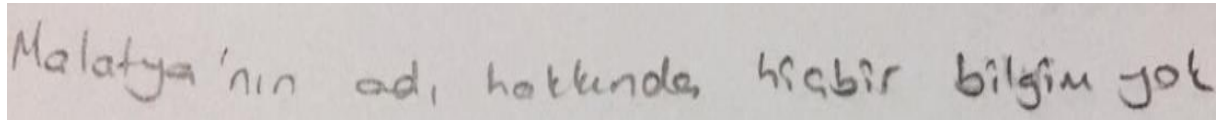
Kullanılan İfadeler	f
Bilgi yok	12
Maldia	8
Toplam	20

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Malatya adının kökenine/nereden geldiğine ilişkin 20 öğrenciden sadece 8'i görüş belirtmiştir. Öğrencilerin 12'si bu soruya cevap vermemiş ya da boş bırakmıştır. 8'i ise “Maldia” cevabını doğru olarak vermiştir. Aşağıda Malatya'nın adının nereden geldiği sorusuna yanıt veren Ö1 ve Ö2'nin yanıtlarına yer verilmiştir.

Şekil 3. Ö1'in Soruya Verdiği Yanıt



Şekil 4. Ö2'nin Soruya Verdiği Yanıt



Görüldüğü üzere Ö1, Malatya'nın adının nereden geldiğini doğru yanıtlarken Ö2 ise hiçbir bilgisinin olmadığını ifade etmiştir. Sorunun ikinci bölümü olan “En eski zamanlardan itibaren Malatya'nın tarihine ilişkin bildikleriniz nelerdir?” sorusuna ise 20 öğrenciden hiçbiri yanıt verememiştir. Bu anlamda öğrencilerin bir bölümü Malatya adının tarihsel isim kökenini bilmekte ama buna ilişkin detay ise verememektedir.

Öğrencilerle yapılan ankette kendilerine Malatya ile ilgili 3 fotoğraf sunulmuş ve fotoğraflarda yer alan kişi ve yerler hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Birinci fotoğrafta eski Cumhurbaşkanılarından ve Malatyalı Turgut Özal, ikinci fotoğrafta Aslantepe Höyüğü, üçüncü fotoğrafta da Milli Mücadele kahramanlarından, eski Cumhurbaşkanı ve adı Malatya ile özdeşleşmiş İsmet İnönü Heykeli sunulmuştur. Öğrencilerin yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 5, 6, ve 7'de sunulmuştur. Bu arada ifade edilmelidir ki, öğrenciler, fotoğraftaki kişi ya da tarihsel yerlerle ilgili birden fazla kodlanabilen detay yazdıkları için toplam sayı, katılımcı sayısının çok üstüne çıkabilmektedir.

Tablo 5

Öğrencileri Turgut Özal'ın Fotoğrafına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Turgut Özal	16
Cumhurbaşkanı	11
Malatyalı	4
Bilgi yok	3
Toplam	37

Tablo 6

Öğrencilerin İsmet İnönü Heykelinin Fotoğrafına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
İsmet İnönü	11
Bilgi Yok	8
Cumhurbaşkanı	5
Malatyalı	2
Kurtuluş Savaşı Kahramanı	1
Toplam	27

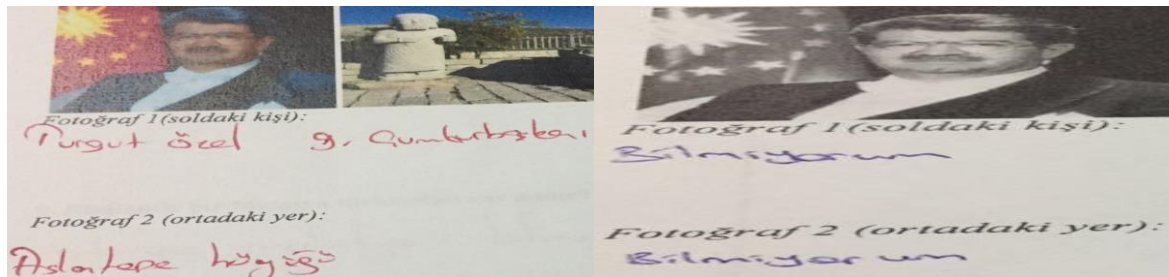
Tablo 7

Öğrencilerin Aslantepe Höyüğü Fotoğrafına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Aslantepe Höyüğü	10
Bilgi yok	8
İlk yerleşim yeri	2
Toplam	20

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğrenciler Turgut Özal hakkında görece daha bilgili görünmektedirler. Turgut Özal, öğrenciler için görece daha yakın dönemin devlet adamıdır; çünkü “bilgim yok” diyen öğrenci sayısı sadece 3’tür. Buna karşılık öğrenciler, İsmet İnönü hakkında görece daha az bilgilidir; çünkü ankette bilgi sahibi olmadığını ifade eden öğrenci sayısı 8’e çıkmıştır. Öğrenciler fotoğrafların altına tarihsel kişiliklerin isimlerini, “cumhurbaşkanı olduklarını” ve “Malatyalı” olduklarına yazmışlardır. Tablo 7’de de görüldüğü gibi, öğrencilerin 10’u fotoğrafı verilen Aslantepe Höyüğü’nün adını bilmiş; 8’i ise soruyu boş bırakmış ya da bilmediğini ifade etmiştir. İki öğrenci ise “İlk yerleşim yeri” şeklinde bir açıklama getirmiş ancak adını ifade edememiştir. “Malatya’nın 7 kilometre kuzeydoğusunda, Fırat Irmağı’nın (Karakaya Baraj Gölü) batı kıyısı yakınındaki Orduzu Beldesinde yer alan Arslantepe Höyüğü’nün kültür dolgusu 30 metre yüksekliğindedir. M.Ö.5000 yıllarından M.S.11. yüzyıla kadar yerleşim görmüştür.” (<http://www.malatyakulturturizm.gov.tr>). Aşağıda fotoğraf sorusuna yanıt veren Ö6 ve Ö18’in yanıt örneklerine yer verilmiştir.

Şekil 5. Sırasıyla Ö6 ve Ö18’in Soruya Verdiği Yanıtlar



Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere Ö6, Turgut Özal ve Aslantepe Höyüğünü fotoğraflardan doğru bilirken Ö18 ise “Bilmiyorum” şeklinde yanıt vermiştir. Öğrencilerin “Malatya’nın en meşhur yemekleri nelerdir? Birini detaylı açıklayınız” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

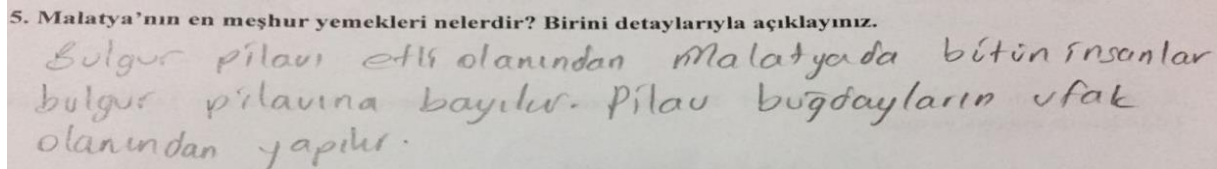
Tablo 8

Malatya'nın En Meşhur Yemeklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Frekans Dağılımı

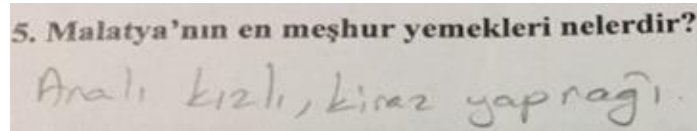
Kullanılan İfadeler	f
Analı kızlı	12
Ayranlı sarma	11
Bulgur pilavı	9
Kayısı tatlısı	6
Kömbe	5
İçli köfte	4
Lahana sarması	4
Sıkma köfte	2
Kebap	2
Düğün çorbası	2
Katmer	1
Kiraz yaprağı	1
Toplam	59

Tablo 8'de görüldüğü gibi, öğrenciler Malatya'nın en meşhur yemeklerine ilişkin toplam 58 görüş belirtmişlerdir. "Analı kızlı" 12 görüş ile birinci sırada, ikinci sırada 11 görüş ile "Ayranlı sarma", üçüncü sırada 9 görüş ile "Bulgur pilavı", dördüncü sırada 8 görüş ile "Kayısı tatlısı" yer almaktadır. Soruda ayrıca öğrencilerden bir yemeği detayları ile açıklamaları istenmiş fakat hiçbir öğrenci sorunun bu bölümünü yanıtlamamıştır. Aşağıdaki örneklerde Ö10 ve Ö14'ün yanıtlarına yer verilmiştir.

Şekil 6. Ö10'un Soruya Verdiği Yanıt



Şekil 7. Ö14'ün Soruya Verdiği Yanıt



Etlı bulgur pilavı Ö10'un, analı-kızlı ve kiraz yaprağı da Ö14'ün vurguladığı meşhur yemekler olarak dile getirilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen ankette Malatya merkezde bulunan Yeni Cami'nin fotoğrafı verilmiş ve cami hakkında detaylı bilgi istenmiştir. Öğrencilerin yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

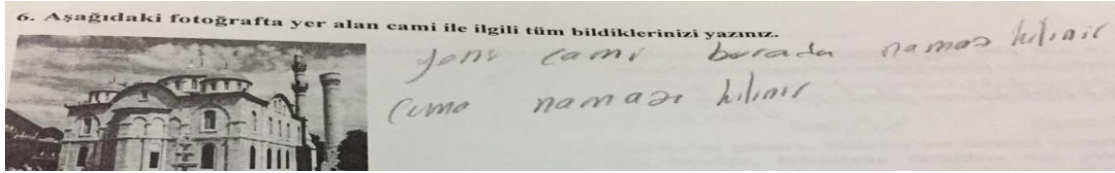
Tablo 9

Öğrencilerin Malatya Yeni Cami'ye İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Yeni Cami	11
Bilgi yok	8
Hacı Yusuf Taş Cami	2
Teze Cami	2
Osmanlı Eseri	2
Depremde zarar görmüş	2
1913'te yapılmış	1
Toplam	28

Belki de Malatya merkezinde yer almasından dolayı öğrencilerin görece en odaklandığı ve ayrıntı verdiği yerlerden biri Malatya Yeni Cami olmuştur. İsimlerindeki değişiklikler, yapım yılı, depremde zarar görmüş olması gibi detaylar öğrencilerin bazıları tarafından ifade edilebilmiştir. Buna karşılık yine de 8 öğrenci bu cami ile ilgili hiçbir şey bilmediğini ifade etmiş ya da soruyu boş bırakmıştır. Yanıt veren öğrencilerin görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 8. Ö9'un Soruya Verdiği Yanıt



Ö5. “Çok güzel bir camidir. Turistik değeri fazladır.”

Ö2. “Hacı Yusuf Taş Cami olarak bilinen cami Osmanlı zamanında bir depremde hasar görmüştür. Yenilendikten sonra halk arasında “Teze Cami” olarak anılmaktadır. Günümüze kadar birçok restorasyon geçirmiştir. Hala Yeni Cami olarak anılmaktadır.”

Öğrencilerle yapılan ankette öğrencilerden, Silahtar Mustafa Paşa Kervansarayı hakkında tüm bildiklerini yazmaları istenmiştir. “Silahtar Mustafa Paşa Hanı, Battalgazi İlçesinin Alacakapı Mahallesinde, bugün Alacakapı denilen Şah Ali Bey mescidinin batısındadır. IV. Murad’ın Silahtarı Mustafa Paşa’nın yaptırmış olduğu bir handır. Burasının İstanbul’dan Doğu’ya giden yol üzerinde büyük bir geçit yeri olduğu belirtilmektedir. Hanın inşaatına 1636 senesi martında başlanmış olduğu, bu tarihlerde Silahtar Mustafa Paşa tarafından inşaata mutemet tayin olunan Muslu Ağa

isminde bir kişi tayin etmiştir. Hanın inşaatı 1637 yılı sonlarına doğru bitmiştir. (18 Aralık 1637). Han restore edilip ziyarete açılmıştır” (<http://www.malatyakultur.turizm.gov.tr>). Öğrencilerin yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Silahtar Mustafa Paşa Kervansarayı'na İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Bilgi yok/Boş	15
Tarihi ve turistik bir yerdir	4
Battalgazi'dedir	1
Toplam	20

Tablo 10 da göstermektedir ki, öğrencilerin birçoğu bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Bu anlamda Silahtar Mustafa Paşa Kervansarayı'nın mimarisine, tarihine ilişkin veri elde edilememiştir. Oysa “arkadaşınız Diana'ya Malatya ile ilgili tanıtacağınız 10 tarihsel ve turistik yer ile kültürel özellikler neler olurdu?” sorusuna Tablo 3’te sunulan yanıtlar incelendiğinde 11 öğrenci ile en çok ifade edilen tarihsel yer olarak “Silahtar Mustafa Ağa Kervansarayı” ifade edilmişti. İlginçtir ki, Malatya denilince ilk akla gelen ve gezilmesi noktasında önerilen kervansaraya ilişkin 15 öğrenci hiçbir bilgi verememiştir. Bilgi verebilen 4 öğrenci de oldukça genelgeçer bilgi olan “tarihi ve turistik bir yer” olmasının altını çizebilmiştir. Sadece 1 öğrenci kervansarayın Battalgazi’de olduğunu belirtmiştir. Kısacası adı bilinenin kapsamına ilişkin bir detay verilememiştir. Öğrencilere, “*Bildiğiniz Malatya türküsü/türküleri var mı? Lütfen birinin sözlerini ve sözlerin anlamını aşağıya yazınız*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Malatya türküsüne İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Malatya Malatya Bulunmaz Eşin	14
Bilgi yok	6
Toplam	20

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğrencilerin bildikleri Malatya türküsü 14 görüş ile “*Malatya Malatya Bulunmaz Eşin*” türküsüdür. Öğrenciler, bildikleri Malatya türküsü

olarak sadece “Malatya Malatya Bulunmaz Eşin” türküsünü belirtmişlerdir. Oysa ki İnternette küçük bir gezinti bile Malatya yöresine ait ne denli çok türkü olduğuna dair bize ipuçları vermektedir. Bu internet sitelerinden birinde sadece A harfi ile başlayan 18 adet Malatya türküsü olduğu aşağıda görülebilecektir (<http://sendeyim.net/turku-sozleri/malatya-yoresi-turku-sozleri>).

Şekil 9. Malatya Yöresine Ait Türkü Sözlerinin Bulunduğu İnternet Sitesi

Malatya Yöresine Ait Türkü Sözleri			
Sıra No	Türkü Adı	Yöre	Hikaye
1	Adatepe (Asiye) Türkü Sözü	Malatya	✓
2	Ağaç Başı (Celal Türküsü) Türkü Sözü	Malatya	
3	Aha Kılıç Aha Meydan Buralar Türkü Sözü	Malatya	
4	Akçadağ'ın Düzüne Türkü Sözü	Malatya	✓
5	Al Almanın Dördünü Türkü Sözü	Malatya	✓
6	Al Yeşil Geyinmiş Geline Bakın Türkü Sözü	Malatya	✓
7	Aldı Bu Sinemi Dert İle Sızı Türkü Sözü	Malatya	
8	Arap Atlar Türkü Sözü	Malatya	
9	Arapgir'in Bağına Türkü Sözü	Malatya	
10	Armudu Taşlayalım Türkü Sözü	Malatya	✓
11	Armut Ağacına Yaslanmayasın Türkü Sözü	Malatya	✓
12	Arpalar Destesiyem Türkü Sözü	Malatya	✓
13	Aşağı Mahlenin Kışı Mı Geldi Türkü Sözü	Malatya	
14	Aşağıdan Bir Yel Esti 1 Türkü Sözü	Malatya	
15	Aşağıdan Bir Yel Esti 2 Türkü Sözü	Malatya	
16	Aşağıdan Gelir Benim Köşmelim Türkü Sözü	Malatya	
17	Aşağıdan Gelir Omuz Omuza Türkü Sözü	Malatya	✓
18	Ayın Ortasında Parlıy Yıldız Türkü Sözü	Malatya	

Yukarıdaki görsel alıntıdan da görüleceği üzere, bunlar Malatya'ya ait türkülerdir ve üstelik web sitesi bu türkülerinin bazılarının hikâyesine ait bilgiler de sunmaktadır. Türkülerin de yerel tarihin çok önemli bir uzantısı olduğunun bilinmesi önemlidir. Hatta yerel tarih çalışmaları salt Sosyal Bilgiler/Tarih dersleri ile de sınırlı kalmayıp, çok disiplinlilik yaklaşımı çerçevesinde Türkçe/Edebiyat, Resim, Müzik, Görsel Sanatlar gibi derslerle de koordineli bir şekilde gerçekleştirilebilir. Öğrencilere “Size göre Malatya ile ilgili yeterince bilgiye sahip misiniz? Yanıtınız nedenlerini yazınız” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

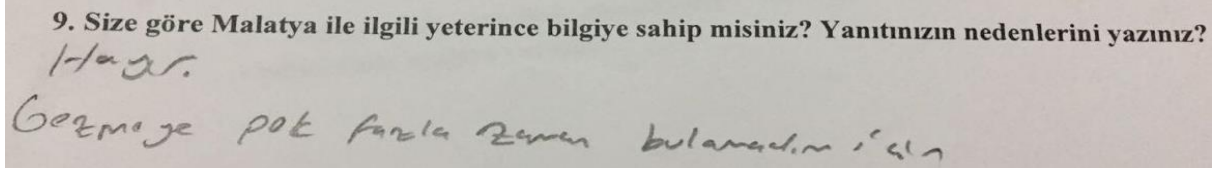
Tablo 12

Öğrencilerin Malatya İle İlgili Bilgilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

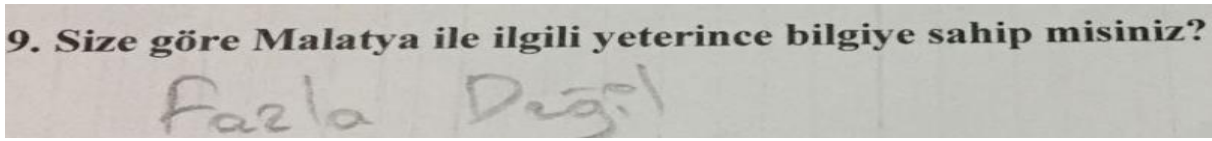
Kullanılan İfadeler	f
Yeterli bilgiye sahip değilim	13
Yeterli bilgiye sahibim	4
Boş	3
Toplam	20

Tablo 12'de 13 görüşün “Yeterli bilgiye sahip değilim”, 4 görüşün “Yeterli bilgiye sahibim” şeklinde yer aldığı görülmektedir. 3 öğrenci ise bu soruyu boş bırakmıştır. Öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

Şekil 9. Ö11'in Soruya Verdiği Yanıt



Şekil 10. Ö19'un Soruya Verdiği Yanıt



Ö4. “Yeterince bilgiye sahibiyim il veya yurt dışından arkadaşım gelirse onu kısa da olsa öz bilgilerle donatabilirim.”

Ö6. “Hayır değilim. Çünkü küçükken burada yaşamadım ve pek araştırmacı bir insan olmadığımı düşünüyorum.”

Ö8. “Bence sahip değilim. Şahsen memleketim hakkında bilgi sahibi olmak isterdim.”

Ö13. “Evet, tabii ki de. Çünkü ben Malatyalıyım.”

Anketten elde edilen veriler, Malatya’da yaşayan ve Malatyalı olan öğrencilerin çok büyük bölümünün Malatya’ya ilişkin tarihsel değerleri ya salt ismen ve yüzeysel olarak bildikleri ya da ismen dahi bilemediklerini göstermektedir. Nitekim ankette yer alan bir soruya yanıt veren öğrencilerden sadece 4’ü “yeterli bilgiye sahip olduğuna” ilişkin kişisel bir algıya sahiptir.

Öğretmenlerin yerel tarih ve yerel tarihin Sosyal Bilgiler/Tarih öğretim programlarında yer almasına ilişkin görüşleri nasıldır?

Yapılan görüşmede öğretmenlere, “Okul düzeyinde bir öğretim yöntemi olarak yerel tarih çalışmalarını duydunuz mu?” sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlarının kodlanması ile elde edilen bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmenlerin Yerel Tarihe İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Duymadım	5
Duydum	5
Toplam	10

Tablo 13'te görüldüğü gibi 5 görüş “*Duymadım*”, 5 görüş ise “*Duydum*” şeklindedir. Öğretmenlerin 5'inin yerel tarih kavramını duymamış olması oldukça ilginç bir sonuç olarak görünmektedir. Görüşmede yer alan Ö1 ve Ö10'un yerel tarihe ilişkin bakış açıları da oldukça ilginçtir. Duymasına rağmen üstünde durmayan olduğu gibi, bireysel bir çaba olarak yerel tarih çalışmaları yaptıran da vardır. Bu anlamda bir sistemden çok öğretmenlerin bireysel pozisyon alışları söz konusudur. Öğretmenlerin yerel tarih çalışmalarına ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

ÖGR1. “*Duydum ancak üstünde fazla durmadım. Tarih kavramının yaşadığı genel sorunların belirli bir çözüme ulaşmadan yerel tarih kavramının havada kalacağını düşünüyorum. Ancak yakın çevremizin tarihle ilişkilendirilmesinin de öğrencilerin tarihe karşı duyacakları ilginin artmasını sağlayabilir.*”

ÖGR8. “*Duymadım bu görüşme ile haberdar oldum.*”

ÖGR10. “*Evet, duydum. Yerel tarih çalışmaları olarak Aslantepe, Battalgazi tarihi eserlerini tanıtma yapıyoruz.*”

Öğretmenlere “*Size göre yerel tarih okul düzeyinde bir konu alanı olarak yer almalı mıdır? Bakış açınızı gerekçeleriyle açıklayınız*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlarının kodlanması ile elde edilen bulgular aşağıda Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Yerel Tarihin Okul Düzeyinde Konu Alanı Olarak Yer Almasına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Konu alanı olarak yer almalı	9
Ders olarak yer almalı	1
Toplam	10

Tablo 14'te görüldüğü gibi, 9 görüş yerel tarihin okul düzeyinde yer alması gerektiği şeklinde, 1 görüş ise ders olarak yer alması gerektiği şeklindedir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden örneklere yer verilmiştir.

ÖGR5. “Evet, yer almalıdır. Konuların mekânsal ilişki yoluyla ilgili hale gelmesi sağlanıyor. Örneğin Nizip Savaşı ile Malatya'nın kuruluşu ilişkisi anlatıldığında savaş daha ilgi çekici bir hal alıyor, öğrencilerin daha çok ilgisini çekiyor.”

ÖGR1. “Bence yer almalı. Her şeyden önce öğrenciler görerek öğreniyor, bu şekilde öğrenmeleri daha kolay oluyor ve öğrenilenler unutulmuyor. Öğrenciler yaşadığı yeri gezip görmeli, nerede olduğunu nasıl bir tarihi zemin içinde yaşadığını hissetmeli. Öğrenci ihtiyaç hissettiği zaman, gördüğü zaman öğreniyor.”

ÖGR10. “Bence bir konu alanı olarak değil de bir ders olarak yer almalıdır. Yerel tarih ile öğrencilerin hem kendi il ve ilçelerinin hem de diğer ilçelerin tarihi, kültürel değerlerinin farkına varabilir ve öğrenebilirler.”

Öğretmenlerin “Size göre yerel tarih hangi eğitim basamaklarında/sınıflarında yer almalıdır?” sorusuna verdikleri yanıtlarından elde edilen bulgular aşağıda Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Yerel Tarihin Hangi Eğitim Basamağında Yer Alması Gerektiğine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
4. ve 5. sınıf	6
7. ve 8. sınıf	2
9. ve 10. sınıf	2
Toplam	10

Tablo 15'te görüldüğü gibi, 6 görüş yerel tarihin 4. ve 5. sınıftan itibaren eğitim basamaklarında yer alması gerektiği, 2 görüş 7. ve 8. sınıftan itibaren, 2 görüş ise 9. ve 10. sınıftan itibaren yer alması gerektiği şeklindedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

ÖGR3. “Bence yerel tarih 9., 10 veya 11. sınıfların herhangi birinde en az bir ders saati olarak yer almalıdır.”

ÖGR4. “İlkokul 4. sınıftan itibaren basamak basamak verilmeli. İlkokulda kurumlar tanıtılıyor, kurum gezileri yapılıyor. Postaneye, belediyeye gitmek gibi. Her yıl içerik daha da genişletilerek verilebilir.”

Öğretmenlerin “Size göre öğrencilerinizin yaşadıkları şehir olan Malatya'nın tarihine ve kültürel değerlerine ilişkin yeterli bilgiye sahip midir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Öğrencilerin Malatya Hakkında Bilgilerinin Yetersiz Oluşunun Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Yerel tarih ihmal ediliyor	5
Maddi imkânsızlıklar	5
Öğrenciler meraklı olmaması	4
Velilerin ilgisiz olması	3
Müfredatta/Programda yeri yok	2
Öğrenciler okumayı sevmiyorlar	2
Apartman kültürü	1
Toplam	22

Tablo 16’da görüldüğü gibi, öğretmenler öğrencilerin Malatya hakkında bilgilerinin neden yetersiz olduğuna toplam 22 görüş belirtmişlerdir. “*Yerel tarih ihmal ediliyor.*” ve “*Maddi imkânsızlıklar*” 5 görüş ile birinci sırada, ikinci sırada 4 görüş ile “*Öğrencilerin meraklı olmaması*”, üçüncü sırada 3 görüş ile “*Velilerin ilgisiz olması*” yer almaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

ÖGR1. “*Öğrenciler Malatya hakkında yeterli bilgiye sahip değiller. Çünkü genelde öğrenciler maddi imkânsızlıklardan dolayı tarihi ve kültürel yerleri gezip göremiyor. Tarih bilincinin ve şuurunun da tam yerleşmemesinden dolayı öğrenci araştırma gereği de duymuyor.*”

ÖGR6. “*Değil tabii ki. Bırakın öğrencileri öğretmenler bile yetersiz. Ben Malatyalıyım ben dahi çok bilgi sahibi değilim.*”

Öğretmenlere “*Kişisel olarak sizin öğrencilerinize bulunduğunuz ilin tarihini, kültürel değerlerini tanıtmada noktasında çabanız olmakta mıdır?*” sorusu sorulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin Malatya’nın Tanıtımına Yönelik Kişisel Çabalarına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Kişisel çabam var	6
Kişisel çabam yok	4
Toplam	10

Tablo 17’de görüldüğü gibi, 6 görüş “*Kişisel çabam var.*”, 4 görüş ise “*Kişisel çabam yok*” şeklindedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine aşağıda örnek verilmiştir.

ÖGR7. “Maalesef benim bir katkı olmuyor. Müfredat yoğun, konuları yetiştirme çabası, öğrenciler TEOG’a hazırlanıyor, bir şey yapamıyoruz”

ÖGR9. “Evet, yaşadıkları ilin geçmişten günümüze hangi medeniyetlere ev sahipliği yaptığını, bıraktıkları eserleri tanıtmaya çalışmaktayım.”

Öğretmenlerin “Olanaklı olsa yerel tarih çalışmaları çerçevesinde Malatya’da yapabileceğiniz/ yaptırabileceğiniz etkinlikler neler olabilir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular aşağıda Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Malatya’da Yapılabilecek Yerel Tarih Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Tarihi mekânların gezilmesi	9
Müzelerin gezilmesi	4
Yerel tarih kitapları okutmak	2
Araştırma ödevleri vermek	2
Toplam	22

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğretmenler, Malatya’da yapılabilecek yerel tarih çalışmalarına ilişkin toplam 19 görüş belirtmişlerdir. “Tarihi mekânların gezilmesi” 9 görüş ile birinci sırada, ikinci sırada 4 görüş ile “Müzelerin gezilmesi”, üçüncü sırada ise ikişer görüş ile “Yerel tarih kitapları okutmak” ve “Araştırma ödevi vermek” yer almaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

ÖGR7. “Maddi imkân sunulursa her yıl öğrenciler öğrencileri Malatya’nın tarihi ve kültürel yerlerine gezilerle götürüp oraları tanıtmaya ve bilgi vermeye çalışırız. Öğrencilere sorumluluklar vererek onların Malatya’nın tarihi ve kültürel değerlerini araştırmaya sevk edebiliriz.”

ÖGR9. “Malatya’nın yerel tarihinin başlıca yapıtlarının gezdirilmesi lazım.”

Öğretmenlere “Yerel tarihin öğrencilerle çalışılmasının öğrencilere kazandırabileceği beceri ve bakış açıları neler olabilir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlarının kodlanması ile elde edilen bulgular aşağıda Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Yerel Tarihin Öğrencilere Kazandırdığı Beceri ve Bakış Açıklarına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Yaşadıkları şehirle ilgili bilgi sahibi olurlar	6
Tarih bilinci oluşur	5
Çevrelerine karşı daha dikkatli olurlar	4
Hoşgörü ve empati kazanırlar	4
Farklılıklara saygı duyarlar	3
Kendi toplumunu severler	3
Tarihten ders çıkarırlar	1
Tarihi daha çok severler	1
Toplam	27

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğretmenler yerel tarih çalışmalarının öğrencilere kazandırdığı beceri ve bakış açıklarına ilişkin toplam 22 görüş belirtmişlerdir. “Yaşadıkları şehirle ilgili bilgi sahibi olurlar.” 6 görüş ile birinci sırada, ikinci sırada 5 görüş ile “Tarih bilincinin oluşması”, üçüncü sırada ise dörder görüş ile “Çevrelerine karşı daha dikkatli olurlar.” ve “Hoşgörü, empati kazanırlar.” yer almaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

ÖGR10. “Yaşadıkları şehrin tarihte hangi olaylara ev sahipliği yaptığını anlarlar. Tarihimizden ders çıkarırlar.”

ÖGR6. “Yerel tarih çalışmaları ile öğrenciler buldukları şehrin hem tarihi hem de kültürel değerlerini yakından tanıma fırsatı bulurlar. Hem de onlarda bir tarih bilinci oluşmaya başlayacağı kanaatindeyim. Ayrıca gittikleri farklı şehirlerde kendi tarihi ve kültürel değerlerini tanıtmaya fırsatı bulurlar.”

Öğretmenlere “Size göre okul düzeyindeki yerel tarih çalışmaları, öğrencilerin ulusal/milli tarih algılaması için olumsuz bir yetki yaratır mı?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlarının kodlanması ile elde edilen bulgular aşağıda Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Yerel Tarih Çalışmalarının Olumsuzluklarına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Olumsuz etki oluşturmaz	8
Olumsuz etki oluşturur	2
Toplam	10

Tablo 20’de görüldüğü gibi 8 görüş “*Olumsuz etki oluşturmaz.*” şeklinde, 2 görüş ise “*Olumsuz etki oluşturur.*” ders şeklindedir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden örneklere yer verilmiştir.

ÖGR1. “*Olumsuz bir etki yaratacağını düşünmüyorum.*”

ÖGR5. “*Bir tek olumsuz etkisi var O da hümanist düşünmeyi engelliyor, evrensel düşünmeyi engelleyebiliyor. Milli duygular üretiliyor ve milli duygular baskın oluyor. Bireysel bir anlayış dışa kapalılık meydana geliyor.*”

Öğretmenlerin büyük bölümü, yerel tarih çalışmalarının varlığının ulusal/milli tarih arasında bir çatışma yaratmayacağı düşüncesindedir.

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin Malatya’nın tarihine ilişkin farkındalık düzeyleri ve yerel tarih çalışmalarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Araştırma sonuçları, çalışmaya katılan öğrencilerin görece oldukça büyük bölümünün Malatya’ya ait tarihi ve kültürel özelliklerin *yeterince* farkında olmadığını göstermektedir. Öğrenciler içinde yaşadıkları şehrin en belirgin kültürel ve tarihsel özelliklerine ilişkin ya bilgi sahibi değillerdir ya da salt adını bilmektedirler. Unutulmaması gereken nokta, çalışmada yer alan öğrencilerin Malatya’da doğmuş ve büyümüş olanlardan seçilmiş olmasıdır. En az 13, en çok 17 yıldan beri Malatya’da yaşayan öğrenciler Malatya adının nereden geldiği, Aslantepe Höyüğü, İsmet İnönü, Turgut Özal, Yeni Cami, Silahtar Mustafa Paşa Kervansarayı gibi temel değerler hakkında çok sınırlı bilgi sahibidirler denilebilir. İlkokul, ortaokul ve lise Sosyal Bilgiler ve Tarih dersleri, öğrencilere yerel tarih noktasında bir bakış açısı oluşturamamaktadır.

Malatyalı olmaları nedeniyle uzun yıllar geçirdikleri şehre ait değerlere baksalar da bunları yeterince göremedikleri/içselleştiremedikleri anlaşılmaktadır. Tarihsel bağlam içerisinde bakıp, görüp, hissedilip anlaşılan tarihsel değer ve ürünlerin çok daha fazla sahiplenileceği aşikârdır. Yüzlerce binlerce yıldan beri kuşaklar boyunca oluşturulan/aktarılan kültürel mirasın aslında Malatyalı olma kavramının merkezini oluşturduğu bakış açısı ancak yerel tarih algılaması ile oluşabilir. Aslında öğrencilerin Malatya ile ilgili temel sorulara verdikleri yarım, eksik ya da yetersiz yanıtlar büyük oranda bir neden değildir; yerel tarih çalışmalarının Sosyal Bilgiler/Tarih öğretim

programlarında bir konu ya da ders olarak olmamasının bir sonucudur. Bu dersler aracılığıyla yerel tarihi bilme, öğrenme, önemini kavrama duygusu öğrencilerde oluşturulabilir ya da oluşturulmalıdır. Üstelik böylesi bir ders, Türkçe/Edebiyat, Resim, Müzik, Görsel Sanatlar gibi derslerle de çok disiplinlilik yaklaşımı çerçevesinde eşgüdümle işlenebilir. Sözelimi Görsel Sanatlar derslerinde Malatya halı motifleri, Müzik derslerinde de Malatya yöresine ait türküler, maniler incelenebilir.

Öğretmenlerin yerel tarih ve yerel tarihin Sosyal Bilgiler/Tarih öğretim programlarında yer almasına ilişkin görüşleri nasıldır?

Sosyal bilgiler ve tarih öğretim programlarında yerel tarih bir kavram ve yöntem olarak geçmekte, kazanımlarla ilişkilendirilmekte ve çeşitli projeler/ödevler yapılması istenmektedir. Buna karşılık çalışma grubundaki öğretmenlerin yarısının yerel tarihe ilişkin görece yeterli bilgiye sahip olmadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim katılımcı 5 öğretmenin yerel tarih kavramını bilmediğini/duymadığını ifade etmesi bu anlamda oldukça ilginçtir. Bu durum, bir öğretim programını uygulamaya koymanın yeterli olmadığını bir kez daha göstermektedir. Aradan 7-8 yıl geçmiş olmasına karşın, Sosyal Bilgiler ya da Tarih öğretmenlerinin içerisinde Sosyal Bilgiler/Tarih Öğretim Programlarının getirdiği yeni kavram ve öğretim yöntemlerini duymayanlar çıkabilmektedir. Bu anlamda öğretim programlarının iyi niyetli ve soyut birtakım söylemlerden oluştuğu bir kez daha ortaya çıkmıştır. Programlardaki teorik söylemler, ancak sınıf ortamlarında uygulandıkça öğretim programları anlam kazanabilecektir. Yine ilginçtir ki, her ne kadar çalışmada yer alan bazı öğretmenler yerel tarih kavramını duymamış olsalar da, gerekliliği noktasında ise tüm öğretmenler olumlu görüş ifade etmişlerdir. Bu bağlamda 9 öğretmen bir konu alanı olarak Sosyal Bilgiler/Tarih öğretim programlarında yer alması gerektiğini ifade ederken, 1'i ise başlı başına bir ders olması gerektiğinin altını çizmiştir. Buna paralel olarak da öğretmenler 4 ya da 5. sınıflardan itibaren yerel tarih çalışmalarını başlayabileceğini ortaokul ve lisede de sürecin devam etmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Yine öğretmenlerden 6'sı kişisel olarak dersleri içerisinde yerel tarihle ilgili çaba gösterdiklerini ifade etseler de bunun öğretim programları eliyle ve sistematik olarak gerçekleştirilmesi son derece önemlidir.

Her ne kadar genelleme gibi bir kaygı taşınmasa da, bu çalışmada elde edilen bazı sonuçlarla diğer araştırma sonuçları arasında bazı benzerlikler de bulunmaktadır. Nitekim Metin ve Oran'ın (2014) Uşak ilindeki çalışmasında da öğretmenlerin yerel tarih kavramını ve kapsamını tam içselleştiremedikleri anlaşılmaktadır. Yerel tarihin

önemine ilişkin bir algıya sahip olsalar dahi derslerinde çok kullanamadıkları görülmektedir. Bunun nedenleri de, benzer şekilde, ders programının yoğunluğu, maddi olanaksızlıklar ve bürokratik engeller/izin almada zorluklar olarak gösterilmiştir. Bu anlamda çalışma grubunda yer alan Malatya’da çalışan öğretmenler ile Uşak ilinde çalışan öğretmenlerin ifadeleri arasında benzerlikler görülmektedir. Nitekim “ders programının yoğunluğu, maddi olanaksızlıklar ve bürokratik engeller/izin almada zorluklar” (Akçalı, 2015) okul dışı öğrenme kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili öğretmenlerin en sıklıkla dile getirdikleri sorunlar olarak da görülmektedir. Yani başımızdakini görme, bilme ve hissedebilme ümidiyle...

Kaynakça

- Avcı, A., A. (2007). *Yerel tarih ve tarih eğitime katkısı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akçalı, A. A. (2015). Perception of outdoor history teaching in theory and practice: opinions of teachers and prospective teachers, *Education and Science*, 40, s. 117-137.
- Aktekin, S. (2006). Tarih öğretmenlerinin gözüyle tarih derslerinde yerel tarih. *Toplumsal Tarih*, 149, ss.83–89.
- Aktekin, S. (2010). The place and importance of local history in the secondary history education. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6 (1), s. 86-105.
- Aslan, E. (2000). Yerel tarihin tanımı, gelişimi ve değeri. Z. A. Kızılyaprak (Ed.), *Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Avcı Akçalı, A.(2007) *Yerel Tarih ve Tarih Eğitime Katkısı*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA.
- Counce, S. (2011). *Sözlü tarih ve yerel tarihçi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Danacioğlu, E. (2002). *Geçmişin izleri yanibaşımızdaki tarih için bir kılavuz*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı.

- Göç, N. (2008). *Yerel tarih konularının sosyal bilgiler dersinde uygulanması: karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Işık, H. (2008). İlköğretimde tarih konularının yerel tarih ile ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 1(4), s. 290-310.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Kabapınar, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programlarında okul dışı öğrenmeye bakmak. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Kabapınar, Y. ve Uğur-Öztaşçı, A. (2016). *Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak. 4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu* (Yayın Aşamasında), Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Kyvig, D. E. (2011). *Yanıbaşımızdaki tarih*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- MEB (2006). *Sosyal bilgiler öğretim programı (6. ve 7. sınıf)*. Ankara: MEB.
- MEB (2007). *Tarih dersi öğretim programı (9. sınıf)*. Ankara: MEB.
- Metin, B. ve Oran, M. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders içi yerel tarih konusundaki faaliyetleri uşak ili örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), s. 204-216.
- Özdemir, Y. (2004). Postmodernizm ve tarih öğretimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, s. 311-322.
- Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (Eds.) (2015). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara, PegemA.
- Tunç Şahin, C. (2011). Yerel tarih uygulamalarının başarıya ve öğrenci ürünlerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, (16), s. 453-462.
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih. A. Şimşek, S. Kaymakçı (Eds.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* Ankara: PegemA.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, Y. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford.

Extended Summary

Purpose

Local history, the term globally used by historians, confronts us as one of the research area of history discipline (Danacıoğlu, 2002; Caunce, 2011; Kyvig, 2011). Although history, in general, includes political and military history and its related issues, local history however mainly focuses on the issues and conceptions of social and cultural history of a village, town or city. It means that local history concentrates mainly on local communities, historical buildings, sites, local values, traditions and so on.

Local history studies within the framework of Social Studies/History courses have emerged as a new concept after the new teaching program launched in 2005. The local history is one of those teaching methods highlighted in the Turkish Social Studies Teaching Program (Avcı Akçalı, 2007; Aktekin, 2010; Metin, Oran, 2014; Kabapınar, 2015). To date it appears that local history has not been widely used in school settings. The question whether the local history studies are of importance and necessity in learning and teaching Social Studies/History courses needs to be illuminated. The basic motive of the present study is to answer whether local history should have a place in the social studies and history teaching program. This is the question that motivated the present study.

Method

The study was designed as a case study in the line of constructivist orientation where qualitative research design was adopted. Social Studies and History teachers and their students participated in the study. Purposeful sampling was benefited in the study. Participants were chosen among the students who were born in Malatya and live in Malatya in their lifespan. A questionnaire which is consisting of 12 open-ended questions was designed and distributed to secondary students (n= 10) who were attending social studies courses and high school students (n= 10) who were attending history courses.

Semi-structured interview form containing 7 questions was another research instrument of the study. Interviews were carried out with Social Studies (n= 5) and

History teachers (n= 5) working at schools located in Malatya. The teachers were asked a number of questions on the necessity, value and use of the local history activities in their Social Studies and History courses. Follow up questions were also used upon necessity during the interviews.

Content analysis which is one of the methods of qualitative data analysis was benefitted in analyzing the written and verbal data obtained through questionnaire and interview protocols. The data, coded under certain categories, were digitized and the results were presented as tables. The data were analyzed by a second researcher. “Reliability= Number of reconciliation/Reconciliation + Number of irreconcilableness” formula was realized. Percentage of coherency was found to be % 87. Thereby, it is assumed that the consistency of analysis in both researchers is high since the rates are over %70.

Results

The results of analysis revealed that students do have limited and superficial knowledge about the city of Malatya in which they live. Although most of the students name the historical sites, persons, cultural values and traditions related to Malatya, they were not able to give details about them. They possibly see the historical buildings, artefacts, sites and historical values of Malatya in the daily life or hear about them, but they do not have information on the history and function of those historical values of Malatya. They walk through mosques, caravansary, archeological sites and statue in Malatya without being aware of their place and importance in history. The results of the research underline that “to be from Malatya” is different from “to know about Malatya”.

It was an interesting result of the research that 5 of the teachers in the study group were not aware of the concept of “local history” as a teaching method at all. On the other hand the rest of the teachers stated that they embedded local history of Malatya in the Social Studies and History programs as an individual attempt. According to the findings, all of the Social Studies and History teachers verbalized that the local history is an important concept and should have a room in the teaching program as a teaching method, unit or even as a new course named as Local History.



“HOCAM... NE DEMEK?” 8, 11 ve LİSANS 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNKILÂP TARİHİNE YÖNELİK KAVRAMLARA İLİŞKİN BİLGİLERİ*

8th and 11th GRADE HIGHSCHOOL and 1st GRADE UNDERGRADUATE STUDENTS' KNOWLEDGE on REVOLUTION HISTORY RELATED CONCEPTS

Neval AKÇA**

Fatma GÜLTEKİN***

Fatih BERK****

Öz: Öğrencilerin tarihi düşünce anlayışlarının oluşmasında ve şekillenmesinde belirleyici rol oynayan kavramların öğretilmesinin öneminden hareketle bu araştırmanın amacı; 8, 11 ve lisans I. sınıflarda okutulan İnkılâp Tarihi dersinde geçen belirli kavramlara ilişkin öğrencilerin bilgi düzeylerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin İnkılâp Tarihi dersine ilişkin kavramlara yönelik *tam anlama, kısmen anlama, kısmen anlama/yanlış kavram, yanlış kavram ve anlaşılmamış kavram* olarak tanımlanan bilgilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımının nasıl olduğuna ilişkin sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana ve Aksaray illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı orta sosyo-ekonomik düzey kapsamında yer alan ortaokullarda öğrenim görmekte olan 8. ve liselerde ise 11. sınıf öğrencileri; Çukurova ve Aksaray Üniversitesi'nde İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik Mimarlık ve Eğitim Fakülteleri'nin I. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 450 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 15 kavramın yer aldığı, öğrencilerden bu kavramların tarihi tanımlama ve tarih dersi bağlamında örneklendirilmesi istenen bir form kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi öğrencilerin veri toplama aracında yer alan kavramlara verdikleri cevapların yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak gerçekleştirilmiştir. Söz konusu bu çalışma özelinde her üç sınıf düzeyinde de en fazla yanlış anlaşılan kavramlar *cumhuriyetçilik, milli bağımsızlık ve milli egemenlik* kavramları; en fazla tanımın doğru yapıldığı kavramlar *emperyalizm, İstikbal, tevhid* kavramları; en fazla örneğin doğru verildiği tarihi kavramlar *genelge, mütareke, taarruz*; en fazla doğru anlanan kavramlar *müttefik, teşkilat*; en çok anlaşılmayan/boş bırakılan kavram ise *ültimeatom* olmuştur.

* Söz konusu bu çalışma, 24-27 Haziran 2014 tarihinde Sakarya Üniversitesi'nde gerçekleştirilen III. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulmuş olup, araştırmanın kapsamı genişletilerek makaleleştirilmiştir.

** Yrd.Doç.Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi, E-posta: nakca@cu.edu.tr

*** Yrd.Doç.Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, E-posta: gultekinfatma@gmail.com

**** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: efberk@gmail.com

Anahtar Kelimeler: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi, Kavram Öğrenme, Tarihsel Kavram

Abstract: Moving from the importance of teaching concepts which play a decisive role in the formation and shaping of understanding of the historical thought of the students, the aim of this research is to reveal the information of the students related to the specific concepts taught in Turkish Revolution History courses for 8th, 11th grade of highschool and 1st of undergraduate. Within the framework of this general aim, it has been tried to answer the questions about how the distribution of the information defined as full understanding, partial understanding, partial understanding /misconception, misconception and not understood concepts towards the concepts of the students in the working group related to the Turkish Revolution History, realized according to the gender and grade. The students of 8th grade of secondary schools and 11th of highschools located in the middle socio-economic level, depended Ministry of Education in Adana and Aksaray, and the students of 1st grade of Faculties of Economic and Administrative Sciences, Engineering and Architecture, and Education Faculties in the Cukurova and Aksaray University constitute the working group of the research which is totally 450 students. Within this research, it has been used a form in which include the 15 concepts developed by researchers, asked for defining the history and illustrating history in the context of history lesson by these concepts, as a means of data collection. The analysis of the data obtained in the research has been performed by calculating the percentage and frequency of answers for the concepts that are in the means of data collection. During this study in all three grade levels, the concepts mostly misunderstood have been “republicanism, national independence and national sovereignty”; the concepts defined most correctly have been “imperialism, future (in old Turkish), monotheism (in Arabic origin)”; the concepts the most illustrated rightly have been “circular, truce, attack (in old Turkish)”; the concepts understood mostly have been “ally, organization (in old Turkish)”; the concept misunderstood/unanswered mostly has been “ultimatum”.

Keywords: Lesson of Turkish Revolution History and Kemalism (Ataturkculuk), Learning the Concept, Historical Concept

Giriş

Kelime anlamı olarak soyut bir anlam ifade eden “kavram”, fen ve sosyal bilimler alanlarında farklı özellikler göstermektedir. Dolayısıyla kavramın tanımlanmasında da çeşitlilik bulunmaktadır. Bruner ve arkadaşları (1956) kavramı; çevremizdeki her şeyi, olayları ve objeleri, canlıları ve cansızları, benzerlik ve farklılıkları dikkate alarak oluşturduğumuz gruplara verdiğimiz isimler olarak ifade etmektedir. Kavramların temel veya ayırt edici özelliklerini seçerken bireylerin olguları kavram kategorilerine yerleştirdiklerini ifade etmek mümkündür (Martorella, 1991: 372). Bu açıklamaya paralel olarak kavramı kategorilere ayırma olarak ele alan Senemoğlu da (2005: 511); benzer nesnelere, insanları, olayları, fikirleri, süreçleri gruplamada kullanılan bir kategori olarak tanımlamaktadır. Kavramlar; bireyin bir grup, varlık, olay, fikir ve süreçleri diğer gruplardan ayırt etmesini sağladığı gibi diğer grup varlık, olay, fikir ve süreçlerle ilişkiler kurmasına da yardım etmektedir.

Bilişsel alan içinde yer alan kavramların öğretimi; bilginin nasıl oluştuğuna, kavramların olgu ve genellemelerle ilişkisine, kavram türlerinin, kavramların öğrenilme düzeylerinin, kavramın içerik öğelerinin ne olduğuna ilişkin açıklamalardır ve bu açıklamaların içerdiği detaylı bilgi öğretmenin davranışlarına yön verecek bir birikim oluşturmaktadır (Karataş Çoşkun, 2011:3-4). Bu önemden hareketle sosyal bilim disiplinlerinden tarih bilimine ait konuların öğretiminde kavramların kullanılması öğrencilere tarihsel bilgilerini ve tarihe ilişkin düşüncelerini düzene koymaları, genellemeler yapmaları, olaylar arasında benzerlik ve farklılıkları görerek bağlantılar kurmaları noktalarında imkân tanımaktadır (Dönmez ve Yazıcı, 2008:131-132).

Fakat sosyal bilimlerin içinde yer alan tarih biliminin -kendi doğasından kaynaklı nedenlerle- içinde barındırdığı tarihsel kavramlar bilimsel kavramlar gibi temellendirilememektedir. Tarihsel kavramlar içinde yaşanan tarihi döneme ve kullanılış amacına göre değişim gösterdiğinden tarihsel olayların kendine özgü bir anlatım tarzı bulunmaktadır. Örneğin soyut ve somut kavramlar olmak üzere iki tür tarih kavramından söz etmek mümkündür. *Özgürlük, demokrasi... vb* gibi soyut kavramların silah, mekân, asker... vb gibi somut olan kavramlara göre deneysel gözlemlerle kanıtlanabilmesi olanaklı değildir (Akınoğlu ve Arslan, 2007).

Öğrenciler temelde tarih derslerinde üç kavram türü ile karşılaşmaktadır. Bunlardan ilki tarih biliminin metodolojisine ait kavramlardır. Bunlar *kanıt, neden-sonuç, benzerlik-farklılık, süreklilik- değişim, güç, inanç, iletişim, çatışma* gibi temalara ait kavramlardır. İkincisi ise zamana ve mekâna ait benzeri olmayan tarih kavramlarıdır. Bu kavramlara ise *Kurtuluş Savaşı, Tekâlif-i Milliye, Kuva-yi Milliye* gibi kavramlar örnek gösterilebilir. Üçüncüsü ise gündelik yaşamda kullanılan *miras, moda, kale, meclis, kriz* gibi kavramlardır. Ata (2006:125) yaptığı çalışmada öğrencilerin tarih biliminin metodolojisine ve zaman-mekân bağlamında benzeri olmayan tarih kavramlarının öğretiminde sorun yaşandığını vurgulamakta ki söz konusu durum bu çalışmada ortaya çıkan durumu destekler niteliktedir.

Tarihsel kavrama ilişkin Haennen ve Schrijnemakers (2000)'ın yaptığı çalışmada tarihsel kavramlar "*gündelik tarihsel kavramlar, benzersiz(unique) tarihsel kavramlar ve kapsayıcı tarihsel kavramlar*" olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır. *Gündelik tarihi kavramlar*; tarihsel bağlamda sıklıkla kullanılan (evrensel, kültürel miras vb.) kavramlardır. Bu kavramlar tarih bilimine özgü olmayıp tarihsel anlama ve sorgulamayı geliştirmek, geçmişi öğretmekte önemli bir role sahiptir. *Benzersiz*

(*unique*) *tarihsel kavramlar*, her biri bir sorunun cevabı olan bir şey, olay, kişi ya da dönemi (D-Day, Fransa, Napolyon vb.) ifade etmektedir. *Kapsayıcı tarihsel kavramlar* ise, “kale, kral, meclis” gibi örneklendirilmektedir.

Lee, Dickinson ve Ashby (1996) tarafından gerçekleştirilen ve büyük ölçekli bir araştırma olan Project Chata (Concepts of History and Teaching Approaches) üç aşama halinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında öğrencilerin tarihi yorum ve bulgu gibi ikinci dereceden kavramları anlamalarında onların gelişimlerini arttırmak hedeflenmiştir.

Tarihsel kavramlar *asıl kavramlar* ile *ikinci dereceden kavramlar* olarak ele alınmış; asıl kavramların tarihin içeriğini veya anafikrin bir bölümünü ifade ettiği, geçmişin tarihini açıklamada önemli rol oynadığı dile getirilmiştir. *İkinci dereceden kavramlar* ise (kanıt, açıklama gibi) tarih disiplinine şekil veren, geçmişe dair tarihi açıklamaların tümüne odaklanmayan öğeler olarak belirtilmiştir. Neticede her iki kavram grubu da tarihin anlamını yüksek düzeyde organize eder şekilde yorumlanmıştır (Lee, Shelmilt, 2003).

Blow (2011) çalışmasında değişim, süreklilik ve gelişim kavramlarını öğrencilerin nasıl anlamlandırdığını ortaya koyarak ikinci dereceden kavram anlayışının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin değişim, süreklilik ve gelişim kavramlarından ne anladıklarını ve bu kavramlar konusunda tarihi anlamalarını daha da ilerletmek amacıyla araştırma temelli bir model önermektedir.

Ülkemizde kavram öğretimi konusunda genel olarak iki temel sorunla karşılaşılmaktadır. Bunlardan ilki genel olarak bilginin, buna bağlı olarak kavramın ne olduğu konusundaki bilgi eksikliği; diğeri ise kavramları öğretirken hangi bilgilere yer verilmesi gerektiği konusunda bir netliğin olmamasıdır (Karataş ve Çoşkun, 2011).

Öğrenciler tarihte temel kavramları kullanma ve anlamada çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Sorunların sebeplerinden biri tarihsel kavramların çoğunlukla teorik ve soyut olmasıdır. İkincisi temel kavramların genellikle sabit anlamlarının olmamasıdır ki bu bugünden kavramlara anlam yüklenmesine ve bu yüzden kolaylıkla anakronizme neden olmaktadır. Üçüncüsü ise, bazı kavramların tek bir zamanla ilişkili, o zamana özel olmasıdır. Dördüncü sebep, tarihi temel kavramların sadece tek bir anlatı içinde sunulmasıdır ki bu da öğrencilerin kendi anlamlandırmalarında yanlış

anlamadan doğan hatalı çıkarım ve yorumlara sebep olmaktadır (Drie ve Boxtel, 2008:100-101).

8 ve 11. Sınıflarda Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, lisans 1 de Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi adı ile tarih bilinci, milli kimlik ve vatandaşlık bilinci kazandırmak (MEB, 2005; MEB, 2009) şeklinde ortak amaçları gerçekleştirmede öğrenciye tarih ile ilgili temel kavramlar bilgisinin verilmesi öngörülmektedir (Emiroğlu, 2006).

İnkılâp Tarihi dersine ait kavramların öğretilmesi sorunu, söz konusu dersin öğretimine ilişkin sorunlar olarak ele alınmıştır (Safran, 2006). Nitekim bu konudaki çalışmalar öğrencilerin tarih derslerini sıkıcı ve monoton bir ders olarak görmelerinin büyük ölçüde tarihsel dil kullanımından kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Safran, 2006; Akınoğlu ve Arslan, 2007; Metin, 2014). Tarihsel dil ile kastedilen tarihçi, tarih ders kitabı, tarih öğretmeni ve öğrenci zinciridir. Öğrenciler tarih derslerinde tarihçi, tarih ders kitabı ve tarih öğretmeni üçgeninde ortaya çıkan dil ile karşılaşmaktadırlar. *Tarihçilerin eserlerinde kullanmış oldukları tarihsel dil* farklı alanlara ait kavram ve sözcüklerin kullanımını içermekte, aynı zamanda tarihçiler eserlerinde Türkçe kökenli olmayan -ağırlıklı olarak Arapça, Farsça ve Fransızca- sözcüklere yer vermektedir. Bu durum tarih alanında belirli bir alt yapıya sahip okuyucular için herhangi bir problem durumu yaratmasa da ortaokul, lise veya üniversitede ödev hazırlayan öğrenciler açısından problem olabilmektedir. *Ders kitaplarında yer alan tarihsel dil* ise ders kitabı yazarlarının öğretim programı içinde yer alan konuları çoğunlukla akademik kaynaktan yararlanarak ders saati ile sınırlı olacak şekilde ders kitaplarına sığdırabilmek üzere kullandıkları dildir. Dolayısıyla burada zaman ve şekilsel sınırlandırma nedeniyle ders kitaplarında olaylar arası geçiş ve bağlantı cümlelerinin tam olması konusunda eksiklikler olabilmekte, bu da öğrencinin konuyu anlayıp algılamasında sorunlar oluşturmaktadır. *Öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları tarihsel dil* de öğretmenin çevresinin, öğrenim hayatının, ilgi alanlarının, görev yaptığı bölge ve yerleşim birimlerinin, mesleki kariyer ve tecrübesinin etkili olduğu dildir (Metin, 2014:169-173). Burada da bireysel farklılıklar ve öğretmen becerisine dayalı olarak sorunlar çıkabilmektedir. Tarihi olgu, olay ve kavramların öğretilmesinde en son zincir ise öğrencilerdir ki daha önce de ifade edildiği üzere öğrencilerin bilgi eksikliği ve yanlış algılamaları bu noktada kavram öğretiminde sorunlara neden olmaktadır.

Araştırmada tarihsel kavramları anlama ve kavram öğretiminde karşılaşılan sorunlar bağlamında öğrencilerin tarihsel kavramlar konusunda bilgi eksikliğinin olup olmadığının ortaya konulması; öğrencilerin yanlış anlamadan doğabilecek kendi anlamlandırmaları ve yorumlarının nasıl olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çıkış noktasını 8 ve 11. sınıflarda Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük; lisans I. sınıflarda Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi adları ile okutulan dersler kapsamında öğrencilerin kavramlara yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarına sordukları sorular oluşturmaktadır. Araştırma metninin bundan sonraki bölümünde bu derslerin tam isimlerinin yerine kısa ve yaygın kullanılan ismi olan İnkılâp Tarihi ibaresi kullanılacaktır.

Araştırmada benzer içerik ve amaç ile öğretimi yapılan İnkılap Tarihi dersinin okutulduğu sınıflar 8, 11 ve lisans 1 olduğundan ve öğrencilerin bu derslerde sordukları kavramların benzer olmasından hareketle ortak kavramlar üzerinde öğrencilerin bilgi ve anlamlandırmalarına ilişkin sınıflar bazında bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin İnkılâp Tarihi dersine ilişkin kavramlara yönelik *tam anlama* olarak tanımlanan bilgilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
- İnkılâp Tarihi dersine ilişkin kavramlara yönelik *kısmen anlama* olarak tanımlanan bilgilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
- İnkılâp Tarihi dersine ilişkin kavramlara yönelik *kısmen anlama/yanlış kavram* olarak tanımlanan bilgilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
- İnkılâp Tarihi dersine ilişkin kavramlara yönelik *yanlış kavram* olarak tanımlanan bilgilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
- İnkılâp Tarihi dersine ilişkin kavramlara yönelik *anlaşılmamış kavram* olarak tanımlanan bilgilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Söz konusu bu araştırma genel tarama modelinde tasarlanmış olup, bu tür araştırmalarda çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir

yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri söz konusudur (Balcı, 2005; Karasar, 2005). Bu bağlamda araştırma kapsamında 8, 11 ve lisans I sınıf düzeyinde toplamda 450 öğrencinin kavramlar konusundaki bilgi düzeyleri genel bir çerçevede belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini, Adana ve Aksaray illerinin merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm 8 ve 11. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler; Çukurova ve Aksaray Üniversitesi'nde İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik Mimarlık ve Eğitim Fakülteleri'nde öğrenim görmekte olan tüm birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise basit tesadüfi örnekleme tekniğiyle belirlenen 8. sınıf düzeyinde 147; 11. sınıf düzeyinde 161; lisans I. sınıf düzeyinde ise 142 öğrenci olmak üzere toplam 450 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	%	F
Kız	56	251
Erkek	44	199
Toplam	100	450

Araştırmaya katılan çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı Tablo1' de görüldüğü gibi %56'sı kız, %44'ü ise erkek öğrencidir. Çalışma grubunun sınıf düzeylerine göre dağılımı ise aşağıda bulunan Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	%	F
8. Sınıf	33	147
11. Sınıf	36	161
Lisans I. Sınıf	31	142
Toplam	100	450

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğrencilerin %31'si Lisans I. sınıf; %36'sı 11. sınıf; %33'ü ise 8. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın çıkış noktasını 8, 11 ve lisans I. sınıflarda okutulan İnkılâp Tarihi derslerinde öğrencilerin bu ders kapsamında kavramlara yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarına sordukları sorular oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracının hazırlanmasına yönelik olarak araştırmacılar tarafından öncelikle İnkılâp Tarihi dersine yönelik mevcut 8 ve 11 sınıf T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretim programından; lisans I. sınıflarda okutulan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin kur tanımından hareketle 86 kavramın olduğu bir kavram listesi (ki bu kavram listesi her üç sınıf düzeyi içinde kullanılan kavramlardan seçilerek) oluşturulmuştur. Ardından kartopu örnekleme yoluyla belirlenen 7 öğretmen ve 5 öğretim elemanından bu kavram listesinde yer alan ve İnkılâp tarihi derslerinde öğrencilerin derste sıklıkla sordukları kavramların neler olduğunu sıralamaları istenmiştir.

Bu sıralamadan hareketle 43 kavramın yer aldığı bir kavram havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından bu kavram havuzundan rastgele 20 kavram seçilerek öğrencilere uygulanacak taslak form hazırlanmıştır. Söz konusu bu formda öğrencilere 20 tarihsel kavramın tanımı sorularak bu tanımı açıklamaları ve kavrama yönelik tarihten bir örnek vermeleri istenmiştir. Hazırlanan taslak form pilot uygulama amacıyla 8. ve 11. Sınıf ile lisans I. sınıfta otuzar öğrenci olmak üzere toplamda 90 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulama sırasında öğrencilerin 20 kavramı cevaplarken ilk 30 dakika içerisinde genellikle 15 kavramı cevaplayabildikleri; 30 dakikadan sonra sıkılma ve cevaplamama eğilimi gösterdikleri tespit edilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerden 20 kavramın fazla olduğu konusunda dönütler alınmıştır.

Buradan hareketle taslak formdan rastgele 5 kavram çıkarılarak 15 kavram üzerinden öğrencilere tekrar uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sırasında 30 dakika içinde öğrencilerin 15 kavramı cevaplayabildikleri gözlemlendiği ve uygulama sırasında herhangi bir problemle karşılaşmadığı için nihai form 15 kavram üzerinden 30 dakika ile sınırlı olmak üzere çalışma grubuna uygulanmıştır (Ek-1).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi öğrencilerin veri toplama aracında yer alan kavramlara verdikleri cevapların yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar Abraham, Grzybowski, Renner,

Marek (1992) ve Erdem, Yılmaz ve Morgil (2001) tarafından yapılan çalışmalarda kullanılan değerlendirme kriterlerinden yola çıkılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmalarda verilen cevaplar;

- Tam Anlama (T): Yanıt doğru, örneklendirme tam,
- Kısmen Anlama (K): Yanıt doğru, örneklendirme tam değil,
- Kısmen Anlama/Yanlış Kavram (K/Y): Yanıt doğru-örneklendirme yanlış veya yanıt yanlış, örneklendirme doğru,
- Yanlış Kavram (Y): Bilimsel olarak kabul edilemeyecek yanıt veya örneklendirme,
- Anlaşılmamış (A): Boş yanıt.

şeklinde değerlendirilerek analiz edilmiştir. Bu değerlendirme kriterinden yola çıkılarak öğrencilerin verdikleri cevapların değerlendirilmesine örnek verilecek olursa; veri toplama aracında yer alan kavrama öğrenci doğru cevap verip tanımını doğru açıklamış ve doğru bir şekilde örneklendirebilmişse “*Tam Anlama (T)*” olarak değerlendirilmiştir. Tablolarda yer alan verilerin yüzdeleri tam değerler şeklinde ifade edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin İnkılâp Tarihi Dersine Yönelik Tam Anlama Olarak Tanımlanan Kavram Bilgilerine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Söz konusu araştırma özelinde birinci alt problem olarak; çalışma grubunda yer alan öğrencilerin İnkılâp Tarihi dersine ilişkin ‘*tam anlama*’ olarak tanımlanan kavram bilgilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımlarının nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin İnkılâp Tarihi Dersine Yönelik Tam Anlama Olarak Tanımlanan Kavram Bilgilerine İlişkin Bulgular

Kavramlar	8.Sınıf				11. Sınıf				Lisans 1			
	K		E		K		E		K		E	
	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f
Milli Egemenlik	33	25	11	8	23	19	14	11	18	16	22	11
Tabi Olmak	4	3	1	1	4	3	4	3	10	9	10	5
Taarruz	50	38	49	35	46	39	42	32	48	44	53	27
Tevhid	29	22	9	6	26	22	13	10	20	18	14	7
Ütimatom	-	-	1	1	1	1	3	2	8	7	10	5
Terhis	11	8	16	11	16	13	10	8	23	21	28	14
Teşkilât	15	11	38	27	13	11	7	5	37	34	47	24
İstiklâl	50	38	47	33	49	41	42	32	50	45	31	16
Mütareke	-	-	10	7	29	24	33	25	15	14	10	5
Milli Bağımsızlık	20	15	13	9	6	5	10	8	19	17	20	10
Genelge	13	10	18	13	17	14	14	11	36	33	22	11
Müttefik	5	4	25	18	21	18	20	15	22	20	43	22
Emperyalizm	13	10	27	19	12	10	8	6	13	12	18	9
İstikbal	53	40	38	27	19	16	16	12	29	26	18	9
Cumhuriyetçilik	1	1	11	8	8	7	7	5	15	14	22	11

Tablo 3'te görüldüğü üzere tüm düzeylerde tam anlamanın daha yüksek olduğu kavram *taarruz* olmuştur. Bunun yanında da lisans 1 düzeyinde erkek öğrencilerin dışında tam anlamanın yüksek olduğu diğer bir kavram olarak *istiklal* öne çıkmaktadır. *Tam anlama* söz konusu olduğunda *teşkilat* ve *müttefik* kavramları Lisans 1 düzeyinde erkeklerde, *istikbal* kavramı da 8. sınıf düzeyinde kızlarda dikkat çekici bir farklılık göstermiştir.

Öğrencilerin İnkılâp Tarihi Dersine Yönelik Kısmen Anlama Olarak Tanımlanan Kavram Bilgilerine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırma kapsamında ikinci alt problem olarak; çalışma grubunda yer alan öğrencilerin İnkılâp Tarihi dersine ilişkin *kısmen anlama* olarak tanımlanan kavram bilgilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımlarının nasıl olduğu belirlenmeye

çalışılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular aşağıda bulunan Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4

Öğrencilerin İnkılâp Tarihi Dersine Yönelik Kısmen Anlama Olarak Tanımlanan Kavram Bilgilerine İlişkin Bulgular

Kavramlar	8.Sınıf				11. Sınıf				Lisans 1			
	K		E		K		E		K		E	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Milli Egemenlik	1	1	4	3	10	8	17	13	11	10	20	20
Tabi Olmak	11	8	31	22	38	32	23	18	42	38	37	19
Taarruz	5	4	7	5	27	24	26	20	14	13	16	8
Tevhid	22	17	18	13	46	39	48	37	21	19	22	11
Ültimeatom	-	-	7	5	33	28	23	18	14	13	28	14
Terhis	8	6	9	6	36	30	27	21	36	33	35	18
Teşkilât	7	5	14	10	31	26	30	23	21	19	28	14
İstiklâl	8	6	7	5	29	24	35	27	22	20	28	14
Mütareke	-	-	-	-	37	31	21	16	14	13	8	4
Milli Bağımsızlık	4	3	6	4	10	8	10	8	21	19	31	16
Genelge	-	-	3	2	7	6	16	12	11	10	18	9
Müttefik	1	1	4	3	25	21	14	11	12	11	29	15
Emperyalizm	9	7	11	8	51	43	68	52	28	25	22	11
İstikbal	13	10	20	14	58	49	61	47	45	41	43	22
Cumhuriyetçilik	3	2	-	-	6	5	5	4	13	12	10	5

Tablo 4’e göre öğrencilerin *kısmen anlama*, yani örneklendirmelerde kısmî eksikliklerin olduğu kavramlar olarak 8. sınıflarda herhangi bir kavram öne çıkmazken; 11. sınıf düzeyinde her iki cinsiyet içinde *tevhid*, *emperyalizm* ve *istikbal* kavramları belirgin bir şekilde öne çıkmıştır. Lisans 1 düzeyi için bu kavramlar *tabi olmak* ve 11. sınıf düzeyine benzer şekilde *istikbal* kavramları olmuştur.

Öğrencilerin İnkılâp Tarihi Dersine Yönelik Kısmen Anlama/Yanlışı Kavram Olarak Tanımlanan Kavram Bilgilerine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırma kapsamında üçüncü alt problem olarak; çalışma grubunda yer alan öğrencilerin İnkılâp Tarihi dersine ilişkin *kısmen anlama/yanlışı kavram* olarak tanımlanan kavram bilgilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımlarının nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular aşağıda bulunan Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5

Öğrencilerin İnkılâp Tarihi Dersine İlişkin Kavramlara Yönelik Kısmen Anlama/Yanlışı Kavram Olarak Tanımlanan Bilgilerine İlişkin Bulgular

Kavramlar	8.Sınıf				11. Sınıf				Lisans 1			
	K		E		K		E		K		E	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Milli Egemenlik	7	5	8	6	6	5	5	4	36	33	12	6
Tabi Olmak	1	1	-	-	-	-	-	-	3	3	4	2
Taarruz	12	9	20	14	12	10	13	10	14	13	8	4
Tevhid	7	5	13	9	11	9	5	4	13	12	14	7
Ültimatom	-	-	1	1	-	-	1	1	2	2	-	-
Terhis	34	26	9	6	8	7	12	9	4	4	6	3
Teşkilât	7	5	3	2	4	3	3	2	17	15	2	1
İstiklâl	8	6	11	8	-	-	4	3	11	10	16	8
Mütareke	9	7	11	8	4	3	9	7	10	9	14	7
Milli Bağımsızlık	4	3	4	3	-	-	1	1	12	11	14	7
Genelge	55	42	34	24	48	40	36	28	33	30	28	14
Müttefik	3	2	9	6	4	3	12	9	13	12	4	2
Emperyalizm	1	1	3	2	-	-	-	-	2	2	8	4
İstikbal	8	6	6	4	1	1	-	-	7	3	6	9
Cumhuriyetçilik	7	5	18	13	-	-	-	-	29	26	22	11

Tablo 5’e göre *kısmen anlama/yanlışı kavram* olarak 8. ve 11. sınıflarda kızlarda *genelge* kavramında belirgin bir farklılık görülmektedir. Öğrenciler kavramı yanlış tanımlamışlar, fakat doğru örneklendirmişlerdir.

Öğrencilerin İnkılâp Tarihi Dersine Yönelik Yanlış Kavram Olarak Tanımlanan Kavram Bilgilerine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırma kapsamında dördüncü alt problem olarak; çalışma grubunda yer alan öğrencilerin İnkılâp Tarihi dersine ilişkin *yanlış kavram* olarak tanımlanan kavram bilgilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımlarının nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular aşağıda bulunan Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Öğrencilerin İnkılâp Tarihi Dersine İlişkin Kavramlara Yönelik Yanlış Kavram Olarak Tanımlanan Bilgilerine İlişkin Bulgular

Kavramlar	8.Sınıf				11. Sınıf				Lisans I			
	K		E		K		E		K		E	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Milli Egemenlik	58	44	75	53	60	50	61	47	33	30	43	22
Tabi Olmak	78	59	56	40	46	39	69	53	36	33	39	20
Taarruz	33	25	23	16	13	11	20	15	23	21	24	12
Tevhid	18	14	24	17	11	9	22	17	23	21	26	13
Ültimatom	17	13	30	21	54	45	53	41	18	16	10	5
Terhis	42	32	58	41	36	30	43	33	32	29	24	12
Teşkilât	72	55	44	31	50	42	57	44	24	22	24	12
İstiklâl	29	22	30	21	19	16	13	10	13	12	22	11
Mütareke	59	45	55	39	14	12	27	21	45	41	59	30
Milli Bağımsızlık	71	54	76	54	76	64	69	53	47	43	33	17
Genelge	32	24	42	30	25	21	29	22	20	18	28	14
Müttefik	75	57	49	35	41	34	49	38	41	37	20	10
Emperyalizm	34	26	32	23	24	20	16	12	21	19	26	13
İstikbal	20	15	25	18	13	11	17	13	19	17	26	13
Cumhuriyetçilik	80	61	58	41	81	68	77	59	40	36	43	22

Tablo 6'ya göre 8. sınıf düzeyinde öğrencilerin gerek tarihi tanım gerekse örneklendirmede yanlışlık yaptığı kavramlar *milli egemenlik*, *tabi olmak*, *terhis*, *teşkilat*,

mütareke, milli bağımsızlık, müttefik, cumhuriyetçilik kavramlarıdır. Bu kavramlardan *tabi olmak, teşkilat, müttefik ve cumhuriyetçilik* kız öğrenciler tarafından daha fazla yanlış olarak değerlendirilmişken; *milli egemenlik, terhis, genelge* kavramları da erkek öğrenciler tarafından daha fazla yanlış olarak ele alınmıştır.

11. Sınıf düzeyinde yanlış kavram olarak değerlendirilenler *milli egemenlik, tabi olmak, ultimatom, terhis, teşkilat, milli bağımsızlık, müttefik, cumhuriyetçilik* kavramlarıdır. Bu kavramlarda kızlarda belirgin bir biçimde yanlış kavram göze çarpmaz iken erkeklerde *tabi olmak ve terhis* kavramlarının daha fazla yanlış olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Lisans 1 düzeyinde yüzdesi diğerlerine göre daha az olmakla beraber erkekler açısından *milli egemenlik, mütareke*, kızlar açısından *mütareke ve milli bağımsızlık* kavramları daha fazla yanlış değerlendirilen kavramlar olmuştur.

Öğrencilerin İnkılâp Tarihi Dersine Yönelik Anlaşılmamış Kavram Olarak Tanımlanan Kavram Bilgilerine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırma kapsamında beşinci alt problem olarak; çalışma grubunda yer alan öğrencilerin İnkılâp Tarihi dersine ilişkin *anlaşılmamış kavram* olarak tanımlanan kavram bilgilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımlarının nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular aşağıda bulunan Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Öğrencilerin İnkılâp Tarihi Dersine İlişkin Kavramlara Yönelik Anlaşılmamış Kavram Olarak Tanımlanan Bilgilerine İlişkin Bulgular

Kavramlar	8.Sınıf				11. Sınıf				Lisans I			
	K		E		K		E		K		E	
	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	F
Milli Egemenlik	1	1	1	1	2	2	3	2	2	2	4	2
Tabi Olmak	7	5	11	8	12	10	4	3	9	8	10	5
Taarruz	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Tevhid	24	18	37	26	6	5	12	9	23	21	26	13
Ültimatom	83	63	61	43	12	10	20	15	58	53	53	27
Terhis	5	4	10	7	5	4	8	6	4	4	8	4
Teşkilât	-	-	1	1	2	2	4	3	1	1	-	-

İstiklâl	5	4	6	4	4	3	7	5	4	4	4	2
Mütareke	32	24	24	17	17	14	10	8	15	14	10	5
Milli Bağımsızlık	1	1	1	1	8	7	9	7	1	1	2	1
Genelge	-	-	3	2	4	3	5	4	-	-	6	3
Müttefik	16	12	13	9	10	8	5	4	12	11	4	2
Emperyalizm	42	32	27	19	13	11	9	7	36	33	28	14
İstikbal	7	5	11	8	8	7	7	5	1	1	8	4
Cumhuriyetçilik	9	7	13	9	5	4	12	9	3	3	4	2

Öğrencilerin cevap vermediği ve anlaşılmamış şekilde değerlendirilen 8. sınıflar ve lisans 1 düzeyleri için *ültimat* kavramı; 8. sınıf düzeyinde kızlar için *emperyalizm* kavramı olmuştur.

Milli egemenlik; *egemen olma durumu, milletin ve onun tüzel kişiliği olan devletin yetkilerinin hepsi, hâkimiyet, hükümlanlık* şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Her üç sınıf düzeyinde de *milli egemenlik* kavramı; gerek tanım gerekse örneklendirme konusunda öğrenciler tarafından yanlış ifadelendirilmiş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bu anlamda milli egemenliğin tanımına ilişkin yanlış tanımlamaları *kendi kendine hâkim olmak, toplu barış, bir devletin kendi devletini savunması, bir devletin başka bir devlete bağlı olması* şeklindedir. Öğrenciler *milli egemenlik* kavramını örneklendirirken genellikle cümle içinde kullanma eğiliminde olup tarihsel bağlama ilişkin örneklendirme yapmamışlardır.

Tabi olmak; *birinin arkası sıra giden, ona uyan, boyun eğen, bağlı kalan, birinin emri altında giden* şeklinde tanımlanmıştır (Devellioğlu, 2003). Bu kavram 8. ve 11. sınıflar düzeyinde yanlış kavram olarak değerlendirilmiş; lisans 1 düzeyinde yanlış kavram kategorisinin yanı sıra kısmen anlama (tanım veya örneklendirmede eksiklik) kategorisinde de yoğunlaşma görülmüştür. Öğrencilerin *tabi olma* kavramına ilişkin tanımlamaları *doğal olmayan, el koymak, bölmek, şahit olma, sade olma, kalıcı olma, kanıt göstermek, onaylamak, sadık olmak, sessiz olmak, katılmak, istek duymak, feda olmak, örnek olmak, özgürlük, aracı olma* şeklindedir. Öğrenciler tabi olmak kavramını örneklendirirken genellikle cümle içinde kullanma eğiliminde olup tarihsel bağlama ilişkin örneklendirme yapmamışlardır.

Taarruz; *saldırı, ilişme, sataşma, takılma, düşmana saldırma* anlamında olup (Devellioğlu, 2003) her üç düzeyde de tam anlama kategorisinde yoğunlaşma

gözlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu taarruzun tanımını yapabilmekte ve doğru örneklendirmektedir. *Büyük Taarruz, taarruz cephesi* örnekler arasında sıklıkla tekrar edilmiştir.

Tevhid; *bir kılma, bir etme, birleştirme, bir sayma, bir olarak bakma, birliğine inanma* şeklinde tanımlanmaktadır (Devellioğlu, 2003). *Tevhid* kavramı 11. sınıf düzeyinde *kısmen anlama* kategorisinde yoğunlaşırken, diğer sınıf düzeylerinde belirgin bir kategori altında yoğunlaşmamıştır. Öğrencilerin *tevhid* kavramına ilişkin yanlış tanımlamaları *kanun (üst baş kanunu), istek, örtbas etmek, yegâne, eğitimin yapıldığı yer* şeklindedir. *Tevhid-i tedrisat, islam dini, kelime-i tevhid* örnekler arasında sıklıkla tekrar edilmiştir.

Ültilatom; *bir devletin başka bir devlete verdiği ve hiçbir tartışma veya karşı koymaya yer bırakmaksızın, tanıdığı sürede isteklerinin yerine getirilmesini istediği nota, uyulması gereken kuralları kesin bir dille anlatma* şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2016). *Ültilatom* kavramı 11. sınıf düzeyinde yanlış kavram kategorisinde ağırlıklı iken; 8. sınıf ve lisans 1. düzeyinde anlaşılma kavram kategorisinde yoğunluk göstermiş, bu düzeydeki öğrencilerin çoğu bu kavramı tanımlayamamış ve örneklendirememişlerdir. 11. sınıfların *ültilatom* kavramını *savaş aleti, güvenlik, yapının en küçük birimi, bir atom çeşidi, destek bildiri, limit, uyanma, ayrıcalık* olarak tanımlamış ve kavramı örneklendirememişlerdir.

Terhis; *ruhsat verme, izin verme, askerlik görevini bitirenleri koyverme* şeklinde tanımlanmaktadır (Devellioğlu, 2003). *Terhis* kavramı her üç sınıf düzeyinde de belirgin bir şekilde herhangi bir kategoride yoğunlaşmamıştır. Yalnızca *kısmen anlama* kategorisinde 8. sınıf ve lisans 1 düzeyinde % 30'larda bir dağılım göstermiştir. Öğrenciler *Terhis* kavramını *başarı kazanmak, ayırıp sivilleştirmek, bir alanda yükselmek, atanmak, işgal etmek, askere verilen evler, izin, işgal, güçsüz bırakmak, hazırlık* olarak tanımlamışlardır.

Teşkilat; *teşkiller(yapım, kuruluş), kuruluşlar, örgütler'* şeklinde tanımlanmaktadır. Teşkilat kavramı lisans 1 düzeyinde *tam anlama* kategorisinde yoğunlaşsa da, 8. ve 11. sınıflar için *yanlış kavram* kategorisinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin *Teşkilat* kavramına ilişkin yanlış tanımlamaları *cephanelik yeri, donanım, karakol, işbirliği, yasa, asker evi* şeklindedir.

İstiklal; *bağımsızlık, kendi başına olma, kimseye bağlı bulunmama, başkasının fikrine ve emrine tabi olmaktan uzak kalma* şeklinde tanımlanmıştır (Devellioğlu, 2003). Söz konusu kavram her üç sınıf düzeyinde de *Taarruz* kavramında olduğu gibi *tam anlama* kategorisinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu *İstiklal* kavramını doğru şekilde tanımlamakta ve kavramı örneklendirmektedir.

Mütareke; *'savaşan iki tarafın savaştan vazgeçmesi, silah bırakması* (TDK, 2016); *ateşkes, iki tarafın geçici bir zaman için ateşi durdurması* (Devellioğlu, 2003) şeklinde tanımlanmaktadır. *Mütareke* kavramı 11. sınıf düzeyinde herhangi bir kategoride yoğunlaşmıyorsa da 8. sınıf ve lisans 1 düzeylerinde *yanlış kavrama* kategorisinde yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin *Mütareke* kavramına ilişkin yanlış tanımlamaları *Fikir alış-verişi, Mutluluk, Konferans, Savaş meydanı, Cephe, Anlaşma* şeklindedir. 'Mondros Mütarekesi, Mudanya Mütarekesi' örnekler arasında öğrenciler tarafından sıklıkla tekrar edilmiştir.

Milli Bağımsızlık; *'devletin bağımsız olma durumu, istiklal'* şeklinde tanımlanmaktadır. Kavram her üç düzeyde de *yanlış kavram* kategorisinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin kavrama ilişkin yanlış tanımlamaları *millet iradesinin hâkim kılınması, halkın kendi kendisini yönetmesi, ulusallık* şeklindedir.

Genelge; *yasa ve yönetmeliklerin uygulanmasında yol göstermek, herhangi bir konuda aydınlatmak, dikkat çekmek üzere ilgililere gönderilen yazı, tamim, sirküler* (MEB, 2015) şeklinde tanımlanmaktadır. *Genelge* kavramı 8. sınıf ve 11.sınıf düzeylerinde *kısmen anlama* kategorisinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin kavrama ilişkin yanlış tanımlamaları *genel düşünce biçimi, mektup, kâğıt, kanıtlanabilir bilgi, belge/kanıt* şeklindedir. *Amasya Genelgesi* örnekler arasında öğrenciler tarafından sıklıkla tekrar edilmiştir.

Müttefik; *bağlaşmış, birleşmiş, anlaşmış, fikirce beraber olan* şeklinde tanımlanmaktadır. *Müttefik* kavramı lisans 1. sınıf düzeyi erkekler kategorisinde *tam anlama*; 8 ve 11. sınıf düzeylerinde ise *yanlış kavram* kategorisinde yoğunlaşmıştır. *Müttefik* kavramına ilişkin öğrencilerin sunduğu yanlış tanımlamalar *dışardan gelen yolcu, savaşta karşı taraf, terörist yanlısı olan, yenilen devlet, sorumlu, yardımcı, savaşçı, düşman* şeklindedir.

Emperyalizm; *bir milletin sömürü temelinde dayanarak başka bir milleti siyasi ve ekonomik egemenliği altına alıp yayılması ve yayılmak istemesi* şeklinde

tanımlanmaktadır (MEB, 2015; TDK, 2016). *Emperyalizm* kavramı 11. sınıflar için *kısmen anlama* kategorisinde yoğunlaşmış iken, 8. sınıf düzeyinde kızlar için *anlaşılmamış/boş* kategorisinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin kavrama ilişkin yanlış tanımlamaları *düşünce, renkli resim türü, serbest ekonomi, sömürge devlet, yönetim şekli, aşırı çağdaşlık, sol kesimi ifade eder* şeklindedir.

İstikbal; *gelecek zaman, birini karşılama* şeklinde tanımlanmaktadır (Develioğlu, 2003). *İstikbal* kavramı 11. sınıf ve lisans 1 düzeyinde *kısmen anlama* kategorisinde yoğunlaşmış iken, 8. sınıf düzeyinde kız öğrencilerin *tam anlama* kategorisinde yoğunluk gösterdiği; söz konusu kavramın yüzde ve frekans değerlerine bakıldığında en çok anlaşılan kavramlardan olduğu ifade edilebilir.

Cumhuriyetçilik; *cumhuriyetçi olma durumu, cumhuriyetperverlik* şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Söz konusu kavram her üç sınıf düzeyinde de *yanlış kavram* kategorisinde yoğunlaşmıştır. Bu araştırma özelinde *Cumhuriyetçilik* kavramının *Ültimat* kavramı ile birlikte en az anlaşılan kavram olduğu söylenebilir.

Sonuç

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin çalışma grubundaki tüm sınıf düzeylerinde yanıtını ve örneklendirmesini tam olarak doğru yaptıkları kavram *Taarruz* kavramı olmuştur. *Kısmen anlama* (örneklendirmelerde kısmi eksikliklerin olduğu) kavramlar 11. sınıf düzeyinde tüm öğrenciler için *Tevhid, Emperyalizm, İstikbal*; lisans I düzeyinde ise *tabi olmak, istikbal* kavramları olarak karşımıza çıkmaktadır. *Kısmen anlama/yanlış kavram* kategorisinde tüm sınıf düzeylerinde en yüksek yüzde değerleri *Genelge* kavramındadır. Bu kavrama ilişkin öğrencilerin tanımlamaları yanlış olup örnek olarak sıklıkla *Amasya Genelgesi* olarak görülmektedir.

Yanlış kavram ketegorisinde (hem tanımlama hem de örneklendirme yanlış) yüzdenin en fazla olduğu sınıf düzeyi 8. sınıf olmuştur. Bu sınıf düzeyinde *Milli Egemenlik, Tabi Olmak, Terhis, Teşkilat, Mütareke, Müttefik* kavramları yüksek yüzdelerle yanlış kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Her üç sınıf düzeyinde de en yüksek yüzde düzeyinde yanlış kavram *Cumhuriyetçilik ve Milli Bağımsızlık* kavramı olmuştur. Bu kategoride dikkati çeken önemli bir nokta söz konusu kavramların (Cumhuriyetçilik ve Milli Bağımsızlık) yanlış kavrama oranlarının ortaokul düzeyinden

lise düzeyine doğru bir artış göstermesidir. Bir diğer önemli nokta ise *Mütareke* kavramının 8. ve lisans I. sınıf düzeyinde yanlış kavrama yüzdeleri yüksek iken 11. sınıf düzeyinde yüzde dikkat çeken oranda düşüş göstermesidir. *Anlaşılmamış kavram* kategorisinde çalışma grubundaki tüm sınıf düzeylerinde en yüksek düzeye sahip kavram *Ülmatom* olarak görülmekle birlikte bu oranın 11. sınıf kategorisinde önemli oranda düşmesi dikkate değerdir.

Tolstoy, bir kavramı öğretmenden öğrenciye olduğu gibi geçirmenin mümkün olmadığını; çocuğun yeni kavramları öğrenmesinin kendi kullanımıyla alakalı olduğunu belirtmektedir (Akt. Ergün ve Özsüer, 2006; 277). Bir başka vurgu da, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları “geçmişte ve şimdi olan” kavramları yeterince ayırt edebildiği takdirde, tarihsel kavramları öğrenmelerinin mümkün olabileceği üzerinedir (Erdener, 2009).

Nitekim Akınoğlu ve Arslan (2007), tarihsel kavramların yetişkinler tarafından dahi anlaşılması ve hatırlanmasının zor olduğu, tarihin dili nedeniyle tarihin sıkıcı bulunduğunu ve bu durumun tarih düşüncesini olumsuz yönde etkilediği yorumunda bulunmaktadır. 9. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin tarih derslerinde en çok kronoloji, yer, zamana ilişkin ve Eski Türkçe kavramları anlamakta güçlük çektiklerini bulgulamışlardır. Bu çalışmada öğrencilerin tarihsel kavramlardan ‘ana kaynak (%67,56), vatan (%88,64), Türk (%68,64), göç (%90,8), kültür (%75,62)’ kavramlarını söz konusu yüzdelerle öğrencilerin kazandıklarını vurgulamaktadırlar. Öğrenciler tarih derslerinde akılda kalıcı, anlaşılır, tarihteki temel olgular hakkında bilgi veren ve ulusun gelenek ve göreneklerini tanıtan nitelikte kavramların sunulması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Araştırma, öğrencilerin tarih dersinde kavram kullanımının önemine ilişkin farkındalıklarını ortaya koymasından dolayı dikkate değerdir.

Öğrencilerin İnkılâp tarihi dersine yönelik başarı testleri sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin cevap yüzdelerinde doğru sayısının yüksek olması öğrencilerin bu derse yönelik kavramları öğrendikleri anlamına gelmemektedir. Şöyle ki; OKS sınavında 25 sorudan 19 soruyu doğru cevaplayan bir öğrenci söz konusu bu dersin içeriğine ait olan itilaf ve ittifak devletlerini karıştırabilmekte, I. Dünya Savaşı’nda Osmanlı Devleti’ne sığınan Alman gemilerinin Türk bayrağı takarak İngilizlere saldırdığını, Kurtuluş Savaşı cephesi olarak Çanakkale’de Seyit Onbaşı’nın 276 kiloluk bombayı nasıl kaldırıp İngiliz gemisini batırdığını, Atatürk’ün ölümünden sonra Sevr

Antlaşması'nın imzalandığını ifade edebilmekte, Kurtuluş Savaşı'ndaki ayaklanmaları ikiye ayırarak dış devletlerin çıkardığı ayaklanmalara 31 Mart Vakası'nı, Osmanlı Devleti'nin çıkardığı ayaklanmalara ise Patrona Halil İsyanı, Kabakçı Mustafa Paşa İsyanı gibi örnekleri verebilmektedir (Ata, 2006:123). Benzer şekilde bu çalışma özelinde de, örneğin *Cumhuriyetçilik* kavramının tanımında öğrenciler *Atatürk ilkelerinden biri veya yönetim şekli, halkın kendi kendini yönetmesi* gibi tanımlamalar yapmaktadır. Tarihsel kavramlar ait olduğu dönemin özelinde günümüzden farklı anlamlar da taşıyabilmektedir. Öğrencilerin tarihsel kavramların içeriğine hâkim olmamaları tarihsel bilgi yanlışlıklarını ortaya çıkarmaktadır. Söz konusu örnekler bunu destekler niteliktedir.

Dilek (2002), öğrencilerin büyük çoğunluğunun tarihsel kavramları öğrenmek için kavramları ezberlemeye yöneldiklerini vurgulamaktadır. Bu durumda bağlamına uygun olarak kavramların kullanılmamasına, dolayısıyla tarihi bağlamın öğrenciler tarafından tam algılanamaması ve anlaşılmasına neden olmaktadır. Benzer şekilde bu çalışma özelinde de ortaya çıkan sonuçların, Dilek (2002)'in yaptığı çalışmada ortaya çıkan sonuçları desteklediği söylenebilir.

Metin (2014:173), Türkiye'de öğrencilerin tarihsel dil kullanımında anakronizm, fonetik çağrışım, anlamsal çağrışım ve kavram kaybı gibi problemlerin olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin anlamsal olarak birbirini çağrıştıran ve fonetik olarak birbirini andıran kavramlar arasında karmaşa yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu duruma öğrencilerin *Kraliçe ve Tanrıça, Çin Yazısı ile Çivi Yazısı, Mekke ile Kudüs, İstikbal ile İstiklal* kavramlarını birbirinin yerine kullandığını örnek vermektedir. Araştırma özelinde elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin *Milli Egemenlik ve Milli Bağımsızlık* kavramlarını çoğu zaman birbirinin yerine kullandıkları, bu kavramların tanımlarında *Özgürlük, Bağımsız Olmak gibi* ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin *İstiklal ve İstikbal* kavramlarını karıştırdıkları tespit edilmiştir. Söz konusu bu bulgular Metin (2014)'in yapmış olduğu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Konuyla ilgili yapılan araştırmaların sonuçları öğrencilerin kavramların tanımını yapmakta zorlandıklarını buna karşılık örneklendirmeyi doğru yaptıklarını ortaya koymaktadır. Örneğin, öğrenciler *Genelge* kavramını tam olarak tanımlayamamasına rağmen *Amasya Genelgesi'ni* rahatlıkla örnek vermektedir. Ya da *Mütareke* kavramını tanımlayamamasına rağmen *Mondros Mütarekesi'ni* örnek verebilmektedir. Bu ve

buna benzer klişe örneklerde, öğrencilerin kavramların anlamını öğrenmekten çok belirli zihin kalıpları çerçevesinde ve ezbere dayalı öğrendiklerini ifade etmek mümkündür.

Yukarıda belirtilen sonuçlardan hareketle İnkılap Tarihi öğretiminde öğrenci ve öğretmen, tarihsel bir anlatı içinde sunulan kavramı birlikte gözden geçirmeli, kavrama dair yanlış anlaşılımları tespit etmelidir. Sınav odaklı bir eğitimden geçen öğrenciler için öğretmenler sınıfta söz konusu kavramları öğretirken bu kavramları açıklamaktan ziyade formülize ederek öğretmektedirler. Örneğin öğretmenler ‘Milli egemenlik denilince aklınıza seçim ve T.B.M.M. gelmeli’ gibi örneklendirmeler yapmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler kavramın örneğini tanıma gibi kullanmaktadırlar. Bu doğrultuda öğretmenler öncelikle kavramın tanımını yaparak öğrenciler tarafından anlaşılmasının ardından örneklendirmelerini öğrencilerin kendilerinin yapmalarını sağlayabilir.

Öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları tarihsel dil öğrencilerin kavram öğrenmelerinde önemli bir rol üstlenmektedir (Metin, 2014:169-173). Dolayısıyla öğretmen, anlatacağı konu içerisinde geçen ve tarihsel bir anlatı içinde sunulan kavramı ders öncesinde kendi bildikleri ile yeniden karşılaştırmalı; kavram çözümleme tabloları hazırlayarak öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları kavramların ne olup ne olmadığını tablolaştırmalıdır.

Kaynakça

- Abraham, M. R.; Grzybowski, E. B.; Renner, J. W. ve Marek, E. A. (1992). Understandings and misunderstandings of eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(2), ss. 105-120.
- Akinoğlu, O. ve Arslan, Y. (2007). Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C-S: 9-18, ss. 137-154.
- Ata, B. (2006). İlköğretim 8. sınıf türkiye cumhuriyeti inkılâp tarihi ve atatürkçülük dersinin taslak programının geliştirilmesinde karşılaşılan sorunlar. Y. Doğaner

- (Ed.), *Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi* (ss.121-129). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler* (5. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Blow, F. (2011). Everything flows and nothing stays: how students make sense of the historical concepts of change, continuity and development. *Teaching History*, 145.
- Bruner, J.S., Goodnow, J. J. ve Austin, G. A. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.
- Coşkun, M. K. (2011). *Kavram öğretimi*. Adana: Karahan.
- Devellioğlu, F. (2003). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Ankara: Aydın.
- Dilek, D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem A.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2008). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Emiroğlu, G. (2006). İlköğretim düzeyinde inkılâp tarihi ders konularının öğretimi: metot ve etkinlikler. Y. Doğaner (Ed.), *Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Öğretimi* (ss. 97-120). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Erdem, E., Yılmaz, A. ve Morgil, F. İ. (2001). Kimya dersinde bazı kavramlar öğrenciler tarafından ne kadar anlaşılıyor? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1).
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi* 8/2, ss. 269-292.
- Haenen, J. ve Schrijnemakers, H. (2000). Suffrage, feudal, democracy, treaty... history's building blocks: Learning to teach historical concepts. *Teaching History*, 22.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Lee, P., Dickinson, A. ve Ashby, R. (1996). Project chata: concepts of history and teaching approaches at key stages 2 and 3 children's understanding

- of'because'and the status of explanation in history. *Teaching History*, 82, ss. 6-11.
- Lee, P. ve Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching History*, 113.
- Martorella, P. H. (1991). *Knowledge and concept development in social studies. handbook of research on social studies teaching and learning*. Shaver, James P. (Ed.). New York: Macmillan.
- MEB (2005). Lise 11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu. 15.04.2014 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden indirilmiştir.
- MEB (2009). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu. 08.03.2014 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden indirilmiştir.
- MEB (2015). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı (4. Baskı)*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Metin, E. (2014). *Tarih derslerinde tarihsel dil kullanımı, tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri (2. Baskı)*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Safran, M.,(2006). İnkılâp Tarihi Öğretimine Yaklaşım Sorunları. *Tarih eğitimi makale ve bildiriler*. Ankara: Gazi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gazi.
- TDK (2016). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü. 12.05.2014 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57e82f8b10b911.44527486. adresinden indirilmiştir.
- Van Drie, J. ve Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), ss. 87-110.

Ek-1

Veri toplamada Kullanılan Form

<p>Aşağıdaki kavramları Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi kapsamında kullanımlarını gözönüne alarak tanımlayınız ve yine aynı ders kapsamında her bir kavrama ilişkin birer örnek veriniz.</p>		
<p>Sınıf: Cinsiyet:</p>		
<p>Kız <input type="checkbox"/></p>		<p>Erkek <input type="checkbox"/></p>
	TARİHİ TANIM	TARİHİ ÖRNEK
Milli egemenlik		
Tabi olmak		
Taarruz		
Tevhid		
Ültimeatom		
Terhis		
Teşkilat		
İstiklal		
Mütareke		
Milli bağımsızlık		
Genelge		
Müttefik		
Emperyalizm		
İstikbal		
Cumhuriyetçilik		

Extended Summary

Purpose

Using the concepts for teaching the subjects of history as the one of disciplines of social sciences, provides the students to put in order their historical information and thoughts on the history, to make generalizations, to establish the links by seeing the similarities and differences among the events (Dönmez & Yazıcı, 2008:131-132). Therefore, moving from the importance of teaching concepts which play a decisive role in the formation and shaping of understanding of the historical thought of the students, the aim of this research is to reveal the information of the students related to the specific concepts taught in Turkish Revolution History courses for 8th, 11th grade of highschool and 1st of undergraduate. Within the framework of this general aim, it has been tried to answer the questions about how the distribution of the information defined as full understanding, partial understanding, partial understanding /misconception, misconception and not understood concepts towards the concepts of the students in the working group related to the Turkish Revolution History, realized according to the gender and grade.

Method

This research is designed in general scanning model; in this type of research in a universe consisting of many components, with the aim of reaching an overall judgement about the universe, scanning arrangements which are on all universe or on a group of example or sampling will be taken from it, are in question (Balci, 2005; Gökçe, 2004; Karasar, 2005). In this context, totally 450 students who are in the 8th grade of secondary schools and 11th of highschools located in the middle socio-economic level, depended Ministry of Education in Adana and Aksaray, and are in the 1st grade of Faculties of Economic and Administrative Sciences, Engineering and Architecture, and Education Faculties in the Cukurova and Aksaray University, have taken part in the scope of the research. Within this research, it has been used a form in which include the 15 concepts developed by researchers, asked for defining the history and illustrating history in the context of history lesson by these concepts, as a means of data collection. The analysis of the data obtained in the research has been performed by calculating the percentage and frequency of answers for the concepts

that are in the means of data collection. The responses of the students have been analyzed by starting from the evaluation criteria which were used in the studies carried out by Abraham, Grzybowski, Renner, Marek (1992) and Erdem, Yilmaz, Morgil (2001).

Results and Discussion

According to the findings obtained, while any concept has been found in the 8th grades as the partial understanding, that is, concepts in which partial absences in illustrates; in 11th grade level for both sexualities “monotheism”, “imperialism” and “future” (in old Turkish) concepts have stood out prominently. For the 1st grade of undergraduate level, these concepts are “to be subject to” and “future” (in old Turkish) similar to the level of 11th grade. As the partly understanding/misconception, there has been a clear difference for the concept of “circular” for the girls in the 8th and 11th grade. The students have made mistakes about the concept in defining and illustrating. At the level of 8th grade, the concepts in which students made mistakes in defining and illustrating, have been “national sovereignty, to be subject to, demobilization, organization, truce, national independence, ally, republicanism (in old Turkish)”. While the girls have answered more wrongly the concepts of “to be subject to, organization, ally, and republicanism”; the boys have answered more wrongly the concepts of “national sovereignty, demobilization, circular”. At the level of 11th grade, the concepts considered as misconception, are “national sovereignty, to be subject to, ultimatum, demobilization, organization, national independence, ally, republicanism” (in old Turkish). While among these concepts there is clearly no concept considered as more wrong by the girls; the concepts of “to be subject to and demobilization” are considered as more wrong by the boys. At the level of 1st grade of undergraduate, the percentage is less than other levels and while the concepts considered as more wrong in terms of the boys, are “national sovereignty, truce”, these are “truce and national independence” concepts in terms of the girls. The concept which students could not answer and considered as not understood concepts, has been “ultimatum” for the levels of 8th grade and 1st grade of undergraduate. Apart from that, it has been “imperialism” in terms of the girls at the 8th grade level.

Conclusion

Students are faced with various problems in the using and understanding of the basic concepts. The first is that the historical concepts are mostly theoretical and

abstract. Second is the lack of fixed meanings of the basic concepts, this lead to impose the meaning on concepts from today and so easily lead to anachronism. Third is that some of the concepts are associated with a single time and special. The fourth problem is that the historical basic concepts are presented in a narrative history; therefore, it causes giving self meaning and comments which may arise from misunderstandings of students (Drie and Boxtel, 2008: 100-101). During this study in all three grade levels, the concepts mostly misunderstood have been “republicanism, national independence and national sovereignty”; the concepts defined most correctly have been “imperialism, future (in old Turkish), monotheism (in Arabic origin)”; the concepts the most illustrated rightly have been “circular, truce, attack (in old Turkish)”; the concepts understood mostly have been “ally, organization (in old Turkish)”; the concept misunderstood/unanswered mostly has been “ultimatum”.



“ÇOCUKLUĞUNUZA İNELİM...”

TARİH YAZIMINDA PSİKOBİYOĞRAFİLER:

İYİ ÖRNEKLERDEN YÖNTEMİN BELİRLENMESİNE*

The PSYCHO-BIOGRAPHIES in HISTORIOGRAPHY: From GOOD
EXAMPLES to DETERMINING RESEARCH METHOD

Süleyman İNAN**

Öz: Daha çok siyasi kişilerin biyografileri son zamanlarda akademik tarih çalışmalarında ilgi görmekte ve farklı disiplinlerden alınan yardımlarla yeni bir boyut kazanmaktadır. Psikolojinin rehberliğindeki ve basitçe kişiyi daha iyi anlama olarak tanımlanan "psiko-biyografi" (psychobiography) de bunlardan biridir. Psikobiyografi, incelenen kişinin ruh ve iç dünyasına yönelir ve kayda geçmiş arşive dayalı bilgi, anı ve anlatılardan yola çıkarak mantıklı/tutarlı açıklamalar getirmeye uğraşır. Akademik alanda yöntemi hâlâ tartışılan ve henüz yaygınlık kazanmamış böylesi çalışmaların bilimselliği, bu durumda kolaylıkla yazanın yaklaşım, ele alış tarzı ve tutumuyla ilişkilendirilebilir. Bu çalışma, yeni bir disiplin olarak bir psikobiyografik çalışmada nasıl bir yol izleneceği, güçlü-zayıf yanlarının neler olduğu ve kaynaklarının ne olacağı sorularına cevap aramakta ve temelde bu yeni alanın metodolojik kurallarını/notlarını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Anahtar kelimeler: Tarih Yazımı, Psikobiyografi, Psiko-Tarih, Tarih Yöntemi

Abstract: Mostly, biographies of political people have attracted attention in academic history studies in recent times and add a new dimension thanks to aids received from different disciplines. "Psychobiography" which is under guidance of psychology and simply defined as a better understanding of individual is also one of them. Psychobiography heads towards spirit and inner world of individual examined and tries to bring logical/consistent explanations derived from knowledge, memory, and what was told based on recorded archive. In this case, being scientific of such studies whose method have still been discussing and which have not gained currency in academic field yet can be easily associated with approach, treatment, and attitude of writer. This study seeks for answers to the questions what kind of a way will be

* Bu çalışma, Polonya'nın başkenti Varşova'da 16 - 18 Eylül 2015 tarihinde yapılan SSHIF 2015-Sosyal ve Beşeri Bilimlere ve Küresel Yaklaşımlar: Kuram ve Uygulamalar Uluslararası Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özeti sempozyum kitapçığında yayınlanmıştır. Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeler Birimi tarafından (BAB'ca) 2013KRM024 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

** Prof.Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, E-posta: sinan@pau.edu.tr

followed, what are, and what its references will be in a psycho-biographic study as a new discipline and basically aims to reveal methodological rules/notes of new field.

Keywords: Historiography, Psychobiography, Psycho-history, History Method

Giriş

Tarih ve edebiyatın araştırma nesnelere biridir, kişi incelemesi. Tarihçilerin yaptığı biyografiler çoğunlukla sırf resmi vesika esaslı devlet adamlarının icraatlarına odaklanırken, edebiyatçıların kaleminden çıkan biyografiler de incelenen kişinin yazdıkları üzerinden insan portresi çıkartır. Her iki alanın çalışmaları genellikle o kişinin kendi/öz yaşamına dair notlar vermez; ne davranışlarını açıklar ne de iç dünyasına girer. İç dünyası deyince, birinin kendini değil, başkasının birini yorumlaması demek oluyor. Ve temelde birinin başkasının tanımlaması gerçekten ne kadar mümkündür? İnsanın zihniyet dünyası nasıl ve hangi olaylarla şekillenir? O kişinin, bunalımları, buhranları, bohem hayatı, varoluş kavgası nasıl cereyan etmiştir? Hayatta neyi amaçlamıştır, yoksa amaçsız mıdır? Buna eklenebilecek bir yığın soru, psikoloji yardımıyla ikna edici cevap bulabilir. Son tahlilde psikobiyografi, psikolojinin tarih ve edebiyatla kesiştiği, yardımlaşarak birbirlerine takviye ettikleri bir alana işaret eder.

Bu yazıda psikobiyografinin ne olduğunu, amaçladıklarını, avantajlarını, tarihçesini sırasıyla ele alacağım. Geri kalan kısımda bu alandaki mevcut çalışmalardan tutarlı olan metodolojik çıkarımları ve yolları tartışacağım. Dolayısıyla psikobiyografiye temel oluşturan teorik kısmın, bu daldaki pratiklere bağımlı olarak, belli başlı örnek çalışmalardan çıkan soyut bilgilerle oluşturulmaya çalışıldığını belirtmeliyim. Sonra “iyi” ve “kötü” psikobiyografinin işaretlerini kısaca değerlendirdikten sonra psikobiyografinin var olan şimdiki hali ve geleceğine dair genel gözlemlerle makaleyi sonuçlandıracağım.

Psikobiyografi Nedir: Tanım denemesi

Soru basit: Psikobiyografi nedir? Kısaca, psikoloji ve biyografi dallarının birleşiminden çıkan bir çalışma alanıdır. Nazariyattan bakıldığında, kişi incelemelerinde psikolojik yaklaşımlar kullanmak anlamına gelir. Bu konuda tek el kitabının (Handbook of Psychobiography) editörü olan ABD’li psikiyatri profesörü Schultz’a (2015) göre de psikobiyografi, bir biçimde psikoloji yapmanın bir yoludur; dolayısıyla temelde psikoloji ilminin ilgi alanına girer. Psikobiyografi, psikolojinin üç

büyük yönteminden biri olan ve bir kişi hakkında derinlemesine analiz demek olan vaka incelemesine/tarihçesine (case study) girer. (Diğer ikisi, -tarama araştırması ve – deneydir). Yine de o, böylesi bir psikolojik incelemenin tarih/edebiyatla buluşması halinde “tam bir biyografi”nin çıkacağına inanır. Bu bakımdan, çoğu donuk, kontrollü deneylere bakan ve terapi süreciyle ilgili olan akademik/laboratuvar bilgi-gözlemi içeren psikolojik çalışmalardan psikobiyografiyi ayırır. O halde psiko-biyografiyi, kişinin tüm hayatına bakan bir yorumlama/değerlendirme çabası olarak görmek gerekir.

Yıllardır bu alanda çalışma yapanlar psikobiyografiyi çeşitli şekillerde tanımladılar. Bunlardan yaygın kabul görenleri en genel olarak şöyle toparlayabiliriz:

- 20. yüzyılda gelişmiş psikolojik kavramların kişi incelemelerinde uygulanmasıdır (Anderson, 1981),
- Psikolojik teorilerin etkili olarak kullanılmasıdır (McAdams, 1988),
- Psikolojik teori ve araştırmanın, genellikle önemli tarihi bir figür, sanat ya da siyasetten birinin üzerinde akıllıca uygulanmasıdır (Schultz, 2005).

Türkiye’de psikobiyografinin birkaç tanımını da böylesi çalışmalar yapanların kaleminden aktaralım:

- Hayatı incelenen kişinin iç dünyasının onun kişilik yapısına göre incelenmesidir (Volkan, 2005),
- Ruhsallık alanında birikmiş bilgiyle yaşanan tarih kesitini yeniden okuma ve anlama çabasıdır (Dindar, 2014a),
- Bu makalenin sahibi ise şu tanımı benimsemiştir: “Psikobiyografi, incelenen kişinin ruh ve iç dünyasına yönelir ve kayda geçmiş arşivsel bilgi, anı ve anlatılardan yola çıkarak mantıklı/tutarlı açıklamalar getirmeye uğraşır.”

Psikobiyografinin ne olduğu, ona yakın duran kavramlar/kavramsallaştırmalarla mukayese edildiğinde daha da iyi anlaşılabilir. Son zamanlarda “psiko” eklemli ve yeni disiplin adı çağrıştıran kavramlar psiko-tarih, psiko-sosyal, psiko-coğrafya, politik psikoloji vd.) karşımıza çıkıyor. Bu terimlerin icadı, belli ki çok-disiplinli araştırmaların yeni buluşlar ortaya koyduğuna/koyabileceğine olan inançla gerçekleştirilmektedir.

Psiko-tarih

Kendini yalnızca biyografi türüyle sınırlandırmaz. Hatta son tahlilde denilebilir psikobiyografi, psiko-tarihin etkinliklerinden sadece bir tanesidir. Psiko-tarih, yalnızca tarihî kişi değil, tarihî olgu esastır ve bu açıdan daha geniş konuyu ihtiva eder. Bu kavramı ilk kez kullanan ve sonrasında popüler hale getiren isim bilim kurgu romanlarıyla tanınan biyokimya profesörü Isaac Asimov'dur. Onun "*Robot*" ve "*Vakıf*" romanlarında geçen karakterlerinden biri olan matematikçi (Hari Seldon) "psiko-tarih"i yeni bir disiplin olarak geliştirir. Türkiye'de bu alanın bir yöntem olup olmadığı (ya da varlığını) tartışan Mustafa Alican'ın Gazi Üniversitesi Genç Bilim Adamları Sempozyumu'nda sunduğu "Psikotarihin Yapısökümü" başlıklı bir kongre tebliği bu meyanda zikre değerlidir (Alican, 2011). Yine Alican'ın Richard W. Noland'dan yaptığı çevirisi bu alanda ilk okunacaklara giren bir çalışmadır (Alican, 2010, 95-123). Bir psiko-tarih çalışma çabası Türkiye'de Çelikkol (2002) tarafından yapılmış -daha çok sübjektif denemelerle- denenmiştir.

Politik Psikoloji

Toplumların ya da milletlerin birbirleriyle ilişkilerini gözlemlemeyi amaçlamaktadır. Seçmen davranışı, lider davranışı, grup hareketliliği ve kitle psikolojisi hakkındaki araştırmalar bu alanın konusuna girer. Bunlarla bağlantılı, daha özelde, iç savaş, soykırım, toplumsal travmalar, terör, göçmenlik ve entegrasyon alanlarında çalışmalar yürütülmesini amaçlar. Cemal Dindar'ın R. Tayyip Erdoğan'ı ele alan *Bi'at ve Öfke* kitabı, Erdoğan'ın hikâyesinin Türkiye'nin hikâyesine benzetilmesi, bu bakımdan Erdoğan'ın "zamanın ruhunu" temsil ettiğinin ileri sürülmesi ve bunları açan yorumlamaları ile (özellikle İslami hayat tarzı uygulama yollarından uzlaşmaya gitme çabalarında yaşanan gelgitler yorumu) pekâlâ politik psikolojik çalışmadır. Bu alanda Türkiye'de öne çıkan üç eser Çelik (2009), Tarhan (2010) ve Çevik-Ersaydı'ya (2011) aittir. Son dönemde çıkan *Psiko-Politik Bir Yaklaşım İle Türk-Ermeni İlişkileri* başlıklı çalışmayı derleme çalışmayı da bu meyanda anabiliriz (Çevik & Çevik, 2011).

Bunun yanısıra "psiko-sosyal tahliller" de bu kapsamda düşünülebilir. Gökay (1981), Anapalı (2014), Bülbül (2005) bu çerçevede zikredilebilecek bir kaç çalışmadır.

Psikobiyografinin Amaçları

Psikobiyografinin amacı, son derece zor olmakla birlikte basitçe insanları anlamaktır (Schultz, 2005: 3). Zorluğu insanın karmaşık iç dünyasıdır ve onu

kendisinden başka en iyi bilen olmaz. Şu halde psikobiyograflar, incelenen kişinin iç dünyasını “olabildiğince” anlamlandırmak isterler. Şimdiye dek bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında, hayatlarında zaten anlaşılması zor kişilerin ele alındığı fark edilir: Hitler, Nietzsche, Kim Jong, Bin Laden, George W. Bush, Leonardo da Vinci, Van Gogh, Picasso, Gogol... Düşünür Nietzsche’nin bir mektubunda “Ben labirentim” sözü bile onu tanımaya çalışmak için kışkırtıcıdır. Adam Smith’in son demlerinde hukuk üzerine yazdığı 16 ciltlik el yazısıyla kaleme aldığı kitaplarını arkadaşlarından ateşe atarak yaktırmasını istemesi, onun “piromanyak” olduğuyla mı yoksa içinde yaşadığı “korku”yla mı ilgisini çözümlmek meselesi psikobiyograflara davetiye çıkartır. Rousseau’dan yıllar sonra bile hem demokrat hem de diktatörlerin ondan hâlâ ilham alıyor olmasının nedenleri de, ancak onun karmaşık düşünce dünyası öğrenilerek anlaşılabilir. Psikobiyografi, ez cümle, incelenen kişinin ruh portresini çıkartma hedefindedir.

Şu halde psikobiyografide temel soru “ne” (what) değil; “neden”dir (why). Bu sayede kişilik dinamikleri ve yapısına bakılabilir. Soru her zaman NEDEN olduğunda psikobiyografinin amacı, bulmaca (puzzle) çözmeye dönüşür. Her boşluk dolduruşta diğer boşluk için aynı soru sorulur: Neden. Örnekleylim. Ressam Van Gogh, kulağını neden “kesti” ya da belki doğru soru şu; onun kulağı neden kesikti. Onun hayatını ele alan biyografiler bu soruyu kolay bir teşhisle, onun “deli” olduğu ya da “çılgınlık yaptığı” ile geçiştirdiler. Ama bu gerçek bir cevap değildi; zira cevap hayatındaki bir ayrıntıda gizliydi. Son araştırmalar (NTV, 2015), aynı evde kaldıkları arkadaşıyla geçen şiddetli bir tartışmanın ardından “kılıç ustası” olan arkadaşının kulağını kestiğini ortaya koyuyor. Şimdi asıl soru şu; peki neden? Psikolojik yaklaşımlar, hamilik eden ev arkadaşını yanında tutabilmek ve “yalnız kalmamak” için van Gogh’un arkadaşını şikâyet etmediği, bunu itiraf etmediği, dolayısıyla ikisinin aralarında “sessiz bir mutabakat” yaptıklarını söylüyor.

Psikobiyografinin amacını açıklarken de, onun neye yaradığını belirtmiş oluyoruz. -Boşlukları doldurma, -Dip nedenleri anlama/anlamlandırma, -Farklı ayrıntıyı görmemize imkân verme. Sözelimi Hitler’in intiharını onun başına gelecek “küçük düşürücü” yargılanma safhasından daha çok, ölümüyle insanları kendine bağlamanın başka bir yolu olarak değerlendiren yorumlarla karşılaşabiliriz. Başka bir örnek; Falih Rıfkı Atay’ın Çankaya’da aktardığı Atatürk’e ait bildik bir hikâye, psikolojik bir değerlendirmede bambaşka bir anlama bürünebilir. Bu hikâyeye göre küçük

Mustafa'nın eğilerek oynanan birdirbir oyununu dışardan sadece izleyip, oyuna katılmaması, arkadaş ısrarı üzerine küçük Mustafa'nın "Ben eğilmem!" demesi, anıyı aktaran Atay'ca onun "çok onurlu" olmasına bağlanır (Atay, 1984: 21-22). Volkan ve Itzkowitz ise, daha o vakit Mustafa'nın "yalnız" olduğu ve başkalarına karşı şüphe dolu olduğunu ileri sürerler (Volkan, 2005: 59). Osmanlı tarihine yöneldiğimizde de, kafes usûlü dediğimiz uygulamanın şehzadeler üzerindeki baskısı psikolojik sâiklerle anlamlandırılıp, sonra niye padişahlar arasında "deli" olanların çıkabildiği de izah edilebilir. Zira her an öldürülme ihtimalinin olduğu bir ortamda büyüyen bir şehzadenin, padişah olduktan sonra nasıl davranabileceğini belirlemek psikolojik açıdan zor olmasa gerektir.

Politik figürlerle ilgili psikobiyograflerin sayıca hacminin büyüklüğü, bu çalışmalarda siyasetçilerin özel bir yeri olduğunu gösteriyor. Özellikle diktatör, tiran veya kudretli liderle ilgili çalışmalar dikkat çeker. Belirleyici olan uzun iktidar yıllarıyla bir biçimde olumlu-olumsuz iz bırakan liderler psikobiyografların ilgisini çekiyor. Dramatik sonlu liderlerin hayatları da pek çok gizemi ve soruyu geride bıraktığı için psikolojinin yardımıyla anlaşılmaya çalışılıyor. Şimdiye dek yapılan psikobiyografik çalışmaları kategorik olarak şöyle gösterebiliriz:

- *Politik liderler:* Adolf Hitler, III. George, Napolyon, Lincoln, Atatürk, Richard Nixon, Mahatma Gandi, Robbespierre, W.Churchill, Adnan Menderes, Saddam Hüseyin, Lenin, Trotsky, Kim Jong, George W. Bush, Henry Clinton, Usame Bin Laden, Margaret Thatcher, Barack Obama, R. Tayyip Erdoğan.
- *Edebiyatçılar:* Gogol, Dostoyevski, Virginia Woolf, Sylvia Plath Cemal Sürey(y)a, Tevfik Fikret, Nazım Hikmet.
- *Sanatçılar:* Pablo Picasso, Vincent van Gogh, Da Vinci, Diana Arbus, Elvis Presley.
- *Dini liderler:* Hz. Muhammed, Hz. İsa, Luther, Said Nursi.
- *Filozoflar:* Rousseau, Bertrand Russell, Cemil Meriç.
- *Bilim insanları:* Einstein, Sigmund Freud, Eric Erikson.

Psikobiyografinin Tarihçesi ve Gelişimi

Akademideki yaygın anlayış, ilk psikobiyografi türüne giren çalışmayı Freud'un 1910'da yayımlanan *Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci (Leonardo da*

Vinci ve Çocukluk Anısı) kitabıyla başlatır. Tanınmış psikobiyograf Alan Elms, yüzyıl geçse de Freud'un bu çalışmasını hâlâ birkaç saygın psikobiyografi örneği olarak gösterir (Elms, 2005: 210). Bu kabulle ilgili özellikle İngilizce yayınlarda bir sürü atıfla arşılaşmak mümkündür. Leonardo çalışmasında Freud'un seçtiği teori kuşkusuz psikanalizdir. 1910 ve 1920'li yıllarda bu tür çalışmalar çokça eleştirilirse de psikobiyografi çalışmalarına devam edilir. Özellikle yazanın/sanatçının hayatı önemli değil, eserin ne dediği önemli diyen edebiyat çevrelerinden eleştiri gelir¹. Freud ise yazanın/sanatçının kendi hayatını da önemseyerek biyografi incelemelerinde yeni bir perspektif getirmeyi önerir ve etkili olur da...

1940'lı yıllar, bu tür çalışmaların görece yavaşladığı devre olsa da zikre değer birkaç eser öne çıkar. Manfres S. Guttmacher'in 1941'deki *III. George* ve Walter C. Langer'in 1943'teki *The Mind of Adolf Hitler* (Hitler'in Zihni) incelemeleri kitaplaşır. II. Dünya Savaşı etkilerinin insan hikâyelerine yansımalarının oldukça ilgi çekici olduğu bu yılların bolca malzeme vermesine karşın psikolojik kişi incelemeleri sınırlıdır. 1950'lerin ikinci yarısında psikiyatrist Erikson'un *Martin Luther* (1958) ve *Mahatma Ghandi* (1961) çalışmaları, ciddi psikolojik çözümlenmeleriyle bu alanda iyi örnek oluşturur.

Özellikle 1970'ler, psikobiyografik yayınların arttığı yıllar olarak geçer. Özel dergiler, tezler, konferanslar ve çeşitli örgütlenmelere bu yıllarda rastlanılır. Sözü geçen bu gelişmelerin neredeyse tamamı ABD'de gerçekleşir. Bu noktada Kaliforniya (Kaliforniya'da), Northwestern (Illinois eyaleti, Evanston şehrinde), Duke (Kuzey Karolina'da) üniversiteleri öncü rolü üstlenir.

Peki psikobiyografilerin geleceği var mı? Akademi içinde ve dışında pek çok ilgi çekici konuda psikobiyografik araştırmalar yapılacak gibi görünüyor. Psikoloji bölümlerinde henüz uzmanlaşma yok; kurumlaşan anabilim dalları da de yaygın değil. Ne var ki, psikobiyografiler "tutkulu" insanların meşgalesi olarak kalmaya devam edecek gibi görünüyor. Tanınmış psikobiyograf Alan Elms, kendi kişisel web sayfasında "kariyer tavsiyesi" ("career advice") bölümünde, bu konuda çalışmak isteyenlere Shultz'un kitabına ilk olarak göz atmalarını, ardından yine aynı kişinin hazırladığı web sitesine girmelerini salık verir. Bundan sonra "Hâlâ çalışma konusunda

¹ Bu konudaki bir psikiyatristin özetlemesi için, bkz. Ağâh Aydın (2012). "Eleştiri Şiddeti: Ve İnsan Aynada Kendini Gördü", *Dünden Bugüne Edebiyat*, S.6. ss.17-20.

istekli” olanların teşvik (ya da değil) ileri tavsiye için kendisiyle temasa geçmelerini ister. Şu uyarı notlarını eklemeyi de ihmal etmez (Elms, 2015):

“Ben, bu alanda ihtisaslı fakülte olan çok az psikoloji bölümleri gördüğümden beri, akademik kariyerlerinin başlangıcında bu tür çalışmalarını yapmalarını kimseye kesinlikle tavsiye etmedim. Fakat gerçekten psikobiyograf olmaya tutkuluysanız, en azından yarı zamanlı olarak işinizi lâyıkınca yapabilmemiz için çalışmalarınızda size kısmen yol gösterebiliriz.”

Türkiye’de ise, psikobiyografik ilk çalışma olarak ABD’de yaşayan psikiyatr profesörü Vamık Volkan’ın ilk baskısı 1984’te *Immortal Atatürk*’ün neredeyse 15 yıl sonra, 1998’de *Ölümsüz Atatürk* olarak tercüme edilen kitabıyla başlatmak gerekir. Hakkında yazılan her yazının kayda geçtiği ve bununla ilgili resmi/milli arşivin olduğu lider Atatürk hakkındaki bu kitabın Türkiye’deki basılmasına bir süre yasak getiren şey, sözü edilen kitaptaki psikolojik tahlillerdir. İlk basıldığı 1984’te Türkiye’de askeri vesayetin güçlü biçimde sürdüğü yıllarda, kitapta çıkan ve alışık olunmayan bir yöntemle ele alınan Atatürk’ün “insan” portresi bazı çevreleri rahatsız eder ve politik itirazlarla karşılaşır. Süleyman Demirel’in cumhurbaşkanı olduğu 1998’de, artık böylesi endişelerin/vehimlerin yersizliğine dem vuran yaygın siyasi anlayışın etkisiyle, nihayet kitabın Türkçe baskısı yapılır. Volkan’ın tarihçi ortağı Itzkowitz ile birlikte yazdıkları bu kitap -anılmaya değer birkaç çalışma hariç- bu alanda hâlâ özel önemini korumaktadır. Üniversitelerin psikoloji veya tarih bölümlerinde de henüz böyle çalışmalar teşvik ediliyor değildir. Yine de bazı biyografik çalışmalarda psikobiyografik yöntemlerle konunun ele alındığı pasajlar da artmaktadır.

Psikobiyografi İle İlgili Literatür

Psikobiyografi yerleşik bir disiplin olmamasına karşın dünyada yüzyıldır 1000’i geçkin çalışma vardır². Editörü William Todd Schultz’un 2005’te Oxford Üniversitesi yayınlarından çıkan *Handbook of Psychobiography (Psikobiyografinin Elkitabı)*, ilk elde okunması gereken kaynak eserdir. Her bölümde en az 6 makalenin olduğu 4 bölümlü bu kitabın ilk parçası “Psikobiyografi Nasıl yazılmalı” başlığı taşıyor. Kitabın geri kalan kısmında, politikacı, sanatçı ve psikologların psikobiyografilerinden örnek çalışmalar bir makale uzunluğunda yer alıyor. Hem yöntem üzerine yazıları hem de örnekleriyle

² Bir çalışmada Avrupa ve ABD’de 1980 yılına kadar yapılan çalışma sayısı toplam 854’tür. Bkz. W. McKinley Runyan, “Progress in Psychobiography”, *Journal of Personality*, 56 (Mart 1988), s.302.

bu kitap psikobiyografların başlangıç kitabı olmalıdır. Bundan başka birkaç başvuru eseri sıralanabilir: W. M. Runyan (1982), *Life Histories And Psychobiography: Explorations In Theory And Method*. New York: Oxford University Press; Elms, A. C. (1994). *Uncovering Lives: The Uneasy Alliance Of Biography And Psychology*. New York: Oxford University Press; McAdams, D. P., & Ochberg, R. (Eds.) (1988). *Psychobiography And Life Narratives*. Durham, NC: Duke University Press. Ayrıca pek çok faydalı bilgiyi depolayan bir web sitesi de (<http://www.psychobiography.com>) yararlıdır. Türkiye’de yapılan bu alandaki doğrudan çalışmaların ise oldukça sınırlı kaldığını söylemeliyiz.

Tablo 1

Türkiye’de Psikobiyografi Alanındaki Çalışmalar (1995-2015 arası)

	1995-1999	2000-2004	2005-2009	2010 ve sonrası	Toplam
Kitaplar	1	1	4	3	9
Makaleler	0	0	0	2	2
Tezler	0	0	0	1	1
Çeviriler	0	0	0	1	1
Sunular/Dersler	0	0	0	3	3
Elektronik kaynaklar	0	0	0	0	0
Toplam	1	1	4	7	16

Psikobiyografi Alanındaki Kitaplar:

- Volkan, V. D. & Itzkowitz, N. (2010). Atatürk/Anatürk: Mustafa Kemal’in Yaşamı, İç Dünyası, Yeni Türk Kimliğinin Yaratılışı ve Bugünkü Türkiye’deki Kimlik Sorunları. İstanbul: Alfa. (ilk baskı, 1998, Bağlam).
- Uç, Himmet (2001). Tefik Fikret’in Psikobiyografisi: Felsefi, Psikanalitik, Edebî Bir Eleştiri, Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Dindar, Cemal (2015). Tarih Öncesi Köpekler Havlıyor, Cemal Süreya’nın Psikobiyografisi, İstanbul: Telos.
- Dindar, Cemal (2011). Bi’at ve Öfke / Recep Tayyip Erdoğan’ın Psikobiyografisi, İstanbul: Cadde. (3. baskı, 2014, Telos yayınları).
- Tarhan, Nevzat (2012). Çağın Vicdanı Bediüzzaman, İstanbul: Nesil.
- Beyazyüz, Murat (2007). Cemil Meriç’in Psikolojisi, Ankara; Aşına.

- Alper, Yusuf (2008). Psikodinamik Açından Cemal Süreyya ve şiiri, İstanbul: Özgür.
- Alper, Yusuf (2006). Psikodinamik Açından Ahmet Erhan ve şiiri, İstanbul: Digraf.
- Alper, Yusuf (2005). Nazım Hikmet şiirinin psikopatolojisi, İstanbul: Toplumsal Akademik Yayınlar.

Bu kitaplar arasında Himmet Uç'un çalışmasının, Milli kütüphanede kaydı yoktur; ancak nadir kitap olarak sahaflarda bulunabilmektedir.

Psikobiyografi Alanındaki Makaleler:

- İnan, Süleyman (2011). Adnan Menderes'in Mizacı Üzerine, Psiko-biyografik Bir Deneme", Türkiye Günlüğü, S.107 (Yaz 2011).
- Gürsu, Orhan (2015). "Hasan Basri Çantay: Bir Psikobiyografi Denemesi", EKEV Akademi Dergisi, S.62 (Bahar 2015).

Bu belirleme, bir sınırlılık içeriyor. Zira internet üzerinden yapılan aramayla belirlenmiştir. Yani basılı olup pdf., doc, docx gibi dokümanı internete girmemiş başka makaleler de olabilir.

Psikobiyografi Alanında Yapılmış Tezler:

- Yeşil, Cumali (2010). Rainer Maria Rilke'nin 'Malte Laurids Brigge'nin Notları' adlı eserinde ruhiyografisi, (Dan.Yılmaz Özbek. Atatürk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. Doktora Tezi)

YÖK Tez Tarama Merkezi'nin internet sayfasındaki tarama kutucuğunda aranan kelimeler şunlar olmuştur: *Psikobiyografi, psiko-biyografi, psikolojik inceleme, psikolojik çözümlene, psikolojik tahlil*. En sonda İngilizce olarak "psychobiography" kelimesi tarandığında bir doktora tezine rastlanılmıştır. "Biyografi" olarak yapılan/görülen çalışmalar ise çoğunlukla tarih ve edebiyat alanlarında olmak üzere 74 kayıtla karşılaşılmıştır. (Ağustos sonu 2015 itibarıyla)

Psikobiyografi Alanındaki Sunu/Ders (yayınlanmamış):

- Aydın, Agâh (2011). "Psikobiyografi".
- Soygür, Haldun (2011). "Kaçak: Dr. Fikret Ürgüp'ün Yaşam Öyküsü, Bir psikobiyografi denemesi-".

- Soygür, Haldun (2011). “Nijinski'nin son dansı: Şizofreni”.

Sözü edilen bu sunular, Türk Psikiyatri Derneğinin 5-9 Eylül 2011'de Bolu'da düzenlediği “Psikiyatri Tarihi & Tarihin Psikiyatrisi” temalı Güz Okulu'ndaki konu başlıklarında yer almış fakat sunular herhangi bir yerde yayınlanmamıştır³.

Psikobiyoğrafi Alanındaki Çeviriler:

- James William Anderson (Çev: Gökhan Kağnıcı), (2010). “Psikobiyoğrafının Metodolojisi”, *Tarih Okulu*, Mayıs -Ağustos 2010, Sayı VII, ss.77-97.

“İyi” Örneklerden Yöntem Notları⁴

Psikobiyoğrafının standartları belirlenmiş bir yönteminin olmadığını belirtmiştik. Yapılan örnek çalışmalardan bazı notlar çıkarmak bu yüzden yararlı olacaktır. Yönteme dair tutarlı bir yaklaşım geliştirmeye çalışan bu notları 5 başlıkta ele alabiliriz:

1. Kişisel İlgi
2. Soru Dizgesi Çıkarma
3. Kapsamlı Etüt
4. “Üç Açı”ya Odaklanma
5. Psikolojik Yaklaşım/lar Uygulama

Kişisel ilgi (=Konu seçimi): Psikobiyoğrafide konu, çoğu zaman çok sorulu kişiler, şüphe, sansasyon, spekülasyon, barındıran şöhretli insanlardır. Her şeye

³ Mesâlâ Agâh Aydın'ın kişisel web sitesine iletişim için koyduğu eposta adresine (agah@agahaydin.com) 18 Ağustos 2015 tarihinde mesajla sunusunun yayınlanıp yayınlanmadığı sorulmuş ve fakat ne yazık ki, herhangi bir cevap alınamamıştır.

⁴ “İyi” kavramı göreceli bir kavram. Bu konuyu yazmaya başladığımda, önemli iki isimle e-posta yoluyla yazıştım ve duygu belirttiği için onlara bilerek psikobiyoğrafideki “iyi” örnekleri yazmalarını rica ettim. Bu iki isimden biri Pasifik Üniversitesinde psikiyatr profesörü ve psikobiyoğrafi el kitabının editörü W.Todd Schultz; diğeri de (Kıbrıs) Türk kökenli ABD'de yaşayan Virginia Üniversitesinde psikiyatr profesörü Vamık D.Volkan'dı. Her ikisinin “iyi” psikobiyoğrafi listesi farklıydı. Shultz'un listesi: Tim Kasser (2013). *Lucy in the Mind of Lennon*. New York: Oxford University Press; Dan McAdams (2010). *George W. Bush and the Redemptive Dream*. New York: Oxford University Press; William Todd Schultz (2011), *Tiny Terror*. New York: Oxford University Press; Alan C. Elms (1994). *Uncovering Lives: The Uneasy Alliance Of Biography And Psychology*. New York: Oxford University Press. Volkan'ın listesi: Volkan, V. D. & Itzkowitz, N. (1984). *The Immortal Atatürk: A Psychobiography*. Chicago: University of Chicago Press; Langer, W. C. (1972). *The Mind of Hitler: The Secret Wartime Report*. New York: Basic; Redlich, F. (1998). *Hitler: Diagnosis of a Destructive Prophet*. New York: Oxford University Press.; Dorpat, T. L. (2002). *Wounded Monster: Hitler's Path From Trauma to Malevolence*. New York: University Press of America.

rağmen konu seçiminde belirleyici olanın temelde yazanın ilgi alanıyla irtibatlı olduğunu vurgulayalım. Bu alandaki örnek çalışmalar da dediğimizi teyit ediyor. Meselâ, psikiyatrist Yusuf Alper'in şair Nazım Hikmet (1902-1963) ve Ahmet Erhan (1958-2013)'ı konu olarak seçmesi, kendisinin de şiir yazmasındandır. Başka bir psikiyatrist Shultz, Amerikalı fotoğrafçı Diana Arbus'un (nâm-ı diğer "kötü fotoğrafların iyi fotoğrafçısı") (1923-1971) niye ucube/hilkat garibesi gibi fotoğraflar çektiğini merak ederken onu anlamaya çalışmıştır. Yine aynı araştırmacı ABD'li şair ve yazar Sylvia Plath (1932-63)'in sanatı için intihar ettiği sonucuna ulaşırken, onu yazmaya iten Plath'in trajik yaşamıydı. Itzkowitz'in Atatürk ilgisi ise Osmanlı çalışmaları için 1950'lerin ikinci yarısından sonra sık sık geldiği Türkiye'deki Atatürk reformlarının başarısından etkilenerek onu yazmaya karar vermesidir. Benim Menderes'in psikolojisine yönelme çabam, dolduramadığım boşluklar için ihtiyaç hissetmemdendir. Esasında yazanı etkileyenin, özellikle belirgin yaşam olayları, çatışmalar, temalar, ilişki kalıpları, dizileri olduğunu söylüyoruz. Son cümlede, sözü dolandırmadan basitçe anlamak isteyecekler için "psikobiyografi", özlü olarak eziyet, işkence, azap, cefa gören, travma yaşayanların hayat hikâyesi midir sorusuna "hayır" diyemeyiz. Bu babda Türkiye'de psikolojik portresi çıkartılabilecek özellikle geçmiş dönemlerden çok "meşhur" olduğunu da belirtmeliyiz⁵.

Soru dizgesi çıkarma: Psikiyatrist ve psikologların kendilerine danışan kişilere, onları yakından tanımak için yönettiği bir sürü soru vardır. Bu soruların, psikobiyografik çalışmaya konu olan kişi için de yapılması gerekir. Kişiyi tanıma soruları; etnik ve sosyal kökenleri, kaç çocuk vardır, ailede kaçınıcı çocuktur, anne-babanın aidiyetleri nedir, yatırımlar ne ve kime yapılmıştır, hangi çevrelerde büyümüşlerdir? (Herken, 2015). Aranılan cevaplar kişinin psikolojisini çözmeye yarar. Vamık Volkan'ı Atatürk incelemesine "türbelerde ölümlerden medet ummaktan vazgeçilmesi, Müslüman sanatçıların serbestçe insan figürlerini içeren heykel ve resimlerini yapar hale gelmeleri, liderin halkın önünde rakı içebilmesi, bir Türk kadınının Avrupa Güzellik yarışmasına katılıp güzellik kraliçesi seçilmesi" gibi sorularla çalışmaya başlar. Usame bin Laden'i etkileyen psikolojik etkenler, akıl hocaları ve ona "babalık" yapanlar, savaş travması, köktenci radikal hevesleri, şöhret isteyen ego soruları da onunla ilgili A. J. Dennis'i, *Usame bin Laden* incelemesine götürür.

⁵ Örnek olması için şu isimler düşünülebilir: Tarihi Şahsiyetler; I. İbrahim, Sultan Hamit, Genç Osman, Rıza Nur. Sanat/edebiyat dünyasından; Metin Kaçan, Cahide Sonku, Sezer İnanoğlu, İlhan İrem, Zeki Müren.

Kapsamlı etüt (Sabır isteyen zaman): Kabul etmek gerekir ki, bu tür çalışmalar epey zaman gerektiren işleri kapsar: Derinlemesine okumalar yapma, bazı kişilerle görüşme, psikolojik çözümler yapma vs. Tabii bu da, zaman demektir. Psikiyatrist Vamık Volkan “*Ölümsüz Atatürk*” kitabını 7 yılda tamamladı. Tarihçi Lawrence J. Friedman, Eric Erikson hayatını ve çalışmalarını anlattığı *Identity’s Architect* (Kimliğin Oluşumu) 1999’da çıktığında üzerinde 10 yıldır çalışıyordu (Alexander, 2005: 265). Kısacası psikobiyografiler akademik unvanlara çabuk kavuşmak isteyen “hırslı” araştırmacılara göre değil; belki bu yüzden lisans-üstü dönemde yapılması tavsiye edilmiyor. Yukarıda belirttiğimiz kişisel ilgiyle birlikte düşündüğümüzde psikobiyografilerin herhangi bir beklentisi/çıkarı olmayan, biraz da biricik merak uğruna yapacak ciddi araştırmacıların işi olduğunu söylemeliyiz. Örnek olması için Volkan’ın çalışmasının etüt taslağını aşağıdaki tablodaki gibi gösterebiliriz:

Tablo 2

Vamık Volkan “Ölümsüz Atatürk” Kitabının Etüt Taslağı

Eserin Adı	İncelenen Kişi	Kaynaklar	Görüşülenler	Kitabın Araştırılma-Basılma Süreci
Ölümsüz Atatürk	Atatürk	Hatıra (30) Psikoloji / Psikobiyografi (27) Monografi (104) Toplam; 161 kaynak	1. Ş.S. Aydemir, “Tek Adam”ın yazarı, (20 Kasım ve 13 Aralık 1974) 2. Sabiha Gökçen, (2 ve 5 Aralık 1974) 3. Kıymet Tesal, Nuri Conker’in kızı, (13 Mayıs 1975) 4. Lütfiye Gürsoy, Menemen Kubilay’ın tanıdığı, (16 Ekim 1974) 5. Abdürrahim Tuncak, Atatürk’ün manevi oğlu, (5 Aralık 1974) 6. Rauf Denктаş (18 Ekim 1980) 7. D.Uğur, (29 Nisan 1975) 8. P.Çambel ,(5 Ocak 1975) 9. İsminin verilmesini istemeyenler	1973-1984 (9 yıl)

Psikobiyografide iyice araştırma yapılmadan yaşanabilecek vahim hatayı anlatmak için çok bilinen bir örneği paylaşalım. Söz konusu hata Freud'a aittir ve hem de psikobiyografi alanındaki ilk çalışma sayılan *Leonardo* kitabında geçer. Freud, Da Vinci'nin çocukluk hatıralarından birinde geçen "kuş"la ilgili simgesel yüklemeyi kendi kaderinin belirtisi olarak yorumlar. Hatıradaki rüya anlatısı şöyledir: "*Sanki, ben beşikteyken bir çaylak üzerime geliyor, kuyruğuyla ağzımı açıyor ve dudaklarımın arasına soktuğu o kuyrukla bana birçok kez vuruyordu.*" Freud, burada geçen "çaylak"ı başka bir kuş olan "akbaba" olarak –İtalyancadan Almancaya- çevirmiştir. (it. aquilone → alm. geier). Freud, akbabayı, eski Mısır mitinde geçen akbaba başlı kutsal ana Tanrıça Mut ile (Kraliçelerin tanrıçası-Tanrı Amon'un eşi) annesi Caterina'yla özdeşirmesiyle olağanüstü yoruma girişir (Nardini, 2011: 19-20). Gerçekte, o kuş akbaba değil, tipik bir kuş olan çaylaktır ve Da Vinci'nin çocukluğunu geçirdiği kasabada çok görünürdür. Freud, eğer bu bilginin sağlamlığına güvenseydi anlatılan hataya düşmezdi.

Bu noktada, bir psikobiyografi araştırmacısının haşır neşir olacağı kaynakları sıralayabiliriz:

- Psikobiyografiye ait giriş kitapları: Temel düzeyde disiplini tanımak anlamında yararlı olacaktır.
- Yazılı materyaller: Tarih biliminin asıl kaynak olarak gördüğü, güven veren materyallerdir. Nüfus bilgileri, evlilik cüzdanları, çocukların kayıtları, doğum-ölüm belgeleri,
- Hatıralar, günlükler, mektuplar, özel notlar: Tarih biliminin kuşkuyla baktığı bu kaynakların bu çalışmalarda özel bir yeri vardır. Çok yönlü satır arası okuma notlarının bu çalışmada önemli ipuçları verdiği söylenebilir.
- Görüşme notları: Yazan/yazanlarca yapılan sözlü görüşmeler, bu çalışmalarda pekiştireç unsurlardır.
- Özel eşyalar: Oyuncak, takılar, giysiler, eskiz defteri, resimlemeler, sağlık kayıtları, hobi eşyalar vs. Örneğin Fatih Sultan Mehmet'in kişiliğine ait en eski izler yazı ve çizimlerle dolu çocukluk defterinden anlaşılabilir.
- Görsel/işitsel materyaller: Fotoğraf, video, film, resim vd. kişiye dair çok ayrıntıyı ele verir.

- Edebi ürünler: Roman, deneme, hikâyelerde kişinin ruh şifreleri gizlidir.

“Üç Açı”ya Odaklanma: İyi bir psikobiyografi, odaklanılan kişiye üç açıdan bakmayı gerektirir: 1-Fiziki gelişim, 2-Benlik (Kişisel Ruhî) gelişim, 3-Sosyal çevre/yaşanılan dönem.

- Fiziki gelişimde; kişinin bedensel gelişimi (boyu, kilosu, gözü, dişi, kafa yapısı, dış görünümü), geçirdiği hastalıklar, tikler, belirgin kusurlar, aile genetiğinden gelen müzminlikler, psikozlar vs. araştırılır.
- Benlik gelişimi; Kişinin bunalımları, buhranlar, kompleksler, yaşadığı sıkıntılar, ölümler, anne-baba ortamı ve etkileri, kardeşlerin durumu ve onlarla ilişkileri, evliliği-ayrılıkları vs. araştırılır.
- Sosyal çevre/Yaşanılan dönem; Kişinin etnik kökeni, sosyal/meslekî meşrebi, inanışlar, gelenekler, azınlık-çoğunluk aidiyeti, yaşadığı çevre, zamanın şartları vs. araştırılır.

Bunları yaparken temel psikoloji sözlükleri tarayarak dağarcığı genişletme, teorik okumalar yapma, bu başlıklar altında psikolojik notlar çıkarmak kişinin psikolojik profilini çıkarmaya yarar.

Psikolojik yaklaşımlar uygulama: İnsan davranışlarını ve zihni süreçlerini “tanımlamak” ve ardından “açıklamak”, psikolojinin hedeflerindedir. Bu hedeflere ulaşmak için çeşitli yaklaşımlar kullanılır; bunlar ya birebir, ya da çeşitli sentezlemelerle uygulanabilir. Popüler ve kökleşmiş yaklaşımları kısaca şöyle gösterebiliriz:

- Psikanalitik yaklaşım (=Freudyan psikanaliz): Korku, tutku gibi bilinç-dışı etkenlerin insan davranışlarındaki etkisini inceler.
- Biyolojik yaklaşım: Hormon, gen ve sinir sisteminin insan üzerindeki etkileşimini konu edinir.
- Bilişsel (Kognitif) yaklaşım: İnsanların bilgiyi ne şekilde depoladığı, işlediği, algıladığı ve kullandığıyla ilgilenir.
- Davranışsal (Behavioral) yaklaşım: Ortam, çevre ve olayların (ödül-ceza) insan davranışlarını nasıl değiştirdiğini araştırır.

- Hümanist (insancıl) yaklaşım: Özgürlük, yaratıcılık, potansiyellik gibi insan tabiatının olumlu yanına odaklanarak sevgi dolu ilişkiler geliştirme eğilimine dikkat kesilir.
- Kültürlerarası yaklaşım: Kültürel ve etnik benzerlik ya da farklıların insan yaşamı üzerindeki etkisini inceler.

Bu yaklaşımlarından birinin veya birkaçının kullanılmasıyla kişi özelliklerine farklı açılardan bakılabilir. Türkiye’de yapılan çalışmalardan örnekler verelim: Şair Cemal Süreya’nın (soyadındaki ikinci –y’yi sonra kaldırır) küçükken üvey annenin eve gelmesi ile komşunun evinde bir küçük (göz) odada kalışlarının, kendisinde oluşan dışarı “atılma” korkusu verdiği ve bunu yıllar yıllar taşıdığını şairin şu dizelerinden anlıyoruz: “*Sizin hiç babanız öldü mü / Benim bir kere öldü kör oldum*” (Dindar, 2015: 67-69). Cemal Dindar, şairi değerlendirirken, onun ikilemelerini ve karmaşık dünyasına eğilirken sık sık başvurduğu yaklaşım psikanalizdir. Psikiyatrist profesörü Nevzat Tarhan da Said Nursi’yi incelediği eserinde dönem ve olay etkisinin irdelendiği davranışsal yaklaşımdan ilham alır. Said Nursi’nin yetişme çağına hâkim olan pozitivist yaklaşımın etkisinden kendini kurtarıırken onun yeni zamanın yorumunu nasıl yaptığını şu şekilde açıklar: “Allah’ın inkâr edildiği, tabiatın her şeyi yarattığının iddia edildiği bu zor dönemde hangi cevapları vereceğine dair derin düşüncelere, tefekkürlere başlamıştır. Ciddi analizlerle fikir üretmeye yönelmiş, bilimden ve nefisinden gelen dürtüleri ikna etmeye çalışmıştır” (Tarhan, 2012: 44).

Bunun dışında yalnızca değini biçiminde geçştireceğimiz psikobiyografide aşağıdaki modern yaklaşımlar da yol gösterici olabilir: Dan McAdams; Kimliğin Yaşam Öyküsü Modeli (Life story model of identity); Silvan Solomon Tomkins, Senaryo Teorisi (Script theory).

“Kötü” Psikobiyografinin İşaretleri

Psikobiyografilerde sık karşılaşılan ve bu açıdan kaçınılması gereken başlıkları aşağıdaki gibi maddeleyip, tek tek kısaca açıklamaya girişeceğiz:

1. İndirgemecilik
2. Yanlış teori/yaklaşım seçimi
3. Hastalık teşhisiyle yaklaşmak
4. Değersizleştirme

İndirgemecilik: Kolay yargılara ulaşma veya yorumlamaları daha yalınlaştırma ve basitleştirme demektir. Zor tarih araştırmalarında psikolojik çözümler kestirme bir yoldur. Sınırlı kaynaklara ulaşmak basitleştirme eğilimini yükseltir. Anderson, indirgemeciliğe örnek olarak, Gandi'yi ele alan iki araştırmadaki yazarların vardığı sonuçları/yargıları karşılaştırması oldukça çarpıcıdır.

Tablo 3

Gandi'yi Ele Alan Yazarın Vardığı Sonuçların/Yargıların Karşılaştırılması

Yazar	İncele nen kişi	Eylem/ Tarih	Cevabı aranan soru	Sembolizm	Yorum
Wolfenstein (1973)	Gandi	Tuz yürüyüş ü/1830	Pasif direnşinin kökeni nedir?	İnsan tohumu (Benzetme istiare -tuz taneciği)	Hint toplumunun güç ve cesaretini geri alması (Psikolojik etken)
Erikson (1971)				Yiyecekleri koruyan madde (Benzetme gerçek- Ekonomik değer)	İngiltere'nin adaletsizliğini gözler önüne serme (Siyasi ve ekonomik etken)

Yanlış teori/yaklaşım seçimi: Alanda tamamen deneysel destek bulamamış veya itibarını henüz kazanamamış teorilerden yararlanılması. Ya da çoğu son dönem (güncel) anlayışlarla geçmişteki kişileri değerlendirme çabası. Tarihi kesitlerin aynı olmadığı unutulurken yapılan bu yanlış, tarih biliminde anakronizm olarak bilinen bir şeydir.

Hastalık teşhisiyle yaklaşmak: (Pathography=hastalık tanısı/teşhisi [diagnosing]) İncelenen kişiyi, bir hastalık teşhisiyle değerlendirme. Kişiyi hastalık, mutsuzluk gibi negatif yanlarıyla ele almak demektir. Pathografi, esasen bir tıp terimi olmasına karşın 1990'lardan itibaren "Kişinin olumsuz yanlarına odaklanan biyografi türü" olarak İngilizce sözlüklere girmiş bir kavramdır. Yayılan kötü şöhretiyle yeni ama pejoratif anlamıyla bir kavram olarak girmiştir. 1985–90 arasında ABD'li yazar J. C. Oates tarafından bu kavram popülerize edilmiştir. Buna örnek olarak Adolf Hitler verilebilir. Onun hakkında müttefikten varılan "narsist psikopat" teşhisi sonrasında, her yaptığını sırf bununla irtibatlandırarak açıklamak, zamanına yönelik olağanüstü şartlar-açıklamalarına pay çıkarmamak anlamı taşır.

Değersizleştirme (=Kişisel fantezi ekleme): Kişiyi yermek için bir anlatı formatı sunar. Yazarın önyargısıyla beliren ve incelenen kişinin olumsuzluklarını ispata girişen çalışmalar bu kapsama girer. En bilinen örneklerden, Da Vinci ve Gogol'un bastırılmış erdişi eğilimler taşıdığını ileri süren çalışmalar daha dikkatli okunmalıdır. Böyle bir şey doğru olsa bile, onların yeteneklerini görmezden gelen, onların kişiliğini tanıtan tek gerçekmiş gibi gösteren çalışmalar sorunludur. Türkiye'de buna tipik bir örnek olarak; Süreyya Aydemir'in 1950-60 döneminin Türkiye başbakanı Adnan Menderes'i incelediği *Menderes'in Dramı* adlı kitabı verilebilir. Bu kitabında Aydemir, Menderes'i olumsuzluklar içerisinde yorumlama gayretini açık eder. Böyle bir şey yaptığını iddia etmez ama yer yer onu psikolojik tahlillerle olumsuz figür yapar. Söz konusu kitabın iç başlıklarına hızlıca göz atıldığında yazarın psikolojik çözümleme gayreti fark edilir: "Ölümler Zinciri, Korunmaya Muhtaç Bir Çocuk, ... Bir Yalnız Çocuk, Yalnızlık Kompleksi, Duygulu Zaaf, İlk Ve Son Arkadaşı, Ruh Düşkünlüğü Ve Ümitsizlik, Ölümün Kovaladığı Adam, Şahsiyetine Kavuşan Menderes, İki Şahsiyelilik (Kişiliğindeki Çelişmeler), İnönü Fobisi, Menderes'in Ruh Özellikleri, Yüzbinlerin Arasında Yalnız Bir Adam... Özellikle bu bölümler 1945 yılına kadarki siyasi yükselişi anlattığı devreye kadar devam eder. Aydemir'in Menderes'e ait biyografik notları, romancı işçiliğindeki yorumlarla katlanır. Ancak bu kişisel yorumların tehlikesi, acemice yapılan tarih yazımında belge-değeri zehabı verebilir. Temsili bir örneği, yine Aydemir'den verelim. Atatürk'ün İstanbul'dan Samsun'a gitme görevinin kendisine verilmesini, Aydemir Atatürk'ü şöyle konuşturarak kitabında aktarır: "*Kafes açılmış, önümde geniş bir âlem vardı. Uçmaya hazırlanan bir kuş gibiydim*"⁶. İşte bu sözü, kurgusalıktan çıkıp bizzat M. Kemal'in dilinden düşmüş gibi yapılan aktarmaları sözgelimi birçok web sitesi ve bloglarında rastlamak mümkündür.

Sonuç

Disiplinler arası çalışmalarda, araştırmacının kendi alanı dışındaki disiplinde temel/yeter bilgi istediği için eksiksiz olamayacağı yargısıyla, bu türe giren psikobiyoğrafiler doğal olarak "makul amatörlük" içerir. Ancak bu bile, kabul edilebilir

⁶ Ş. S. Aydemir (1999). *Tek Adam*. İstanbul: Remzi. C.I, 365

olmayan acemice bir işten daha kıymetlidir. Tarih yazımında (ve başka disiplinlerde) kusursuz bir kişi incelemesinin olamayacağını bilsek de, psikobiyografilerin yeni ve zengin bilgi/yorumların ortaya çıkarttığını kabul etmek gerektir. Bu yazının da nihai iddiası, tarihçilerin kişi incelemelerinde psikolojiyi atlamaması gerektiğidir. Dolayısıyla psikobiyografinin yöntemine dair çıkarttığımız notların bu tür çalışma yapacaklara ancak uyarı anlamı taşıdığını belirtmeliyiz. Bu meyanda, Adnan Menderes'in mizacını ele aldığım makalemde yer alan psikobiyografinin metodolojisine dair şu notları yinelemek faydalı olacaktır (İnan, 2011: 57-58):

Akademik alanda yöntemi hâlâ tartışılan ve henüz yaygınlık kazanmamış psikobiyografilerin bilimselliği, bu durumda kolaylıkla yazanın yaklaşımı, ele alış tarzı ve tutumuyla ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla ihtiyat için bu çalışmaların, (...) tamamıyla her şeyi cevaplandırma/çözme iddiasında olmadığını belirtmeliyim. Hatta yapılan açıklama veya varılan yargıların tersine, başka bazı iddialar ileri sürülebilir veya gözlemler paylaşılabilir.

Şimdiye dek çoğunlukla psikiyatrların ilgilendiği bu tür çalışmalara tarihçilerin de el atması gerektiğinin altını çizelim. Gerçekte psikiyatr/psikolog-tarihçi ortaklığındaki çalışmalar daha ehven görünmektedir. Volkan'ın *Ölümsüz Atatürk* kitabının önsözünde bir tarihçi ile birlikte kitabı yazmak gerektiğini açıklayan şu satırlarını öne çıkartalım: *“Tarihçiler, psikoloji hakkında yeterli bilgiden yoksunlardı; buna karşılık olgulara psikolojiyi esas alan bir perspektifle yaklaşan bilim adamları da yeterli bir tarih bilgisinden yoksunlardı”* (Volkan, 2005: 11-12). Şüphesiz her alanda olduğu gibi çıkan eser, yetenekli-yeteneksiz kişilerin elinde ve çalışmalar da onların kapasiteyle ilişkilidir. Psikiyatr/psikolog-tarihçi ortaklığında ya da tek yazarlıysa onun ötekine sürekli danıştığı sürecin psikobiyografilerde iyi örnekler çıkartabileceğini vurgulayalım. Yine de bu yazının özeti babında, iyi bir psikobiyografinin formülü şöyle verilebilir:

Şekil 1. Psikobiyografinin Formülü

Temel kişilik çözümleme bilgisi (asgari psikoanalitik donanım)	+	Yeterli tarih bilgisi	+	Uсталık isteyen yorumlama iş	=	Psikobiyografi
---	---	-----------------------------	---	---------------------------------------	---	----------------

Son olarak, psikobiyografiye ilişkin bir öngörüyle yazıya nokta koyalım. Psikobiyografinin, geleneksel bilim disiplinlerinin (tarih veya psikoloji) yerine alması ya da başlı başına “yeni” bir disiplin olması muhtemel görünmüyorsa da, son dönem parlak disiplinlerarası çalışmaların etkileyiciliği ile alternatif değil tamamlayıcılığı (boşluk doldurucu işlevi ile) bir iç disiplin olabileceği düşünülebilir.

Kaynakça

- Çelik, A. (2009). *Politik psikoloji*. Ankara: Dost.
- Tarhan, N. (2010). *Asimetrik savaş-politik psikoloji*. İstanbul: Timaş.
- Çevik-Ersaydı, B. S. (2011). *Politik psikoloji yıllığı*. Ankara: Barış Platin.
- Alexander, Irving (2005). Erikson psychobiography, psychobiography and Erikson. *Handbook of psychobiography* kitabı içinde. New York: Oxford University.
- Alican, M. (2010). Psikotarih: teori ve pratik. *Tarih Okulu*, VI, Ocak-Nisan. 95-123.
- Alican, M. (2011). Psikotarihin yapısökümü. *Gazi Üniversitesi Genç Bilim Adamları Sempozyumu*.
- Anapalı, A. (2014). *Masada kaybedilen vatan: Lozan'da neler yaşandı? Lozan'da yaşananların psiko-sosyal tahlili*. İstanbul: Profil.
- Anderson, J. William (1981). The methodology of ppsychological biography. *Journal of Interdisciplinary History*, V.11, No:3.
- Atay, Falih Rıfıkı (1984). *Çankaya*. İstanbul: Buteş.
- Aydemir, Şevket Süreyya (1999). *Tek adam*. İstanbul: Remzi.
- Aydın, Ağâh (2012). Eleştiri şiddeti: Ve insan aynada kendini gördü, *Dünden Bugüne Edebiyat*, S.6.
- Bülbül M. (2005). *Türkiye'nin süryânileri: (Örf, Din, Eğitim, Ekonomi, Psiko-Sosyal Açıdan Anketli Tahlil)*. İstanbul: Tasam.
- Çelikkol, A. (2002). *Tarih psikiyatri divanında*. İstanbul: Stüdyo İmge.
- Çevik, B. & Çevik, A. (Der.) (2011). *Psiko-politik bir yaklaşım ile Türk-Ermeni ilişkileri*. Ankara: USAK Akademi.

- Dennis, Anthony J. (2005). Osama Bin Laden-the sum of all fears. *Handbook of psychobiography* kitabı içinde. New York: Oxford University Press. ss.311-322.
- Dindar, Cemal (2014a). *Bi'at ve öfke / Recep Tayyip Erdoğan'ın psikobiyografisi*, İstanbul: Telos.
- _____ (2015b). *Tarih öncesi köpekler havlıyor*, Cemal Süreya'nın Psikobiyografisi. İstanbul: Telos.
- Elms, Alan C (1994). *Uncovering lives: The uneasy alliance of biography and psychology*. New York: Oxford University Press.
- _____ (2005). Freud as Leonardo- Why the first psychobiography went wrong, *Handbook of psychobiography* kitabı içinde. New York: Oxford University Press.
- Elms, A. C. (20 Ağustos 2015). Psychobiography. Erişim: <http://www.ulmus.net>.
- Freud, Sigmund (1957) *Leonardo da Vinci and a memory of his childhood*. London: Hogarth Press.
- Gökay, F. K. (1981). *Tarih ve psiko sosyal yönden Atatürk*. Ankara.
- Herken, H. (2015). Süleyman İnan ile 20 Ağustos tarihli görüşme, Denizli.
- İnan, Süleyman (2011). Adnan Menderes'in mizacı üzerine, psiko-biyografik bir deneme. *Türkiye günlüğü*. S.107 (Yaz 2011).
- McAdams, D. P., & Ochberg, R. (Eds.) (1988). *Psychobiography and life narratives*. Durham. NC: Duke University Press.
- Nardini, B. (2011). *Leonardo Da Vinci, bir ustanın portresi*. İstanbul: Can.
- NTV (2015). Van Gogh'un kulağını kim kesti? Erişim: http://www.ntv.com.tr/yasam/van-goghun-kulagini-kim-kesti,-l-wJl-_FkG_o5Z3M1KQ6A (20 Ağustos 2015).
- Runyan, W. M. (1982). *Life histories and psychobiography: Explorations in theory and method*. New York: Oxford University Press.
- Runyan, W. M. (1988). Progress in psychobiography. *Journal of personality*, No: 56 (March 1988).
- Schultz, William Todd (2005). *Handbook of psychobiography*. New York: Oxford University Press.

_____ (2013). *An emergency in slow motion: The Inner life of Diane Arbus*. New York: Bloomsbury.

Schultz, W. T. (2015). Süleyman İnan ile 11-12 Ağustos tarihli e-posta yazışması. Denizli-Oregon.

Tarhan, N. (2012). *Çağın vicdanı Bediüzzaman*. İstanbul: Nesil.

Volkan, V. D. & Itzkowitz, N. (2005). *Ölümsüz Atatürk, yaşamı ve iç dünyası*. İstanbul: Bağlam.

Volkan, V. D. (2015). Süleyman İnan ile 21-22 Ağustos tarihli e-posta yazışması. Denizli-Virginia.

Web-1: <http://www.psychobiography.com/>.

Extended Summary

Introduction

The person review is one of the objects of history and literature research. While biographies written by historians mostly just focus on the actions of the statesmen based on official documents, biographies written by writers draw a human portrait over the writings of the person examined. Both studies usually do not give information about the person's own life. Neither explains the behavior nor enters the inner world. The inner world does not mean someone's interpretation of his/her own self, it means someone else's interpretation. The main question is how possible someone's definition of someone is. How and what events shape the mentality of the people? How that person's anxiety, depression, bohemian life, fight for existence etc. took place. What did he/she in life or did he/she have any aims? These and many more questions can find convincing answer with the help of Psychology. In the final analysis, Psychobiography indicates the intersection that Psychology with history and literature, helping and reinforcing each other.

Purpose and method

I will discuss the meaning, objectives, advantages, history of psychobiography in this article. At the end, I will discuss existing, consistent methodological implications and ways from consistent studies in this field. Thus, I must say that the theoretical underpinning of psychobiographies, as dependent on practices in this branch, are created based on the abstract knowledge of the main case studies. Finally, after the briefly evaluating the "good" and "bad" signs of psychobiography, I will conclude the article with my general observations about the current situation and the possible future position of psychobiography.

Conclusion

In interdisciplinary studies, the psychobiographies which is in this species naturally contain "reasonable amateurism" with the judgment that researchers somewhat lack adequate knowledge in all disciplines. However, even this is precious.

In historiography (and other disciplines), although we know that a perfect person review is not quite possible, we still know that psychobiographies reveal new and rich

information/comments. Main claim of this paper is to suggest that historians should not dismissed psychology when carrying out person reviews. Hence we must state that notes we took on the method of psychobiography just carries the aim of warning those who do such work. In the meantime, the following remarks that indicate the disposition of Adnan Menderes in my article will be useful for the methodology of psychobiography:

The scientific aspect of the method of psychobiography which is still being debated in the academic field can be associated with the style, approach and the attitude of the person who writes on this subject. Therefore, studies in this field will not claim to answer all the questions. In fact, contrary to the statement made by a particular researcher, some other claims can be asserted or observations can be shared.

We should underline the fact that the historian should also deal with such studies which psychiatrists had been interested in so far. In reality, studies that are carried out by both psychologists and historians are more valuable. Let us take a look at the preface of "The Immortal Atatürk" by Volkan on Atatürk get to get an idea on that matter. "While historians did not have enough information about Psychology, the scientists approaching with a perspective based on the psychology did not have enough information about history."

Obviously, a study as in every field is directly related to the capacity and talented of its creator. Joint or consulted works by Psychiatrist/psychologists and historians will bring out valuable outcomes. The formula of a good psychobiography study could be explained as follows:

Basic Personality analysis information (minimum psychoanalytic equipment)	+	Sufficient history information	+	Interpretation requiring expertise	=	Psychobiography
---	---	--------------------------------------	---	---------------------------------------	---	-----------------

Finally, we like to end our sentences with a prediction about psychobiography. Even though psychobiography does not seem to be replacing the traditional disciplines yet, it will certainly be one of the disciplines that will supply other areas with great help.



OSMANLI'DAN CUMHURİYET'E MEDRESELERİN ISLAHI TARTIŞMASINDAN EĞİTİM BİRLİĞİNE

From OTTOMANS to REPUBLIC: From the DISCUSSION of
REFORMING MADRASAS to UNIFICATION of EDUCATION

Ayşe YANARDAĞ*

Öz: Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyet'e devredilen eğitim kurumları askerî okullar, medreseler, yeni açılan sivil okullar, azınlık ve yabancı devlet okulları olarak sınıflandırılabilir. 19.yüzyılda Osmanlı Devleti çöküşü durdurmak için birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da ıslahatlar yapmıştır. Askerî yenilgiler sebebiyle Avrupa tarzında eğitim veren askerî okullar kurulurken sivil eğitimin temel kurumları olan medreseler ıslah edilmeye çalışılmıştır. Tanzimat Fermanı'ndan sonra medreselerin yanı sıra yeni, çağdaş anlayışta sivil okullar kurulmuştur. Medreselerden yetişenler geleneğin temsilcisi olarak ortaya çıkarken yeni okullardan/mekteplerden yetişenler daha çağdaş fikirleri temsil etmişlerdir. Gelenekçi-yenilikçi çatışması ortaya çıkınca genelde mevcut eğitim sistemi özelde medrese sorgulanmaya başlamıştır. Medreselerin programı ve sistemi ile ilgili sorgulamalar eğitim birliği fikrine dönüşmüştür. Çalışmada bu konu ile ilgili Osmanlı'nın sonu ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında yapılan tartışma örnekleri ele alınmıştır. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e medrese ıslahı meselesinin Eğitim Birliği/Tevhîd-i Tadrîsât fikirlerine nasıl döndüğü sorusu açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Birliği, Tevhîd-i Tadrîsât Kanunu, Medreseler, Din Eğitimi

Abstract: Transferred to educational institutions of the Republic from Ottoman Empire, military schools, madrasas, schools, minorities and foreigners can be classified as state schools. To stop the collapse of the Ottoman Empire in the 19th century, as in many areas, reforms have been made in the field of education. Military schools providing education in European style, when it was founded because of military defeats, the basic institutions of civil education has attempted to reform madrasas. After the Tanzimat, madrasas, as well as a new, civilian schools were established in the contemporary understanding. When the Madrasa graduates emerge as a representative of tradition, who have represented innovation grows from the new school. Traditionalists-innovative conflict comes along, overall current education system was specifically questioned madrasas. Questioning about the program and the system of madrasas has turned to the idea of unity of education. In this study, samples made in discussions on the subject at the end of the Ottoman Empire and the first years of the Republic were discussed.

* Yrd.Doç.Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, E-posta: ayseyanardag1970@myinet.com

Republic from Ottoman Empire, the madrasa reform issues, education union / Unification tried to explain to return to the question of how ideas.

Keywords: Unification of Education, The Law of Unification of Education, Madrasahs, Religious Education

Giriş

Arapça ders kelimesinden gelen medrese, içinde dinî dersler okutulan yer, ders gören talebenin, içinde yatıp kalktıkları bina anlamında (Develioğlu, 2005:599; Şemsettin Sami, 2002:1314; Eyice, 2002:473) olup IX. yy.'da kullanılmaya başlamışsa da resmi bir kurum ve devlet teşekkülü olarak X. yy.'da Karahanlı Türkleri tarafından tarih sahnesine çıkarılmıştır (Hızlı,1987:274). Medreseler Sünni İslam anlayışını Şii İslam anlayışına karşı savunmak üzere (Eyice, 2002:51) kurulmuş, Selçuklular zamanında Nizamülmülk'ün çabalarıyla devlet kontrolüne alınmaya çalışılmıştır (Okumuşlar, 1998:130-132; Güven, 1998:140-142).

Osmanlılar beylikten büyük bir devlete dönüşürken İslam'ın ilk yüzyıllarında Müslümanlar arasındaki canlı ilim ve fikir hayatı, içtihat kapısı kapandı (Sarıkaya, 1999:32) anlayışı ile donuklaşmaya başlamıştı. Genel olarak İslam toplumlarında yaygınlaşan içtihat kapısı kapandı anlayışı Osmanlı Devlet ve toplum yapısında da etkili olmuştur. İlâveten kendi çağının en iyi düzenine/nizam-ı âleme sahip olduğu kanaatini taşıyan Osmanlı'da, nizamı/düzeni koruma çabası devlet ve toplum hayatında değişimi engellemiştir. Bu anlayış Osmanlı düzeni ve geleneği açısından güçlü bir devlet çıkarmışsa da bir başka açıdan baştan beri devletin ideolojisini savunan medreseye yansımış, medreseler kendini güncelleyememiştir. Medreselerin kendini güncelleyememesinin bir diğer sebebi kendi döneminde çağının ihtiyacını karşılayabilen eğitim anlayışına karşı bilimsel ve teknolojik gelişmelerin henüz Osmanlı sistemini zorlayacak seviyede rakip olmamasıdır. Siyasi iktidarın devlet düzenini ve ideolojisini koruma ihtiyacı, bilim anlayışını doğrudan yönlendirmesi (Akyüz, 2012:81) içtihat kapısı kapandı düşüncesi, medresenin bilim ve yönetim anlayışı bakımından değişimine imkân vermemiştir.

Medreselerin ihtiyaçlarını karşılayan vakıf sistemi dinsel ve hayır amacıyla kurulmuştur. Belli bir hizmete ayrılan menkul ya da gayrimenkulün nasıl kullanılacağı vakıfların vakıfnamelerinde genellikle ayrıntılı (Öztürk, 1983:25; Yüksel, 1988:61)

olarak yazılmış olup vakıfnameye uyulması zorunludur (Yediyıldız, 2002:158; Öztürk, 1983:51). Bir tür mali özerklik sağlanan medreselerin bu nedenle devletin müdahale edebileceği kurumlar olmaktan uzaklaştıkları düşünülebilir. Ancak devlet için tehlike olabilecek vakıfların devletleştirildiği de görülmüştür (Yediyıldız, 2002:162). Medreselerin devletin Sünni anlayışını/ideolojisini savunan köklü kurumlar haline gelmiş olması siyasi bir tehlike yaratmamıştır.

Şeyhülislam'ın ilmiye sınıfının başkanı olması ve medreselerin sınıflanması, mezuniyet koşulları (Uzunçarşılı, 1988:5-80) kadıların vakıfların harcamalarını incelemesi (Öztürk, 1983:57; Yüksel, 1988:61) ile ilgili düzenlemeler devlet denetimini geliştiren uygulamalar olarak ortaya çıkmıştır. Osmanlı Devleti'nde çağdaşı devletler gibi eğitim-öğretim faaliyetinin sınırları ve içeriği net olarak belirlenmemiş, kısmen vakıf kurucusunun belirlediği (Yüksel, 1988:172) daha çok geleneğin yönlendirdiği bir biçimde yürütülmesi (Hızlı, 1987:278) medreselerde eğitim ve öğretimin dinî konular dışında gelişmesine engel olmuştur (Yüksel, 1988:173). İlâveten vakıf sistemi, mali bakımdan medreselerin yaşamasını kolaylaştırmış, öğrencileri yedirip barındırmışlardır. Bu nedenle medreseler, fakir halk çocukları için en uygun okul durumunda (Arı, 2002:183) olurken yaygınlaşmış, zamanla vakıfların kayıtları takip edilemez olmuş, devlet denetimi zorlaşmıştır.

Fetihlerle yaygınlaşan ve çoğalan medreseler zamanla merkezi otoritenin kontrolünden uzaklaştığı gibi ekonomik bozukluk da medreseleri olumsuz etkilemiştir. Daha yükselme döneminde toprak ve vakıf sisteminin bozulması devlet adamlarıyla birlikte medreseleri ve ilmiye sınıfını etkilemiş, medreselilerin isyanına sebep olmuştur (Cem, 1997:107-111; Akdağ, 1946:34-35). Medresenin eğitim anlayışı ve programından yani doğrudan medrese sisteminin kendisinden değil (Sarıkaya, 1992:24-27) toprak sisteminin ve ekonominin bozulmasından kaynaklanan devleti uzun süre uğraştıran isyanlar çıkmıştır. Merkezi otoritenin zaafı ve ekonomik bozukluğun medresenin ideolojik eğitim anlayışının değişmesine yönelik etki yaptığı iddia edilemez.

Medreselerin başı olan Şeyhülislamın, III. Murad döneminden itibaren adî bir memur gibi azledilmesi, az sayıda da olsa idam edilmesi ile medreseler önemini kaybetmeye başlamıştır. III. Selim ilmiyenin devlet hizmetinden öylesine ümidini kesmişti ki, *"anlardan gelecek Allah'dan gelsin, Hüdâ-yı Mûteâl anlara muhtaç eylesin"* (Cem, 1997:121-122) demiştir. Avrupa'da Rönesans-Reform ve

aydınlanma sonucu askerî ve siyasi başarılar, değişen eğitim anlayışıyla gelişirken Osmanlı eğitiminin temeli olan medreseler ise Sünnî din eğitimini ve mevcut sistemini yeterli görmüş, geleneğini yenileyip ıslah etmemiştir. Bu anlamda kendi çağdaşlarından dersleri ve sistemi bakımından geride kalmıştır. Medrese sisteminin eskisinden daha kötüye gittiği eleştirisini yapan Kâtip Çelebi gibi kişiler çıksa da medreseler ıslah edilememiştir (Binbaşoğlu, 2014:91).

19. Yüzyıldan Birinci Dünya Savaşının Sonuna Kadar Medrese Islahatı ve Eğitim Birliği Meselesi

Osmanlı Devleti'nde genel halk eğitimi, çağdaşlarındaki gibi devletin görevi olarak görülmemiştir. Ancak aydınlanma sonucu 19. yüzyılda ortaya çıkan eşitlik, özgürlük fikirleriyle milli ve merkeziyetçi devlet ideolojisi tüm dünyada bu anlayışı değiştirmeye başlamıştır. Milli ve merkezi devletçilik, duygu ve düşüncede ortak kültür ve değerlere sahip bir toplum oluşturmayı gerektirmiştir. Mevcut siyasal sisteme bağlı bireyler yetiştirmek eğitimin amaçları arasına girmiştir (Tezcan, 1985:67-69). Böylece genel halk eğitimi ve temel eğitim devletin asli görevleri arasında sayılarak anayasalarda yer almıştır. Temel eğitimden yükseköğretime kadar çeşitli derece ve alanlardaki okullar devlet iznine ve denetimine bağlı hale gelmiştir (Türkoğlu, 1980:180-191).

Milli ve merkeziyetçi devletlerin ortaya çıkması, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, sanayileşme ile askerî güçleri artan Avrupa karşısında Osmanlı'nın mevcut nizam-ı âlem anlayışı, teknolojisi, askerî gücü yetersiz kalmıştır. Gerileyen Osmanlı'nın eğitim anlayışı ilk kez askerî alanda ıslahatlarla değişmeye başlamıştır. Askerî ıslahatlar çöküşü durduramayınca Tanzimat Fermanı'ndan sonra sivil eğitim anlayışı değişme sürecine girmiştir. Osmanlı'nın sivil eğitiminin temel kurumları olan medreselerde, sorunların başladığı 16.yydan 1840'a kadar yapılanlar köklü olmadığından başarılı olamamıştır (Atay, 1982:12).

Medrese sisteminin yetersizliği ve geri kalmışlığı devam ederken Tanzimat Fermanı'ndan sonra geniş çaplı ıslahatlar başlamış bu bağlamda sivil eğitim alanında yeni okullar açılmıştır. Medreselerin yanında yeni kurulan mekteplerden devlet memuru yetiştirilmiştir. Atay'a göre medreseye dönük en önemli ıslahat belirtisi 1854'te Muallimhane-i Nüvvab'ın açılmasıdır. Medreseye dönük eleştirilerin öncelikle kadı gibi ilmiyeyi ilgilendiriyor olması, kadı yetiştirmek üzere bu okulların açılmasına sebep olmuştur. Ardından Mülkiye Mektebi açılması medreselerin devlet ve toplum hayatını

idare edecek memurları yetiştiremediğinin (Atay, 1982:23) kabulü olup bu görev artık yeni okullara devredilmiştir. Medreseler bilim anlayışlarını yenileyemediklerinden sırf din eğitime münhasır okullar olarak Şeyhülislamığa bağlı kalırken, yeni okullar maârife ve verdiği eğitime göre değişik nazırlıklara bağlanmıştır. Ayrıca mekteplerde dinî derslerin az bulunması ya da hiç bulunmaması bu okulların medrese etkisinden uzak tutulmaya çalışılması zamanla mekteplerden yetişenlerin dinî inançlarında zaaf bulunduğu (Balcı, 2012:164-170; Atay,1982:29) düşüncesine, gelenekçi-yenilikçi, mektep-medrese çatışmasına yol açmıştır.

Devlet ve toplum hayatında çatışma medreseye dönük eleştirileri yoğunlaştırırken medreselerin kötü olan durumunun sebepleri ve çareleri sorgulanmıştır. 1867 yılında medreseler hakkında hazırlanan bir raporda Fatih ve Kanuni dönemindeki kurallara uyulmadığı dolayısıyla daha geride olduğu eleştirisi yapılmış ve derslerin okuma süreleri, tahsilin süresini düzene sokmaktan başka (Atay, 1982:19) sistemine ve bilimsel anlayışına dönük değişiklik getirmemiştir.

Osmanlı Devleti, karışık ve düzensiz açtığı okulları düzene tâbî tutmak ve devlet denetimi sağlamak amacıyla 1869'da Maârif-i Umûmiye Nizamnamesini yürürlüğe sokmuştur. Nizamname ile ilköğretimden yükseköğretime ilk kez böyle geniş kapsamlı düzenleme yapılmıştır (Maârif-i Umûmiye Nizamnamesi, 1292:184-201). Nizamnameyi eğitim birliği fikrinin gelişme aşamalarından biri olarak görmek mümkünse de nizamnamede medreseler ile ilgili bir düzenleme yer almamıştır. Medreselerin nizamnamede yer almayışını yüzyılların getirdiği büyük ilim adamlarının tespit ettiği sınırları korumak, bunları öğrenip sonraki nesillere aktarmak geleneği, vakıf sisteminin devlet denetimini zorlaştırması, siyasi iktidarın medreselerden adeta vazgeçmesi, merkezi otoritenin zaafı, ekonomik bozukluk gibi sebeplerle açıklamak mümkündür.

Medreselerin köklü eğitim kurumları olması onun bir başka açıdan –mutlak olmamakla birlikte- eğitim geleneğini yenilemeyi zorlaştırmıştır. Henüz kökleşmiş bir geleneği olmayan mekteplerde yeni bir anlayışı yerleştirmek daha kolay görülerek medreseler nizamname sisteminin dışında kalmış olabilir. Maârif-i Umûmiye Nizamnamesi 19. yüzyıl merkezîliğinin ve eğitim birliği anlayışının Osmanlı Devleti'ne yansımasıdır.

Nizamnameye dâhil edilmeyen medrese içinden ve dışından artan eleştiriler, ıslahat ihtiyacını ve bu ıslahatın nasıl yapılacağı tartışmalarını getirmiştir. Ancak 19.

yüzyıl merkezîyetçiliği ve bilim anlayışı ile mevcut medrese eğitim ve yönetim anlayışı nasıl bağdaştırılacaktı? Bu nedenlerle medrese ıslahatını eğitim birliği fikirlerinden ayrı değerlendirmek mümkün değildir. Öte yandan din eğitimine ve din hizmetlisi yetiştirmeye münhasır kalan medrese ıslahatı meselesi din eğitimi meselesini ortaya çıkarmış olup konu ile ilgili örnekler ileriki satırlarda verilmiştir.

Birinci Meşrutiyet'te Meclis-i Mebû'sân'da genel olarak eğitim meseleleri içinde medreseler de ele alınmıştır. Yanya mebusu Abdül Bey medreselerin düzensizliğine değinmiş ve “*mevcut bulunan medâris ve mekâtibin usûl-u kâide-i tedrîsiyyesini küllîyyen lağv*” edilmesini istemiştir (Binbaşoğlu, 2014:214-219). Bütün medrese ve mekteplerin kaldırılmasını isteyen Abdül Bey o gün için radikal denebilecek bir talepte bulunmuştur.

19. yy.'da Osmanlı Devleti'nin önemli devlet adamlarından Ahmet Cevdet Efendi (1822-1895) esasen bir medreseli (Keskiöğlü, 1966:228-229) olup medreselere dönük eleştirilerde (Oklay, 1966:241) bulunmuştur. Darümuallimin-i Sıbyan müdürlüğü yapan Ahmet Cevdet Efendi yeni bir alfabe yöntemi denediği için medreseliler ve veliler okulu boykot etmişler, okul bir yıl kapanmıştır. O Darümuallimin'i medrese etkisinden kurtarmak için girişimlerde bulunduğu gibi medreselilerin Recep, Şaban, Ramazan aylarında cerre¹ çıkma geleneğini kaldırmıştır (Akyüz, 2012:186). Bir başka devlet adamı Ahmet Cevdet Paşa ile aynı dönemde yaşayan ve beraber çalışan Fuat Paşa (1815-1869) da medreseleri eleştirmiştir (Akyüz, 2012:194).

Medreseler yukarıda bahsedilen sebeplerden dolayı din anlayışında ve eğitiminde içtihat kapısı kapandı anlayışına sahip olduğundan yeniliklere tepki göstermiş, siyasi ve sosyal sıkıntılar yaratmışlardır. Yine de 19.yüzyılda Osmanlı Devleti'nde medreselerin yeniliklere karşı tutumu, eğitim anlayışı ve yönetimi sorgulanmaya başlamıştır. Din adamı yetiştiren medresenin dersleri, içeriği ve yönetimi tartışılmıştır, ilerleyen satırlarda bu örneklerle değinilmiştir.

II. Abdülhamit Dönemin'de hazırlanan lâyihalarda medreseler eleştirilmiş, tavsiyelerde bulunulmuştur. Bunlardan biri olan Celaleddin Bey, medreseleri ayakta tutan vakıflardaki usulsüzlüklere ve derslerin yetersizliğine dair eleştiriler yapmıştır. İlmiye, askerîye, mülkiye ve meşâyihin önde gelenlerinden bir komisyon kurularak

¹ Medrese öğrencilerinin mübarek üç aylarda köylere dağılıp halka dinî öğütlerde bulunmak, namaz kıldırmak veya müezzinlik etmek suretiyle para ve erzak toplamalarına verilen ad

memleketin ihtiyacına göre derslerin düzenlenmesini tavsiye etmiştir (Balçı, 2012:164). Osmanlıda bu kurumların her birinin ayrı ayrı okulları bulunduğu göz önünde tutulduğunda medrese programını yenilemek için diğer kurumların önde gelenleriyle birlikte çalışmak tavsiyesi eğitimde farklı kurumların görüşlerini birleştirmek olup Tevhîd-i Tedrîsât fikirlerinin tohumları olarak görmek mümkündür.

Yine dönemin aydını Şeyh Ali Efendizade Muhyiddin hazırladığı bir raporda “*medrese zikr olundukça ulûm-u şer’iyye-i arabîyye tahsil olunmakta bulunan ulemâ-yı İslam’a mahsûs dershaneler demektir*” diye başlarken meseleyi din eğitimi bağlamında ele almıştır. Söz konusu gelenekçi-yenilikçi çatışmasına değinip medreselerin ders programlarının çağın gereksinimlerine uymadığı eleştirisini yaparken son dönem padişahlarını medreselere ilgi göstermemekle suçlamıştır. İslam dininin fenne, çağın ihtiyacına, medeniyete uygun olduğu halde medrese derslerinin çağın bilimsel gelişmelerinden geride olduğu eleştirisini yapmıştır (Şeyh Alizade, 1314:15-19).

II. Abdülhamit Dönemin’de medreselerde sınavlar kaldırılmış, askerlikten muafiyet getirilmiştir. Ders Vekâleti ve Meşihat medreseler için program hazırlamayı düşünmediği gibi Anadolu’daki medrese vakıfları hakkında sayısal bilgisi dahi bulunmadığından medreselerin en düşkün dönemi olmuştur (Ergün, 1982:60). Gelenekçi-yenilikçi çatışmasının temel nedeni din eğitimi meselesi olduğundan yüzyılın sonlarında Adliye Nezareti’ne bağlı olan Hukuk Mektebi’nde dinî içerikli dersler yer almaya başlamıştır. Din hizmetlisi ve uzmanı yetiştiren medreselerin bu konuda dahi yetersizliği görüldüğünden 1900’e gelindiğinde tekrar açılan Darülfünun’a Dinî İlimler Şubesi ilave edilmiş, Maârif Nezareti din eğitimine el atmıştır (Atay, 1982:37; Akyüz, 2012:237).

Görüldüğü üzere artık 19. yüzyılda çeşitli devlet görevlilerini yetiştirme işini yeni okullar gerçekleştirirken din hizmetlisi yetiştirme ve din eğitimi verme işini medreseler gerçekleştirmiştir. Aynı yüzyılın sonunda 20.yüzyılın başlarında zihniyeti birbirinden farklı kuşakların yetişmesi ve çatışması önceleri din eğitimi eksikliği bakımından ele alınmış, din ile ilgili dersler Sultan II. Abdülhamit Dönemi’nde yeni okullarda da verilmeye başlamıştır. Ancak yeterli görülmediğinden Maârif Nezareti yükseköğretimde din öğretmeni yetiştirecek şube açmıştır. Bu gelişmeler medresenin geri kalmasının sebeplerinin medrese içinden ve dışından sorgulayan kıpırdanmaları biraz daha arttırmıştır. II. Meşrutiyet Dönemin’de direnmelere rağmen medreselere tekrar sınav getirilerek asker kaçaklarının önü alınmaya ve medreseler denetlenmeye

çalışılmıştır. 26 Şubat 1909'da Medâris-i İlmiyye Nizamnamesi çıkartılmıştır. Dersleri, sınavları, yoklamaları, kalacakları süreler, mezuniyet sonrası haklarına dair önemli düzenlemeler getirilmiştir. Ancak ekonomik sebeplerle özellikle İstanbul dışında uygulamada başarısız olmuştur (Ergün, 1982:74). Bu dönemde medrese kökenlilerden medreselere dönük eleştiriler başlamış ve bu kişiler medreselerin durumunu düzeltmek için çareler sunmaya başlamışlardır. Beyan-ül Hak'da mektep medrese ayrılığına dönük eleştirilere karşı medreseleri savunucu yazılar yayınlanmıştır. Aşağıda bununla ilgili örneklere değinilmiştir;

Beyazıd dersiamlarından Ermenekli Safvet Efendi, *Medreselerimiz* (1910:1642-1644) başlıklı yazısında medreselerin geçmişte büyük hizmetler yaptığını, çağının en iyi okulları olduğunu, ancak ihmal sebebiyle gerilediğini yazmıştır. Anadolu'daki medreselerde yetişenlerin takdir edilmemesini, tıp, mühendislik gibi ilimlere halkın ilgisizliğini medreselerin gerilemesinin sebepleri olarak değerlendirmiştir. Safvet Efendi'nin vurguladığı halkın tıp, mühendislik gibi ilimlere ilgisizliğini yukarıdan beri açıklanan içtihat kapısı kapandı anlayışının bir sonucu olarak görmek gerekir. Islahatlarla açılan yeni okullarda okutulan daha çağdaş dersler ilmiye sınıfında bu derslerin medreselerde neden okutulmadığını sorgulama ve okutulması düşüncelerini ortaya çıkarmıştır. Bunun sonucu mevcut medrese derslerindeki temel mezheplerin ortaya çıkışına sebep olan konuları içeren Kelam gibi ders içeriklerini sorgulatmıştır.

Kütüb-i Kelâmiyenin İhtiyacât-ı Asra Göre Islah ve Te'lifi Beyne-l-Müslimîn Mezâhib-i Muhtelifenin Tevhîdi Medreselerde Tadrîsâtın Islahı I, II, III (1910:403-406) başlıklı Musa Kazım ve Eşref Edip Beyler tarafından yazılan üç yazıda yüzyıllardır medreselerde okutulan kelim dersleri ele alınmıştır. Farklı kelam anlayışlarının İslam toplumlarında mezhep ayrılıklarına sebep olduğu eleştirisi yapılarak bunların birleştirilmesi istenirken birlik tüm Müslümanlar bağlamında düşünölmüştür. Medreselerde yüzyıllardan beri devam eden ders usulü eleştirilmiştir. Medreselerde haşiyenin haşiyesi, tenkidin tenkidi, tenkidin tenkidinin tenkidi, felsefenin felsefesi, felsefenin felsefesinin felsefesi okutmak Arapça öğrenilmesine engel olmuştur. Bunları öğrenmek boş değildir ama sırası değildir. Dersler ıslah edilmeli metinlerle beraber lügat ve edebiyat okunmalıdır. Ayrıca layıkıyla fıkıh, tefsir, hadis okunmadığı eleştirilerini yaptıktan sonra talebelerin bu konularda düşünmelerini, bu konuları eleştirmelerini istemiştir. Çağın fenlerine ilave olarak Arapça dışında İngilizce,

Fransızca gibi başka bir yabancı dil öğrenmeleri tavsiye edilmiştir. Aynı sayıda medreselerin ıslahı için medreseler kongresi çağrısı yapılmıştır (1910:22-23).

Yusuf Akçuraoğlu, Sırât-ı Müstakim’de *Medrese Islahâtı* başlıklı yazısında medrese programında sadece dinî ilimler okutulmasını çağın ilimlerinin okutulmamasını eleştiren, medreseleri ıslah etmeden Avrupa’nın eğitim teşkilatını alarak ayrı okullar kurulmasını çatışmanın sebebi olarak görmüştür. Bu usul eğer Osmanlı birkaç asır önceki ibtidâi Rusya gibi medeniyetsiz olsaydı belki mahzuru olmazdı, karşısında itiraz edecek ciddi bir tartışma bulmazdı, “*yeni bir maârif ve medeniyet kurmak er geç mağlubiyete mahkûm*” eleştirilerini yapmıştır. Ayrıca yeni okullardan yetişenler devlet görevlerine atanmaya başlayınca çatışmanın iktisadî sebepleri ortaya çıkmıştır. Tanzimat’ın başından beri ilmiyenin çoğunluğu ve onların nüfuzu altında bulunan halk yeniliğe ve yeniliğin evladı demek olan mekteplere nasıl baktıklarını herkes görmüş, anlamıştır (1911:5-9). Yazarı belli olmayan *Terbiye ve Talim* başlıklı yazıda mektep medrese çatışmasına rağmen medreseler kadar mektepler de büyük adam yetiştirememekle eleştirilmiştir (1911:12).

Safvet Efendi, Beyan-ül Hak’da sonraki günlerde görüşlerini açıklamaya devam etmiştir. Medreseler yeni okullar açıldıktan sonrada ihmal edilmiş, Ders Vekâleti Meclisi eski anlayışına devam ederek ders programlarını değiştirmemiştir. Ona göre mektep ve medrese arasındaki fark ihtisastan başka bir şey değildir. Medreselerde Arapça ve dinî ilimler öğrenilirken mekteplerde fen bilimleri eğitimi verilmesi ona göre uzmanlıktan başka bir şey olmayıp mektep ve medrese tarzında iki ayrı eğitimin zararı yoktur. Avrupa’da böyle iki ayrı tahsil tarzına karşı çıkanlar çok olup Katolik okulları özellikle Fransa’da kaldırılmıştır. Avrupa’nın idare usulü ve kanunlarındaki felsefe aklî ve tâbî’i olduğu, Katolik okullarının felsefesi ise dinî olduğundan bu usulün batıda zararı görülmek ihtimali vardır. Hâlbuki Osmanlı’nın dinî İslam, padişah halife olup bütün İslam âlemi ile alakadar olduğundan “*felsefe-i tâbî’iyye takibinde mazarrât görüleceği*” açıktır. Yönetimde, kanunlarda, mahkemelerde din felsefesi takip edildiğinden bu iki tahsilin esası aynı olup teferruatta ayırırlar. Bu nedenle Safvet Efendi “*bir memlekette böyle ayrı ayrı usûl-i tahsil olamaz*” diyenlere karşı çıkmıştır (1910:1670-1781). Ayrıca geçmişte büyük adamlar yetiştiren medreseleri ilerletmek için vakıflarının ihmal edilmemesi, kendi başına bırakılmaması gerektiğini (1911:1730-1733) vurgularken merkezî devlet anlayışına ve eğitim birliğine devletin ekonomik kaynaklarının denetlenmesini isteyerek yaklaşmıştır.

Islah-ı Medâris başlığıyla Halil Nasuhi Bey, medrese ile ilgili görüş belirtenlerin pedagoji bilmemesi nedeniyle sunulan ıslahat projelerini yeterli görmemiş, ders programının yetersizliğine, yıllarca Arapça eğitimine rağmen öğrenilemediğine dair eleştiriler yapmış ve bu haliyle medreselerin kalmasındansa kaldırılmasını istemiştir. Bu eleştirilere Nasuh Efendizâde Hayri Bey, *Hakikatten Vazgeçemem II* (1911:1758-1763) başlıklı bir yazıyla cevap vermiş, alaycı bir üslupla karşı çıkmıştır.

Medreselerden ve diğer okullardan ehliyetli ulema yetişmemesi ve devletin yıkılışına sebep olduklarına dair eleştirilere *Darülfünun ve Medâris-i İslamiye Şebab-ı Mütefekkiresine* başlığıyla Mehmet Zeki Bey tarafından cevap verilmiştir; ilmiyenin yetersizliği kabul edilirken devletin yıkılışını sadece bu sınıfa mal etmenin haksız olduğu, bütün bir milletin çalışmasıyla kurtulacağı karşılığı verilmiştir (1911:1808-1811). Yine Mustafa Sabri Bey'in *İlmiye Bütçesi Münasebetiyle* başlıklı makalesinde, bütçe müzakereleri esnasında Allah ilmi sarıklılardan almış, feslilere vermiştir şeklindeki ilmiye sınıfına dönük eleştirinin ilk kısmını kabul etmiştir. Ancak diğer dünyevi ilim erbabını batıdaki muasırları ile kıyaslayan yazar, ilmin feslilere verildiğine itiraz ederek medreselere dönük eleştirilere cevap vermiştir (1911:1958-1961).

İlmiyenin asrın ihtiyacına göre içtihatla bulunmadığına dair eleştirilere Kilisli Münir Bey, imzasıyla *İçtihat* başlıklı makalede cevap verilmiştir; içtihattan amaç büyük müçtehitlerin ortaya koyduğu usul ve kuralları yani fıkıh usullerini *eimme-i erbaanın mezhebin*² bozarak yeni bir usul ve kural koyarak yeni bir mezhep kurmaksa bu mümkün olmadığı gibi faydalı değildir. Eğer içtihattan maksat asrın ihtiyacına göre dört büyük imamın sözlerinden bir şey çıkarmaksa bu her zaman mümkün olmuştur(1911:1861-1863). İlmiye sınıfının içtihat yapması, yeterli olup olmaması, ilmiye sınıfı ve medrese eğitiminde asırlardır öğretilen büyük müçtehitlerin fikirlerinin ne kadar ne dereceye kadar sorgulanacağı tartışmasını getirmiştir.

Medreselere dönük eleştirilerde II. Meşrutiyet Dönemi'nde 31 Mart Vakâsı'nın da etkisi görülmüştür. Cemiyet-i İlmiye-yi İslamiye imzasıyla başlıksız açıklama ile (1911:1921) Ermenekli Safvet Efendi imzasıyla *Meclis-i Mebûsan'da Softalar* (1911:1921-1925) başlıklı bir yazı ile 31 Mart Vakâsı'ndan dolayı medrese öğrencilerinin suçlanmasına itiraz edilmiştir (1911:1947-1949). Medrese ıslahâtını

² Dört imam. Müslümanların en büyük ve yüksek âlimleri ve müçtehitlerinden İmam-ı Ebu Hanife, imam-ı Şafi, imam-ı Malik, imam-ı Hanbel

takip eden Safvet Bey sonraki günlerde *Medreselerimiz Hala Bir Yoluna Konulmadı* başlığı altında çağın gelişmeleriyle mütenâsib dersler ilave edilmesini istemiş, görüşlerini açıklamıştır (1912:54).

Demirhisarlı Fatih Hüseyin Bey, *Vahdet-i Terbiyye* (1912:2668-2670) başlıklı bir makalede “*ittihâd-ı terbiyenin fıkâdânı*” yani eğitim birliği yoksunluğu nedeniyle ileriye gidilemediğinden, yerinde sayıldığından eskiden medreseler iyi iken artık yirmi senede bir lisanı dahi öğretilmediğinden, eski medreselerde rasathaneler, ameliyathaneler bulunduğundan, eskilerin Yunan eserlerini tercüme ettiklerinden medeniyeti geliştirdiklerinden uzun uzadıya bahsetmiştir. 1839’dan itibaren Rüştiye Mektebi, Mekteb-i Maârif-i Adliye kurulmasının hata olduğunu savunmuştur. Hâlbuki “*şarkın mizacına daha uygun olan*” medreselerin ihyasına çalışılırdı maârifin daha kolay gelişeceğini, yeni okulların ise masraflı olduğunu halkın buralara evlatlarını göndermekten çekindiğini anlatmış ve şu şekilde devam etmiştir:

Bundan başka menâbi-i terbiye muhtelif olduğu için selâmet ve terakkiyât-ı memleketin mütevakkıf olduğu ittihâd-ı terbiye çatallaştı. Medreselerde yetişenler bir türlü düşünür, mekteplerden neş’et eden başka fikirde bulunur oldular. ...medreseler ıslah olsaydı ilim ve maârif bunlar vasıtasıyla neş’r olunsaydı zikir olunan mahzûrlardan hiç biri vuku’ a gelmez ve ulûm ve maârif-i garbiye kisve-i İslamiye için daha seri’ü-l-istinâs olacaktı.

Yazar, farklı dünya görüşlerinde yetişenlerin çatıştığını görmüştür. Medreseler ıslah edilseydi batının ilim ve eğitiminin İslami bir görüntüye bürüneceğini böylece daha kolay yayılacağını iddia etmiştir. Yabancı ülkelere eğitim için gönderilen gençler ülkeye geldikten sonra birbirine zıt fikirlerle sû-i tefehhüme/yanlış anlamalara sebep olduğu için eğitimin birliği yönünde görüşlerini savunmuştur. Medrese derslerinin yetersizliği eleştirisi medresenin geri kalmasının sebebi olarak görülürken bunu aşmak ve çatallaşan eğitim birliğini ortadan kaldırmak için medreseye dayanan bir eğitim birliği anlayışı sergilenmiştir.

Bandırmalı Faik Bey, *Mektep, Medrese* isimli kısa bir makalede yazılışı farklı fakat kuruluşları, amaçları bir olduğunu, mekteplerin milleti maddi alanda ilerletirken medreselerin ise manevi alanda ilerleteceğini savunmuş, eğitim birliğine dair fikirlere farklı bir taraftan yaklaşmıştır.

Medrese programında yapılan yeniliklerden sonra medreselere dönük eleştiriler medreselileri rahatsız etmiştir. Medrese talebesi Mustafa Cevdet Bey, *Teceddüd Karşısında Medreseler Mektepler* başlıklı yazısında, medreselerin yeniliği kabul etmediğine ve diğer okullarda okuyanları dinsizlikle suçladığına dair eleştirilere etmiştir (1913:92-93). Medrese kökenlilerin diğer okul mezunlarını dinsizlikle suçlamadıklarına dair savunmaların yanı sıra medreselerin ihmal edildiği dolayısıyla din eğitiminin ihmal edildiği eleştirileri medrese içinden yükselen seslerdendir (1913:92).

Medrese talebesi Salih Vecdi Bey, *Medâris-i Hususiyeye Muhtacız* (1913:104) başlığıyla farklı alanlardan ilim adamlarının bir araya gelip güçlerini birleştirerek örnek bir medrese kurmalarını ileri sürmesi medrese islahatı tartışmalarının eğitim birliği yönünde değişmesine bir başka örnektir.

Medrese, Mektep Birleşmeli başlığıyla Mehmet Şükrü Bey, Müslümanlığın ilim ve eğitimi yaymaktan ibaret olduğu için medrese ve mektep isminde iki okul meydana getirildiğini izah etmiş, medresenin usullerini yanlış olmakla, mektebi ciddi bir medeni ve İslami eğitim vermemekle, bu iki okulun programlarının birbirine benzememekle ve birbirlerinin dilini ve hislerini anlamamakla eleştirmiştir. İlim ve fen eğitimi almaktaki meşruiyeti İslami referanslara dayandıran yazara göre ilim, fen ve ilahi esaslara dayanan mükemmel bir program neticesinde kurulacak müessesenin adının mektep ya da medrese olmasının önemi yoktur. Yazara göre, medreseler islah edilmemeli mektepler ile mezc edilmeli, aynı program aynı nizamname uygulanmalıdır. İslami eğitimden bütün ilimlerin okutulmasını anlayan yazar ilim öğrenmeyi İslamiyet'in istediğini vurgulayarak bu esaslara göre okulların tasnif edilmesini tavsiye eder. Bu okullardan yetişecekler arasından bir maârif nazırı icabında bir şeyhülislam veya bir şeyhülislam icabında bir maârif nazırı olabilecektir. Belki de bu iki memuriyeti birleştirecek vasıf ve kudrete sahip olur ki bu sayede birbirinden uzak yollar takip eden mektep ve medrese arasındaki fark kaldırılacaktır.

Ali Naci Bey, *Softalar ve Medreseler* adlı çalışmasında medreseler hakkında, çağın ihtiyaç duyulan ilimleri ile hiç ilgisi olmadığı, sadece fıkıh ve uhrevî konulara hasr edildiği, yapılan yardımların boşa gittiği, memleketin fayda görmediği eleştirilerini yapmıştır. Medreseler, asker kaçakları ve çalışmak istemeyenlerle dolmuş, kuruluş amaçlarından uzaklaşmış, binaları yetersiz, eğitimin senelerce sürdüğü tembellik yuvaları haline gelmiştir. Avrupa'da Katolik okulları gelişirken medreseler ise büyük bir dinî taassup içerisinde tembellik ve cehalet içinde öldürülmüştür. Katolik okulları dinî

meselelerini öyle siyasi bir şekilde sokmuşlardır ki kendileri ve memleketleri fayda görmüşlerdir. Hocalar ise İstanbul'da camiye çekilir, halka telkin-i efkâra çalışır Anadolu'ya, kendilerine ihtiyaç olan yerlere gitmezler, doğru söyleyenleri dinsizlikle ithâm ederler, II. Meşrutiyet'in ilanından beş sene geçtiği halde medreseler kafa ve görüntü olarak eskisi gibidirler, sözleriyle medreseden yetişenleri eleştirmeye devam etmiştir (t.y.:5-15).

Maârifin ıslahında çağın fen bilimlerinin medreseler sokulmasını, medrese-i fûnûn kurulmasını isteyen Konya İdadisi Kâtibi Mehmet Muhlis Bey de programı eleştirmiştir (1915:3-5). Medreselerin bilimde çağının diğer okullarıyla yarışabilecek çağdaş okullar haline getirilmesini program temelinde ele almıştır.

Ziya Gökalp Bey, *Maârif Meselesi* (1917:311-317) başlıklı makalede Osmanlı eğitiminin kozmopolitliğini ele almış, medreselerin, Tanzimat'la açılan yeni okulların ve yabancı okulların ayrı hedefler gütmelerini eleştirmiştir. Satı Bey'in, *Terbiye-i Milliye Hakkında Birkaç Mülâhaza*'sında milli eğitimde ihmal edilen ancak edilmemesi gereken birkaç esasa değinmiştir. Satı Bey'e göre, terbiye-yi vataniyeye tecavüz etmemeli, gelişmeye engel bir muhafazakârlık taşımamalı, vatanperverlik hislerini zayıflatan, vatandaş milletlere tecavüz eden, çağdaş gelişmelere karşı çıkan bir eğitim anlayışı zararlıdır (1918:41-42). Milli eğitim bütün okulların aynı milli hedef uğrunda kurulması ve çalışmasını ve dolayısıyla merkezi denetimi gerektirdiğinden bu çalışmalarını Cumhuriyet Dönemi'nde yapılacakların fikri hazırlığı olarak görmek gerekir.

19. yüzyılda çağdaş dersler konulması, derslerin içerik, usul, pedagoji bakımından eleştirisine dair olan medrese ıslahı meselesi Birinci Dünya Savaşı yıllarında milli eğitim şekline dönüşmüştür. Ancak medreseler henüz teşkilat bakımından değişmemiştir. Bu dönemde Medresetü'n Nüvvab, Medresetü'l-Kuzzata dönüşmüştür. Vaiz yetiştirmek için Medresetü'l-Vaizin kurulmuş ancak savaş yıllarında başarılı olamamış, imam hatip yetiştirmek için açılan Medresetü'l-Eimme ve'l-Hüteba ile birleşerek Medresetü'l-İrşad adını almıştır. Daha sonra yeni bir ıslah-ı Medâris Nizamnamesi ile bütün İstanbul medreseleri birleştirilerek Darü'l-Hilafeti'l-Aliye Medresesi adını almıştır. Birinci Dünya Savaşı koşullarında bu düzenlemeler başarılı olamamıştır (Ergün, 1982:88).

Cumhuriyetin İlk Yıllarında Medreseler ve Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu Dolayısıyla Eğitim Birliği Meselesi

Osmanlı Devleti, Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra tarihe karışmış ve eğitim ile ilgili bütün meseleler milli mücadeleden sonra yeni Türk Devleti'ne intikâl etmiştir. Milli mücadele yıllarında medrese ıslahı din eğitimi bakımından basında ele alındığı (1921:76-77) gibi milli mücadelenin lideri Mustafa Kemal Paşa ve kadrosu 15 Temmuz 1921'de Türk Maârif Kongresini toplamışlardır. Osmanlının son dönemindeki eğitimin önemini anlayan kuşakların işgal sırasında dahi böyle bir kongre toplaması kurtuluştan sonra eğitime önem verileceğinin açık mesajıdır. Ancak köklü adımlar cumhuriyetin ilanından sonra atılmıştır. Savaş yıllarından sonra yaşanan yıkıntıların sebebinin eğitimsizlik olduğu meselesi tekrar ele alınmaya başlamıştır. Eğitim sistemindeki medrese meselesi çeşitli boyutlarıyla tekrar tartışılmıştır.

Halk Karşısında Medrese ve Mektep başlıklı Cevdet Bey imzalı yazıda medrese programının mektep programına benzetilmesine karşı çıkmıştır. Halkla üç aylarda temas etmeleri usulünün devamı ve programlarına köylünün gündelik hayatında ona yardımcı olacak dersler ilave edilmesi savunulmuştur (1923:121-124).

Muallimler Mecmuası'nda Türk eğitim tarihi hakkında bilgi verilen *Emek Mektebi Tedrîsimiz Hakkında Bir Tarihçe* başlıklı Ali Haydar imzalı yazıda, salt din eğitimi veren medresenin ezberci sorgulamayan anlayışı nedeniyle son zamanlarda programlarına bazı dersler ilave edilse de aynı ruhu taşıdığı (1923:147-148) eleştirisi yapılmıştır.

Darülfünun ve Medreselerin Islahı Hakkında yazarı belli olmayan bir makalede Şeriye Vekâleti Tedrîsat Müdürü her tarafta dağınık bir halde bulunan medreseleri birleştirmek için teşebbüse geçmiştir. Müdürlüğün çalışmalarına göre her şehir ve kasabadaki medrese vakıfları birleştirilecek, yine aynı şehir ve kasabada ihtiyaca göre büyük bir medrese kurularak öğrenciler oraya toplanacaktır. Medreselerin vakıfnamelerinin farklı şartlara sahip olduğu düşünülürse medrese ıslahından anlaşılın, vakıfların birleştirilmesi ve yeni bir medrese teşkilatı kurulmasıdır. Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu'nun çıkmasından yaklaşık bir yıl önce medreseler ile ilgili çalışmalar başlamıştır.

Mehmet Emin Bey'in, *Medrese* (1924:129-131) başlıklı makalesinde "eğer medresede tedrîsde bulunanlar 16.asırdan beri "ilim"den anlaşılın mânâyı kavramış olsalar, dünyada vücuda gelen intibâhdan haberdâr bulunsaydı, mekteplerimizin ifâ

ettikleri hizmeti çoktan görebilirlerdi. ...medrese ilmi hocanın talebeye bazı kitapları öğretmek şeklinde telakki eylemekte devam ve ısrar etti. ...iskolastik şekilden çıkamadı” sözleriyle medresenin gerilemesinin sebebini açıkladıktan sonra bugün nasıl olmalıdır sorusuna şöyle cevap vermiştir:

Bir müessese memlekette bir hizmet ifâ edebiliyor, aynı zamanda hareket ve tekâmül eyliyorsa hakk-ı vücudu vardır, bu şerâiti hâiz bulunmayan müessese kendiliğinden ölüme mahkûmdur. Medreselerde bu şerâiti haiz olursa nafi’ olabilir ve yaşayabilir. Binaenaleyh medreseler kendilerine bir sâha-i ihtisâs ayırması o sâhada asrın anlayabileceği bir sûretle çalışması lazımdır. Bu sâha sadece alî ve talî tahsili vermek olamaz. Çünkü memlekette bu nevi’ tadrîsâtta bulunan mekteplerimiz vardır. ...İslamiyet’te ruhbanlık olmadığı için bir sınıf-ı dinî vücade getirmeye hadim bir müesseseye de ihtiyaç gösterilemez. Kadı ve hâkim yetiştirmek te hukuk medresesinin vazifesidir. Eğer Darülfünun verâset, vesayet, gibi hayati mesâilden hâkim yetiştiremiyorsa bu noksan orada itmâm edilmelidir.

Daha önce medresenin yetiştirdiği devlet memurlarının 19. yydan itibaren açılan yeni okullarda yetiştirilmesi medrese mezunlarının iştigal edebileceği sahayı daraltmıştı. Mülkî ve adlî alanlarda yeni okullar açılınca medrese dinî kurumlara memur yetiştirmeye ve din eğitime münhasır kalmıştır. Öte yandan İslam dininde ruhbanlık olmaması nedeniyle bu okulların vereceği din eğitiminin nasıl olması gerektiği tartışması ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla yazar, medresenin kendilerine bir ihtisas sahası/uzmanlık alanı oluşturmasını isterken bir yandan din eğitiminin nasıl olacağı sorusuna şöyle cevap vermeye çalışmıştır. “...medreselerimiz için bir saha vardır: âsâr-ı maziye ve dinîyemizi tetkik eyleyebilecek bir zümre yetiştirmek”. Orta tahsil diğer mekteplerde olduğu gibi yapıldıktan sonra asıl medrese eğitimi başlayacaktır. Bunun için gerekli şartın birincisi “*talebenin âsâr-ı dinîyye ve maziyyemizi tetkik edecek vâsıtaya*” sahip olması, ikincisi “*bunları bugün garbın anladığı mânâda tetkik eyleyebilecek usûllerle teşhiz edilmesidir.*” Bunun için Arapça, Farsî ve ecnebi lisanı öğretilmesi, Batının özellikle manevî ilimlerde eski eserleri incelerken takip ettiği usule vakıf olunması gerekir ancak medreseler bunları yapacak durumda değillerdir. Bunun sebebi medrese ıslahatında takip edilen usulün yanlışlığı olup sadece bazı dersler ilave etmek düşüncesidir. Eski eserlerin serbestçe incelenmesi için medreselerin mevcut eğitim anlayışını bırakması gerekir. Çünkü medresede anlamak ve anlatmak

yoktur. Çünkü anlamak için rivayete, nakle değil, bizzat serbesti-i fikre ihtiyaç vardır ki bunlar medreseye girmemiştir. Bir eser incelenirken “*her fikir nasıl ve ne gibi avâmille vücude gelmiştir*” soruları sorulmalıdır. “*Eserin kıymet hükmüyle sûret ve sebeb-i vücuduna dair verilecek hüküm karışınca ilmi tetkikâta imkân hâsıl olmaz. Hâlbuki medreselerde kıymet verilen şeylerin menşeâtı tetkike lüzum görülmemektedir.*” İlimi inceleme için sebep ve sonuç sorgulamasının yapılmasını zaruri görmüştür. Zira medreselerde kıymetli bir eserin kökeni sorulmamıştır. Medreseler yaşayacaksa tadrîsâtında böyle bir inkılâbı zorunlu gören yazar bu inkılâbı yapmayacaksa “*hakk-ı hayat*” olmadığı gibi bunları yaşatmanın mümkün olmadığını savunmuştur. Medreselerin başına bu inkılâbı gerçekleştirecek kişiler getirilmesini isterken ne medreselerin kapatılmasına ne de olduğu gibi bırakılmasına taraftar olmadığını belirtmiştir.

“*Medreselerde Eksik Olan Usul-i Tadrîs midir?*” (1924:121-123) başlıklı bir başka makalesinde Mehmet Emin Bey, medreselerin geri kalmasının sebebi biri tadrîs usulü diğeri ulum-ı arabiyye denilen dersler yanında hikmet, cebir, kimya gibi müspet derslere yer verilmemesine dair eleştirinin yanlış olduğunu savunmuştur.

Eğer tadrîs usûlünden muallimin talebeye öğretme tarzı vetîreleri kasd ediyorsak şimdiye kadar medreselerde müteamil usul ekser medreselerimizin ilimden anladığı ma'nâyâ tamamen muvâfıktır. Çünkü ilm-i eslâfımızdan herhangi bir âlimin fikrini bellemek ve belletmek suretinde telâkki edilince tadrîs usûlü bir kitabı açıp kelime kelime okutmaktan başka ne olabilir? Böyle bir ilim telâkkisine en müsâit usûl-i tadrîs medreselerde müteamil olan tarzıdır. Siz herhangi bir müderrisin ilimden anladığı ma'nâyı değiştirmeksizin bu usûlü nasıl tebdîl edebilirsiniz? Sonra bir taraftan bu yolda tadrîsat devam ederken yanında ulûm-ı müsbete okutturmaktan ne fâide olabilir? Talebe-i ulûmun kafası yekdiğerinden ayrı iki parça değildir ki birinde bir nev', diğesinde başka nev' usul yerleşsin ve bunlar katiyyen birbirini tekzîb eylesinler. Medresede okunması lazım gelen asâr-ı insaniyeyi bu asrın anladığı tarzda tetkik ettirmezseniz ulûm-ı müsbete okutmakla büsbütün talebeyi buhran-ı hissî ve kalbî içinde bırakırsınız.

Yazar, eklenecek yeni derslerin eskisi gibi ezberlenmesi yoluyla yapılacak ıslahatın işe yaramayacağını, tam tersine zararlı olacağını savunurken diğere eleştirenlerden daha farklı yaklaşmıştır. Mevcut eski kaynakların çağdaş tarzda

sorgulanmasını kıyaslanması istemiş ve meseleyi medreselerde okutulan fıkıh örneğiyle açıklamaya çalışmıştır:

Eğer fıkıh muallimi vazifesini eimme hazarâtının sadece içtihatlarını belletmekten ibaret add ediyorsa bunun en iyi usûlü satır satır okutmaktan başka bir şey olamaz. Fakat fıkıh müderrisi vazifesini ibadetle beraber İslam hukuk-ı medeniyesini, onun menâbiini, bu husustaki asârın kıymetini öğretmek sûretinde telâkki ederse o vakit kendiliğinden bu usûlü bırakmağa mecbur olur. Fakat bu telâkkiye sahip olabilmek için hukuk nedir? Hukuk-ı medeniyye nedir? İslam hukuk-ı medeniyyesinin tarihi ve menşei nedir? Sualleri üzerinde düşünmesi icâb eder.

Fıkıh eğitimindeki görüşünü ulemadan Hamdi Efendi'den şu alıntı yaparak desteklemiştir. *"...Arabın esasât-ı hukukiyesini tanımak ve şariat-ı islamiyenin kıymet-i insaniye ve ictimaiyesiyle hukuk-ı garbın mukayese-i ilmiyye ve mukabele-i medeniyyesine dair bir fikir edinebilmek(1) lüzumunu idrâk eder ve o vakit fıkıhın mahiyetini kavrayabilir, tadrîs tarzını ıslah edebilir"* görüldüğü üzere yazar, ders programının değişmesinden önce mevcudu sorgulayan bir kafa ile eklenecek derslerin faydalı olacağını savunmuştur. Şu sözlerle yazıya son vermiştir. *"hulâsa medreselerde eksik olan tadrîs usûlü değildir. İlim telâkkisidir. Asâr-ı insaniyenin nasıl tetkik edileceği ekser medreselerce malûm değildir. Bu tarz-ı hareket böyle devam ettikçe medrese tadrîsâtı hiçbir şey vermeyen daima kendi üzerinde dönüp giden bir cerh halinde çabalayıp duracaktır."* Yazar, önceki satırlarda ifade edilen içtihat kapısı kapandı anlayışının bir sonucu olan eski ulemanın eserlerini okuma, ezberleme anlayışının değişmesi gereğini vurgulayarak meselenin özüne girmiştir.

Eğitimin birliği yönünde atılan ilk adım 3 Mart 1924 tarihli Tevhîd-i Tadrîsât Kanunu olmuştur. Kanunun gerekçesinde *"milletin fikir ve his bakımından birliğini"* temin etmek en ilmi ve en çağdaş bir yöntem olduğu vurgulanmış, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e devreden bütün okullar Maârif Vekâletine bağlanmıştır. Aynı kanunun dördüncü maddesiyle yüksek din uzmanları yetiştirmek için İlahiyat Fakültesi; imam ve hatip gibi hizmetlileri yetiştirmek için ayrıca İmam ve Hatip Okulları açılmıştır (TBMM Zabıt Cerideleri, 1924:25; Düstur, 1924:667).

Maârif Vekâleti tarafından 5 Mart 1924 tarih 4749/349 sayılı yazıyla Dârülfünûn ve Süleymaniye müderrislerinden oluşacak bir komisyonun kurulacak İlahiyat Fakültesi'nin *"ilkelerini"*, fakültede okutulacak derslerin ve diğer noktaların tespit

edilmesi bildirilmiştir. Yine Maârif Vekâleti tarafından 9 Mart 1924 tarihli bir başka yazıyla İlahiyat Fakültesi'nin mümkün olduğu kadar süratle kurulması amacıyla medreseler emanet divanı ile medreseler meclisinin toplanarak meseleyi ele alması için yeni bir emir verilmiştir. Fakültenin kadrosu ve masrafının tespit edilerek fakültede görev alması uygun olan kişilerin isimleri ile bu kişiler hakkındaki görüşlerin on gün içinde bildirilmesi istenmiştir (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi [BCA], MEB, 1920-1928:89).

İlahiyat Fakültesi kurulurken birkaç gün sonra Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu'na istinaden 13 Mart 1924 tarihli bir genelge ile “*devletin bütçelerinde ve teşkilatında kadrosu ve heyet-i talîmiye programları mevcut olmayan*” medreselerin eğitimlerine son verilmiştir. Dârülhilâfe medreselerinin ibtidâî hariç ve dâhil kısımları Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu'nun dördüncü maddesi gereğince imam ve hatip yetiştirmek üzere İmam ve Hatip Okulları'na dönüştürülmüştür (BCA, DİB, 1924:3). Dârülhilâfe medreselerinin beşinci sınıfını tamamlayanlar, altıncı, yedinci sınıflar İmam ve Hatip Okulu mezunu kabul edilmişlerdir (BCA, MEB, 1920-1928:76). Genelge basında da yer almıştır (1924:417-419). Bu kararın alınmasından sonra medreselerin kapatılması hakkında olumlu ve olumsuz eleştiriler din eğitimi ve din adamı yetiştirilmesi bağlamında basında yer almış olup örnekler aşağıda verilmiştir.

“*Tedrîs ve Terbiyede Vahdet*” (1924:417-419) başlıklı yazarı belli olmayan makalede “*tedrîsatın tevhîdinden memleketin evladına müşterek bir gaye göstereceğimizi anlıyoruz*” sözleriyle Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu desteklenmiştir. Yazar, okulların maarife bağlanmasını daha önce savunduğunu ve uygulamaya geçilmesinden memnun olduğunu belirtmiştir. İçtihat'ta *Hareket-i Fikrîye* (1924:3330-3332) başlığı altında 3 Mart 1924 tarihli diğer devrim kanunlarıyla birlikte Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu'nun çok önemli bir inkılap olduğuna dair övücü bir yazı yayınlanmıştır. Genelgenin yayınlandığı günlerde medreseler hakkındaki görüşlerini öteden beri açıklayan Mehmet Emin Bey, Mihrab'da *Tedrîsatın Tevhîdi ve İlahiyat Fakültesi* (1924:257-260) başlıklı makalesinde medreselerin kaldırılmasını şu sözlerle savunmuştur;

Mihrâbın bundan evvel iki nüshasında medrese tederîsâtının bu halde devam etmesinin imkânsızlığını söylemiştim ve demek istemiştik ki; ben bu sözleri yazdığım zaman, itiraf edeyim ki, kısa bir zamanda medreselerin bu gayr-i tâbî haline nihayet verileceğini ümit bile etmiyorum. Çünkü bizde bir müessesenin

revişinden yaşayışından kimse memnun olmadığı herkes onun zarûriyetini his ettiği halde kendi kendine dertleşir, fakat bir arada bir azm-ı cümlesi(?) göstererek işi tâbi' bir şekilde sokmaya cehd eylemez. Ben medrese için kiminle görüşsem onlar bu vaziyeti gayr-i tâbi' buluyorlardı. Hatta medreselerde tadrîsâtta bulunanlar da ma'nâsızlığın farkında idiler. Devamı fâidesiz ve muzır olan bu tadrîsâtı memlekete nafi' bir şekilde sokmak için kimse bir cehd gösteremiyordu.

Medreselerin şekli-i sâbıkıyla yalnız fâidesiz olsalardı yine devam edemezlerdi. Hâlbuki içinde ders gören bazı genç talebenin pekiyi his ettikleri gibi zararlı oldular. Onun için bence son inkılâbın en mesut neticelerinden biri tadrîsâtın tevhîdine dair verilmiş karardır. Diğer iki makalede söylediğim gibi medrese tadrîsâtının bilhassa son asırda gördüğümüz fenalığı ne okutulan malûmâtta ne de medresede bazı müsbet ilimlerin mevcut olmasından mütevellitti. Medresenin en mühlik ciheti takip edilen terbiye ve tahsil tarzından ileri gelirdi. Meşrutiyetten beri yapılan bazı ıslahâta rağmen medrese tadrîsâtında öyle bir usul devam edip gidiyordu ki böyle bir tadrîs tarzıyla ancak vakayi' ve hadisâtı görmekten tamamen mahrum olan adeta hiss-i selimini gâib eden bir zümre yetişebilirdi. Bu zümrenin memleketin diğer sınıflarından farkı ne muhafazakârlığı ne de taassub-ı dinîsidir. Zamanımızda muhafazakârlık mevcut müessesâtın devamını ve sarsıntısız tekâmülünü şuûrlu bir tarzda istemektedir. Medresede takip edilen usul bilakis şuûru, düşünce kudretini izâle ediyordu. ...Yine medreselerle temas edenler bilirler ki orada hiss-i dinî inkişâf etmez, belki tamamen kör itiyâtlar husûle gelir. Medrese tadrîsâtı kadar gençlerde heyecanı ve hissi imhâ eyleyecek vasıta az bulunur. Medrese tahsili görenlerde ekseriyetle his edilen cansızlık, hareketsizlik bunun en iyi misâlidir.

Medreselerde yetişenlerin farklı zihniyetlerde bulunmasını medresenin eğitim anlayışında gören yazar devam eden satırlarda artık gelişmeyen ilim anlayışıyla medreselerin gereksiz hale gelişini ise şöyle ifade etmiştir;

Medreselere ilim telâkkisi girmemesi, eski Türk ve İslam âlimleri tarzında mesâî kabiliyetinin de körleşmesi yüzünden hiç olmazsa bir asırdan beri bu tadrîsâttan müsbet hiçbir fâide hâsıl olamıyordu. Uzun seneler süren tadrîsâta rağmen bugün asâr-ı maziymizi, hatta dinî eserlerimizi layıkıyla anlayabilmek için müsteşriklerin tahlîline müracaât-ı mecburiyet-i elîmesinde kalıyoruz.

...düşününüz ki orada bir müessese münhasıran dinî eserleri okutsun, onları tahlil ile uğraşsın. Öyle olduğu halde herhangi bir İslam âlimini, mesela Gazali gibi hüccet-i İslam add edilen bir mütefekkeri anlayabilmek, eserlerindeki kıymeti takdir edebilmek için garb me'hazlarına müracattan başka bir çare bulunmasın. ...yalnız bu hal medreselerin, son asırda ilmî müsbit hiçbir hizmeti olmadığına en mühim bir delildir.

Medreselere ilim anlayışının girmemesiyle ve eski Türk İslam âlimleri tarzında çalışma kabiliyetine sahip ilim adamı yetiştirilmemesiyle eleştirilen medreseler yukarıda bahsedilen tamimde görüldüğü üzere aslında yeni bir şekle dönüştürülmüştür. Yüzlerce yıldır din eğitiminin yapıldığı Süleymaniye Medresesi İlahiyat Fakültesine, Darülhilafe medreseleri ise İmam Hatip Mekteplerine dönüştürülmüştür. Mehmet Emin Bey, İlahiyat Fakültesi hakkındaki görüşlerini şöyle izah etmiştir; *“Şimdi yapacağımız İlahiyat Fakültesi ilmi itibariyle bizi bu çok geri olan vaziyetten kurtarmalıdır. Hatta İlahiyat Fakültesi açmak ihtiyacı nice medreselerin maârife iltihâkında aramaktan ziyade şimdiye kadar yapılmayan dinî tedkikâtı ilmi ve asrî bir tarzda ifâ etmek lüzûmuna istinât eylemelidir.”*

Çözümü, medreseleri Maârif Vekâleti'ne bağlamaktan ziyade dinî incelemeleri ilmi ve çağdaş bir şekilde yapmakta görmüştür. Bu nedenle kurulacak İlahiyat Fakültesi'nin *“medresenin yerine kâim olacak bir müessese olmaktan ziyade İslam asâr-ı dinîyesini ilmî bir tarzda tedkik edecek yepyeni bir fakülte”* olmasını dilemiştir. İlahiyat fakültesinin ilke, ders ve hocalarının tespit edilmesi için Süleymaniye müderrislerine verilen talimatla birlikte düşünüldüğünde yazar İlahiyat Fakültesinin eski medreselerin yerine kurulacak bir okul olmasını istememiştir. Yazarın fakültenin hedefi ve programı hakkında görüşleri ise şöyledir;

Bu fakülte İslamiyet'i, İslam Âsâr-ı dinîsini ilmi bir tarzda tedkik etmek en başlı bir hedef add eylemelidir. Böyle bir tedkik yapmayı bir vazife edinen bir müessese evvel emirde bu tetkikatın usulünü öğretecek, saniyen bu tetkikattan mana çıkarabilecek tadrîsâtı ihtiva eylemeli, sâlisen talebenin bu tetkikâta kâfi lisân malûmatı olmalı. Yani Arabî ve Farisî ile mutlaka ecnebi lisanlarından biri öğretilmelidir. Bence İlahiyat Fakültesinin tadrîsâtı dört kısım üzerine tertip edilmelidir; 1) Âsâr ve müessesât-ı dinîyeyi tetkik edebilmek kabiliyetini verebilecek ma'lumât yani içtimaiyât, ruhiyât, ulûmda bilhassa tarihte usûl, İslam ve din-i İslam tarihi. 2) Asl-ı kitab-ı dinîye: tefsir, hadis. 3) İtikadât ve i'mâl

hakkındaki âsâr-ı müteehhire: yani kelâmiyyûn, hükemâ, mutasavvifa, fukahâ eserleri (bunlar medresede olduğu gibi nassî yani kelâm ve fıkıh halinde değil, tarihi bir tarzda, yani, kelâmiyyûn, mutasavvife, fukahâ eserleri halinde tetkik olunmalıdır. 4) Bu tadrîsâtın ma'nâ çıkarabilecek malu'mâtı dinî felsefe, bilhassa ilim-din münasebeti. Tarih-i edyân, bilhassa İslamiyet'in intişar ettiği muhitlerdeki dinlerin tedkikâtı, tarih-i felsefe bunlardan başka talebeyi bu tedkikâta hazırlayabilmek üzere malu'mâtı verebilecek bir teşkilât lazımdır.

Yazar yukarıdaki gibi kurulacak bir İlahiyat Fakültesinden elde edilecek faydayı ve beklentilerini de anlatmıştır;

Bu esaslar dairesinde bir İlahiyat Fakültesi te'sîs edilir ve te'sîsatı tamamen ilmî bir tarzda yapılacak olursa âsâr-ı dinîyeyi hakkıyla bilen mütefekkirler yetişir. Bundan edeceğimiz istifade, kanaatime göre çok büyük olacaktır. Çünkü bir kere bu sayede memleketimizdeki dinî müessesâtın mahiyeti ve tarz-ı tekâmülünü bilen mütefekkirlere sahip oluruz. Bundan başka şark milletleri içinde ilk evvel İslamiyet'i böyle ilmi bir surette tedkik etmek şerefini Türkler kazanmış olurlar. Bizim yapacağımız tedkikât bütün şark akvâmına yayılır. Akvâm-ı İslamiyenin dinî harsına hizmet şerefi de milletimize ait olur. Bu suretle İslam milletleri üzerinde ilmî bir nüfus tesîs ederiz, eğer bu müessese arzu ettiğimiz derecede kemâle ererse ilim âlemine, insaniyete de hizmet eyleriz. Çünkü bu fakülte dünyada en münteşir dinlerden bir olan İslamiyet hakkında, birçok ilmî yeni hakikâtlere meydana koyabilir. Bütün bu fâidelerinden sarf-ı nazar etsek bile bu sûrette te'sîs edecek İlahiyat Fakültesi diğer fakültelerin bilhassa edebiyat medresesinin tadrîsâtına da yardım eyler. Mesela İlahiyat Fakültesi'nin mutasavvife hakkındaki tedkikâtı Türk tarihi edebiyatını ta'mik etmek isteyenler için kıymetli bir menba' olur.

İçtihat kapısı kapandı anlayışı nedeniyle ilmi tarzdan uzaklaşmış olan medreselerin kapatılması ve İlahiyat Fakültesi kurulmasını destekleyen yazarın bu fakülteden beklentileri yüksektir. Eğer fakültede İslam dini ilmi bir şekilde ele alınırsa bu işi ilk kez Türkler yapmış olacaktır ki böylelikle Türklerin İslam dünyası üzerinde ilmi bir nüfuzu gerçekleşmiş olacaktır. Yazar bu görüşlerden sonra mevcut din uzmanlarının yukarıdaki ilkelere göre yeni kurulacak İlahiyat Fakültesi için yetersizliğini *"İtiraf etmelidir ki bu hedefi istihsâle kadar bir İlahiyat Fakültesi tesîs edecek kâfi vesâite*

malik değiliz. Şu kadar ki bu gün müesseseyi iyi esaslara müsteniden kurabilirsek, mit ederim ki yakın bir tde kuvvetli bir ilim ocağı haline gelebilir” sözleriyle ifade etmiştir.

Bu nedenle “*Bunun için Şu kanaattem ki Maârif Vekâleti İlahiyat Fakültesi’ni hemen Darülfünunun Şubesi halinde tesîs etmemelidir”* diyerek İlahiyat Fakültesi’nin Darülfünunun’a bağlanmasına karşı çıkmıştır. İyi bir İlahiyat Fakültesi için zamana ihtiyaç görmüştür (260);

İlahiyat Fakültesi bütün bu meseleleri anlamıŐ, muktedir bir müdrik-i idre sevkine tâbi’ bir mektep halinde te’ss edilmeli ve hiç olmazsa dört beş sene sonra Darülfünunun camiasına girmelidir. Çünkü böyle bir fakülteye ilk zamanlarda kâfi bir vesaitte malik değiliz. Şu kadar ki bugün müesseseyi iyi esaslara müsteniden kurabilirsek mit ederim ki yakın bir tde bir ilim ocağı haline gelebilir. Bunun için Şu kanaattem ki Maârif Vekâleti İlahiyat Fakültesi bütün meseleleri anlamıŐ, muktedir bir müdürün idare ve sevkine tâbi’ bir mektep halinde te’ss edilmeli ve hiç olmazsa dört beş sene sonra Darülfünunun camiasına girmelidir. Çünkü böyle bir fakülteye ilk zamanlarda bir istikmet vermek lazım gelir. Böyle bir istikameti ancak mdr salahiyetini haiz bir mütefekkir verebilir. Tecrübe göstermiştir ki mntahab bir meclisle, mntahab bir reis ile böyle yeni bir müesseseyi iyi bir hedefe sevk eylemek çok zaman kabil olmuyor. Eğer bundan on beş sene evvel Darülfünunun nizamnamesi neŐr edilmiş ve meclis-i mderrisinin Şimdi haiz olduğu salhiyet o zaman bahŐ olunmuş olsaydı Darülfünunun’a hiçbir yeni unsr giremez, tedrsat inkılb ve tekmle uğrayamazdı. Bana yle geliyor ki Maârif Vekâleti ilk beş seneyi teşkilat devresi add etmeli muktedir bir mütefekkir idaresinde İlahiyat mektebini te’ss eylemeli ve Şu kadar ki beş sene nihayetinde bu müessesenin Darülfünunun nizamnamesine tâbi” olacağını tasrih etmelidir. Ben başka bir suretle iyi bir İlahiyat Fakültesi yapılacağını zan etmiyorum.

Osmanlı Devleti’nden alınan eğitim mirasıyla iyi bir İlahiyat Fakültesi kurulacağı kanaatine sahip olmadığından yükseköğretim bünyesine bağlanmasına karşı çıkmıştır. nce iyi bir kadroyla fakültenin hedef ve amaçlarının belirlenmesi için beş yıl bir teŐkilatlanma süreci geçirilmesi tavsiyesinde bulunmuştur. Medreselerin ilgâsı din eğitimi tartışmasını getirmiştir. Ahmet Cevdet Bey, *Terbiye-i Milliye ile Terbiye-i Dinye* (1924:330-332) başlıklı makalesinde medreselerde yapılan din eğitiminin

Almanya'daki gibi din felsefesi, başka dinlerin kurallarının da eleştirel bir şekilde okutulmasını tavsiye etmiştir.

Tevhîd-i Tadrîsât Kanunu uygulamasında medreselerin kaldırılmasını eleştiren genellikle Sebilürreşat Mecmuası olmuştur. “*Tevhîd-i Tadrîsât Demek İlgâ-yı Tadrîsat Demek midir?*” (1924:57) Başlıklı bir yazıda Maârif Vekâleti'nin garip işler yaptığı, Tevhîd-i Tadrîsâtla bütün okulların maâriife bağlandığı ancak askerî ve dinî tadrîsâta nihayet verildiğini, medreselerin ilgâ edilmesine dair kanunda tek kelime olmadığı savunulmuştur. Esasında kanunun maddelerine bakıldığında gerçekten de ilk anda medreselerin kaldırılmasıyla ilgili herhangi bir ifade görmek mümkün değildir. Ancak yüksek din mütehasısı yetiştirmek için İlahiyat Fakültesi, din hizmetlisi yetiştirmek için İmam ve Hatip Okulu kurulmasına dair olan madde, yüzlerce yıl din eğitimi veren ve aynı zamanda din uzmanı yetiştiren medreselerin varlığını açıkça olmasa da zımnen tartışmalı hale getirmiştir. Zira medreseler eskisi gibi devam ettiği takdirde iki farklı kaynaktan din hizmetlisi ve yüksek din uzmanı yetişecek olması eğitim birliğini ihlal edebilecektir.

Makalenin devamında yazar, medreseleri kapatırken askerî okulların hiçbir şeyinin değişmediği, yaşamak için askere ihtiyaç bulunduğu, askerî okulların hazırlık ve idadi sınıflarının olduğu gibi bırakıldığı eleştirilerini yaptıktan sonra “*askerî mektep ve tadrîsat bu memleket için nasıl bir hayati bir mesele ise, dinî tadrîsatta öyledir*” sözleriyle din eğitiminin kaldırıldığını iddia etmiştir. Bir günlük kararla medreseleri kapatıp yerine başka bir mektep mi açtı, bu okulları daha faydalı bir şekilde ifrağ etmek mümkün değil mi sorularıyla eleştirilerine devam etmiştir.

Söz konusu yazıda medreselerin kapatılmasıyla öğrenci ve müderrislerin mağdur olduğu iddia edilmiştir. Hâlbuki yukarıda bahsedilen genelgeyle Dârülhilâfe medreselerinin ibtidâî hariç ve dâhil kısımları Tevhîd-i Tadrîsât Kanunu'nun dördüncü maddesi gereğince imam ve hatip yetiştirmek üzere İmam ve Hatip Okulları'na dönüştürülmüştür. Aynı şekilde genelgenin ikinci maddesi gereğince kapatılan medreselerin öğrencileri o bölgenin ibtidâî (ilkokul) mekteplerine, liselerine veya idadilerin ibtidâî sınıflarına geçirilmiş, müderrisleri ise istedikleri takdirde dinî ilimler öğretmenliklerine tayin edilmişlerdir. Dârülhilâfe medreselerinin ihzârî kısımları devletin ilkokullarının hangi sınıflarına karşılık geliyorsa o sınıflara yerleştirilmiş gerekli kanuni şartları taşıyan öğretmenleri ilkokullarda görevlendirilmiştir (BCA, DİB:3).

Aynı makalenin devamında masrafı vakıflardan idaresi şer'iyeden olan medresetü'l-vaizin bütçesiyle devr edildikten sonra lağvın parasal kısmı üzerinde durmuştur. Meclisten medreseyi kaldırmak için izin alınıp alınmadığını sorarak uygulamaya karşı çıkmıştır. Yazar vakıflar aracılığıyla ayakta duran ve Tevhîd-i Tadrîsât Kanunu'na göre, bütçesiyle birlikte maârifeye devir edilen medreselerin, ilgâ edilince parasının ne diye alındığını sorarak eleştiri konusu yapmıştır. Vaizlerin nereden yetişeceği şeklindeki sorularıyla görüşlerini savunmaya devam etmiştir. Aynı sayıda yazarı belli olmayan “*Tevhîd-i Tadrîsâtın Tarz-ı Tatbiki*” (1924:59-60) başlıklı bir diğer başlık altında benzer şeyler yazılmıştır.

Sebilürreşat'ta bahsedilen hazırlık ve idadi sınıfları devam eden askerî okullar meselesine bir başka açıdan yaklaşıma rastlanmıştır. Muallimler Birliği'nde *Tevhîd-i Tadrîsât –Tevhîd-i Terbiye*(1925:156-159) başlıklı Abdülfeyyaz Tevfik Bey imzalı makalede uygulamasında başlangıçta tereddüt, med ve cezirler olduysa da işlerin tâbî mecrasına girdiği, başlangıçta biraz ifrata kaçıldığı, askerî okulların bile bir ara maârifeye bağlanmaya kalkıldığı ancak iyi niyet ve gayretle ortaya çıkan aşırı heyecanların zail olup yerine akıl ve fikr-i selim kaim olduğu, yabancı ülkelerin teşkilatlarının dikkatle incelendiği, Tevhîd-i Tadrîsât'ın hakiki manasının ortaya çıkarıldığı, hududunun da terbiyeye müteveccih ansiklopedik sahadan harice çıkmasında yani “*orta derecenin ilerisine geçmesinde faide olmadığı*” savunuyla şöyle devam etmiştir;

Bugün Müdafa-i Milliye, Maliye, Ticaret, Ziraat Vekâletleri kendilerine lazım olan zabıt, hâkim, memur, mütehassıs mahiyetindeki zevatı yetiştirecek mekteplerini idare ve te'sîs etmektedirler ki en doğru ve Avrupa'da müteammim son tarzda budur. İlk orta mekteplerinde memleket evladını istediği gibi tadrîs eden ve âli mekâtibin büyük bir kısmını da doğrudan doğruya idaresinde bulunduran Maârif Vekâleti diğer müesseseler ki murakabe hakkını da muhafaza etmek sayesinde mübeccel gayesini pek güzel temin edebilir.

Yazar, Avrupa'yı örnek vererek yüksekokulların maârifeye bağlanmasına karşı çıkmış, aslında eğitim birliği meselesinin bir denetleme meselesi olması nedeniyle bu konunun sınırlarını tartışmıştır.

Abdullah Cevdet Bey, *Müşterek Terbiye, Tevhîd-i Tadrîsât*(1924:3398-3401) başlıklı makalesinde asırlardan beri skolastik eğitimin yapıldığı medreselerin kaldırılmasıyla binlerce gencin hayatının ve ruhunun mahvolmaktan kurtulduğunu, yirmi sene eğitim görenlerin bile doğru dürüst okuyup yazamadıklarını, her senenin üç

aylarını köylerde kasabalarda adeta dilencilikten başka bir şey olmayan cer ile perişan geçirdiklerini savunmuştur. Yazar, daha sonra Avrupa'da tanıştığı bir Macar ailenin oğlunun rahip yetiştirilen yatılı bir okulda okutulduğunu ve bu okulda gördüklerini yazmıştır. Okulun yatakhanelerini, yemek odalarını, laboratuvarlarını, spor odalarını vs görünce şaşırılmış ve medreselerde cerre çıkan gençleri düşünerek üzülmüştür.

“İlahiyat Liseleri” başlıklı Tahsin imzalı makalede yüksek din uzmanı yetiştirecek İlahiyat Fakültesi'ne girecek öğrencinin lise mezunu olmasını eleştirmiş, bu fakülte için orta derecede dinî ilimler verecek İlahiyat Lisesi açılmasını istemiştir (1924:45). Benzer yaklaşım Antalya milletvekili Hoca Rasih Efendiyle yapılan bir röportajda sergilenmiş, İlahiyat liseleri açılması istenerek Tevhîd-i Tedrîsât'ın yanlış uygulandığı savunulmuştur. Rasih Efendi medrese binalarında yatılı kalan öğrencilerin buralarda kalmasının yasaklanmasına bu binaların evkafa ait olduğu gerekçesiyle karşı çıkmıştır (1924:89-90).

Din eğitimi bağlamında medreselerin kaldırılmasına sonraki yıllarda olumsuz tepkiler kadar olumlu tepkiler zaman zaman devam etmiştir. “Maârifte İnkılab” (1926:23-24) başlığı altında B.H. imzasıyla, teşkilat kanunu dolayısıyla medreselerin ilgâsına söyle yer verilmiştir; “*medreselerin ilgâsı kararıyla cumhuriyet maârifinin ilk mühim inkılâbını yapan büyük meclis vekil-i cedîdin ilk yeni kanunuyla teşkilatı da ifa ve az zaman sonra nazar-ı tetkikâta arzı muhakkak bulunan maârif-i umumiye kanunuyla da maârifte daha müsmir adımların atılması te'min edilmiş olacaktır.*”

Sonuç

Baştan beri dinsel/ideolojik eğitim veren medreselerde bu anlayışın kökleşmesinin birçok sebebi vardır. En temel sebebi içtihat kapısının açık olduğu dönemlerde ortaya çıkan medreseler kendi döneminin en iyi eğitim kurumları olmasına rağmen İslam eğitiminde ve toplumlarında zamanla gelişen içtihat kapısı kapandı anlayışı bilimsel anlayışta durgunluğa sebep olmuştur. Eski Türk devletlerinden Osmanlı Devleti'ne geçen medreseler, ideolojik anlayışı değiştirmeye uğramaksızın Fatih ve Kanunî dönemlerinde bazı düzenlemeler yapılarak devletin ve toplumun hukuk, idare ve din hizmetlerinde memur ihtiyacını karşılamaya devam etmişlerdir. Çağının en güçlü devletlerinden biri olan Osmanlı Devleti ve toplum yapısı karşısında

ona meydan okuyacak başka bir güç olmaması Osmanlı Devleti'nde çağının en iyi devletine/nizam-ı âleme sahip olduğu kanaatini kökleştirmiştir. İktidarın bu kanaati, içtihat kapsının kapalılığı, sistemi zorlayacak gelişmelerin henüz bulunmaması ve kısmen vakıf sistemi medreselerin eğitim ve sistemini güncellemesini engelleyen unsurlardır.

Medreseler ortaya çıktığı IX. yüzyıldan XIX. yüzyıla geldiğinde artık Batı Avrupa'da başlayan giderek yayılan akılcılık, aydınlanma ve bilimsel gelişmeler, genelde İslam toplumlarına, özelde Osmanlı Devleti'nin kurucusu olan Türk toplumuna, içtihat kapısı kapandı anlayışı nedeniyle olumsuz yansımış, yeniliklere karşı olumsuz bir tavır gelişmiştir. Yüzlerce yıldır mevcut sistemini yeterli gören Osmanlı Devleti Avrupa karşısında büyük topraklar kaybedince önce meseleyi askerî olarak ele almıştır. Ancak askerî yenilgiler devam edince eğitim alanında ıslahatlar yapılmaya başlamıştır. Mevcut eğitim sistemi ıslah edilmeye çalışılmış, fakat başarılı olmamıştır. Kendini güncellemeyen medreselerin yanında önce hukukî ve idarî alanlarda okullar kurulmuştur. Yüzlerce yıl devlete hukuk ve idareci yetiştiren medreseler, artık din eğitimine hasredilmiş okullar olarak kalmışlardır. Tanzimat Fermanı'ndan sonra çağın yeni fen ve diğer bilimlerini okutacak daha çağdaş okullar kurulmuştur. Yeni kurulan okullarla medreselerden yetişenler arasında dünya görüşü bakımından farklılıklar mektep/medrese ya da yenilikçi/gelenekçi denen çatışmaya dönüşmüştür. Bu konuyla ilgili devlet adamları ve gazeteciler, raporlar ya da makaleler yazarak çatışmayı sorgulamışlar ve çözümler aramışlardır. Medreselerin çağın bilimlerini kabul etmeyen kuşaklar yetiştirdiği ve diğer okullardan mezunları dinsizlikle suçladığına dair iddialar, medresenin içinden ve dışından eleştiriler XIX. yüzyılın sonunda millî ve merkezî devlet anlayışından da etkilenererek Eğitim Birliği/Tevhîd-i Tadrîsât yönünde fikirler ve uygulamalar ortaya çıkarmıştır. Bu fikirler II. Meşrutiyet Dönemi'nde daha belirgin hale gelmiş, bu yönde bazı adımlar atılmışsa da Birinci Dünya Savaşı sebebiyle başarılı olamamıştır.

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Osmanlı Devleti işgal edilmiş ve Anadolu'da başlayan Millî Mücadele başarıya ulaşmıştır. Milli Mücadele'den sonra milli ve yeni bir anlayışa sahip Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulmuştur. Cumhuriyet'in ilanından kısa bir süre sonra 3 Mart 1924 tarihinde Tevhîd-i Tadrîsât Kanunu kabul edilmiş, önce tüm okullar Maârif Vekâletine bağlanmış, ardından Tevhîd-i Tadrîsât Kanunu'na dayanarak medreseler kaldırılmıştır. Yine aynı kanunun ilgili maddesine dayanarak medreselerin

bir kısmı İmam Hatip Okullarına, Süleymaniye Medresesi İlahiyat Fakültesi'ne dönüştürülmüştür. Bu gelişmeler olumlu ve olumsuz tepkilere sebep olmuştur. Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu'nunda medreselerin kaldırılmasına dair bir madde olmadığı için kanuna aykırı görenler, din eğitiminin aksayacağı, İmam Hatip Okulları ve İlahiyat Fakültesi'nden yeterli din hizmetlisi ve uzmanı yetişemeyeceği gerekçesiyle karşı çıkmışlardır. Destekleyenler ise Osmanlı Devleti'nden alınan tarihi deneyimlerinde etkisiyle ayrı zihniyette kuşaklar yetişmesinin önüne geçileceği düşüncesiyle savunmuşlardır. Din eğitimi noktasında ise Osmanlı Devleti'nden beri devam eden medreselerin din eğitimi de iyi vermediği gerekçesiyle, İslam Tarihini, kaynaklarını akılcı ve bilimsel yöntemlerle inceleyecek dini hakiki manasıyla öğrenecek ve öğretecek din hizmetlisi ve uzmanı yetiştirilmesini istemişlerdir. Atılan adımlara olumlu ve olumsuz tepkiler Eğitim Birliği fikrine karşı olmaktan ziyade Eğitim Birliği'nin nasıl uygulanacağına dair yapılmış ve günümüze kadar güncelliğini korumuştur.

Kaynakça

- Abdullah Cevdet Bey (1924, Ağustos 1). Müşterek terbiye, tevhîd-i tedrîsât. *İçtihat*, Cilt 19, Sayı 168.
- Abdülfeyyaz Tevfik Bey (1925, Eylül 30). Tevhîd-i tedrîsât ve tevhîd-i terbiye. *Muallimler Birliği*, Cilt 1, Sayı 4.
- Ahmet Cevdet Bey (1924, Ekim 2). Terbiye-i milliye ile terbiye-i dinîye. *Sebilürreşat*, Sayı 619, Cilt 24, s. 330-332.
- Akçuraoğlu, Y. (1911, Kasım 30). Medrese ıslahatı. *Sırat-ı Müstakim*, Sayı 79, Cilt 4, s. 5-9.
- Akdağ, M. (1946). Celali isyanlarının başlaması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, Sayı 1, Cilt 4, s 23-50.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S.2012*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ali Haydar (1923, Nisan 30). Emek mektebi tedrisimiz hakkında bir tarihçe. *Muallimler Mecmuası*, Sayı 8, s.147-148.

- Arı, A. (2002). Tevhîd-i tadrîsât ve laik eğitim. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, Sayı 2, s 181-192.
- Atay, H. (1982). Medreselerin ıslahatı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 1, s. 1-43.
- B.H. (1926, Nisan 15). Maârifte inkılab. *Kurtuluş Yolu*, Cilt 1, Sayı 2, s. 23-24.
- Balcı, R. (2012). Medreselerin ıslahı konusunda Sultan II. Abdülhamit'in hazırlattığı bir layihanın tahlili. *Tarih Okulu*, Sayı XII, s. 155-191.
- Bandırmalı Faik Bey (1912, Nisan 1). Mektep, medrese. *Beyan-ül Hak*, Sayı 152, Cilt 5, s. 6708-6709.
- Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA), Millî Eğitim Bakanlığı (Genel 1920–28), Yer Numarası 89 430;76 376.
- BCA, Diyanet İşleri Başkanlığı, Yer Numarası 3 27 1.
- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı.
- Cem, İ. (1997). *Türkiye'de geri kalmışlığın tarihi*, İstanbul: Can Sanat.
- Cemiyet-i İlmîyye-yi İslamiyye Beyannamesi (1911, Nisan 3). Sayı 4, s. 1921.
- Cevdet Bey (1923, Mart 23). Halk karşısında medrese ve mektep. *Muallimler Mecmuası*, Sayı 7, s. 121-124.
- Darülfunun ve medreselerin ıslahı hakkında. (1923, Mayıs 16). *Sebilürreşat*, Sayı 528-529, Cilt 21, s. 70-72.
- Demirhisarlı Fatih Hüseyin Bey (1912, Mart 18). Vahdet-i terbiye. *Beyan-ül Hak*, Sayı 150, Cilt 5, s. 2668-2670.
- Develioğlu, F. (2005). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat*. Ankara: Aydın.
- Ergün, M. (1982). II. Meşrutiyet döneminde medreselerin durumu ve ıslah çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 30, Sayı 1, s.59-82.
- Ermekli Safvet Efendi (1910, Aralık 14). Medreselerimiz 2. *Beyan-ül Hak*, Sayı 89, s. 1678-1781.
- Ermekli Safvet Efendi (1911, Nisan 3). Meclis-i mebûsan'da softalar. *Beyan-ül Hak*, Sayı 4, s.1921-1925.

- Ermenekli Safvet Efendi (1911, Ocak 9). Medreselerimiz 3. *Beyan-ül Hak*, Sayı 92, s. 1730-1733.
- Ermenekli Safvet Efendi (1912, Eylül 19). Medreselerimiz hala bir yoluna konulmadı. *Sebilürreşat*, Sayı 211, Cilt 9, s.54.
- Ermenekli Safvet Efendi, (1910, Kasım 29), Medreselerimiz 1. *Beyan-ül Hak*, Sayı 87, Cilt 3.
- Eyice, S. (1998). Mescit. *İslam Ansiklopedisi*, MEB, Cilt 7, s. 473.
- Gökalp, Z. (1917, Haziran 1). Maârif meselesi. *Muallimler Mecmuası*, Sayı 11, Cilt 1, s. 321-327.
- Güven, İ. (1998). Türkiye Selçuklularında medreseler. *Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 31, Sayı 1, s. 137-148.
- Halil Nasuhi (1911, Kanunisanı 15). Islah-ı medâris. *Tanin*, Sayı 850 Tanin, s.3.
- Hemdanizade Ali Naci (t.y.). *Softalar ve medreseler*. İstanbul: İstikbal.
- Hızlı, M. (1987). Kuruluşundan Osmanlılara kadar medreseler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, Cilt 2, s. 273-281.
- Keskioğlu, O. (1966). Ahmet Cevdet Paşa (1822-1895) hayatı ve eserleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 1, Cilt 14, s 221-234.
- Kilisli Münir Bey (1911, Nisan 17). İctihat. *Beyan-ül Hak*, Sayı 101, Cilt 5, s. 1861-1863.
- Maârif Vekâleti Genelgesi (1924, Mart). *Muallimler mecmuası*. Sayı 19, s. 417-419.
- Maârif-i Umumiye Nizamnamesi* (23 Şaban 1292/1875). Düstur, Defa-i saniye (ikinci baskı), s.184-201.
- Mehmet Emin Bey (1924, Mart 15). Tevhîd-i tadrîsâtın tevhîdi ve ilahiyat fakültesi. *Mihrab*, Cilt 1, Sayı 9, s. 257-261.
- Mehmet Emin Bey (1924, Ocak 15). Medrese. *Mihrab*, Sayı 5, Cilt 1, s. 129-131.
- Mehmet Emin Bey (1924, Şubat 1). Medreselerde eksik olan usul-i tedris midir? *Mihrab*, Sayı 6, Cilt 1, s. 121-123.
- Mehmet Muhlis (1915). *İnkılab-ı efkârdan maârif*. Konya: Vilayet.
- Mehmet Şükrü Bey (1914, Şubat 26). Mektep medrese birleşmeli. *Sebilürreşat*, Sayı 285, Cilt 11.

Mehmet Zeki Bey (1911, Şubat 13). Darülfünun ve medâris-i islamiye şebab-ı mütefekkiresine. *Beyan-ül Hak*, Sayı 97, Cilt 4, s. 1808-1811.

Musa Kazım ve Eşref Edip (30 Kasım 1910). Kütüb-i kelamiyenin ihtiyacât-ı asra göre ıslah ve telifi beyne-l-müslimîn mezâhib-i muhtelifenin tevhîdi medreselerde tedrîsatın ıslahı I,II, III. *Sırat-ı Müstakim*, Sayı 52, 53, 54 Cilt 3, s. 403-406.

Mustafa Cevdet Bey (1913, Haziran 19). Teceddüd karşısında medreseler-mektepler. *El-Medâris*, Sayı 6, s. 92-93.

Mustafa Sabri Bey (1911, Nisan 17). İlmiyye bütçesi münasebetiyle. *Beyan-ül Hak*, Sayı 100, Cilt 4, s. 1958-1961.

Nahit Cemal Bey (1913, Haziran 19). Maârif-i İslamiyye ve medreseler. *El-Medâris*, Sayı 6, s. 92.

Nasuh Efendizade Hayri Bey (1911, Ocak 23). Hakikatten vazgeçmem II. *Beyan-ül Hak*, Sayı 94, s. 1758-1763.

Oklay, E. (2014). Ahmet Cevdet Paşanın Türk eğitim tarihi açısından önemi üzerine bir inceleme. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, XXIX/I, 233-251.

Okumuşlar, M. (2008). Ehl-i Sünnetin kurumlaşmasında nizamiye medreselerinin etkisi. *Marife*, Yıl 8, Sayı 1, s. 137-148.

Öztürk, N. (1983). *Menşe'i ve tarihi gelişimi açısından vakıflar*. Ankara: Vakıflar Genel Müdürlüğü.

Salih Vecdi Bey (1913, Ekim 23). Medâris-i hususiyeye muhtacız. *Sırat-ı Müstakim*, Cilt 11, Sayı 267, s. 104.

Sarıkaya, Y. (1999). Osmanlı medreselerinin gerilemesi meselesi: eleştirel bir değerlendirme denemesi. *İslami Araştırmalar Dergisi*, Sayı 3, s 23-39.

Satı Bey (1918, Eylül 12). Terbiyye-i Milliye hakkında birkaç mülahaza. *Terbiye Mecmuası*, Sayı 2, Cilt 1, s. 41-42.

Sinop Mutasarrıfı Zihni (1921, Nisan 15). Milletin en büyük ihtiyacı münkariz olan medreselerin ihyası. *Sebilürreşat*, Sayı 476, Cilt 19, s. 101.

Şemsettin S. (2002). *Kâmûs-ı Türkî*. İstanbul: Çağrı.

Şeyh Alizade Havace Muhyiddin (26 Şaban 1314). *Medreselerin Islahı*, No K/3372.

- Tahsin Bey (1924, Mayıs 22). İlahiyat liseleri. *Sebilürreşat*, Sayı 601, Cilt 24, s. 45.
- Talim ve terbiye. (1911, Kasım 30). *Sırat-ı müstakim*, Sayı 183, Cilt 8, s.13.
- TBMM Zabıt Cerideleri, Devre 2, Cilt 7, İçtima Senesi 1, s. 25.
- Tedris ve terbiyede vahdet. (1924, Mart). *Muallimler Mecmuası*, Sayı 19, s. 417-419.
- Tevhîd-i tadrîsât demek ilga-yı tadrîsât demek midir? (1924 Mayıs 29). *Sebilürreşat*, Sayı 602, Cilt 24, s. 57-59.
- Tevhîd-i Tadrîsât Kanunu (1931). *Düstur*, Cilt 5, 3 Mart 1340, İstanbul, 1931, s. 667.
- Tevhîdi tadrîsat kanununun tarzi tatbiki hakkında antalya mebusu Hoca Rasih Efendi hazretleriyle mülakat. (1924, Haziran 12). *Sebilürreşat*, Sayı 604, Cilt 24, s. 89-90.
- Tevhîd-i tadrîsâtın tarz-ı tatbiki. (1924, Mayıs 29). *Sebilürreşat*, Sayı 602, Cilt 24, s. 59-60.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Türkoğlu, A. (1980). Türk ve Fransız eğitim sistemlerinin evriminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 13, Sayı 1, s. 177-197.
- Uzunçarşılı, İ.H. (1988). *Osmanlı Devleti'nin ilmiye teşkilatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Yediyıldız, B. (2002). Vakıf. *İslam Ansiklopedisi*. Cilt 8, s. 152-173.
- Yüksel, H. (1988). *Osmanlı sosyal ve ekonomik hayatında vakıfların rolü (1585-1683)*. Sivas: Dilek.

Extended Summary

Purpose

The aim of this work, thoughts about madrassa reform of intellectuals of the period of the Ottoman Empire, and these ideas Unification of Education is to set out how it turns. Another objective, which is an important revolution in the history of the Republic of Turkey, to examine the debate at the beginning of practice Education Association, is to shed light on the ongoing debate until today.

Method

In this article, which is a historical study, document analysis was made. Past or present an existing phenomenon, history methodology in explaining the cause-effect relationship has been used. With this method, the information obtained on the subject, is prepared according to the literature. These documents are accessible archive documents, newspapers and magazines are printed with the period of the other sources.

Conclusion

Since its founding religious / ideological education in the madrassas, which are rooted in the religious education of many reasons. The madrasa emerged during periods of open door of ijtiħad, despite the best educational institutions of the age, education and society in Islamic jurisprudence developed once the door was closed approach has led to stagnation in scientific understanding. After passing the Madrasa Ottoman Empire, ideological understanding unchanged, the Fatih Sultan Mehmet and Kanunî Sultan Süleyman have made some arrangements. The madrasa has continued to educate law, administration and religious services in need of the state and society. One of the most powerful states of its era, there are no other forces to challenge the Ottoman state and society, in the Ottoman Empire, the best state of the age / nizam-ı âlem have the conviction that has ingrain. That his conviction, it has closed the door of ijtiħad. The lack of progress yet to force the Ottoman, and partly characteristics of the foundation, are the factors that prevented the development of madrasa education and systems.

From 9th century until the 19th century, beginning in Western Europe and the spread of rationalism, enlightenment and scientific developments, in general Islamic community, in particular the Ottoman Empire and its founder Turkish society, developments in Europe were affected negatively the Ottoman Empire, It has developed a negative attitude towards innovation due to closed the door of ijihad insight. The Ottoman Empire saw enough of the current system, but, for the battle was lost in a big land, it began to be made for military reform. However, continued military defeats, in the field of education reform are made. The current education system has been tried to be reform, but was unsuccessful. Madrasa has not been updated for himself, established a new school in legal and administrative areas. After the Tanzimat, the era of the new science teaching was founded modern schools. Who trained in madrasas with modern schools, they had a different opinion, so schools / madrasah or innovative / traditionalist called conflict has emerged. About this conflict, dignitaries and journalists, have questioned the conflict by writing reports and articles and solutions sought. At the end of the 19th century, generations who do not accept the scientific age of the madrasas that educated, and those trained in modern schools, atheism accused alleging are inside the madrasa and outside criticism, influenced by national and central government Education Association / Unification revealed of Education in terms of ideas and practices. These ideas, In the Second Constitutional Era, it has become more prominent, some steps have been taken towards unity of education, but did not succeed due to the First World War.

After the First World War occupied the Ottoman Empire, beginning the War of Independence in Anatolia was successful. After the Turkish War of Independence, the Republic of Turkey was established national and independent. After the proclamation of the Republic, on March 3, 1924, adopted by the Law of Unification of Education of all schools are connected to the Ministry of Education. Then madrasas were abolished. Based on the relevant articles of the law, some of the madrasas of Imam Hatip schools, and Süleymaniye Madrasa was transformed into the Faculty of Theology. This transformation has led to positive and negative reactions. In the Law of Unification of Education, some Turks were objected to, illegal because it is not a matter concerning the abolition of the madrasas, and will disappear of religious education, the Imam Hatip schools and the Faculty of Theology, adequate theological experts and religious servants, on the grounds that not train. In some Turks, this law, under the influence of

historical experience from the Ottoman Empire, defended the idea that prevent the growing generation in separate conflicting mentality. Madrasahs, the grounds can not teach Islam, they want to educate religious servants and experts who Islamic history and literature, examining the rational and scientific method, learning the true meaning of Islam and taught. Debate on the Law of Unification of Education, has not been against the idea of the Unfication of Education. Unfication of Education, made on how to apply, and has kept up to date so far.



ZEHİRLİ GAZ SALDIRILARINA KARŞI HALKIN BİLİNÇLENDİRİLMESİ
ve EĞİTİMDEKİ YANSIMASI: GAZDAN KORUNMA DERSİ (1931-1940)*

RAISE AWARENESS of PUBLIC AGAINST POISON GAS and ITS
REFLECTIONS on EDUCATION: PROTECTION from GAS ATTACKS
(1931-1940)

Sena COŞĞUN KANDAL**

Öz: 19. yüzyılın ortalarına doğru gelişen kimya sanâyesi savaşların seyrini değiştirecek kadar önemli buluşlar ortaya çıkarmıştır. Kuşkusuz bu buluşların başında zehirli gazlar gelir. I. Dünya Savaşı boyunca kullanılan zehirli gazların yarattığı tehlike, savaş sonrasında kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde göz ardı edilmemiştir. Bu sebeple Maarif Vekâleti, Millî Savunma Vekâleti ve Kızılay işbirliği ile lise/muallim mektepleri ve ortaokul müfredât programlarına gazdan korunma dersi eklenmiş, öğrenciler ve memurlar için gazdan korunma kursları açılmış, yurtdışından, özellikle Almanya'dan uzmanlar getirilerek gerçekleştirilecek bir taarruzu en az zararlı atlatmak için önlemler alınmıştır.

Bu makalede "Gazdan Korunma Dersi" nin ortaya çıkışı ve gelişimi, Millî Talîm ve Terbiye Dâiresi ile Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi belgeleri, dönemin gazeteleri ve ders kitaplarında bulunan bilgiler ışığında nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılarak ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Gaz Taarruzu, Gaz Saldırısı, Atatürk Dönemi Müfredât Programları, Kimya Dersi

Abstract: The developing chemistry industry towards the middle of the 19th century provided significant inventions which had even the power to change course of events at war. Certainly, one of the main inventions was toxic gases. The toxic gases, which had been used during the World War I, and not neglected by the post-war government; Turkish Republic. For these reasons, by courtesy of The Board of Education, The Ministry of Defense and Red Crescent Society, "Protection from Gas Attacks" courses were added to the curriculum of high/teacher and mid school, gas protections courses were opened for students and officers, and from abroad; especially from Germany, specialists are brought in order to be prepared to get over the possible gas attacks with the less possible harm.

In this study, how "Gas Protection Course" is occurred and developed is going to be investigated in the lights of the information gathered from the documents of Turkish Education Board and Prime Ministry Public Archive, the magazines and the course books of the related

** Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, sena-cskn@hotmail.com

period, and it is going to be put clearly through using one of the qualitative research methods; the document review method.

Keywords: Gas Attack, Gas Assault, Atatürk Period Curriculum Programs, Chemistry Courses

Giriş

Hans Freyer sanâyileşmenin evrimini altı ana başlıkta toplamıştır. Bunlar, dokuma sanâyi, demir-çelik sanâyi, ulaştırma çağı, kimya çağı, elektrik sanâyi, benzin motoru çağıdır. Bu sınıflandırmada dördüncü dalgayı oluşturan kimya sanâyisinin kendinden öncekilerden farklı bir yönü vardır. Kabaca 1850'lerden itibaren yükselişe geçen kimya çağı, bilimi merkeze almış ve öncekilerin aksine bilim adamları tarafından icrâ edilmiştir. Bu durum da söz konusu tekniğin daha sistematik ve hızlı bir şekilde ilerlemesine sebep olmuştur. Bir kaç on yıl sonra bütün sanâyi ülkelerinde yüksek teknik okullar açılmış, üniversitelerde kürsüler kurulmuş ve bu mekânlarda birçok keşfe imza atılmıştır (Freyer, 2014: 43). Bu keşiflerden birçoğu, savaşların, dolayısıyla ülkelerin kaderlerini değiştirmiştir. Bunların başında da zehirli gazlar gelir.

Zehirli gazların geliştirilmesi ve bir savaş aracı olarak kullanılması askerî hava gücünün yükselmesi ile paralellik göstermiştir. Bir askerî uçağı ilk kez Amerika Birleşik Devletleri 1909'da kullanmıştır. Fransa, Amerika Birleşik Devletleri'nden sonra aynı hamleyi yineleyerek hava kuvvetlerini oluşturmuştur. Osmanlı Devleti ve İngiltere 1911'de, Almanya ve Avusturya da 1912'de uçağı askerî teşkilâtlarına dâhil etmişlerdir. Dünya havacılık tarihinde uçaklar ilk kez Trablusgarp Savaşı'nda İtalyanlar tarafından Osmanlı Devleti'ne karşı kullanılmıştır (Yalçın, 2016: 8-9). Ancak savaşta zehirli gaz kullanımı, sistematik olarak ilk kez Almanlar tarafından yine I. Dünya Savaşı'nda gerçekleştirilmiştir (Flank, 2014: 37). Almanları diğer sanâyi ülkeleri takip etmiştir. İngiltere, bu sanâyi ülkelerinin başında gelmektedir. Çanakkale Cephesi'nden Hâriciyye Nezâret'i Celîlesi'ne gönderilen telgraflardan, bu cephede İngilizler tarafından zehirli gaz (muhnik gaz) kullanıldığı anlaşılmaktadır (BOA., Hr., SYS., 2411/3). Mustafa Kemal Atatürk de anılarında bu konuyu şöyle anlatmıştır:

Çanakkale Savaşları sırasında, düşmanın zehirli gaz kullanacağı haberi duyuldu; karşı bir silahımız yok. Düşman zehirli gaz kullansa bile, biz tepedeyiz onlar ovada, bize tesîr etmez sözünü yazdım. Daha sonra bir deneme yaptılarsa da, rüzgârın yön değiştirmesi üzerine bu beladan da kurtulmuş olduk. Askerin de bize güveni arttı (Atay, 1999: 38).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 17 Nisan 1925'te Cenevre'de *Boğucu, Zehirli veya Diğer Gazların ve Bakteriyolojik Savaş Yöntemlerinin Savaşta Kullanımının Yasaklanması*'na dâir bir protokol imzalamış, Türkiye Cumhuriyeti de bu protokolü 1929'da tasdik etmiştir (Resmî Gazete, 20.01.1929, Sayı: 1097). Ancak zehirli gazların kullanılması ve bu silahın geliştirilmesi Cenevre Protokolü'ne rağmen durmamıştır. Ülkeler, zehirli gazlara karşı halklarını korumak için önlemler almaya başlamışlardır. 1929'da zehirli gazlardan korunma yöntemlerini saptamak, görüşmek ve geliştirmek üzere Salîb-i Ahmer, ulusal cemiyetleri Lehistan'da bir toplantıya çağırmıştır. Daha sonra Roma ve Frankfurt'ta sürdürülen bu toplantılar, ülkelerin eğitici kurslar açmasıyla devam etmiştir. Bunlarla beraber Fransa, Çekoslovakya, İsviçre, Japonya başta olmak üzere pek çok ülke sadece halkı bilgilendirmekle yetinmemiş, onları gaz maskesi almaya yükümlü tutmuş, maske kullanımını öğretici eğitimler düzenlemiş, ABD gibi ülkelerde Edgewood Gaz Mektebi gibi okullar açılmıştır (Akgün ve Uluğtekin, 2001: 143-145).

Yöntem

Bu araştırma için öncelikle Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi'nde bulunan zehirli gazlar ve bunlara karşı korunma ile ilgili belgeler temîn edilmiştir. Ardından Millî Talîm ve Terbiye Dairesi Kararları taranmış ve gazdan korunma dersi ile ilgili dokümanlara ulaşılmış, kabul edilen ders kitapları ve derse yönelik hazırlanan programlar saptanmıştır. Bu belgeler ışığında araştırmanın 1925 ile 1940 tarihleri arasında kapsamasına karar verilmiştir. Ardından dönemin gazete ve mecmûaları taranmış, gazdan korunma ile ilgili makale ve yazılar incelenmiş, söz konusu dönemde zehirli gazlardan korunmaya yönelik çıkarılan kanûn, talimatnâme ve yayınlar saptanmıştır.

Elde edilen belgeler nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Zehirli Gaz Saldırılarına Karşı Alınan Tedbirler ve Halkın Bilinçlendirilmesi

Dünya çapında zehirli gaz saldırılarına karşı alınan önlemler ve zehirli gazların ortaya çıkardığı büyük tehlike genç Türkiye Cumhuriyeti'nde görmezden gelinmemiştir. İkinci bir dünya savaşının gerçekleşeceği öngörüsü söz konusu tehlikeyi daha ciddi bir boyuta taşımıştır. 1927 yılından itibaren önce askerî alanda daha sonra sivil savunmada gerekli önlemler alınmaya başlanmış, Büyük Erkân-ı Harbiyye Reîsliği tarafından hazırlanan ve Askerî Matbaa'da basılan bir dizi yayın ortaya çıkarılmıştır¹. "Zehirli Gazlar" üzerine Dr. Nuri Refet [Korur] tarafından verilen bir dizi konferans 1927'de kitap formatında basılmıştır (Korur, 1927). Bir sonraki yıl *Cephe Gerisinin Havaya Karşı Müdâfaa ve Muhâfazası* başlıklı bir talimâtname yayınlanmıştır ("Cephe Gerisinin Havaya," 1928). Ancak gerçekleşebilecek bir gaz saldırısına karşı tüm halkı bilinçlendirmek, bu bilinci yaygınlaştırmak ve gerekli önlemleri almak için 5 Ağustos 1931'de *Halk İçin Havaya Karşı Korunma Talimâtı* başlıklı bir yayın ortaya çıkarılmıştır. Mareşal Fevzi Çakmak imzalı bu başemirde, öncelikle yeni savaş düzeni hakkında bilgi verilmiştir. Bugünkü savaşların millet harbi olduğu, artık cephe gerisindeki halkı da kapsadığı, savaş başladığı an ülkenin en ücra bölgesinin bile hava kuvvetleri sayesinde savaş alanı olabileceği hatta daha savaş ilan edilmeden hava taarruzları yaşanabileceği belirtilmiştir. Dolayısıyla savaş başlamadan evvel halkın böyle bir durumda ne yapması gerektiği ile ilgili aydınlatılması gerekmektedir. Bu yeni tip savaşların kazanılabilmesi için orduların kâfi gelmeyeceği, zafer elde edebilmenin ancak bütün milletin varını yoğunu ortaya koymasıyla mümkün olabileceğinin altı çizilmiştir. Burada söz konusu olan memleketin bütün mahsulünü, sanâyi şubelerini, küçük imâlathânelerine varıncaya kadar her şeyini ortaya koymasındır. Dönemin ders kitaplarında sıklıkla yinelenen teşârük ve tesânüd kavramı söz konusu talimâtnamede yer bulmuştur. Ayrıca iş bölümü kavramı da *bütün memleket bir mekanizma gibi bir his*

¹ Büyük Erkân-ı Harbiyye Reîsliği tarafından hazırlanan talimâtname ve talimâtlar için bkz. *Muharabe Gazlarından Korunma Talimâtname'si*, (1927). İstanbul: Askerî Matbaa, İkinci Baskı, 1928; *Muharabe Gazlarından Korunma Malzemesi'nin Hazer Vaktinde Muhâfaza ve Bakımına Dâir Talimât*, (1927). İstanbul: Askerî Matbaa, İkinci Baskı, 1928; *Cephe Gerisinin Havaya Karşı Müdâfaa ve Muhâfazası Talimâtname'si*, (1928). İstanbul: Askerî Matbaa; *Halk İçin Havaya Karşı Korunma Talimâtı D.86*, (1931). Ankara: Büyük Erkân-ı Harbiyye Reîsliği Matbaası; *Gazdan Korunma Talimâtname'si*, (1932). İstanbul: Askerî Matbaa.

ve emelli olarak zafer gayesi etrafında işlemekle varlığını kurtarabilir sözleri ile vurgulanmıştır. Yeni tip savaşların sadece ordunun değil halkın da hâlet-i rûhiyyesi ile kazanılabileceği belirtilmiş, bu sebeple düşmanın halka saldırıp ordunun maneviyyâtını bozmak için bunu bir propaganda aracı olarak kullanabileceği belirtilmiştir. Dolayısıyla bir savaş durumunda halkın “vazîfesi” her şeyden evvel, soğukkanlılığını ve sükûnetini korumak ve söz konusu talîmâtnamedeki bilgileri uygulamaktır (“Halk İçin Havaya,” 1931: 5-6).

Talîmâtnamede öncelikle hava taarruzlarının vasıtaları hakkında bilgi verilmiş, bu taarruzlara karşı insanların kendilerini ve toplumu nasıl koruyacakları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ardından saldırıda hedef olamamak ya da saldırıyı en az zararla atlatmak için hayâtî öneme sahip olan gizlenme yolları açıklanmış ve zehirli gazlardan nasıl korunulması gerektiği anlatılmıştır. Burada dikkati çeken, kişinin sadece kendisini değil aynı zamanda toplumu da korumakla görevli sayılmasıdır. Kişisel korunmada gaz maskesi, vücudu koruma altına alan özel kıyafetler ve vücut zehirle temas ettiğinde bölgeye sürülecek merhemler hayâtî önemdedir. Bu merhemlerin hazırlanışı ve dozajları hakkında oldukça ayrıntılı bilgiler verilmiş, ardından sığınakların ne şekilde yapılacağı hakkında malûmât verilerek yine özel ilaçlarla bu sığınakların nasıl temizleneceği anlatılmış, böylece herkesin bu konuda ne gibi vazîfeler yükleneceği belirtilmiştir. Patlamayan bombalara ve yangın bombalarına karşı halkın ne gibi önlemler alabileceği ve nasıl davranması gerektiği açıklanmış, savaş anında devletin, özel ve resmî kuruluşların ve halkın yapacağı işler sıralanarak bunların vazîfeleri hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak tahriş edici, boğucu, yakıcı ve hususî maddelerin nasıl tanınacağına dâir bir tablo sunulmuştur (“Halk İçin Havaya,” 1931: 7-42).

10 Mayıs 1932’de 14 ülkenin katılımı ile oluşturulan *Silahları Kaldırma Umumî Konferansı*’nda zehirli gazlar konusu uluslararası boyutta tekrar gündeme gelmiştir. Türkiye Cumhuriyeti’nin de katıldığı konferans sonrasında dönemin Hâriciyye Vekili Tefik Rüştü Aras, Başvekâlete ayrıntılı bir rapor sunmuş ve *komitenin umûmiyyet itibariyle vardığı neticeler katî bir memnuniyetin tatbikî imkânları hakkında pek ümitbaş değildir* diyerek tehlikenin boyutlarını silahlar, müeyyideler ve kontrol başlıkları altında açıklamış, ordunun ve halkın olası bir saldırı karşısında hazırlıklı olması gerektiğini ifâde etmiştir (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi [BCA]., 30.10.228.534.22).

Söz konusu raporu müteâkıb bir dizi kanûn çıkarılmış, talîmâtnameleer yayınlanmıştır. Bunlardan biri 15 Nisan 1934'de *Zehirli Gazlarla Bunları Kullanmaya Mahsus Vasıtaların Memlekete Sokulmasının ve Memlekette Yaptırılmasının Men'i Hakkında Kanûn*'dur. Bu kanûnla birlikte zehirli gazların ve bu gazları kullanmaya yarayan araçların Türkiye Cumhuriyeti'ne sokulması yasaklanmış, sadece Millî Müdâfaa, Sıhhat ve İçtimâî Muâvenet, Zirâat, Dâhiliye, Gümrük ve İnhisârlar Vekâletlerinin ihtiyacı olan materyallerin ülkeye girişinin ya da ülkede üretilmesinin mümkün olacağı belirtilmiştir. Bunların neler olacağı ya da nasıl üretileceği, nereden alınacağı kararı da Vekiller Heyeti'ne bırakılmıştır (Resmî Gazete, 15.4.1934: Sayı: 2676). 1935'te *Kimya Harbinden Korunmaya Mahsus Malzeme Hakkında Kanûn* kabul edilmiş (Resmî Gazete, 24.6.1935: Sayı: 2815), aynı yıl Mamak Gaz Maskesi Fabrikası açılmıştır (Akgün, Uluğtekin, 2001: 150). Bir sonraki yıl Dâhiliye Vekâleti tarafından *Savaş Zamanında Işıkların Söndürülmesi ve Karartılması Talîmâtname*si yayınlanmıştır (Cumhuriyet, 13 İkincikânun 1936: 8). 11 Haziran 1937'de yurdun hava tehlikesine karşı korunmasının tek merkezden idare edilmesi için *Hava Müdâfaa Genel Komutanlığı Teşkilî ve Vâzifesi Hakkında Kanûn* kabul edilmiş (Resmî Gazete, 23.6.1937: Sayı: 3638), ardından Hava Müdâfaa Genel Komutanlığı'nın görevlerine dâir bir talîmâtname hazırlanmış ve bu talîmâtname ile olası zehirli gaz saldırılarına karşı halkın eğitilmesi için gerekli kursların açılması işi Hava Müdâfaa Genel Komutanlığı'na verilmiştir (BCA., 30.18.1.2.83.43.10). Ertesi yıl TBMM'de *Hava Saldırılarına Karşı Korunma Kanûnu* kabul edilmiştir. Kanûna göre, 15 ile 60 yaş arası tüm vatandaşlar havaya karşı korunma bilgisi edinmek ve gerekli tedbirleri almak zorunda sayılmışlardır. Ayrıca, söz konusu vatandaşlar, yılda en çok otuz saat ders ve talîm görmeye mecbur tutulmuşlardır (TBMM Zabıt Ceridesi, 27.6.1938, Cilt: 26, İçtimâ: 3: 81; Resmî Gazete, 9.7.1938: Sayı: 3955).

Yukarıdaki kanûn ve talîmâtnameleerın kabul ve ilanıyla beraber derhal öncelikle askerî personeli ardından memurları ve halkı zehirli gaz saldırılarına karşı eğitmek amaçlı kurslar açılmaya başlanmıştır. 1931'de Ankara'da önce askerî personel için açılan bu kurslar 1932'de Ankara dışındaki askerî birliklerde de verilmeye başlanmıştır (Çetin, 2008: 15). Temmuz 1936'da İstanbul'da memurlar için yirmi günlük gazdan korunma kursu açılmış, burada eğitim vermek üzere öğretmenler görevlendirilmiştir (BCA., 30.18.1.2.66.60.10). Ancak memurlar için açılan bu kurslar öyle görünmektedir ki fazla ciddiye alınmamış, Sıhhat ve İçtimâî Muâvenet Vekili tarafından Başvekâlet'e

memurların kursa devam etmediği, bu kurslara katılımın bir vazîfe olduğu, bu sebeple imza alınmak sûretiyle kurslara katılımın sağlanması yönünde önlem alınması isteği iletilmiştir (BCA., 30.10.0.0.51.331.4). Öyle görülmektedir ki Zehirli Gaz Kursları'na katılımı teşvik etmek amacıyla 1937-1938 eğitim döneminde kurslara düzenli katılanların isimleri *Zehirli Gazlar ve Bunlardan Korunma Mecmûası*'nda yayınlanmıştır. *Hava tehlikesi ve zehirli gazlar hakkında yerli ve yabancı bütün dünya neşriyyâtından hava müdâfaası üzerine yapılan faaliyetlerden yurttaşları haberdâr etmek, asker ve sivil herkesin istifâdesini temin etmek* amacıyla yayın hayatına başlayan mecmûanın verilerine göre aynı dönemde 38453 kişi söz konusu kurslara katılmıştır (Zehirli Gazlar ve Bunlardan Korunma Mecmûası, 1938, 2: 19).

Gazdan korunmaya yönelik kursları bir dizi konferans izlemiş, bazı konferans metinleri kitaplaştırılmıştır². Bu konferanslarda düşmanın kullanabileceği zehirli gazlar tanıtılmış, *Halk İçin Havaya Karşı Korunma Talîmâtı*'nın bir özeti sunulur gibi saldırı öncesinde, anında ve sonrasında herkesin ne yapması lazım geldiği açıklanmış, eğitici filmler izletilmiştir. Söz konusu konferanslar gazete manşetlerine de yansımış, *Rusya'da mendili olmayan var, fakat maskesi olmayan yoktur* gibi ifadelerle durumun ciddiyeti belirtilmeye çalışılmıştır (Cumhuriyet, 28.4.1933: 3). Konferanslar İstanbul ve Ankara gibi büyük şehirlerin dışında da yürütülmüştür (Cumhuriyet, 7.6.1933: 7; 2.5.1936: 2; 5.5.1936: 5). 1936'da *Vilâyetlerde Açılacak Hava ve Zehirli Gazdan Korunma Kursları Hakkında Talîmât*, Sıhhat ve İçtimâî Muâvenet Vekâleti tarafından illere gönderilmiştir. 15-20 gün sürecek ve vilâyet merkezlerinde açılacak bu kurs ve konferanslarda 1934 senesi Birincikanûnda Ankara'da açılmış gaz kursuna katılmış olan doktorların ya da Genelkurmay Gaz Mektebi'nden mezun doktor ve kimyagerlerin öğretmenlik yapacağı belirtilmiş, kurslarda tatbîkatlar yapılmıştır ("Vilâyetlerde Açılacak Hava," 1936). Bunların yanı sıra Almanya'dan uzmanlar konferanslar için Türkiye'ye getirilmişlerdir. Dr. Rudolf Hansian Ankara Halkevi'nde yoğun katılımın olduğu bir konferans vermiş, konferans metni *Zehirli Gazlar ve Bunlardan Korunma Mecmûası*'nda yayınlanmıştır ("Zehirli Gazlar ve Bunlardan," 1938; 3-5). Konferanslar dışında Almanya'dan gaz sığınak uzmanları da Türkiye'ye getirilmiş (BCA.,

² Bkz. *Bursa Kız Enstitüsü'nde Verilen Zehirli Gazlar Konferansı Notları*, (1937). Bursa: Bursa İlbâsımevi.

30.18.1.2.80.92.7), aynı şekilde eğitim almaları için Türkiye'den de Almanya'ya uzmanlar gönderilmiştir (BCA., 30.18.1.2.74.38.17).

Kurs ve konferansların yanı sıra halkı gaz taarruzuna karşı bilinçlendirmek için basında çok sayıda haber çıkmış ve pek çok yayın hazırlanmıştır. Bu kitaplar genellikle gazdan korunma meselesinin o günkü savaş şartlarında ne derece önemli olduğuna dâir bir önsözle başlar. Ardından, havadan yapılabilecek saldırı türleri hakkında bilgi verilir. Söz konusu dönemde kullanılan savaş uçakları üç farklı türdedir. Bunlar, bombardıman, av ve keşif uçaklarıdır. Ancak halkı yakından ilgilendiren uçaklar elbette bombardıman uçaklarıdır (Konuralp ve Yaman, 1939: 2). Eserlerde bombardıman uçaklarından ne tip bombaların atılabileceğine dâir bilgi verilmiştir. Bunlar ışık, yangın, tahrip ve zehirli gaz bombalarıdır. Ardından zehirli gaz bombalarının türleri hakkında ayrıntılı açıklamalara geçilmiştir. Gözyaşı getiren, aksırtıcı, boğucu, yara açıcı (yakıcı) ve öldürücü zehirli gaz bombaları sıralandıktan sonra her birinin diğerlerinden nasıl ayırt edileceğine, nasıl ilk yardım uygulanacağına dâir bilgiler verilmiştir. Söz konusu bilgilendirici kitapların bir kısmı son derece ayrıntılı, kimya terimleri içeren, zehirli gaz türlerinin içeriklerini belirten yapıdadır³. Bir kısmı ise sadece zehirli gazlar hakkında ve saldırı öncesi, anında ve sonrasında neler yapılacağına dâir bilgiler içeren küçük el kitapçıklarıdır⁴. Eserlere zehirli gaz etkisine maruz kalmış kişileri ya da başka ülkelerde zehirli gaz saldırılarına karşı nasıl önlem alındığını belirten görseller eklenmiştir. Bunların yanı sıra maskelerin bakımına ve nasıl kullanılacağına dâir ayrıntılı görseller mevcuttur. Maskeler, "*Türk Maskesi Nasıl Kullanılır?*" ya da "*Türk Halk Maskesi*" gibi başlıklarla içselleştirilmeye çalışılmıştır (Korur, 1938/9: 59-62).

Kitapların yanı sıra söz konusu dönemde salt zehirli gazlara ve bunlardan korunmaya yönelik dergiler çıkarılmıştır. *Zehirli Gazlar ve Bunlardan Korunma Mecmûası* bunlardan biridir. Ünlü Fransız dergisi *L'illustration*'un pasif korunmaya tahsis ettiği ilave, *Bayındırlık İşleri Dergisi*'nin eki olarak sunulmuştur. Ek, oldukça ayrıntılıdır ve görsellerle desteklenmiştir (Pasif Korunma, 1939). Hilal-i Ahmer Cemiyeti'nin çıkarmış olduğu mecmûa, her sayısında kimyasal harp ve zehirli gazlar

³ Bkz. Giray, H. ve Vural, N., (1939). *Halk Zehirli Gazlara Karşı Kendini ve Başkalarını Nasıl Koruyabilir?*, İzmir: Yeniyo Basımevi; Boysan, M. ve Korur, N. R., (1937). *Harp Gazları ve Bunlara Karşı Korunma*, İstanbul: Marifet Basımevi.

⁴ Bkz. Bahar H., (1938). *Halk İçin Havadan ve Zehirli Gazlardan Korunma Çareleri*, İstanbul: Aydınlık Basımevi.

gibi konulara yer vermiştir (Akgün, Uluğtekin, 2001: 144). Ayrıca Kimyager Dergisi bir sayısını salt zehirli gaz konusuna ayırmış (Kimyager, 1935), *Hayat Dergisi* de fen bahisleri başlığı altında zehirli gazlar konusuna yer vermiştir (Hulusi Mehmet, 1929).

Gazdan Korunma Dersinin Müfredât Programlarına Girişi ve Ders Kitapları

Söz konusu dönemin güç simgelerinden birisi topyekün savaş anlayışıdır. Bu yeni savaş tipinin gerekliliklerine ayak uydurmak diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye Cumhuriyeti'nin de gündeminde olmuştur (Gümüsel, 2015: 328). Tıpkı dönemin askerlik derslerinde olduğu gibi, zehili gazlara karşı korunma da millî savunma eğitimi kapsamında ele alınmıştır.

Zehirli gazlara karşı korunmayı sağlamak amacıyla ilk adımlar Dar'ülfünun'da atılmıştır. Maarif Vekâleti, Dar'ülfünun'dan kimya ve tıp eğitimi gören öğrencilerin uygulamalı eğitim alabilecekleri bir enstitünün kurulması için detaylı bir program hazırlamasını istemişse de (BCA.,30.10.45.252.19) böyle bir enstitünün kurulduğuna dâir bilgiye ulaşılammıştır.

Gazdan korunmaya dâir ilk ders kitabı Büyük Erkân-ı Harbiyye Sıhhiye Müfettişliği Kimya Şubesi müdürü Kimyager Nuri Refet Korur tarafından 1931'de hazırlanmıştır. T.C. Maarif Vekâleti Millî Talîm ve Terbiye Dâiresi, liseler/muallim mektepleri ve ortamekteplerdeki öğrencileri *zehirli gazlar meselesi üzerinde tenvir etmek ve kendilerine korunma çarelerini öğretmek maksadıyla yapılacak tedrisat için* Büyük Erkân-ı Harbiyye tarafından gönderilen söz konusu eserin okutulmasını uygun görmüştür (Millî Talîm ve Terbiye Dâiresi, 11.2.1931, Karar No: 19). Ortamektep, Muallim Mektepleri ve Liseler için hazırlanan ve *Muharebe Gazları* başlığı ile yayınlanan ve gazlardan korunma üzerine bir konferans metni ile başlayan ders kitabı iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım, klor, halojenli muharrişler, arsenikli zehirler, boğucu ve yakıcı gazlar hakkında malumatın verildiği gazlar başlığı altında incelenmiştir. İkinci kısım ise maskeler, maske filtreleri, maske ve gaz alarmı tâlimleri, sair korunma cihazlarını ihtivâ eden korunma vâsitaları kısmıdır (Korur, 1931).

Söz konusu ders kitabının yanı sıra Nuri Refet Korur tarafından hazırlanan programın okullara telbiğ edilmesine karar verilmiştir. Bu programda gaz dersinin umumî bir ders olarak okutulmayacağı, kimya dersi içersinde verileceği belirtilmiş, derse girecek muallimler için direktifler yer almıştır. Buna göre dersin öncelikli amacı *talebeye gaz harbi hakkında umumî bir fikir vermek ve bir müstakbel gaz harbinde*

düşman tarafından istimal edileceği zannedilen en mühim gazların ne sûretle tanılacağını ve bunlara karşı ne sûretle korunacağını öğretmektir. Gaz konusu kimya derslerinde gazla alakalı kısma gelindiğinde başlayacaktır. Muallimlerden tadrîsâtın en önemli gayesini sürekli telkin etmeleri istenmiştir. Bu gâye şu şekilde açıklanmıştır:

Gaz Harbi insanî bir harp usulü değildir. Fakat bugün bütün memleketler gaz harbi için hazırlanmaktadırlar. Türkiye Cumhuriyeti çok sulhperverdir. Fakat düşmanları kendi üzerine saldıracak olurlarsa kendini müdâfaa etmek zarûriyetindedir. Gaz harbi kendini korumaktan âciz insanlar üzerinde yapılırsa çok fecî neticeler verir. Fakat kendini korumayı bilen, sınırlarına hâkim olan insanlar üzerinde tesîri çok azdır. Binâenaleyh her Türk genci, gaza karşı korunma vasıtalarını öğrenmek ve bilmeyenlere öğretmekle mükelleftir (Millî Talîm ve Terbiye Dâiresi, 11.2.1931, Karar No: 19).

Muallimlere verilen direktiflerde dersin uygulamalı olarak öğretilmesi ve projeksiyon camları, gaz numûneleri, filmler, maske numûneleri, renkli levhalar, mulajlar gibi materyallerden faydalanmaları istenmiştir. Elleri malzeme bulunmayan mekteplerin, malzemesi olan mekteplerle irtibata geçmeleri ve bu sayede ne şekilde olursa olsun öğrencilere dersi uygulamalı olarak öğretmeleri gerektiği açıklanmıştır. Bunun yanı sıra muallimlerden talebelerini buldukları yerin askerî bölgelerine götürerek gazdan korunma talîmlerini izletmeleri, son derece dikkatli olmak şartıyla onları gaz odalarına sokup küçük mikyasta gaz ve gaz maskesi tecrübeleri yapmaları, zaman zaman okulda tatbîkatta bulunmaları istenmiştir. Muallimlere dersin tartışmalı bir şekilde işlenmesi, talebenin şevk ve hevesini artırmak için onları düşünmeye sevk etmesi, sık sık sorular sorarak derse ilgilerini uyandırmaları salık verilmiştir (Millî Talîm ve Terbiye Dâiresi, 11.2.1931, Karar No: 19).

Gazdan korunma meselesinin millî bir mesele olduğu ve mutlaka memleketin her köşesinde ciddiyetle işlenmesi gerektiğinin altı çizilmiş, muallimlerin daima *Cephe Gerisinin Havaya Karşı Müdâfaa ve Muhâfazası Talîmâtnamesi*'nden yararlanmaları gerektiği belirtilmiştir. Ardından ayrıntılı bir şekilde ortamektep, lise/muallim mekteplerinde hangi konu ve sınıf dâhilinde gaz mevzusunun işleneceği belirtilmiş, açık ve anlaşılır bir program sunulmuştur (Millî Talîm ve Terbiye Dâiresi, 11.2.1931, Karar No: 19). Kimya dersinde yapılacak değişiklikler söz konusu kararla okullara bildirilmiş, 1935'e dek bu program dâhilinde okutulmuş, müfredât programlarına girmemiştir. 1935'te dersin müfredât programını ve bu müfredât programına bağlı

olarak ders kitaplarını hazırlamak için Dr. Avni Refik Berkman, Genelkurmay Başkimyageri Nuri Refet Korur ve Mamak Gazdan Korunma Evi Başkimyageri Hikmet Konuralp görevlendirilmiştir. Komisyon derhal toplanarak lise/muallim mektepleri ve ortamekteplerin gazdan korunma dersleri için müfredât programlarını, ders kitaplarını, öğretmenlere özel kılavuz kitapları için temel alınacak esasları ve bu derslerde tatbikat yapılması amacıyla okullarda bulundurulacak araç ve gereçlerin listesini görüşmüş ve karara bağlanmıştır (T. C. Kültür Bakanlığı, Kültür Kurulu, 24.12.1935, Karar No: 198)⁵.

Komisyon kararına göre ortaokullar için gazdan korunma dersinin müfredât programı şu şekilde olacaktır:

Gaz savaşının ehemmiyeti, tarîfi, gaz savaşında kullanılan kimyevî savaş maddelerinin sınıflara ayrılması, her bir sınıfın umumî vasıfları, her bir sınıfa giren gazların insanlar üzerinde yaptığı tesîr, ilk yardım ve korunma çareleri ve her bir sınıfa giren en mühim gazlar hakkında (formülsüz ve hususî kimya malûmâtı olmadan) umumî bilgiler. Düşman bu gazları bize nasıl atar? (Bu arada hava tehlikesi ve havadan atılabilen yakıcı, yıkıcı bombalar hakkında da tafsilât verilecek ve bunlara karşı korunma çarelerinden bahsolunacaktır.) Gazların yiyecek, içecek ve giyecek üzerinde yaptığı tesîrler ve bunlardan gazlanmış olanların temizlenmesi. Sisler hakkında umumî bilgi.

Gazlara karşı korunma: Aktif korunma, pasif korunma, maske ve süzgeçler hakkında umumî bilgi, kullanma, koruma ve bakma tarzları (Oksijen cihazları, gaz elbiseleri hakkında umumî ve basit bilgi). Toplu koruma: Sığınaklar (bunlardan bahsolunurken bomba emniyeti de göz önünde tutulacaktır). Gaz tehlikesi olunca ve tehlike geçince ne yapmalı? (Evde, sokakta, kırdada, taşıma vasıtalarında ve saire).

Gazdan korunma dersinin ortaokullarda fen bilgisi dersi içerisinde, ders ile ilintili bir şekilde verilmesine, derslere fen bilgisi öğretmenlerinin girmesine ve sınavlarının da yine fen bilgisi dersi sınavı kapsamında yapılmasına karar verilmiştir.

Komisyon kararına göre dersin lise ve muallim mekteplerindeki müfredâtı şu şekilde olacaktır:

⁵ Söz konusu dönemde T.C. Maarif Vekâleti Tâlim ve Terbiye Dâiresi'nin ismi, Atatürk'ün isteği ile T.C. Kültür Bakanlığı, Kültür Kurulu olarak değiştirilmiştir (İnan, 2009: 373).

Gaz savaşının tarîfi, tarihçesi, inkişâfı, ehemmiyeti. Gaz savaşında kullanılan kimyevî savaş maddelerinin muhtelif bakımlara göre sınıflara ayrılması. Fizyolojik tasnif esas tutularak her bir sınıfın umumî vasıfları, gazların insanlar üzerinde yaptığı tesîr, ilk yardım ve korunma çareleri (bunlar ortaokullarda gösterilenlerden daha mufassal olacaktır.) Her sınıfa giren mühim gazlar hakkında muhtasar kimyevî, fizikî malûmat. Düşmanın atacağı muhtelif cinsteki yakıcı, yıkıcı ve gazlayıcı bombalar, bunlara karşı korunma çaresi.

Gazların yiyecek, içecek, giyecek üzerinde yaptığı tesîrler, bunlardan gazlanmış olanların temizlenmesi hakkında ortaokullarda verilenden daha fazla malûmât.

Sisler, sislerin terkîbi, sisleme usulleri hakkında bilgiler. Gazlara karşı korunma: aktif ve pasif korunma.

Maske ve süzgeçlerde kullanılan koruyucu maddeler. Terkipleri ve ne için oldukları. Maskenin kullanılması, korunması ve bakımı hakkında daha fazla tafsilât.

Oksijen cihazlarının işleme tarzı, gaz elbiseleri hakkında umumî bilgiler.

Toplu korunma: sığınaklar, sığınakların yapıma tarzı hakkında bilgiler. Gaz tehlikesi olunca ve geçince ne yapılacağı hakkında esaslı bilgiler.

Gazdan korunma dersinin lise ve öğretmen okullarında kimya dersleri ile birlikte gösterilmesine, derse kimya öğretmenlerinin girmesine ve ders sınavının kimya dersi sınavı ile birlikte yapılmasına karar verilmiştir. Komisyon ayrıca, lise son sınıfta bulunan öğrencilere dersin konferanslarla öğretilmesine ve konferanslar sonunda öğrencilerin sınava tabi tutulmasına karar vermiştir.

Ortamektep ve lise/muallim mektepleri müfredât programı incelendiğinde esasen aynı konuların işlendiği ancak lise/muallim mektepleri müfredâtının ortamekteplere nazaran daha ayrıntılı olduğu görülür. Söz konusu *Gaz ve Gazdan Korunma Dersleri Hakkında Müfredât Programı* ayrıca basılmış ve okullara gönderilmiştir ("Gaz ve Gazdan Korunma," 1936).

Gazdan korunma dersinin de, dönemdeki pek çok derste olduğu gibi, uygulamalı olarak öğretilmesi düşünülmüştür. Bu sebeple tatbîkatlarda kullanılmak üzere okullarda bulundurulacak araç ve gereçlerin hangileri olduğu da komisyon

tarafından karar bağlanmış ve okullara bildirilmiştir. Tatbîkâtlarda kullanılacak araç gereçler şunlardır:

- 1) Gaz numûne kutusu (10 gaz numûnesi, 4 gazdan koruyucu madde, ayrıca bir kilo aktif kömür –şişe içinde).
- 2) Her kutuda onar adet olmak üzere kloroasetofenon ve adamzit (veya klark) kibritlerinden birer kutu.
- 3) Küçük gaz tabancası ve bu tabancaya ait muhtelif cins gaz ampulleri ve barutları konmuş mukavva kartuşlar.
- 4) Sis numûne kutuları
 - a) Zehirsiz sis numûne kutuları
 - b) Az miktarda gözyaşı ve aksırtıcı gazı hâvî olan sis numûne kutuları
 - c) Oleum, dört klorlu kalay, dört klorlu silisyom ve Berger mahlûtu numûneleri.
- 5) Yangın bombaları
- 6) Tenekeden mamul boş gaz ve yıkıcı bomba gövdeleri
- 7) Ortanca ve büyük süzgeç maktaları
- 8) Maske başlığı ortanca süzgeç; çanta (1 adet)
- 9) Maske başlığı, büyük süzgeç, hortum, çanta (1 adet)
- 10) Maske teferruatı: bağ, gözlük, nefes verme subabı ve sairesi kolleksiyonu
- 11) Lastik eldiven, lastik ayakkabı, iperit elbisesi
- 12) Oksijen cihazı
- 13) Gaz miyarları
- 14) İlk yardım ve tedavi sığınağı
 - a) 1 adet oksijen vermeye mahsus cihaz
 - b) İlk yardım ve tedavi esnasında kullanılacak maddeleri hâvî kutu
- 15) Okul dâhilinde küçük bir odanın öğretmen kılavuzunda verilecek tarîfe göre gaz tecrübe odası olarak hazırlanması

Duvar levhaları: iperitlenmiş, fogselenmiş hastalar; maske, maske takma ve çıkartma, sığınak süzgeçleri, bir gaz tehlikesi olunca yapılacak haller ve buna benzerleri. (T. C. Kültür Bakanlığı, Kültür Kurulu, 24.12.1935, Karar No: 198).

Kültür Kurulu, komisyonca hazırlanan müfredât programına bağlı olarak ortamektep öğrencilerine 32, lise ve muallim mektepleri öğrencilerine 50 sayfalık bir ders kitabı verilmesini, ayrıca ortamektepde dersi okutacak öğretmenlere 50, lise ve

muallim mekteplerinde dersi okutacak öğretmenlere ise 70-80 sayfalık bir kılavuz kitap hazırlanmasına karar vermiştir. Ayrıca bu ders kitapları ve kılavuz kitapların hazırlanmasında gözetilecek esasları açıklamıştır. Buna göre kitap ve kılavuzlardaki bilgilerin açık, anlaşılır bir şekilde anlatılması, kitap ve kılavuzlarda öğrencilerin hızlı anlamasını sağlayacak resim, liste ve çizelgelerin bulunması gerekmektedir. Öğretmenler için hazırlanacak olan kılavuz kitapların iki kısımdan oluşmasına karar verilmiştir. İlk kısım, ortamektepte dersi okutacak öğretmenlere mahsus olacak, müfredattaki konular bu kılavuzda genişletilecek ve konferans tarzında anlatılacaktır. Ayrıca, her konferansın yani bölümün başında, o konferansa ait uygulamaların nasıl yapılacağı ve uygulama için gerekli araç ve gereçlerin listesi bulunacaktır. Kılavuz kitapların ikinci kısmı lise ve muallim mekteplerinde dersi okutacak öğretmenler için hazırlanacaktır. İlk kılavuz için geçerli kurallar, ikinci kılavuz için de geçerli olacaktır (TC Kültür Bakanlığı, Kültür Kurulu, 24.12.1935, Karar No: 197).

Yukarıdaki esaslara bağlı kalmak kaydı ile ders ve kılavuz kitaplarının Genelkurmay Başkimyageri Nuri Refet Korur ile Mamak Gazdan Korunma Evi Başkimyageri Hikmet Konuralp tarafından yazılmasına karar verilmiştir (TC Kültür Bakanlığı, Kültür Kurulu, 24.12.1935, Karar No: 197). Ancak Hikmet Konuralp ve Nuri Refet Bey tarafından hazırlanan *Ortaokullar Zehirli Gazlardan Korunma Dersleri* adlı kitap *lüzûmundan fazla malûmâtı ihtiva ettiği için* öğretmen kitabı olarak kabul edilmiştir. Bunun yerine Avni Refik Berkman ve Hikmet Konuralp tarafından hazırlanan *Ortaokullara Mahsus Zehirli Gazlardan Korunma Dersleri* adlı kitap ortaokullar için uygun görülmüş ve kabul edilmiştir (TC Kültür Bakanlığı, Kültür Kurulu, 9.10.1936, Karar No: 96). Aynı yıl yine Avni Refik Berkman ve Hikmet Konuralp tarafından hazırlanmış olan *Zehirli Gazlardan Korunma Dersleri* adlı eser liseler ve öğretmen okullarında okutulmak üzere kabul edilmiştir (TC Kültür Bakanlığı, Kültür Kurulu, 30.12.1936, Karar No: 146). Söz konusu kitaplar 1938'de yeni program ve yeni terimlere göre değiştirilerek Bakanlık Seferberlik Direktörü Kadri Yaman ile bu sırada Maske Fabrikası Laboratuvar Şefi olarak görev yapan Hikmet Konuralp tarafından tekrar yazılmış ve *Zehirli Gazlardan Korunma Dersleri* adıyla ortaokul⁶ ve

⁶ Konuralp, H. ve Yaman, K., (1939). *Ortaokullar İçin Zehirli Gazlardan Korunma Dersleri*, İstanbul: Maarif Matbaası.

lise/öğretmen okulları ⁷ için iki ayrı kitap olarak kabul edilmiştir (TC Kültür Bakanlığı, Kültür Kurulu, 12.3.1938, Karar No: 20; TC Kültür Bakanlığı, Kültür Kurulu, 18.3.1938, Karar No: 21).

Ortaokul *Zehirli Gazlardan Korunma Dersleri* kitabındaki başlıklar şu şekildedir:

- Hava silâhları ve saldırımları
- Zehirli gazların sınıflara ayrılması
- Gazların yiyecek ve içecekler üzerinde yaptıkları tesirler
- Sisler
- Zehirli gazların giderilmesi
- Zehirli gazlarla zehirlenenlere yapılacak tıbbî yardım
- Hava saldırımlarına karşı korunma
- Gaz bombalarına karşı korunma
- Toplu korunma
- Yıkıcı bombalara karşı korunma
- Yangın bombalarına karşı korunma

Kitap boyunca hava saldırılarının ortaya çıkarabileceği tehlike ve durumun ciddiyeti sıklıkla dile getirilmiş, böylece dersin önemiyetinin altı çizilmiştir. Eser, öğrencilerin anlayabileceği bir dille yazılmış, çeşitli görsel ve tablolar eklenmiştir. Kitaptaki bilgiler kuru bir bilgi aktarımından ziyâde olası bir saldırıda öğrencilerin işlerine yarayacak pratik bilgiler içermektedir. Özellikle ilkyardım üzerinde durulmuş, saldırı anında ve sonrasında soğukkanlı olmanın ve derste öğrendiklerini uygulamanın son derece önemli olduğu sıklıkla dile getirilmiştir.

Lise ve Muallim mektepleri için hazırlanan *Zehirli Gazlardan Korunma Dersleri* kitabındaki başlıklar şu şekildedir.

- Hava silahları ve saldırımları
- Zehirli gazların sınıflara ayrılması, zehirli gazlar ve tesirleri, sisler, zehirli gazların giderilmesi, tedavi
- Hava saldırımlarına karşı korunma
- Gaz bombalarına karşı korunma

⁷ Konuralp, H. ve Yaman, K., (1938). *Lise ve Öğretmen Okulları İçin Zehirli Gazlardan Korunma Dersleri*, İstanbul: Devlet Basımevi.

- Toplu korunma
- Yıkıcı bombalara karşı korunma
- Yangın bombalarına karşı korunma

Lise ve Muallim mektepleri için hazırlanmış olan ders kitabı, orta mektep kitabına oranla son derece ayrıntılıdır. Eserde, öncelikle söz konusu dönemin savaş usûlleri hakkında bilgi verilmiştir. Ortamektep ders kitabında olduğu gibi sıklıkla hazırlıklı ve soğukkanlı olmanın önemi üzerinde durulmuş, gazdan korunma meselesinin bir yurttaşlık vazifesi olduğu vurgulanmıştır. Zaferin ancak fedâkar ve yurduna içten bağlı olan uluslarca kazanılabileceğinin, hazırlıklı olmanın son derece önemli olduğunun altı şu sözlerle çizilmiştir:

Havada kuvvetli olmak, hava silâhları ve saldırımları hakkında bilgili bulunmak, saldırımların her çeşit tesirlerini giderecek korunma tedbirlerini, yurdun ve durumun özelliğine göre zamanında almak ve bir hava saldırımı karşısında şaşkınlık göstermemek ve maneviyâtın bozulmasına meydan vermemek önemlidir. Yoksa bilgisiz ve hazırlıksız bulunulursa, hem hava kuvvetlerinin lüzûmünden fazla başarı elde etmesine ve hem de savaş gücünün az çok sarsılmasına meydan verilmiş olur (Konurlap ve Yaman, 1938: 7).

Eserde uçak tipleri ve tesirleri açıklandıktan sonra zehirli gazların tasnifi verilmiştir. Her gaz türünün fiziksel, kimyasal ve fizyolojik özellikleri belirtilmiş ve bu gazlar hakkında deneyler eklenmiş, deneylerin sonuçları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Kitap orta mekteplerde kullanılan eserde olduğu gibi bilgi aktarımı gözetmemiş, hava saldırısı öncesinde, anında ve sonrasında neler yapılması gerektiği ile ilgili bilgiler içermiştir. Özellikle ilkyardım mevzusuna yer ayrılmış, ilkyardım şekilleri görsellerle desteklenmiş, vatandaşların saldırılarda yüklenecekleri görevler belirtilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Kimyasal silahların savaşlardaki etkisi I. Dünya Savaşı'nda ortaya çıkmış, iki savaş arası dönemde artmıştır. Genç Türkiye Cumhuriyeti de diğer dünya devletleri gibi bu tehlikeye karşı bir takım teorik ve pratik önlemler almıştır. Hava saldırılarına ve kimyasal silah kullanımına yönelik bir dizi kanûn ve talimâtname yayınlanmış, Gaz

Genel Komutanlığı, Hava Müdafâa Genel Komutanlığı, İçişleri Bakanlığı Seferberlik Müdürlüğü, Mamak Gaz Maskesi Fabrikası gibi kurumlar ortaya çıkmıştır (Arslantürk, 2005). Bu kurumların yanı sıra halkı pasif korunmaya yönelik bilgilendirme kursları açılmış, mecmûa ve kitaplar yayınlanmıştır. Ancak öyle görülmektedir ki halkı eğitmekle görevli sayılan memurların kurslara katılımı ile ilgili aksaklıklar yaşanmış, uygulamalar fazla ciddiye alınmamıştır. Bunun yanı sıra ülkenin içinde bulunduğu maddî sıkıntılar sığınak yapımı, maske dağıtımı gibi konularda problemlere yol açmıştır.

Zehirli gazlardan korunmayı sağlamak amacıyla devlet eli ile yapılan informal eğitimlerin yeterli gelmeyeceği düşünülmüş, genç nesli pasif korunma hususunda bilgilendirmek adına *Gazdan Korunma Dersleri* müfredât programlarına eklenmiş, bu mesele millî savunma eğitimi bağlamında ele alınmıştır. Gazdan korunmanın son derece önemli bir mesele olması dolayısıyla diğer derslerle de ilişkilendirilmesine yönelik görüşler mevcut olsa da (Erksal, 1938: 14) dersin, ortamektepler için fen, lise/muallim mektepleri içinse kimya derslerinde verilmesi uygun görülmüştür. Ders, önce Büyük Erkân-ı Harbiyye'nin gönderdiği ders kitabı ve direktifler doğrultusunda daha sonra da Millî Talîm ve Terbiye Dairesi tarafından hazırlanan programlar ve ders kitapları doğrultusunda müfredât programlarına girmiştir. Millî Talîm ve Terbiye Dairesi, dersin okullarda uygulamalı işlenmesini zorunlu tutmuş, bu uygulamalarda kullanılmak üzere bir takım materyallerin alınmasını istemiştir. Bu materyallerin alımı için Kızılay'a başvuran okullara malzeme gönderilmiştir ("Zehirli Gazlar ve Bunlardan," 1938: 10-11). Ancak bu tatbikâtların ne derece uygulanıp uygulanmadığı tespiti zor olan bir meseledir. Dönemin aydınlarınca yazılmış otobiyografilerde gaz dersine ait bir bilgiye tarafımızca rastlanmaması ders uygulamasının fazla ciddiye alınmadığına dâir bir gösterge olabilir.

Gazdan Korunma Dersi'nin ne zaman kaldırıldığına dair Millî Talîm ve Terbiye Dairesi kararlarında bilgiye rastlanmamıştır. Ancak 1952 lise öğretim programında yer almaması dolayısıyla II. Dünya Savaşı'ndan sonra atom bombası tehlikesi olmasına rağmen kaldırıldığı düşünülebilir.

Söz konusu dönemde hava saldırıları ve kimyasal gaz kullanımı son derece ciddi bir tehdit oluşturmuş, pek çok devlet, halkı gaz saldırılarına karşı korumak için önlemler almıştır. Türkiye Cumhuriyeti de bu devletlerden biridir. Söz konusu önlemlerin ülkede militarist bir yapı ortaya çıkardığına, savaş dönemi olmadığı halde

vatandaşları savaş psikolojisine soktuğuna dâir görüşler mevcuttur (Toprak, 2007). Tatbikatlar ya da ışıkların karartılması gibi uygulamalar toplumun cephe gerisinde savaşı hissetmesine sebep olmuştur. Ancak söz konusu uygulamalar, ülkenin savunulması için bahsi geçen dönemde gerekli, hatta zarûrî önlemlerdir. II. Dünya Savaşı'nın da açıkça gösterdiği üzere kimyasal silah kullanımı düşünülenenden çok daha fazla tahrîbâta yol açmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti tüm imkânlarını kullanarak olası bir dünya savaşına karşı hazırlanmış, zehirli gazlardan korunma meselesini millî güvenlik eğitimi bağlamında ele almıştır. Zehirli gazdan korunmaya yönelik uygulamalar ülkenin sosyo-ekonomik anlamda II. Dünya Savaşı'ndan uzak kalmadığının göstergesidir. Dolayısıyla Türkiye Cumhuriyeti'ndeki toplumsal ve ekonomik yapının II. Dünya Savaşı'ndan önemli ölçüde etkilendiği söylenebilir.

Kaynakça

Akgün, S. K. ve Uluğtekin, M. (2001). *Hilâl-i Ahmer'den Kızılay'a*. Ankara: Türk Hava Kurumu.

Arslantürk, H. (2005). *Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'de sivil savunmanın tarihi gelişimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Ankara.

Bahar, H. (1938) *Halk için havadan ve zehirli gazdan korunma çareleri*. İstanbul: Aydınlık.

BCA., 30.10.0.0.51.331.4.

BCA., 30.10.228.534.22.

BCA., 30.18.1.2.66.60.10.

BCA., 30.18.1.2.74.38.17.

BCA., 30.18.1.2.80.92.7.

BCA., 30.18.1.2.83.43.10.

BCA.,30.10.45.252.19.

BOA., Hr., SYS., 2411/3.

Boysan, M. ve Korur, N. R. (1937). *Harp gazları ve bunlara karşı korunma*. İstanbul: Marifet.

Bursa kız enstitüsü'nde verilen zehirli gazlar konferansı notları. (1937). Bursa: Bursa İlbasımevi.

Cephe gerisinin havaya karşı müdafâa ve muhâfazası talîmâtnamesi. (1928). İstanbul: Askerî Matbaa.

Cumhuriyet, 13 İkincikânun 1936.

Cumhuriyet, 2 Mayıs 1936.

Cumhuriyet, 28 Nisan1933.

Cumhuriyet, 5 Mayıs 1936.

Cumhuriyet, 7 Haziran 1933.

Çetin, S. (2008). *İkinci dünya savaşı'nda istanbul ve trakya'da alınan tedbirler: pasif korunma ve tahliye* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Ankara.

Erksal, İ. K. (1938). Okullarda hava ve zehirli gazdan korunma öğretimi. *Zehirli Gazlar ve Bunlardan Korunma Mecmuası*, Cilt: 1, ss. 14.

Flank, L. (2014). *Bugs and bombs, a history of the chemical and biological arms race*. Florida: Red and Black.

Freyer, H. (2014). *Sanayi çağı*. Ankara: Doğu Batı.

Gaz ve gazdan korunma müfredât programı. (1936). İstanbul: Devlet Basımevi.

*Gazdan korunma talîmâtname*sı. (1932). İstanbul: Askerî Matbaa.

Gümüsel, G. (2015). *Ortaöğretimde askerliğe hazırlık derslerinden millî güvenlik derslerine uzanan sürecim eğitimsel bir analizi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Ankara.

Halk için havaya karşı korunma talîmâtı D.86. (1931). Ankara: Büyük Erkân-ı Harbiyye Reîsliği Matbaası.

Hulusi Mehmet (1929). Zehirli gazlar. *Hayat Mecmûası*, Cilt IV. Sayı 137. ss. 14-15.

İnan, A. (2009). *Atatürk hakkında hatıralar ve belgeler*. Ankara: T.C. İş Bankası Kültür.

Kimyager. (1935). No: 9, Ankara: Türk Kimyagerler Birliği.

Konuralp, H. (Der.), (1938). İstikbal harplerinde zehirli gazlar ne rol oynayacak ve nasıl tatbik edilecektir?, *Zehirli Gazlar ve Bunlardan Korunma Mecmuası*, C.2 ss. 3-5.

Konuralp, H. ve Yaman, K. (1938). Lise ve öğretmenokulları için zehirli gazlardan korunma dersleri. İstanbul: Devlet Basımevi.

Konuralp, H. ve Yaman, K. (1939). Ortaokullar için zehirli gazlardan korunma dersleri. İstanbul: Maârif.

Korur, N. R. (1927). *Zehirli gazlar*. İstanbul: Harp Akademisi Matbaası.

Korur, N. R. (1931). *Muharebe gazları*. İstanbul: Devlet Matbaası.

Korur, N. R. (1938/9). *Herkes zehirli gazlara ve bunlara karşı korunmaya dair ne bilmelidir?* İstanbul: İnkılâp.

Millî Talîm ve Terbiye Dâiresi, 11.2.1931, Karar No: 19.

Millî Talîm ve Terbiye Dâiresi, 12.3.1938, Karar No: 20.

Millî Talîm ve Terbiye Dâiresi, 18.3.1938, Karar No: 21.

Millî Talîm ve Terbiye Dâiresi, 24.12.1935, Karar No: 197.

Millî Talîm ve Terbiye Dâiresi, 24.12.1935, Karar No: 198.

Millî Talîm ve Terbiye Dâiresi, 9.10.1936, Karar No: 96.

Muharabe gazlarından korunma malzemesi'nin hazer vaktinde muhâfaza ve bakımına dair talîmât. (1927). İstanbul: Askerî Matbaa.

Muharabe gazlarından korunma malzemesi'nin hazer vaktinde muhâfaza ve bakımına dair talîmât. (1928). İstanbul: Askerî Matbaa.

Muharabe gazlarından korunma talîmâtnâmesi. (1927). İstanbul: Askerî Matbaa.

Muharabe gazlarından korunma talîmâtnâmesi. (1928). İstanbul: Askerî Matbaa.

Pasif korunma. (1939). T. C. Bayındırlık Bakanlığı Bayındırlık İşleri Dergisine Ek. No: 14, Ankara: Çankaya Matbaası.

Resmî Gazete, 15.4.1934: Sayı: 2676.

Resmî Gazete, 20.01.1929, Sayı: 1097.

Resmî Gazete, 23.6.1937: Sayı: 3638.

Resmî Gazete, 24.6.1935: Sayı: 2815.

Resmî Gazete, 9.7.1938: Sayı: 3955.

TBMM Zabıt Ceridesi, 27.6.1938, Cilt: 26, İçtimâ: 3: 81.

Toprak, Z. (2007). Türkiye’de barış ortamında savaş travması, hava taarruzuna karşı pasif korunma. Toplumsal Tarih, S. 163, ss. 41-47.

Vilâyetlerde açılacak hava ve zehirli gazdan korunma kursları hakkında talîmât. (1936). Ankara: T.C. Maârif Vekâleti Derleme Müdürlüğü.

Vural, N. ve Giray, H. (1939). Halk zehirli gazlara karşı kendini ve başkalarını nasıl koruyabilir? İzmir: Yenyol.

Yalçın, O. (2016). Türk harp sanayii tarihi. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

Extended Summary

Purpose

The chemistry industry developed towards the mid 19th century made some important discoveries which changed the face of war forever. The most influential of them is poison gas. The danger created by poison gasses used during the World War I was not forgotten or overlooked by the young Republic of Turkey. The objective of this article is to show the actions taken by the Republic of Turkey especially in education on protection from poison gasses.

Method

For this research, the documents on poison gasses/chemical weapons and measures taken against them in the General Directorate of State Archives were obtained. Then the decisions of the Department of National Education (Milli Talim ve Terbiye Dairesi) were reviewed, and documents about protection from poison gasses were found, and the textbooks and syllabus approved were identified. Based on these documents it was decided to focus the research between the years of 1925 and 1940. Then newspapers and magazines of that era were reviewed, and articles and writings on protection from poison gasses were examined, and all laws, regulations, instructions and publications on protection from poison gasses were identified.

The above-mentioned documents were analyzed using one of the qualitative research methods; document review method.

Findings

The Republic of Turkey first took military measures against chemical weapon attacks followed by measures to protect civilian people. A series of publications prepared by the Turkish Armed Forces General Staff (then called Büyük Erkan-ı Harbiye Reisliği) and printed by the Military Printing House were found. The most important of these is the regulation dated 1931 titled *Regulation on Protection of People from Airborne Hazards*. In this regulation, the actions and measures to be taken by the people in the event of a poison gas attack in a war are explained, and people were urged to have a civic consciousness. This regulation was followed by a series of laws and similar regulations. With assumption that a second world war might start, the

Law on Protection from Air Strikes was enacted in 1938 by the Grand National Assembly of Turkey to inform and educate people on protection from poison gases and all citizens between the age of 15 to 60 were instructed to have education and taken necessary measures on protection from poison gases. Furthermore, all citizens had to receive a maximum of thirty hours of education annually. Courses that taught people protection from poison gasses were organized first in big cities and then in small towns. A series of conferences followed the courses on poison gas protection, and there are books covering the speeches and other materials of such conferences. Possible poison gasses/chemical weapons that the enemy might use were explained in these conferences, and similar to a briefing on the *Regulation on Protection of People from Airborne Hazards*, what everyone should do before, during and after an attack were explained and educational films were watched. Such conferences found their way into headlines in newspapers, and there was news to encourage people to attend these courses.

In addition to course and conferences, many books were written to educate people on protection for poison gas attacks. These books mostly started with a preface on how crucial protection from poison gasses was in the conditions of war of that time. Then information of all kinds of air strikes/airborne hazards was given.

Later such conferences and courses were considered not to be sufficient, and courses on protection from poison gasses were also taught in schools starting from 1931. First, the textbook and syllabus prepared by Nuri Refet Korur were used in schools. It was decided that gas education would not be a separate course and would be given within the scope of chemistry and teachers teaching chemistry had relevant instructions. Accordingly, the first objective of the course was to give a general idea about the gas war to students and to provide information on the potential gasses which were most likely to be used by the enemy and on the protective measures for such gasses. It was stressed that the courses should include practical experiments.

In 1935, Dr. Avni Refik Berkman, Nuri Refet Korur, and Hikmet Konuralp were appointed to develop the syllabus and write the relevant textbooks. The Commission met immediately and discussed and decided about the syllabus, textbooks on protection from gas for high schools, secondary schools and teacher colleges, the principles on which guides for teachers would be based and the list of tools and devices to be used in experiments and exercises during these courses. It was stressed that the

courses should include practical experiments and the list of materials to be used during experiments was included in the syllabus. New textbooks were prepared to include more details.

Conclusion and Discussion

The effect of chemical weapons on wars became apparent during the World War One and escalated between the two wars. The young Turkish Republic took some theoretical and practical measures against this danger, just like the other world states. A series of laws and regulation on air strikes and use of chemical weapons were enacted, and organizations and institutions such as Department of Gas; Department of Defense for Air strikes; the Department of Mobilization under the Ministry of Internal Affairs; Mamak Gas Mask Factory were established. In addition to these institutions, courses were given, and books and magazines were published to inform the people about passive protection. However, there were problems with the attendance of course instructors employed to educate the people and these courses seemed to be somewhat ignored. Additionally, because of the financial constraints that the country was experiencing at that time, there were problems in bunk constructions, distribution of masks, etc.

Informal education on protection from poison gasses provided by the state was considered to be insufficient therefore Courses on Protection from Gases were included in the curriculum to educate the youth on passive protection. It was decided to include this education in science courses in secondary schools and in chemistry courses in high schools and teacher's colleges. The Department of National Education made it mandatory to do experiments during courses in schools and ordered to buy materials to be used during such experiments. However, it is difficult to determine to what extent such experiments and exercises were done in schools. The fact that the authors of this study did not see any information about courses on poison gasses in autobiography books written by intellectuals of that era could be an indication that these courses were not taken very seriously.

No information as to exactly when the Course on Gas Protection was canceled was found in the decisions of the Department of National Education. However, these courses were not included in the high school curriculum in 1952 and based on this we could conclude that these courses were canceled despite the threat of atomic bombs.

Air strikes and use of chemical gasses constituted an extremely serious threat during this period, and many states took measures to protect their people from such gasses. The Republic of Turkey was one of those states. There are some opinions that such measures led to a militarist structure in the country and that such measures made people feel as if they were in a war. Military drills or blackouts caused people feel the war from everywhere in the country. However, such measures were necessary and even compulsory to protect the country during that period. As clearly shown by the World War II, the use of chemical weapons caused much more damage than originally thought it would.

The Republic of Turkey prepared for a potential world war using all the means it had at the time. The measures for protection from poison gasses are indicators showing that Turkey was linked socio-economically to the World War II in terms. Thus, it could be concluded that the social and economic structures of the young Republic of Turkey were highly affected by the World War II.



OKUL ve ÖĞRETMEN DERGİSİNDE YAYINLANAN AİLE BİLGİSİ
DERSİYLE İLGİLİ MAKALELERİN İNCELENMESİ*

EXAMINATION of the ARTICLES RELATED to FAMILY KNOWLEDGE
COURSE PUBLISHED in the JOURNAL of SCHOOL and TEACHER
(OKUL ve ÖĞRETMEN)

Gönül Türkan DEMİR**

Öz: Cumhuriyetin ilk yıllarında süreli yayınların halka ulaşmakta etkili araçlar oldukları bilinmektedir. Dönemin eğitimcileri de öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve ilgi duyan herkesle fikirlerini paylaşmak için süreli yayınları etkili bir şekilde kullanmışlardır. Okul ve Öğretmen Dergisi 1937 yılında İstanbul'da aylık olarak yayınlanan bir öğretmen dergisidir. Derginin sahibi M. Faruk Gürtunca, yayın direktörü Raşit Saraçoğlu'dur. Dergide yer verilen yazılar incelendiğinde genel olarak eğitimle ilgili konuların ele alındığı, eğitim alanında yapılan yeniliklerin halka anlatılmaya çalışıldığı görülmektedir. Derginin yazar kadrosu arasında öğretmenler ve dönemin eğitim yöneticileri bulunmaktadır. Dergi, yayınlandığı dönemde eğitimde meydana gelen değişiklikler ve yeni uygulamalarla ilgili uygulayıcıların görüşlerini yansıtmının yanı sıra Dünya'da eğitim alanında meydana gelen önemli değişimlere de yer vermiştir. Bu çalışmada derginin 12. ve 13. sayısında yer verilen Aile Bilgisi Dersiyle ilgili makaleler incelenecektir. Bu makalelerde 1936 yılında ilkökul müfredatına eklenen Aile Bilgisi dersinin amaçları, içeriği, uygulanması ve uygulayıcıların görüşleri değerlendirilmiştir. Dönemin sosyal özelliklerinin ve eğitimden beklentilerinin anlaşılması açısından önemli olan bu yazıların günümüz eğitimcilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aile Bilgisi, Aile Eğitimi, Okul ve Öğretmen Dergisi, 1936 İlkokul Programı, Eğitim Dergileri

Abstract: Periodicals are known as the most effective tools to reach the public in the early years of the Republic. Educators of the period have effectively used periodicals to share their ideas with their students, colleagues and everyone else interested in. The Journal of the School and Teacher (Okul Ve Öğretmen) was a teacher journal, which has been published monthly in 1937, İstanbul. The owner of the journal was M. Faruk Gürtunca and the copy editor was Raşit Saraçoğlu. When the published articles in the Journal are examined, is seen that the topic of education has been mainly addressed and the consideration to explain educational innovations to the public has been placed. The authors of the Journal has consisted of teachers and the education principles of the term. The Journal has addressed the most important alteration on

* Bu makalenin özeti IV. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda sunulmuştur.

** Arş. Gör. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, E-posta: gonul2818@gmail.com

education in the world as well as reflected the evolution and the innovations on education in the era of publication. In this study, the articles related to Family in 12th and 13th issue of the Journal will be examined. The purpose of this article which was added to primary school curriculum in 1936 added to the Family Knowledge Courses contents, are considered the views of the implementation and practitioner. To understand the social characteristics of the period and their expectations from the training that are important for today's educators to contribute to these articles is considered.

Keywords: Family Information, Parenting Education, Journal of Okul ve Öğretmen, Primary Curriculum in 1936, Education Periodicals

Giriş

1920 – 1940 yılları arasındaki dönem, Türk Devleti'nin siyasi ve sosyal hayatının değiştiği ve yenilik girişimlerinin en yoğun olarak yaşandığı dönemdir. Toplumun her alanında gerçekleştirilen inkılâp hareketlerinin etkili olabilmesi ve halkın her kesimi tarafından kabul edilebilmesi için özellikle dönemin aydınları tarafından büyük bir çaba harcanmıştır. Bu çaba toplumsal değişimin siyasi ve kültürel boyutlarıyla anlaşılması ve halk tarafından kabul edilmesi sürecinde etkin bir şekilde kendini göstermiştir (Ahmed,1999:91-125; Lewis, 2007:397-473). Yapılan çalışmalar bu konuda en büyük rolün eğitime ve öğretmenlere düştüğünü göstermektedir. Bu durum, 1920 yılında Büyük Millet Meclisinde okunan Bakanlar Kurulu programında milli eğitimle ilgili olan amaçlar arasında yer alan, “kısacası bir ulusun yaşamının ve varlığının korunması için en önemli etken olan milli eğitim işlerinde dikkat ve özel bir çaba ile çalışmak” şeklindeki ifadeden de anlaşılmaktadır (İnan, 1983:54).

Ekonomik, siyasi, kültürel ve toplumsal anlayışta meydana gelen köklü değişimlerin bireyler tarafından anlaşılması ve kabul edilmesi için özellikle yazılı basın önemli bir araç olarak kullanılmıştır. İnkılâplara uygun olarak yeniden düzenlenmiş olan eğitim programlarıyla okullarda başlatılan çalışmalar, süreli yayınlar ve gazeteler yoluyla toplumun her kesimine ulaştırılmıştır. Bu nedenle, dönemin yazılı basınının incelenmesi o dönemde meydana gelen toplumsal değişimin etki alanı ve sonuçlarının belirlenmesi açısından önemlidir.

Toplumda meydana gelen bu değişim, en genel haliyle toplumun temeli olarak kabul edilen aileyi de etkilemiştir. Birey ve toplum arasındaki bağı oluşturan aile, sosyal bir kurum olarak kabul edilmiştir (DPT, 1992:1). Aileye yüklenen bu sorumluluk, toplumsal gelişmeler ve değişmelerin ilk izlerinin görüldüğü yer haline gelmesini

sağlamıştır (Yaşar-Ekici, 2014:210). Bireyin hayatında ilk eğitimini aldığı yer olması ve bu eğitim sayesinde bireyin içinde yaşayacağı topluma uyumunu gerçekleştirecek olması, ailenin toplumsal önemini daha da arttırmaktadır. Aynı zamanda toplumda meydana gelen değişimleri ve yenilikleri takip etmesi ve kendi içinde bu yenilikleri uygulamaya geçirmesi gerekliliğini de ortaya çıkarmaktadır (Sakaoğlu, 1992: 342-344). Çalışmada incelenen dönemde aile hayatında sağlanacak düzenin ve huzurun önemini fark eden eğitimcilerin program geliştirme çalışmalarında bu durumu göz önünde tuttıkları görülmektedir.

Bu çalışmada eğitim programlarında yapılan değişiklikler sonucunda 1936 programına eklenmiş olan Aile Bilgisi dersiyle ilgili 1937 yılında yayınlanmış olan Okul ve Öğretmen dergisinde yer alan yazılar incelenecektir.

Kavramsal Çerçeve

Eğitim, Türk Dil Kurumu tarafından “çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde ve dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” (2005) şeklinde tanımlanmıştır. Eğitimciler tarafından farklı şekillerde de yapılmış olan eğitim tanımlarında en çok üzerinde durulan noktanın eğitimin bir süreç olma özelliği olduğu görülmüştür. Bu sürecin en önemli yanı ise, toplumun kültürel birikiminin nesilden nesile aktarılmasını sağlaması olarak ifade edilmiştir (Yılmaz,2010:2).

Cumhuriyet Döneminde yeni kurulan toplum yapısının oluşturulmasında en büyük rolü eğitimciler üstlenmiştir. Eğitim ve kültür alanında yapılan yeniliklerin en önemlisi 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla öğretimin birleştirilmesidir (Akyüz, 2015:329). Yeni kurulan rejimin hedeflerine uygun olarak; program ve müfredat çalışmaları, ilk, orta ve yükseköğretim alanında gerçekleştirilen reformlar, öğretmen yetiştirme konusunda atılan adımlar, köy enstitülerinin oluşturulması, azınlık okullarının durumunun yeniden ele alınması, okulların idari teşkilatlanmalarının yeniden yapılandırılması gibi çalışmalarla eğitim çağdaşlaştırılmaya çalışılmıştır (Akyüz, 2015:346-400; Binbaşoğlu, 2014:372-414).

II. Meşrutiyet Dönemi'nden itibaren eğitimde meydana gelen değişikliklerin ve yeniliklerin ilgililere ve halka aktarılmasında eğitim dergileri oldukça önemli bir görev üstlenmişlerdir (Dönmez ve Oruç, 2006:26-27). Dönemin eğitimcileri tarafından

çıkarılan eğitim dergilerinin Cumhuriyet Dönemi'nde de etkin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Gerek Ankara ve İstanbul'da gerekse taşrada çıkarılan dergilerde eğitimde gerçekleştirilen yenilikler tartışılmış, uygulama örnekleri bizzat uygulayıcılar tarafından verilmiştir (Akyüz,2012:395-398). Eğitim dergileriyle ilgili çalışmalar incelendiğinde bu dergilerin toplumsal bir misyon üstlendiği (Doğan, 2012:382-386), dergilerde yer verilen makaleler kaleme alınırken değişen eğitim programlarının göz önüne alındığı ve programlarda yapılan değişikliklerin tartışıldığı görülmektedir (Demir, 2016:6-8). Bu eğitim dergilerinden bir tanesi de Okul ve Öğretmen dergisidir.

1936 - 1937 yılları arasında İstanbul'da aylık olarak yayınlanan Okul ve Öğretmen dergisinin sahibi M. Faruk Gürtunca, yayın direktörü Raşit Saraçoğlu'dur. Dergide H.R. Öymen, Selim Sırrı Tarcan, Bedriye Bekem, Reşat Ekrem, Mükrem'in Kamil Su, F. Baymur, Saffet Arıkan, İhsan Coşkun, İ. A. Gövsa, Sadrettin Celal, Falih Rıfkı Atay, Hayrullah Örs, Bedriye Mustafa, Mansur Tekin, Kemal Kaya, Osman Turgut Erkekli, Kamil ertem, Vahit Özben, Şinasi gibi isimlere ait makaleler, şiirler ve tablolar yayınlanmıştır. Yazar kadrosu incelendiğinde yazarların; çoğunlukla öğretmenlerden ve dönemin eğitim yöneticilerinden oluştuğu görülmektedir. Bu yazılarda eğitim sistemi ve programlarla ilgili görüş ve düşüncelerini paylaşan yazarlar, hâlihazırdaki uygulamalarla ilgili tespitlere de yer vermişlerdir.

Toplumda eğitim yoluyla gerçekleştirilmek istenen değişimin en önemli aracı eğitim programlarıdır. Ülkenin her tarafında uygulanacak olan programların eğitimde birliği sağlamanın yanı sıra içerik olarak da ülkenin menfaatlerine ve millî eğitimin amaçlarına uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Atatürk, eğitim programlarının önemine çeşitli vesilelerle dikkat çekmiş ve "eğitim programlarının ülke ekonomisinin gelişmesine katkı sağlayabilecek bir yapıya sahip olmasını istemiştir" (Çiftcioğlu, 2007:13). 1924 yılında çıkarılan aynı zamanda ilk eğitim programı olarak da kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan sonra çeşitli dönemlerde eğitim programları ve müfredatlar üzerinde gerekli görüldükçe kapsamlı değişiklikler yapılmıştır (Demirel, 1997:27). Günümüzde de yapılmaya devam eden bu değişiklikler dünyada meydana gelen değişme ve gelişmeleri eğitim programları aracılığıyla sistemli bir şekilde birey davranışlarına yansıtmaya çalışmasından kaynaklanmaktadır (Arslan, 2000:1).

Cumhuriyet Döneminin ilk ilkokul programı olan ve 1926 yılında yayımlanan programa göre, ilkokulun amacı "çevresine etkin uyum yapacak etkin yurttaşlar

yetiştirmek” olarak saptanmıştır (Binbaşıoğlu, 2014:380). 1926 programında, 1924 yılında yürürlüğe giren programda olduğu gibi, uygulamaya yönelik eğitim faaliyetlerine ağırlık verilmiştir. 1924 programından farklı olarak toplu öğretim ilkesi kabul edilmiştir (Akyüz, 2015:346-347; Binbaşıoğlu, 2014:380) ancak öğretmenlerin hazırlıksız olması ve alfabenin değiştirilmesi gibi sebeplerden dolayı 1926 programı gerektiği gibi uygulanamamıştır (Ural, 2014:301). Fer’e göre, 1926 programı, bugünkü programların esasını oluşturan altı unsuru içermesinden dolayı önemli görülmüştür. Bu unsurlar;

- Toplu öğretim sistemi,
- İlkokulun amaçları,
- Derslerin özel amaçları,
- Öğretimde takip edilecek yollar,
- İlk okuma-yazma öğretiminde uygulanan çözümlene metodu,
- Beş sınıflı ilkokulun birinci ve ikinci devreye ayrılması (2005:4).

1926 ilkokul programının ders dağılımlarını gösteren çizelge Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

1926 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000, Akt. Fer, 2005:5)

Dersler	I. Devre			II. Devre	
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Alfabe	10	-	-	-	-
Kıraat	-	4	4	3	3
İmla	-	2	2	1	1
Türkçe Tahrir	-	2	2	2	2
Gramer	-	-	-	1	1
El yazısı	-	2	2	1	1
Din Dersi	-	3	2	1	1
Hayat Bilgisi	4	4	4	-	-
Hesap Hendese	4	4	5	5	5
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Tabiat Dersleri	-	-	-	2	2
Eşya Dersleri	-	-	-	-	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	1
Resim-El işi	4	4	4	2	2
Musiki	2	2	1	1	1

Cimnastik	2	2	2	2	2
Toplam	26	26	26	26	26
(Ev İdaresi)				(1)	(1)
(Dikiş)				(1)	(1)

Tablo 1’de verilen dersler ve ders saatleri incelendiğinde “Ev İdaresi” ve “Dikiş” derslerinin ayrı tutulduğu görülmektedir. Bu durum aşağıda 1936 programı ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilecektir.

1936 yılında değişen şartlar eğitim programının yeniden gözden geçirilmesini gerektirmiştir. İnkılâpların tamamlanmış olması ve yeniliklerin halk tarafından kabul edilmeye başlanması bu ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Uygulamadaki 1926 programı hazırlandığında inkılâplar henüz tamamlanmamış olduğu için yeni rejimin amaçlarını tam olarak kapsamadığı düşünülmüştür. Fer (2005:6); “1936 ilkokul programının hazırlanmasının en önemli sebebini, dönemin değişen şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun bir program oluşturmak” şeklinde ifade etmiştir. Yeni hazırlanan programda ilkokulun hedefleri açıklanırken “ulusal eğitim” anlayışına vurgu yapılmış ve ilk defa “İlkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri” başlığı altında 18 ilke belirlenmiştir. Bu ilkelerin 1948 ve 1968 programlarında da tekrarlandığı görülmektedir (Binbaşıoğlu, 2014:384). 1936 ilkokul programının haftalık ders dağıtım çizelgesi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

1936 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000, Akt. Fer, 2005:6-7)

Dersler	I.Devre			II.Devre	
	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	3	3
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Hesap- Hendese	4	4	4	4	5
Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Jimnastik	2	2	2	1	1
Toplam	26	26	26	26	26

Tablo 2’de görüldüğü gibi “Aile Bilgisi” dersi 1936 yılında programa dâhil edilmiştir. 1926 programının ders dağılım çizelgesinde (Tablo 1) en sonda verilen “Ev İdaresi” ve “Dikiş” dersleri kaldırılmış yerine “Aile Bilgisi” dersi getirilmiştir. 1948 programında da varlığı devam eden bu ders 1962 yılında gerçekleştirilen program geliştirme çalışmaları neticesinde 1968 yılında programdan çıkartılmıştır (Coşkun Keskin, 2012:119).

1936 – 1937 eğitim-öğretim yılında okutulmaya başlanan Aile Bilgisi dersiyle ilgili ilk ders kitabı 1937-38 yılında Pakize ve Nazım İçsel tarafından hazırlanmıştır. Yazarlar daha önceki Ev İdaresi ders kitaplarını da hazırlamışlardır. 1937-38 yılında basılan Aile Bilgisi ders kitapları 4., 5. ve 7. sınıflar için müfredata uygun olarak yazılmıştır. Bu çalışmada 5. sınıflar için hazırlanmış olan ders kitabına ulaşılmıştır. 139 sayfa olarak hazırlanan kitap A5 boyutlarında basılmıştır. Kitabın sonunda 1936 programında Aile Bilgisi müfredatının 5. sınıflarla ilgili olan kısmı yayınlanmıştır. Kitabın kapağında da “Kültür Bakanlığının 1936 ilkokul yeni programına göre yazılmıştır” ifadesine yer verilmiştir. Kitap programa uygun olarak 6 ana bölümden oluşturulmuştur. Bu bölümler; A- Mutfak işleri, B- Çocuk bakımı ve eğitimi, C- Hasta Bakımı, D- İğne işleri, E- Giyinme Hakkında Muaşeret Kaideleri (1), F- Çamaşır ve Elbise (1)’dir (İçsel ve İçsel, 1937:1-119).

Aile Bilgisi dersi için hazırlanmış olan bu ders kitabı dersin okutulmaya başlandığı ilk ders yılına yetiştirilememiştir. Bu nedenle ilk yıl derse giren öğretmenlerin kitap eksikliğinden dolayı sıkıntılar yaşadıkları incelenen makalelerde görülmüştür.

Kitabın yazarları Pakize ve Nazım İçsel, kitabın ilk sayfasında çocuklara hitaben kaleme aldıkları sözlerle Aile Bilgisi Dersinin önemini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Küçük okuyuculara:

Aile Bilgisinin size her zaman ve her şeyden ziyade lüzumu vardır; şimdi büyüklerinize yardım ettiğiniz işlerde, sonra da başlı başınıza ev çevirdiğiniz vakit üzerinize alacağınız vazifelerde sizin kılavuzunuz olacaktır.

Birlikte yaşadığınız kimselere ve sosyeteye her noktadan iyi ve faydalı birer unsur olmanızı, hayatın zorluklarına ve acılıklarına karşı durmanızı, yuvanızda az çok rahat yaşamınızı temin edecek bitin işler Aile Bilgisinde

gösterilmiştir. Bu sebepten kitabınızı iyice öğrenmeye çalışınız, hatta okuldan ayrıldıktan sonra dahi elden çıkarmayınız (İçsel ve İçsel, 1937:1).

Kitabın içeriği incelendiğinde konuların ayrıntılı olarak açıklandığı ve resimlerle desteklendiği görülmektedir (Ek 1).

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; 1936 yılında gerçekleştirilen ilkokul program değişikliğiyle programa eklenmiş olan “Aile Bilgisi” dersinin, önceki programda yer alan “Ev İdaresi” ve “Dikiş” dersleriyle benzer ve farklı yönleri üzerinde durarak bu değişikliğe neden ihtiyaç duyulduğunun dönemin yazarlarının gözünden ortaya konulmasıdır. Ayrıca Okul ve Öğretmen dergisinde yer alan Aile Bilgisi dersiyle ilgili makalelerde dönemin öğretmenlerinin ve müfettişlerinin yeni program ve yeni dersle ilgili görüşlerine yer verildiği görülmüş ve bu görüşler incelenerek dönemin eğitim anlayışına farklı bir bakış açısı oluşturmak amaçlanmıştır. Bu durum, günümüz eğitimcilerinin dönemin özelliklerini ve uygulayıcıların beklentilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olacaktır.

Problem Cümlesi

1936 yılında yapılan yeni ilkokul programına eklenen Aile Bilgisi dersinin programa eklenme gerekçesi, dersin hedefleri, Türk aile hayatı için önemi, diğer derslerle ilişkisi, dersin işlenme yöntemi ve ders araçları Okul ve Öğretmen dergisinde nasıl ele alınmıştır? Bu dersin uygulayıcılarının dersle ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri nasıl yansıtılmıştır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Okul ve Öğretmen dergisinde yer verilen Aile Bilgisi dersiyle ilgili makalelerin incelenmesini ve Aile Bilgisi dersinin amaçlarının ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu çalışma; betimsel tarama modelinde nitel bir araştırmadır.

Çalışmada verilerin toplanması, doküman incelemesi yönteminin aşamaları izlenerek yapılmıştır. Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular

hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir araştırma çeşididir. Nitel araştırmalarda tek başına veri toplama yöntemi olarak kullanılabilmesi gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217-232).

Okul ve Öğretmen dergisinin 1937 yılında yayınlanmış olan 12 ve 13. sayılarında yer alan Aile Bilgisi dersiyle ilgili üç makale analiz edilmiştir.

Dönemin eğitim dergilerinde yapılan araştırmalar sonucunda doğrudan Aile Bilgisi dersiyle ilgili farklı bir makaleye rastlanmamıştır. Ancak Aile Bilgisi dersinin konularıyla ilgili olabilecek çeşitli yazılara yer verildiği görülmüştür.

Bulgular

1936 yılında hazırlanan ilkököl programıyla müfredata eklenmiş olan Aile Bilgisi dersi, 1936-1937 eğitim-öğretim yılında okutulmaya başlanmıştır. Dersin içeriği 1926 programında yer alan “Ev İdaresi” ve “Dikiş” derslerinden farklı olarak hazırlanmıştır. Okul ve Öğretmen dergisinde dönemin eğitimcileri tarafından kaleme alınan makalelerde bu dersin programa eklenme gerekçeleri ve hedefleri üzerinde durulmuştur.

İstanbul İlköğretim İnceleme Birimlerinden Muvaffak Uyanık tarafından kaleme alınan “Aile Bilgisi” başlıklı makalede; dersin hedefleri, diğer derslerle ilişkisi, çalışma tekniğine ait esaslar, ders sırasında kullanılacak araç-gereçlerle ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Bu makaleyi kaleme alma amacını yazar, “Aile bilgisi dersinin yeni program ile yeni bir ders olarak okullarımıza girmiş bulunması ve öğretmenlerin bu ders üzerinde ehemmiyetli tereddütleri olması” şeklinde ifade etmiştir (Uyanık, 1937:123).

Derginin başka bir sayısında yine İstanbul İlk Öğretim İnceleme Birimlerinden Şinasi tarafından “Aile Bilgisi ve Okulda Yardım Kurumları” başlıklı bir makale yayınlanmıştır. Şinasi, bu dersi eski Ev İdaresi dersiyle kıyaslayarak farklarını şöyle açıklamıştır; “Dünkü Ev İdaresi hayatı şöyle uzaktan gösterirken, bugünkü aile bilgisi dersi hayatın tam kendisini ortaya koymak, çocuğu yarın atılacağı hayat ve yuvasında dimdik

durabilecek kudret ve iktidara sahip bir vaziyete getirmek gayesini istihdaf ediyor” (1937:207). Yazar yeni programın her dersinin hayata göre hazırlandığını ilave ederken, okulun görevinin çocuğu hayata hazırlamak olduğunu, bunun içinde öncelikle okulun hayatı tanıması gerektiğini belirtmiştir.

Uyanık (1937), Aile Bilgisi dersiyle okullarda medeni bir hamle yapıldığını belirtirken, aile içinde anne kadar babanın, büyük, küçük çocukların da hak ve sorumlulukları olduğuna dikkat çekmiştir.

Dersin hedefleri, çocukların ileride kuracakları aile hayatında iyi bir anne ve baba olmalarını, dirlik ve düzen içinde bir yuva oluşturmalarını sağlamak için;

- Erkek ve kadının aile ocağındaki vazife ve rolünü iyice kavratmak ve bunun için lüzumlu bilgi ve maharetleri kazandırmak,
- Samimi bir aile yuvasının yaşayış bakımından nasıl olması lazım geldiğini öğretmek ve ev estetiği duygusunu arttırmak,
- Gıda maddeleri alırken ve yemek hazırlarken göz önünde bulundurulacak sıhhi, iktisadi ve bedii esasları öğretmek,
- Ailenin başka aileler ve insanlar arasında sevgi ve saygı uyandırmasını temin eden muaşeret ve muamele kaidelerini öğretmek,
- Çocuk bakımı ve eğitimi hakkında en lüzumlu bilgileri kazandırmak,
- Ev ekonomisinin başlıca esaslarını öğretmek,
- Yeni Türk ailesinde tasarruf fikrini yerleştirmek,
- Türk ailesindeki yuvaya bağlılık, mutluluğu evde bulma duygusunu ve bunu temin için ev işi zevkini, ev için evde çalışma alışkanlığını kazandırmak, olarak belirtilmiştir (Uyanık, 1937:123; Şinasi, 1937:207).

Programda verilen Aile Bilgisi dersinin hedeflerinden en önemlisinin son madde olduğunu belirten Uyanık (1937), Türk ailesinin sıhhati ve mesut olması için ilkokulun önemine dikkat çekmiştir. Yazar, dönemin sosyal şartları göz önüne alındığında, aile bağlarının gevşemesine çok müsait bir ortam olduğunu düşünmektedir. Aile bireylerinin günün büyük bir bölümünü dışarda geçirmeye başlamalarının, yeni ihtiyaçların, eğlence anlayışlarının, geçim derdinin aileye bağlılık hissini giderek zayıflatacağına değinmiştir. İlkokulun bu etkilere karşı cephe alması gerektiğini belirtirken, çocukların bu etkilere direnebilecek sağlam bir karakterle yetiştirilmesinin önemini şu sözlerle çizmiştir; “Bir ulusun sağlamlığı, ulusu teşkil eden aile

fertlerinin yuvaya bağlılıkları ile ölçülür. Çocuk yurt sevgisini, ulusuna bağlılık duygusunu bu yolda öğrenir.” (Uyanık, 1937:123).

Şinasi (1937:207) ise Aile Bilgisi dersinin de yeni programın genelinde olduğu gibi nazarîlikten uzaklaşıp, öğrenme işini faal metotlarla gerçekleştirmeye dayandığını ifade etmiştir.

Uyanık, Aile Bilgisi dersini ilk olarak mevzu bütünlüğü başlığı altında değerlendirmiş ve Aile Bilgisi dersiyle Tabiat bilgisi dersinin müfredatının mevzu bütünlüğünü sağlayarak ilkokul ikinci devreyle ortaokul arasında bir bağ kuracağını belirtmiştir.

Aile bilgisi dersiyle eski programda yer alan Ev İdaresi ve Dikiş derslerinin karşılaştırmasını yapan yazar, bu dersin eski programdaki derslerin devamı olmadığını şu şekilde açıklamıştır;

- Eski programda bu dersler yalnız kızlar içindir
- Ayrı ayrı iki ders halindedir
- Ders saatleri diğer derslerin saatlerinden alınmak suretiyle idare edilirdi

Yazar, Ev İdaresi dersi için kız öğrencilerin dördüncü sınıfın jimnastik dersinden, beşinci sınıfında imla dersinden birer saat alınarak sadece kız öğrencilerle bu dersin işlendiğini vurgulamıştır. Bu noktada beşinci sınıfta yalnız bir saat imla dersi olduğuna dikkat çekerken, bu durumun Türk kızlarının imlası bozuk yetişmelerinin kabulü anlamına geldiğini ifade etmektedir.

- Yeni Aile Bilgisi müfredatı içinde eski Ev İdaresi, Biçki ve Dikiş derslerinde bulunmayan maddeler girmiştir. Bu derslerin bir kısım maddeleri de tabiat bilgisi dersi içindir
- Eski Ev İdaresi, Biçki ve Dikiş dersleri programın en son sayfalarına sıkışmış zavallı derslerdi. Bu dersler şimdiye kadar ihmal edilmiş, daima ikinci, üçüncü derece bir muamele görmüştür
- Aile Bilgisi ile Ev İdaresi, Biçki ve Dikiş dersleri arasındaki en önemli fark hedeflerindedir. Aile Bilgisi dersinin en önemli hedefi Türk ailesinin sağlamlığıdır. Eski dersler ise ev işlerinden anlar becerikli kızlar yetiştirmeyi, yani daha ziyade ev işleri bilgi ve becerisini esas kabul etmişlerdir. Aile Bilgisi

dersi içinde ev işleri tekniğinin yeri, aile yuvasının temiz, zevkli ve şen olması buradaki insanların mutluluğu içindir. Bütün amaç aile içindeki insanların bağlılığı ve mutluluğudur (Uyanık, 1937:124).

Aile Bilgisi Dersinin Diğer Dersler İle İlişkisi

Aile Bilgisi dersinin diğer derslerle olan ilişkisinin oldukça sıkı olduğuna dikkat çeken yazar, özellikle Hayat Bilgisi ve Tabiat Bilgisi dersleriyle olan ilişkisi üzerinde durmuştur. Uyanık (1937:124), Hayat Bilgisi dersinde ele alınan konuların birinci sınıftan itibaren çocukları Aile Bilgisi dersine hazırlamaya yönelik olduğunu belirtirken bu düşüncesini programda yer verilen ünitelerden örnekler vererek açıklamıştır. Hayat Bilgisi dersinde yer alan ünitelerden Aile Bilgisi dersiyle ilgili olanlar;

- Birinci Sınıfta; Evimiz ve Ailemiz (Ünite 3), Evde Kış Eğlenceleri (Ünite 15), Hastalıklar (Ünite 19), Vücudumuz (Ünite 20)
- İkinci Sınıfta; Evde ve Okulda Kış Hazırlıkları (Ünite 6), Sıcak Odamızda (7), Evimiz ve Ailemiz (Ünite 8), Kış ve Hastalıklar (Ünite 13)
- Üçüncü Sınıfta; Evimiz ve Ailemiz (Ünite 7), İyilik Kurumları (Ünite 16) olarak belirtilmiştir (Uyanık, 1937:124).

Yazar, Tabiat Bilgisi dersi ve Aile Bilgisi dersinin birbiriyle olan yakınlıklarını da örneklerle açıklarken, aynı devrede okutulan bu iki dersin ortak konuları içerdiğini de ifade etmiştir. Bu ortak konuların planlanmasında ve işlenmesi noktasında dikkat edilmesi gereken önemli noktaları da örnekler vererek açıklamıştır. Bu örneklerinden biri şu şekildedir;

Evimiz Ünitesi (Tabiat Bilgisi dersi içinde):

Tabiat dersi içinde C grubunda evimiz ünitesi (sahife 120) bir evin nasıl yapıldığını etrafıyla tetkik eder. (Muhtelif malzemedan yapılmış evler, temel, evin tahta kısımları, evin maden kısımları, dam, evin taksimatı, evin su tevziyatı, bir ev yapılırken gözetilecek sıhhi şartlar, evin bahçesi) Bu mevzular münasebetiyle bütün ev malzemesi tetkik edilir. Evin tahta aksanı incelenir, ormanlarımızın değerine temas edilir, korunma çareleri düşünülür (Uyanık, 1937:125-126).

Aile Bilgisi:

Aile Bilgisi aynı mevzuu şöyle mütalaa eder; Sıhhi, güzel bir eve giriyoruz. Bu evi temizleyelim, maksada uygun ve zevkli bir şekilde döşeyelim. Bu ev içindeki insanların rahat ve mesut olmaları için daha neler lazımdır? Birbirimize hürmet edelim, misafirlerimizi dostlarımızı ağırlayalım, v.s. Filhakika Aile Bilgisi dersinin A evde ünitesi (sahife 129) şöyle başlar: Ev içinin tertibi ve güzelleştirilmesi. Odalar, salonlar, mutbak, dolaplar, çiçek. Evin temizliği. Odaları süpürme, tozları alma, camları ve aynaları temizleme... (Uyanık, 1937:126).

Yazar, bu derslerle çok yakın ilişki içinde olan Aile Bilgisi dersinin içeriğinin Hesap, Hendese derslerinin içeriğiyle de ilgisini örneklerle açıklamıştır. Ayrıca bu dersin Resim-iş ve Türkçe dersleriyle de ilişkilendirilerek kuvvetlendirilmesinin faydalı olacağını ifade etmiştir. (Uyanık, 1937:125).

Dersin İşlenişine Yönelik Esaslar

Aile Bilgisi dersinin uygulamaya yönelik bir ders olması gerektiğine dikkat çekilmiş ve öğretmenlerin bu dersi kuru bir bilgi dersi olmaktan çıkarmasının gerekliliği dile getirilmiştir. Yazar, teftiş ettiği bir Aile Bilgisi dersinde Isınma ve Aydınlanma konusunu işleyen öğretmenin dersi tamamen takrir ettiğini, müracaat kitabı olarak çocukların elinde Ev İdaresi kitabı olduğunu belirtmiş, bu uygulamanın Aile Bilgisi dersinin hedefleriyle uyuşmadığını açıklamıştır. Öğretmenin kitabı aynen tekrar ettiğini, daha sonra da çocukların birer birer kalkarak öğretmenin söylediklerini tekrar ettiklerini söylemiştir. Bu şekilde işlenen bir dersten beklenen faydanın sağlanamayacağını düşünen yazar, öğretmenden izin alarak dersin devamını kendisinin işlediğini belirtmiştir. Kendi ders işleyişini açıklayan yazar, soru cevap yöntemiyle öğrencileri derse aktif bir şekilde dâhil etmiş, örneklerini öğrencinin yakın çevresinden yola çıkarak oluşturmuş, işlenen konuyla öğrencilerin günlük hayatları arasındaki bağlantıları ortaya çıkarmıştır (Uyanık, 1937:127-128).

Uyanık tarafından dikkat çekilen bir diğer konuda Aile Bilgisi dersinin konularına uygun olarak okul içinde ve öğrencinin yakın çevresinde uygulama alanlarının oluşturulması ya da hâlihazırda bulunan alanların bu ders için uygulama alanı olarak değerlendirilmesidir. Bu durumun dersin direktifleri kısmında birinci maddede “derslerin mümkün olduğu kadar pratik mahiyette verilmesi müşahede ve denemelerin işlenmesi,

talebinin yemek pişirmek, toz almak, temizlik gününde okul ve ev temizliğine iştirak ve yardıma, leke çıkarmak, yama yapmak, yırtık örmek, çamaşır yıkamak, ütü yapmak, hasta bakmak gibi işlerde bizzat çalışması esaslarına dayanmak lazımdır” şeklinde ifade edildiğini dile getirmiştir (1937:128).

Şinasi tarafından kaleme alınan makalede ise, yazar kendi bölgesinde yer alan bir okulda Aile Bilgisi dersinin işlenişiyle ilgili olarak yapılan bir düzenlemeden bahsetmiştir. O sene eğitim öğretim faaliyetine yeni başlayan Beyoğlu 13. Okul’unda da diğer okullarda olduğu gibi velilerden oluşan bir himaye heyeti oluşturulmuş ve ihtiyaç sahibi öğrenciler tespit edilerek bu öğrencilere okulda yemek verilmeye başlanmıştır. Bunun için öğrencilerin kullanacakları tabak, bardak, çatal, kaşık ve peçetelerin bir örnek olarak alındığı, okulda bir kazan yemek pişirme işine başlandığı belirtilmiştir. Yemekhanede sağlanan tertip ve düzenin, temizliğin, sofralarda sağlanan düzen ve güzelliğin (şekil 1) ve yemeklerdeki sadeliğin kısa zamanda okul tüm öğrencilerinin dikkatini çektiğini belirten yazar, durumu iyi olan, okula yemek getirebilen çocukların ailelerinin de kendi çocuklarının okulda yemek yemeleri için talepte bulunduğunu söylemiştir (Şinasi, 1937:210).

Şekil 1. Yemekhane Düzeni



Bütün öğrencilerin bir arada olmasını bir fırsat olarak gören öğretmenlerin, bu durumdan dersleri için bir fayda çıkarmaya çalışmaları sonucunda bir organizasyon oluşturulmuştur. Öncelikle parasıyla yiyen çocuk ve fakir çocuk farkı kaldırılmış, her çocuğun velisi durumuna göre en az 100 para getirmeye başlamış ve böylece çocuklar arasında ekonomik bir ayrım kalmamıştır. Okul idaresi tarafından yemekhanedeki sofralar sınıflara taksim edilmiş, çocuklar sınıflarındaki numara sırasıyla sofraya yerleştirilmiştir. 200 çocuğa yemek pişirmek, sofraya kurmak, sofrayı kaldırmak, yemek

dağıtmak ve bulaşık yıkamak gibi işlerin artması okuldaki hademelerin yetersiz kalmasına sebep olmuştur. Bunun üzerine öğretmenlerle yapılan bir toplantıda Aile Bilgisi dersinin bu suretle uygulamaya konulmasının faydalı olacağına karar verilmiştir. Dersin müfredatı gözden geçirilmiş ve buna uygun olarak öğretmenler ve öğrenciler kendi sınıflarıyla ilgili işleri kendileri yapmaya başlamışlardır. Her sınıf kendi sofrasını kurmuş, kaldırmış, yemeğini dağıtmıştır. Bu süreçte öğretmeniyle daha samimi bir ortamda bir arada olmak hem öğrenciler hem de öğretmenler için faydalı olmuştur. İlk başta sofradaki işlerin çoğunu öğretmen yaparken, bir süre sonra öğrenciler kendi sularını doldurmaya, ekmeklerini almaya başlamışlardır (Şinasi, 1937:211-212).

Şekil 2. Öğrenciler ve Öğretmenler Yemek Yerken



Öğretmenler tarafından okulda yapılan günlük işler (yemek pişirmek, alışveriş yapmak, sebze ayıklamak, yemek listesi hazırlamak, kalori hesaplarını yapmak, gıda maddelerinin tazeliğini belirlemek, sofrayı kurmak, sofrayı kaldırmak, bulaşık yıkamak, peçeteleri kaynatıp, ütölemek...) belirlenmiş ve bu işlerin Aile Bilgisi dersinin müfredatında önemle üzerinde durulduğu tespit edilmiştir. Bunun üzerine çocuklarla konuşarak okulun ikinci devresindeki beş sınıfın öğrencileri arasında yedi grup (1. Alışveriş grubu, 2. Yemek listesini hazırlama grubu, 3. Sofra servis grubu, 4. Yemek pişirme grubu, 5. Bulaşık yıkama grubu, 6. Temizlik grubu, 7. Çamaşır yıkama ve ütöleme grubu) oluşturulmuştur. Kız ve erkek öğrenciler bu gruplara dağıtılmış ve grubun yapması gereken işleri paylaşarak yapmışlardır. Yazısının devamında bu grupların işlerini, öğrencilerin bir grupta ne kadar süreyle ve nasıl çalıştığını açıklayan yazar bu çalışmalarla ilgili çeşitli resimlerde paylaşmıştır (Şinasi, 1937:212-215).

Şekil 3. Öğrenciler Yemek Servisi Yaparken



Yazar, bu uygulama sonucunda Beyoğlu 13. Okul'da Aile Bilgisi dersinin uygulamalı olarak hayata geçirildiği ve bunun hem öğrenciler hem de öğretmenler için çok faydalı olduğunu ifade etmiştir (Şinasi, 1937:212-216).

Aile Bilgisi Dersinin Araçları

Bu dersin en doğal aracının hayatın kendisi olduğu ifade edilmiştir. Çocukların bu dersin konularını mümkün olduğu kadar yaparak yaşayarak öğrenmeleri tavsiye edilmiştir. Konuların işlenmesi sırasında gerekli olan eşyaların (mutfak, iğne ve çamaşır işleri için lazım olan makine, eşya ve aletler, bir kısım mutfak eşyası, ütü, v.s.) okullarda bulundurulmasının faydalı olacağı belirtilmiştir.

Aile Bilgisi dersinin teknik bilgi gerektiren kısımları için, dersi verecek öğretmenlerin, akşam kız sanat okullarının öğretmenleriyle, çocuk bakım evlerinde tanıdık doktorlarla ve tanıdıkları ev hanımlarıyla temasa geçmeleri gerektiğini dile getiren yazar, İstanbul Kültür Direktörlüğü'nün bu konudaki eksikleri gidermek amacıyla bir Aile Bilgisi kursu açacağını da ilave etmiştir (Uyanık, 1937:129).

Derste kullanılacak yazılı ve basılı materyallere yönelik tavsiyelerde de bulunmuş, kitap, mecmua ve gazetelerdeki yazı ve resimlerden faydalanmak gerektiğini söylemiştir. Yazısının devamında derste öğretmenlere yardımcı olabileceğini düşündüğü kitaplardan dokuz tanesinin ismini, içeriğini ve fiyatını bildiren bir liste vermiştir (Uyanık, 1937:130).

Aile Bilgisi Dersiyle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri

Okul ve Öğretmen dergisinde, Aile Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin dersle ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerine de yer verilmiştir. Bu dersin programa yeni eklenmiş olması ve ilk defa okullarda okutuluyor olması uygulama aşamalarının değerlendirilmesi açısından dönemin öğretmenlerinin görüşleri önemli görülmüştür.

Kandemir tarafından kaleme alınmış olan İlk Okullarda Aile Bilgisi Dersi Nasıl Yapılıyor? başlıklı yazıda yazar, okul okul dolaşıp Aile Bilgisi dersiyle ilgili öğretmenlerle yapmış olduğu röportajları ve sınıflarda ders esnasında çekmiş olduğu fotoğrafları okuyucularıyla paylaşmıştır.

Yazar, ilk olarak ders esnasında kendi izlenimlerini dile getirmiştir. Aile Bilgisi dersi işlendiği sırada girdiği sınıflarda kız erkek karışık olan öğrencilerin, önlerindeki işlerle meşgul olduklarını, kendisinin sınıfa girdiğini bile fark edemeyecek kadar dikkatle işlerini yaptıklarını belirtmiştir. Erkek çocuklarında dikiş konusunda oldukça maharetli olduğunu gözlemleyen yazar, sınıfın öğretmenine şu soruyu sormuştur; “Erkekler de bu işleri becerebildikleri vakıa görülüyor, fakat acaba bunları seve seve mi yapıyorlar?”. Yazarın bu sorusuna öğretmen şöyle cevap vermiştir; “Tahmin edilemeyecek kadar büyük bir heves ve arzu ile. Belki garibinize gider amma, erkekler arasında kızlardan fazla elleri bu işe yakışanlar da az değil” (Kandemir, 1937:120).

Şekil 4. Aile Bilgisi Dersinde Dikiş Diken Kız ve Erkek Öğrenciler



Yazarın, dersin öğretmeniyle sohbeti şöyle devam etmiştir;

Öğretmen: Eski dikiş, biçki, nakış ve Ev İdaresinden doğan bu ders, muhakkak ki bu sene iyi şekil bulmuştur. Ancak bu iyi şekli muvaffakiyetle tatbik edebilmek için kitaba ihtiyacımız vardır. Ne biz öğretmenlerin, ne de talebenin henüz bu ders için hazırlanmış kitaplarımız yoktur.

Gazeteci: O halde nasıl çalışıyorsunuz?

Öğretmen: Biz eski kitapları karıştırıyoruz. Kız sanat mektepleri için yazılmış eserleri, fen bilgilerini eliyoruz. Şundan bir bahis, ötekenden bir parça, berikenden bir sahife... Elbette bu kolay olmuyor. Hatta kolaylık, zorluk meselesinden evvel mevzuu bahis olan cihet her öğretmenin dersini bu şekilde hazırlarken kaybettiği vakittir. Kitap, bize kolaylıktan evvel, yavrularımıza harsedebileceğimiz bir hayli zaman da kazandıracaktır (Kandemir, 1937:120).

Başka bir okulun Aile Bilgisi dersine katılan yazar, burada işlenen konunun hasta bakımı olduğunu, bir hasta odası nasıl tanzim edilir, hasta nasıl yatırılır, oda nasıl havalandırılır, derece nasıl alınır, hasta yemekleri nelerdir ve nasıl hazırlanır gibi konuların işlendiğini belirtmiştir. Sınıfta bir öğrencinin sınıfın köşesinde kurulan bir yatağa yatırıldığını, diğer öğrencilerinde onun etrafında her birinin bir işle meşgul olduğunu gören yazar, böyle bir ortamda öğrenen öğrencilerin büyüdükleri zaman hiç fark etmeden toplumun genel sağlığı üzerine olumlu etkileri olacağını ifade etmiştir. Bu sınıfın öğretmeniyle yapmış olduğu görüşme sonucunda, burada da öğretmenin sıkıntısının derse hazırlık konusu olduğunu dile getirmiştir (Kandemir, 1937:121).

Yazar ziyaret ettiği üçüncü okulda, katıldığı dersin konusunun sofranın tanzimi olduğunu, çocukların, bir sofranın nasıl kurulacağını uygulamalı olarak öğrendiklerini anlatmıştır. Sınıftaki bütün çocukların, derste olduklarını unuttuklarını, birer ev hanımı edasıyla ortadaki masaya beyaz bir örtü serdiklerini, tabaklar, kaşıklar, çatalar, bıçaklar, peçeteler, bardaklar, tuzluk ve hatta bir vazo çiçek yerleştirdiklerini görmüştür. Yazar bu konudaki duygularını şöyle dile getirmiştir; “Bunların çoğunun evinde henüz yerde, sinide hatta bazılarında çatalsız, bıçaksız yemek yendiğini bilmiyor değiliz. Ancak bu çocuk bugün yapamazsa bile, yarın herhalde sofrasını bu şekilde tanzim edecektir” (Kandemir, 1937:121).

Yazar okullara telefon ederek Aile Bilgisi dersinin farklı bir ünitesinin işlendiği okulları araştırdığını belirtmiştir. Dördüncü ziyaretini yaptığı okulda, yemek listesi nasıl

düzenlenir konusunun işlendiğini, burada da kırk aşçılı koca bir mutfakla karşılaştığını dile getirmiştir. Öğretmenin de bir aşçıbaşı gibi herkesi kontrol ettiğini, öğrencilerin kiminin soğan doğradığını, kiminin su ısıttığını, bazılarının et kestiğini, bazılarının da sebze ayıkladığını gören yazar, kenarda onları izleyen bir öğrenciye yaklaşp sohbet etmeye başladığını söylemiştir. Bu öğrencinin iştahsız olduğu için yemek pişirmekten hoşlanmadığını öğrenen yazar, ileride iştahın açılırsa ne yapacaksın diye sorunca, öğrenci ona, “o kadarını öğreniyorum bayım... Şimdiye kadar altı yemek öğrendim, hatta zorladılar da evde de pişirdim” diyerek cevap vermiştir. Sınıfın öğretmeniyle de konuşan yazar, öğretmenin sözlerini aynen nakletmiştir; (Kandemir, 1937:121).

Öğretmen: Yalnız yemek pişirmesini öğretmiyoruz, yemek listeleri nasıl tanzim edilir, hangi yemekler birbirlerini eklerler, kalori işleri, sıhhi ve ekonomik yemekler hangileridir, çarşıdan nasıl alışveriş edilir, mesela etin, balığın vesairenin tazesini nasıl anlaşılır, bunlar nasıl muhafaza edilir...

Yazar, burada da öğretmenin şikâyetin kitap eksikliği olduğunu, dersle ilgili bir kitapları olsa dersin daha faydalı olacağını dile getirmiştir.

Başka bir okulda Aile Bilgisi dersinin diğer ünitelerinden çocuk bakımı ve terbiyesi konusunun işlendiği bir sınıfı ziyaret etmiştir. Burada da dersi kızlarla beraber erkeklerinde aldığını, bir bebek dünyaya geldiğinden itibaren okul yaşına kadar nasıl bakılacağına dair bilgilerin bütün ayrıntılarıyla işlendiğini görmüştür. Bir evin tanzimi ve temizliği, aile bütçesi, mutfak ve evin her türlü işleriyle ilgili bilgilerin öğrenciler tarafından daha dikkatle takip edildiğini belirten yazar öğretmenle konuştuğunda özellikle bu konulardan faydalanan ve bazı noktaları hemen uygulamaya geçiren aileler olduğunu, bunun öğretmenler için büyük bir sevinç kaynağına dönüştüğünü öğrenmiştir. Öğretmen giyinmenin adabının da sevilen bir ünite olduğunu, yalnız ütü ve kola yapma gibi konuların yalnız kızlara gösterildiğini ilave etmiştir (Kandemir, 1937:121-122).

Yazar, son okuldan da dersin kitabının olmamasının oluşturduğu sıkıntıları dinleyerek ayrıldığını belirtmiş ve bütün ziyaretlerden sonra ulaştığı neticeyi şu şekilde ifade etmiştir;

Aile Bilgisi dersinin bugünkü şeklinden memnun olmayan öğretmen hemen hemen yok gibidir. Fakat bu dersi gerek kendileri, gerek talebe için kitapsız

okutulabileceğine akli yatan öğretmen hiç yoktur. O halde, Napolyon'un para para para! Feryadı gibi biz de bu işte kitap kitap gene kitap demekten kendimizi alamamakta haklıyız! (Kandemir, 1937:122).

Sonuç

1936 yılında müfredata eklenerek okutulmaya başlayan Aile Bilgisi dersinin programa eklenme amacından ve ders için belirlenen hedeflerden anlaşılacağı üzere, toplumun temelini oluşturan aile yapısının önemi ilkökul döneminde çocuklara kavratılmaya çalışılmıştır. Günümüzde, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarında yer verilen "ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, ... beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, ... yapıcı, yaratıcı, verimli kişiler yetiştirmek, ... ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak..." ifadelerinde üzerinde durulan noktaların Aile Bilgisi dersinde gözetilen amaçlarla örtüştüğü görülmektedir. Uygulamada olan ilkökul ve ortaokul programları ve Aile Bilgisi dersi arasında göze çarpan bir diğer benzerlikte yaparak yaşayarak öğrenmeye verilen önem ve okulun hayatın kendisi olması gerektiğinin ifade edilmesidir.

Aile eğitimi son yıllarda ülkemizde önemi artarak devam eden bir çalışma alanı haline gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü aileleri eğitim programlarıyla bilgilendirmek amacıyla 1993 yılından itibaren ulusal ve uluslararası işbirlikçilerle birlikte "Aile Eğitimi Programları" adı altında çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bu programlarda hedef kitle anne-babalar olarak belirlenmiş ve anne-babalara, çocuk gelişimi ve eğitimi, olumlu anne babalık becerileri, sağlık, beslenme, olumlu davranış kazandırma, temel alışkanlıklar kazandırma, toplumsal cinsiyet eşitliği, aile içi iletişim, aile içi şiddet, aile içi çatışma ve çatışma çözme teknikleri, temel insan hakları ve çocuk hakları, ergenlik dönemi gelişim özellikleri, okul aile işbirliği gibi konularda eğitimler verilmesi hedeflenmiştir (URL -1). MEB tarafından yapılan bu çalışmalardan başka Aile Ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB) tarafından, 2012 yılında, sağlıklı, mutlu ve müreffeh ailelerin oluşmasına katkıda bulunmak amacıyla "Aile Eğitim Programı (AEP)" adı altında bir proje başlatılmıştır.

AEP, çağdaş bir bireyin kazanması gereken temel yetkinlikleri içeren bir programdır. Bu programdan yetişkin bekârlar, evlilik hazırlığı yapanlar, evli ve çocuksuz şahıslar, evli ve çocuklu şahıslar, evli ve çocukları artık evden ayrılmış şahıslar, tek ebeveynli aile bireyleri faydalanabilmektedir (URL -2).

MEB ve ASPB tarafından yapılan çalışmalara baktığımızda 1936 yılında Aile Bilgisi dersinin hedeflerinin biraz daha genişletildiği ve daha büyük bir yaş grubuna uygun olarak hazırlandığı görülmektedir. Günümüzde yapılan aile eğitimi çalışmalarının Aile Bilgisi dersinden ayrıldığı en önemli nokta anne-babaları çocuğun okulda aldığı eğitime destek olabilecek yeterliliğe ulaştırmak ve eğitimde aile katılımını gerçekleştirmeyi sağlamaktır (MEB, 2013:10-11). Aile Bilgisi dersinde ise çocukların ilk eğitimleri sırasında ailenin önemini kavramaları, aile hayatının sorumluluklarını öğrenmeleri ve ilerde kendi kuracakları ailelerde iyi bir anne baba olmaları, dirlik ve düzen içinde bir yuva oluşturabilmeleriyle ilgili temel becerileri kavramaları amaçlanmıştır.

Toplumun en küçük yapı taşı olan ailede huzurun ve refahın sağlanması, toplumda da olumlu etkilerini gösterecektir. Bu durumun önemi Cumhuriyetin ilk yıllarında da fark edilmiş ve geleceğe yönelik adımlar atılarak Aile Bilgisi dersiyle çocuklara bu temel verilmeye başlanmıştır. Okulun hayatın kendisi olması gerektiği felsefesinden yola çıkan dönemin eğitimcileri aile hayatıyla ilgili sorumlulukları küçük yaştan itibaren öğrenen çocukların gelecekte kendi ailelerini kurdukları zaman sağlıklı ve huzurlu bir toplum oluşturmasını ve iyi birer anne baba adayı olarak yetişmelerini hedeflemişlerdir. Günümüzde yapılan aile eğitimi çalışmaları düşünüldüğünde bu çalışmalardan beklenen faydanın sağlanabilmesi için okullarda verilen temel eğitimle desteklenmesi oldukça faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Ahmad F. (1999). Modern Türkiye'nin oluşumu. İstanbul: Kaynak.
- Akyüz Y. (2012). Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri (1839-1950). Ankara: Pegem.
- Akyüz Y. (2015). Türk eğitim tarihi MÖ 1000 – MS 2015. Ankara: Pegem.
- Arslan M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. Millî Eğitim Dergisi, S.146, ISSN: 1301 – 7669.
- Binbaşıoğlu C. (2014). Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi. Ankara: Anı.
- Coşkun Keskin S. (2012). Değer eğitiminde geçmişten günümüze bir ışık: “Aile Bilgisi Dersi” model önerisi. Değerler Eğitimi Dergisi, S.23, s.117-156.
- Çiftcioğlu İ. (2007). Atatürk'ün Türk eğitimi hakkındaki görüş ve uygulamaları. Akademik Bakış, S.13, s. 1-26. ISSN: 1694 – 528X.
- Demir G.T. (2016). Atatürk Dönemi eğitim dergilerindeki sosyal bilimlerle ilgili konuların incelenmesi (1923-1938). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Kütahya.
- Demirel Ö. (1997). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, S.7, s.27-43.
- DPT. (1992). Türk aile yapısı araştırması. Yayın no: DPT:2313-SPGM:421. Ankara: DPT.
- Doğan İ. (2012). Türk eğitim tarihinin ana evreleri. Ankara: Nobel.
- Fer S. (2005). 1923 yılından günümüze Cumhuriyet Dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve AKDITYK Atatürk Araştırma Merkezi, 7-9 Aralık 2005, İstanbul.
- Kandemir. (1937). İlkokullarda aile bilgisi dersi nasıl yapılıyor? Okul ve Öğretmen, S.12, s.119-122.
- Lewis, B. (2007). Modern Türkiye'nin doğuşu. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İçsel P. ve İçsel N. (1937). Aile Bilgisi. İstanbul: Hilmi.

İnan M. R. (1983). 1920'lerde Türk milli eğitimi. İçinde: Cumhuriyet Döneminde Eğitim. İstanbul: Milli Eğitim.

MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER), Ankara. 11 Mayıs 2016 tarihinde http://anaokulu.cu.edu.tr/__/file/OBADER_2013.pdf adresinden alınmıştır.

Sakaoğlu N. (1992). Medeniyet değişimleri çerçevesinde Türklerde aile eğitimi. İçinde: Sosyo-kültürel değişim sürecinde Türk ailesi. 01 Ağustos 2016 tarihinde http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54293dab369dc32358ee2b0f/kutuphane_11_sosyokulturel_degisme_surecinde_turk_ailesi__i.pdf adresinden alınmıştır.

Şinasi. (1937). Aile bilgisi ve okulda yardım kurumları. Okul ve Öğretmen, S.13, s.207-216.

Türk Dil Kurumu, (2005). Türkçe Sözlük, T.D.K. Ankara.

Ural A. (2014). Türkiye Cumhuriyetinde eğitim hareketleri. M. Çağatay Özdemir (Edt.) Eğitim Sosyolojisi. Pegem Akademi; Ankara, s.285-319.

URL-1. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Aile Eğitimi Programları Tarihsel Gelişimi. 11 Mayıs 2016 tarihinde http://aileegitimi.meb.gov.tr/upload/Aile%20Egitiminin%20Tarihsel%20Gelisimi%2028_12_2015.pdf adresinden alınmıştır.

URL-2. 11 Mayıs 2016 tarihinde <https://www.aep.gov.tr/aep-hakkinda> adresinden alınmıştır.

Uyanık M. (1937). Aile bilgisi. Okul ve Öğretmen, S.12, s.123-131.

Yaşar Ekici F. (2014). Türk aile yapısının değişimi ve dönüşümü ve bu değişim ve dönüşüme etki eden unsurların değerlendirilmesi. The Journal of Academic Social Science Studies, S.30, s.209-224.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yılmaz K. (2010). Eğitim bilimine giriş. H.B. Memduhoğlu, K. Yılmaz (Edt.) Eğitimin Temel Kavramları, Pegem Akademi, Ankara; s. 1-19.

Extended Summary

Purpose

The aim of this study is to examine the Family Knowledge courses contents which were added to primary school curriculum in 1936, mentioned at the articles, published at the journal of *Okul ve Öğretmen* in 1937, which is important for today's educators in terms of their expectations from the training. On the other hand, Family Knowledge Courses are compared to Housekeeping and Sewing courses which are in the old curriculum. To sum up, the purpose of this study is to reveal the changes in the curriculum.

Method

This study is a qualitative research using descriptive survey model. In the study then article of Family Knowledge Course examined in the journal of *Okul ve Öğretmen*. The journal of *Okul ve Öğretmen* published at İstanbul in 1937. Three articles about Family Knowledge Courses published at 12 and 13rd issue in 1937 were analyzed. Education journal of the period were analyzed and has not been seen any article about Family Knowledge Course.

Results

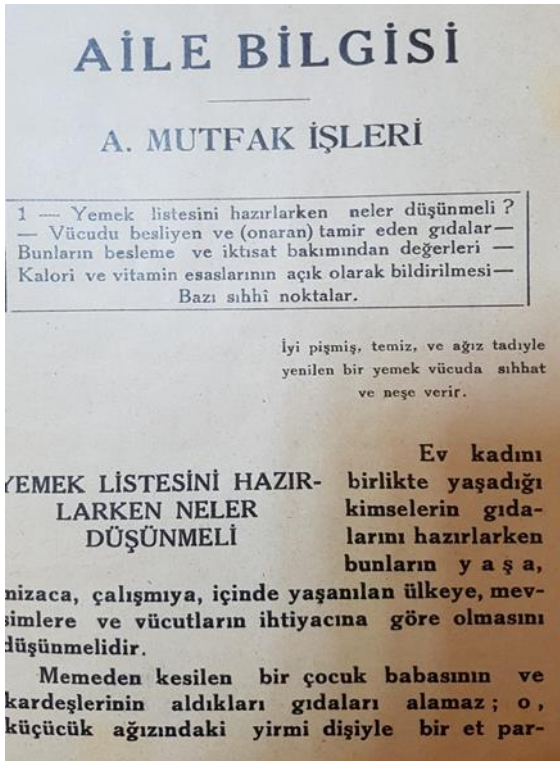
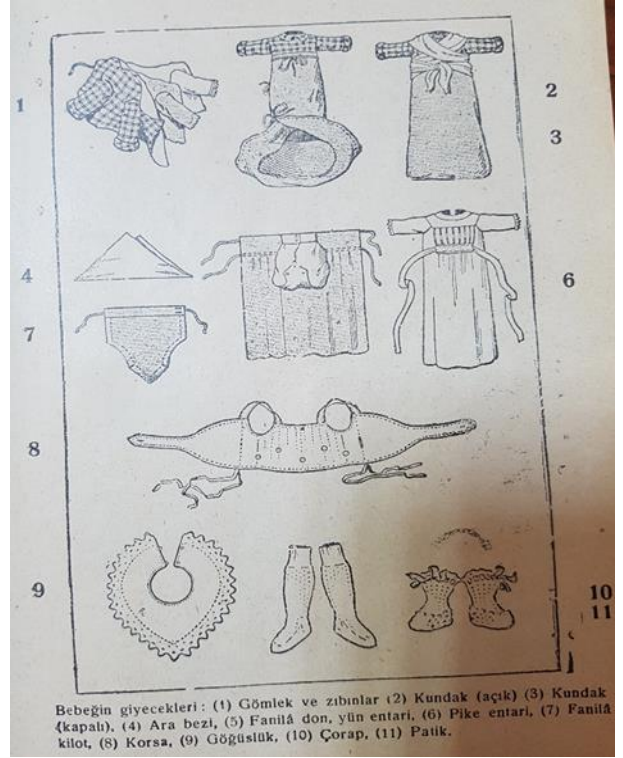
The content of Family Knowledge Course was prepared accordance with objective of the 1936 curriculum. The course was comprised of two hours a week at the elementary school's secondary stage. At this lessons; cooking, shopping, child care, patient care, etc. are some of the topics. Both girls and boys joined Family Knowledge Course with the difference of Housekeeping and sewing course. Moreover, some boys were more successful than some girls, which is the most important point because Housekeeping and Sewing course from the previous curriculum for only girls. The main objective of the course is to make children good parents in the future. The teachers stated that the major problem is not to have textbook for this course at first years in school. For this reason teachers had difficulties while teaching a lesson. Nevertheless, this lesson was considerable useful for the society in that period. In the later years Pakize and Nazım İçsel wrote the textbooks of Family Knowledge Course. In the articles it has been mentioned that the Family Knowledge Courses has relevance to other course.

Conclusion

The Family Knowledge Course began to be studied by adding to the program in 1936. Of courses as can be understood from the society which forms the basis of the importance of family structure for children in primary school, the purpose of adding the objectives to the lesson was to make an effort to teach a child. In the other words, the aim of the course is to explain how a stable family for children should be. At the present time, parenting education become important. Today, this issue is given trainings are examining, discernable to contents is the same Family Knowledge Course's. It is understood that the only difference is age group diversity. Finally considering today's parenting education studies, this study expected to support the basic education provided in the school to get the benefit of it will be quite useful.

Ek-1

Aile Bilgisi 5. Sınıf Ders Kitabı Görsellerinden Örnekler





TAVSİYE KARARLARI ÇERÇEVESİNDE AVRUPA KONSEYİNİN TARİH ÖĞRETİMİ VİZYONU

The VISION of COUNCIL of EUROPE in the FRAME of RECOMMENDATIONS on HISTORY TEACHING

Sibel YALI*

Öz: Kuruluşundan bu yana Avrupa Konseyi'nin (AK) çalışma alanlarından biri de tarih ve tarih öğretimi olmuştur. AK'nın bu alanlardaki bilgi birikimi ve kazanımları tarih eğitiminin yeni bir tarih anlayışı perspektifinden ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. AK'ya göre tarih, Avrupa vatandaşlarının eğitimine önemli bir katkı, tarih öğretimi ise demokrasinin geliştirilmesi için etkili bir araçtır. Bu nedenle bu çalışmada AK tarih öğretimi yaklaşımının irdelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda konuyla ilintili tavsiye kararları ve ilgili dokümanlar incelenmiştir. Bu belgelerden AK tarih öğretimi vizyonunun "ortak tarih" yaklaşımından "paylaşılan tarih" yaklaşımına dönüştüğü anlaşılmaktadır. Sonuç olarak AK'nın tarih öğretimindeki "paylaşılan tarih" vizyonu farklılıkların barışçıl birlikteliği konusunda atılmış yeni ve önemli bir adımdır.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Konseyi, Tarih Eğitimi, Çokkültürcülük, Kültürlerarasılık, Paylaşılan Tarih

Abstract: One of the areas of the Council of Europe (COE)'s work since its inception has been history and history teaching. COE's knowledge and competence in these fields set forth that history teaching should be processed necessarily with a new historical perspective. According to COE history has been seen as contributing to the education of the citizens of Europe and history teaching as an effective tool for the development of democracy. Therefore in this study it is aimed at analyzing COE's history teaching approach. Accordingly COE's documents like decisions and recommendations related to the subject were analyzed. From these documents it is clearly understood that COE's history teaching approach transformed from "common history" into "shared histories". As a consequence COE's shared histories vision is the new and significant step for the peoples of Europe to live in unity in diversity.

Keywords: Council of Europe, History Education, Multiculturalism, Interculturalism, Shared Histories

* İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Avrupa Birliği Anabilim Dalı, E-posta: ataman_si@yahoo.com

Giriş

Avrupa Konseyi (AK), Avrupa'daki hükümetlerarası ve parlamentolararası kuruluşların en büyüğü konumundadır. AK, Avrupa ulus ve vatandaşlarının temel haklarını demokrasi, insan hakları ve yasa düzenine saygıyı sağlamak yolu ile güvence altına almak üzere 5 Mayıs 1949 tarihinde kurulmuştur. AK, Avrupa'nın en eski siyasal kurumudur. Kurulduğu tarihte 10 üyesi¹ bulunan teşkilatın günümüzde 47 üyesi bulunmaktadır.² Kurumun Avrupa Birliği (AB) ile herhangi bir organik bağı bulunmamakla birlikte AK'nın AB ile yakın işbirliği söz konusudur.³

Konsey, yarım asırı aşan süredir çocuk hakları, uyuşturucu bağımlılığı, organize suçlar hoşgörüsüzlük, azınlıkların korunması, sosyal dışlanma, biyoetik ve gençlere daha geniş eğitim fırsatı sağlanması konularında Avrupa vatandaşlarının artan kaygılarına cevap üretme hedefiyle bir Avrupa kimliği bilincini teşvik etmek ve farklı kültürlerden gelen insanlar arasında karşılıklı anlayışı geliştirmek üzere geniş kapsamlı programlar geliştirmektedir. Bu programlar, ulusal yasal uygulamaları birbiri ve Konsey'in standartları ile uyumlu kılmak için hazırlanan sözleşmeler şeklindedir.

Bu sözleşmelerden biri de 1954 tarihli Avrupa Kültür Sözleşmesi'dir. Bu sözleşme, "kıtanın ortak kültürel mirasını ve bununla bağlantılı kültürlerarası öğrenime olan gereksinimi" onaylamaktadır (COE, 2008:14). Bu belgeye göre tarih öğretiminin farklılıklar arasında köprü kurma ve Avrupa halkları arasında karşılıklı anlayış ve güven tesis ederek insanları bir araya getirme rolü vardır (COE, 1954:1). Bu ifade AK'nın tarih öğretimine yönelik tavsiye kararlarına da yansımakta, bu yolla demokratik istikrarın güçlendirileceğinin, kamu hayatında ve siyasi söylemlerde ön yargı ve genellemelerle mücadelenin ve çatışmaların önlenebileceğinin altı çizilmektedir. Bu alana yönelik çok büyük hacimde belge AK'nın internet sitesinde ve ilgili yayınlarda mevcuttur. Bu

¹ İrlanda, Fransa, Belçika, Danimarka, İtalya, Lüksemburg, Hollanda, Norveç, İsveç ve Birleşik Krallık kurucu üyelerdir.

² Üye ve gözlemci listesine Konsey'in resmi web sayfasından erişim sağlanabilmektedir. <http://www.coe.int/en/web/portal/47-members-states>

³Avrupa Birliği'nin yasama organı olan "Avrupa Birliği Konseyi" ile "Avrupa Konseyi" genellikle birbirine karıştırılmaktadır. Avrupa Konseyi kısaca; Avrupa'daki insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğünden sorumlu bir teşkilattır. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Avrupa Konseyi'ne bağlıdır. Avrupa Konseyi'ne Belarus, Kazakistan, Kosova ve Vatikan hariç bütün Avrupa ülkeleri üyedir. Teşkilatın web sayfasına <http://hub.coe.int/> adresinden erişilebilir.

belgeler üye devletler, STK'lar ve dini topluluklardan elde edilen verileri içermektedir. Belge ve dokümanların yoğunluğu nedeniyle konuya bir sınırlama getirmek üzere bu çalışma çerçevesinde özellikle aşağıda adı geçen tavsiye kararları ve proje sonuçlarına odaklanılmıştır.

- Kültürlerarası diyalog ve tarih öğretiminde öteki imajı (Rec, 2011:6),
- Çatışma alanlarında ve çatışma sonrası alanlarda tarih öğretimi (Rec, 2009: 1880),
- Yirmibirinci yüzyıl Avrupa'sında tarih öğretimi (Rec, 2001: 15),
- Tarih ve Avrupa'da tarih öğretimi (Rec, 1996: 1283),
- Eğitimde Avrupa Boyutu (Rec, 1989: 1111).

Tavsiye kararlarına paralel olarak 1997-2014 yılları arasında AK tarafından dört ana proje yürütülmüştür. Bunlar sırasıyla “20. Yüzyılda Avrupa Tarihini Öğrenmek ve Öğretmek”; “Tarih Öğretiminde Avrupa Boyutu”; “Tarih Öğretiminde Öteki İmajı” ve “Ayıran Sınırlar Olmadan Avrupa için Paylaşılan Tarihler” projeleridir.

Bu projelerin ilki olan “20. Yüzyılda Avrupa Tarihini Öğrenmek ve Öğretmek” projesi, orta dereceli okullar için yenilikçi öğretim kaynakları geliştirmek ve tarihi olaylara yaklaşırken öğretmen ve öğrencilerin tarihçi bakış açısıyla sorgulama ve değerlendirme becerilerini geliştirmek amacıyla 1997'de başlatılmıştır. Öğrencilerin geçmiş ile bugün arasında bağlantı kurabilmelerine yönelik öğretim materyalleri geliştirilirken disiplinlerarası ve Avrupalı bir yaklaşım benimsenmiştir. Projede çok geniş bir yelpazede konu ve kaynak kullanarak tarih öğretimi desteklenmiş ve ana çıktı olarak tarih öğretmenleri için bir el kitabı ve çeşitli materyaller tasarlanmıştır.

İlk projenin ön ayak olduğu AK tavsiye kararı neticesinde 2002 yılında “Tarih Öğretiminde Avrupa Boyutu Projesi” geliştirilmiştir. Bu ikinci proje ile tarih öğretiminde Avrupa boyutuna vurgu yapılarak orta öğretim öğrencileri ve tarih öğretiminde çoklu bakış açısı kullanmak isteyen öğretmenler ve eğitimciler için bir kitap yayınlanmış ve çeşitli eğitim materyalleri geliştirilmiştir.

Avrupa Konseyi'nin kültürlerarası diyalog alanındaki gayretinin bir sonucu olarak 2006 yılında “Tarih Öğretiminde Öteki İmajı” projesi geliştirilmiş ve kültürler ve inançlar arası diyalog geliştirilmesi, tarih öğretmenlerinin eğitilmesi ve tarih öğrenimi alanında çalışanların desteklenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen tematik alanlar çerçevesinde 2009'a kadar sürdürülen proje kapsamında kültürel çeşitliliğin iyi

yönetişimine ilişkin olarak uzun vadeli bir strateji içeren temel eser niteliğinde “Beyaz Kitap” yayınlanmıştır. Bu üçüncü projenin 2010 yılında yapılan kapanış konferansında devamı niteliğinde olan “Ayıran Sınırlar Olmadan Avrupa için Paylaşılan Tarihler” adı ile yeni bir projeye başlanacağı duyurusu yapılmıştır.

Bu proje, AK'nın kültürlerarası diyalogun ön koşullarının sağlam temellere dayanması için gerekli olan ortak değerlerin ve referansların yaygınlaştırılması üzere geliştirilmiştir. Proje ile ‘birlikte yaşama’ sürecinin öğrenimi ve kültürel gelişime katkıda bulunacak reformların gerçekleştirilmesi yönünde çalışmalar yapılması amaçlanmıştır. Bu çerçevede ulusal kültür ve tarihin Avrupa bağlamında, Avrupa kültür ve tarihinin de dünya bağlamında konumlandırılması esas alınmıştır. Böylece açık ve verimli bir kültürlerarası diyalog için gerekli olan bilgi ve becerilerin geliştirilmesini mümkün kılmak amaçlanmıştır. Tarih öğretiminin demokratik yurttaşlık eğitiminin ayrılmaz bir parçası olduğunu bir kez daha teyit eden bu projede kültürel çeşitliliğin ve küreselleşmenin, okul müfredatı, eğitim yöntemleri ve özellikle tarih eğitimi üzerinde çok büyük değişikliklere neden olacağı kabul edilmiştir (COE, 2011:1).

Anılan projeler sayesinde özellikle tarih ders kitaplarının içeriğinin önyargılardan temizlenmesi; öğretim programları ve müfredatının modernizasyonu ile öğretmen eğitimleri konularında kaynak üretilmesi mümkün olmuştur. Mezkûr çalışmalar, tarih eğitiminin yeni bir bakış açısı ile ele alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu yeni anlayışın etkisi tarih eğitime giderek daha çok yön vermiştir. Özellikle 2000’li yıllardan itibaren tarih öğretiminde ‘Avrupa boyutu’, ‘çokkültürcülük’, ‘öteki imajı’, ‘kültürlerarası diyalog’ ve ‘kültürlerarasılık’ gibi yeni kavramlar üzerinden reformasyona gidilmiştir.

Bu reformasyon doğrultusunda AK üyesi ülkelerde eğitim-öğretim programları yeni ve geniş Avrupa perspektifini yansıtacak şekilde iyileştirilmiştir. Daha sonra tarih öğretiminin işlevsel ve düşünsel boyutunu içeren çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların kapsamının ve amacının anlaşılabilmesi için bu alandaki projelerin incelenmesi gerekmektedir. Bu gerekliliğe dayanan çalışmada AK tarafından tarih eğitimi alanında geliştirilen tavsiye kararları ve ilgili dokümanlar incelenmiştir. Bu analize göre tarih, Avrupa vatandaşlarının eğitimine önemli bir katkı, tarih eğitimi ise demokrasinin geliştirilmesi için etkili bir araç olarak görülmüştür. Bu bağlamda, çalışmanın ilk bölümünde Avrupa’da eğitimde yönelimler ve ortak yanlar konusunda kısaca bilgi verilmesi ve ardından AK'nin tarih eğitimi yaklaşımının ‘Avrupa boyutu’, ‘çokkültürcülük’, ‘öteki imajı’ ve ‘kültürlerarası diyalog’ gibi kavramlar üzerinden

anlatılması amaçlanmıştır. Çalışmanın devamında AK'nin tarih eğitimi vizyonu değerlendirilmiştir.

Avrupa'da Eğitimde Yönelimler Ve Ortak Yanlar

Avrupa kavramı dünyadaki gelişmelere paralel olarak tarihsel algılamalar sayesinde şekillenmiş, Avrupa halkları, imparatorluk ve ulus devlet formlarını deneyimleyerek bugünkü yapısına erişmiştir. Günümüz Avrupası, küresel düzende faaliyet gösteren ulusötesi şirketler, büyük güç blokları ve kitlesel iletişim araçları tarafından şekillendirilmektedir. Bu 'yeni' durum Avrupalı ulus devletleri eğitim dâhil birçok alanda işbirliğine yöneltmiştir. Başlangıçta iç pazarın taleplerini karşılamak üzere atılan adımlar zaman içinde ekonomik hedeflerden ayrı tutularak bütünleşmenin kültürel boyutuna yönelmiştir.

Avrupa'da eğitim konusundaki gelişmeler şüphesiz küresel rekabetin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda resmi dokümanlar iki önemli yaklaşıma işaret etmektedir.⁴ Bu yaklaşımın ilki 1960-1980 yılları arasındaki işbirliğinin ekonomik hedefler doğrultusunda geliştirilmiş olması yönündedir. Diğeri ise 1980 sonrası yaklaşımın eğitimdeki işbirliği faaliyetlerini düşünsel bir boyuta taşıdığına işaret etmektedir. Özellikle 90'lardan itibaren bu alandaki gelişmeler Avrupa fikri ve çıkarları çerçevesinde tanımlanır hale gelmiştir. 1986 tarihli Avrupa Tek Senedi bu geçiş sürecinde bir dönüm noktası olmuştur. Zira bu anlaşma ile 1992 yılına kadar üye ülkeler arasında ortak pazardan tek pazara geçilmesine, ticaret engellerinin tümünün kaldırılmasına ve sermaye ile işgücünün serbest dolaşımına imkân tanınmıştır. Bunlara ilave olarak sosyal ve çevre politikaları ile araştırma ve teknoloji gibi birçok alanda da ortaklığa gidilmiştir. Bu durum özellikle Avrupa Toplulukları (AT) üyesi ülkeler içinde ortak politikaların güçlendirilebilmesi ve yapısal formların uygulanabilmesi için yeni bir süreci beraberinde getirmiştir.⁵

İşgücünün hareketlilik kazanması ve sermayenin serbest dolaşımı AT üyesi ülkelerdeki nüfusun kültürel ve etnik açıdan daha da çeşitlilik kazanmasını beraberinde getirmiştir. Bu durum geleneksel yapıların zayıflamasına ve emek piyasasında işsizlik gibi sorunların artmasına neden oldu. Bu noktada Avrupa ülkeleri sosyal uyum ve

4 Bu konuda detaylı bilgi için Avrupa Konseyi Rec994 (1984), Rec1346 (1997) ve Rec1111 (1989) No'lu Tavsiye Kararları ile 1957 tarihli Roma ve 1991 tarihli Avrupa Birliği Anlaşmaları'na bakılabilir.

5 Bu bağlamda Tek Avrupa Senedi Avrupa bütünleşmesinde Roma Antlaşması'ndan sonra en önemli adım olarak kabul edilmektedir.

marjinal gruplar arasındaki çatışmaların çözümüne yönelik faaliyetleri hayata geçirmek zorunda kaldılar. Bu faaliyetler “kültürel, dinsel ve ulusal açıdan farklı olan yabancıları dil, laiklik, modernizm, devlet-merkezcilik, batı-merkezli evrenselcilik ve akılcılık yoluyla asimile eden bir yurttaşlık modeli” kapsamında uygulamaya alındı (Kaya, 2014:28). Artan sorunlar karşısında eğitim alanında yapılan ilk uygulamalarda asimilasyon ve entegrasyon hedeflendi (COE, 2008:19). Bu noktada çocuklara buldukları ülkenin dili adetleri ve kültürel normları öğretilerek bu çocukların yaşadıkları topluma kolayca adapte olmaları amaçlandı. Bu uygulamalar bir bakıma “göçmen gruplara ve onların çocuklarına karşı sergilenen dışlayıcı veya çokkültürcülük adı altında sergilenen ‘hoşgörü’ pratikleriydi” (Kaya, 2014:14). Ancak bu politikalar çokyönlü bakış açısı ve kültürlerarası diyalog unsurları içermediği için başarısız oldu (COE, 2008:13-14). Bilgi Üniversitesi, Jean Monnet Avrupa Kültürlerarası Siyaseti Kürsüsü Direktörü Prof. Ayhan Kaya bu konuda aşağıdaki yorumu yapmaktadır:

Uyum süreçlerinin kültürel ve linguistic olana indirildiği günümüzde, sıklıkla pek çok siyasetçinin göçmenlerin ve onların çocuklarının topluma entegre olmadıkları, dil öğrenmek istemedikleri ve kültürel kodları benimsemek istemedikleri şeklinde şikayetleri dile getirdikleri görülmektedir. Hatta öyle ki, yurttaşlık testleri ve uyum testleri gibi uygulamalarda sadece dil, kültür ve tarih gibi alanlarda göçmen kökenli insanların çoğunluk toplumuna ne denli uyum sağladığına bakılmaktadır. Uyum sadece bu mudur? Kültürel ve linguistic düzeyde göçmen kökenli insanlar çoğunluk toplumu tarafından istenilen düzeye geldiklerinde toplumsal, ekonomik ve siyasal açılardan da uyum sağlamış mı olurlar? Böylelikle, toplumda var olan kurumsal ayrımcılık, ırkçılık ve yabancı düşmanlığı gibi köklü sorunların üstesinden gelebilecekler mi? Cevap malesef HAYIR!” (2014:27)

Yukarıdaki görüşü destekler nitelikteki verileri Eurobarometer⁶, Euroclio⁷ ve Avrupa Birliği Temel Haklar Ajansı'nın periyodik olarak yaptırdığı araştırma sonuçlarından elde etmek mümkündür. Bu sonuçlara göre Avrupa'da aşırı milliyetçi ve

6 Eurobarometer, Avrupa Birliği vatandaşlarına çeşitli alanlarda sorular yönelten ve bu yanıtlara göre raporlar hazırlayan, 1973 yılında Avrupa Birliği içinde kurulmuş; Avrupa Komisyonu'na bağlı bir kurumdur.

7 Avrupa Tarih Eğitimcileri Birliği Derneği, Avrupa ve Avrupa'nın yakın coğrafyasındaki ülkelerle çok perspektifliliğe ve insan haklarına saygıya dayalı ortak bir tarih eğitimi anlayışı oluşturmaya çalışan Lahey merkezli bir sivil toplum kuruluşudur.

ırkçı faaliyetlerde son yıllarda ciddi bir artış gözlenmektedir. Bu durum Avrupa halkları (içinde ve) arasında sosyal uyumu imkânsız hale getirmektedir. Bu noktada okullardaki temel eğitim faaliyetlerine işlevsel bir anlam yüklenmektedir. Bu süreçte gençleri, Avrupa (Toplulukları) Birliği'nin ekonomik ve sosyal gelişimine ve Avrupa Tek Senedi'nde olan hedefe, Avrupa'nın birliği yolunda rol oynamaları için hazırlamak temel eğitim faaliyetlerine düşmektedir. Zira yeni Avrupa, coğrafi ve siyasi tanımların dışında entelektüel bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.⁸ Yeni Avrupa'nın oluşturulabilmesi özeleştiriyeye dayalı, özgürlük, barış, hukuk, refah, çeşitlilik ve dayanışma temelleri üzerine kurulu ortak bir Avrupa vizyonu geliştirilmesi şartına bağlıdır (Ash, 2007:1). Bu nedenle eğitimdeki hedefler gençlerin bakış açısını bu vizyon doğrultusunda geliştirmek üzere yapılandırılmıştır. Bu kapsamda gerek okullar bir forum olarak, gerek öğretmenler bir rehber olarak ve gerek ders kitapları önemli bir eğitim girdisi olarak bu vizyon doğrultusunda şekillendirilmeye başlanmıştır.

Bu çerçevede Avrupa'da, 1950'lerden itibaren ders kitaplarının ön yargı ve yanlış kanılardan arındırılmasına; 1990'lardan itibaren yeni bir Avrupa kurgusunun başlatılmasına ve 2000'lerden itibaren tek Avrupa'nın oluşturulmasına yönelik projeler gündeme alınmıştır. Bu projeler ile gençlerde Avrupa kimliği olgusunun güçlendirilmesi, Avrupa halkının gelişiminin temelini oluşturacak olan demokrasi, sosyal adalet ve insan hakları üzerinde kurulu olan Avrupa medeniyetinin temelini güçlendirilmesi, AT ve AK üyesi devletler hakkındaki tarihsel, kültürel, ekonomik ve sosyal içerikli bilgilerin paylaşımı ile ortak bir ekonomik ve sosyal alanın yaratacağı olanak ve zorluklara karşı duyarlılığın artırılması hedeflenmiştir. Bu noktada okullar, eğitimciler, ders kitapları ve politika yapıcıların hemfikir olmasına çalışılmıştır. Zira ortaklaşa geliştirilecek tüm projelerin işbirliğine dönüşmesi ve hedefine ulaşması için bu fikir birliğine ihtiyaç duyulmuştur. Süreç geniş bir Avrupa'nın tanımlanmasında etnik, linguistik, dini ve sosyal farklılıklara dayanan niteliklerin kabul görmesine olanak sağlamıştır. Böylece, önce "Eğitimde Avrupa Boyutu" projesi (COE, 1989) daha sonra sırasıyla "Avrupa için İlk ve Ortaöğretim", "Yeni Avrupa'da Tarih Öğretimi", "Avrupa Vatandaşları için Dil Öğrenimi" ve "Avrupa'da Yükseköğretime Erişim" projeleri doğrultusunda çalışmalar başlatılmıştır (COE, 1997B).

⁸ Avrupa tanımlamasında entelektüel kavramı Eric Hobsbawm tarafından kullanılmıştır. Coğrafi anlamı haricinde Avrupa denildiğinde akla ilk gelen birlik Avrupasıdır. Aslında nevi şahsına münhasır (sui generis) ulusüstü bir örgüt olan Avrupa Birliği, ulus devletlerin egemenliklerinin bir kısmını AB'ye devretmeleri ile kurulmuştur.

Bütünleşmenin kültürel boyutu AB kurumları tarafından da dikkate alınmıştır. Maastricht Antlaşması (1991) ile eğitim alanında o ana kadar gelinen nokta yasal hale getirilmiştir. Bu anlaşma ile eğitimde Avrupa boyutunun geliştirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu karar doğrultusunda birlik üyesi ülkelerde eğitim-öğretim programları yeni ve geniş Avrupa perspektifini yansıtacak şekilde iyileştirilmiştir. AB ilk olarak yükseköğretim ve mesleki eğitim konularında Socrates ve Leonardo da Vinci programlarını hayata geçirmiştir. Bu programlar mesleki eğitimin önemine ilişkin faaliyetleri içeren, diploma ve derecelerin ulus-ötesi tanınabilirliğine ve yabancı dil eğitiminin teşvikine imkân veren programlardır. Daha sonra “Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları” projesi gündeme alınmıştır. Bu proje, bir önceki dönem programlarının yerini alan bir çatı program niteliğindedir. Program, 2007-2013 döneminde uygulanmak üzere, hayat boyu öğrenme marifetiyle AB’yi tam sosyal uyuma ve sürdürülebilir ekonomik kalkınmaya sahip ileri bir bilgi toplumu haline getirmeye katkı sağlamak için oluşturulmuştur. Proje, 2014 yılında Erasmus+ adı ile güncellenmiştir.⁹ Erasmus+ Programı ile öncekinden farklı olarak her yaş ve kesimden bireyler ile her düzeyden kurum ve kuruluşlara eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanlarında destek sağlanması planlanmıştır. 2014-2020 yılları arasında uygulanması planlanan program kapsamında kişilere, yaş ve eğitim geçmişlerine bakılmaksızın yeni beceriler kazandırılması, onların kişisel gelişimlerinin güçlendirilmesi ve istihdam olanaklarının artırılması amaçlanmıştır. Program kapsamında ayrıca bireysel yeteneklerin ve istihdam edilebilirliğin artırılmasının yanı sıra eğitim, öğretim ve gençlik faaliyetlerinin modernize edilmesi de hedeflenmiştir.

Bu faaliyetler çerçevesinde 4 milyondan fazla kişiye, eğitim, öğretim, iş tecrübesi ve gönüllü çalışma faaliyetleri altında hareketlilik fırsatı ile eğitim, öğretim ve gençlik çalışmaları yürüten kurum ve kuruluşlara bu alanlarda günümüzde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik ortaklık kurma fırsatları sunulmaktadır. Bu program ile aynı zamanda spor alanında karşılaşılmakta olan şike, doping, şiddet ve ırkçılık gibi sorunların çözümüne de katkı sunulması amaçlanmaktadır. Bu programlar sayesinde yükseköğretimde hareketliliğin sağlanması, ortak pilot projeler ile ulus-ötesi girişimlerin desteklenmesi, eğitim alanında bilgi paylaşımının ve bu alanda karşılaştırmalı çalışmaların yapılması söz konusudur.

⁹ Programa ayrılmış olan bütçe 14.7 milyar Avro’dur.

Yukarıda bahsedilen hedeflerin ulaşılabilir olması amacıyla AB Avrupa Toplulukları Komisyonu tarafından kültür programları da geliştirilmiştir. Bu programlar kültür alanında çalışanların sınırlararası hareketliliğini artırmak, kültürel ve sanatsal çıktılarını Avrupa içinde dolaşımını özendirmek ve kültürler arası diyalogu geliştirmek üzere geliştirilmiştir. Bu alanda başlıca çalışmalar, kültürel kuruluş ve organizasyonların birlikte çalışmalarını teşvik etmeyi amaçlayan *Avrupa Kültür Programı*; Avrupa kültürlerinin zenginlik ve çeşitliliğine vurgu yapmayı, çeşitli ülkelerden insanları bir araya getirerek birbirlerini ve karşılıklı olarak kültürlerini anlamalarını sağlamayı ve Avrupa vatandaşlığı duygusunu geliştirmeyi amaçlayan *Avrupa Kültür Başkentleri Projesi*; mimari, edebiyat, müzik ve kültür mirası alanlarında faaliyet gösteren organizasyonlara destek sağlayan *AB Kültür Ödülü Programı*; Avrupa kültür mozağının anlaşılması için faaliyetlerde bulunan ve kültür mirasının korunması gereğine vurgu yapan *Avrupa Miras Günleri Programı*; tarih sit alanlarının Avrupa boyutunda tanıtılmasını, ulaşılabilir olmalarını ve desteklenmesini amaçlayan *Avrupa Miras Etiketleri Programı*; sanatçılara ve kültür profesyonellerine yeni deneyim ve bilgileri paylaşma fırsatları sunmayı amaçlayan *Sanatçı Hareketliliği Programı* ile kültür projeleri için hibe programlarıdır.

1990'larda AB eğitim politikasına paralel geliştirilen ve yükseköğretimde Avrupalılaşmayı hedefleyen ayrı bir süreç de başlatılmıştır. Bologna Süreci¹⁰ adı verilen bu süreç Avrupa'da akademik konularda standartlar geliştirmek ve ayrılıkları en aza indirgeyerek eğitim sistemlerini bağdaştırmak ve birbiriyle tam uyumlu bir yükseköğrenim alanı yaratmak amacıyla oluşturulmuş bir programdır. Süreç, resmi olarak, 1999 yılında 29 ülkenin imzalamış olduğu Bologna Deklarasyonu ile başlamıştır. Bologna Deklarasyonu'nda belirtildiği üzere Bologna Süreci uluslararası bir işbirliğidir. Dolayısıyla, bu işbirliği farklı üye ülkeleri bir araya getiren ve karşılıklı güvenle devam eden gönüllü bir formata sahiptir.¹¹ Bu süreçte var olan sistemlerin ortak bir paydada buluşturulması öngörülmüştür. Böylece kurumlar arası hareketlilik, müfredatların geliştirilmesi, derecelerin tanınması, stratejik planlama ve tanınmayı sağlamak için ortak öğretim süreleri oluşturulması gibi bir dizi yenilik söz konusu

¹⁰ İtalya'nın Bologna kentinde bulunan Bologna Üniversitesi'nde yürütülen bir dizi görüşmenin ardından ortaya atıldığı için bu adla anılmaktadır.

¹¹ Bologna Süreci'nin tek yasal belgesi 1997 Avrupa Konseyi / UNESCO Lizbon Tanıma Sözleşmesidir.

olmuştur. Bu bağlamda dünyaya açık, diğer bölgelerle rekabet halinde ve işbirliği yapılan bir Avrupa alanının yaratılmasına yönelik ilkeler hayata geçirilmiştir.¹²

Sonuç olarak Avrupa'da 1950-1980 yılları arasında mesleki eğitimin önemi ve geliştirilmesine yönelik çalışmalara öncelik verilirken, 1980-2000 yılları arası süreçte eğitimin Avrupa boyutunun geliştirilmesine odaklanılmıştır. 2000li yıllardan itibaren eğitimin düşünsel boyutu üzerinde durulmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, ulusal anlayıştan Avrupalılık bilincine doğru bir açılım yapılmış, yeni Avrupa entelektüel, kültürel, sosyal ve teknik boyutlar üzerine yapılandırılmıştır. Bir başka deyişle eğitim Avrupa'da yalnızca kişisel gelişimi destekleyen ve geniş bir bilgi temeli sağlayarak gençleri emek piyasasına hazırlayan bir vasıta olarak görülmemiş, çok kültürlü Avrupa'da gençlerin demokratik yaşamı destekleyen değerleri anlamasını ve edinmesini sağlayan oldukça önemli bir araç olarak kabul edilmiştir (COE, 2007 ve 2012). AK'nin eğitim konusundaki tavsiyeleri de demokrasi ve insan haklarının pekiştirilmesi yönündedir. Bu konu AK belgelerinde kültürlerarası bilgi birikiminin öğrenilmesi ve öğretilmesi gereken hususlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Avrupa Konseyi'nin Tarih Eğitimi Yaklaşımı

AK kurulduğu tarihten sadece birkaç yıl sonra tarih ve tarih öğretimi alanında faaliyetlerine başladı. Bu konudaki ilk adım 1952 yılında tarih ve coğrafya ders kitaplarının revize edilmesi hususunda atıldı (COE, 1952). Özellikle tarih kitapları milli anlatı dolayısıyla diğer milletlere karşı abartılı ve önyargılı yaklaşımları içermekteydi. Ayrıca siyasetçilerin kendi faaliyetlerini meşrulaştırmak amacıyla geçmişe gönderme yapmaları milli tarih derslerini ve kitaplarını öznel hale getirmişti. Dolayısıyla milletler ve kültürler arasında nefret söylemi kaçınılmaz hale gelmişti. Kıtanın "ortak kültürel mirası" ve bununla bağlantılı kültürlerarası öğrenime olan gereksiniminin vurgulanması üzere 1954 yılında Avrupalı devletler tarafından Avrupa Kültür Sözleşmesi imzalandı (COE, 1954). Bu belge, tarihsel ve kültürel eğitimin gereksinimi ilk defa dile getirmesi bakımından önemli bir adımdı (COE, 2008:14).

Bu doğrultuda Avrupa'da 1950-1980 yılları arasında tarih ders kitapları ve müfredatlarının revizesine ve geliştirilmesine yönelik çalışmalara öncelik verildiği izlenmiştir. Ancak 1980'lerden itibaren modern tarih ile modernlik öncesi tarih öğretimi

¹² Monako ve San Marino bu sürece katılmayan Avrupa Konseyi üyeleridir. Avrupa Birliği üyelerinin tümü sürece dâhildir. Günümüz itibarıyla Bologna Süreci, 48 ülkenin üye olduğu geniş bir alana yayılmıştır.

arasındaki denge değişmeye başlamıştır. Zira 1980'lerin sonu Avrupa'nın siyasi yapısını baştan aşağı değiştiren olaylara sahne olmuştur. Berlin Duvarı'nın yıkılması, iki Almanya'nın birleşmesi, Merkezi ve Doğu Avrupa ülkelerinin Sovyet denetiminden kurtulmaları ve demokratikleşmeleri, Sovyetler Birliği'nin çözülmesi 1990'lı yıllara damgasını vurmuştur. Bu olayların yarattığı konjonktür, sosyal ve politik alanlarda 'yeni Avrupa' kavramının geliştirilmesine yönelik çalışmalara neden olmuştur. Bu çerçevede Avrupa'da tarih ve tarih öğretimine yönelik çalışmalarda yakın ve çağdaş tarih üzerinde yoğunlaşılması, disiplinler arası tarihin benimsenmesi ve milli tarihten ziyade Avrupa ve Dünya tarihine yer verilmesi gibi yönelimler gündeme alınmıştır (Stradling, 2003:3-16).

Bu kapsamda 20. yüzyılı şekillendiren etkenler, olaylar, hareketler ve Avrupa'nın günümüzde karşı karşıya olduğu çatışma ve zorluklar değerlendirmeye alınmıştır. Temel amaç geçmişte yaşanan bu vakaların tarihsel köklerinin anlaşılması ve öğrencilerin gelecekte yaşamak istedikleri Avrupa'yı tasavvur edebilmeleri yönündedir. Bu bağlamda hazırlanan öğretim materyalleri ile tarihsel bilgi ve yorumların kavranmasına yönelik beceriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan materyallerin içeriğinde öğrencilerin tarih yorumlarında taraflı bilgi, önyargı ve hataları ayırt edebilmelerine yönelik örnek ve öneriler de sunulmuştur. Disiplinler arası ve Avrupalı bir yaklaşım benimseyen bu çalışmalarda sosyal, bilimsel, kültürel ve sözlü tarih bakışının önemine de vurgu yapılmıştır. Benzer şekilde, projeler yeni teknolojilerden sinemaya, kadın tarihinden arşiv ve müzelere kadar geniş bir yelpazede konu ve kaynak kullanarak tarih öğretmeyi desteklemiş ve insanlığa karşı suçları önlemede hayati bir önem atfettiği 'remembrance' (anma) konseptini geliştirmiştir. Kısaca bu süreç tarih eğitiminde Avrupa boyutunun geliştirilmesi odaklı olmuştur. Bu husus AK Parlamenterler Asamblesi'nin Avrupa Tarihine ve Avrupa Tarihini Öğrenmeye İlişkin 1283 Sayılı Tavsiye Kararı'nda şöyle dile getirilmiştir:

Tüm siyasal sistemler tarihi kendi amaçları doğrultusunda kullanmışlardır. Yurttaşların amaçlara alet edilmemiş bir tarih öğrenmeye hakkı vardır. Tarih bilinci bütün gençlerin eğitiminde temel bir unsur olmalıdır[...] Tarih öğretiminin ders konusu çok açık olmalıdır. Toplumların bütün yönlerine (siyasal tarihin yanı sıra toplumsal ve kültürel tarihe) yer verilmelidir. Kadınların rolünü gereğince takdir etmelidir. Yerel ve ulusal (ama milliyetçilikten uzak) tarihin yanı sıra azınlıkların tarihi de öğretilmelidir[...] Ders programlarında bütün Avrupa'nın

tarihine, başlıca siyasal ve ekonomik olaylara, Avrupa kimliğini şekillendirmiş olan felsefi ve kültürel akımlara yer verilmelidir (COE, 1996:1-3).

Avrupa Kültür Sözleşmesi'nin imzalanmasından 10 yıl kadar sonra "Avrupalılık bilincine" vurgu yapması bakımından önemli sayılan bir diğer tavsiye kararı kabul edilmiştir. İlk ve Orta dereceli Okullarda Yurttaşlık ve Avrupalılık Eğitimi başlığı altında yayınlanan bu kararda "yurttaşlık kavramının sadece kendi ülkesi ile sınırlı olmadığı bu kavramın aynı zamanda Avrupa vatandaşlığı anlamını da içerdiği" vurgulanmıştır (COE, 1964). Bu kavram AK tarafından "başkalarıyla birlikte topluluğun kültürel, sosyal ve ekonomik yaşamına katılma hakkı ve aslında sorumluluğu" olarak tanımlanmıştır ve "vatandaşlığa erişimin kanuni ve yasal olduğu kadar eğitimsel bir sorumluluk" olduğunun da altı çizilmiştir (COE, 2008:28). Bu eğitimin sınırları ve kapsamı hakkında AK tarafından 2008 yılında yayınlanan Kültürlerarası Diyalog için Beyaz Kitap isimli çalışmada şu ifadeler yer verilmiştir:

Demokratik vatandaşlık eğitimi, serbest, hoşgörülü, adil, açık ve kapsayıcı bir toplum, sosyal uyum, karşılıklı anlayış, kültürlerarası ve dinlerarası diyalog ve dayanışma ile kadın-erkek eşitliğinin temelidir. Bu eğitim, mesleki eğitim, aile ve ilgili topluluklar hakkında eğitim dâhil bütün temel eğitim, yaygın veya informal eğitim etkinliklerini içermekte, bireyin başkalarına saygılı, etkin ve sorumlu bir vatandaş olarak davranmasını sağlamaktadır. Demokratik vatandaşlık eğitimi, diğerlerinin yanı sıra, yurttaşlık bilgisi, tarih, siyaset ve insan hakları eğitimi, toplumlardaki küresel içerik ve kültürel miras hakkındaki eğitimi içermektedir. Söz konusu eğitim, çok disiplinli yaklaşımları teşvik etmekte ve bilgi, beceri ve davranışları - özellikle kültürel açıdan çeşitli olan toplumlarda yaşamak için gerekli olan düşünce ve öz eleştiri eğilimi için kapasite - elde etmeyi bir araya getirmektedir (COE, 2008:29).

Yukarıdaki paragraftan anlaşılacağı üzere birlikte yaşamamanın temel şartı demokrasidir. Sosyal uyumu sağlamak için demokratik vatandaşlık eğitimi önemli bir enstrüman olarak görülmektedir. Bu eğitim siyaset ve tarih alanını da kapsamaktadır. Özellikle tarih bilincinin 'önemli bir yurttaşlık becerisi' olduğunun altı çizilmekte ve 'bu bilinçten yoksun olan bireyin siyasal ve diğer yönlendirmelere karşı zayıf olacağı' kanaati dile getirilmektedir. Bu noktada AK, "eğitim kurumları ve eğitim faaliyetlerinde yer alan bütün ilgili tarafları tarih öğrenimi ve öğretiminin Bakanlar Komitesi'nin tarih eğitimi konusundaki tavsiyelerini takip etmesini sağlamaya ve yalnızca kendi ülkesi

üzerinde odaklanmayıp diğer ülkelerin kültürlerin tarihinin ve başkalarının bizim toplumumuza nasıl baktıklarının öğrenilmesini de içermesini temin etmeye aynı zamanda AK'nin temel değerlerine saygıya özen göstermesini ve insan hakları eğitimi boyutunu içermesini garanti altına almaya davet etmektedir" (COE 2008:43).

Bu bağlamda tarih ve tarih eğitimi AK tarafından çoğulcu demokrasinin ve insan hakları ile temel özgürlüklerin korunması istikametinde bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu husus AK belgelerinde şu şekilde belirtilmektedir:

[...] Tarihin günümüz Avrupa'sında oynayacağı kilit bir siyasal rolü vardır. Bireyler arasında ve Avrupa halkları arasında daha fazla anlayış, hoşgörü ve güvene katkıda bulunabileceği gibi, bir ayrılık, şiddet ve hoşgörüsüzlük gücü haline de gelebilir (COE 1996:1).

O nedenle tarih öğretimi çatışma bölgelerinde ve çatışma sonrası bölgelerde barış ve uzlaşmayı; göç, muhaceret ve değişen demografik durumlarla baş etmede de hoşgörüyü ve anlayışı destekleyen bir araç olabilir (COE 2009:1).

Farklı tarihlerde tarih öğretiminin fonksiyonuna yapılan bu vurgu dolayısıyla denilebilir ki AK'nin bu söylemi aktif, sorumlu ve demokratik vatandaş profiline öne çıkarılmasını sağlamak üzerinedir. Bu nedenle ilgili tüm çalışmalar, farklı kültürlerle sahip gruplar arasında kültürel çeşitliliği, karşılıklı anlayışı ve saygıyı teşvik etmek ve sosyal bağlılık ile demokratik güvenliği tesis etmek üzere hazırlanmıştır. Böylece eğitim politikalarıyla ilgili tartışma ortamının geliştirilebilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda Avrupa tarihinin öğretimini teşvik etmek üzere eğitimin gelecekteki rolü ve amaçları;

- Tüm bireylerin potansiyellerini gerçekleştirerek yaşam boyu karşılaştıkları hızlı sosyal ve teknolojik değişimlere, yeni iş modellerine, bilgi toplumun beraberinde getirdiği güçlülere güven, sorumluluk ve hayal gücü ile ayak uydurmalarını sağlamak,
- Genç insanların ve yetişkinlerin aktif ve kendi başına hareket edebilen, hukuk ve insan haklarının temel değerleriyle barışık, tahammülsüzlük ve şiddeti reddeden birer birey olmalarına yardımcı olmak,
- Önemli sosyal problemlerin çözümünde yer alan paydaşlarla işbirliğine girilmesini kolaylaştırmak,

- Avrupa halkları arasında anlayış ve güven tesis ederek farklılıklara saygı duyulmasını ve hem kendi ülkelerinde hem de diğer ülkelerle uyum içerisinde yaşamalarını teşvik etmek,
- Demokratik, barışçıl, hoşgörülü, şefkatli ve dinamik Avrupa'nın inşa edilmesi üzere belirlenmiştir.

Bu amaçlar, AK'nın 2001 yılında yayınladığı Yirmibirinci Yüzyıl Avrupa'sında Tarih Öğretimi Üstüne Tavsiye Kararı'nda şu şekilde belirtilmektedir:

- Sorumlu ve etkin bir yurttaşın yetiştirilmesinde ve her türlü ayrılıklara saygı yaklaşımın geliştirilmesinde –ulusal kimlik ve hoşgörü ilkeleri üstüne kurulu bir saygı anlayışı- en önemli yeri tutuyor olması;
- Halklar arasında uzlaşma, birbirini anlama ve tanımada, karşılıklı güvende belirleyici bir unsur olması;
- Hoş görü, karşılıklı anlayış, insan hakları ve demokrasi gibi temel değerlerin yaygınlaştırılmasında önemli bir rol oynaması;
- Çatışan giderek dramatik özellikleri de içinde ayrı yanlarıyla zenginleşen, ortak tarihsel ve kültürel mirasa dayalı Avrupa'nın özgür iradeyle inşasının temel öğelerden birini oluşturması;
- Bütünsel bakış açısı içinde, karşılıklı anlayış ve güven yaklaşımı çerçevesinde toplumların barışçıl gelişmelerinin yanı sıra gençlerin Avrupa'nın inşasında etkin biçimde katılmaları hedefiyle onların geliştirilmeleri ve ilerletilmelerine doğrudan katılan bir eğitim politikasında yer almak;
- Diyalog, tarihsel olguları araştırma, özellikle ihtilafli ve duyarlı konularda çok bakış açılı ve açık bir tartışma aracılığıyla öğrencilerde sunulan bilgileri eleştirel ve sorumlu bir yaklaşımla inceleme ve yorumlamayı sağlayacak zihinsel yetkinlik geliştirilmesini olanaklı kılmaktır.

Tarih öğretiminin amaçları Kültürlerarası Diyalog ve Tarih Öğretiminde Öteki İmajı üstüne 2011 yılında yayınlanan Tavsiye Kararı'nda da diğer dokümanlardakine benzer şekilde belirtilmektedir:

- Günümüz Avrupa toplumlarının çok büyük kültürel çeşitliliğiyle ilgili farkındalığın ve bu toplumların büyük çeşitlilik içeren kültürel miraslarına karşı duyarlılığın arttırılması;

- Tarihin ve özellikle de kültürlerarası ilişkiler tarihinin analizinde birden çok bakış açılı bir yaklaşımın geliştirilmesi;
- Geleceğin yurttaşlarının, nasıl gelişecekleri çoğu kez önceden kestirilemeyen veya beklenmeyen karmaşık, değişken bağlamlarda, “birlikte yaşama”ya, tamamen bilgiyle donatılmış bir şekilde onay vermelerinin sağlanmasıdır.

On yıl ara ile yayınlanan her iki belgeden de okunacağı üzere AK yayınladığı tavsiye kararlarında tarih eğitiminin işlevsel ve düşünsel boyutuna dikkat çekmektedir. Bu kapsamda kimlik oluşturmada tarih yorumunun ve hafızanın rolü, ikinci dünya savaşındaki rollerle yüzleşme, ön yargı ve efsanelerin tarih üzerinde devam eden etkisi, ideolojiden etkilenen tarihi güncellemenin önemi ve Avrupa halkları arasında saygı ve toleransı artırmada tarihin rolü gibi konuların ele alınması öncelikli kabul edilmektedir. Avrupa'nın insan hakları ve demokrasi alanlarında ilerleyebilmesi için geçmişe bakmanın ve geçmişle yüzleşmenin gerekliliğine ve önemine vurgu yapılmaktadır. Burada üzerinde durulması gereken bir diğer konu da orta dereceli okullarda yakın tarih öğretiminin içeriği ve önemi üzerinedir. Siyasi aktörler tarafından da kullanılan 20. yüzyıl Avrupa'sını oluşturan olayların, hareketlerin ve dengelerin gençler tarafından anlaşılmasını sağlamak üzere kaynak oluşturulması ve yeni projeler geliştirilmesi önemlidir. Böylece hassas ve tartışmalı konularla ve bu süreçte karşılaşılabilecek diğer güçlüklerle mücadele edilmesi mümkün kılınmıştır. Bu husus AK Bakanlar Komitesi 21. yüzyıl Avrupası'nda tarih eğitimi hakkındaki Tavsiye Kararı'nda şu şekilde dile getirilmektedir:

[...] Tarih eğitimi Yahudi Soykırımının, soykırımların ve insanlığa karşı işlenen diğer suçların etnik temizliğin ve geniş kapsamlı insan hakları ihlallerinin tekrarlanmasını ya da inkârını önlemede geçmişin yaralarını sarmada ve AK'nin özellikle kendisini adanmış olduğu temel değerleri ilerletmede yararlıdır. İnsanlar arasında uzlaşma tanıma anlayış ve karşılıklı güvende belirleyici bir faktördür. Demokratik bir Avrupa'da tarih eğitimi sorumlu ve etkin vatandaşlar yetiştirmede ulusal kimlik anlayışı ve hoşgörü prensiplerine dayalı olarak tüm farklılıklar için saygıyı geliştirmede hayati bir yer işgal etmelidir. Tarih eğitimi ideolojik manipulasyon ve propaganda amacı olmamalı hoşgörüsüz ve aşırı milliyetçi yabancı düşmanı ırkçı ya da antisemitik fikirlerin yayılması için kullanılmamalıdır. Tarihsel araştırma ve okullarda öğretildiği şekilde tarih eğer tarihin suistimaline izin veriyor ya da teşvik ediyorsa hiçbir şekilde ve hiçbir

amaçla AK'nin temel değerleriyle ve mevzuatıyla bağdaşamaz. Tarih eğitimi tarih müfredatında Avrupa'nın tarihsel gelişimi süresince farklı ülkeler dinler ve düşünce ekolleri arasındaki karşılıklı olumlu etkileşimlerin altı çizilmek suretiyle önyargı ve basmakalıp tiplerin ortadan kaldırılmasını ve ayrıca tarihsel gerçeklerin inkârından tahrifinden atlanmasından bilgisizlikten ya da ideolojik araçlar için kullanılmasından kaynaklansın ya da kaynaklanmasın tarihin kötüye kullanılmasının eleştirel gözle araştırılmasını içermelidir (COE 2008:29-30).

Tavsiye kararlarında açıkça belirtildiği üzere tarih ve tarih öğretimi, "barışın inşası ve çatışmaların sonlandırılmasında ayıran değil birleştiren bir unsur olabileceği için" Avrupa Konseyi açısından çok önemli görülmektedir. Bu bağlamda AK'nin 2009 yılında yayınladığı Çatışma ve Çatışma Sonrası Bölgelerde Tarih Öğretimi başlıklı 1880 No'lu Tavsiye Kararı radikal niteliktedir. Zira bu kararda AK tarafından ilk kez "tarih öğretimi alanında Avrupa Birliği ile işbirliğinin geliştirilmesi ve AB'nin bu alandaki çalışmalar için ayırdığı bütçeden istifade edilmesi gerektiği" tavsiyesi dile getirilmiştir¹³ (Rec1880-2009; M:22.4).

Bu radikal husus Tarih Öğretiminde Kültürlerarası Diyalog ve Öteki'nin Görüntüsüne İlişkin Tavsiye Kararı'nda bir adım daha ileri götürülmüş ve tarih öğretiminde reform yapılmasının gerekliliğine dikkat çekilmiştir (COE, 2011). Bu bağlamda karar metninde "kültürel çeşitliliğin ve küreselleşmenin, okul müfredatı, eğitim yöntemleri ve özellikle tarih eğitimi üzerinde çok büyük değişikliklere neden olacağı bilinci" dile getirilmiştir. Tarih öğretiminde kültürel gelişime katkıda bulunacak şekilde reform yaklaşımları ilgili karar metninde şu şekilde dile getirilmiştir:

- [...] çoğu AK üyesi ülkenin kamuoyunda tarih konusuna karşı giderek artan ilgi göz önüne alınarak, tarih öğretimine müfredat programlarında hak ettiği önemin verilmesi;
- Okullarda tarih öğretiminin sadece kendi içinde bir amaç değil, tarihin yaşam boyunca öğrenilmesi için sağlam temeller oluşturmanın bir vasıtası olarak düşünülmesi;

¹³ İng: 22.4. The Assembly recommends that the Committee of Ministers:enhance co-operation with the European Union within the framework of joint programmes and projects in the area of history teaching and make the best possible use of European Union funds where appropriate.

- Tarih öğretimiyle ilgili olarak girişilecek herhangi bir reform sürecinde değerlendirme ve izleme yapılması;
- Gerek zorunlu eğitim boyunca gerekse yaşam boyu diğer eğitim sırasında tarih öğretimi konusunda salt okul eğitiminin ötesinde yardımcı olan tüm paydaşların ve kurumların teşvik edilmesi ve bunlarla işbirliğinin arttırılması;
- Okullar, tarih müzeleri, yayınevleri (kitap ve dergi), odyovizüel medya (televizyon, radyo vb.), kültür merkezleri, kamuya ait yerel veya bölgesel kültür daireleri, sivil toplum kuruluşları, kütüphaneler, kayıt merkezleri ve ilgili diğer kültür kurumları arasında ortak projelerin, girişimlerin, etkinlik ve düşünce oluşumlarının geliştirilmesine yardımcı olunması.

AK tarafından yayınlanan ve üye ülkelere gönderilen bu metin, bundan on yıl önce yayınlanan tavsiye kararından gerek eğitim yaklaşımı gerek tarih kitapları ve öğretim malzemeleri konularında farklılıklar içermektedir. Bu kapsamda günümüzün çok kültürlü ortamlarında mevcut çok büyük çeşitlilik ve ele alınması gereken çok sayıda 'ötekinin tarihleri' göz önüne alındığında, gelecekte tarih öğretimiyle ilgili olarak yapılacak reformlarla bağlantılı olarak yerel, bölgesel, Avrupa ve uluslararası düzeylere ilişkin tarih bilgilerinin edinilmesiyle diğerlerinin tarihinin ve kültürlerinin yaşam boyu keşfedilmesi ve bu konuda bilgi edinilmesine ilişkin becerilerin edinilmesi arasında daima mümkün olan en iyi dengenin aranması gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte bilgi ve becerilerin edinilmesinde, projeler, bireysel veya ortak araştırmalar, sınıfta yapılan münazaralar, saha araştırmaları, kompozisyon yazma, konuyla ilgili temel tanıklarla mülakatlar ve teknik koşulların uygun olması halinde, diğer okullarla uluslararası temas kurulması gibi aktif ve etkileşimli bir öğretim yaklaşımının uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca tarih, edebiyat, felsefe, dil, bilim ve teknoloji, sosyal bilimler ve ekonomi öğretimi ve gerekiyorsa dini eğitim arasında ve genelde demokratik yurttaşlık eğitimine katkıda bulunan bütün faaliyetler arasında disiplinler arası işbirliğinin teşvik edilmesinin altı çizilmiştir. Bu metindeki bir diğer farklı ve ilginç nokta da AK'nın tarih öğretiminin mesleki ve teknik eğitimle entegre edilmesine dikkat edilmesine ilişkin tavsiyesidir. Ancak konuyla ilgili bir ayrıntıya girilmemiştir. Bu konu Kültürlerarası Diyalog için Beyaz Kitap'ta demokratik vatandaşlık eğitimi ile ilişkilendirilmiştir.

AK, tarih kitapları ve öğretim malzemeleri konusunda aktif ve etkileşimli eğitimin sağlanması için, tarih ders kitapları ve öğretim malzemelerinin genelde uygun bir

konuma, işleve, içeriğe ve yapıya sahip olması ve mümkün olduğu kadar çeşitlilik içeren çoğulcu bir yaklaşımla hazırlanması; bunların kültürel çeşitliliğe yakından duyarlı ekiplerce tasarlanması ve farklı kültürel geçmişleri olan yazarlarla dikkatle istişare edilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Küreselleşmenin tarih eğitimindeki sonuçlarının göz önüne alınabilmesi için uluslararası boyuta ilk kez dikkat çeken bu karar metninde Avrupa gibi karmaşık ve sürekli değişen sosyal ve kültürel bir ortamda tarihin yaşam boyu öğretilmesi ve öğrenilmesine katkıda bulunan tüm kurumların seferber edilmesi gerekliliğinin altı çizilmiştir. Bunu gerçekleştirebilmek üzere ilgili karar metninde aşağıdaki tavsiyelere yer verilmiştir:

- Kültürlerarası iletişimin eğitim yoluyla güçlendirilmesi amacıyla yeni öğretim yöntemlerinin geliştirilmesini desteklemek;
- Uygun yöntemlerle, öğretmen değişim programlarını ve uluslararası ağların ve özellikle de Avrupa öğretmen dernekleri, tarih müzeleri, dernekler ve tarih üzerinde odaklanan diğer kurumlardan oluşan ağlar oluşturulmasını desteklemek;
- Okulları, özellikle de yeni teknolojilerin sunduğu olanaklardan yararlanarak, tarih öğretimiyle ilgili okullar veya sınıflar arası uluslararası projeler gerçekleştirmeye teşvik etmek;
- Her bir üye devlette tarih öğretmenleri için Avrupa düzeyinde veya uluslararası düzeyde “kültürlerarası” tarih seminerleri düzenlemeye teşvik etmek;
- Tarih öğretmenlerini Avrupa düzeyinde veya uluslararası kurslara devam etmeye veya bunlara katkı sağlamaya teşvik etmek ve yardımcı olmak tavsiye edilmiştir.

AK'nin 2011 tarihli Tarih Öğretiminde Kültürlerarası Diyalog ve 'Öteki'nin Görüntüsüne İlişkin Tavsiye Kararı, tarih disiplininin yaşam boyu eğitim kapsamında ele alınması, aktif ve etkileşimli eğitimin sağlanması için tarih ders kitapları ve öğretim malzemeleri geliştirilmesi ile bu alanda hizmet veren tüm paydaşlar ve kurumların teşvik edilmesi ve bunlarla işbirliğinin artırılmasına yönelik ihtiyacı dile getirmesi bakımından önem taşımaktadır. Burada AK'nin tarih öğretimi kapsamında hem gençleri hem de orta yaş ve üzerini hedef kitlesine aldığı varsayılabilir. Bu çerçevede insan haklarının, temel özgürlüklerinin, çoğulcu demokrasinin korunması ve Avrupa toplumunun karşısına çıkan büyük güçlükleri aşmak için ortak çözümlerin aranması ile Avrupa kimliği bilincinin geliştirilmesi mümkün olabileceği düşünülmektedir. Ancak tarih

ve tarih öğretimi alanında bir ortaklığa gidilmesi imkân dâhilinde görülmemektedir. Bunun birincil sebebi politiktir. Zira AK üyesi devletlerin çoğunda hâkim olan tarih yaklaşımı milli tarih eksenlidir ve politikacıların bu yaklaşımı kendi söylemlerinde kullandığı bilinmektedir. Ayrıca konu Avrupa tarihi kapsamında ele alındığında Avrupa'nın müşterek bir tarihi olamayacağı da tartışma dâhilindedir. Bu nedenlerden ötürü AK'nın tarih öğretimine hâkim olan çokkültürcülük (*multiculturalism*) yaklaşımı süreç içinde değişmiştir. Bu görüşün yerini kültürlerarasılık (*interculturalism*) söylemi almıştır. Bir başka deyişle AK'nın tarih öğretimi vizyonu “ortak tarih” anlayışından “paylaşılan tarihler” anlayışına dönüştürmüştür.

Avrupa Konseyi'nin Tarih Öğretimi Vizyonu

2000'li yıllarda derinleşmeye başlayan Avrupa Birliği entegrasyon süreciyle birlikte Avrupa'da farklılıkların tanınması konusunda daha farklı bir düzleme gelinmiştir. Bu husus AK'nın tarih öğretimi konusundaki tavsiye kararlarına da yansımıştır. AK'nın 1997-2014 yılları arasında yürüttüğü dört ana projenin başlıkları esasında bu süreci kronolojik olarak aktarmaktadır. Bu projeler sırasıyla “20. Yüzyılda Avrupa Tarihini Öğrenmek ve Öğretmek”; “Tarih Öğretiminde Avrupa Boyutu”; “Tarih Öğretiminde Öteki İmajı” ve “Ayıran Sınırlar Olmadan Avrupa için Paylaşılan Tarihler” başlıklarını taşımaktadır. Bu dönüşüm Farklılıkların Birlikteliği adlı çalışmada şu şekilde dile getirilmektedir.

Son dönemlerde, ‘çokkültürcülük’ söyleminin yerini ‘kültürlerarasılık’ söylemi almıştır. Kültürlerarasılık aslında kültürler arasında etkileşim ve alışverişi gerektirir ve kültürleri sözde ‘ayrı’ alanlara hapsetmez. Kültürlerarasılık, ırkçılığa, yabancı düşmanlığına, milliyetçiliğe ve etnik-merkezçiliğe meydan okumayı amaçlar. Bu yaklaşım, çokkültürcü anlayıştan farklı olarak insanlar ve gruplar arasındaki farklılıklara değil ‘benzerliklere’ vurgu yapar. Bu nedenle kültürlerarası yaklaşım, belli ölçüde çokkültürcülüğün neden olduğu düşünülen toplumsal çözümlenin yol açtığı sorunların çözümünde yararlanılabilecek bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır (Kaya, 2014:33).

Bu bağlamda 2011 yılı bir milattır. Bu zamana kadar AK tarafından yayınlanan belgelerin hemen hemen tümüne çokkültürcülük yaklaşımı hâkim olmuştur. Kültürlerarası diyalog ve paylaşılan tarih kavramlarına geçiş ise Bakanlar Komitesinin üye ülkelere gönderdiği, Tarih Öğretiminde Kültürlerarası Diyalog ve ‘Öteki’nin

Görüntüsüne ilişkin CM/Rec(2011)6 sayılı Tavsiye Kararı ile mümkün olmuştur. Bu husus ilgili belgede şu şekilde belirtilmektedir:

[...] gerginlikleri ve çatışmaları aşip geride bırakırken, tarihsel etkileşimlerden, alışverişlerden, karşılaşmalardan ve birleşmelerden kaynaklanan paylaşılmış tarihleri gün ışığına çıkarmanın da yararlı olduğunu teyit etmekteyiz.

[...] tarih öğretimi, çatışmanın taraflarının paylaşılmış tarihleri açısından neler geliştirdiklerini anlamaya ve tespit etmeye yardımcı olmalı, bunu yaparken kültür açısından, günlük yaşamda taraflar arasındaki ilişkileri, etkileşimleri, yaklaşımları ve benzerlikleri ortaya koymalıdır.

Kültürlerarası Diyalog için Beyaz Kitap, kültürlerarası diyalog kavramını, “farklı etnik, kültürel, dini ve dilsel geçmişleri ve mirasları olan bireyler ve gruplar arasında karşılıklı anlayış ve saygı temelinde, açık ve saygılı bir şekilde görüş değişiminde bulunulması” olarak tanımlar. Hâlbuki çokkültürcülük kavramı farklı kültürlerin mevcut olduğunu ve belirli bir mekânda ve sosyal organizasyon içerisinde etkileşim kurabilecekleri deneysel gerçeğini ortaya koymakla birlikte asimilasyon politikası gibi özel bir politik yaklaşım olarak algılanmaktadır. Bu politika siyasi söylem doğrultusunda kendine ırkçılık, yabancı düşmanlığı ve milliyetçilik gibi alanlar hazırlamaya müsait görünmektedir. AK’ne göre bir toplumun bütün üyelerinin refahını sağlamak için eşitsizliklerin en aza indirgenmesi ve kutuplaşmanın önlenmesi gerekmektedir. Bunu sağlamak için demokratik vasıtalarla AK’nin ortak hedeflerini takip eden özgür bireylerin oluşturduğu, karşılıklı olarak birbirini destekleyen bir topluluğa ihtiyaç duyulmaktadır. “Bu topluluğu oluşturabilmenin temel kuralı da çeşitlilik içeren bir toplumda bir arada yaşamının zorluklarına rağmen ancak onurlu bir şekilde eşit bireyler olarak birlikte yaşayabilme kapasitesinin sağlanmasına bağlıdır” (COE 2008:9-12). Bu çerçevede kültürlerarası diyalog, güçlü bir aracılık ve uzlaşma aracı olarak görülmektedir. Bir diğer deyişle kültürlerarası diyalog, demokratik istikrarın güçlendirilmesine, kamu hayatında ve siyasi söylemlerde ön yargı ve genellemelerle mücadeleye, çeşitli kültürel ve dini topluluklar arasında koalisyon oluşturmayı kolaylaştırmaya katkıda bulunmak suretiyle çatışmaların önüne geçmeye ya da bunların yeniden canlanmasını önlemeye yardımcı olur (COE 2008:18). Bu nedenle kültürlerarası yaklaşım hükümetler tarafından çözülemeyen günlük yaşamın sorunlarını çözmeye yeni bir model olarak karşımıza çıkmaktadır.

Avrupa'da tarih öğretimi kapsamında bu model çerçevesinde bir proje geliştirilmesi fikri ilk defa 2007 yılında Avrupa Tarih Eğitimcileri Derneği (EUROCLIO) tarafından dile getirilmiştir. Bu kapsamda bir grup akademisyen tarihçi, ortak bir tarih kitabı hazırlığı için Avrupa Birliği'ne proje başvurusunda bulunmuşlardır. Bu fikir Avrupa'nın bugünkü gelişimine neden olan olayların farklı ulusların perspektifinden aktarılması üzere inşa edilmiştir. Böylece halklar arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesi ve farklı halkların kaynaşması ile demokrasiye katkı sağlanması hedeflenmiştir. Ancak teoride ses getiren bu fikir pratikte ciddi tartışmalara neden olmuştur zira kitabın içeriği ve kimler tarafından hazırlanacağı sorusuna yanıt verilememiştir.¹⁴ AK tarih uzmanlarının da bu konudaki görüşü olumsuz olmuştur zira ortak tarih kitabı hazırlanması hususu aşılması güç bir geçit olarak görülmüştür. Bu konuda daha önce geliştirilen bazı bölgesel proje ve yayınlar da yapılan çalışmaların milliyetçi söylemden çok da fazla uzaklaşamayacağını teyit etmiştir çünkü bu yayınların farklı dillerdeki versiyonları nasyonal söylem ekseninde ekleme veya çıkarmalar içermektedir.

Ortak tarih kitabı hazırlama projesi çeşitli nedenlerden dolayı EUROCLIO tarafından ertelenmiş ancak bu proje yerine AK desteği ile "Historiana:Geçmiş Yolculuk Portalı" isimli çalışma hayata geçirilmiştir.¹⁵ Ülkemiz dâhil 26 ülkeden tarih eğitimi konusunda uzman gönüllüler tarafından geliştirilen bu projede, çoklu bakış açısı ile aktif tarih öğretiminin yaygınlaştırılmasını amaçlayan uluslararası bir program geliştirilmiştir. Historiana, Avrupa tarihini ve dünyanın geri kalanı ile ilişkisini kapsamlı bir şekilde anlatma çabası sergilemek yerine Avrupalı ulusların tarih boyunca yaşanan çeşitli olay ve gelişmeler karşısında verdikleri tepkilerin dünyayı nasıl şekillendirdiği hakkında karşılaştırmalı bir çerçeve sunmayı ve eleştirel tarihsel düşüncenin gelişimini destekleyerek bugünün genç nesillerinin 21. yüzyılın aktif ve katılımcı vatandaşları olarak yetişmesine katkı sağlamayı hedeflemiştir. Buradan hareketle "Harekete Geçen İnsan" ve "Hak ve Sorumluluklar" temaları seçilmiştir. Historiana, dijital tarih kitabı ya da ansiklopedisi olma amacı taşımamakla birlikte kullanıcılarına tarihsel gelişmeleri zaman ve mekan ekseninde karşılaştırma fırsatı sunmakta, bağlantıları, farklılıkları ve benzerlikleri görmelerine imkan tanımakta ve çeşitli bakış açıları ile aynı tarihsel olay

¹⁴ İlgili haber için bakınız: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/6411047.stm> Erişim Tarihi: 01.09.2010

¹⁵ Proje hakkında detaylı bilgilere ve eğitim materyallerine, Historiana.eu web adresinden erişilmektedir.

ve gelişmelerin farklı açılardan nasıl yorumlanabileceğini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Tarih öğretimine özel, çevrimiçi eğitim aktiviteleri geliştirerek dijital tarih mirasının en etkin şekilde kullanılmasını sağlamak, tarih öğretimi ile uyumlu, eleştirel ve çoklu bakış açısına dayanan kullanıcı-merkezli eğitim kaynakları geliştirerek yayınlamak, yeni tarihsel araştırmalar ile okul eğitimi arasında köprü görevi görmek Historiana'nın öne çıkan amaçları arasında yer almaktadır.

Tarih, Avrupa entegrasyon projesinin ayrılmaz bir parçasıdır. Ulusal tarihler geleneksel olarak içe dönüktür ve ulusların birbiri ile bağları hakkında az bilgi verirler. Tarih genç insanlara Avrupa'yı ve kendi kimlikleri ile bağlantılarını anlamaları açısından yardımcı olur. Avrupa'daki birçok ülkede aynı tarihsel geçmişe sahip olmayan göçmen veya azınlık ailelerden gelen çok sayıda öğrenci mevcuttur. Bu açıdan bakıldığında tarih öğretmenleri farklı kültürlerden gelen öğrenciler ile ilgilenmek, onlarla iletişim kurmak durumundadır. Farklı ve genellikle çatışan bakış açılarına sahip bu kitlenin aynı olaylara aynı anlamları yüklemelerini sağlamak üzere kurgulanmış bir tarih anlatımı da yeterli olmayacaktır. Dolayısıyla tarih öğretiminde karşılıklı anlayışa ve çoklu bakış açısına dayanan bir yaklaşıma acilen ihtiyaç duyulduğu aşikârdır. Historiana sunduğu bu yaklaşımı görsel işitsel kaynak ve aktivitelerle desteklemektedir. Böylece müze, arşiv ve diğer kurumlardan gelen tarihsel mirası dijital kaynaklar haline getirerek öğrencilere daha önce örneği görülmeyen bir fırsat sunmakta ve en iyi şekilde yararlanılmasına olanak sağlamaktadır.

Bu projeye, gönüllülerin ve proje editörlerinin yanı sıra tarihsel içerik ve eğitim alanlarında çalışan iki ayrı Historiana ekibi, Avrupa ve dünyadan kültür mirası ve eğitim konularında çalışan EURGEO, EUSTRY, NEMO gibi çeşitli organizasyonlar, üniversiteler, araştırma enstitüleri, müzeler, kütüphaneler, arşivler ve pilot okullar da katkı sağlamaktadır.

Avrupa boyutunda örnek teşkil etmese de bölgesel bazda geliştirilmiş birkaç proje konu açısından önem taşımaktadır. AK uzmanları tarafından hazırlanan bu projelerin ilki 1999 yılında Baltık Ülkeleri Tarihi adıyla yayınlanmıştır.¹⁶ Bu yayında Estonya, Letonya ve Litvanya ülkelerinin ortak tarihi anlatılmaktadır. Kitap, yerel dillerde hazırlanmış, İngilizce, Almanca ve Rusça dillerine de çevrilmiştir. Kitap, Baltık ülkelerinin tarihine ilişkin hazırlanmış ilk ortak çalışmadır. AK tarafından hazırlanmış

¹⁶ İng: The history of the Baltic Countries.

bir diğer ortak kitap Karadeniz ülkelerinin tarihine ilişkin bölgesel çalışmadır. 2004 yılında hazırlanan ve “Blacksea” (Karadeniz) başlığı ile yayınlanan kitapta Bulgaristan, Gürcistan, Moldova, Romanya, Rusya, Türkiye ve Ukrayna ülke tarihlerinin ulusal ve tematik bölümlerinin bir karışımı kronolojik olarak anlatılmaktadır.¹⁷ Kitap sadece İngilizce olarak hazırlanmıştır.

Bir başka ortak tarih kitabı çalışmasına, Güneydoğu Avrupa (Balkanlar)'da Demokrasi ve Uzlaşma Merkezi (CDRSEE) tarafından 2005 yılında başlanmıştır. Bu proje için oluşturulan akademisyen kadro¹⁸ tarafından 2005-2007 yılları arasında “Osmanlı Devleti, Güneydoğu Avrupa’da Ulus Devletler, Balkan Savaşları ve İkinci Dünya Savaşı” başlıkları altında dört kitap hazırlanmıştır.¹⁹ Başlangıçta İngilizce hazırlanan kitabın Balkanlarda kullanılan farklı dillere çevirileri de yapılmıştır. Ancak bu kitapların Balkan okullarında okutulması konusunda politikacılar tarafından bir karşı duruş sergilenmiştir (Leeuw-Roord, 2009:8). Bölgesel nitelikte yapılan bir diğer ortak tarih kitabı çalışması 2007 yılında EUROCLIO tarafından yapılmıştır. Kitap, Bosna-Hersek, Hırvatistan ve Sırbistan ülke tarihlerine yönelik bir projenin çıktısı olarak geliştirilmiştir.²⁰ 1945 ve 1990 yıllarını içeren bu çalışma ile ilgili tüm kaynak malzeme ve sunumlara birliğin web sayfasından erişilmektedir.

Bölgesel çalışmalar haricinde Avrupa tarihini kapsayacak şekilde hazırlanmış bir tarih kitabı için genellikle Fredric Delouche editörlüğünde hazırlanan ve 1992 yılında basılan “Resimli Avrupa Tarihi” kitabı referans verilmektedir (Stradling, 2003:8). Avrupa tarihinin kronolojik bir dökümünü sunan kitap önce Fransızca yayınlanmış, daha sonra İngilizceye çevrilmiştir.²¹ Avrupa Birliği ülkelerini temsil eden on iki tarihçiden oluşan uluslararası bir ekip tarafından hazırlanan bu kitabın da farklı dillerdeki çevirileri nasyonal ekleme ve çıkarmalar içermektedir (Leeuw-Roord, 2009:8). Avrupa tarihini kapsayacak şekilde hazırlanmış bir diğer kitap ise “1945’ten

¹⁷ Kitabın orijinal metnine Avrupa Konseyi web adresinden erişilmektedir. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680492a63>

¹⁸ Akademik kadro bilgilerine http://www.cdsee.org/projects/jhp/history_education_committee adresinden erişilmektedir.

¹⁹ İng: The Ottoman Empire, Nations and States in Southeast Europe, The Balkan Wars and The Second World War. Kitapların İngilizce versiyonu <http://www.cdsee.org/projects/jhp/publications> adresinden ücretsiz olarak indirilebilmektedir.

²⁰ İng: Ordinary People in an Extraordinary Country, Every Day Life in Bosnia and Herzegovina, Croatia and Serbia in 2007.

²¹ İng: The Illustrated History of Europe: A Unique Portrait of Europe's Common History. 1993

Günümüze Avrupa ve Dünya Tarihi” isimli kitaptır.²² Kitap, Alman ve Fransız yayınevlerinin ortaklaşa bir çalışması olup, Fransızca ve Almanca dillerinde 2006 yılında basılmıştır. Her iki yayınevinin bu ortak çalışmayı hazırlama fikri 2003 yılında Alman/Fransız gençlik parlamento toplantısı sırasında oluşmuştur. Toplantı esnasında gençlerin Avrupa yakın tarihi hakkında bilgi sahibi olmadıkları gözlenmiş bu alanda ortak bir proje geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Her iki ülkenin tarihçileri tarafından hazırlanan bu kitap, lise ve dengi okullarda okutulması üzere kaynak kitap olarak kullanılması üzere politikacılardan da destek almıştır. On sekiz bölümden oluşan kitapta, birçok devlet adamının biyografisi de yer almaktadır (Leeuw-Roord, 2009:10-15).

Avrupa boyutunda bir ders kitabı hazırlanması hususu, farklı diller, kültürler, görüşler ve kalıp düşünceler ekseninde günümüzde halen tartışma konusudur. Bu tartışmaya kültürlerarası diyalog kapsamında bir yön verme hassasiyeti AK tarafından gösterilmiştir. Bu çerçevede bir başka örneği olmayan bir proje AK tarafından nihayet üretilmiştir. Bu proje Avrupa alanının tamamında ve Avrupa Kültür Sözleşmesi'nin tüm imzacıları üzerinde iz bırakan Avrupa tarihinin değişik yönleriyle ilgilenen bir hükümetlerarası projenin nihai ürünü olarak kabul edilmektedir.

Avrupa tarihi eğitimcileri tarafından ortaklaşa hazırlanan ve yaklaşık bin sayfadan oluşan bu çalışma AK tarafından İngilizce ve Fransızca dillerinde e-kitap olarak yayınlanmıştır.²³ Shared Histories without Dividing Lines (Ayıran Sınırlar Olmadan Avrupa için Paylaşılan Tarihler) başlığını taşıyan bu eser olayların tek taraflı yorumuna bürünen tarih öğretimi yaklaşımını çokkültürcülükten kültürlerarası yaklaşıma dönüştürme gayesini taşımaktadır. Bu çalışma aynı zamanda müşterek bir Avrupa tarihinden bahsedilemeyeceği anlamına da gelmektedir. Zira ortak tarih anlayışında aynı olayın farklı yorumları söz konusu olmaktadır. Bu anlayışa milli söylem temas ettiğinde anlatım basmakalıpların, kimlik efsanelerinin ve ötekinin olumsuz imajının üzerinde yoğunlaşmaktadır. Hâlbuki “paylaşılan tarihler” kavramının çekirdeği, bir tarihsel olaya karışan tüm öznelerin diyalektik etkileşimi içinde tanımlanabilmektedir. Bu yaklaşım coğrafi, tarihsel ve kültürel boyutları olan ortak bir

22 İng: Europe and the World since 1945. Alm: Histoire/Geschichte, Europa und die Welt seit 1945

23 E-kitaba <http://shared-histories.coe.int> adresinden erişilmektedir.

alanı belirleme olarak da algılanabilir. Böylece bir tarihsel olayın bütün tarafları, tüm etkileşimleri, yakınlaşmaları ve çatışmaları dikkate alınabilmektedir (COE 2014:8-11).

Bu yolla AK'nin kültürlerarası diyalogun ilerletilmesine yönelik politika yaklaşımlarından biri olan kültürlerarası bilgi birikiminin öğrenilmesi ve öğretilmesi için gerekli adımlar atılmış olmaktadır. Bir başka deyişle AK'nin ortak değerleri olan insan haklarına, demokrasiye ve hukukun üstünlüğüne saygıyı ilerletmek üzere kültürlerarası diyalogun güçlendirilmesi ve böylece Avrupa birliğinin daha da büyümesinin sağlanması için faaliyete geçildiği görülmektedir.

Sonuç

Avrupa'da, uzun süredir etno-kültürel ve dinsel açıdan farklı olanı tanıma konusunda ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır. 2000'li yıllarda derinleşmeye başlayan Avrupa Birliği entegrasyon süreciyle birlikte Avrupa'da farklılıkların tanınması konusunda daha farklı bir düzleme gelinmiştir. Gündemi sürekli meşgul eden etnisite, kültür, kimlik, farklılık ve aidiyet tartışmaları şüphesiz AK'nin çalışmalarını da etkilemiştir.

AK, Avrupa vatandaşlarının artan kaygılarına cevap üretme hedefiyle bir Avrupa kimliği bilincini teşvik etmek ve farklı kültürlerden gelen insanlar arasında karşılıklı anlayışı geliştirmek üzere geniş kapsamlı programlar geliştirmiştir. Bu programlar başlangıçta Avrupa boyutu ve çokkültürcülük kavramları çerçevesinde hazırlanmıştır. Ancak halklar arasında uzlaşa ve karşılıklı anlayışı geliştirmede bu yaklaşımın yetersiz kalması nedeniyle 2000'li yılların sonuna doğru kültürlerarasılık modeli gündeme alınmıştır. Bu kapsamda "Tarih Öğretiminde Öteki İmajı" ve "Ayıran Sınırlar Olmadan Avrupa için Paylaşılan Tarihler" projeleri ile bu projeler çerçevesinde hazırlanan AK Tavsiye Kararları radikal niteliktedir. Zira bu kararlar gerek eğitim yaklaşımı gerek tarih kitapları ve öğretim malzemeleri konularında önceliklerden farklı olarak tarih öğretiminin yeni bir bakış açısı ile ele alınmasını talep ve tavsiye etmektedir. Bu konunun önemi "Eşitler Olarak Birlikte Onurlu Yaşamak" başlıklı, AK Bakanlar Komitesi'nce 2008'de kabul edilen Kültürlerarası Diyalog hakkındaki Beyaz Kitap'ta da dile getirilmiştir.

Bu bağlamda AK tarih ve tarih öğretimi konusundaki yaklaşımını değiştirmiştir. Çeşitlilik içeren bir toplumda bir arada yaşamanın sağlanması için AK kültürlerarasılık

modelini benimsemiştir. Bu model doğrultusunda AK'nın tarih öğretimi vizyonu ortak tarih anlayışından paylaşılan tarih yaklaşımına dönüşmüştür. AK, bu kapsamda üye devletlerin ortak tarihi mirasına dair farkındalığı artırmayı, tarihsel etkileşimler ve yaklaşımlara dair daha iyi bilgi sahibi olarak çatışma önleme ve uzlaşma süreçlerine katkı sağlamayı ve Kültürlerarası Diyalog hakkındaki Beyaz Kitap'ın önerilerini yaymaya devam etmeyi amaçlamaktadır. Sonuç olarak AK'nın tarih öğretimindeki "paylaşılan tarih" vizyonu farklılıkların barışçıl birlikteliği konusunda atılmış yeni ve önemli bir adımdır.

Buradan hareketle tarih eğitiminin amaç ve kapsamının önümüzdeki yıllarda ciddi şekilde değişebileceği öngörüsü yapılabilir. Günümüzde okullarda Avrupa merkezli ve resmi kalıplar çerçevesinde bir tarih eğitimi programı söz konusudur. Paylaşılan tarih perspektifinin tarih eğitiminde baz alınması ile bugünün dünyasını anlamaya yönelik bir program hazırlanabilmesi söz konusu olacaktır. Böylece eleştirel tarihsel düşüncenin gelişiminin desteklenmesi ve bugünün genç nesillerinin 20. yüzyılın aktif ve katılımcı vatandaşları olarak yetişmesine katkı sağlanması mümkün olacaktır.

Kaynakça

- Ash, T.G. (2007). Europe's true stories. *Prospect magazine*. Issue 131. P.1.
- Council of Europe. (1952). Resolution (52)17 on history and geography textbooks.
- Council of Europe. (1954). Treaty on European cultural convention.
- Council of Europe. (1964). Resolution (64)11 on civics and European education at the primary and secondary level.
- Council of Europe. (1983). Recommendation(83)4 on concerning the promotion of European awareness in secondary education.
- Council of Europe. (1985). Resolution (85)6 on European cultural identity.
- Council of Europe. (1989). Recommendation 1111 (1989) on the European dimension of education.

Council of Europe. (1996). Recommendation 1283 (1996) on history and the learning of history in Europe.

Council of Europe. (1997A). Recommendation 1346 (1997) on human rights education.

Council of Europe. (1997B). 19th session on education 2000: trends, common issues and priorities for paneuropean cooperation, Kristiansand, Norway, 2224.

Council of Europe. (1998A). Recommendation 1383 (1998) on linguistic diversification.

Council of Europe. (1998B). Recommendation (98) 9 on access to higher education in Europe.

Council of Europe. (1998C). Recommendation (98) 6 on modern languages.

Council of Europe. (2000). Recommendation (2000) 24 on the development of European studies for democratic citizenship.

Council of Europe. (2001A). Recommendation 1539 (2001) on the European year of languages.

Council of Europe. (2001B). Recommendation (2001) 15 on history teaching in 21st century Europe.

Council of Europe. (2002A). The 20th century: an interplay of views.

Council of Europe. (2002B). Recommendation (2002) 12 on education for democratic citizenship.

Council of Europe. (2007). Recommendation CM/Rec(2007)6 on the public responsibility for higher education and research.

Council of Europe. (2008). White paper on intercultural dialogue. Living together as equals in dignity.

Council of Europe. (2009). Recommendation 1880 (2009) on history teaching in conflict and post conflict areas.

Council of Europe. (2011). Recommendation 1880 (2011) on intercultural dialogue and the image of the other in history teaching.

Council of Europe. (2012). Recommendation CM/Rec(2012)13 on ensuring quality education.

Council of Europe. (2014). Shared histories without dividing lines (e-book).

- Kaya, A. (2014). Farklılıkların birlikteliği: Türkiye ve Avrupa'da birarada yaşama tartışmaları. İstanbul : Hiperlink
- Stradling, R. (2003). 20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli. İstanbul: Tarih Vakfı.
- YALI, S. (2016). Shared Histories for a Europe without Dividing Lines. *Tarih Kritik Dergisi*. V2. N.3. S98-102.
- YALI, S. (2016). Avrupa'da tarih eğitimi ve öğretimine yönelik girişimler ve Avrupa Birliği'nin katkısı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. V26. N1. S.291-306.
- Van der Leeuw-Roord, J. (2009) "A common textbook for Europe? Utopia or a crucial challenge?". *Euroclio bulletin*. Retrieved from: http://www.culturahistorica.es/joke/textbook_for_europe.pdf 01/09/2010.

Extended Summary

Purpose

History and history teaching have been a focus for the Council of Europe's (COE) work on education since its inception. From the start and as stated in the European Cultural Convention, the organisation recognised the importance of history as a basis for the education of the citizens of Europe and its role in bridging differences and bringing people together by establishing mutual understanding and confidence between the peoples of Europe. According to COE history has been seen as contributing to the education of the citizens of Europe and history teaching as an effective tool for the development of democracy. Therefore, in this study it is aimed at analyzing COE's history teaching approach.

Method

In this study the ongoing work of the Council of Europe in the areas of intercultural dialogue and history teaching and learning, building on the Recommendations of the Committee of Ministers and the Parliamentary Assembly were analyzed. For this study the most utilized resources were "Shared histories for a Europe without dividing lines" the latest publication of COE and "White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity".

Results & Discussion

From these above mentioned documents it is clearly understood that COE's history teaching approach was transformed from "common history" into "shared histories". As a consequence, COE's shared histories vision is the new and significant step for the peoples of Europe to live in unity in diversity.

For a long time, the approach to history has been characterized by one-sided interpretations of events, mainly because history – and its teaching – has served, and often still serves, the needs of ethnocentric identities. The core of the concept "shared histories" can be identified in the dialectic interplay of all the subjects involved in an historical event. Thus the approach of "shared history" takes into consideration all the sides of an historical event, all its interactions, convergences and conflicts, and in this sense it is the most complex and productive methodological approach. The approach

allows the deconstruction of stereotypes, myths of identity and negative visions of the other, and can thus lead to an intercultural dialogue and to the transformation of conflicts. It demonstrates history in its full complexity. "Shared histories" lays the emphasis on shared experiences rather than different interpretations of the same event. It explores the idea that your history is also our history and likewise our history is also the history of the other, although this does not mean that it is not multifactorial – "shared" does not mean "the same as".

This explores shared ideas within the universe of differences and recognizes that all experiences, including conflicts, are shared. It may also be perceived as the marking out of a shared space which has geographical, historical and cultural dimensions. The three main concerns are: raising awareness of the common historical heritage of member states; contributing to conflict prevention and reconciliation processes through better knowledge of historical interactions and convergences; continuing to disseminate the recommendations of the White Paper on Intercultural Dialogue "Living together as equals in dignity", adopted by the Council of Europe Committee of Ministers in 2008.

Conclusion

Today history teaching in schools is framed with the official history and central Europe based narration. From this point of view Europe requires a new narrative for young generations in order to provide with the active and participatory citizens of the 21st century. "Shared histories" puts Council of Europe recommendations on history teaching into action. By this way it will be possible to give a voice to the artistic, cultural, scientific and intellectual communities to articulate what Europe stands for today and tomorrow. The purpose of this is to contribute to bringing Europe closer to its citizens and reviving a "European" spirit via this new vision.



Yayın Kritiği:

MEHMET EMİN ERİŞİRGİL'İN "TERBİYE VE FELSEFE" ADLI
MAKALESİNDEN HAREKETLE GÜNÜMÜZDE EĞİTİM-FELSEFE
İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Mehmet Emin ERİŞİRGİL

Terbiye ve Felsefe, İlk Terbiye ve Tedrisat Mecmuası: 2, Teşrin-i Sani 1340 (Kasım 1924),
s.60-64

Seval YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ*

Giriş

Düşünce tarihinde çok yönlü kimliği ve çalışmalarıyla iz bırakan Mehmet Emin Erişirgil'in felsefe alanında yaptığı çeviri, kitap ve makaleleri dikkat çekicidir. Bu makaleleri arasında Erişirgil'in Cumhuriyet'in ilk yıllarında Osmanlıca olarak kaleme aldığı "Terbiye ve Eğitim" adlı çalışmasındaki eğitim, felsefe ve eğitim felsefesi konularındaki açıklamaları günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Bu çalışmada Erişirgil'in eğitim ve felsefe arasındaki sıkı ilişkiyi içeren yazısını incelemeden önce, geçmişten günümüze eğitim kavramı ve felsefenin eğitim üzerindeki etkisi hakkında düşünceleriyle, Türkiye'de ve dünyada eğitim felsefesi geleneğinin şekillenmesinde etkili olan isimlerin görüşlerinden kısaca bahsedilecektir.

* Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Felsefesi Anabilimdalı, E-posta:sevalyinelmez@gmail.com

Bilindiği üzere eğitim kavramına dair ortak bir tanım yapılamamış ve yapılan çeşitli tanımlarda ise eğitim bir süreç olarak kurgulanmıştır. Eğitim, dinamik toplumun, dinamik bireyini şekillendirmek için dinamik bir yapı oluşturmak suretiyle üzerinde sürekli değişiklikler yapılmaktadır. Bu değişikliklerin temel amacının, aklını ve iradesini doğru ve etkin kullanan, özgür ve özgün düşünebilen, sorgulayıcı, entelektüel bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir (Sönmez, 1998:93). Öte yandan tıpkı eğitim kavramında olduğu gibi felsefe kavramı üzerinde de ortak bir tanım yapılamamıştır. Felsefe sınırlarını belirlemek suretiyle tanımlanarak bir kereye mahsus anlam yüklemenin yeterli olduğu bir disiplin değildir. Genel olarak felsefe bilgelik sevgisi ya da hikmet arayışı anlamlarında kullanılmaktadır (Cevizci, 2003:153). Ancak Büyükdüvenci'ye göre felsefeyi bilgelik arayışı olarak tanımlamak yanıltıcı olabilir. Çünkü ona göre bilge kabul edilen pek çok insan filozof değildir ve aynı şekilde birçok iyi filozof da bilge değildir. Bundan dolayı filozofları bilgeliğe ulaşanlar olmaktan öte bilgeliği sevenler şeklinde yorumlamanın daha doğru olacağını düşünmektedir (Büyükdüvenci, 2001:12). Öte yandan Küyel'e göre ise felsefe disiplini bilgiyle dost olmayı, hakikati aramayı ve var olan her şeyin kökenini sorgulamayı gerektirmektedir (Küyel, 1976:10-11). Başka bir anlamda felsefeyle uğraşmak, sürekli sorgulamalarla doğrunun, iyinin ve gerçeğin takipçisi olmayı gerektirmektedir.

Bu bağlamda felsefe ve eğitim arasındaki derinlemesine incelemelerde, benzer sorulara yanıt aranmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır: iyi-kötü, doğru-yanlış, erdem, değer, mutluluk, iyi yaşam ve bunlardan türetilebilecek pek çok soru. Tüm bu soruların yanıtları ise bizi Antik Yunan düşünürlerine kadar götürmektedir. Örneğin, ölüm şekliyle akıllara kazınan Sokrates için mutluluk en yüksek iyidir. En yüksek iyi ise erdemli bir yaşamdan geçmektedir. Doğru eylem ise ancak doğru bilgi aracılığıyla elde edilebilir. Sokrates doğada olduğu gibi ahlaksal bakımdan da tümel doğruların olduğunu, bunlara da diyalektik (diyologlar şeklinde karşılıklı konuşma) ve maiotik (doğurtma sanatı) yöntemler aracılığıyla ulaşılacağına inanmaktadır (Özlem, 2010:25-26). Zeller'a göre, Sokrates kullandığı bu iki yöntemle (diyalektik ve maiotik):... "ahlak kurallarının ardında etik değeri, pozitif hukukun ardında adaleti, mevcut devletlerin tarihinde insanın toplumsal hayatı için değişmez ilkeleri ve tanrıların ardında tanrısallığı aramıştır" (Zeller, 2008:171). Öte yandan Sokrates'in öğrencisi Platon'a göre ise eğitim, ruhun iyiye dönmesini sağlayan ve araştıran en etkin sanattır. Çünkü onun için aslında ruhta öğrenme gücü vardır, ancak ruh iyi yöne bakmayı bilmemektedir. Platon

eğitim aracılığıyla ruhun iyiyi görmesine olanak verebileceğine inanmaktadır (Platon, 2002:262).

Sokrates ve Platon'un aksine yaşadığımız dünyayı gerçek kabul eden Aristoteles görünen dünyanın görünen gerçekliklerini bulmaya çalışmıştır. Ona göre eğitim, insanların mutluluğunu hedefleyen ve mutlu bireyler yetiştirmeyen çalışan bir erdemdir. Çünkü ona göre de erdemli yaşayan bir insan mutlu da olacaktır (Aristoteles, 1997a:3-4). Hatta Aristo, Politika adlı eserinde mutluluğu şu şekilde kısaca özetlemeye çalışmıştır: "Her insan, manevi ve zihni iyilikten pay aldığı ve bunlara dayanan hareketleri yaptığı ölçüde mutlu olur" (Aristoteles, 2006b:197).

Tekrar eğitim kavramına dönersek, düşünürlerin doğrudan veya dolaylı olarak eğitim kavramı ve eğitimi şekillendiren diğer etmenlere ilişkin açıklama ve tanımlar getirdikleri bilinmektedir. Bu anlamda ilk olarak, eğitim felsefesinin şekillenmesinde ve gelişmesinde etkili isimlerden P. H. Phenix'in süreç ve ürün olarak kurguladığı eğitim tanımından bahsedilecektir. Phenix'e göre bir ürün olarak eğitim, temele alınan değerleri oluşturan bilgileri sınıflandırma ve bunlara yönelik uygulamaları değerlendirmek iken; süreç olarak eğitim ise, söz konusu değer ve sayıtları eleştirel bir yaklaşımla devamlı inceleyerek bir sonuca varma uğraşdır (Phenix, 1962:4).

Phenix'in tanımında da görüleceği üzere eğitim, değerler sistemiyle ilgili bilgileri, teorileri, uygulamaları önce sınıflandıran; sonrasında elde ettiği verileri sürekli analizlerle sınavarak genel yargılara ya da tüme varmaya çalışan bir uğraş alanıdır. Eğitim sisteminin bu saydığımız süreçleri yerine getirerek Phenix'in söylediği anlamda veriler ya da ürünler ede edebilmesi için felsefi bilginin eleştirel, sorgulayıcı, sentezci, kümülatif (yığılan) ve aynı zamanda çıkarımsal tutum ve yaklaşımlarına ihtiyaç vardır.

Şunu söyleyebiliriz ki, eğitim gibi genel ve muğlak bir kavram hakkında dün ve bugün verilen hemen hemen tüm tanımlarda felsefi bilginin özelliklerinden yararlanılarak, aslında eğitim çalışmalarında yöntem belirleme konusunda felsefe disiplinin etkin şekilde kullanıldığı anlaşılmaktadır. Örneğin, eğitim felsefesi alanında çalışan düşünürlerden Bilhan; eğitim felsefesi kavramını oluşturan felsefe ve eğitimin iç içe geçtiğini ve felsefenin bir tür eğitim olduğunu söyleyerek eğitim çalışmalarında felsefenin işlevine dikkat çekmiştir (Bilhan, 1991:12). Öte yandan Alkan'a göre, eğitim felsefesi üç koldan hareket etmektedir, bunlardan ilkinde göre eğitim felsefesi eğitim araştırmalarındaki çelişik bulguları düzenlemek ve yorumlamak üzere kuramlar geliştirerek spekülatif bir özellik taşır. Yine eğitim felsefesi, eğitimin amaçları ve bu

amaçlara ulaşmak için kullanılacak araçları belirlemeye çalıştığı zaman prescriptive yani betimleyici ve son olarak da eğitim felsefesi spekülative ve prescriptif kuramları analiz ederek, diğer disiplinlerle bağlantılarını kurduğu zamanda analitik bir özellik taşıdığını belirtmektedir (Alkan, 1983:4). Eğitim felsefesi çalışmaları üç ayrı dalda, spekülative, prescriptive ve analitik olmak üzere ele alınabilir. Fakat eğitim felsefesi disiplini bu üç kuramdan bağımsız olarak öncelikle tecrübeler sonucunda elde edilmeli ve daha sonra bu tecrübelerden yola çıkarak birey ve toplumun isteklerine yönelerek eğitimin amaçlarını doğru belirlemelidir (Alkan, 1983:86-87).

Benzer şekilde eğitim-felsefe arasındaki ilişkide felsefenin önemi üzerine açıklamalarda bulunan Soykan ise, eğitimi etkinlik anlamında yaşama sanatı, felsefeyi ise hem sanat hem de bilim olarak eğitimin koşullarını araştıran bir disiplin olarak görmekte. Bunu yaparken de her zaman olduğu gibi bir yandan kavramsal çözümleyici tutumunu, bir yandan eğitimin ilke ve ereklarını belirleme savıyla, kural ve değer taşıyan ayırıcı özelliğini ortaya koyan bir disiplin olarak kabul etmektedir. Aynı zamanda da eğitim, insanın doğal ve insansal bir çevrede kendi yolunu çizebilmesi ya da bu olanağı bulabilmesidir. Çünkü insan, dışından gelen etkileri ne geri gönderir ne de olduğu gibi benimseyebilir. Aksine bunları kendi iç güçleriyle, dışarıdan gelen dönütleri kendi ereklarına göre uyarlamaya çalışır (Soykan, 1996:1-3).

Felsefenin eğitimle olan ilişkisi anlattıklarımızla sınırlı değildir. Eğitim-felsefe ilişkisinde felsefenin etkisini öğrenim programlarının hazırlanması sürecinde de görmek olasıdır. Şöyle ki, öğrenim programları hazırlanırken felsefi tartışmalar dikkate alınmadan, öğrenen için önemli kabul edilen konular tespit edilmesi, programların hazırlanma sürecinde bir eksiklik, çünkü bu süreçte felsefenin pek çok disiplininden yararlanılabilir. Ayrıca konuların derinlemesine tartışılarak oluşturulması ise eğitim ve felsefe arasındaki bağın kurulmasında önemli bir aşamadır (Gultek, 1997:6). Genellikle felsefeden eğitimin amaçlarının hazırlanmasında, programın oluşturulmasında, eğitimin hangi değerleri vermesi gerektiğinin belirlenmesinde yardımcı olması beklenmektedir. Bu anlamda da eğitimin içinde felsefenin etkisi bir kere daha görülmektedir.

Kısacası düşünürler, eğitim felsefesi disiplininin odağa eğitimi ya da felsefeyi yerleştirmişlerdir. Özellikle de çalışmalarında felsefi düşüncenin sorgulayıcı özelliğine dikkat çekilmişlerdir. Aşağıda, çalışmanın bu kısmında Erişirgil'in "Terbiye ve Eğitim" makalesindeki görüşleri eleştirel bir şekilde irdelenecektir.

Mehmet Emin Erişirgil Kimdir?

Farklı kimlikleriyle tanınan (eğitimci, felsefeci, yazar, bürokrat, düşünce adamı, siyaset adamı) Mehmet Emin Erişirgil 1891 (1307) yılında İstanbul'da doğmuştur (Erişirgil, 2010b:87). 1908-1911 yılları arasında Mülkiye Mektebi'nde okumuş ve sonrasında liselerde öğretmenlik yapmıştır (Erişirgil, 2010b:9-10). 1915 yılında İstanbul Darülfünun Sosyoloji ve Felsefe doçentliğine atanmıştır. 1919'da mebus seçilmiştir. Cumhuriyet'in ilanından sonra 1924 yılında Talim ve Terbiye Kurulu üyeliğine seçilerek, sonrasında kurulun başkanlığına getirilmiş ve Latin alfabesinin hazırlanması için oluşturulan Dil Encümenliğinde de yer almıştır (Şen, 2006:132). Erişirgil, Talim ve Terbiye Kurulu başkanı olduktan sonra pek çok yeniliğe imza atmıştır; yeni bir ilkokul programının hazırlanması, mesleki öğretimle ilgili çalışmalar, okul kitabı, mecmualarının satışı vb. (Durmaz, 2012:21). 1926 yılında yeni mecmuaların çıkarılması gerektiği düşüncesinden hareketle "Hayat" adındaki dergiyi düşünce tarihine kazandırmıştır (Erişirgil, 2010b:59). 1942'de Zonguldak'tan milletvekili seçilmiş, Gümrük ve Tekel ve İçişleri Bakanlığı görevlerinde bulunmuştur. 1950'den sonra siyasî hayattan çekilmiş ve 1 Ocak 1965 yılında Ankara'da vefat etmiştir. Erişirgil'in yaşamına dair kesitlerden birisi de Türkiye'de pragmatizm (faydacılık) düşüncesinin John Dewey aracılığıyla girmesi ve yaygınlaşmasında oynadığı roldür. Aynı zamanda Erişirgil, "Hayat" adlı dergide pragmatizm konusundaki yazılarıyla tanınmaktadır (Kafadar, 1994:177).

Mehmet Emin Erişirgil'in yazılarının yayımlandığı dergiler şöyledir; Yeni Mecmua (1917), Dergâh (1921), Terbiye ve Tedrisat Mecmuası (1924), Hayat (1926), Ülkü ve Yeni Türk dergilerinde çıkmıştır (Şen, 2006:133). Erişirgil'in kitapları ise şöyledir: Kant ve Felsefesi (1923), Malûmat-ı Vataniye (1925), Yurt Bilgisi (1930), Sokrat (1931), Kant'tan Parçalar (1935), Filozofiyeye Başlangıç (1936; Felsefeye Giriş adıyla, 1944), Hukukun Muhtelif Cepheleri ve Hukuk İlimi (1938), Ekonomi Meslekleri:XVI. Yüzyıldan Günümüze Kadar (1945), Ziya Gökalp: Bir Fikir Adamının Romanı (1956), Mehmet Âkif: İslamcı Bir Şairin Romanı (4 cilt, 1956), Merak ve Dikkat (1956), Neden Filozof Yok (1957), İhmal (1958), Türkçülük Devri, Milliyetçilik Devri, İnsanlık Devri (1958), Hamle (1960).

Mürebbi, Muallim ve Terbiye Arasındaki Nasıl Bir İlişki Vardır?

Mehmet Emin Erişirgil, "Terbiye ve Felsefe" adlı makalesine, mürebbi ve muallimlik mesleğinin tüm meslek ve sanatlar arasında en yüksek mertebeye sahip

olduğunu söyleyerek giriş yapmış ve söz konusu mesleğin amacı hakkında ise şunları söylemiştir:

“Hiç bir meslek mürebbi ve muallim kadar doğrudan doğruya insanlığın en yüksek amacını karşılamış değildir. Şüphesiz ki her sanat kıymetlidir, hepsinin bize bir şekilde faydası vardır. Fakat mürebbi ve muallimlik kadar doğrudan doğruya insanlığa, insanlığın amacına uygun meslek yoktur... Demek ki insanlığın temel özelliği, amacını bilerek ona göre hareket etmesidir. Mürebbiyenin başlıca vazifesi de kendisine emanet edilen gençleri önceden planlanmış amaca göre yetiştirmektir. Gençleri yetiştireceğimiz bu amaç, değerlerle amaçlanmış doğrudan doğruya insanlığın ve insaniyetin amacı, isteği değil midir? İşte mürebbi ve muallimin vazifesinin amacının doğrudan doğruya insanlığa hizmet etmek olduğunu söylemekteyim. Meslek ve sanatlar arasında eğer bir ayırım gerekiyorsa, hepsinin üstünde olduğunu söylemem de buna dayanmaktadır” (Erişirgil,1340a:60).

Erişirgil, öğretmenlik mesleğinin tüm mesleklerden üstün olmasının sebebini tüm insanlığa hizmet etmesinde ve yaşadığımız evreni daha iyi hale getirme potansiyelini içinde taşımasında görmektedir. Eğitim ya da Erişirgil’in kullanımıyla terbiye meselesi doğrudan insanlığa hizmet etmek için yine insanlar tarafından kurgulanmış ve uygulanmakla olan bir süreçtir. Nasıl ki eğitim aracılığıyla toplum tarafından kabul edilen, onaylanan, izin verilen ya da en genel tabiriyle ahlaklı, doğru, iyi gibi sıfatlarla nitelendirdiğimiz değerler, genç kuşaklarda istenilen doğrultuda, yeniden oluşturmanın temel amaç olduğu söylenebilir (Sönmez, 1998:39). O halde terbiye ve muallimlik ya da mürebbilik arasındaki ilişki mantıksal düzlemde kaçınılmaz bir sonuçtur esasen. Hatta Erişirgil söz konusu makalesinde iki farklı eğitmenin çocuk yetiştirmesinden ise şöyle bahsetmektedir:

“Görüyorsunuz ki, mürebbi öncelikle yetiştireceği genç zihinlere bir yön vermek zorundadır... Bir mürebbi düşününüz ki, öğrencisine sadece doğruyu söyleyen, sadakatten ayrılmayan, milletinin iyiliğini her şeyin üstünde tutan, şunu sevin, bundan uzak durun diyor. Demek ki bütün bunları insanlığın arzuladığı amaca, ideale uygun buluyor. Şu halde insanlık hakkında bir bilgi ya da oldukça açık bir duygusu vardır. Stuart Mill’in babası kendisini oldukça küçük yaştan itibaren matematikle, mantıkla uğraşmaya mecbur etmiş, hayal gücünü açığa çıkartacak roman ve edebi eserlerden uzak tutmuştur. Çünkü ona göre insanlık pozitif bilimlerle, mantık ve akli düşünceyle geliştirilebilir. Diğer bir baba düşünebilirsiniz ki, insanlığı hayal gücünün açığa

çıkmasında görür. Çocuğun hayal gücünü geliştirmeyi, duygularını geliştirmeyi, geometri ve cebir mantığıyla zihnini yormaktan daha faydalı kabul eder. Çünkü ona göre gerçek insanlık hayal gücünden kaynaklanan güçlü bir idealin duygu haline gelmiş iradede güçlü bir eyleme dönüşmesidir” (Erişirgil, 1340a:60-61).

Nasıl ki dünyayı idealler, hayaller, umut ve ümitler, beklenti ve kazanımlar, kaybedişler şekillendiriyorsa; aynı şekilde yaşayan dünyanın düşünen, öndeyide bulunabilen, hayal edebilen, irade sahibi ve akıllı varlıkları olan insanları da, yine hayata bağlayan, yaşamlarını anlamla, şekillendirme ve adlandırarak bir bütünlüğe kavuşturan da kendisidir. O halde insandan başlayan her şey yine insana dönmektedir. Bu noktada insanı yetiştirme, eğitime ya da Erişirgil’in ve Ziya Gökalp’in ifadeleriyle talimli ve terbiyeli bireylere dönüştürme sürecinde genelde eğitime ve özelde de felsefeye ihtiyaç duyulduğu aşikârdır (Gökalp, 1964:10). Öte yandan çocuk yetiştirme konusunda düşünürler hayal gücü ya da imgelem yeteneğinin etkilerinden bahsetmektedirler. Örneğin bu düşünürlerden birisi olan Rousseau, çocuk yetiştirmede hayal gücüne neredeyse hiç yer verilmemesi gerektiğini savunmaktadır. Ona göre çocukların görünen dünyanın gerçeklerinden uzaklaşarak hayallere dalmaları, sonrasında onarılmayacak sorunlara neden olacaktır. Hatta bu düşüncesini, İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı adlı çalışmasında şöyle anlatıyor:“İşlenmeyen toprak kesinlikle boş durmaz, zehir üretir, ucubeler besler... Şu da söylenebilir: Ruhumuz, erdem onu terk ettiğinde kesinlikle aylak kalmaz. Hayaller, romanlar, şiirler üretir; kötülükleri besler” (Rousseau, 2009b:142-143).

Bu çerçevede, Emile adlı eseriyle çocuk yetiştirme konusunda geçmişten günümüze sıklıkla adından söz ettiren Rousseau, çocukların eğitiminde ilk eğitimi vermesi gereken kişi olarak anneleri görmektedir. Ona göre anneler, çocuğun doğasının bozulmaması, hatta bir başkasının çocuğun doğasına sınır çizmeden önce, çocuğunu duvarlarla kuşatmalıdır (Rousseau, 2009a:108). Aslında Rousseau’ya göre eğitim sınırları çizilmiş ve çocuğun hemen hemen her hareketi kontrol altına alınarak rastlantıya bırakılmaması gereken bir yapıdır. Çünkü çocuğun eğitimini rastlantıya bırakmak, özel mülkiyetle doğal iyisi bozulan bir toplumda, çocuğu da doğal iyiden uzaklaştırarak kendisine ve çevresine yabancı bir ötekiye dönüştürmek demektir. Bu noktada hayal gücü ya da imgelem ise çocuğun doğasını bozan, yaşadığı toplumdan uzaklaştırarak aynı zamanda kendine de yabancılaştıran bir etken olarak düşünülmektedir.

Rousseau'nun Emile adlı eserinde üzerinde durduğu bir başka konuda mürebbi-öğrenci ilişkisinin nasıl olması gerektiğine ilişkindir. Ona göre mürebbi olabildiğince genç olmalıdır, ayrıca öğrenci ve mürebbinin birbirlerine ayrılmaz bir bütün gibi bakmaları gerektiğini, hatta kaderlerinin aralarında her zaman ortak bir konu olması gerektiğini söylüyor. Çünkü ancak bu sayede birbirleri için değerli olabilirler (Rousseau, 2009a:130-134). Erişirgil'de bu noktada öğretmenlik mesleğini meslekler arasında en üste yerleştirmiş ve öğretmenin her durumda öğrencisine sadece doğruları anlatması gerektiğini ve aralarında güvene dayanan bir sevginin de olması gerektiğini belirtmektedir.

Tüm bunların yanı sıra Erişirgil makalesinde iyi bir mürebbinin amacının, çocukta var olan yetenek ve kabiliyetleri açığa çıkartmak olduğunu ve tüm bunlarında çocuğun ruhu, şuuru denilen şeyden başka bir şey olmadığını söylemektedir (Erişirgil, 1340a:64). Erişirgil makalesinin sonraki bölümünde bu konuda şunları söylemektedir: “Demek ki iyi bir mürebbinin ödevinde başarılı olabilmesi için çocuğun tüm maneviyatını iyice bilmesi onun nasıl açığa çıkacağı ve olgunlaşacağı konusuna hâkim olması gerekir. Örneğin, çocukta hafıza, akıl yürütme gibi yetenekler var değil mi? Mürebbi bu yetenekleri açığa çıkarır, belirli hedefe yönlendirir. Fakat bu yeteneklerin esasını, açığa çıkmasında izlediği genel kanunları bilmeli ki bu ödevinde başarılı olabilsin” (Erişirgil,1340a:63).

O halde Erişirgil'e göre iyi bir eğitmen, öncelikle eğittiği çocuğu tüm yönleriyle tanımalı, yetenek ve eksikliklerini iyi bilmeli; sonrasında da çocuğun zihni ve psikolojik özelliklerinden hareketle ona bir yol haritası çizebilmelidir. Bu yol haritasının temel taşı ise akıl yürütmeden, başka bir deyişle, çocukların düşünme ve sorgulama becerilerini yetenekleriyle örtüştürebilmekten geçmektedir. İşte bu noktada felsefenin eğitime yansımalarını görmekteyiz. Sorgulayan ve düşünen, aklını kullanan öğrenciler yetiştirmede de eğitmenlere büyük rol düşmektedir.

Terbiye Meselesi Felsefi Bir Mesele Midir?

Erişirgil için terbiye meselesi felsefeyle yakından ilişkilidir. Şöyle ki, tabiat dediğimiz tüm olaylar hakkında elde edeceğimiz bilgi, bize aynı zamanda insanlığın amacı hakkında da felsefi bir bilgi verecektir (Erişirgil,1340a:62-63). Erişirgil makalesinde sözlerine şöyle devam ediyor:

“... Hayatın amacı nedir? diye kendi kendimize soracağımız soruya felsefi bir yanıt verebilmek için elimizde şu bilginin olması gerekir: Öncelikle tabiat dediğimiz tüm şeylerin amacı nedir? Onları yönlendiren kanunların esası ne olabilir? İkinci olarak bu kanunları anlayan insan aklının kökeni nedir? Her tür yargılarımızın önemi ne olabilir? Bunlar hakkında bir fikrimiz olmalı ki ideal yaşam hakkında felsefi bir fikrimiz olabilsin. Çünkü ideal hayat, tabiat kanunlarının bilgisinin zıttı olarak düşünülemez. Tabiatın ruhundan tamamen ayrı ve daima yalanlanacak bir ideal hayat olamaz. Örneğin, desem ki ideal hayat, bir köşede rahat etmektir. Ondan dolayı genç zihinleri dinlenmeye ve rahata alıştıırırız. Oysa bunu tabiat daima yanlışlar. Çünkü genç zihinlerin bütün duyguları, arzuları, zihinleri rahatı ve dinlenmeyi arzu eder. Demek ki şu hareket ve faaliyet evreninde insanın hedefi dinlenmek olamaz. İşte insanlığın amacı, pozitif bilimlerden hareketle, bu konularda düşünmektir, felsefedir. Böyle düşünürlere de filozof denir (Erişirgil,1340a:61).

Erişirgil, tabiat üzerine düşünen, bu konuda bilgi sahibi olarak, açıklama getiren insanları filozof olarak tanımlamaktadır. Ancak eğitimcilerin de doğanın işleyişini anlayabilmesi ve genç zihinleri bu işleyişe uygun şekilde eğitebilmesi için felsefi bilgiye ve felsefenin eğitimine (terbiye-i felsefeye) ihtiyaçları vardır (Erişirgil,1340a:64).

Bu anlamda, eğitim-felsefe ilişkisi farklı açılardan değerlendirilebilme potansiyeline sahiptir, çünkü ne eğitim ne de felsefe kavramları üzerinde fikir birliğine varılabilmıştır. Felsefenin eğitime yansımadaki belirsizlik, felsefenin çok yönlülüğüne ve kavramsal muğlaklığına dayandırmak olanaklıdır. İçinde pek çok disiplini barındıran felsefe zamanla bağımsızlığını kazanmış ve kendi sınırlarını çizmiştir. Fakat felsefeyi kendisinden kopan disiplinlerden bağımsız düşünmek hala olanaklı değildir. Örneğin İlkçağ'da felsefeyi, fizik, astronomi vb. doğa bilimlerinden ayırt etmek imkânsızdır. Felsefe evrene bütüncül bir bakışa karşılık gelmekle birlikte, bunun yanı sıra, dönemin insanlarını hayrete düşüren tüm kozmos, felsefenin problemiğini ve sorgulama alanını oluşturmaktadır. Zamanla yani bilimsel devrimler olarak adlandırılan tarihsel süreçteki gelişmeler ışığında, artık bilimin iki önemli sınıma aracı olan deney ve gözlem, var olanı sorgulamakta kullanılmasıyla birlikte fizik, astronomi gibi disiplinler kendi sınırlarını çizmiştir. Peki, bu süreç felsefeyi kısırlaştırmış mıdır? Elbette kısırlaştırmamış zamanla bu disiplinler felsefenin içinde alt disiplinler olarak varlıklarını sürdürmeye devam etmişlerdir. Örneğin bilim felsefesiyle fizik,

astronomi ya da matematiğin verileri felsefi analizlerden geçerek daha ayrıntılı bir şekilde incelenme olanağı bulmuştur. Felsefenin epistemoloji, ontoloji ya da etik ile olan birlikteliği hep var olagelmıştır, zamanla gelişen ve değişen dünya yeni değerler, yani yeni sorgulama alanları oluşturmuş ve bu alanlarla birlikte felsefenin içeriği tekrar genişlemeye, neredeyse her şeye dair sözü olan bir disipline dönüşmesine neden olmuştur. Hatta eğitim ve felsefe ilişkisinin de bu sürecin ürünü olduğunu söyleyebiliriz. Tam da bu nokta da Erişirgil makalesinde şunları söylüyor:

“Şu sıkı benzerlik size felsefenin eğitime olan etkisini gösterir. Onun içindir ki en esaslı eğitim fikri sahipleri filozoflardır. Jean Jacques Rousseau gibi. Ancak esaslı sistem sahibi bir filozof doğrudan doğruya eğitim konusunda açıklamaları olmasa bile onun felsefesinden eğitim konusundaki düşüncelerine ulaşmak mümkündür. Nitekim esaslı bir eğitim düşüncesi sahibi de felsefi görüşe sahiptir. Bir zamanda bir memlekette mevcut okul ve müderrislerdeki terbiye yöntemini bana söyleyiniz. O zamanda o memlekette evren ve hayatın anlamı konusundaki düşünceleri ya da tereddütleri gerçeğe en yakın şekilde bende size anlatayım. Felsefi düşüncenin amacı, hedefimize yön vermektedir. Zaten felsefenin de amacı nedir? Ne için bir filozof tüm evren hakkında derin derin yıllarca düşünür, çabalar, çalışır? Bir amaç, bir ahlak kuralı bulmak için değil mi? Descartes’in ölmez bir sözü vardır: Ahlak ilmi diyor, felsefe ilminin en yüksek meyvesidir. Bu sözü her zaman için doğrudur. Eylemlerimizin yönünü ve amacını belirleyen felsefenin ulaştığı sonuçtur. Fakat öyle bir meyveyi bulmak yeterli değildir, bunu tanımak ve tattırmak gereklidir. Zaten bir hakikati bulmaktan öte onu yaymak daha tatlıdır. Bir filozofta sonuca vardığı zaman, isteyeceği şey bulduğu hakikatin içerdiği bilgileri yaymak olacaktır. Bunun aracı da terbiyedir” (Erişirgil,1340a:62).

Erişirgil’in yukarıdaki açıklamalarında görüleceği üzere, evren hakkındaki sorularımızın yanıtlarını bulmada bize yol gösteren ve sonunda hedefimize ulaşmamızda önemli bir araç olan felsefeyi, terbiye ya da eğitimden bağımsız düşünmek neredeyse imkansızdır. Çünkü sorularımızın yanıtlarını bulmamızda bize yardımcı olarak veriler elde etmemizi sağlayan felsefi bilgiyi bulmak yeterli değildir, aynı zamanda bu bilgiyi görünür kılmak ve yaymak gerekmektedir ki, tüm bunları da eğitimden bağımsız yapamayız. Erişirgil makalesinde felsefeyle eğitim arasındaki ilişkiye dair verdiği bir başka örnek ise şöyledir:

... Mualim ve mürebbi hizmet ettiği amacı tamamıyla anlayabilmesi için felsefi bilgiye muhtaçtır. Bundan dolayı eğitim felsefeye sıkı şekilde bağlıdır. Eğitim ve felsefe arasındaki ilişki bu kadar değildir. Nasıl ki eğitimin amacı bir felsefe sorunu ise aracının doğru olarak seçmekte de eğitim ve felsefi bilgiye muhtaçtır (Erişirgil, 1340a:63).

Sonuç

Çağlar boyunca felsefe ve eğitim arasındaki sıkı ilişki düşünürlerin dikkatini çekmiştir. Doğrudan olmazsa bile dolaylı olarak pek çok düşünürün eserinde eğitime ilişkin açıklamalar vardır. Bu noktada önemli olan ise, felsefenin eğitim içinde kendine yol çizmesi ve yaygınlaşmasıdır. Erişirgil'in 1924 yılında kaleme aldığı, "Terbiye ve Felsefe" adlı makalesini, bu amaçtan hareketle kısaca yazmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Erişirgil öncelikle tüm meslekler arasında en üstün ve kıymetli mesleğin öğretmenlik olduğunu söylemektedir. Bu düşüncesini ise öğretmenlik mesleğinin yetiştirilmesi hedeflenenin gelecek kuşaklara irade sahibi varlıklar olarak diğer canlılardan üstün olduklarını ve akıl yürütme, mantık ve pozitif bilimlerin insan yaşamına yön vermesindeki öneminden kısaca bahsederek, tüm disiplinlerin sentezi olarak gördüğü felsefenin yol gösterici özelliği üzerinde durmaktadır. Erişirgil'in söz konusu açıklamaları günümüzde de eğitim ve felsefe arasındaki sıkı ilişkide kilit noktasıdır. Nasıl ki eğitim sistemiyle öğrencilere verilmesi hedeflenen bir takım değerler varsa, işte bu değerlerin belirlenmesinde, hatta bu değerlerin içeriğinin sorgulamasında felsefeyi eğitimden ayıramayız. Öte yandan felsefi bilginin yayılmasında da eğitimin yöntemlerinden yararlanılmaktadır.

Kısacası yetiştirilmesi hedeflenen öğrencilere öncelikle belli değerleri alışkanlık düzeyinde aktarmayı hedefleyen eğitim çalışmalarıyla, öte yandan çocukların yeteneklerini geliştirmek ve yine istenilen doğrultuda da dönüştürmek amacıyla yapılan tüm sistematik çalışmaların ebettteki bir ucu "bilgiyi sevmek" olarak çevrilen philosophia'dan (felsefeden) kopuk olamaz. Erişirgil özellikle de şunu da belirtmektedir ki, tüm felsefe ile uğraşan düşünürlerin yazılarında doğrudan eğitimle ilgili kitaplar, makaleler aramak boşuna bir çabadır. Eğitim her şeyin içindedir. Örneğin ona göre Rousseau, doğrudan doğruya eğitimle ilgili görüşleri olmasa da dolaylı olarak

yazılarında eğitim hakkında sonuç çıkartılabilir. Gerçekten de bugün eğitim felsefesi alanında yapılan çalışma ve açıklamalara baktığımızda çoğunlukla felsefeci kimliğine sahip olan bireylerin eğitim konusundaki görüşlerini görüyoruz. Önce felsefenin bütünleştirici ya da diğer disiplinler arasındaki sentezci yapısından hareketle eğitimin kavramları, problemleri, sorunları üzerinde felsefi bakış olarak adlandırdığımız, sorgulama, irdeleme, derinlemesine inceleme, anlama, açıklama ve sonunda da adlandırma süreciyle çevrilen bir yapının içinde buluyoruz. Günümüzde de eğitim kavramı ve eğitimi oluşturan belki de saymakla bitiremeyeceğimiz yapı taşlarına problematik bir şekilde bakmadığımız sürece, hatta yaşadığımız toplumun değerler sistemi üzerinde yapı-söküm yapamadığımızda, var olan problemlerimizin artarak devam edeceği açıktır. Bundan dolayı da felsefeyi sadece eğitim değil, tüm disiplinlerin bir tür dayanağı, yaşamımızın kılavuzu konumuna getirmek gerekmektedir.

Kaynakça

- Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Aristoteles. (1997a). *Nikomakhos etik* (S. Babür, Çev.). Ankara: Ayraç.
- Aristoteles. (2006b). *Politika* (M. Tunçay, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi: kavram çözümlemesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Büyükdüvenci, S. (2001). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Siyasal.
- Cevizci, A. (2003). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Duramaz, N. (2012). *Mehmet Emin Erişirgil'in hayatı ve felsefesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erişirgil, M. E. (1340a). Terbiye ve felsefe. *İlk Terbiye ve Tedrisat Mecmuası*, 60-64.
- Erişirgil, M. E. (2010b). *Bildiklerim* (Yay. Haz. M. B. Varlık) Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı.
- Gökalp, Z. (1964). *Milli terbiye ve maarif meselesi*. Ankara: Ankara.
- Gultek, G. L. (1997). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (Çev. N. Kale) Ankara: Pegem.

- Kafadar, O. (1994). Türk eğitim sisteminde pragmatik yaklaşımlar ve mehmet emin erişirgil. *I. Eğitim Felsefesi Kongresi*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Küyel, M. T. (1976). *Türkiye'de Cumhuriyet döneminde felsefe eylemi*. Ankara.
- Özlem, D. (2010). *Etik, ahlak felsefesi*. İstanbul: Say.
- Phenix, P. H. (1962). *Philosophia of education*. NewYork: John Wiley & Sans.
- Platon. (2002). *Devlet* (Çev. H. Demirhan). İstanbul: Sosyal.
- Rousseau, J. J. (2009a). *Emile* (Çev. İ. Yerguz). İstanbul: Say.
- Rousseau, J. J. (2009b). *İnsanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağı* (Çev. R. N. İleri). İstanbul: Say.
- Soykan, Ö. N. (1996). Eğip bükmeyen bir eğitim nasıl olanaklıdır? *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi*. Van: Yüzüncü Yıl Basımevi.
- Sönmez, V. (1998). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.
- Şen, B. (2006). Mehmet Emin Erişirgil ve Türk toplumunun değişimi üzerine düşünceler. *Sosyoloji Dergisi*, 3(12), 131-150.
- Zeller, E. (2008). *Grekl felsefe tarihi* (Çev. A. Aydoğan). İstanbul: Say.



Yayın Kritiği:

TARİH DERS KİTAPLARINDA “ERMENİLER” CUMHURİYET’TEN GÜNÜMÜZE

Erhan METİN

Ankara: TEPAV Yayınları, 2015, 166 s.

Fatih YAZICI*

Giriş

Tarih, kimliklerimizin önemli bir parçasıdır. Özellikle kolektif kimlikler inşa ederken tarihe sık sık referanslar veririz. Bunu o kadar sık yaparız ki tarih, ulus gibi kolektif kimliklerimizin inşa alanı olmanın ötesinde onun yaratıldığı bir alana dönüşür. Modern dünyada tarih aracılığıyla ulusal kimlikler inşa etmenin en kestirme ve en çok başvurulan yollarından birisi, “biz” ve “öteki” karşıtlığından yararlanmaktır. Ötekine yüklenen (çoğunlukla olumsuz) anlamlar üzerinden hem “biz” kutsanır hem de sınırları belirginleştirilir. Bir başka deyişle “biz” adına öteki kurban edilir. Bütün bu süreç içerisinde tarih dersleri ise, inşa edilen biz ve öteki kimliklerinin meşrulaştırılması ve yaygınlaştırılmasına hizmet eder. Türkiye’de tarih derslerinin ve ders kitaplarının gelişimi incelendiğinde, bu durumun en belirgin örneklerinden bir olduğu anlaşılır.

II. Meşrutiyet’ten bu yana tarih derslerinin en önemli amacı, ulusal kimliğin oluşması, sürdürülmesi ve desteklenmesi olmuştur. Ulusal kimliğin sınırları dışında

* Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta:
fatih23yazici@gaziosmanpasa.edu.tr

kalan birçok kimlik ise bu süreç içerisinde kimi zaman görmezden gelinerek kimi zaman da kendisine yüklenen olumsuzluklar üzerinden ötekileştirilmiştir. Bu “öteki” kimliklerin başında hiç şüphesiz Ermeniler gelmektedir. Tarih eğitimcisi Erhan Metin’in *Tarih Ders Kitaplarında “Ermeniler” Cumhuriyet’ten Günümüze* adlı çalışması, Cumhuriyet tarihi boyunca Ermeni kimliğinin, tarih ders kitaplarına nasıl yansıdığını incelerken, aslında bir ötekileştirme serüvenini de bizlere sunuyor.

Metin, Cumhuriyet tarihi boyunca tarih ders kitaplarında Ermenilerin ele alınışını “Tek parti, Çok partili dönem ve Son dönem” olarak belirlediği üç farklı zaman aralığında incelemiş ve bu dönemlerin ders kitaplarını karşılaştırarak, Ermeni kimliğine yaklaşım biçimlerine dair değişim ve sürekliliğin izlerini takip etmiştir. Bu amaçla öncelikle “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Amaçları”, “Türkiye’de Tarih Ders Kitapları” ve “Türk Okullarında Ermeni Meselesinin Öğretimi” gibi genelden özele inen başlıklarla konuya giriş yapılmıştır. Daha sonra ise “Türk Tarih Ders Kitaplarında ‘Ermeni’ Meselesi” üst başlığında “Tek Parti Dönemi Ders Kitaplarında ‘Ermeni’ Meselesi”, “Çok Partili Dönem Ders Kitaplarında ‘Ermeni’ Meselesi” ve “Son Dönem Ders Kitaplarında ‘Ermeni’ Meselesi” alt başlıklarıyla, çalışmanın özgün kısmını oluşturan tarih ders kitabı incelemeleri, kronolojik bir ayrıma tabi tutulmuştur. Bu başlıklandırma yazarın, Türk tarihyazım ve öğretimindeki, Ermenileri tarihte bir “mesele/sorun” olarak değerlendiren yaygın anlayışı paylaştığını göstermesi bakımından da önemlidir.

Kitabın giriş kısmında referans verilen araştırmalar, tarih ders kitaplarının Türkiye’de Ermeni algısının oluşumunda ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Metin, 2007 yılında yaptığı ve sonuçlarına kitabında da yer verdiği çalışmasında lise öğrencilerine; “Ermeni Meselesi” hakkında sahip oldukları bilgileri kazanmalarında etkili olan kaynakları sormuş ve öğrenciler birinci tercihlerinde en etkili kaynak olarak tarih öğretmenini göstermiştir. Yine aynı çalışmanın verileri bize göstermektedir ki, görüşüne başvurulmuş tarih öğretmenlerinin birçoğu, ilgili konunun öğretiminde kaynak olarak sadece ders kitabını kullanmaktadır. Dolayısıyla özelde Ermeniler, genelde ise azınlıklar ile ilgili algılarımızın oluşmasında tarih ders kitapları doğrudan etkilidir. Üstelik sosyal yaşantısında azınlık topluluklardan herhangi biriyle karşılaşma fırsatı olmayan ya da konuyla ilgili özel bir araştırma yapmayan kişilerin “öteki”ne karşı tutumlarının oluşmasında tek belirleyici etken, tarih ders kitapları haline gelmektedir. Bütün bu genel çerçeveye göz önünde bulundurulduğunda, tarih ders kitaplarında Ermeni

kimliğinin ele alınış biçimlerini inceleyen Metin'in çalışmasının önemi bir kez daha anlaşılmaktadır.

Tek Parti Dönemi Tarih Ders Kitaplarında Ermeniler

Bilindiği üzere Cumhuriyet'in ilk yıllarında, yeni tarih ders kitaplarının hazırlanması konusunda aceleci davranılmamış, II. Meşrutiyet döneminden itibaren okutulan ders kitapları, bir takım değişikliklerle kullanılmaya devam etmiştir. 1930'lu yıllardan itibaren ağırlıklı olarak kültürel alanda yapılan inkılâpların bir parçası olarak, 1931 yılında dört ciltlik lise tarih ders kitapları hazırlanmış, aynı ders kitaplarının sadeleştirilerek ortaokullarda da okutulması öngörülmüştür. Türk Tarih Tezi'nin yaygınlaştırılarak meşrulaşmasını amaçlayan bu ders kitapları, oldukça geniş bir yazar topluluğu tarafından, Cumhuriyet kadrolarının düşünsel arkaplanını yansıtacak biçimde hazırlandığını söylemek mümkündür.

Metin'e göre 1931 yılına kadar okutulan tarih ders kitapları, Türk-Ermeni ilişkilerinin tarihi seyrine ait ayrıntılı bilgilere yer vermemektedir. *“Ermenilerden bahsedilen bölümlerde ise, genellikle ‘Ermeniler’, Osmanlı toplumu içerisinde yer alan gayrimüslim unsurlardan”* veya *“İstiklal Harbinde mücadele edilen milletlerden bir tanesi”* olarak yer almaktadır. Metin'e göre Ermenilerin bu ders kitaplarında *“hiçbir suretle ötekileştirilmediği görülmektedir”*.

Metin'in tespitine göre 1931 sonrası tek partili dönemde yazılan *Tarih III* isimli ders kitabı, Ermenilerden bahsederken ilk kez konuya “Mesele” olarak yaklaşan ve “Ermeni Meselesi” ifadesini ilk kez kullanan ders kitabı olma özelliğine sahiptir. Kitapta “Ermeni Meselesi” konusu “Ermeni, Girit ve Makedonya Meseleleri” başlığı altında işlenmiştir. İlgili bölümden yapılan alıntıda geçen “Ermenilerden bazıları”¹ ifadesine Metin, özel bir vurgu yapmaktadır. Metin'e göre bu ifade ile yazar(lar), “Türk-Ermeni ilişkileri ve Ermeni Meselesine dair bir genelleme yapmaktan kaçınmış, bu meselenin ortaya çıkışında tüm Ermenilerin olmadığını da altını çizmiştir”. Fakat alıntılanan bu tek örnekten yola çıkarak ders kitabı yazarlarının, Metin'in söylediği gibi bir hassasiyet içinde olduklarını söylemek mümkün görünmemektedir. Zira ilgili ders kitabının devamında veya farklı bölümlerinde “Ermenilerin Türklere ettiği zulümler”, “Ermenilerin... saldırıları” gibi, benzerine çok sık rastlanabilecek ifadeler, ders kitabı

¹ “Osmanlı Devleti Berlin Antlaşması'nda Ermenilerin yaşadığı vilayetlerde reform yapmayı üstlenmişti. Ermenilerden bazıları oralarda yapılan reformları yeterli görmediler”.

yazarlarının, Ermenilere dair yaptığı bir genellemelere işaret etmektedir. Üstelik Ermenilerin “*Türkleri toplu olarak öldürmekten bir an geri*” durmayan bir topluluk olarak tanımlanması, genellemenin de önüne geçen bir durumdur. Ermenilerle ilgili bu doğrudan ifadelerin yanı sıra Hıristiyan unsurların, “*memleketin her tarafında... devletin bir an evel çökmesine...*” çalıştıkları gibi çok daha genelleyici ifadeler, dikkatlerden kaçmamalıdır (TTTC, 1931; 8).

1930’lu yılların tarih ders kitaplarında, Birinci Dünya Savaşı ve Mütareke yıllarının toplumsal hafızada bıraktığı iz, açık bir biçimde görülmektedir. Bununla birlikte ulus-inşa sürecinin, farklılıkları ötekileştirici etkisi, ders kitaplarındaki, Ermeniler başta olmak üzere azınlık sözleşimini şekillendiren unsurlardandır (Yazıcı, 2015; 126). Cumhuriyetin erken döneminde tarih ders kitaplarında, Ermenilerin dair ötekileştirmenin çoğunlukla genellemeler yoluyla yapıldığı söylenebilir.

Çok Partili Dönem Ders Kitaplarında Ermeniler

Yazar çok partili dönem ders kitapları şeklinde yaptığı başlıklandırmada, 1950-1980 arasında okutulan ders kitaplarını incelemektedir. Aslında 1931 sonrası dönemde tarih ders kitapları anlamında en önemli kırılma İnönü döneminde yaşanır. Batı medeniyetine ve onun kaynaklarına yönelme anlayışı bu dönemin hem kültür hem de eğitim politikalarının belirleyici unsuru haline gelir. *Türk Hümanizmi* olarak adlandırılan dönemde aynı zamanda Kemalist tarih yazımına gizliden gizliye karşı çıkıp (ama Kemalizmi inkâr etmeden) Batı okulu ile bütünleşen bir tarih yazımı hareketinin yükselişine de tanık oluyoruz (Copeaux, 1998).

Tarih ders kitapları bağlamında değişim Atatürk’ün ölümünden hemen sonra yaşanır. 1939 yılında Şemseddin Günaltay tarafından *Tarih I* adlı ders kitabını kaleme alınır. 1942’de ise Arif Müfit Mansel, Cavit Baysun ve Enver Ziya Karal tarafından hazırlanan tarih ders kitapları ile karşılaşmaktayız (Yazıcı, 2011). Hazırlanan bu ders kitapları ile tarih dersleri, Atatürk dönemindeki Türk tarihini kendisine *miğfer* edinen yapısından çıkarılmış, bunun yerine Yunan ve Roma tarih ve medeniyetlerinin öğretilmesi zaman zaman Türk tarihinin önüne geçmiştir. Mansel, Baysun ve Karal’ın İlkçağ tarihini konu alan *Tarih I* ders kitabının %5’i (11 sayfa) Türk tarihine ayrılırken, Yunan tarihine ayrılan kısım %30 (65 sayfa), Roma tarihine ayrılan kısım ise %27’dir (58 sayfa). Aynı şekilde Yeni Çağ’ı konu edinen Tarih III ders kitabında da Osmanlı ve Avrupa tarihleri arasında dengeli bir dağılım söz konusudur (Yazıcı, 2011).

Demokrat Parti iktidarında ise siyasal anlamda önemli değişimler yaşanmasına rağmen, tarih ders kitaplarının yazımında önemli bir değişim söz konusu olmamıştır. Bu dönemde Türk Hümanizmi ile aynı tarihyazım anlayışını benimseyen Emin Oktay ve Niyazi Akşit'in ders kitapları ile karşılaşmaktayız. Metin'in de altını çizdiği gibi bu ders kitaplarının en dikkat çekici özelliği 1980'li yıllara kadar yaklaşık otuz yıl boyunca okutulmuş olmalarıdır.

Ders kitaplarının tarihyazım anlayışında yaşanan bu değişime paralel olarak Ermenilerin ele alınış biçiminde de farklı bir yaklaşım söz konusudur. Ermeniler, artık "Ermeni vatandaşlarımız"dır. Önceki dönemde Türklere "saldıran", "zulmeden", "katliama girişen", "kütteleler halinde öldürmekten bir an bile geri durmayan" şeklinde heyecanlı ithamlara maruz kalan Ermeniler, "Milli çıkarları için harekete geçen" bir topluluk haline gelmiştir. Dolayısıyla Metin'in bu dönemin ders kitaplarında Ermenilerin "öznel ve sübjektif bakıştan" ve "ötekileştirmeden uzak kalınarak" anlatılmaya çalışıldığı şeklindeki değerlendirmesi, mevcut durumu önemli ölçüde yansıtmaktadır. Fakat Metin'in yaptığı bu değerlendirmenin kapsamına İbrahim Kafesoğlu ve Altan Deliorman tarafından hazırlanan ders kitapları da girmektedir ki bu durum, yapılan değerlendirmenin tutarlılığına zarar vermektedir.

Öncelikle belirtmek gerekir ki Kafesoğlu ve Deliorman'ın hazırlamış olduğu *Tarih I-II* ders kitapları, Türk-İslam Sentezine dayanmaktadır. Türk-İslam Sentezi ise, seçkinlerin Batıcılığını eleştirerek Hümanist akıma tepki gösteren tarihçilerin, Türk tarihinin Asyalı ve Müslüman özelliklerine dayanarak oluşturdukları bir tarihyazım anlayışdır (Copeaux, 1998). Dolayısıyla bu ders kitaplarını, kendilerinden öncekilerle birlikte ve aynı dönem içerisinde, özellikle de azınlık söylemi bağlamında değerlendirmek, ciddi yanılgılara sebep olabilir.

Milliyetçi Cephe Hükümeti'nin kısa ama kültür politikaları anlamında etkili iktidarının bir sonucu olarak hazırlanan Türk-İslam Sentezi etkisindeki ders kitapları, azınlıkların, özellikle de Ermenilerin tarih derslerinde ele alınışında önemli bir kırılma noktasını teşkil etmektedir. Gerek Türk-İslam Sentezi'nin dayandığı milliyetçi esaslar, gerekse ASALA terör örgütünün 1973 yılından itibaren Türk diplomatlara yapmış olduğu suikastların belirlediği güncel politik, tarih ders kitaplarındaki Ermenilerle ilgili söylemi önemli ölçüde etkilemiştir. Bu durumun en somut örneklerini, Yılmaz Öztuna (1976) tarafından hazırlanan ve Metin'in çalışmasında inceleme kapsamına almadığı Tarih III ders kitabında görmek mümkündür. "Ermeni Meselesi"nin müstakil bir başlık

altında ve bir daha çıkmamak üzere tarih ders kitaplarına ilk defa girdiği bu eserde Ermeniler “*Türk ve Kürdler’i yurdlarını bırakıp gitmiye mecbur etmek için akıl almaz işkencelerle*” öldüren “*tamamen vahşi bir kavim*” olarak nitelendiriliyordu. Bununla birlikte II. Abdülhamit dönemin İstanbul’da başlayan Ermeni ayaklanmasının nasıl bastırıldığını Öztuna, son derece doğal ve sıradan bir olay olarak anlatmaktadır:

Sultan Hamid, bütün asker, hatta polisi Ermeni mahalle ve evlerinden çektikten sonra, başta İstanbul limanının o zaman çok kalabalık bir kitle teşkil eden hamalları olmak üzere, sivil halktan gönüllüleri, mütecaviz Ermenilerin üzerine saldı. Ateşli silah kullanılmasını kesin şekilde yasaklayan, mecbur olmadıkça kesici silah da kullanılmamasını isteyen padişah, kalın sopalar dağıttırmıştı. O gece Türkler, yolda ellerine geçirdikleri Ermenileri bu sopalarla hakladılar. Bu suretle birkaç gün ve gece içinde yüzlerce Ermeni öldürüldü. Türkler’den de ölen oldu (Öztuna, 1976; 197).

Tarihsel bir durumu aktarmak yerine Ermenileri bir ölçüde hedef gösteren ya da ASALA terörünün karşılığının tarih aracılığıyla alındığı bu metinler, Türk-İslam Sentezi ile tarih ders kitaplarında Ermeni söyleminin ne ölçüde değiştiğinin anlaşılması bakımından önemlidir. Nitekim 12 Eylül 1980 darbesinden sonra da bu etkinin tarih ders kitaplarında devam ettiği söylenebilir.

Son Dönem Ders Kitaplarında Ermeniler

Metin, son dönem ders kitapları olarak 1990’lı yılların başından 2012 yılına kadar okutulan tarih ders kitaplarını ilgili başlık altında incelemiştir. Bu başlığı da tehcir öncesi ve sonrası olmak üzere iki alt başlık şeklinde ele almaktadır. Son dönem tarih ders kitaplarında Ermeniler, Türk tarihyazımında geleneksel olarak “Ermeni Meselesi”nin başlatıldığı II. Abdülhamit dönemine kadar imparatorluğun “*en mutlu vatandaşlarından idiler*”. Bunun en önemli nedeni ise Ermenilerin “her türlü hürriyet”e sahip olmalarıyla açıklanmaktadır. Bununla birlikte şu açıklama kayda değerdir:

Özellikle büyük şehirlerde yaşayan Ermeniler ticaret, sanat, sarraflık ve bankerlik ile uğraşarak zengin olmuşlardı. Türk halkının durumu ise tam tersiydi. Eli silah tutanlar cepheden cepheye koşarken geride kalanlar kadın, çocuk, malul gazi ve yaşlılardı... Osmanlı Devleti’ne bağlı Türk-İslam halkı askere alınıp devlet savunmasına hizmet verirken, diğer azınlıklar gibi Ermeniler de askere alınmamış, işlerinin başından ayrılmadıkları için zenginleşmişlerdi.

Osmanlı Devletinde yaşayan diğer azınlıklar gibi Ermenilerin de maddi imkânları çok yüksekti.

Sahip oldukları bütün bu olağanüstü koşullara rağmen her nasıl olmuşsa Ermeniler, önce Ruslar tarafından “*Osmanlı devleti aleyhine*” kışkırtılmışlar, Fransa tarafından da desteklenmişlerdi. “*Büyük Devletler*” ise “*Ermenilere para ve silah sağlamıştı*”. Batılı devletlerin kışkırtmaları, şüphesiz sorunun ortaya çıkışında önemli bir etkidir. Fakat tarih ders kitaplarında yer alan ifadeler, bu kışkırtmaların Ermeni toplumunun, en azından bir bölümü üzerinde neden karşılık bulmuş olabileceği sorusunu cevaplamakta sığ kalmaktadır.

Son dönem tarih ders kitaplarında Ermenilerin Osmanlı toplumundaki durumunu tanımlayan “*en mutlu vatandaşlar*” ifadesi Metin’e göre “*göreceli ve soyut bir ifade olmasının yanında öznel bir yargı da içermektedir... Hatta Ermeni milletinin manevi durumu hakkında duygusal bir derecelendirilmenin yapılmış olduğu yargısına ulaşmak da mümkündür*”. Ermenilerin “*her türlü hürriyet*”e sahip oldukları iddiası ise Metin’e göre Ermenilerin “*niçin özgürlük mücadelesi verdikleri*” sorusunu akla getirmektedir. Metin, şöyle devam etmektedir:

Osmanlı Ermenilerinin ifadenin anlatıldığı dönem (1877-1878 e kadar olan süreç) içerisinde, Osmanlı hâkimiyetini kabul etmiş ve devletin gayrimüslim tebaası olarak yaşadıklarını hepimiz bilmekteyiz. Osmanlı Devleti Padişahının Ermeni patriğini bizzat kendisinin atadığı (Fatih’in Ermeni Patriği Hovakini İstanbul’a getirterek Ermenilerin Ruhani lideri ilan etmesi), Tanzimat’a kadar gayrimüslimlerin devlet memuru olamayacaklarına dair kanunun olması gibi azınlıklara ve Müslüman tebaaya göre getirilmiş hak ve hürriyetlerde bazı kısıtlama ve sınırlamalar göze çarpmaktadır. Osmanlı Devletinin bazı haklar üzerine getirmiş olduğu sınırlamaları düşündüğümüzde Ermenilerin ifadede geçtiği gibi her türlü hürriyete sahip olmadıklarını görmekteyiz.

Metin’e göre “Ermeni Meselesi”nin ortaya çıkışında, Rusya ve Batılı devletlerin etkisine tarih ders kitaplarında yer verilmesi ile Ermenilere “*karşı bir anti-pati veya düşmanlığın oluşması*” ve Ermenilerin “*direkt olarak hedef haline getirilmesi*” önlenmeye çalışılmaktadır. Metin, şöyle ifade etmektedir:

Bu durum Türklerin, Ermeniler hakkında ileriye dönük yapıcı bir söylem otaya koyabilmek adına adeta açık bir kapı bıraktığını da göstermektedir... Daha

önceki yıllara ait kitaplarda görülen sağduyulu bakış açısı, yani direkt ve doğrudan Ermenileri düşman ilan etmeme ve onların Osmanlı tebaası iken durumlarına yapılan bu ve buna benzer örneklerdeki ifadeler Türk ders kitaplarının bu konuda olabildiğince pozitif yaklaşıma çalıştığını göstermektedir.

Bununla birlikte “*on binlerce masum Türk köylü, kentli ve kasabalısı Ermeniler tarafından vahşice katledilmişti...*” gibi duygu belirten ifadeler de ders kitaplarında yer bulmaktadır. Fakat Metin’e göre bu ve benzeri ifadeler, “nadiren” göze çarpmaktadır. Yazar bu durumu, “*duygu yüklü, acı verici, düşmanlık arttırıcı ifadelere ağırlık verilmesini öngören bir yazım politikasının*” olmadığı, sadece ders kitabı yazarının “kişisel bakışı”nın satır aralarına yansımaları şeklinde yorumlamaktadır. Bu yorumu desteklemek için de *Ermeni Komitaları*, *İsyancı Ermeniler* gibi ifadelerle “*son dönem ders kitaplarında da bütün Ermenilere yönelik bir genelleme yapmaktan uzak durulduğunu*” belirtmektedir.

Metin’in, yakın dönem ders kitaplarında Ermenilerin ele alınış biçimi ile ilgili yaptığı olumlu değerlendirmelerle tezat oluşturacak bir takım verileri de ortaya koymak gerekir. Öncelikle belirtmek gerekir ki, Ermenilere dair genellemelerden uzak durulması, çok yaygın ve yerleşik bir durum değildir. Yazarın, tarih ders kitaplarından yaptığı alıntılar arasında yer alan ifadeler, bu duruma kanıt oluşturmaktadır:

Ermeniler... tedhiş hareketlerine başladılar,

Ermeniler, kadın, erkek, genç yaşlı demeden binlerce Türk’ü insanlık dışı vahşetle öldürdüler,

Ermeniler, Adana ve çevresinde zayıf buldukları Müslüman mahallelerine saldırmışlar ve kadın, çocuk demeden Türkleri öldürmeye başlamışlardı,

Ermeniler... İstanbul’da Osmanlı Bankasına saldırıya geçtiler.

Ermenilere dair bu tür genellemelerin sayısız örneğinin olduğu göz önüne alındığında, tarih ders kitaplarındaki azınlık söyleminin ne kadar sorunlu olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Dolayısıyla bu durumu “yazarın duygularının satır aralarına karışması olarak görmek”, pek de mümkün değildir. Her ne kadar Ermenilere karşı yapılan ötekileştirmeyi “devletin yayın politikası” olarak değerlendirmek yanlış olsa da en azından tarih öğretiminde, Ermeniler başta olmak üzere azınlıklar konusunda hassasiyetin gözetildiği bir politikadan da söz edilemez.

Yakın dönem tarih ders kitaplarıyla ilgili Metin'in, Ermenilerin "*direkt olarak hedef haline getirilmesi*"nin önlenmeye çalışıldığı yorumu da tartışmaya açıktır. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (2014) ders kitabında, "Ermenilerle Savaş"ın ele alındığı, "Doğu Cephesi" bölümünün, Mehmet Emin Yurdakul'un "Vur"² şiiriyle başlaması, herhangi bir dolaylı anlatımın ötesinde, Ermenileri doğrudan bir şiddet eylemine hedef gösterir niteliktedir. Bu ve benzer örneklerin, günümüzde okutulan ders kitaplarında kendisine yer bulması, Metin'in "günümüze yaklaşıldıkça hazırlanan ders kitaplarında objektifliğin ön plana çıkmaya başladığı ve birçok eğitim uzmanının bu alanda çalışmalar yaparak bu objektifliği yansıtmaya çalıştığı" ya da "ortak bir tarih yazımı için Türk ders kitaplarının hazır olduğu" şeklindeki değerlendirmesini tartışılır kılmaktadır.

Sonuç

Araştırmacının bakış açısından, dünya görüşünden, incelediği konuya yaklaşımından etkilenmeyen bir sosyal bilim çalışması düşünülemez. Bu durum, yukarıdaki satırlarda incelenen Metin'in çalışması için geçerli olduğu gibi, onu eleştirel bir gözle değerlendirmeyi amaçlayan bu yayının kritiği için de geçerlidir. İki bakış açısı arasındaki farklılık, Metin'in tarih ders kitaplarında Ermenilerin ele alınış biçimine ilişkin yapmış olduğu bazı olumlu değerlendirmelerin, bu yazı boyunca tartışılmasına neden olmuştur. Dolayısıyla yukarıda yapılan değerlendirmeleri, uzun ve yorucu bir araştırma sürecinin sonunda hazırlandığı belli olan Metin'in çalışmasının niteliği ile ilgi olarak değil, bir yaklaşım farklılığının sonucu olarak değerlendirmek gerekir.

Özellikle azınlıklarla ilgili araştırmalarda sosyal bilimcinin kurmaya çalıştığı empati, bazı durumlarda sınırlı kalabilmektedir. Bu durumda konunun muhataplarını da araştırma kapsamına dâhil etmek, çalışmanın sınırlarını daha da genişletir. Nitekim yapılan bir araştırmada, tarih ders kitapları ile ilgili görüşlerine başvurulmuş Ermeni öğrenciler, yaşadıkları toplum içerisinde kendi kimliklerine dair bir farkındalığın olmadığını, yok sayıldıklarını, hatta dışlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun en önemli nedenlerinden biri olarak da tarih derslerinde ve dolayısıyla tarih ders

² Ey Türk vur, vatanın bakirlerine, Günahkâr gömleği biçenleri vur!.. (Komisyon, 2014; 48)

kitaplarında kendi kimliklerinin aktarımında kullanılan ötekileştirici söylemi belirtmişlerdir (Yazıcı, 2015).

Türkler ve Ermeniler, Anadolu coğrafyasında yaklaşık bin yıl boyunca birlikte yaşayan iki halktır. Ötekileştirici söylemin kaynağı ise, tarih ders kitaplarında Ermenilerle ilgili anlatımın, iki halk arasında yüzyıllar boyu devam eden ilişkinin sorunlu olan son 30-40 yılına odaklanılmış olmasıdır. Dolayısıyla Ermeniler, tarih ders kitaplarında bir “sorun/mesele” olarak yer bulabilmiştir. İlgili bölümlerin temel amacının, soykırım iddialarına cevap vermek olduğu da göz önünde bulundurulursa, Türkiye’nin tarih öğretiminde Türk-Ermeni ilişkilerinin ne kadar sığ bir çerçeveye oturtulduğu daha iyi anlaşılacaktır.

Cumhuriyet dönemi boyunca Türkiye’de okutulan tarih ders kitaplarına haksızlık yapmamak adına son olarak belirtmek gerekir ki, Ermenistan’da okutulan ders kitaplarındaki Türk imgesi, Türkiye’de okutulan ders kitaplarındaki Ermeni imgesinden çok da farklı değildir. Ermenistan ders kitaplarında “Türklerin Türk olmayan Müslüman halkları Türkleştirmeye çalıştığı, Hıristiyanları yok etmeyi planladıkları, Ermenileri ise “kitlesel olarak sürgün ve katlettikleri” vurgulanmaktadır. Ermeni tarih ders kitaplarında Türkler genellikle “katleden, öldüren, yok eden, tehlikeli, mahrum eden, korkutan, cani, sürgün eden” gibi ifadelerle nitelendirilmektedir (Deveci Bozkuş, 2015). Her iki ülkenin ders kitaplarında yer alan öteki imgesi farklı olmakla birlikte ötekileştirmenin dilinin aynı olduğu dikkat çekmektedir.

Her iki ülkenin tarih ders kitaplarının henüz ötekileştirmeden ve önyargılardan arındığını söylemek mümkün değildir. Dolayısıyla Metin’in “*ortak bir tarih yazımı için Türk ders kitaplarının hazır olduğu*” şeklindeki ifadelerini bir durum tespiti olarak değil, bir temenni olarak değerlendirmek gerekir. Bu temenninin gerçekleşmesi için de ders kitaplarındaki azınlık söylemini, bilimsel anlamda tartışmaya açan çalışmalara ihtiyaç olduğu ortadadır. Metin’in kitabı böyle bir tartışmaya olanak tanınması bakımından da oldukça anlamlıdır.

Kaynakça

- Copeaux, E. (1998). *Tarih ders kitaplarında (1931-1993) Türk tarih tezinden Türk İslam sentezine* (Çev. A. Berktaş). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Deveci-Bozkuş, Y. (2015). Ermeni tarih ders kitaplarında 1915 olayları. *Tesam Akademi Dergisi*, 2 (1), s. 89-105.
- Öztuna, Y. (1976). *Tarih III*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Komisyon, (2014). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük*. Ankara: Devlet Kitapları.
- T.T.T.C. (1931). *Tarih IV Türkiye Cümhuriyeti*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Yazıcı, F. (2015). *Azınlık okullarında tarih eğitimi ve çokkültürlülük*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Yazıcı, F. (2011). Cumhuriyet Dönemi tarih ders kitaplarında tarih yazımı. V. Engin ve A. Şimşek (Ed.), *Türkiye'de Tarih Yazımı*. İstanbul: Yeditepe.



Çeviri:

TARİH TEDRİSATININ VAZİFESİ*

Hülasa ve Tercüme: Nurullah ATAÇ

Çeviriyazı: Abdulcelil GÖK**

Clemenceau Lisesi (Nantes) tarih muallimi Mösyö M. Mitard, “*l’Enseignement Public*” mecmuasının Teşrin-i Sani 1927 tarihli nüshasında “*Tarih Tedrisatının Vazifesi*” unvanıyla neşrettiği bir makalede, her memleketin ilk ve orta mekteplerinde bilhassa kendi tarihine ehemmiyet vermesi davasını müdafaa ediyor.

Mösyö Mitard makalesinin dibacesinde (önsöz) “tarihin vazifesi” meselesinin senelerden beri münakaşa edildiği halde henüz bir neticeye vâsıl olmuş görünmediğini kaydederek diyor ki:

“Münakaşa daha devam edecektir, çünkü ortada mevzubahis olan mudil (çetin) ve müşkül dava yalnız mektep teşkilatı, çocuk ve murahık (ergenlik dönemine yaklaşmış çocuk) ruhiyatı, tarihin umumi telakkisi meselelerine değil, siyasi, dini ve içtimai kanaatlere de temas ediyor”.

“Mamafih bir tarih muallimi “tarih okutmak neye yarar?” meselesini düşünmekten sarf-ı nazar (gözden kaçma) edemez. Zira uhdesinde (sorumluluk) bulunan derse vereceği istikamet, bu suale verilecek cevaba bağlıdır. Bu kadar münakaşaları mucip olan böyle bir mevzu hakkında makul bir kanaat edinmek için ne yapmalı?”

* Ataç, N. (1927). Terbiye 2 (8) 12. 1927, ss. 51-62.

** Ergün Öner-Mehmet Öner Anadolu Lisesi Tarih Öğretmeni E-Posta: celiltarih@hotmail.com

Mösyö Mitard bunun için mektep programlarına tarih dersinin ne zaman ve ne için idhal (dâhil etme) edildiğini araştırmanın en iyi çarelerden biri olduğunu söylüyor.

“Ondan sonra, diyor; tarih tedrisatına tayin edilmiş gayelerden hangilerinin, artık hemen hemen büsbütün terk olunmuş telakkilerin bekayası, hangilerinin ne olacağı belli olmayan bir istikbal hakkında cüretkârane ileri sürülmüş fikirler, hangilerinin gerek milli hayatımızın bu günkü şeraitine, gerek bu günkü fikir âleminde mutalebatına (istekler) uygun gayeler olduğunu tayin edebiliriz”.

Mösyö Mitard bundan sonra makalesini iki kısma ayırıyor. Bundan “Fransız mekteplerinde

(Sayfa 2)

tarih (17’nci asırdan bu güne kadar)” unvanını taşıyan birincisinde Fransız tarih tedrisatının geçirdiği safhaları anlatıyor. Tedkikatına on yedinci ve on sekizinci asırlardan başlıyor ve On Dördüncü Louis’in saltanatının nihayetine kadar mekteplerde, yalnız eski edebi eserlerin anlaşılmasına yardım etsin diye Kurun-ı evvel tarihi okutulduğunu söyledikten sonra diyor ki:

“On Beşinci Louis’in saltanatının bidayetinde Rollin, kurun-i kadime (eski çağlar) müverrihlerinde sık sık tesadüf edilen bir arzuyu ihya etti ve kolejlerde kurun-ı evvel (ilk çağlar) tarihinin vazifesini genişletti. Tarih artık sadece eski eserleri izah ile kalmıyor, Titus Livius’da ve Plutarch’da olduğu gibi, bir medeni kahramanlık ve asalet-i ruhiye mektebi oluyor. Fransa tarihine gelince Rollin onun da “büyük fazilet numuneleri ve birçok güzel fial (eylemler)” arz ettiğini kabul etmekle beraber “sınıflarda onu tedris için vakit bulmanın kabil olmayacağını” zan ediyor.

“Kolejlerde tedris olunmayan ezmine-i muahhire (son çağ) tarihi ise prensler ve mensup olduğu aileler dolayısıyla bir gün devletin büyük mansıplarına (makam) geçmesi muhtemel bulunan gençler için zaruri addolunuyor. Buisson’a ve Rollin’e göre tarih hükümdar için hem ahlak hem de siyaset dersidir. Tarih bir ahlak dersidir, çünkü hükümdara daha genç yaşında, bilahare etrafını çevirecek müdahinler (dalkavuklar) arasında pek müşkülâtla duyacağı hakikatin ve adaletin sesini öğretir. Bir siyaset dersidir, çünkü ona devletler mukadderatının istinad ettiği esasatı ve dolayısıyla tebasının saadetine müsmir (verimli) bir surette çalışmayı öğretir. Tarihi böyle hükümdarların ve devlet adamlarının terbiyesi için bir vasıta telakki etmek kurun-ı evladan kalma bir anane idi. Bu telakkiyi bilhassa, vakayiin ve onların sebeplerinin

tahliline çalışan doğru, bi taraf tarihi recül-i siyasi (siyaset adamı) için en iyi mektep ad eden Polybius ifade etmiştir”.

Mösyö Mitard on sekizinci asrın nısfından (yarısından) sonra, kolejlerde tarihin ve bilhassa Fransa tarihinin lüzumu hakkında yeni bir nokta-i nazar meydana çıktığını, bunu evvela D’Alembert’in ansiklopedide bilahare La Chalotais ile reis Rollin’in parlamentoda müdafaa ettiklerini ve On Altıncı Louis’in saltanatının ilk senelerinde küçük asalet mensup çocuklara, kendilerinin askerlik mesleğine ihzar (hazırlama) için tarih okutulduğunu söylüyor ve diyor ki:

“Bu müesseselerde (on iki vilayet kolejleri) tarihe büyük bir yer verildiyse bunun (Sayfa 3)

sebebi şudur: Tarih moda olmuştu ve askerlik hakkında esas olan harpler tarihi, eski bir ananeye göre, “silah adamları için bir ilim” addolunuyordu.

Muharrir ihtilal ve birinci imparatorluk zamanlarında tarih derslerinin yine ikinci sınıfa geçtiğini anlatıyor. Sonra 1815 ve 1870 seneleri arasında tarih tedrisatının geçirdiği safhaları gösteriyor:

“Kolejlerde tarih dersinin teşkili için alınan ilk umumi tedbir, 16 Mayıs 1818 tarihli emirnamede, bunda tarih derslerinin artık hususi muallimlere tevdi olunacağı taht-ı karara (kararlaştırma) alınıyordu. Bu muallimlerin ilklerinden biri o zamanlar *Precis d’Histoire Moderne* (1827) unvanlı kitabını neşreden Michelet’dir. Restorasyon zamanında tarih tedrisatının kolejdeki terakkiyatının saiki (sebebi) bu ilmin fazilet terbiyetkarisi hakkında peyda olan yeni fikirlerden ziyade Augustin Thierry muasırlarının ve Walter Scott karilerinin (okuyucu) tarihi vekayie karşı gösterdikleri ibtila (tutku) derecesindeki alakadır. On dokuzuncu asır tarih asrı olacaktır.

“Romantik devrin orijinal evsafından beri olan bu tarih ibtilâsı, temmuz monarşisi zamanında da devam etti. Louis Philippe’nin nazırları tarih tedrisatını edebiyat fakültelerinde, kolejlerde ve ibtidaî darulmualliminlerde (ilk öğretmen okullarında) usulü dairesinde ve sebatlık teşkil etmek himmetini gösterdiler. İlk mekteplere gelince onlarda tarih, tedrisi mecburi mevaddan olmamakla beraber, en yaşlı talebelere tarihin anasını (unsurlar) öğretmek için muallimlere emir verildi.

“İkinci imparatorluğun ilk senelerinde Fortoul’un maarif nezareti esnasında oldukça ihmal edilen tarih, Duruy maarif nazırı olunca yine rağbet kesb etti. Duruy o

makama geçmeden evvel otuz sene muallimlik etmiş, “Roma Tarihi”nin ilk ciltlerinden maada vazih ve canlı tarih manüelleri de yazmıştı. Tarih için büyük bir heyecan hissediyordu. Ona çok hizmet etti. Tarih tedrisatı hakkında o zamanlar için yeni olan fikirleri vardı ve onları söyledi. Onun indinde tarih herkese kendi milletinin ve cinsinin mazisini tanıtmaya sevk eden meşru insiyakı (sevk) tatmin eden bir vasıta, bir ahlak mektebi olmakla kalmıyordu. Bir demokraside bilhassa haizi kıymet olan vatanperlik hissini ve akl-ı siyasinin terbiyesi için bir usul idi. Duruy’un tarihi, hanedana karşı sadakat hissini tehyiç (heyecanlandırma) edecek bir vasıta diye göstermesi bilhassa şayan-ı dikkat ve takdirdir. Felsefe hakkında bir “asr-ı

(Sayfa 4)

hâzır tarihi” dersi ihdas etti. Bu derste 1879 (1789?) senesinden beri tahaddüs etmiş vakayi ve gelmiş insanlar öğretiliyordu. Duruy, o zamanlar için cüretkarane addedilecek bu ibdâna (meydana getirme) fevkalade ehemmiyet veriyordu. İlk mektepte tarih tedrisatını mecburi kıldı. Üçüncü Napolyon’un hakiki bir demokrasi ve vatanperverlik hisleriyle mecbul (yaratılmış) olan nazırı Fransa mekteplerinin senelerce tarih-i mukaddesi ezberlemektense kendi babalarının ve memleketlerinin hayatını öğrenmeleri lazım geldiğine kâni idi”.

Bundan sonra Mösyö Mitard, Duruy’un eserine Ernest Lavisse’nin devam etmiş olduğunu anlatıyor. Lavisse’nin indinde de Fransız ilk ve orta mekteplerinde bilhassa Fransa tarihi okutmak zaruri idi. Lavisse Almanları misal gösteriyordu. Filhakika Alman âlimlerinin indinde de tarihin çocuklarda vatanperverlik hissini takviye etmesi lazımdı; fakat Lavisse çocuklara Fransa tarihinin tahrik edilmeden öğretilmesini, tarihin onlarda milli izzet-i nefsi tehyice ve ecnebiye karşı kini tevlide (sebeplendirme, doğurma) alet edilmemesini de istiyordu.

On dokuzuncu asrın sonlarına doğru, tarih tedrisatını doğrudan doğruya hiss-i millinin tenmiyesine (büyütme) tevcih etmek fikri şiddetini kaybetti. 1905 senesinde Lil şehrinde in’ikâd (gerçekleşme) eden 4. Amicales Kongresi şu kararı ittihaz (kabul) etti: “Kongre, tarih tedrisatının ilmi bir mahiyeti muhafaza etmesi lazım geldiğini, yani onun ictimai bir mefkûre inşasına ve hissiyatın terbiyesine alet edilmemesine karar vermiştir”.

O zamanlar Mösyö Seignobos da Lavisse’ninkinden farklı bir tez müdafaa ediyordu. Mösyö Seignobos tarih tedrisatında bilhassa cemiyetlerin tahavvûlatına

(değişim) ehemmiyet vererek talebeyi siyasi hayata hazırlamak lazım geldiğini söylüyordu. Mösyö Mitard, Mösyö Seignobos'un fikirlerini hulasa ettikten sonra diyor ki:

“Tarihten ve bilhassa azmine-i muahhire, asr-ı hazır tarihinden alınacak bu siyasi terbiye ise, bu günkü Fransa gibi bir demokrasinin vatandaşlarına elzemdir”.

Mösyö Mitard, bu tarihin bu suretle tedris edilmesi gençlerde makul bir vatanperverlik hissi uyandırmış olduğunu ve harb-i umumide Fransa'nın galebe çalmasına hizmet ettiğini söylüyor; fakat bilahare tarih tedrisatının “yeni mefkûreye, yani Cemiyeti Akvam mefkûresine

(Sayfa 5)

göre tadili için bir cereyan hasıl olduğunu kaydettikten sonra makalesinin ikinci kısmına geçiyor”. “Tarih ve Milli Terbiye” unvanını taşıyan bu kısmı aynen tercüme ediyoruz.

Yüksek Tedrisatta Tarih

Yüksek tarih tedrisatının vazife ve ruhu, münakaşaya meydan vermiyor. Darülfünunlarımızdaki müderrisler talebenin ilmi mahiyette orijinal taharriyatta bulunmak kabiliyetini ihraz (kazanma) etmelerine ve tarihin bütün büyük meseleleri hakkında yapılan tedkikatın umumi neticelerini öğrenmelerine gayret ediyorlar. Darülfünun müderrisleri ile talebesinin sadece hakikati taharri ve arz etmeleri sadece hakikat taharri üzerine müstenid (dayanan) olan Fransız tarih ilminin ananelerine nigahban (gözcü) olmaları lazım geldiği kabul olunmuştur. Fustel de Coulanges, Alman âlimlerinin tarihi vatanperverlik hissini terbiyesi hususunda kullanmak fikirlerinden bahsederken demiştir ki: “Vatanperverlik bir fazilettir, tarih bir ilim; onları bir biriyle karıştırmak doğru olmaz”. Fustel de Coulanges bu cümlesiyle Fransız tarih ilmini pekiyi ifade etmiştir.

Orta Mekteplerde Ve İlk Mekteplerde Tarih Tedrisatının Ananevi Gayeleri

Tarih tedrisatında orta mekteplerin ve ilk mekteplerin, edebiyat fakülteleri tarih şubelerinin gayesini, yani tarihi ilmi bir surette tedrisi istihdaf (hedef edinme) edemeyecekleri bedihidir (açık). Çocuklara intikad (eleştiri) tarihi esaslarını ne usulü dairesinde öğretmek ne de o esasları tatbik ettirmek mümkündür (ancak liselere ve muallim mekteplerine devam eden murahıklara intikadın ne olduğu hakkında – o da

sathi olarak - bir fikir vermek belki kabildir). Çocuklara, havsala-i idraklarının (kavrama kabiliyeti) pek tabii olarak dar bulunması dolayısıyla, ilmin bütün umumi neticeleri de öğretilemez. Bu neticeler arasında muhafazası münasip olan birkaç vakıyı nasıl intikad etmeli? Tabir-i ahirle, ilk ve orta mekteplerimizde tarih tedrisatının gayeleri ne olmalı?

Kolejlerimizde tarihi, edebiyat dersinin bir mütemmimi (tamamlayıcı) addetmek itiyadı (alışkanlık), hayli zamandan beri terk olundu. Tarihten güzel tarz hareket numuneleri, Rollin ve La Chalotais'nin yaptıkları gibi ahlak dersleri istemek fikrinden de sarf-ı nazar edilmiş

(Sayfa 6)

gibidir. Tarih dersinin terbiye-i ahlakiyeye hadim kılınabileceği tecrübe ile sabittir. Büyük insanların ef'al ve harekâtını hikâye ederken muallim, talebesine o insanların yüksek fezailini (üstün özellikler) taklid arzusunu ilham edebilir; tarihi eşhasın, vekayii, âdâtın kıymet-i ahlakiyesi hakkında hükümler verip mülahazalar (düşünceler) sard (nüfuz) ederek talebesinde, ahlak şuurunun teşekkülüne hizmet etmesi de kabildir. Tarih muallimini bir ahlakçı addeden akide, on dokuzuncu asır nihayetine kadar hükümrân olmuştur. Mamafih bugün inhitat (çöküş) halindedir. Filhakika roman veya efsane, hatta gözlerimiz önünde cereyan eden hayat mürebbiye, tarihi şahsiyetlerin ekserisinden daha mükemmel ve daha asil numuneler irae (gösterme) ettirebilir. Diğer cihetten tarihin arz ettiği ef'al-ı beşeriye ve bunların tevlid ettiği neticeler, bizim adalet telakkimize pek uygun değildir. Tarih zorbalıklarla haydutluklarla doludur. Bundan başka ahlakçı müverrihin, tasvir ettiği eşhas ve hikâye ettiği ef'ali, tehzib-i ahlak (ahlaki temizlik) endişesiyle güzelleştirmesi ve onlarla hakikati tahrif etmesi pek kabildir. Rollin de böyle yapmıştır. Hem ahlak dersini vakayi-i tarihiye'nin hikâyesine mezc etmek, talebenin nazar-ı dikkatini o vekayiden uzaklaştırmak tehlikesini tevlid eder. Bunun içindir ki ahlakın, tarih derslerinden başka bir yerde tedrisini müreccah buluyoruz.

Tarih dersinin kıymet-i ahlakiyesi, Ernest Lavisse'nin söylediği gibi "hakikatin taharrisi olmasında", "hakikati bulmak için cehd etmesinde", "onu olduğu gibi söylemesinde, vakıaları ve akideleri "hakkaniyet-i mutlaka" ile arz eylemesindedir. Tarih dersi, bize takaddüm etmiş nesillere karşı medyun (borçlu) bulunduğumuz minnettarlığın bir ifadesi olduğu için bir kıymet-i ahlakiyeyi haizdir. Çocuğun üzerinde milletin de beşeriyetin de hakkı vardır. Tarihi öğrenmek çocuk için bir nevi edayı din

etmek ve bizi bu hale getirmiş olan uzak ve yakın cedlerimizi (atalarımızı) takdis eylemektir.

Tarih tedrisatını, malumat-ı medeniye derslerine bir bahane kılmak münasip midir? Mektep kitaplarımız, bilhassa ilk mektepler için yazılmış olanlar arasında müfrit bir cumhuriyetperverlik göstermek endişesiyle, 1789'dan evvelki Fransa'ya bühtan (iftira) eden ve ihtilal devrini coşkunklukla tasvir edenleri oldu. Belki el'ân (şu an) da vardır. Memleketimiz tarihini bunun aksi endişe ile arz edenler de bulundu. Bu, mektep tedrisatında zaruri olan bi taraflığı ihlal etmekten başka tarihi tahrif etmektir.

(Sayfa 7)

Tarihi "hakiki malumat-ı vataniye dersi" addetmenin başka bir şekli vardır: Hiçbir propaganda gayesi görülmeden tedris olunan tarih, bilhassa ezmine-i muahhare ve asr-ı hazır tarihi talebeye, siyasetin malumatı esasıyesi ile ünsiyet peyda ettirir ve onlara memleketlerinin hayat-ı umumiyesine iştirak arzusunu ilham eder. Mösyö Seignobos gibi biz de tarihin "müstakbel vatandaşların terbiye-i siyasiyesi hususunda" faydeli olmasını, o dersi demokratik tarz idareimizde lüzumlu kılan başlıca sebeplerden biri addediyoruz.

Tarihi bir de milliyet hislerinin tehyicine hadim kılmak usulü vardır ki bu bilhassa Almanya da tatbik olunmuştur: Beşeriyetin merkezi addolunan vatanın tarihi tebarüz ettirilir ve cihan tarihi, Lavissey'nin söylediği gibi, bunun bir "imtidadı" (uzantı) gibi gösterilir. Milleti tebci gayesine daha kolaylıkla ve daha emniyetli bir surette isal (ulaştırma) ettiği takdirde, hakikati tahrifte meşru addolunur. Ernest Lavissey Fransa da tanınmasına hizmet ettiği bu usulün muhtemel mübalağa ve tehlikelerini de, yukarıda söylediğimiz gibi, ihbar etmeyi asla unutmadı. Bunlar onu, mevcudiyetini idame ettirmek isteyen bir millet için zaruri olan terbiye-i vataniyeye mektebin lakayt kalamayacağını ve vatani bilhassa bir mevcud tarihi olduğundan bu terbiyenin milli tarihinin tedkikinden istintac (sonuç çıkarma) edilmesi lazım geldiğini birer mütearife olarak kabulden men etmiyordu. Onun gibi ve ilk mektepler müfredat programına mütedair 1923 tarihli talimatın muharriri gibi biz de tarihimiz merdane tedkik edilince, vatan hissini takviye, vatan fikrini tenvir (aydınlatma) edeceğine kaniyiz. Tarih dersi çocuğu veya murahıkı, kendi ferdini millete rabt (bağlama) eden kaydları daha vazıh (açık) bir surette anlamağa alıştıtırır ve ona "asırlardan beri Fransa toprağında üzerinde yaşayan" insanların "müşterek ve maşeri (ortak) eseri" olan Fransa'ya karşı daha

kuvvetli bir muhabbet telkin eder. Burada mevzu bahis olan müteyakkız ve esaslı bir vatanperlik, Ernest Lavisse'nin tabiri vecihle "hakiki vatanperverlik" dir. Bundan ne ecnebiye karşı körü körüne kin beslemek vardır ne de maziden kalan bütün milli ananelere karşı mutlak ve sarahatsız bir hürmet.

Tarih Tedrisatında "Yeni İdeal"

Bu suretle yapılıncı tarih tedrisatı mekteplerimizde ve liselerimizde ferdlerinin ekserisi iyi birer vatandaş ve iyi birer Fransız olan nesiller yetiştirilmesine hadim oldu. Bu gün tarihe

(Sayfa 8)

başka bir vazife verilmesi teklif olunuyor. Bu teklif, Lion Kongresi'nde kabul edilen ruznamede (günlük/gündem) ifade olunmuştur. O karar manası tağyir (değişme) edilmeden, şu suretle hulasa edilebilir: Tarih tedrisatı "beşeriyetin terakkiye ve adalete doğru tekâmül ettiğini göstermeye çalışacak", "tarih medeniyetin ilk sınıfta say'ın (emek) ve işçilerin tarihini koyacak", "sebat ve cesaretle sulhperver olacak... Çocuğu; geniş, beynelmilel (uluslararası) bir cemiyete hazırlayacak".

Bu düsturlarda ve onları ilham eden hislerdeki civanmertliği hiçte inkâr etmiyoruz; ancak şunu da söylememiz lazım ki o düsturların ekserisi bizi tamamıyla tatmin edemiyor ve ciddi itirazlara meydan verebilecek kabiliyette gözüküyor.

Bugün birçok kimselerde terakkiyi, beşeriyetinin inkişafının tabii ve önüne geçilmez bir kanunu gibi telakkiye kuvvetli bir meyil var ki bu da şüphesiz uluma ve tatbikatına medyun olduğumuz terakkiyattan neşet ediyor. Hâlbuki beşeri cemiyetlerin tedkiki bize gösteriyor ki terakki fikri bu suretle anlaşılınca cidden ilmi bir mefhum değil, felsefi bir görüşü, beşer mukadderatının nikbini (iyimser) ile tefsiri oluyor. Filvaki mazide müessesat ve adat, terakki ile hiç de müterafık (birarada) olmadan, istihale (başkalaşma), tahavvül (değişme) ve tenevvü (çeşitlenme) etmiştir. Mazi medeniyet hususatında, o da pek yakın zamanlara ait olmak üzere, terakki olduğu muhakkak ise de efrad kitlesinde ahlaki bir terakki olduğunu isbat müşkildir. Cemiyet-i beşeriyede, yani gerek beynelmilel münasebatta, gerek bir devletin efradı arasında münasebatta, manen yüksek her insanın ruhunda mevcut bulunan adalet idealinin tahakkuk emrini ehemmiyetli bir surette ilerletmiş olmamızı ispat da yine o derece müşkildir. O halde çocuklar önünde mazinin hadisat-ı beşeriyesini "terakkiye ve adalete doğru tekamül"

nokta-i nazarından hikaye etmek, bizce doğruluğu pek gayrı vazih olan bir telakkiyi kabul etmektir.

Bugünkü Fransızların çoğunun ecdadı amele veya çiftçidir. Onların tarihi de eski işçilerin müşterek vasi gayretinin tasvirine irca edilse de dahi, evlatları indinde yine mukaddestir. Mamafih memleketimizin mazisinde yalnız bu makule vekayi ve eşhası nazar-ı itibara alarak diğerlerini ihmal etmek, tarihin mufassal şeniyetini (gerçeklik) çocuğa cidden yani na tamam bir surette arz etmek olmaz mı?

Harpler tarihine karşı medeniyet tarihini öne sürmek bu gün moda olmuştur. Ve bize öyle geliyor ki Lion Kongresi de ikincisine karşı birincisinden çok fazla müsait bir karar ittihaz

(Sayfa 9)

etmiştir. Askeri sahaya ait vekayie (olay), eski tarih tedrisatında işgal etmiş oldukları haddi müteceviz mevkiin yine iadesinden ictinab (çekinme) edilmesi lazım geldiğine biz de kaniyiz; fakat bu, onların tedrisattan hemen hemen kaldırılması münasib olacağını söylemek değildir. Onlar beşeriyetin mazisinde başlıca denebilecek kadar mühim bir rol oynamışlardır. Bundan başka harpler tarihini öğrenmek, en genç çocuklara bile, bir milletin ne olduğunu hissettirebilir ve bilnetice (sonuç olarak), bin seneden beri Avrupa'da teşekkül etmiş bulunan hayat-ı esasiyenin esas fikrini onlar için anlaşılır bir hale koyabilir. Hem hakikate sadık kalmak endişesiyle öğrenilince, harb vakayiiine ait malumat talebeye hiçte çarpışmak arzusunu vermez.

Avrupa milletleri çocuklarına tüyler ürperten mezarlar kazmış olan harb ilahının artık kan ateşini teskin etmiş olmasını bütün kalbimizle temenni ediyoruz. Çocuklarda sulh arzusunu takviye için onlara cemiyet-i akvamın menşelerini ve inkişafını, ruhunu ve vazifesini hikâye ve izah etmeyi, dünya milletlerini birbirine birleştiren ve günden güne sıklaşan iktisadi ve manevi tesanütü anlatmayı zaruri addediyoruz. Fakat bu esası kabul ettikten sonra tarih tedrisatında sulhperverlik cereyanını azam doğru olmadığı kanaatindeyiz. Kararlarını kendinden zayıf milletlere kabul ettirmek için hükme müracaattansa kuvvetten istifadeyi tercih eden emperyalist devletler dünyada el'an mevcuttur. Yine biliyoruz ki Almanya'da, harpten evvel olduğu gibi bu gün de, ilk mektepte olduğu gibi Gimnazyum'da da tarih, Weimar Kanun-u Esasisi'nin meşhur bir maddesine rağmen tarafgirane (taraf tutarak) tedris olunuyor ve hiss-i milliyi tehyice alet ediliyor. Panze-manizm havariyununun, bundan birkaç sene evveline gelinceye

kadar Fransa'yı milletler meyanından kaldırmayı arzu etmiş bulduklarını da mensup bulunduğumuz nesil unutamaz. Bu şerait dahilinde sadece kozmopolitizm ve milletlerin birbirleriyle barışması gayelerini gütmek için mekteplerimizde vatan his ve fikrinin tenmiyesi sistematik bir surette ihmal edilerek Fransız milletini manen silahsız bırakmak bir tehlike olmaz mı? Zaten bu da tarihi, gayesi ne kadar asil olursa olsun yine propagandaya alet etmek ve binaenaleyh hakikati tahrif etmek değil midir?

İlk Mektepte Fransa Tarihi

Lion Kongresi'ne iştirak edenler ittihaz ettikleri kararda, Fransa tarihinin mekteplerde

(Sayfa 10)

sadece medeniyet tarihinde bir mevki olması itibariyle tedris edilmesini açıkça söylemiyorlarsa da kararın tahririnde kullanılan lisanla ima ediyorlar. Hâlbuki Fransa tarihi, ilk mektep programlarının en esaslı kısmını teşkil etmektedir. Bu da bize bir kısmı menafi-i milliye, bazıları da terbiye sahasına ait olan bir takım sebepler dolayısıyla mutedil ve meşru gözüküyor.

Bu gün, her devletin mekteplerinin nazarı dikkatine bilhassa kendi tarihini arz etmesini maarifin esasat-ı müdebbiresinden beri olarak kabul etmeyen teşkilata malik hiçbir millet yoktur. Hem bu prensip bazı milletler tarafından şiddetli bir surette tatbik olunuyor. Mesela Amerika'nın genç milletlerinde tarih tedrisatı, yeni milli şuurların tekevvünü (şekillenme) için bir gaye addolunuyor. Merkezi Avrupa'da merkezi müstevli (istilacı) imparatorlukların boyunduruğundan daha pek yakın zamanlarda kurtulmuş olan bazı milletlerde de tarih tedrisatı, evvelce bâ'su bâ'delmevtin (öldükten sonra tekrar dirilmek) olduğu gibi şimdi de milli inkişafın başlıca vasıtalarından biridir. Tarih dersinden terbiye-i vataniye hususunda istifade nazariyesini Fransa'da evvela Ernest Lavisseye kemal-i belağatla müdafaa etti ve ondan sonra da kabulü meşru ve zaruri görüldü. Bugünkü Avrupa'da, yani kurun-ı vustanın nihayetinden beri Fransız milleti gerek tarih gerek tabiat tarafından metin bir sûri kurulmuş bir heyet arz ediyor. Onun teşekkül ettiği coğrafi çerçeve öyle ahenktar bir manzara teşkil ediyordu ki mütemadi hicretin ve bahri "kolonizasyonlar neticesinde memleketimize gelmiş olan muhtelif ırktan milletleri birbiriyle mezc olmağa davet etti. Kadim Capestian Krallığı etrafında teşekkül eden Fransız vahdeti de federasyon bayramı la Fete de la Fedelerasyon günü milletin heyet mecmuası tarafından bir büyük heyecan ve uhuvvet coşkunluğuyla kabul

ve tasdik olundu. Bizim bugünkü Fransızların, başlıca vazifemiz tarihimizin şeref ve sefalet günlerini anlatarak, birçok buhranlar arasında hakikaten gayrı kabil inkısam olduğunu ispat etmiş, yedi sekiz asırdan beri cihana o kadar meşhur fikir ve fiil kahramanları, hakikate ve adalete hadim o kadar generaller yetiştirmiş olan milli bir cemaat fikrini çocuklarımızın kalbinde yaşatmak değil midir?

Milli tarihimizin tedrisi bizim için yalnız terbiye-i vataniyenin değil, temsil esasına müstenid ve layık bir demokrasinin müstakbel vatandaşları için zaruri olan terbiye-i siyasiye'nin de esasıdır. Bugünkü talebemiz istikbalde hayat-ı umumiyeye bir Fransız vatandaşı olarak iştirak

(Sayfa 11)

edeceklerdir. Onları en ziyade alakadar eden, onlarca anlaşılması en ziyade lazım olan cemiyet de yaşadıkları cemiyettir. Bu günkü Fransa'dır. Fransa da hem eski menşeleri, hem de yeni tarihi bilinmezse iyice anlaşılabilir.

Bugün Fransa'da yerleşmeye gelen ecnebinin adedi gitgide artıyor. Mekteb bu yeni gelenlerin çocuklarını, mümkün olduğu kadar Fransızlaştırmaya çalışmalıdır. Onları hayat-ı milliyemize ithal için de lisanımızı öğrettikten sonra onları tarihimize de aşına kılmaktan daha iyi bir çare var mıdır? Bu noktayı teemmül edelim bu Cemahir-i Müttehide-i Amerika'yı (Amerika Birleşik Devletleri) taklid edelim. Orada birçok senelerden beri tarih, tedrisatına muhtelif yerlerden gelmiş muhacirlerin bugün milletin ekseriyetini teşkil eden ahfadına (torunlarına) Amerikan vatanperverliğini ilham için en müsmir çare diye bakılıyor.

Diğer cihetten Fransız, bir nevi müşahhas ibtidai ictimaiyat tedrisatı nokta-i nazarından bakılınca da zengin bir cevher arz etmektedir. Filhakika onda hayat-ı siyasiyenin hadisat-ı umumiyesini, ictimai vakıaların ve inkılabatın başlıca enmucelelerini (örneklerini) bir çocuğa bile anlatmaya muktedir tarihi misaller çoktur. Bundan başka memleketimiz, iki bin seneden beri gerek siyasi vakayı, harpler ve ihtilaller, gerek ulumun ve medeniyetin inkişafı mevzu bahis olsun Avrupa'nın ve cihanın hayat-ı umumiyesine pek haklı bir surette karışmıştır. Beşeriyet tekâmülünde başlıca rollerden birini ifa etmiştir ki bu da onun tarihini fevkalade müfid (faydalı) kılar.

Nihayet genç Fransızlar bu tarihi, diğer tarihlerden daha iyi anlarlar. Zira mazinin eserleri ve bakayası, abideler, lisan, müessesât, itikâdât, âdât bugünkü Fransa'da el'an pek çoktur. Mesela şehirlerimizde ve köylerimizde bulunan abidelerin, müzelerimizde

muhafaza olunmuş eski eşyanın manzarasında Murahıklarında ve hatta çocukta eski zamanın hayatı için nasıl bir his, nasıl bir tecessüs tevlfid ettiklerini bittecrübe biliyoruz. Michelet'in Fransız âbidâtı müzesini ziyaretlerini hatırlayarak "tarih aşkı kıvılcımı, eski hatıralara karşı alaka, edvarı seyr arzuyu mübhem (belirsiz)" dediği şeyi genç ruhlarda uyandırmak için, onlara mazinin abidelerini ve bekayasını doğrudan doğruya göstermekten daha iyi bir çare yoktur mahalli arkeoloji ve tarih menâbii (kaynak) sayesinde Fransız tarihi çocuklarımızın zihnine en kolayca, en tabii bir surette nakşolan tarihtir.

(Sayfa 12)

Tarih tedrisatı yeni nesillere milletin tasvirini ve beşeriyetin tasvirini arz ediyor; bu tasvirlerin, fikr-i beşerin maziye ait şeylerle iştigal ettiği zaman hakikati anlayabileceği derecede doğru olmasına gayret ediyor. Tarih tedrisatı yeni nesilde bu günkü Fransızları birbirlerine ve eski Fransızlara rabt eden sıkı tesanüdü, onları bütün insanlara rabt eden daha geniş tesanüdü anlatıyor. Onlarda hem vatan muhabbeti, hem de beşeriyet muhabbeti takviye ediyor. Bu iki muhabbetin birbirleriyle imtizacı da pekala kabildir.

Tarih tedrisatı yeni nesilleri, memleketlerinin ve cihanın hayat-ı umumiyesiyle alakadar olmaya ve o hayata iştirake muktedir kılar.

On dördüncü Louis zamanında gerek umumi, gerek milli tarih hemen hemen yalnız kralın oğullarına öğretilirdi. Bu gün burjuva çocukları da amele çocukları da Fransa köylüsü çocukları da hep birer kral oğludur. Onlar demokratik bir milletin evlatları oldukları için bir gün vatanın menafii ve mukadderatı, beşeriyet menafii ve mukadderatının da bir kısmı onların eline düşecektir. Onların bugün tarihi öğrenmeleri bilahare milli mirasın ve beşeri ananenin sahibvukuf (bilgi sahibi) varisleri ve muhafızları olup babalarından kendilerine ve kendilerinden de evlatlarına intikal edecek vazifeyi layıkı veçhile ifa edebilmeleri içindir.

Hülasa ve tercüme eden: Nurullah ATA (ATAÇ)

تاریخ تدریساتک وظیفه سی

قلمبانیسو ایسه سی (نانت) تاریخ معلمی موسیوم . میثار ، l'Enseignement Public
M. Mitard مجموعت سنک تشرین نانی ۱۹۲۷ تاریخلی نجه سنده ة تاریخ تدریساتک
وظیفه سی ة عنوانیه نشر ایندیکی بر مقاله ده ، هر مملکتک ایلك و اورتا مکتبلرنده بالخاصه
کندی تاریخنه اهمیت و برمیسی دعواتی مدافعه ایدیور .

موسیو میثار مقاله سنک دیباچه سنده ة تاریخک وظیفه سی ة مسئله سنک سنلردن بری
مناقشه ایلدیکی حالده هنوز بر نتیجه به اصل اولمش کورونمهدیکنی قیدایدیور که :

« مناقشه داها دوام ایده جکدر ، چونکه اورناده موضوع بحث اولان معضل و مشکلی
دعوا بالکتر مکتب تشکیلاتی ، جوجوق و مراقفی روحیاتی ، تاریخک عمومی تفسیری
مشکلرینه دکل ، سیاسی ، دینی و اجتماعی قناعتلرده نمان ایدیور .

« مع مافیبه بر تاریخ عقلی ة تاریخ اوقونمق نه به ازار ! ة مسئله سی دوشونمکتکلی
سرف نظر ایده مز ؛ زیرا عهدده سنده بولنان درسه ویره جکی استقامت ، بوسواله وریله جک
جوابه باغیتدر . بوقادر مناقشه لری موجب اولان بویله بر موضوع حقتده معقول بر
قناعت ایدیجک ایچون نه باجمالی ؟ »

موسیو میثار بولک ایچون مکتب پروغراملرینه تاریخ درسنک نه زمان و نه ایچون
ادخال ایلدیکنی آراشد بر مائک اک ایی جلزلردن بری اولدیقنی سؤیلدیور :

« اوندن صنوکره ، دیور ، تاریخ تدریساتک تعیین ایلمش غایبلردن هانگیلرینک ،
آرقق همان همان بوشبوتون ترک اولمش نظیرک تقابلی ة هانگیلرینک نه اولدیقنی بللی
اولیان بر استقبال حقتده جرأتکارانه ایلری سؤرولمش فکرلر ، هانگیلرینک کرک ملی
حیاتک بوکوتکی شرائطه ، کرک بوکوتکی فکر قائمده مطالباتنه اولشون غایبلر اولدیقنی
تعیین ایلدیلدیور . »

موسیو میثار بوندن صنوکره مقاله سنک ایکی قسته آیدیلدیور . بوندن ة فرانتسز مکتبلرنده

تريه مجموعهسى ۵۷ مابى : ۸
تاريخ (۱۷ نجي عصر دن بو كونه قدار) ، عنوانى طاشيك برنجيسنده فرانسى تاريخ
تدريساتىك كچره بى صفحه لى آكلانپور. تدقيقاته اون يدنجى و اون سگىز نجي عصر لردن
باشليور و اون دور دنجى لوئينت سلطنتىك نهايته قدار مکتب لردن بالکيز ، اسكى ادبى
اترک آكلانپور يازدىم لىتسين ده قردن اولى تاريخى او قوتلدينى سويله دکن
سوکره دورکه :

« اون بشنجى لوئينت سلطنتىك بدايتنده رولان Rollin ، قرون قديمه مورخ لردن سيق
سبق اسادف ايدىلن بر آرزوي احيا ايتدى . و قوله ژلردن رولان اولى تاريخىك وظيفه سنى
كتيبلىدى ؛ تاريخ آزلق ساده حه اسكى اترلى ايصاح ايله قلمبور ، تيت ليوده و پلوتارمده
اولمى كى ، بر مدنى قهرمانلىق و اصالت روحيه مكشى قلمبور . فرانسه تاريخه كلنجه
رولان اونكده « بويوك نصيب نمونلرى و برچوق كوزل فعال ، عرض ايتدىكى قبول
اجمكه برار » سفارده اونى تدريس ايجون وقت بولانك قابيل اولمى جغقى ، طن ايدپور .

« قوله ژلردن تدريس ازلتيان ازمنه مؤخره تاريخى ايسه برنسلر و منسوب اولدينى
چاللانر دولابيسيله بر كون دولتك بويوك متصليته كچمى محتمل بولان كنجلر ايجون
ضرورى عداولونپور . بوسونه و رولانه كوره تاريخ حكمدار ايجون هم اخلاق ، همده
سياست درسيده ؛ تاريخ بر اخلاق درسيده ، چونكه حكمداره دها كنج باشنده ، بالآخره
اطرافى جورجهك مدهانلر آراستده يك مشكلاته دوياچنى حقيقت و عدالت سنى
اوكره تير ؛ بر سياست درسيده ، چونكه اوگا دولتلر مقدرانك اسناد ايتدىكى اساسانى
و دولابيسيله تبعه نك سعادتته مشرر صورتده چالشمى اوكره تير . تاريخى بويوك حكمدار لرك
و دولت آداملرىك تريه سى ايجون برواسطه تلقى ايتك قرون اولادن قله برعنه ايدى ،
بوتلقى بالخاصه ، واقىك و اونلرك سبيلرك تحليكه چالشان دوغرو ، بى طرف تاريخى
رجل سياسى ايجون لك اى مکتب عد ايدن بوياب اقدام ايتدىر . »

« موسيو ميتار اون سگىز نجي عصر ك نصفدن سوكره ، قوله ژلردن تاريخىك و بالخاصه
فرانسه تاريخىك لزومى حقيده يكي بر قعقه نظر ميدانه چيقدىنى ، بونى اولاد دالامبورك
آيسيلويه ديدن ؛ بالآخره لاشاروته ايله رئيس رولانك بلالامتوده مدافعه ايتدىكى
و اون آلتنى لوئينت سلطنتىك ايتك سفارنده كوچوك اسانه منسوب جوجوقلره ،
كندلرى عسكرك مسلكنه احضار ايجون ، تاريخ او قوتلدينى سويلور و دورکه :
« بومؤسسارده (اين ايكى ولايت قوله ژلرى) تاريخ بويوك بر بر ورلدسه بونك

صافی : ۸
۵۴ تاریخ تدریساتی
سپس شوه: تاریخ موده اولشدی و عسکرک حقیقه اساس اولان سر بئر تاریخی ، اشلیج
بر عنعنیه کوره ، « صلاح آداملری ایچون بر علم ، عد اولونیوردی .
محرر اختلال و بریحی امپراطورلق زمانلرنده تاریخ درس لرینک ینه ایکنجی سنه
کچدیکنی آکلانیورد . صوکره ۱۸۱۵ و ۱۸۷۰ سنلری آراسینده تاریخ تدریساتینک
کچر دیک صفاصلری کوستر یورد :

« فوله ژلرده تاریخ درسینک تشکیل ایچون آلتان ایلك عمومی تدبیر ، ۱۶ مایس
۱۸۱۸ تاریخلی امر نامه در : بونده تاریخ درس لرینک آرقق خصوصی معلمه تودبع اوله جنی
تحت قراره آلبوردی . بومعلملرک ایلمکلریدن بری اوزمانلر Précis' Histoire malene
(۱۸۲۷) عنوانلی کتابی نشر ایدن میشن در . رهستو راسبون زماننده تاریخ تدریساتینک
فوله ژده کی ترقیاتینک سائق بو علمک فضیلت تربیتکاریسی حقیقه پیدا اولان یکی فکر لردن زیاده
او کوستن تیر معاصر لرینک و والته رسکوت فلر لرینک تاریخی وقایعه قارشی کوستر دکاری
ابتلا درجه سنده کی علاقه لر . اون دو قوزنجی عصر ، تاریخ عصری اوله حقدی .
« رومانلیک دورک اور بیز سال اوصافندن بری اولان بو تاریخ استلاسی ، تموز مونارشیسی
زماننده دوام ایندی . لونی فیلک ناظر لری تاریخ تدریساتی ادبیات فاکولته لرنده ،
فوله ژلرده ، و ابتدائی دارالمعلمینلرده اصولی دائره سنده و شاتلق تشکیل ایلمک همتی
کوستر تدبیر . ایلك مکتبلره کلنجه اونلرده تاریخ ، تدریسی مجبوری مواددن اولما مقله
برابر ، اک یاشلی طابعلره تاریخک عناصرنی اوکرمک ایچون معلمه امر ورلدی .
« ایکنجی امپراطور لئک ایلك سنلرنده فور تئک معارف نظارتی ائاسنده اولدق اهل
ایدیلان تاریخ ، درونی معارف ناظر لری اولنجه یه رغبت کب ایندی . درونی او مقامه
یکمه دن اول اوتوز سنه معلمک ایش ، « روما تاریخی ، نک ایلك جلدلرندن ماعدا واضح
و جانلی تاریخ مانوللری ده یازمشدی . تاریخ ایچون بویوک بر هجان حس ایدبوردی ؛
اوکا چوق خدمت ایندی . تاریخ تدریساتی حقیقه او زمانلر ایچون یینی اولان فکر لری
واردی و اونلری سوله دی . اونک عتندنه تاریخ هر که کندی ملتک و حفسنک ماضینسی
طایفه سوق ایدن مشروع انسیاقی قطعین ایدن بر واسطه ، بر اخلاق مکتبی اولمقله
قالیبوردی ، برده موراسیده بالخاصه حائز قیمت اولان « طنبرک حسنک و عقل سیاسینک
تربیسی ایچون بر اسول ایندی . درونی تک تاریخی ، خاندانه قارشی صداقت حسنی تهجج
ایده جک برواسطه دیه کوستر مه مسی بالخاصه شایان دق و تقدیردر . فلسفه حقیقه بر « عصر

تربیه عمومی

حاضر تاریخی، درسی احداث ایندی؛ و در سیه ۱۸۷۹ سنه سیندن بری تجدید ایش واقع و کتس اساتیر اوکره تیپوردی؛ درونی، اوزمانیر ایچون چر آتکارانه عدایده ییک پو ایداعه فوق العاده اهمیت و پروردی. ایلیک مکتبه تاریخ تدریساتی محوری قیلدی؛ اوچنچی ناپولیونک حقیقی بر ده موقراسی و وطنپرورلک حیللرله محبول اولان ناطری فرانسه مکتبلرینک سترجه تاریخ مقدسی ازرله مکدله کنددی بایلرینک و مملکتلرینک حیاتی اوکره نعلری لازم کلدیکنه قالدی .

بوندن سوکرا موسیو میتار، درونی تک اثرینه ارنست لایویک دوام ایش اولدیفنی آکلانپور. لایویک عندندده فرانسیز ایلیک و اورنا مکتبلرینده بالخاصه فرانسه تاریخی اوقوتقو ضروری ایدی. لایویس آلمانلری مثال کوسترپوردی؛ فی الحقیقه آلمان عالمترینک عندندده تاریخک چوجوقردده وطنپرورلک حسنی تقویه ایشی لازمدی. فقط لایویس چوجوقردده فرانسه تاریخک نجریک ایدله دن اوکره نیلمه سنی، تاریخک اونلرده هلی عزت نفسی نهیجه و اجنبییه قارشو کینی تولیده آلت ایدله موسیو ده ایستپوردی .

اون دو قوزنجی عصرک سوکرینه دوغرو، تاریخ تدریساتی دوغرو دن دوغرویه حسن ملینک تمیسه توجیه ایشک فکری شدتی غیب ایندی. ۱۹۰۵ سنه سنده لیل شهرنده انعقاد ایدن ۴ نجی آمینالر قونفره سی شوقراری نجاز ایندی؛ «قولنره، تاریخ تدریساتک علمی بر ماهیت محافظه ایشی لازم کلدیکنی، یعنی اونک ایشی بر مفکوره انشاسنه و حیاتی تربیه آلت ایدله مهنه قرار و برمندر .»

اورمانلر موسیو سنیو بوسده، لایویک کندن فرقی برنهز مدافعه ایدپوردی؛ موسیو سنیو بوس تاریخ تدریساتنده بالخاصه حیثتک تحولاته اهمیت و بره رک طلبه یی سیاسی حیاه حاضر لامق لازم کلدیکنی سولپوردی. موسیو میتار، موسیو سنیو بوسک فکری تاریخ خلاصه ایتدکن سوکره دورکه :

«تاریخدن و بالخاصه ازمته مؤخره، عصر حاضر تاریخدن آله حق بو سیاسی تربیه ایشه، بو کونکی فرانسه کی بر ده موقراسینک و طنداشلرینه الزمدر .»

موسیو میتار، بو تاریخک بوسورتله تدریس ایدله سی کنجلرده معقول بروطنپرورلک حسنی اوباندیرمش اولدیفنی و حرب عمومیده فرانسه تک غلبه چالاسنه خدمت ایندیکنی سولپورد. فقط بالآخره تاریخ تدریساتک «ییک مفکوره یه، یعنی جمیت اقوام مفکوره یه

صافی : ۱ ————— ۵۵ ————— تاریخ تدریسی
کوره تمذیبی ایچون بر جریان حاصل اولدینی قید ایندکدن سوکرمه مقاله سنک اینجی
قسینه کیور . « تاریخ و ملی تربیه ، عنوانی طاشیان بوقیمی عیناً ترجمه ایدپورز .

۱ — یوکسک تدریسنامه تاریخ

یوکسک تاریخ تدریساتیک وظیفه و روحی ، مناقشه میدان ویرمیور . دارالفنونلرمز .
دهکی مدرسلی طلبه نیک ، علمی ماهیتده اوریزینال تخریاتده بولنق قابلیتی احراز ایچهلرینه
وتاریختک بوتون بویوک میشله لری حقدده پاییلان تدقیقاتک عمومی نتیجه لری اوکره نعلرینه
غیرت ایدپورلر . دارالفنون مدرسری ایله طلبه سنک ساده حقیقی تخری و عرض
ایچهلری ، سادوچه حقیقت تخریسی اوزرینه مستقداولان فرانسز تاریخ علمنک عنعنهلرینه
نکهبان اولملری لازم کلدیکی قبول اولنشد . فوستل دو قولانز ، آلمان طلبه سنک تاریخی
وطنپرورلک سنک تربیسی خصوصینده قولانلق فکرلریندن بحث ایدرکن دیمشدرکه :
« وطنپرورلک بر فضیلتدر ، تاریخ بر علم ؛ اولری بر بریله قاریشدریمق دوشرو اولماز . »
فوستل دو قولانز بو جلاسیله فرانسز تاریخ علمنی بک این افایده ایچشدی .

۲ — اورتا مکتبدرده وایلیک مکتبدرده تاریخ تدریساتیک

عنصری قایرری

تاریخ تدریساتنده اورتا مکتبدرک و ایلیک مکتبدرک ، ادبیات کا کولتهلری تاریخ
شمهلرینک قایمسی ، یعنی تاریخی علمی بر صورتده تدریسی استهداف ایدمه بیجکلری
بدیهیدر . چوجوقلره انتقاد تاریخی اساسلری ناصولی دائره سنده اوکره تمک نده
او اساسلری تطبیق ایندیرمک نمکندر (آنجق لیسله و معلم مکتبلرینه دوام ایدن مراهلقره
انتقادک نه اولدینی حقدده - اوده سطحی اوله رق - بر فکر ویرمک بلکه قابلدیر) ؛
چوجوقلره ، حوصله ادراکلرینک بک طیبی اوله رق دار بولناسی دولایسیله ، علمک
بوتون عمومی نتیجه لری ده اوکره تیله مز . بو نتیجه لر آراسنده محافظه سی مناسب اولان
برقچ واقعه یی ناصل انتخاب ایچملی ؛ تیسر آخرله ، ایلیک واورتا مکتبلر مزده تاریخ تدریساتیک
قایملری نه اولمالی ؟

قوله لرمزده تاریخی ، ادبیات درسک برتممی عد ایتمک اعتیادی ، خیلی زماندن
بری ترک اولندی . تاریخدن کوزل طرز حرکت نمونهلری ، رولن Rollin و لاشالوته
La chalois تک پایدقنری کی اخلاق درسری ایستممک فکرینده صرف نظر ایدلش

تربیه مجموعہ سی ۵۶

سابق : ۸

کبیر۔ تاریخ درسک تربیۃ اخلاقیمہ خادم قندہ بیہسی تجربہ ایلمہ ثابتند۔ بونک
السنلرک افعال و حرکاتی حکایہ ایدرکن معلم طلبہسنہ، او اسانلرک بونک فضائلنی تقلید
آرزوسنی الہام ایلمہ بیلیر؛ تازیخی اشخاصک، وقایعک، عذاتک قیمت اخلاقیسی حقدہ
حکمر و نزوب ملاحظہلر سرد ایلمہرک طلبہسنده، اخلاق شعوریتک تشککہ خدمت
ایتمہسی دە قابلدز۔ تاریخ معلمنی براخلاقنی عد ایلمہ عقیدہ، اون دوقوزنجی عصر نہایتہ
قادر حکمران اولمشدر۔ مع مافیہ بونکون المحطاط حالندہدر۔ فی الحقیقہ رومان ویا افسانہ،
حتی کوزلر مز اولکندہ جریان ایلمہ حیات مرئیہ، تاریخی شخصیتلرک اکثرستدن داہا
مکمل وداہا اصیل نمونہلر ارانہ ایلمہرہ بیلیر۔ دیگر جہندن تاریخک عرض ایلمہکی افعال
بشریہ و بونلرک تولید ایلمہکی نتیجہلر، بزم عدالت تلقیمزہ پک او یغون دکندر؛ تاریخ
زوربالقرلہ حیدودلقلرلہ دولودر، بوندن باشقہ اخلاقنی مورخک، تصویر ایلمہکی اشخاص
و حکایہ ایلمہکی افعالی، تہذیب اخلاق اندیشہسببہ کوزلشہ برہمہسی واونلرلہ حقیقی
تخریف ایتمہسی پک قابلدز؛ رولہندہ یولہ یامیشدر۔ ہم اخلاق درسنی وقایع تاریخیہک
حکایہسنہ مزج ایتمک، طلبہک نظر دقتنی او وقایعدن اوراقلاشدیرمق تہلکہسنی تولید
ایدر۔ بونک ایچوندرکہ اخلاقک، تاریخ درسندن باشقہ برردہ تدریسی مرجح بولیورزہ
تاریخ درسک قیمت اخلاقیسی، ارنست لایویس E. Lavise ک سولہدیکی کی،
« حقیقتک تخریسی اولماستدہ»، « حقیقی بولق ایچون حیدایتمہسنده»، اون اولدیننی کی
سولہمہسنده، واقعہلری و عقیدہلری « حقایق مطلقہ» ایلمہ عرض ایلمہسندهدر۔ تاریخ
درسنی، بزم تقدم ایتمش نسللرہ فارشی مدیون بولندینمز متدارلنک برافادہسی اولدیننی
ایچون بر قیمت اخلاقیہی حائررد؛ جوجو غک اوررندہ ملتکدہ، بشریتکدہ حق واردد؛
تاریخی اوکرہتمک جوجوق ایچون بر نوع ادای دین ایتمک وری یوحالہ کتیرمش اولان
اوزاق ویا قین حدلرمزی تقدیس ایلمہمکدر۔

تاریخ تدریساتی، معلومات مدنیہ درسارینہ بر بہاہ قلمق مناسبیدر؛ مکتب
کتابلرمز، بالخاصہ ایلمک مکتبیر ایچون یازلش اولانلر آراستدہ مفرط بر جمهوریت
پرورک کوسرتمک اندیشہسببہ، ۱۷۸۹ دن اولکی فرانسیہ بہتان ایلمہ و اختلال دورنی
جوشغونلقہ تصویر ایلمہلری اولدی، بلکہ آاندہ و اردر؛ مملکتیز تاریخی بونک عکسی
اندیشہ ایلمہ عرض ایلمہلرہ بولندی۔ بو، مکتب تدریساتیہ ضروری اولان فی طرفنی
اختلال ایتمکدن باشقہ تاریخی تخریف ایتمکدر۔

سای: ۸
۵۷ تاریخ تدریس
تاریخی و حقیقی معلومات و طنبه درسی « عد ایتمک باشقه بر شکلی واردی : تاریخ
بر پروپاگاندا غایمی کوروله دن تدریس اولنال تاریخ، بالخاصه ازمنه مؤخره وعصر حاضر
تاریخی طلبه، سیاستک معلومات اساسیمی ایله انسیت پیدا ایندیور و اونلره مملکتلرینک
حیات عمومیته اشراك آرزوسی الهام ایدر. موسیو سینیوس Seignobos کی بزده،
تاریخک « مستقیل وطنداشلك تربیه سیاسی خصوصنده » فائدهلی اولماسی ، اودرسی
دهموقراییک طرز اداره مزده لزومی قیلان باشلیجه حیلردن بری عد ایدیورز .
تاریخی برده ملیت حسلرینک نییجه خادم قیلمق اصولی واردرکه بوالخاصه آلمانیده
تطبيق اولمشدر : بشریک مرکزی عد اولونان وطنک تاریخی تبارز ایندیریلیر و جهان
تاریخی ، لاریک سویله دییی کی ، بوتک بر « امتدادی » کی کویسته ریلیر ؛ ملتی نجیل
غایمنه دها قولایلقه و دها امنیتلی بر صورتده ایصال ایندیکی تقدیرده، حقیقی تحریفجه
مشروع عد اولور. ارنست لاریس فرانسهده طانجامنه خدمت ایندیکی بواسولک مختل
مبالغه و هاکلریده ، بوقایده سویله یکنز کی ، احبار ایتمکی اصلا اونومادی . بوتلر
اونی، موجودیتی ادامه ایندیرمک ایستین بر ملت ایچون ضروری اولان تربیه وطنیه
مکتبک لاقید قلمیه جغنی و وطنی بالخاصه بر موجود تاریخی اوله یفندن بو تربیه تک ملی
تاریخک تدقیقندن استنتاج ایدیلمسی لازم کلدیکنی بر منصرفه اولارقی قبولدن منع ایچوردی.
اونک کی وایک مکتبلر مفردات پروغرامنه متدائر ۱۹۲۳ تاریخی تعلیماتک محوری کی
بزده تاریخمز، مردانه تدقیق ایدیلمجه، وطن حسنی قویه وطن فکرنی تنور ایده جکنه
قالمز . تاریخ درسی چوجوغنی ویا مرهاتی ، کندی فردینی ملته ربط ایدن قیدلری دها
واضح بر صورتده آکلامغه آلبشدریر و اوکا «عصر اردن بری فرانسه طوبراغنه اوررنده
یاشایان « انسانلرک « مشترک و مشیری اثری « اولان فرانسهیه قارشی دها قوتلی برحبت
تلقین ایدر . بوراده موضوع بحث اولان تیقفق و اساسلی بر وطنپرئک ، انست لاریسک
تعبیری وجهله « حقیقی وطنپرورلک « در ؛ بوندن نه اجنبیه قارشی کور کورینه یکن
بسلمک واردر، نهده ماضیدن قالان بوتون ملی عنعنلره قارشی مطلق و صراحتسز بر حرمت.

۳ . — تاریخ تدریساشده « یکی ابره آل » .
بوسورتله پایلغجه تاریخ تدریسائی مکتبلر مزده و لیسه لر مزده فردلرینک اکثریمی
ای برز وطنداش وای برز فرانسه اولان نسللر یقشدیرلمنه خادم اولدی . بوکون تاریخه

زبیه مجموعه سی ۵۸ صافی : ۸

باشقه بروطیفه و برلمسی تکلیف اولونیور ؟ بوتکلیف ، لیون قونفرمسنده قبول ایدیلن روزنامهده افاده اولمشدر . اوقرار معناسی لیسیر ایدلمدن شوصورتیه خلاصه اولنه ییلیر : تاریخ تدریسانی «بشریک ترقیه و عدالتیه دوغرو تکامل ائدیکنی کوسرتمک جالبشحق» ، «تاریخ مدنیتک ایلك صنفده سعیک و ایشجیلرک تاریخو قویه حق» ؛ «ثبات و جبارتله صلح برور اولاجق ... جوجوشی کنیش ، بینالملل برحیته حاضر لایه حق» .

بودستورلرده و اولقاری الهام ایدن حسلرده کی جواتمردلیکی هیچده انکار اتمیورز . آنجق شونیده سولمه مز لازم که او دستورلرک اکثریسی یزی تمامیه تطمین ایدمیور و جدی اعتراضلر میدان و بره بیه جک قابیلده کوزوکیور .

بوکون برچوق کیمسلرده ترقی، بشریک انکشافک طبیعی و اوکنه کیلمز رقائوی کبی تلقیه قوتلی برمیل وارکه بوده شه مسز علومه و تطینانه مدیون اولدیلمز ترقیاندن نشات ایدمیور . حال بوکه بشری جمعیترک تدقیقی یزه کوسه ریورکه ترقی فکری بوصورتیه آکلایشلنجه جدأ علمی برمفهوم دکل ، فلسفی برکورش ، بشر مقدراتنک نیکیینی ایله قسبری اولیور . فی الواقع ماضیده مؤسسات و عادات ، ترقی ایله هیچده مترافق اولمادن ، استحاله ، تحول و تنوع ایشدر . مادی مدنیت خصوصتنده ، اوده پک یاقین زمانلره هائده اولق اوزره ، ترقی اولدینیی محقق ایدمه افراد کتلاسنده اخلاقی برترقی اولدینیی اثبات مشکلدیر ؟ جمیعت بشریده ، یعنی کرک بینالملل مناسبتده ، کرک بر دولتک افرادی آراسنده مناسبتده ، معاً پوکک هراسانک روحنده موجود بولان عدالت ایدمه آلتک تحقیقی امری اهیمل برصورتده ایلرلتمش اولمازنی اثبات دینه اودرجه مشکلدیر . اوحالده جوجوقلر اوکنده ماضینک حادثات بشریسی «ترقیه و عدالتیه دوغرو تکامل» نقطه نظرندن حکابه ایتک ، یزجه ، دوغرو اولی پک غیر واضح اولان برلقی قبول ایتکدر .

بوکونکی فرانسزلرک چوغنک اجدادی عمله و یا چیتجیدر ؛ اولنرک تاریخی ده ، اسکی ایشجیلرک مشترک واسع غیرتک تصویریه ارجاع ایدلمهده دخی ، اولادلری عندنده یته مقدسدر . مع مافیة مملکتیمزک ماضیسنده یالکز بومقوله وقایع و اشخاصی نظر اعتباره آلهرق دیکر لرینی اجمال ایتک ، تاریخک مفصل شاینتی جوجورغه جدأ یعنی ناتمام برصورتده عرض ایتک اولمازنی ؟

حریرلر تاریخنه قارشیی مدنیت تاریخی اوکه سورمک بوکون موده اولمشدر . ویزه اولیله کلیورکه لیون قونفرمسی ده ایکنجیسنه قارشیی برحیستدن جوق فضلده مساعد برقرار ایتخاز



تربیه مجموعه‌های ۶۰ ————— سال : ۱۹۸۰

سادس جمعیت تاریخچه بر موقی اولی اعتبار به تدریس ایندنی، آبیجه سولمه یورر سه ما قمرک تخر زنده قوللابیلان لسانه ایما ایدورلر . حال بویه قرانسه تاریخی ، اینک مکتب تاریخ پروغز اهلرینک الک اساسلی قسمی تشکیل اینمکدهز ؛ ائوده بز ، بر قسمی منافع ملیه ، بعضیلری ده تربیه ساحه نه حاند اولان بر طاقیم سیر دولایسیده معتدل و مشروع کوزو کبور .

بوگون، هر دولتک مکتبلرینک نظر دقنه باخا صه کنیدی تاریخی عرض ایتمهسی معاوفتک اساسات مدیره سندن بری اولهرق قبول ایتمهق تشکیلاته ملک هیچ بر ملت یوقدر ؛ هم بوره نسیب بعض ملئر طرفندن شدتلی بر صورتده تطبیق اولونیور : مثلا آمریکانک کنج ملئر زنده تاریخ تدریساتی ، یکی ملی شعورلرک تکونی ایچون بر نایه عد اولونیور ؛ مرکزی آوروپاده مرکزی مستولی ایمبراطورلرک بویوندورونندن داها پک یاقین مانلرده قورولش اولان بعض ملئر ده تاریخ تدریساتی ، اولجه بعت بعدالملوتک اولدیغی کئی شیمیدی ده ملی انکشافک باشلیجه واسطه لرندن بریدر . تاریخ درسندن تربیه وطنیه خصوصیتده استفاده نظر مهسی فرانسه ده اولار نست لاویس کال بلاغته مدافعه ایتمدی و اوندن سوکراده قبولی مشروع و ضروری کورولدی . بوگونکی آوروپاده ، یعنی قرون وسطانک نهایتندن بری فرانسه ملئی کرک تاریخ ، کرک طبیعت طرفندن متین بر صورتده قورولش بر هیئت عرض ایدور . اونک لشکل ایندیکی جغرافی چارجیوه اوله آهنگدار بر منظره تشکیل ایدوردی که متادی هجرتک و بحری « قولونیزاسیونلر » نتیجه سنده مملکتیزه کلش اولان مختلف عرفدن ملتری بر بریه مزج اولغنه دعوت ایتمدی ؛ قیم قاپه سقین قرالقی اطرافنده لشکل ایدن فرانسز وحدتی ده فعدم راسیون بایرامی la Fête de la Pédélération کونی متک هیئت مجموعه سی طرفندن ربویوک هیجان و اخوت جوشقونلغیه قبول و تصدیق اولندی بزم ، بوگونکی فرانسز لرک ، باشلیجه و طیفه من تاریخمیزک شرف و سفالت کونلرغی آکلایمق ، بر جوق بحرانلر آراستنده حقیقه تجر قابل انقسام اولدیغی ابات ایتمش ، بدی سکز عصر دن بری جهانه اوقادار مشهور فکر و فعل قهرمانلری ، حقیقته و عدالته خادم اوقادار جنراللر قشدرمش اولان ملی رجاعت فکری جوجوقلر مزک قلبنده باشامق دکلیدر ؟

ملی تاریخمیزک تدریسی بزم ایچون بالکر تربیه وطنیه تک دکل ، تمیل اساسه مستند ولایتی بر ده موقراسینک مستقبل و طنداشلری ایچون ضروری اولان تربیه سیاسیه تکده اساسیدر . بوگونکی طلبه من استقبالده حیات عمومییه بر فرانسز و طنداشی اولهرق اشتراک

صافی : ۵۰ ————— ۶۱ ————— تاریخ تدریسی
ایده-حکمران ؛ اونلری اذ زیاده علاقه دار ایدن ، اونلرجه آ کلاسیلماسی اذ زیاده لازم
اولان جمعیتده باشادقلری جمعیتدر ، بوگونکی فرانسهدر ؛ فرانسهدر هم اسکی منشألری ،
همده یقی تاریخی بینمزمه ایجه آ کلاسیلماسی .
بوگون فرانسهده برلشک کان اجنیلرک عددی کیت کیده آرتیور . مکش ، بوایی
کنلرک جو جوقلر ، ممکن اولدیقی قادار فرانسولاشدیرمه چالیشالیدر . اونلری حیات
ملیه مزه ادخال ایچورده ، لسانلری اوکره تدکدن سوکره اونلری تاریخمزده آشنا
قیلمقدن داها ائی برچاره وارمیدر ؛ بو نقطه یی تأمل ایدلم و جاهیر متجدده آمریقای تقلید
ایدلم ؛ ادراده بر جوق سنلردن بری تاریخ ، تدریساتنه مختلف برلردن ککش مهاجرلرک
بوگون ملتک اکثرینی تشکیل ایدن اجفادینه آمریقان وطنپرورلکتی الهام ایچون اکثر
چاره دییه باقیبور .
دیگر جهتدن فرانسز ، بر نوع مشخص ابتدائی اجتماعیات تدریسی نقطه نظرندن
باقینجهده زئمکین بر جومر عرض اتمکدهدر ؛ فی الحقیقه اوند حیات سیاسیته ک حادثات
عمومیه سی ، اجتماعی واقعه لرک و انقلابلرک باشلیجه ایدوخلری بر جوجوغه بیله آ کلاسیلمه
مقدیر تاریخی مثالر جوقدر . بوندن باشقه مملکتمز ، ایکی بیک سندن بری ، کرک سیاسی
وقایع ، حربلر و اختلالر ، کرک علومک و مدنیتک انکشافی موضوع بحث اولسون ؛
آوروپانک و جهانک حیات عمومیته پک حقلی بر صورتده قویشمشدر ؛ بشریت تکاملنده
باشلیجه رولردن بری ایفا ایتمشدرکه بوده اونک تاریخی فوق العاده مقید قیلار .
نهایت کنج فرانسزلر بوتاریخی ، دیگر تاریخردن داها ائی آ کلارلر ؛ زرا ماضیتک
اثرلری و بقایسی ، آبدلر ، لسان ، مؤسات ، اعتقادات ، عادات بوگونکی فرانسهده
الآن پک جوقدر . مثلا شهرلر مزده و کویلر مزده بولنان آبدلرک ، موزلر مزده محافظه
اولنش اسکی اشیانک منظره سنده مراهقلرده حتی جو جوقده اسکی زمانک حیاتی ایچون
ناصل برحس ، ناصل برنجس تولید ایندکریخی بالتجربه ییلورز میشله نک ، فرانسز آبدانی
موزه سی زهارتلیخی خاطر لیه رق « تاریخ عشقی قیویلمجی ، اسکی خاطر لره قارشى علاقه ،
ادواری سیر آرزوی مهمی ، دیدیکی شیئ کنج روحلرده اویاندیرمق ایچون ، اونلره
ماضیتک آبدلری و بقایسی دوغرودن دوغرویه کوسریمکدن داها ائی برچاره یوقدر عملی
آرکاولورژی و تاریخ منابى سایه سنده فرانسز تاریخی جو جوقلر مزک ذهنته اذ قولاییمه ،
الطبیعی بر صورتده نقش اولان تاریخدر .



Çeviri:

OKULLARIMIZDA TARİH DERSLERİNİN TARİHİ*

Hans EBELING

Türkçeye Çeviren: Şükrü BİLİCİ**

Monarşi Döneminde tarih Dersleri 1763-1918)

Tarih dersleri, ilkokullarımızda (Volksschule¹) 200 yıldır verilmektedir. Prusya devletinin ilkokullarında, 1763 yılında “toplumun mutluluğuna ilişkin konuların bilgisi olarak tarih” öğrenim alanı olarak tanındı. Bu öğretim alanı, Coğrafya ve Doğa Bilgisi dışında fen bilimleri olarak adlandırılan alanı da içeriyordu. Tarih dersi başlangıçta aydınlanmanın çocuğu gibi görülüyordu. Ama 1789 yılında meydana gelen Fransız Devriminin büyük etkisi neticesinde sıradan insanın etki altına alınması, tarih dersinin yalnızca vatanseverlik tarihi ve onun hükümdarları ile sınırlama, sevgi ve bağlılık kavramları dışında hiçbir amacı uyandırmama, o zamanın koşullarında gerçekten benimsenmesi gereken seçenek olarak görünüyordu.

Restorasyon döneminde, özellikle 1848’den itibaren bu durum daha güçlü bir şekilde vurgulanmaya başlandı. Prusya ilkokullarında kabul edilen “1854 Ferdinand

* Ebeling, H. (1965). *Zur didaktik und methodik eines kind-, sach- und zeitgemässen geschichtsunterrichts*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag, s. 19-40.

** Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Eğitimi, E-posta: s.bilici@alparslan.edu.tr

¹ Ç.N. “Volksschule” kelime anlamı olarak “Halk Okulu” anlamına gelmektedir. Zira “Volk” halk demektir. “Volksschule” Alman eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olmuştur. İlkokul manasına da gelmekle birlikte zaman zaman ortaokulu da kapsayan bir okul türü olmuştur. Günümüz almancasında “Grundschule” Türkçedeki ilkokul kelimesinin tam anlamını karşılamaktadır. Nitekim günümüz Alman Eğitim Sisteminde ilkokullara “Grundschule” adı verilmektedir. “Grund” kelimesi “temel”, “esas” anlamına gelmektedir.

Stiehl² Yönetmeliği ”ne göre; “Öğrencilerin kalbini ve bilincini kralın aşkıyla doldurmak, ülkenin kanunlarına ve düzenine karşı saygı göstermesini sağlamak için öğretmenin ihtiyaç duyduğu şey, sadece tarihi hikâyeler anlatma ve şarkılar söyletmektir. Konuların derinlemesine işlenmesine pek de gerek yoktur.” “İlkokul çocuklarının zihin eğitimi” her şeyin önünde gelir. Tarih derslerinin temellerini ise “okuma kitabı” ve “vatanseverlik şiirlerinin en iyi ürünleri” oluşturur.

Bismarck Krallığında tarih dersleri, belli bir özerkliğe sahipti ve gerçek bilim alanları içerisindeki yerini kalıcı olarak korumaktaydı. Dersin konusunun, Almanya tarihi ve vatanseverliğin dışında, “Almanya ülkesinin” eski tarihi ve kültür tarihinin önemli bakış açısının, “somut ve özgür” bir biçimde çocukların seviyesine uygun olarak sunulması gerekir.³ Bu durum, gerçekten liberalliği ve dünyaya açık olmayı çağırıyordu. Ama Kayser İmparatorluğunun iç politika tartışmalarının akışı içinde çıkarılan “sosyalist kanunların” ekinde genç Kayser II. Wilhelm, 1 Mayıs 1889 “en üst kararname”sinde şu ifadeleri kullanıyordu:

Her seferinde sosyal demokrat safsatalarının ve çirkinliklerinin giderek artan bir ölçüde ortaya atılan bilgilere kayıtsız kalamam. Okul, doğrunun, gerçeğin ve dünyada var olan bilginin elde edilmesi için en üstün çabanın verildiği yerdir. Okul, sosyal demokrasi öğretiminin sadece tanrının emirleri ve Hristiyanlığın ahlak öğretimine itiraz etmek olmadığını aynı zamanda hakikatte uygulanamaz olduğunu ve sonuç olarak herkese eşit şekilde zararlı olduğu inancını gençlere kazandırmak zorundadır. Okul, ders konuları içerisinde yeni ve yakın çağa şimdiye değin olduğundan daha fazla değinmeli, devlet, gücü vasıtasıyla vatandaşlarının, ailelerini, özgürlüklerini ve haklarını destekleyebileceğini kanıtlamalıdır. Prusya krallarının nasıl bir çaba sarf ettiği, çalışanların yaşam koşullarındaki iyileştirmeleri artırması, büyük Frederik’in yasal reformlarından ve köleliğin kaldırılmasından günümüze kadar meydana gelen gelişim hakkında gençlerde bir bilinç uyandırmalıdır. Ayrıca okul, istatistiki gerçekler aracılığıyla, bu yüzyıl içerisinde işçi sınıfının ücret ve hayat standartlarının monarşizmin desteğiyle nasıl esaslı ve kararlı bir şekilde iyileştirildiğini ortaya koymalıdır.

² Anton Wilhelm Ferdinand Stiehl, Prusya Kültür Bakanlığında görev yapmıştır. 1854 yılında kendi adıyla anılan bir yönetmelik çıkarmıştır. Yönetmelik ilkokullardaki tarih dersleri ile ilgilidir.

³ Prusya kültür bakanlığı genel hükümleri, Falk 1872.

Bu çizgi 1908 tarihli yönergede daha da belirgin bir hale getirildi: okulda tarih eğitimi sadece devletin dış gücünün gelişimini ortaya koymamalıdır. Aynı zamanda ülkenin iç gelişmeleri ve halkın mutluluğu ile ilgili alınacak tedbirleri de yeterli derecede dikkate almalıdır.

Özet olarak başlangıcından itibaren tarih dersi – diğer bölümlerden daha fazla – siyaset ve pedagoji arasındaki gerilimin ortasında yer almıştır. Tarih dersinin hedefi, tanrıya olan korkusu ve hanedana karşı sevgisiyle, görevlerini yapan sadık tebaanın çocuklarını eğitmektir. Böylece tarih, özellikle karakter eğitiminin bir aracı olarak eğitim bilimi dalında faaliyet göstermekteydi.⁴

Weimar Cumhuriyeti Döneminde Tarih Dersleri (1918-1933)

Almanya’da monarşinin devrilmesi ile birlikte tarih dersi yeni bir çehre kazandı. Öncelikle 1922 yılında yayınlanan “Yönetmeliğin” uygulanması noktasında öğretmenlerin de bizzat katkıları olmuştur. Hedef artık tebaanın eğitilmesi değil, aksine cumhuriyetçi vatandaşların eğitilmesiydi. “Bellek, akıl ve kalp” (bu sıralamaya dikkat edilirdi!) hakkında konuşmanın gerekli olduğuna inanılıyordu. Tarih eğitiminin bilimsel yönüne ağırlık verilmesi neticesinde, tarih dersinin öğrenciler tarafından yorumlanması ve öğrencilerin eğitimi için değerlendirilmesi gereken “kaynaklar” ilkökul derslerinde kullanılmıştır.

İçeriğinde her şeyden önce kültür ve evrensel tarih konularının ayrıntılı olarak ele alındığı tarih dersinin yanında, ahlaki eğitim, vatandaşlık bilinci ve mesleki yeterliliğin desteklendiği, tamamıyla yeni bir bilim dalı olarak “vatandaşlık bilgisi” oluşturuldu. Genel kültür optimizmi (genel ve üstün halk eğitimi ile uğraşma) ve genç demokrasinin zarif hoşgörüsünün sahip olduğu bilinç düzeyi, tam akademik eğitim, dersin bilimselliği ve toplumsal değerlerle uğraşmaları akabinde ilkökul öğretmenlerine yeni bir özgüven geldi. Bunun yanında, kapsayıcı pedagojik reform hareketinin idealist açıdan gelişimi günümüz okul hayatının temel esaslarını ortaya koydu.

Weimar Cumhuriyeti öğretmenleri, on yıl boyunca tarih dersinin bu yeni yapısını şekillendirmeye çalıştılar. Öğretmenlerin çabalarının özeti olarak: 1919’dan 1933 yılına kadar olan dönemde de tarih dersinin sahip olduğu siyasi hedef, özellikle vatandaşlık bilgisi yan alanı tarafından tamamlanmakta ve vurgulanmaktaydı. Ama söz

⁴ Karşılaştırınız. Ernst Weyman “ Alman Özeleştirisi”, E.Klett Yayınları Stuttgart 1961

konusu vatandaşlık bilgisi kurumlar hakkında biçimsel bilgilerin ve demokrasinin fonksiyonlarının aktarılmasından öteye gidememiştir. Onun rasyonel niteliği, kısmen bilinçsizlere, kısmen çok bilinçlilere, günümüze kadar ki radikal anlayışa sahip geleneklere, hanedan tarafından kabul edilen tarihe ve toplumsal düşünceye karşı bir rekabet içerisindeydi. Buna ek olarak virüsler ve dünya savaşı felaketinde oluşan olağanüstü durumlar, dünyanın temelini sarsan politik radikalizme sağdan ve soldan karşı duruşlara kadar birçok gelişme bu devrin kapanmasına yol açtı.

Monarşist dönemde nispeten somut, temel (“simpl”) ve epik-duygusal, yani bir anlamda “bütünsellik” yönteminin izlenmesi yoluyla tarih dersinin bilimselleştirilmesine yönelik yeni çalışmalar konu planlamasının gereğinden çok daha fazla güçlenmesine sebep oldu. Bu esasen tekrar sistematik ve soyut kavram dilinin egemen olmasına, daha üst kademe okullarda taklit öğretim yöntemlerinin kullanılmasına sebep olmuştur. Bu durum için belirleyici olan, tarih dersinde normal sürecin açıklanmasıdır. Hans Reins “pedagoji kılavuzu kitabında” o zaman bu durumu şöyle anlatmaktadır:

Öğretmen kitaptan bir bölümü öğrenciye okutturur, bunun akabinde kitabın içeriğinden çok fazla uzaklaşmadan konuyu biraz ayrıntılı bir duvar haritası yardımıyla anlatır, konuya ilişkin sorunlar hakkında, hangi anlayışın kabul gördüğü ve hangi anlayışın kontrolünde olduğunu basit bir şekilde ortaya koyar. Bu aşamadan sonra, bu durum ya din eğitimi açısından sorgulanır ya da ya da üzerinde değişiklik gerçekleşir. Ancak bir veya birkaç öğrenciye anlattırılan her konu bu tekniğe uygun değildir. Ev ödevi olarak parçanın bir kez daha okunması istenir. Bir sonraki ders konusunun ne olduğu belirtilir. Bu şekilde bir parça bitirildikten sonra, öğretmen diğer parçaya geçer.

Buna karşın, elbette büyük pedagojik reform hareketinin, tarih dersinin yapılandırılması için bazı yeni ve canlı uygulamalara ihtiyacı vardı. Kaynak çalışmalarına ek olarak, her şeyden önce çok güzel neşeli hikâyeler (Burada özellikle Fr. Walburg’un kapsamlı Bremer yapıtı “Hikâyelerde Tarih” belirtilebilir) yanında yaşam dolu ve sanatsal olarak iyi tasarlanmış manzara resimlerini öğretmenlere sunuyordu.

Nazi Almanya’sında Tarih Dersleri (1933-1945)

Gerçekten çocukların seviyesine uygun ve ilkokullarımızda tarih dersinde objektif olarak iyi temellendirilmiş bir uygulamayı açıklığa kavuşturmadan önce, Cumhuriyetin ve Almanya’daki güç sahiplerinin devrilmesiyle, Adolf Hitler ve onun NSDAP partisi tarafından gelişime bir set çekildi. Nasyonal sosyalist rejimi, tarih

dersini tamamıyla kendi politik anlayışı için kullandı; tarih dersi, “gençlerin mutluluğunu, halkı ve ülkesi için fedakârlığa hazır olmasını” sağlamak açısından en öncelikli eğitim alanı oldu. Liderin “Führer” gördüğü ve “Benim Kavgam” kitabının birçok yerinde değişik sözlerle anlattığı gibi: “Eğitim ve öğretim, tamamıyla genç Alman yurttaşlarını kesinlikle başkalarına karşı üstün olduğu inancı ile donatmalıdır” Hitlerin ihtiyaç duyduğu gençler şöyle görünmeliydiler: “Kaba kuvvet kullanan, sert, korkusuz, acımasız genç istiyorum... Onlarda hiçbir zayıflık ve merhamet olamaz. Özgür ve yırtıcı hayvan gibi gözlerinden şimşekler çakmalıdır. Ben entelektüel eğitim istemiyorum. Bilgiyle gençlerin neşesi kaçır”.

Ayrıca tarih dersinde şu dile getiriliyor: Temel değer, büyük gelişim çizgisinin tanınmasında yatmaktadır. İnsan, tarihi, sadece bilmek ve ne olduğunu anlamak için öğrenmez aksine tarihten geleceği için öğretmeni olmasını ister ve kendi ulusunun varlığını korumasını öğrenir. Hedefi budur. Bu doğrultuda tarih onun için sadece bir araçtır.

“Alman halkı, gençliğinden itibaren ulusunun mutlak olarak tanınan her hakkını öğrenir ve çocukların kalpleri küfürlerle kirlenmez. Objektiflik...”

“Halk devletinin tüm eğitim ve öğretim çalışması, en yüksek noktada yer almalıdır ki, bu şekilde ırk anlayışı ve ırk duygusu, içgüdüsel ve entelektüel açıdan, bizim emanetçimiz olan gençlerin kalbini ve beynini yaksın. Oğlanlar ve kızlara, ihtiyaç duydukları en son bilgi verilmedikçe ve saf kanlılık anlayışı onlar tarafından kavranmadıkça okul terk edilmemelidir”.

“Halk devleti, gençleri uygun bir eğitimden geçirerek, zamanı geldiğinde son ve önemli kararları alarak, yerküre üzerinde soyunu muhafaza etmeyi sağlamaya çalışmalıdır.”

Savaşın başlamasıyla birlikte bu akıl yürütme faaliyetine tarih dersi için özel bir amaç doğrultusunda tekrarlanmaya devam edildi; Onlara göre, “Bütün tarih dersinin içeriği, Germen – Alman izleriyle, kahramanlık ruhu ve liderlik düşüncesiyle doldurulmalıydı.”

Bu hedefle birlikte can alıcı olan şey, okullar ve tarih dersinin kesinlikle basit görülmesi, bazen de Alman insanının genel eğitiminde yeterli saygıyı bulamaması yanında ihmal edilen bir bölüm olmasıydı:

“Bu gençler, Alman olarak düşünmekten ve davranmaktan başka bir şey öğrenmiyorlar! Bu oğlanlar on yaşında iken kuruluşumuza geldiklerinde orada genellikle ilk olarak temiz bir hava alırlar ve o havayı hissederler. Daha sonra onlar dördüncü yıldan itibaren, “Genç halk tabakasından” (Jungvolk), “Hitler gençliği tabakasına” (Hitlerjugend) terfi ederler. Orada onları tekrar dört yıl tutuyoruz. Sonrasında onları, bizim eski sınıfların ve sivil eğitimcilerin ellerine bırakmıyoruz. Aksine daha sonra onları direk olarak partiye, çalışma cephesine, SA⁵'ya, SS⁶'e, NSKK⁷'ya veya diğer birimlere alıyoruz. Eğer onlar orada bir buçuk, iki yıl kalmalarına rağmen tam bir nasyonal sosyalist anlayışa sahip olamazlarsa (gülüşmeler), o zaman onlar “hizmet çalışmasına” katılırlar. Orada tekrar altı yedi ay mükemmelleştirilir. Her şey bir sembolde, alman küreğinde (alkışlar). Altı ya da yedi aydan sonra sınıf bilinci ve sosyal sınıf kibri varsa ya da orada hala bulunması gerekiyorsa, askerlik hizmetine tabi tutularak bu iki yıllık süre içerisinde diğer tedavileri yapılır. (alkışlar). Onlar iki üç veya dört yıl sonra geri geldiklerinde biz onları hiçbir şekilde yeniden suç işlememeleri için hemen tekrar SA, SS vb. alırız. Ve onlar tüm hayatları boyunca özgür olmazlar...”

(Adolf Hitler am 4.12.1938 Reichenberger Hitler gençliği huzurunda)

Nasyonal sosyalist tarih anlayışını onun temel eğilimlerinde şöyle özetleyebiliriz:

- Tarihsel yaşamın ve algının, insan bilimleri alanında, doğa bilimleri ilkelerinin basit ve kabul edilemez aktarımına dayanmaktadır. Bu anlayış aşağıdaki hususlar ile karakterize ediliyor:
- Biyoloji teorileri vasıtasıyla, bütün insani yaşam tasavvurlarının özellikle ırk şartına bağlanması;
- Kuzey kanının üstün değerde olduğunu iddia eden hipotezlerle, ari ırk kavramının kurgusunu ortadan kaldırmaya çalışma;
- Politik üstünlüğün verdiği güçle, özellikle benimsenen militarist – kahramanlık eğilimli dış politika;
- Alman merkezli bir bakış açısıyla sınırlanmasıyla birlikte, büyük tehlike içeren izolasyon ve özgüven getiren uluslar üstü olma fikrine sahip olma;

⁵ Ç.N. Sturmabteilung: Hücum birimi. Hitler zamanında oluşturulmuş olan birimlerden biridir.

⁶ Ç.N. Schutzstaffel: Destek Bölüğü. Hitler zamanında oluşturulmuştur.

⁷ Ç.N. Nationalsozialistisches Kraftfahrkorps: nasyonal sosyalist motor gücü anlamına gelmektedir. Hitler zamanında oluşturulmuş bir birim ve kavramdır.

- Hayat anlayışından hümanizmin çıkarılmasıyla, etik ilkelere yüz çevirme ve katı kolektif güç uğraşlarını içgüdüsel açıdan temellendirme;
- Tarihi düşüncelerin bilinçli olarak mitleştirilmesiyle, bütün objektif hakikat arayışlarının terkedilmesi.
- Saygısızca ve amacı doğrultusunda resmi olarak düzenlenen Alman insanının ideolojisi propagandasının yapılması, o zamana kadar engellenemeyen, uğursuz tarih öğretimini daha güçlü bir hale getirdi.

Sovyetler Tarafından İşgal Edilen Almanya Topraklarında Tarih Dersleri

Batı Almanya'mızda 1945 tarihinden itibaren tarih derslerinin gelişimini bir bölüm halinde anlatmadan önce, okuyucunun ilgisinin, Almanya'nın Sovyetler tarafından işgal edilen bölgesinde tarih dersinin yapılandırılmasına yöneltmesi önemli olacaktır. Tam bir bozgunluk şokuyla, Sovyet Rusya birlikleri ve komünist sendikacılar tarafından gücün ele geçirilmesi ile buradaki komünistler tarafından nasyonal sosyalist tarih ideolojisi ipoteği kaldırıldı.

Tarih dersi yeniden okuldaki başlıca politik - dünya görüşünü işleyen eğitim alanı oldu. Bu ders hedefi, Marksist – Leninist partiyle, işçi sınıfının bilincini geliştirerek devrimi gerçekleştirip kapitalist düzeni devirmek ve bunun sonucunda komünist yönetime geçmeyi sağlamaya çalışmaktır.⁸ Aynı şekilde 1951'de Sovyet bölgesi okulları için kabul edilen eğitim planı da bu doğrultudadır.⁹

Tarih dersinin ilk hedefi “demokratik yurtseverlik eğitimi” vermektir. Demokratik yurtseverlik, kendi halkını sevmektir. Kendi halkının başarısından gurur duymaktır. Bütün insanlığın gelişimine hizmet etti ve ediyor. Demokratik yurtseverlik, aynı zamanda bütün gerici gelenekleri aşağılama ve onlardan nefret etmektir. Ayrıca kendi halkının enerjisini, nefretini ve savaşçılığını düşmana karşı ortaya koyar. Demokratik yurtseverlik, bütün barışsever halklarla dostluk kurmaktır. Her şeyden önce Sovyetler Birliği halklarının yanında anayurtta barışın tesis edilmesine hazır olma ve savaş sırasında barışa karşı olan bütün düşmanlara ve onların ilerlemelerine karşı aktif olarak yer almaktır.

⁸ W. Dorst, demokratik alman okullarında eğitim, öğretim ve ders, VEB Verlag hal ve bilgi, Berlin 1953, S.103

⁹ İlkokullar için öğretim planı 1, -8, sınıf, VEB Verlag halk ve bilgi, Berlin, S. 4/5

Marksist ideolojinin öğretim planında çok boyutlu olarak kabul ettiği, yapı, fikir içeriği, ideolojik yaklaşım, seçme, sınıflandırma ve konuların düzenlenmesinin yanında doğaya dair ve toplumun ele aldığı bütün olayların materyalist açıklamasını Werner Dorst'un (o zaman eğitim, öğretim ve ders merkez enstitüsü müdürüdür) köklü eserinden alıntılarla açıklamak istiyorlar:

“Alman gencinin eğitimi, ilkel ve kararlı ve bir yandaşlık için, çalışan insanlara karşı sınırsız bir sevgi eğitimine sahip olması, Sovyetler birliği halklarına ve dünyadaki tüm barışsever insanlara karşı sevgi göstermesi, dostluk içerisinde olması, insanlığa, halklara ve insan kişiliğine zarar verenlere karşı sınırsız nefret göstermesini amaçlayan eğitimidir...”

Yandaşlığın temel prensibi, pedagojik nesnelcilik anlayışını savunmak değildir. Bu yaklaşım, bugün bile çoğunlukla bu temel prensibin gerçekleştirilmesini zorlaştırıyor. Bu sorunun aşılması, okulumuzun demokratikleşmesi ve diğer gelişmeler birinci derecede zorunluluk haline geliyor. Yani nesnellik, esasen maskelenmiş ve kamufle edilmiş bir tepkidir...

Eğitim ve öğretimle ilgili bu hedefler sayesinde geleceğin komünist devletini oluşturmak amaçlanıyor. Bu doğrultuda konu esaslı, siyasi olarak tasarlanmış ders kitabı bilgisi en güçlü bir şekilde, didaktik, metodolojik bağlar kurularak vurgulanıyor. Bununla beraber çocuğun psikolojik gelişim şartlarını hiç dikkate almayan doktriner bir metoda başvuruluyor. Sovyet bölgesinin öğretim planının her yaklaşımı orada anlamlı olarak “yönetmelik” yerine geçiyor. Devletin yönetmeliklerini uygulama yetkisine sahip olma, burada 5. Sınıftan itibaren, Marksizm ve Leninizm ideolojileri tarafından ortaya konulan olguların, bu olguların birbirleriyle olan bağlantısının ve yorumlarının kusursuz ve sistematik yapıda çocuklara aktarılması gerektiği anlamına gelmektedir. Tarih dersinin salt sisteme bağlı niteliği burada çok sık tekrarlanan “köleci toplum”, “sınıf savaşları”. “sömürme” ve “isyan” kelimeleri ile işlenmektedir.

Sovyetler bölgesi literatürü gözden geçirildiğinde korkunç bir şekilde tek taraflı bir dünya görüşüne dayandırıldığı görülür. Burada bir ideolojiden kaynaklanan kapalı bir düşünce döngüsü mantığı geliyor ve bu düşünce fanatik bir şekilde savunuluyor. Sovyetler bölgesi üniversitelerinde, tarih derslerinin öğretim planında derslerin üçte birinde Marksist - Leninist düşünce sisteminin aktarıldığı alıştırımlar Sovyet Rusya modeli olarak düzenlendi!

1946 yılında çıkarılan „Alman Okullarının Demokratikleştirilmesi Kanunu“ Sovyetlerin elinde bulunan bölgede 1959 yılına kadar okul sisteminin yapılandırılması ve düzenlenmesinde temel kanun olma özelliğini devam ettirmiştir. Daha sonra bu kanunun yerini „Okul Sisteminin Sosyalist Gelişimi Kanunu“ aldı. Ancak katı bir doktrine sahip olan bu kanunun kesinlikle hafifletilmesi gerekiyordu. Şimdiye kadarki tarih dersinin metodunun da boşa çıktığı açıkça fark ediliyordu. Stalin devrine özgü “öğrenme okulundan” uzak duruluyordu; öğretmenler „aktivite ve serbest çalışmaya dayanan ileri ders tekniklerini“ kullanmakla sorumlu tutulmuşlardı. Şimdi politeknik eğitim ve öğretim, dersin en önemli özelliği olarak vurgulanıyor ve gerçeğe uygun olması talep ediliyordu. Bu şekilde, eğitim ve öğretim arasındaki sıkı ilişki, verimli çalışma ve “sosyalist yapının” deneyimi anlamına geliyordu. Böylece tarih derslerinin daha güçlü bir şekilde „psikolojik açıdan değerlendirilmesi“ ve „somutlaştırılması“ uğraşı veriliyordu. Ama tarih dersi, komünist ideolojinin hedefleri doğrultusunda „sistemik“ ve „bilimsel“ aktarımın yapıldığı ana dal olarak kaldı. Bu hedefte, Almanya'nın, Sovyetler tarafından alınan ve hükmedilen bölgesinde yeni bir komünist toplumu yaratmak, devlet yapısını oluşturup korumak dışında bu toplumu ve devlet şeklini dünyada da başarıyla tanıtmaya hedef olarak belirlenmiştir.

Bu hedef, okullarda Sovyetlerce belirlenen tarih dersleri ve genel öğretim çalışmalarında da daha güçlü bir şekilde ağırlık kazandı. Adolf Hitler'in döneminde olduğu gibi, insanları her yönden etkileyerek şekillendirmeyi amaçladı.

Özetle: Hitler rejiminin çökmesinden ve Almanya'nın tam bir yenilgiye uğramasından sonra anavatanımızın Sovyetler tarafından işgal edilen bölgelerinde nasyonal sosyalist tarih ideolojisi komünistler tarafından ortadan kaldırıldı. Komünistler her şeyden önce ekonomiyi, insanlık topluluğunun ideolojik üst yapısını, materyalist alt yapısını ve diyalektiği öğretim ile karakterize ediyordu. Sınıf çatışmalarıyla belirlenen ve bilimsel olarak onun everesinde planlanabilir ve tarihin hızlandırılabilir özellikteki ilerlemesi neticesinde proletaryanın diktatörlüğünden sınıfsız topluma geçilmesi amaçlanmaktadır.

Marksizm'in, Leninist-Stalinist gelişimi çerçevesinde Sovyet Rusya, ilk defa bir ülkede “sosyalizmin” inşasının gerçekleştirilmesi durumunda barışsever çalışanlar bir vatana sahip olacaklardı. Sovyet emperyalist imparatorluk tarihi ve siyaseti, sınıfsız, sosyalist ve özgür bir dünya birliğini gerçekleştirmek için diğer Sovyet halklarının tarihsel hareketinden de farklı bir yaklaşım ortaya koyuyordu.

Böylece, 1933-1945 tarihleri arasında alman okullarındaki tarih dersini şekillendiren Nasyonal Sosyalist totaliter diktatörlük, doğu ve orta Almanya'da başka bir ideoloji tarafından ortadan kaldırıldı. Gerçi bu ideolojinin de, başka etkileri vardı. Bütün insani olay ve olguların salt ırka dayandırılması anlayışının yerine mutlak ekonomi anlayışının belirleyici olduğunu savunan bir anlayışı oturtarak farklı bir yöntem olmayan totaliterlikten vazgeçmiyordu:

- Sistemin mutlak ve bütün gücüyle,
- İnsan kişiliğini ve onurunu hor görmesi,
- Hukuk devleti düzenini ortadan kaldırması ve emperyalist iradenin kendi ideolojisini, ve yönetim şeklini bütün halklar üzerinde kabul ettirmesi.

Batı Almanya ile taban tabana zıt gelişen bu gelişmeyle birlikte, Almanya'nın tarih bilincinde vahim bir bölünme meydana geldi. Sonuçları ise halen kestirilemiyor. Bu anlamda dikkat edilmesi gereken husus, meydana gelen bu bölünmenin salt reddetme ve karşılıklı çatışmayla ortadan kaldırılamayacağıdır. Bizim (batı almanlar) şu anki durumumuz üzerine yeniden düşünceler üretilerek tartışmalar ve incelemeler gerçekleştiriliyor. "Bir rakip tarafından kontrol edilmek her vakit bir şanstır." (L.Dehio)

1945 Tarihinden İtibaren Batı Almanya'da Tarih Derslerinin Gelişimi

1. Geleneğin Aşılması

Anavatanımızın bir parçası olan Batı Almanya'daki okullarımızda tarih dersinin gelişimi, geçici yapı ve devlet düzeninin hâkim olduğu "Almanya Federal Cumhuriyeti"nde nasıl gerçekleştirildi?

Burada da öğretmenler yenilginin şokuyla karşılaştılar. Tarihe karşı olan tutumları başka bir büyük hata şeklinde yenilendi bu yeni anlayış ayrımcılık şeklinde "Nazilerden arındırma" ve "yeniden eğitim" anlayışı ile temellendirildi. Bunun arka planında kısmen emirlere kısmen de gönüllü olma durumu vardı. Birinci bölümde işaret edilen düşünce ve anlayışlar hesaba katılmadan gerçekleştirilen mutlaklaştırma, tarihi bakışın totaliter değer ve hakikat iddiasıyla, önceden oluşturulan doktrini yok sayarak, politik kararlardan tarihsel yaşamın tüm alanlarına kadar inanılmaz bir tahrifat yaparak farklı bir anlayış ortaya koydular.

Görüldüğü gibi bu tarih anlayışını sadece Hitler dönemine fatura etmek yanlış olur. Güçlü bir hanedan tarafından benimsenen tarih anlayışının yazımı yüzyıllarca

süren kötü durum üzerinden gelişti. Bu tarih yazımı, sadece küçük devletlere bölünmüş Alman tarihinin berbat durumuyla uyum göstermekteydi. Hanedanın anlayışına uygun olarak belirlenmiş “Prusya’dan Önce” tarih anlayışını hedef alan hiciv (eleştiri), 1866 yılında Wilhelm Raabe tarafından “Abu Telfan” adlı eserinin 13 bölümünde yazılmıştır. İkinci krallığın yüceltilmesi geleneği Kayser ve imparatorluk tarihinde sürekli var olmuştur. Hanedanın her anının gazetelerde ve resimli dergilerde ortaya konulduğu bugün de birçok açıdan etkisini sürdürmektedir.

Nasyonal sosyalizm bu anlayışı özel bir biçimde geliştirdi. Düşüncesiz bir şekilde hedefine ulaşmaya çalışırken, kendi düşüncelerini Almanların, resmi ideolojisi olarak “Weltanschauung” ilan edip propaganda yaptılar. Böylece o zamana kadar kesintiye uğramayan, uğursuz tarih öğretiminin gücünü daha da arttırdılar.

Batılı demokratik ya da doğulu totaliter tarih mitlerinin düzeltilmesiyle bu uğursuz tarih sorunun üstesinden gelinemez. Tarihi anlayışımızın katı bir yenilenmeye ihtiyacı vardır ve bu yenilenme üç bakış açısında aranmalıdır. Modern ve objektif tarih dersi de temel hak talebimiz olarak kavranmalıdır:

- Dünya tarihi ve evrensel tarihin yayılması,
- Düşüncenin geri dönüşü,
- Ayrıca yeni ahlaki sorumluluk ve vatandaşlık sorumluluğu.

2. Dünyaya Açılma ve Evrensel Tarih

Nasyonalistlerin şimdiye kadar devam eden kısıtlama ve yanlış açıklamalarına sırtımızı dönmeliyiz. Global düşünme, bizi tüm halkların bütünleşmesinin gerektiği, toplumların hak ettiği değerde yüceltilmesi için çaba gösterilmesi gereken açık ve evrensel bir dünya görüşüne muhtaç ediyor. Bu, artık biz merkezdeyiz ve halkımız her şeydir, manasına gelmiyor. Bilakis biz ve halkımız sadece bir hücre, insanlığın büyük hayat ağacında bir yaprağız. Bizim varlığımız, kaderimiz genel insanlığın gelişiminin ve çabasının hikâyesidir. Acılarımız bizim hisselerimizdir, işlerimiz ise aidatlarımızdır.

Dünya tarihini Alman tarihinin devamı olarak kabullenmek söz konusu değildir. Bu anlamda ders konularının arttırılmasının bir faydası yoktur. İlkokullarımızda tarih dersi saatlerinin arttırılması mümkün olmayan bir taleptir. Buna karşın, yeni bir toplu bakış, yeni bir düzenleme, yeni bir görüşe ihtiyaç vardır. Şimdiye kadar öğretilen birçok şey, bu bağlamda başka türlü vurgulanmalıdır. Öğretilen şeylerin bazıları temelsiz görülürken bazıları da yeni bir anlam kazanmaktadır. Elbette büyük bir zihniyet

değişikliğine ihtiyaç vardır. Bugüne kadar okullarda işlenen tarih kitaplarımızın da değiştirilmesi talep ediliyor. Ancak bu talep uzun zamandan beridir hiç bir şekilde gerçekleştirilemedi.

Tarih dersinin değiştirilmesi gerekliliğinin yanında gerçek evrensel tarih anlayışına dayanan bir alan çerçevesinde genişletilmesi gerekliliği de önümüzde durmaktadır. Tarihsel hayat ve varoluş, bugüne kadar görüldüğünden çok daha geniş bir çerçeveye sahiptir; sadece siyasi ve askeri olayları kapsamamakta aynı zamanda insanlığın tüm varlık alanıyla da ilişkisi bulunmaktadır.

Nitekim sayfa 14 te geçen UNO istatistiğinde işaret edildiği üzere, insanların yüzde 80'i açlık sınırının altında veya asgari geçim sınırında yaşıyor. Onlar aç kalıyor, donuyor, çalışıyor, üretiyor, doğuruyor, sıkıntı çekiyor ve ölüyorlar, Üstelik önemli olan şeylerin, tarihimizde kalıcı olan olayların, tüm insanlık için kıymetli olan şeylerin onlar açısından bir önemi de yok. Günöbirlik yaşayan ve zorbela kendini koruyabilen yoksul adam, başka ne yapabilir ki? Halkların içindeki bu yoksul adamın tarihini yazmaya ve bunu insanlığın yeryüzündeki varlığının gerçek içeriği olarak öğretmeye ne zaman cesaret edeceğiz?

Bu, çoğu anlamsızlaşan diğeri bir kısmı daha bir belirginleşmeye başlayan ölçütlerin doğru olan açıklamasıdır. Hanedanların bazı tartışmaları bu anlamda değersizleşiyor. Sınırlar üzerinde, miras konusunda ve ilgili alanlarda düşmanlıklar ve kardeş kavgaları meydana geliyor. Bu durumda insani tecrübe örneklerine gerek duyuluyor. Sevgi, sadakat, fedakârlık, çalışkanlık, işine karşı özveri, tarla sürme, tohum ekme, işin üstesinden gelme ve çocuk eğitimi vb. şeyler değer kazanıyor. Bunlar, gerçekten hayatı kolaylaştıran, yücelten kültürel başarıları oluşturuyor.

Diftersin “ Buntten Stein- Rengârenk Taş” adlı eserinin önsözünde kaydettiği ifadeler de burada yeni bir anlam kazanıyor. Biz insan soyunun ulaşabileceği ve iyi yönetileceği en saf kanunlara ulaşmak için çaba gösteriyoruz. Böylece Tarih, tarih öncesi dönemdeki ilkel deneyimler, ilkel buluşlardan Kuzey Afrika, Ön Asya, Hindistan, Çin, Akdeniz havzasındaki farklı kültürlerden Avrupa ve Amerika'ya kadar, modern yapılarımız ve makinalarımızın etkileriyle, çağdaş zamanda iç içe geçen, sorumluluk üstlenen, yapının bir parçası olmuş değerleri kabul eden, oluşturan ve aktaran gerçek bir genel bakış anlamına gelmektedir.

Tarih, artık doğrusal bir kurgu değildir: ilkçağ, ortaçağ, yeniçağ ve artık tarih sahnesinde olmayan birinci, ikinci ve üçüncü imparatorluk, vb. artık siyasi silsilenin basit bir bağlantısı gibi değildir, bilakis birçok deneyim ve disiplinden örülmüş saç örgüsü gibidir. Bu örgü, “tarihin” bütün türlerini kapsıyor: politik tarih, ekonomi tarihi, hukuk ve anayasa tarihi, gelenek tarihi, sanat tarihi, din ve düşünce tarihi, edebiyat tarihi gibi.

1945 Yılından İtibaren Batı Almanya’mızdaki Okullarda Tarih Dersinin Gelişiminde Dört Dönüm Noktası

Almanya’nın yıkılışından sonra, ilk yoklamanın yapılmasından itibaren tarih dersi Federal Cumhuriyet’in okullarında önemli bir aydınlatma işlevi gördü ve gelişime katkıda bulundu. Bu gelişimi dört dönüm noktası belirlemektedir.

İlk dönüm noktası 17 Aralık 1953 tarihli “tarih dersi bilgileri”¹⁰ adlı kültür bakanlığı konferansında alınan tavsiye kararları idi. Yaşam dünyamızın altüst olmasının ardından ilk olarak tarih dersinin hedefleri ve ödevler formüle edildi. Beş ve altıncı sınıfta tarih dersine giriş mahiyetinde bir ders tahsisinin yapılmasına karar verildi. Yedinci sınıftan itibaren gerçek tarih dersi için “Yönlendirme” (Hinführung) alanı oluşturuldu. İlkokuldan başlanarak daha üst okulların üst sınıflarına kadar belirli sorumluluk ilkeleri benimsenmesine karar verildi. Bu yaklaşım, kötü ders kitabı aktarımlarından yüz çevirme, eksiklikler karşısında cesaretli olma, ağırlık noktalarını oturtma veya kuvvetli ve somut olarak ilgilenilen gruplar, uygulamalı öğrenme anlamına geliyor.

İkinci dönüm noktası ise 1955 yılında Wilhelm Hansen tarafından yayınlanan “ilkokul ders alanları psikolojisi” (Psychologie der Unterrichtsfächer der Volksschule) adlı yazı dizisi (Verlag Kösel, München), ve Heinrich Roth’un eseri olan “Çocuk ve Tarih” (Kind und Geschichte) çalışmasının yayınlanmasıdır. Bu yayını, Waltraut Küpper’in buna paralel sayılabilecek araştırması olan “tarih dersinin psikolojisi” (Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts) takip etti. Roth’un çalışmasında ilkokullarda tarih dersinin can alıcı psikolojik temeli ortaya konuldu. Bu psikolojik temel kısaca şöyle özetlenebilir:

¹⁰ Ekte kısmen anlatım s. 313.

- a) Her dönemin kendine has bir tarih anlayışı vardır. Tarih dersi birçok defa vurgulamayı düşündüğümüz gibi bir gelişim içerisinde olmamıştır. Aksine tarih şimdiye kadarki olgunlaşmış düşüncelerden geliştirilen bir didaktik ve bir yöntemdir. Çocuğun tarihle karşılaşmaması çocuğun gelişimini tamamlamadığı anlamına gelir. Çoğu zaman normal bir şekilde ve kendiliğinden gerçekleşen, muhtemelen 3 sınıfın sonunda, çocuğun gerçek değişiminin gerçekleşmesi ile birlikte belli bir plan çerçevesinde başlıyor. Genellikle tarih derslerimizi, tam soyutlanmış ve sistematize edilmiş bir model karakterize ediyor.
- b) Çocuğun tarih anlayışının, olgunlaşması ve gelişmesi çocuğa sunduğumuz uyarılara bağlıdır. Çocuğun tarih ile karşılaşması için bir çaba sarf etmezsek, çocuktan bir tarih anlayışına sahip olmasını talep etmemiz de anlamsız olur. Bu şekilde Roth, çocuğun uygun evrede tarihle karşılaşmasının gerektiği sonucuna varmaktadır. Ayrıca tarihin uygun evrede hazmedilmesini, temel, somut ve bir yaşam biçimi şeklinde gerçekleştirilmesini de istiyor. İlkokulda tarih dersinin hedefi, seviyeye uygun ve kapsayıcı bir şekilde “tarihi göz önünde canlandırmayı sağlamaktır. Roth kitabının sonunda ayrıca önemli metodolojik tavsiyelerde de bulunuyor.

Üçüncü önemli dönüm noktası, bu doğrultuda yeni eğitim planlarının oluşturulmuş olmasıdır. Federal cumhuriyetimizin eyaletlerinde uygulanan yönetmelikler arasında Niedersachsen ve Hessen’in eyaletlerinin yeri öncelikli olarak vurgulanmalıdır. Her şeyden önce giriş ve temel ilkeler bölümünde ders, resmi olarak zorunlu, ilkokul çalışmalarımızın hedefi ve görevi olarak görülüyor. İlkokula has eğitim yaklaşımı, tarih dersinin psikolojik ilkelerine ve çocuk gelişiminin aşamalarının yapılanmasına göre formüle ediliyor. Bu yönetmeliklerde, bilimsel sistemlerden, konuların yazdırılmasından, bilginin öğretiminin daha önceden basit bir şekilde yapılan taklitlerden yüz çevrildiği görülüyor; Bu yönetmelikler, uygulamalı öğrenme, grup oluşturma, doğrudan doğruya kalıcı davranışı oluşturma amacıyla düzenlemeler yapıyor. Bununla birlikte, ülkenin yapısını ve sınırlarını her bakımdan güçlü bir formasyonda verme hedefiyle konunun kavranması sağlanmaya çalışılıyor.

Tarih öğretmeni – sadece ilkokulda değil aynı zamanda daha ileri düzeydeki ve yüksekokullardaki öğretmen – doğrudan yönetmeliklerimiz tarafından pedagojik faaliyet kuralları çerçevesinde ortaya konulan, istedik genel geçer uygulamaları derinleştirmelidir. Bu sayede öğretmenler açısından takip edilen çalışmaya dair

tavsiyeler anlamlı hale gelir. Bu şekilde bir sınırlamanın varlığını anlamak da mümkündür.

Batı Almanya okullarındaki tarih dersinin gelişiminde dördüncü dönüm noktasını bazı eyaletlerin okullarında (Schleswig – Holstein, Hamburg, Bremen, Berlin Niedersachsen, Hessen ve Nordrheinwestfallen) dokuzuncu sınıfa olan ilginin öğrenciler arasında yaygınlaşması ve bu sınıfa yapılan kayıtların artmasıdır. Bu gelişme, eğitim sayesinde merkez ve köy topluluklarının ülke ile entegrasyonunu sağlamaktadır. Bununla beraber özellikle önemli olan husus, mecburi öğrenimin azaltılması ile folklorumuzun olgunlaşma aşaması ve gelişiminin saptanması, kapsayıcı ve daha derinlere ulaşan düşünceyle dolu tarih dersinin anlam kazanmasıdır.¹¹ Burada tarih dersinin önemli savunucuları olarak, müstesna, gençlere özgü bir tarzı, öğrencinin toplu olarak ve yalnız yönetim denemesini, doğru kurgulanmış ve yapılandırılmış sosyal ve toplum bilgilerini önemli hale getirebilmek hedefleniyor.

Özet

Federal cumhuriyet okullarında tarih dersinin gelişimi tersine dönen bir anlayış olarak Almanya'nın Sovyetler tarafından işgal edilen bölümünde sona erdi. Bu anlayışın ortadan kaldırılması, ilkokulların kendine has çalışmaları, dersin psikolojik temellendirmesi ve onun uygun evreler halinde tasarlanması şeklinde açıklanmaktadır.

Bu durum dört dönüm noktası ile nitelendirilmektedir:

1. 1953 yılında gerçekleştirilen Kültür Bakanlığı konferansında alınan tavsiye kararlar,
2. Roth'un araştırmaları "Çocuk ve Tarih" (Kind und Geschichte, 1955),
3. Bazı eyalet bakanlıklarının yeni yönetmelik ve öğretim planları,
4. Okulun dokuzuncu sınıfına yapılan kayıtlar.

¹¹ H. Roth'un, "Çocuk ve Tarih" ve "reform ve restorasyon arasında Genç ve okul" eserlerine bakınız.