

Sinerji

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

Cilt: 2, Sayı: 1- Haziran 2021
Volume: 2, Issue: 1- June 2021

Ortaokullarda Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Salih SARIŞIK, Mesut GÜREL, Sevilay SARIŞIK, Salih DÖNMEZ

Hüseyin Köycü (1895-1958) ve Eğitim Faaliyetleri

Ayşe YILMAZ

Kaçarlar'dan İslam Devletine, İran'da Alfabenin Islahı ve Latin Alfabesi Meselesi

Oğuzhan İMAMOĞLU

Coğrafya Eğitiminde Yer Adları: Nitel Bir Analiz

Murat GÜLBETEKİN

Rusya Tarihi Ders Kitaplarında Türkler ve Moğollarla İlgili Okuma Parçaları

Özgür AKTAŞ, Hürşit İSAYEV

Kitap İncelemesi

Azerbaycan'da İlk ve Orta Öğretimde Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları

Tuğba MAYALI

Sinerji

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi

Synergy International Journal of Field
Education Researches

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

Cilt: 2, Sayı: 1 – Haziran 2021

Volume: 2, Issue: 1 - June 2021

ANKARA

Eğitim ve Bilim Politikaları Araştırma Derneği

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi

Synergy International Journal of Field Education Researches

e-ISSN: 2717-8595

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

SAHİBİ: Eğitim ve Bilim Politikaları Araştırma Derneği

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

Editör: Doç. Dr. Refik TURAN, Aksaray Üniversitesi

Editör Yardımcısı: Mehmet ÖZKAYA, Aksaray Üniversitesi

DANIŞMA KURULU

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

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

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

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

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

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

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

BİLİM KURULU

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Doç. Dr. Savaş Karagöz, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Doç. Dr. Yalçın Dilekli, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

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

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

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

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

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

Dr. Nurgül Kızılay, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

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

YAYIN KURULU

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

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

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

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

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

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

SAYI HAKEMLERİ / REFEREES OF ISSUE

Prof. Dr. Salih Şahin	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Servet Karabağ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Cavid Qasimov	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Faik Elekberov	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Doç. Dr. Mehmet Elban	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Savaş Karagöz	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Serhat Arslan	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Yalçın Dilekli	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Meral Metin Göksu	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Naseraddin Alizadeh	Karabük Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Onur Kurukaya	Kafkas Üniversitesi
Dr. Ömür Kızıl	Milli Eğitim Bakanlığı

SİNERJİ ULUSLARARASI ALAN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ YAYIM İLKELERİ

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

Adalet ve Hukuk Eğitimi
Almanca Eğitimi
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Biyoloji Eğitimi
Coğrafya Eğitimi
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi
Ev Ekonomisi Eğitimi
Fen Bilgisi Eğitimi
Fizik Eğitimi
Fransızca Eğitimi
İlköğretim Matematik Eğitimi
İngilizce Eğitimi
Kimya Eğitimi
Matematik Eğitimi
Müzik Eğitimi

Okul Öncesi Eğitimi
Özel Eğitim
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi
Resim İş Eğitimi
Sağlık Eğitimi
Sınıf Eğitimi
Sosyal Bilgiler Eğitimi
Tarih Eğitimi
Teknoloji ve Tasarım Eğitimi
Ticaret ve Turizm Eğitimi
Türkçe Eğitimi
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi
Mesleki ve Teknik Eğitim Kapsamındaki Tüm Alanlar
Sağlık Eğitimi Kapsamındaki Tüm Alanlar
Adalet ve Hukuk Eğitimi Kapsamındaki Tüm Alanlar
Tarım /Ziraat Eğitimi Kapsamındaki Tüm Alanlar

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

MAKALE YAZIM KURALLARI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ETİK İLKELER VE YAYIN POLİTİKASI

Yayın Etiği

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

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

Yazarların Etik Sorumlulukları

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

- Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi Türkçe ve İngilizce dillerinde özgün bilimsek çalışmaların yayımlanmak üzere kabul edildiği bilimsel-akademik bir e-dergidir. Bu nedenle yazar(lar)ın yayımlanmak üzere özgün çalışmalar sunmaları, başka dergilerde yayımlanmış veya yayımlanmak üzere gönderilmiş makaleleri göndermemeleri gerekmektedir.

- Yazar(lar) çalışmalarında yararlandıkları kaynaklara etik ilkeler doğrultusunda ve bilimsel kural ve kaidelere uygun olarak gönderme (atıf) yapmalıdırlar.
- Makaleye katkı sağlamayan şahısların adı yazar olarak bildirilmemeli, makalenin yayımlanmak üzere sisteme yüklenmesinden sonra yazar ekleme, çıkarma veya yazar sırasını değiştirme talebinde bulunulmamalıdır.
- Değerlendirme sürecinde yazar(lar)dan makalelerine ilişkin bilgi ya da ham veri istenmesi durumunda bu bilgi ve belgeler editöre sunulmalıdır.
- Yayınlanma başvurusu yapılan makaleyle ilgili çıkar çatışması-çıkar birliği olan kişileri editörlere bildirmelidir.
- Yazar(lar), makalelerinde kullandıkları verilerin kullanım haklarına, araştırma-çözümlemelerle ilgili izinlerin ya da üzerinde araştırma yaptıkları katılımcıların onayının alındığını belgelemelidirler.
- Yazar(lar), değerlendirme ve erken görünüm aşamasındaki ya da elektronik ortamda yayımlanmış makalesiyle ilgili hatayı fark ettiklerinde bilgi vermek, düzeltmek ya da geri çekmek için editörle iletişime geçmesi gerekir.
- Yazar(lar), etik kurul kararı gerektiren deney, anket, ölçek, görüşme, gözlem, odak grup çalışması gibi nicel ya da nitel yöntemlerle veri toplamayı gerektiren araştırmalar için etik kurul onayı aldığını; etik kurul adı, karar tarihi ve sayısı aday makalenin ilk-son sayfasında ve yöntem bölümünde belirtmeli, etik kurul kararını gösteren belgeyi makalenin başvurusuyla birlikte sisteme yüklemelidir. Ayrıca olgu sunumlarında aydınlatılmış olur/onam formunun alındığına ilişkin bilgiye makalede yer vermemelidir.
- Yazar(lar), veri toplama sürecinde etik ilkelere özen gösterdiklerinin kanıtlarını (başkalarının ölçek, anket, fotoğraf gibi belgelerinin kullanılması için kendilerinden izin alınması gibi) makale içinde sunmalıdır. Makalelerde araştırma ve yayın etiği ile fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulduğu belirtilmelidir. Araştırma insan ve hayvan denekler üzerinde gerçekleştirilmiş ise araştırmanın uluslararası bildiriler, kılavuzlar vb uygun gerçekleştirildiği bildirilmelidir.
- Yazar(lar)dan derleme makaleler için etik kurul onayı istenmez. Bununla birlikte etik kurul kararı gerektirmeyen makalelerde de, etik kurul kararının gerekmediği, makalenin ilk-son sayfasında ve yöntem bölümünde belirtilmelidir.

Editör, Editör Yardımcıları ve Alan Editörlerinin Etik Sorumlulukları

- Editörler, hakemlerin, yazar(lar)ın, araştırmacı, uygulayıcı ve okuyucuların bilgi gereksinimlerini karşılamaya gerektiğinde dönüt vermeye, yayın sürecinde düzeltme, açıklama gerektiren konularda açıklık ilkelerine göre davranmaya çaba gösterirler.
- Editörler, makalelerle ilgili olumlu ya da olumsuz karar verirken, makalelerin özgün değeri, alana katkısı, araştırma yönteminin geçerli ve güvenilirliği, anlatımın açıklığı ile derginin amaç ve kapsamını göz önünde tutarlar.
- Editörler, başvurusu yapılan makalelerin önemli sorunu olmadığı sürece ön değerlendirme aşamasına alır, olumlu hakem önerilerini göz önünde bulundurur, ciddi sorun olmadıkça önceki editör(ler)ce verilen kararları değiştirmezler.
- Editörler, derginin yayın politikaları arasında bulunan kör hakemlik ve değerlendirme süreci politikalarını uygular, hakemlerin kimlik bilgilerini gizli tutar, her makalenin yansız ve süresi içinde değerlendirilmesini sağlarlar.
- Editörler, makaleleri alan editörleri ve hakemlerin uzmanlık alanlarını dikkate alarak gönderir, değerlendirmelerin yansız ve bağımsız yapılmasını desteklerler.
- Editörler, makalenin yansız değerlendirilmesi için editörler, hakemler ve yazar(lar) arasındaki çıkar çatışması-çıkar birliği olup olmamasını göz önüne alırlar.
- Editörler, hakem havuzunun geniş bir yelpazeden oluşması ve sürekli güncellenmesi için arayış içinde olurlar.
- Editörler, akademik görgü kurallarına uymayan ve bilimsel olmayan değerlendirmeleri engellerler.
- Editörler, dergi yayın süreçlerini yayın politikaları ve kılavuzlara uygun işletilmesini sağlar, süreçte görev alanları yayın politikaları konusundaki gelişmelerden bilgilendirir, gerektiğinde eğitim programı hazırlarlar.

- Editörler, yayın sürecinde görev alanlar herkesle etkili bir iletişim içinde olur, belirli aralıklarla toplantılar düzenlerler.
- Editörler, değerlendirilen makalelerdeki kişisel verilerin korunmasını sağlarlar; yazar, hakem ve okuyucuların bireysel verilerini korurlar.
- Editörler; makalelerde insan ve hayvan haklarının korunmasına özen gösterirler, makalenin katılımcılarının açık onayının belgelendirilmesini önemserler, makalenin katılımcılarına ilişkin etik kurul onayı, deneysel araştırmalarda izinleri olmadığında makaleyi reddederler.
- Editörler; görevi kötüye kullanmaya karşı önlem alırlar. Görevi kötüye kullanmaya yönelik yakınmalar olduğunda, nesnel bir soruşturma yaparak, konuyla ilgili bulguları paylaşır.
- Editörler, makalelerdeki hata, tutarsızlık ya da yanlış yönlendirmelerin düzeltilmesini sağlarlar.
- Editörler, yayımlanan makalelerin fikri mülkiyet hakkını korur, ihlal olması durumunda derginin ve yazar(lar)ın haklarını savunurlar. Ayrıca yayımlanan makalelerin içeriğinin başka yayınların fikri mülkiyet haklarını ihlal etmemesi konusunda gerekli önlemleri alırlar; özgünlük-benzerlik denetimini yaparlar.
- Editörler, Dergide yayımlanan makalelere yönelik tutarlı eleştirileri dikkate alırlar, eleştirilen makalelerin yazar(lar)ına yanıt hakkı tanırlar.
- Editörler olumsuz sonuçları içeren çalışmalarını da göz önünde bulundururlar.
- Editörler, Dergiye iletilen yakınmaları inceler ve gerekli açıklamaları yapıp, haklı yakınmalarla ilgili sorunların giderilmesi için gerekli önlemleri alırlar.

Hakemlerin Etik Sorumlulukları

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

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

Etik İkelere Uygun Olmayan Durumların Bildirilmesi

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

EDİTÖRDEN

Merhabalar,

Dergimizin üçüncü sayısı ile karşınızda olabilmenin mutluluğu içerisindeyiz. Geçen yıl bu zamanlar pandemi koşullarının kendini iyice hissettirdiği bir dönemde, dergimiz ilk sayısı ile yayın hayatına başlamıştı. Aradan bir yılı aşkın bir süre geçmesine rağmen pandemi ne yazık ki tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de olumsuz etkilerini sürdürmektedir. Yine bunun sonucu olarak zaman zaman yüz yüze eğitime geçiş denemeleri gerçekleştirilse de ülkemizde 2020-2021 öğretim yılında eğitim-öğretim faaliyetleri neredeyse tüm kademelerde uzaktan eğitim şeklinde sürdürüldü ve tamamlandı. Dileğimiz son aylarda aşılama alanında sağlanan kayda değer artışın pandeminin etkisini azaltarak, hiç değilse 2021-2022 eğitim öğretim yılının başından itibaren yüz yüze eğitime geçilebilmesi ve böylece alınacak ciddi tedbirlerle öğrenme kayıplarının gerçek anlamda telafi edilebilmesidir. Pandemi süreci, eğitim sisteminin zaten mevcut olan devasa sorunlarını daha da artırmış; kronik yapısal sorunlara çözüm arayışlarını geri plana iterek karar vericileri asgari sürdürme faaliyetlerine odaklanmaya zorlamıştır. Normalleşmeyle birlikte hızlı, dinamik ve sistemin bütününe kavrayacak reform adımlarının atılması artık kaçınılmaz bir hal almıştır. Zira eğitim sistemi ülkelerin kaderini, geleceğini şu ya da bu şekilde belirleyecek en temel etken olup, kaybedilecek zamanın telafisi daha da güç sorunlara yol açacağı bir gerçektir.

Dergimizin bu sayısında beş araştırma makalesi ve bir kitap tanıtımı olmak üzere altı çalışma yer almaktadır. Beğenilerek okunmasını ve alana katkı sunmasını dileriz.

Bir sonraki sayımızda buluşabilmek umuduyla, esen kalın...

Doç. Dr. Refik TURAN

Editör

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi, Haziran 2021, 1

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

MAKALELER / ARTICLES

Ortaokullarda Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Salih SARIŞIK, Mesut GÜREL, Sevilay SARIŞIK, Salih DÖNMEZ 1-17

Hüseyin Köycü (1895-1958) ve Eğitim Faaliyetleri

Ayşe YILMAZ 18-25

Kaçarlar'dan İslam Devletine, İran'da Alfabenin Islahı ve Latin Alfabesi Meselesi

Oğuzhan İMAMOĞLU 26-51

Coğrafya Eğitiminde Yer Adları: Nitel Bir Analiz

Murat GÜLBETEKİN 52-77

Rusya Tarihi Ders Kitaplarında Türkler ve Moğollarla İlgili Okuma Parçaları

Özgür AKTAŞ, Hürşit İSAYEV 78-90

Kitap İncelemesi

Azerbaycan'da İlk ve Orta Öğretimde Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları

Tuğba MAYALI 91-96

Ortaokullarda Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Salih SARIŞIK* Mesut GÜREL** Sevilay SARIŞIK*** Salih DÖNMEZ****

Makale Bilgisi	ÖZET
Makale Türü: Araştırma makalesi	Araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin ders denetimi sürecini ortaokulda görev yapan öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Sakarya, örneklemi ise Sapanca ilçesi MEB ortaokullarında görev yapan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların, görüşme amacına uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla, uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler ve eleştiriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma verileri incelendiğinde elde edilen bulgular doğrultusunda; okul müdürlerinin genellikle yılda 1 sefer denetim yaptığı, denetimden önce öğretmenlere bilgi verdiği, denetim esnasında en çok sınıfı yönetimine dikkat ettiği, yapılan denetimin öğretmenler tarafından etkili ve olumlu bulunmadığı, öğretmenlerin baskı altında olduğu, müdürle tanış olmanın denetimi olumsuz yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmış ve ders denetimlerinin uzmanlar tarafından yapılması gerektiği önerilmiştir.
Makalenin Geliş Tarihi: 13.4.2021	
Makalenin Kabul Tarihi: 18.6.2021	

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, denetim, denetmen, ortaokul.

Analysis of Course Supervision Processes of School Principals in Secondary Schools The Teacher’s Views

ABSTRACT

The main purpose of the study is to examine the course supervision process of school principals according to the opinions of teachers working in secondary schools. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. The population of the study is composed of Sakarya and the sample consists of 40 teachers working in Sapanca district MEB secondary schools. In the research, as a data collection tool,

* Öğretmen, MEB, Sakarya, Türkiye. slh040@gmail.com, ORCID:0000-0002-6506-2830

** Öğretmen, MEB, Sakarya, Türkiye. mesut.gurel@hotmail.com, ORCID:0000-0002-0783-2403

*** Öğretmen, MEB, Sakarya, Türkiye. sevilaykoluman@gmail.com, ORCID:0000-0001-6750-4949

**** Öğretmen, MEB, Sakarya, Türkiye. donmez.salih@hotmail.com, ORCID:0000-0002-2414-9876

"semi-structured interview form" developed by the researchers was used. Expert opinion was consulted in order to determine whether the questions in the interview form were suitable for the purpose of the interview. Necessary corrections were made in line with the suggestions and criticisms of the experts. The obtained data were analyzed by descriptive analysis method. When the research data were examined, in line with the findings obtained; It has been concluded that school principals usually conduct audits once a year, give information to teachers before the audit, pay attention to classroom management during the audit, that the supervision is not effective and positive by teachers, teachers are under pressure, meeting the principal negatively affects the supervision, and lesson supervision It was suggested that it should be done by experts.

Keywords: School principal, audit, inspector, middle school.

GİRİŞ

Örgüt, bireyler arasında iş bölümleri oluşturularak, belirli bir otoritenin sorumluluğunda alt-üst ilişkiler göz önüne alınarak önceden belirlenmiş amaçlarının gerçekleşmesi için belirli bir çatı altında toplanan üyelerin faaliyetlerini gerçekleştirdikleri toplumsal bir yapı olarak tanımlanmıştır (Schein, 1970). Yağmurlu (2004) ise belirlenmiş hedeflere ilişkin birbirini takip eden işlerin gerçekleşmesi için üyelerin önceden belirlenmiş görevleri ve bunlara bağlı olarak sorumlu oldukları alanlarda bir araya gelip devamlılığını sağlayan toplumsal sisteme verilen addır. Barnard (1994) göre ise birden fazla bireylerin önceden planlanarak koordine edilen faaliyetlerin sonucunda ortak olan amaca ulaşmak üzere belirlenen faaliyete katkıda bulunan istekli olarak birbirleri ile etkileşimde bulunan bireylerin bir arada koalisyon oluşturmasıdır şeklinde açıklanmıştır. Örgüte ait amaçlar ve normlar önceden belirlenir. Yönetim ise önceden belirlenen bu amaçları hedeflerine ulaştırmak üzere örgütlerde bulunan materyal ve iş gücü kaynaklarını yönlendirir ve kontrol eder (Bursalıoğlu, 2015). Örgütlerin belirlenen amaçlarını gerçekleştirme durumları tespit edilmesi ve sürecin denetlenmesi bu anlamda gerekmektedir (Oğuz, Taştan ve Yılmaz, 2007). Gökçe (1994) denetimi, belirli bir amacı olan ve eğitimin de belirlenmiş amacına ulaşması için gerekli bir yönetim faaliyetidir şeklinde açıklamıştır. Bunun yanında denetimin etkili olabilmesi için denetiminde amaçlarının belirlenmesi ve kavranması gerektiğini bildirmiştir. Denetimin etkili olması sonuç olarak belirlenen çıktılara bakılması değil denetim faaliyetleri uygulanırken bireylerinde kendini bu süreçte geliştirmesini de sağlamaktır (Aydın, 2014).

Okullarda uygulanan eğitim ve öğretim etkinliklerinin amaçlarını gerçekleştirmeleri ve bu süreçte daha verimli olması için denetim altında olmaları ve denetim sonuçlarına göre belirlenen eksikliklerin düzeltilmesi gerekmektedir. Bu şekilde meydana çıkan olumsuz durumlar ve ihtiyaç duyulan eksiklikler hızlı bir şekilde giderilmeye çalışılır. Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenler olmak üzere genelde öğretmenler rehberlik ve tavsiyelere açık olmalıdır. Günümüzde eğitim sistemi göz önüne alındığında eğitim ve öğretim görevini üstlenmiş ve bu görevin ifa edilmesi süresinde kendilerine rehberlik edilmesini ve sunulan eğitimin kalitesinin daha yüksek seviyelere çıkmasını sağlayacak ve amaca ulaşmada kolaylık sağlayacak olan öğretmenlerin denetlenmesi zorunlu bir yönetim görevi olmuştur (Can ve Gündüz, 2016). Bu bağlamda okulların belirlenen amacına uygun bir şekilde eğitim faaliyetlerini sürdürmesi için okullarda öğretmenlerin denetlenmesi gerekmektedir. Uygulanacak olan bu denetleme Türkiye’de değişime uğramış daha önceleri teftiş uzmanları tarafından yapılırken denetleme ve rehberlik görevi okul müdürlerine verilmiştir. Korkmaz ve Erdoğan (2005) ders denetimi ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında, denetçiler tarafından yerine getirilen ders denetimlerinin beklenen etkiyi göstermediğini belirtmiştir. Etkinin beklenen düzeyde olamaması denetçiler ile öğretmenlerin mesleki rehberlik anlamında beklenen seviyede iletişim kurulamadığı sebep gösterilmiştir (Can, 2004). Aynı çalışmada öğretmenlerin üst kurumlardan gelen denetmenler

yerine okul müdürleri tarafından rehberlik anlamında denetim yapılması önerilmiştir. Okulun işleyişi ve öğretmenin yeterliliği ile ilgili denetleme işlemlerine dışarıdan müdahale edilmesi yerine okul yönetimi adına okul müdürünün denetleme görevini yerine getirmesi ile eksikliklerin belirlenmesi, belirlenen eksikliklerin nedenlerinin saptanması ve bu işlemlerle alakalı öğretmenin hem kendini hem de okulu geliştirmeye yönelik çalışmalar yapması sağlanmaktadır (Tonbul ve Baysülen, 2017).

Türkiye’de ders denetimleri üst kurumlarda gönderilen denetçiler ve okul müdürleri tarafından yerine getirilirken 24 Mayıs 2014 tarihinden itibaren ‘MEB Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı ve Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği’ gereği denetleme işlevi tamamen okul müdürlerine bırakılmıştır. Bu durumda derslerin denetlenmesi bakımından öğretmenler açısından değerlendirildiğinde olumlu ya da olumsuz sonuçları ortaya çıkmıştır (Altun, Şanlı ve Tan, 2015). Alanda yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin ders denetim işlemlerini okul müdürlerine bırakılması olumlu olarak değerlendirilmiştir (Yıldız, Akbaşı ve Üredi, 2016). Aynı çalışmada denetmenlerin rehberlik konusunda yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili yapılan başka bir çalışmada ise okul müdürlerinin ders denetimi yapmasının etik olmadığına vurgu yapılmış ve müdürlerin denetleme konusunda bilgi ve beceri açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Altun, Şanlı ve Tan, 2015).

Çalışmanın öğretmenler ile yapılmasının temel nedeni, öğretmenlerin denetmenler tarafından ve okul müdürleri tarafından denetlemeye tabi kalmasıdır. Bu durum çalışma için önem arz etmektedir. Çünkü denetim sırasındaki işlemleri karşılaştırıp sonuca ulaşılması açısından denetime bizzat müdahil olan öğretmenlerin görüşleri oldukça önemlidir. Bu kapsamda araştırmada, ortaokul görev yapan öğretmenlerin ders denetim sıklığı, denetimden haberdar olma, denetimde dikkat edilen konular, denetimin etkililiği, ders denetiminin olumlu ve olumsuz yönleri, okul müdürü ile öğretmenin tanışmış olması ve alternatif denetim yöntemleri şeklinde belirlenen 8 alt madde açısından okullardaki ders denetimin faaliyetlerinin okul müdürleri tarafından yerine getirilmesi durumunu öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Ortaokullarda ders denetim faaliyetlerinin okul müdürleri tarafından yerine getirilmesi ile ilgili alan çalışmalarına bakıldığında, ders denetim sıklığı, denetimden haberdar olma, denetimde dikkat edilen konular, denetimin etkililiği, ders denetiminin olumlu ve olumsuz yönleri, okul müdürü ile öğretmenin tanışmış olması ve alternatif denetim modelleri maddeleri ile ilgili çalışmalar çok fazla bulunmamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okul müdürlerinin ders denetimi sürecini ortaokulda görev yapan öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemektir.

Araştırmanın Problemi

Araştırmada okul müdürlerinin ders denetimi sürecini ortaokulda görev yapan öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemek amacı ile aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürleri ders denetimlerini hangi sıklık ile yapıyor?
2. Okul müdürleri ders denetimi yapacağını önceden bilgi veriyor mu?
3. Okul müdürleri ders denetimi yaparken hangi konulara dikkat ediyor?
4. Okul müdürlerinin ders denetimleri etkili oluyor mu?
5. Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasının olumlu yönleri nelerdir?
6. Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasının olumsuz yönleri nelerdir?
7. Okul müdürü ile öğretmenin tanışmış olması ders denetim sürecini etkiler mi?
8. Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına alternatif denetim modeli var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada, Ortaokullarda okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı, katılımcıların bir konu hakkındaki kişisel deneyimlerini, bakış açısını ve düşüncelerini kendi ifadeleri ile anlatmasına olanak tanınmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği (Yıldırım ve Şimşek, 2008) nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Sapanca ilçesinde çalışan rastgele örneklem modeliyle seçilen 40 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin gönüllü olarak belirlenip katıldıkları çalışmaya ait katılımcı özelliklerini gösteren bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	22	55
	Erkek	18	45
	Toplam	40	100
Kıdem	1-10 yıl	13	32.5
	10-20 yıl	23	57.5
	20-30 yıl	2	5
	30 yıl ve üzeri	2	5
	Toplam	40	100
Yaş	20-30 yaş	5	12.5
	30-40 yaş	30	75
	40 ve üzeri yaş	5	12.5
	Toplam	40	100
Öğrenim Durumu	Lisans	35	87.5
	Yüksek Lisans	5	12.5
	Toplam	40	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, katılımcılardan en fazla % 55’i kadın, %57.5’i 10-20 yıl kıdeme sahip, %75’i 30-40 yaş arasında çalışan ve %87.5’i lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, ortaokullarda okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına yönelik öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında ilk önce, konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra veri toplamak amacıyla 8 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Açık uçlu araştırma soruları “araştırmacıya incelemek istediği olguya esnek ve açık uçlu bir yaklaşımla ele alma olanağı sağlar” (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Hazırlanan soruların yapılacak araştırmanın amacına uygunluğu ve anlaşılabilirliğini derinlemesine irdelemek için alanında uzman 2 öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler

doğrultusunda ortaokulda görev yapan 10 öğretmen ile pilot çalışma yapılarak araştırmanın amacını yansıtacak şekilde yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları rastgele örneklem yoluyla seçilen ortaokul öğretmenlerine dağıtılmıştır. Formlarda yer alan soruların cevaplanması için verilecek süre görüşmecilere belirtilmiştir. Verilen sürenin sonunda formların öğretmenlerden toplanmıştır. Formlar toplamda 50 görüşmeciye dağıtılmıştır. Bu görüşmecilerden 40'ı formları doldurarak araştırmacılara tekrar vermiştir. 10 öğretmen ise formları doldurmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel ve içerik analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi ile veriler önceden tespit edilen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Betimsel analizden farklı olarak tamamlayıcı bir yaklaşıma sahip olan içerik analizinde veriler daha kapsamlı olarak irdelenmektedir. Gülbahar ve Alper (2009) 'a göre içerik analizi yoluyla veriler belirlenmekte ve bu verilerin içindeki gizli bilgiler ortaya çıkarılmaktadır. İçerik analizi yapılırken, formlardan elde edilen veriler işlenmekte, kodlara ayrılmakta, temalar oluşturulmakta, belirlenen kodlar ve temalar tablolar halinde gösterilmekte, son olarak ta bulgular belirlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yorumlanan bulgular bulgular tablolar halinde düzenlenmiştir. Görüşme yapılan Öğretmenler Ö1'den başlayarak Ö40'a kadar kodlanarak belirtilmiştir. Bulguların yorumlanmasında, katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntı yaparak yer verilmiştir.

Etik Kurul İzni

30.03.2021 tarihinde yapılan etik izin başvurusu sonucunda, Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 05.05.2021 tarih ve 21 nolu kararı ile araştırmanın etik ilkelere uygun olduğuna karar verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Problem cümlesine ilişkin bulgular

Ortaokullarda müdürlerin ders denetimi yapmasına ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik katılımcı görüşleri doğrultusunda çeşitli bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular; okul müdürlerinin genellikle yılda 1 sefer denetim yaptığı, denetimden önce öğretmenlere bilgi verdiği, denetim esnasında en çok sınıfı yönetimine dikkat ettiği, yapılan denetimin öğretmenler tarafından etkili ve olumlu bulunmadığı, öğretmenlerin baskı altında olduğu, müdürle tanış olmanın denetimi olumsuz yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmış ve ders denetimlerinin uzmanlar tarafından yapılması gerektiği önerilmiştir.

Alt problemlere ilişkin bulgular

Ortaokullarda müdürlerin ders denetimi yapmasına ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik belirlenen 8 alt probleme ilişkin bulgular aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır.

Okul müdürlerinin ders denetimlerini hangi sıklıklarda yaptığına ilişkin bulgular.

Öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetimlerini hangi sıklıklarda yaptığına ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerini Hangi Sıklıklarda Yaptığına İlişkin Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	N	%
Ders denetimlerinin yapılma sıklıkları	Yıllık (ö3,ö4,ö5,ö9,ö10,ö11,ö13,ö14,ö15,ö16,ö18,ö19,ö22,ö23,ö24,ö27,ö28)	2	55
	Ö30,ö32,ö34,ö35,ö38)	2	
	Dönemlik (ö2,ö12,ö20,ö21,ö25,ö29,ö31,ö33,ö39,ö40)	10	25
	Denetleme yapılmıyor. (ö6,ö8,ö17,ö26,ö36)	5	12.5
	Aylık (ö1,ö7,ö37)	3	7.5

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetimlerini hangi sıklıklarda yaptığına ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok 55 oranında yıllık şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırayla, % 25 oranında dönemlik, % 12.5 oranında denetleme yapılmıyor ve % 7.5 oranlarında aylık yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

Ö₃₂: “ Senede 1 kez denetleme yapılıyor.”

Ö₂₀: “ Eğitim – öğretim dönemlerinde 1 er kez olmak üzere senede 2 kez denetleme yapılıyor.”

Ö₆: “ Ders denetimi yapılmıyor.”

Ö₇: “ Ayda 1 olacak şekilde yeterli sıklıkla denetleme yapılmaktadır.”

Okul müdürlerinin ders denetimlerini öğretmenlere önceden bilgi verip vermediğine ilişkin bulgular.

Öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetimlerini önceden bilgi verip vermediğine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerini Önceden Bilgi Verip Vermediğine İlişkin Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	N	%
Öğretmenlerin denetimden haberdar olması	Evet bilgi veriliyor (ö1,ö2,ö3,ö9,ö10,ö11,ö12,ö13,ö14,ö15,ö16,ö18,ö19,ö22,ö23,ö25,ö27,ö28,ö29,ö30,ö31,ö37,ö39,ö40)	24	60
	Hayır bilgi verilmiyor (ö4,ö5,ö17,ö20,ö21,ö24,ö26,ö32,ö33,ö34,ö35,ö36,ö38)	13	32.5
	Denetim yapılmıyor (ö6,ö7,ö8)	3	7.5

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetimlerini önceden bilgi verip vermediğine ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok % 60 oranında evet bilgi veriliyor şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırayla, % 32.5 oranında hayır bilgi verilmiyor ve % 7.5 oranlarında denetim yapılmıyor yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

Ö₁₈: “Evet, 1 gün önceden haber veriyor.”

Ö₂₀: “Hayır, bilgilendirme yapmıyor.”

Ö₈: “Ders denetimi yapmıyor.”

Okul müdürlerinin ders denetimleri sırasında dikkat ettiği konulara ilişkin bulgular.

Öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetimleri sırasında dikkat ettiği konulara ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Ders Denetimleri Sırasında Dikkat Ettiği Konulara İlişkin Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	N	%
Denetim sırasında dikkat edilen konular	Sınıf yönetimi (ö3,ö4,ö5,ö9,ö10,ö13,ö18,ö19,ö20,ö22,ö23,ö24,ö27,ö30,ö32 Ö33,ö34,ö36,ö38,ö39)	20	50
	Ders kazanımları (ö1,ö5,ö11,ö14,ö15,ö17,ö21,ö22,ö26,ö28,ö29,ö31,ö37,ö40)	14	35
	Yöntem ve teknik (ö2,ö3,ö11,ö16,ö18,ö20,ö23,ö36)	8	20
	Ders evraklarına (ö12,ö25,ö32,ö35)	4	10
	Ders denetimi yapılmıyor (ö6,ö7,ö8)	3	7.5

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetimleri sırasında dikkat ettiği konulara ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok % 50 oranında sınıf yönetimi şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırayla, % 35 oranında ders kazanımları, % 20 oranında yöntem ve teknik, % 10 oranında ders evrakları ve % 7.5 oranlarında ders denetimi yapılmıyor yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

Ö₄: “Sınıf hakimiyeti, derse önceden hazırlık, öğrenciyi derse katabilme gibi ”

Ö₁₅: “Eğitim öğretim sırasında verilmesi gereken kazanımlara”

Ö₁₆: “Plan ve programa uygunluk ve dersi anlatım şekli”

Ö₁₂: “Evrakların eksik olup olmadığına bakıyor, sene başında belirlenen işlemlerin raporlarını kontrol ediyor.”

Ö₈: “Ders denetimi yapmıyor.”

Okul müdürlerinin gerçekleştirdiği ders denetimlerinin etkililiğine ilişkin bulgular.

Öğretmenlerinin okul müdürlerinin gerçekleştirdiği ders denetimlerini etkili bulup bulmadığına ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Gerçekleştirdiği Ders Denetimlerini Etkili Bulup Bulmadığına İlişkin Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	N	%
Ders denetimlerinin etkili olup olmadığı durumu	Hayır etkili değil (ö3,ö5,ö12,ö13,ö17,ö18,ö19,ö20,ö23,ö24,ö25,ö26,ö32,ö33 Ö34,ö35,ö36,ö37)	18	45
	Evet etkili (ö1,ö2,ö9,ö10,ö11,ö21,ö22,ö27,ö28,ö29,ö31,ö39,ö40)	13	32.5
	Kısmen etkili (ö4,ö14,ö15,ö16,ö30,ö38)	6	15
	Denetim yapılmıyor (ö6,ö7,ö8)	3	7.5

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerinin okul müdürlerinin gerçekleştirdiği ders denetimlerini etkili bulup bulmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok % 45 oranında hayır etkili değil şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırayla, % 32.5 oranında evet etkili, % 15 oranında kısmen etkili ve % 7.5 oranlarında denetim yapılmıyor yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

Ö₁₈: “Hayır, dönüt verilmediği için etkili bulmuyorum.”

Ö₉: “Evet, etkili buluyorum.”

Ö₁₅: “Kimi zaman etkili buluyorum.”

Ö₈: “Ders denetimi yapmıyor.”

Okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirmesindeki olumlu yönlere ilişkin bulgular. Öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirmesindeki olumlu düşüncelerine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerini Gerçekleştirmesindeki Olumlu Düşüncelerine İlişkin Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	N	%
Ders denetiminin olumlu yönleri	Olumlu yönü yoktur (ö3,ö5,ö6,ö7,ö9,ö12,ö17,ö18,ö24,ö25,ö33,ö35)	12	30
	Öğretmen kendini rahat hisseder (ö1,ö8,ö10,ö15,ö19,ö23,ö30,ö31,ö36,ö37)	10	25
	Disiplin ve düzen sağlanır (ö11,ö13,ö16,ö20,ö21,ö27,ö28,ö29,ö39,ö40)	10	25
	Öğretmen hatasını anlar (ö2,ö22,ö34,ö26)	4	10
	Öğretmene geri bildirim sağlar (ö4,ö14,ö38,ö32)	4	10

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirmesindeki olumlu düşüncelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok % 30 oranında olumlu yönü yoktur şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırayla, % 25 oranında öğretmen kendini rahat hisseder ve disiplin ve düzen sağlanır, % 10 oranında öğretmen hatasını anlar ve öğretmene geri bildirim sağlar yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

Ö₃: “Ders denetiminin olumlu bir yönü olduğunu düşünmüyorum.”

Ö₁₀: “Denetim esnasında gerginlik olmaz, öğretmen rahat olur.”

Ö₂₀: “ Öğretmenin daha disiplinli, özenli ve dikkatli davranmasını sağlar.”

Ö₂₂: “ Öğretmen hatalarının farkına varır ve motivasyonu artar.”

Ö₁₄: “ Yeni bir bakış açısı ile ve eleştirel bir yaklaşım ile öğretmene geri bildirim sağlanır, eğitimin kalitesi artar.”

Okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirmesindeki olumsuz yönlerle ilişkin bulgular.

Öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirmesindeki olumsuz düşüncelerine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerini Gerçekleştirmesindeki Olumsuz Düşüncelerine İlişkin Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	N	%
Ders denetiminin olumsuz yönleri	Öğretmen strese giriyor (ö2,ö4,ö6,ö11,ö12,ö13,ö16,ö17,ö29,ö31,ö35,ö38)	12	30
	Müdürlerin denetim konusunda yetersiz olması (ö1,ö8,ö9,ö10,ö15,ö23,ö24,ö28,ö37)	9	22.5
	Müdürlerin objektif denetim yapamaması (ö14,ö21,ö22,ö26,ö30,ö32,ö34,ö36)	8	20
	Öğretmenlerin derste denetlenmesi doğru değil (ö3,ö5,ö7,ö20,ö25,ö33,ö40)	7	17.5
	Olumsuz olduğunu düşünmüyorum (ö18,ö19,ö27,ö39,)	4	10

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirmesindeki olumsuz düşüncelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok % 30 oranında öğretmen strese giriyor şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırayla, % 22.5 oranında müdürlerin denetim konusunda yetersiz olması, % 20 oranında müdürlerin objektif denetim yapamaması, % 17.5 oranında öğretmenlerin derste denetlenmesi doğru değil ve % 10 oranlarında olumsuz olduğunu düşünmüyorum yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

Ö₄: “ Ders denetimi esnasında öğretmenler gereksiz yere strese giriyor.”

Ö₁₅: “ Müdürler konu ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip değiller.”

Ö₂₂: “ Müdür kişisel problemini denetime yansıtabilir çünkü alanında profesyonel değil.”

Ö₅: “ Ders esnasında denetim yapılmasını kesinlikle yanlış buluyorum. Zaten hiçbir meslek grubunda görev başında denetleme yapılmıyor. Mesleğimizin bu şekilde yapılan denetlemeler ile kalitesinin düşürüldüğüne inanıyorum.”

Ö₁₉: “ Müdürlerin denetim yapmamalarından kaynaklı öğretmenler işlerini yavaşlatıyor, bu nedenle olumsuz olduğunu düşünmüyorum.”

Okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirmesinde öğretmen ile tanışmış olmasının etkilerine ilişkin bulgular.

Öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirmesinde öğretmen ile tanışmış olmasına ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerini Gerçekleştirmesinde Öğretmen İle Tanışmış Olmasına İlişkin Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	N	%
Müdür ile öğretmenin tanış olmasının denetime etkisi	Etkisi olumsuz yöndedir (ö3,ö5,ö7,ö8,ö13,ö14,ö15,ö16,ö17,ö19,ö20,ö23,ö24,ö27,ö30,ö32,ö36,ö37,ö39)	19	47.5
	Etkisi yoktur (ö2,ö4,ö6,ö9,ö10,ö12,ö18,ö21,ö22,ö25,ö29,ö35,ö40)	13	32.5
	Etkisi olumlu yöndedir (ö1,ö11,ö26,ö28,ö31,ö33,ö34,ö38)	8	20

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirmesinde öğretmen ile tanışmış olmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok % 47.5 oranında etkisi olumsuz yöndedir şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırayla, % 32.5 oranında etkisi yoktur ve % 20 oranında etkisi olumlu yöndedir yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

Ö₅: “Müdürlerin ders denetimi yapması olumsuz bir durumdur. Çünkü, müdürün samimi olduğu bir öğretmenin dersine girmediği durumlar oluyor.”

Ö₂: “Etkisi olduğunu düşünmüyorum.”

Ö₃₁: “Müdürlerin ders denetimi yapmasında onu tanımanın olumlu yönde etkisi olacağını düşünüyorum.”

Okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirmesine alternatif denetim modeline ilişkin bulgular.

Öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirmesine alternatif gördükleri denetim modeline ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerini Gerçekleştirmesine Alternatif Gördükleri Denetim Modeline İlişkin Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	N	%
Müdürlerin ders denetimine alternatif modeller	Denetimler uzmanlar tarafından yapılmalı (ö1,ö2,ö4,ö7,ö10,ö11,ö13,ö15,ö17,ö19,ö27,ö30,ö32,ö33,ö37)	15	37.5
	Ders denetimi yapılmamalıdır (ö6,ö12,ö20,ö23,ö26,ö28,ö29,ö31,ö38,ö39)	10	25
	Ders denetimini zümreler yapmalı (ö18,ö22,ö24,ö25,ö34,ö36,ö40)	7	17.5
	Ders yerine süreç değerlendirilmesi yapılmalı (ö3,ö5,ö8,ö9,ö16)	5	12.5
	Müdürler farklı okulları denetlemeli (ö14,ö21,ö35)	3	7.5

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetimlerini gerçekleştirmesine alternatif gördükleri denetim modeline ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok % 37.5 oranında denetimler uzmanlar tarafından yapılmalı şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırayla, % 25 oranında ders denetimi yapılmamalıdır, % 17.5 oranında ders denetimini zümreler yapmalıdır, % 12.5 oranında ders yerine süreç değerlendirilmesi yapılmalıdır ve % 7.5 oranlarında müdürler

farklı okulları denetlemeli yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

Ö₂: “ Denetim işlevleri için alan bilgisine sahip uzmanlar (müfettişler) görevlendirilmelidir.”

Ö₁₂: “ Denetim yapılmamalıdır.”

Ö₂₂: “ Aynı alan öğretmenleri (zümreler) bir birlerini değerlendirebilirler.”

Ö₁₆: “ Sadece 1 ders saati değerlendirme yerine , 1 eğitim yılını kapsayan değerlendirme modeli olabilir.”

Ö₁₄: “Branşlar dikkate alınarak, okul müdürleri denetleme görevi için farklı okullara gönderilebilir.”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul müdürlerin ders denetim görevine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ortaokullarda okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerinin genellikle yılda 1 kez gerçekleştiği, ders denetimi gerçekleşmeden önce okul müdürlerin büyük bir kısmı yapılacak olan denetimi öğretmene bildirdiği, gerçekleşen denetim sırasında müdürlerin en çok sınıfı yönetimine dikkate ettiği görülmüştür. Yapılan denetimlerde öğretmenlerin çoğu müdürleri denetim konusunda etkili bulmamışlardır. Bununla birlikte ders denetimlerinin müdürler tarafından yapılmasının olumlu olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca paralel olarak öğretmenlerin ders denetimi sırasında strese girdikleri ve üzerlerinde psikolojik baskı oluştuğunu bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu okul müdürlerinin ders denetimi yapabilme konusunda yetersiz olduğu bu sebepten yapılacak olan denetimlerin uzman kişiler tarafından yapılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Özbaş (2002)'nin ilköğretim okul müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında, okul müdürlerinin ders denetimi ile ilgili faaliyetlerinin çok az düzeyde yerine getirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre, denetim esnasında okul müdürünün derse katılmadan dersi izlediği ve öğretmenin sınıf yönetimi şekline dikkat ettiği tespit edilmiştir. Bu bulguya bağlı olarak öğretmenlerin derste kendini rahat hissettiği sonucuna da ulaşılmıştır. Diğer bir sonuca göre, gerçekleşen denetim sonrasında okul müdürlerinin öğretmenlere olumlu yönde geribildirimde bulunduğu ve bunun sonucunda öğretmenlerin eksikliklerini giderdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun denetim sonrası olumlu bir düşünce oluşmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin ders denetiminin etkililiğine ilişkin eğitim öğretime katkı noktasında, öğretmenlerin düşüncelerinin etki bir katkısı olmadığı yönündedir. Bunun sebebi olarak ta öğretmenler, müdürlerin ders denetimi noktasında yetersiz olduğunu ve denetimlerin uzmanlar tarafından yapılması gerektiğini bildirmişlerdir. Batmaz ve Özmen (2006)'nın ilköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri ile ilgili yapmış oldukları çalışmada, okul müdürünün ders denetimine yönelik görüşlerin çoğunun “katılıyorum” şeklinde olması yapılan araştırmayı desteklemektedir.

Başol ve Kaya (2009)'un ilköğretim okulu öğretmenlerinin performanslarının okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi ve Altun (2014) 'ün denetime eleştirel yaklaşım konulu yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin ders denetimlerini okul müdürleri tarafından yapılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Yine Yeşil ve Kış (2015) yaptıkları çalışmalarında, okul müdürlerinin gerçekleştirdiği denetleme faaliyetlerinin öğretmene olumlu yönde katkısının

olduğunu bu sebeple denetimlerin müdürler tarafından yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma da ise öğretmenlerin ders denetimini uzmanlar tarafından yapılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermemektedir.

Okul müdürlerinin ders denetimi yapacağı öğretmenle tanışmış olması beraberinde farklı problemleri ortaya çıkarabilmektedir. Araştırmada öğretmenler, okul müdürlerinin ders denetiminde çalıştığı öğretmenler ile içerisinde bulunduğu ilişki durumuna göre olumlu ya da olumsuz olacak şekilde tarafsızlığını etkileyebilir. Sarışık (2020) okul müdürlerinin eğitim yönetimindeki liderlik yeterliliklerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin çoğu müdürlerin adil olması gerektiğini bildirmişlerdir. Bu sonuç çalımların sonuçlarından olan okul müdürlerinin denetim faaliyetlerinde tarafsız olması gerektiği bulguyla paralellik göstermektedir. Babaoğlu ve Ertürk (2013) öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, okulda gerçekleşen denetim faaliyetlerinin öğretmenler tarafından adil olarak algılanması öğretmenin okulu daha fazla sahiplenmesine yol açmaktadır şeklinde sonuca ulaşmıştır. Araştırmanın sonuçlarından birisi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim faaliyetlerinde öğretmenler ile tanışmış olmanın denetimi olumsuz yönde etkilediği sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Okul müdürlerinin ders denetimlerine alternatif olarak hangi denetim modeli olmasına ilişkin öğretmen görüşleri genellikle uzman kişiler tarafından denetim faaliyetlerinin gerçekleşmesi gerektiği yönünde olmuştur. Bununla birlikte katılımcılar denetim esnasında alan zümre öğretmenlerinin okul müdürlerine denetim konusunda katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Bozak, Yıldırım ve Demirtaş (2011) öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem konulu çalışmalarında genellikle meslektaş denetiminin olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmayı destekler yöndedir. Topçu (2010) devlet ve özel okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi konusundaki çalışmasında, müdürlerin meslek ve alan bilgisi kapsamında, bütün branşlarla alakalı alan bilgi ve becerilerine hakim değillerse de, denetim faaliyetlerini yerine getirirken, denetime diğer paydaşlar olan öğretmenlerle işbirliği içerisinde yaklaşarak daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilecekleri öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kabul görmektedir şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmada ders denetimi esnasında okul müdürlerinin en çok sınıf yönetimine dikkat ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin dersin kazanımlarına, kullanılan yöntem ve tekniğe de dikkat etmesi ders denetiminin daha verimli olmasını sağlayabilir. Okul müdürleri ders denetimi yapmadan önce dersine gireceği öğretmenin özelliklerini ön planda tutabilir. Öğretmenler denetimlerin uzmanlar tarafından yapılması gerektiğini bildirmişlerdir. Okul müdürlerinin de denetim alanında uzmanlaşması için çok yönlü denetim becerileri kapsamında eğitimlere katılabilir bu sayede yapılacak denetim faaliyetlerinin daha etkili gerçekleşmesi sağlayabilir. Denetim esnasında ya da sonrasında müdürlerin öğretmenleri tespit edilen eksiklikleri veya hataları söylerken beraberinde bu eksikliklerin veya hataların nasıl giderilmesi gerektiği konularında da rehberlik yapması yerinde bir denetim faaliyeti olacaktır. Bu araştırma sadece devlet okullarında yapıldığından özel okullarda da bu konuda bir araştırma planlanabilir. Araştırmada sadece öğretmen görüşleri incelenmiştir dolayısıyla, denetim faaliyetlerini gerçekleştirenler yönünden de inceleme yapılabilir. Araştırma karma desen kullanmakla birlikte nitel kısmı ağırlıklı bir araştırmadır. Aynı konuda örneklem hacmi de artırılarak nicel bir araştırma da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Altun, M., Şanlı, Ö.ve Tan, Ç. (2015). Maarif Müfettişlerin, Okul Müdürlerinin Denetmenlik Görevleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 79-96,
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi kitapevi.
- Babaoğlan, E. ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Barnard, C. (1994). *The Functions of Executive*. Cambridge: Harward University Press.
- Başol, G. ve Kaya, I. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin performanslarının okul z yöneticileri tarafından değerlendirilmesi üzerine görüşleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitapçığı, Çanakkale*.
- Batmaz, C. ve Özmen F. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri - Hizmet Yılı ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 102-120.
- Bozak, A. Yıldırım, M. C. ve Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Alternatif Bir Yöntem: Meslektaş Gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2). 65-84.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yapmış olduğu rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 1-28.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 161. (1) Kış,
- Gökçe, F. (1994). Eğitim denetiminin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 73-84.
- Gülbahar, Y, Alper, A. (2009). A Content Analysis of the Studies in Instructional . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 42 (2) , 93-112 .
- Korkmaz, M. ve Özdoğan, O. (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 431-443.
- Oğuz, E., Taşdan, M. ve Yılmaz, K. (2007). İlköğretim Denetmenlerinin ve İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Denetim İnançları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (17): 39-51.
- Özbaş, M. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Sarışık, S . (2020). Investigation of the Leadership Qualifications of School Managers in Educational Administration: The Teachers' Views . *International Journal of Educational Research Review* , 5 (4) , 296-307 . DOI: 10.24331/ijere.748935
- Schein, E. H. (1970). *Organizational Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 16(1), 299-311.
- Topçu, İ. (2010). Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Öğretimin Denetimi Görevlerini Yerine Getirme Biçimleri. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 34 (2):31-39.
- Yağmurlu, A. (2004). Örgüt Kuramları ve İletişim. *Amme İdaresi Dergisi*, 37 (4):31-55.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2 (3): 27-45 .
- Yıldız, B., Akbaşlı, S., ve Üredi, L. (2016). Maarif müfettişlerinin sınıflarda uyguladığı rehberlik ve denetim uygulamalarının kaldırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11, (3), 2427-2446
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

KARAR

21. Mesut GÜREL'in “ Ortaokullarda Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Mesut GÜREL'in “ Ortaokullarda Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.05.2021-29157



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-29157
Konu : 34/21 Mesut GÜREL

07.05.2021

Sayın Mesut GÜREL

İlgi : Mesut GÜREL, 30.03.2021 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 05.05.2021 tarihli ve 34 sayılı toplantısında alınan "21" nolu karar ile Mesut GÜREL'in başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. İsmail HİRA
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı

Lk: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: BSL5347M1S Faa Kodu: 75155

Belge Takip Adresi: http://195.140.254.235/uzensistem/Sezgi/BelgeDogrulama.aspx?AD=BSL5347M1S&S=29157

Adres: Eskişehir Kampüsü 54187 Söğütözü SAKARYA / KEP Adresi:

sakaryauiversitesi@hs01.kep.tr

Telefon No:0264 285 50 00 Faks No:0264 285 50 31

e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan

Uygun: İbren Üstün Sorumlu



EXTENDED ABSTRACT

The aim of the study is to examine the course supervision process of school principals according to the opinions of teachers working in secondary schools. In the study, answers to the following questions were sought in order to examine the course supervision process of school principals according to the opinions of their teachers working in secondary schools:

1. How often do school principals conduct course inspections?
2. Does the school principals inform in advance that they will conduct a course inspection?
3. What issues do school principals pay attention to when conducting a course inspection?
4. Are the course inspections of school principals effective?
5. What are the positive aspects of school principals having lesson supervision?
6. What are the negative aspects of school principals doing course inspection?
7. Does the meeting of the school principal and the teacher affect the course inspection process?
8. Is there an alternative audit model for school principals to conduct course audit?

In this study, one of the research methods, qualitative method, and as a research design, case study was used. Semistructured interview forms were used in the study. The forms consist of 8 questions that evaluate the course supervision processes of school principals. Semi-structured interview The forms were distributed to a total of 40 interviewees, who were randomly selected from secondary school teachers. The questions answered by the interviewees in the forums were analyzed comparatively, and similar and different answers were collected in the same category.

According to the findings, school principals usually conduct audits once a year, inform teachers before the audit, pay attention to classroom management most during the audit, the supervision is not found effective and positive by the teachers, teachers are under pressure, meeting the principal negatively affects the supervision. results were reached and it was suggested that course inspections should be done by experts. In Özbaş (2002) 's study, where primary school principals should do in the supervision of classroom activities and examine the opinions of the principals and teachers about the work they are doing, it was found that school principals fulfill their activities related to lesson supervision at a very low level. According to the other results of the study, it was determined that during the inspection, the school principal watched the lesson without participating in the lesson and paid attention to the teacher's classroom management style. According to another result, it was concluded that the school principals gave positive feedback to the teachers after the inspection, and as a result, the teachers made up their deficiencies. It has been determined that this situation is effective in forming a positive thought after the audit. In the study conducted by Batmaz and Özmen (2006) on the effectiveness of primary school principals under the supervision of teachers, the fact that most of the views of the principal regarding the lesson supervision are in the form of "I agree" does not support the study. Yeşil and Kış (2015) stated in their study that the supervision activities carried out by the school principals contributed positively to the teachers, therefore, the inspections should be carried out by the principals. In the research, it was revealed that the course supervision of teachers should be done by experts. This finding is not similar to the result of the study. In Sarışık (2020), in his study examining the leadership competencies of school principals in educational administration, most of the teachers stated that principals should be fair. This result is in parallel with the finding that school principals should be impartial in their supervision activities. In the study, it was concluded that school principals pay attention to classroom management most during lesson

supervision. School principals' attention to the learning outcomes of the lesson, the method and technique used can make lesson supervision more efficient.

In the research, only the teachers' opinions were examined, therefore, it can also be examined in terms of those who carry out the supervision activities. Although it uses mixed design in the research, it is a qualitative part-weighted study. A quantitative research can also be done by increasing the sample size on the same subject.

Hüseyin Köycü (1895-1958) ve Eğitim Faaliyetleri*

Ayşe YILMAZ**

Makale Bilgisi	ÖZET
Makale Türü: Araştırma makalesi	Hüseyin Köycü, 1895 yılında Erzurum ilinin eski ismi Örtülü Köyü, şimdiki ismi Şenkaya ilçesinde dünyaya gelmiştir. İlk eğitimini babasından alan Köycü daha sonra kendisini geliştirmiştir. Yaşadığı dönem itibarıyla hem Osmanlı'nın son zamanlarına hem de Cumhuriyetin kuruluşuna tanıklık etmiştir. Siyasi, sosyal, kültürel, ekonomi, sağlık alanında olduğu gibi aynı zamanda eğitim alanında da önemli çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmanın amacı Hüseyin Köycü'nün yaşadığı bölgede Cumhuriyet döneminde gerçekleştirdiği eğitim faaliyetlerinin incelenmesidir. Bu araştırmada dokümantasyonel yöntem kullanılmıştır. Cumhuriyet'in kurulmasıyla beraber Köycü, bölgesinin kalkınmasına ve bölge halkının eğitimine önem vermiştir. Eğitim alanındaki faaliyetler, Şenkaya'da (Örtülü) açılan ilk okul, Şenkaya'da (Örtülü) açılan ilk ortaokul, kız çocuklarının eğitimi ve Hüseyin Köycü, Şenkaya gazetesinde yer alan eğitim alanındaki yazılar başlıkları altında incelenmiştir. Hüseyin Köycü cumhuriyet sonrası gerçekleştirilen inkılâp ve devrimleri, yaşadığı çevrede yaşatmak için öncü olmuş, toplumun aydınlanması ve bilinç düzeyinin artması için köyüne önderlik etmiştir.
Makalenin Geliş Tarihi: 16.3.2021	
Makalenin Kabul Tarihi: 25.6.2021	

Anahtar Kelimeler: Hüseyin Köycü, eğitim, Erzurum, Şenkaya, Cumhuriyet Dönemi.

Huseyin Koycu (1895-1958) and Educational Activities

ABSTRACT

Huseyin Koycu was born in 1895 in Şenkaya district of the current Erzurum province, formerly Ortulu Village. Koycu, who received his first education from his father, later had improved himself. As of the period he lived, he witnessed both the last times of the Ottoman Empire and the establishment of the Republic. He has made important studies in the field of education as well as in the fields of political, social, cultural, economic, and health. The aim of this study is to examine the educational activities carried out by Huseyin Koycu during the Republic period in the region where he lived. The literature review of this research was conducted by examining the newspaper study, resource book research, use of internet resources, and related articles. With the establishment of the Republic, Koycu gave importance to the development of its region and the education of the people of the region. Activities in the field of education, the first school opened in Şenkaya, the first secondary school opened in Şenkaya, education of girls and Hüseyin Köycü

* Bu makale, yazarın Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü'nde 2019 yılında kabul edilen "Hüseyin Köycü ve Şenkaya Gazetesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Erzurum/Türkiye, e-posta: ayseyilmaz.Tarih@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2887-9358.

were examined under the titles of the articles in the field of education in Şenkaya newspaper. Huseyin Koycu was a pioneer to keep the post-republic reforms and revolutions alive in the environment he lived in and led his village in order to enlighten society and increase the level of consciousness.

Keywords: Huseyin Koycu, education, Senkaya, Erzurum, Republic Period.

GİRİŞ

Hüseyin Köycü'nün babası Mehmet Hıfzı Efendi, 1860 yılında Artvin iline bağlı Yukarı Maden (eski adı Hod) Köyü'nde dünyaya gelmiştir. Mehmet Hıfzı Efendi Ahmet Bayraktar sülalesine mensuptur. Babası Topal Recep Hoca'nın buradan Örtülü'ye köy imamı olarak gelmesiyle bundan sonra Örtülü'de yaşamlarını devam ettirmişlerdir (İlgün, 2005: 20; Vural, 2012: 297; Şehidoğlu, 1965: 22 ve Erzurum Kalkınma Vakfı, t.s., 1).

Mehmet Hıfzı Efendi Topal Recep Hoca'nın çocukları içerisinde, engin din bilgisinin yanında bir halk ozanı olarak devrin yöredeki önemli halk âşıklarından biridir. Hıfzı Hoca bir yandan halkın kolayca anlayabileceği eğitici ve öğretici şiirlerini yazmayı sürdürürken, diğer yandan da önemli bir halk ozanı olarak sazı ve sözü ile devrin ünlü âşıkları Sümmani ve Şenliği ile aynı meclislerde bulunmuştur. Hüseyin Köycü'nün babası Mehmet Hıfzı Efendi Hedise Hanım ile evlenmiştir. Biri Erkek ikisi kız üç çocukları dünyaya gelmiştir. Oğulları Hüseyin ise 1895 yılında Örtülü'de doğmuştur (İlgün, 2005: 21).

Beş yaşında mahalle mektebine verilen Hüseyin, bir ay içerisinde Kur'an okuma ve yazı yazma başarısını gösterir. On iki yaşına kadar babasından ve müderrislerden Arapça, Farsça, İslami bilgiler, usul-i tahrir (nesir) öğrenir. O sıralarda gelenek olan ve hafızlar için yapılan rahle gezdirme merasimi Hüseyin için de yapılır. Ailesi ve çevresi Hüseyin'de üstün bir zekâ olduğunu fark ederler. Daha ileri bir eğitim için Oltu'ya gönderilmesi gerekir. Ancak maddi imkânsızlıklar sebebiyle buna imkân bulamaz. Bununla beraber, Hüseyin Köycü'nün resmi bir tahsili olmadığı bütün öğreniminin köy medresesi ile sınırlı olduğu bilinmektedir. Hafız Mehmet Efendi, oğlunu eğiterek zamanın bilgilerini ona vermiş, Hüseyin de, öğrenme hevesi içinde ve gayretle durmadan okumuştur. Hüseyin 14 yaşına geldiğinde babasını kaybetmiştir. Bu arada tarihî, coğrafi, edebî, içtimaî ve iktisadî konuları Erzurum ve İstanbul'dan getirilen kitap ve gazetelerden öğrenmeye devam etmiştir (Vural, 2012: 297; İlgün, 2005: 22 ve Özsoy, 2006: 11).

Hüseyin Köycü, 1948'de milletvekili olmak için hazırladığı hal tercümesinde, hayatını şöyle anlatmaktadır:

"21 yıl evvel Şenkaya CHP Ocağı'nın 1 numarası'na kaydedildim ve halen aynı numarada kayıtlıyım. O tarihten itibaren partime yalnız kayden değil, kalben de bağlı olarak çalıştım. 20 yıl boyunca ocak, bucak, ilçe, il, merkez kongrelerinde fiilen bulundum. 52 yaşında olup Şenkaya kaza merkezinde (Eski Şenkaya Köyü) doğdum. Babam Şenkaya İmamı Sait Mehmet Hıfzı'dır. Onun babası meşhur Topal Hoca denilen Recep Efendi'dir. Onun babası Yusufeli'nin Hod Köyü'nde Çarhanoğlu ailesine bağlı Halil Ağa'dır. Annem, Şenkaya'da Fidanoğullarından Himmət Ağa'nın kızı ölü Hedise'dir. 5 yaşında babamın okutmasıyla okuryazar oldum. 47 yıldan beri daimi ve devamlı tettebbuatçıyım. Sırasıyla Oltu Milli Komitesi'nde ve Kars Şurası'nda azalık, şuranın Kars Mevkii Müstahkem Komutanlığı yaptım. Kars Şurası yıkıldıktan sonra Allahuekber Cephesi Kumandanlığı gibi Milli Harekât'a yardımcı bulundum. Barıştan sonra Oltu Kaza İdare Heyeti Azalığı, Köy Muhtarlığı yaptım. Uzun zamandan beri İl Genel Meclisi azalığı gibi vazifelerde bulunarak partiye hizmet ettim. Halkevi, Şenkaya Yükseliş Cemiyeti, Hava Kurumu gibi sosyal cemiyetlerde çalıştım. 20 yıldan beri değişik dergi ve

gazetelerde yazdığım makale, şiir gibi yazılarla hizmet ettim. Asıl mesleğim ticarettir. Esasen köylü olduğum için ziraatın birçok komitelerinden anlarım” (Küçükuşurlu, 2012: 98).

Hüseyin (Köycü) Bey yaşadığı coğrafyanın ilerlemesini sağlamak için ilim yolunda yürümeyi hedeflemiş ve eğitime büyük önem vermiştir (Şehidoğlu, 1965: 24). Ona göre “Eğitimin yeri ve zamanı yoktur, her an, her yerde eğitim, öğrenme gerçekleştirilebilir” (İlgün, 2005: 28).

HÜSEYİN KÖYCÜ’NÜN CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM ALANINDAKİ FAALİYETLERİ

Toplumsal değişimde ailenin önemini kavramış olan Hüseyin Bey, halkı eğitmeye en küçük birim olan aileden başlamıştır. Aile içinde daha demokratik bir ortam oluşması için halkı aydınlatmış, kadınların becerilerini arttırmak için kurslar düzenlemiştir (Özcan, 2006: 16). Hüseyin Köycü, Şenkaya halkının gönüllü bir öğretmeni gibi hareket etmiş ve bu aksiyoner kişiliği sayesinde adını günümüze kadar ulaştırmayı başarmıştır (Yılmaz, 2006: 9). Köyüne ve çevre köylere okul yaptırabilmek için o devrin genel müfettiş ve valilerinden bir genel meclis üyesi olarak taleplerde bulunmuştur. İsteddiği şeylerden çoğu geri çevrilmemiş böylelikle köyler yavaş yavaş okula kavuşmaya başlamıştı. Köycü bu davada köylüyü ikna ederek eğitim davasının milli bir mesele olduğunu empoze etmiştir (Şehidoğlu, 1965: 24.).

1-Hüseyin Köycü’nün Gayretiyle Şenkaya’da Açılan İlk Okul

Hüseyin (Köycü) Bey’e göre kalkınmanın önündeki en büyük engel cehalettir. Cehaletin düşmanı ise eğitimidir ve eğitim için de okullara ihtiyaç vardır. Bu düşünce ile köylülerin birlikte çalışması ve kendi cebinden koyduğu para ile okul yapılır (Özsoy, 2006: 11). Aslında Şenkaya’da ilk resmi okul, Atatürk devrinde Harf İnkılabı ile yeni harflere geçtikten sonra açılmıştır. Bunun yanında kesin tarihi konusunda elimizde bir bilgi olmamasına rağmen, resmi okulun açılışından daha önceki dönemlerde Köycü’nün öncülüğünde bir “hususî” ilkokulun açılarak hizmete girdiği bilinmektedir. “Artık işe eğitimle başlamalıyız” diyen Hüseyin (Köycü) Bey, maaşını kendi kazancından vererek köye Haşim Bey isminde bir öğretmen getirip “hususî tahsil” adını verdiği tek derslikli, özel ilkokul açar (İlgün, 2005: 28). Hüseyin (Köycü) Bey’in çalışmaları ile açılan ilkokul 1920 yıllarında faaliyete geçmiştir. Haşim Bey’in öğretmen olarak görevlendirilmesinden sonra Oltu’da milli teşkilatta görev yapan, öğretmen okulu mezunu Teğmen Rasim Bey de eğitim vermek için görev alır. Haşim Bey ve Teğmen Rasim Bey iki öğretmen olarak köy çocuklarının eğitimini beraber üstlenirler (İlgün, Aytaç ve Söylemez, 2019: 46-47).

Cumhuriyet’in ilanını izleyen günlerdeki Hüseyin (Köycü) Bey’in çabaları engellemelere rağmen gerçekleştirilmiştir; Öğretmeni korkutup yakın bir köyden geri çevirmek isteyenler bile çıkmıştır. Köycü, geri dönmek isteyen öğretmeni çaresizlikle suçlayarak, “Biz düşmanla siperlerde göğüs göğse çarpıştık, zaferler kazandık. İçimizde kalbi kara, gözü kendi menfaati haricinde kör bakan memleket sevgisini yüreklerinde taşımayan insanlardan mı çekineceğiz!” (İlgün 2005: 29) der ve onun köye dönüp görevine başlamasını sağlar. Hususî mektebin açılmasıyla başlayan eğitim seferberliği, 1928’de yapılan Harf İnkılabının etkisiyle büyümüştür (İlgün, 2005: 29).

Hüseyin (Köycü) Bey’in önderliğinde başlayan eğitim seferberliği sonucunda yöre halkı eğitimin önemini kavrayınca mevcut okulun fiziki şartları yetersiz kalmaya başlamıştı. Bunun yanında kış aylarında yaşanan ısınma problemleri de artık yeni bir okul binasına olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştı. Yine Köycü’nün yönlendirmesi ile yöre halkı imece usulüyle iki sınıflı bir okul binası

inşa etti. Köycü'nün çabaları yerel bürokratlar tarafından da takdir topluyordu. Oltu Eğitim Müdürü ile Kaymakam bir gün köye gelip yeni özel okulu, yerlerde oturan öğrencileri ve öğretmeni görünce durumu bakanlığa bildirdiler. Kaymakam: *"Her köyde bir Hüseyin Köycü ve her köy böyle olsa, eğitim sorunumuz yarı yarıya azalır."* demiştir. Eğitim müdürü ise: *"Gün gelir bütün köyler uyanır. Eğitimin değerini kavrar. Köylü daha gözlerini yeni yeni aralıyor. Bin yıllık uykudan uyanmak kolay mı? O da yüz yıl sürer"* (Özakman, 2010: 470-471).

Köycü o tarihlerde bir yandan da tiyatro eserleri yazıyor, piyesler sahneye koyuyor ve bilgi yarışmaları düzenliyordu (Özsoy, 2006: 11). Türk alfabesinin kabul edildiği 1928'de devlet, Şenkaya'da ilkokul açmıştır. Bir kamyonla sıralar, masalar, dolaplar, kâğıtlar, kalemler geldi. Devletin öğretmeni de birlikte gelmişti. Okul üçüncü sınıfa kadar eğitim verecekti. Okulu bitirenler öğretmen okuluna yatılı gidecekti (Özakman, 2010: 471).

2-Şenkaya'da Açılan İlk Ortaokul

Şenkaya köy iken *"hususî ortaokul"* binası yaptırarak okul açma ruhsatı almış olan Köycü, resmi ortaokulun açılabilmesi için de uğraş vermişti. Açılan yeni ortaokul Köycü'nün yaptırdığı binada hizmet vermeye başlamıştı (İlgün, 2005: 31). 1950 yılında Şenkaya Ortaokulu açılmıştır (İlgün, Aytaç ve Söylemez, 2019: 409). Fakat eğitimle ilgili yaptıkları bununla sınırlı değildi. Yüzlerce köy çocuğunun Cilavuz ve Pulur Köy Enstitülerine gitmesini sağladı. Şenkayalılar kendilerini şanslı kabul ediyorlardı. Çünkü onlara göre Şenkayalıların Köy Enstitüleri yoktu ama Hüseyin Köycüleri vardı (Seferoğlu, 2006: 36).

O, eğitim alanında bütün bunları yaparken insani değerleri de öne çıkarmıştır. İnsanları yalnızlıktan ve ümitsizlikten kurtarmak için gayret ederken onlara adalet, tevazu, barış, onur gibi evrensel ahlaki değerleri de öğretmeye ve yaşatmaya alışmıştır (Alpago, 2005: 16). Bütün emlakını resmi daire olarak hükümet emrine vermiştir. 10-15 yıl içinde bütün köylerde okullar açılmıştır (Şehidoğlu, 1965: 24).

3-Kız Çocuklarının Eğitimi ve Hüseyin Köycü

Hüseyin Köycü'nün hayatının merkezinde insan vardır. O, cahilliği ve yoksulluğu yenmek için eğitilmiş insan olmak gerektiğine inanmış, kız çocukları başta olmak üzere tüm çocukların okutulması için seferberlik başlatmıştır (Alpago, 2005: 15).

Günümüzde *"Haydi Kızlar Okula"* sloganıyla ifade edilen kız çocuklarını okula kavuşturma kampanyasının bir benzeri Köycü tarafından Şenkaya'da gerçekleştirilmiştir. O, hemşerilerini ikna ederek kız çocuklarının okula verilmesini sağlamış, takip etmiş, onların daha sonraki tahsil hayatlarıyla da ilgilenmiştir. 1930'lu ve 1940'lı yıllarda, Muallim Mekteplerini, Öğretmen Okulları'nı ve Köy Enstitüleri'ni bitiren çok sayıda bayan ve erkek öğretmen Türk Milli Eğitimi'ne katkıda bulunmuşlardır. Daha sonraki yıllarda yine çok sayıda ebe, hemşire, öğretmen ve başka alanlarda yüksek tahsil yapmış birçok kişi, Şenkaya'nın medar-ı iftihar olmalarının yanında, ailelerine de ciddi şekilde ekonomik destek olmuşlardır (İlgün, 2005: 30-31).

Erzurum'un tanınmış simalarından merhum İhsan Oral, Hüseyin Köycü'yü yakından tanımış, onun faaliyetlerini, bilen kişilerdendir. İhsan Bey Hüseyin Köycü'nün kız çocuklarının eğitimine önem vermesi ile ilgili bir anıyı anlatmıştır:

“Hüseyin Köycü il genel meclisi üyeliği yaparken, devlet Erzurum’a ebe, hemşire, öğretmen okulları gibi yatılı kız okulları açıyor ve her ilçeye nüfusa göre kontenjan veriyordu. Kızları okutmanın revaçta olmadığı bu dönemde diğer ilçe temsilcilerinin isteksiz olduğunu gören Köycü, bu kontenjanların kendi ilçesine verilmesini istiyordu. Kız çocuklarını okutmak istemesinden dolayı o ortamda alay konusu olan Hüseyin Köycü, kendisi ile dalga geçenlere: ‘Siz gülünüz. Bu kız çocukları ebe, hemşire ve öğretmen olacak ama o okumuş annelerin çocukları da yarın doktor, mühendis, hâkim, avukat olarak karşımıza çıkacak’ diyordu. Yıllar Hüseyin Köycü’yü haklı çıkarmıştı.” (Çarbaş, 2016).

O dönemde batı illerinin birçoğunda okuma-yazma oranı düşükken Erzurum ve çevresinde hangi köye gitseniz mutlaka ya bir Şenkayalı öğretmen ya bir hemşire veyahut bir orman memuru görmek mümkündür (Altaş, 2013).

Hüseyin Köycü, kız çocuklarının okutulması için aileleri ikna etmeye çalışmıştır. Bugün Şenkaya, okur-yazar ve kız çocuklarını okutma bakımından Türkiye’nin başta gelen ilçelerinden biri olmuştur (İlgün, 2005: 30).

Şenkayalı bayan öğretmen Fehime Bilaloğlu ve eşi Mikdat Bilaloğlu, Şenkaya Postası adlı dergiye verdikleri bir röportajda konuyla ilgili şu ifadeleri kullanmaktadırlar:

“Öğretmenim; bu bilinç bu eğitimde kadın ve erkek birlikteliği kısacası bu Şenkaya Ekolü desem tarifi sanırım doğru olur. Bu nasıl oluştu? Cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte küçük bir köyde başlatılan bu eğitim seferberliği bu noktaya nasıl geldi?” (Yalçın, 2006: 40).

Şenkayalı Mikdat Bilaloğlu’nun öğretmen eşi Fehime Bilaloğlu ise Şenkaya Postası Dergisi’ne şunları söylemiştir:

“Öncelikle şunu söylememde yarar var. Şenkaya’dan-Şenkaya’ya toplum kalkınmasına örneklik eden Hüseyin Köycü’yü konuşmak gerekir. Asıl çıkış noktamız budur. İlk öğretmen Celal Beyin Şenkaya’ya gelişi ve devamı. Onlar babalarımızı yönlendirmişler, babalarımız ise akıllılık etmişler ve en zor koşullarda dahi asla geri adım atmamışlardır. Sonraki gelen kuşakta geleneği sürdürmüştür. Hatırladığımca ilk bayan öğretmenimiz Çiçek Şener’di. O yıllarda bayan öğretmen ne kadar gurur verici bir durum. İşte Atatürk’ün istediği üreten ve eğiten Türk kadını” (Yalçın, 2006: 40-41).

Yine öğretmen Mikdat Bilaloğlu ise şunları söylemektedir:

“Küçük kasaba, büyük şehir ya da ülke hiç fark etmez, her topluma bir önder gerekli. Cumhuriyetimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk dünyaya örnek lider olmuştur. Onun başlattığı yenilikleri de her yerde öğretmek için birileri gerekli idi. İşte Şenkaya’nın şansı Hüseyin Köycü’nün olmasıdır. Bak ben bir anımı anlatayım. 23 Nisan’da ilkokul öğretmenim bir şiir verdi. Ben onu coşku ile okudum. Tabii dinleyiciler arasında Hüseyin Köycü’de var, oda dinlemiş. Daha sonra Köycü babamı çağırması, ona kendisinin temin ettiği kitap, kalem, silgi ve daha çok eğitim araç ve gereçleri verip demiş ki: “Bak bu senin çocuk iyi okur, sakın ihmal etme. Aydınlanmak için tek çıkış yolunun eğitim olduğunu asla unutmayın. İlkokul bitince yaz aylarında babamla iş yapıyoruz. Babam beni çağırdı: “Oğlum, Öğretmen Okulu açılmış. Seni oraya kayıt ettireceğim. Eşine az rastlanan bir fedakârlıkla Şenkaya yaylasından yürüyerek 12 saate Kars-Cilavuz’a gittik. Köy Enstitüsü’ne kayıt oldum. O dönem benimle birlikte 11 öğrenci vardı, hepsi buradan mezun oldu ve hepsi iyi birer öğretmen olarak hizmet verdiler. İşte Köycü’nün önderliği böyle idi. Bu daha bilinenlerden bir tanesidir” (Yalçın, 2006: 40-41).

4- Şenkaya Gazetesinde Yer Alan Eğitimle İlgili Yazılar

Hüseyin Köycü 1950-1955 yılları arasında 34 sayı olarak yayınlanan “Şenkaya” adını verdiği yerel bir gazete çıkarmıştır. Hüseyin Köycü’nün yazdığı ve Şenkaya gazetesinde yayınlanan makalelerinde toplumu yakından ilgilendiren güncel konuları ele almıştır.

Köycü’nün en fazla önem ve değer verdiği hususlardan biri eğitimi. Çünkü o, tespit ettikten sonra, eğitimin kalbi olan okulların açılmasına ön ayak oldu. Nitekim ilk bölümde Köycü’nün hayatı anlatılırken eğitime verdiği önem de etraflıca işlenmeye çalışılmıştır. Eğitime bu kadar önem veren Köycü’nün haliyle çıkardığı gazetede de eğitimle ilgili yazılar yer almış ve bu konuda uzman olan kişiler, çeşitli tarihlerde yazdıkları yazılarla eğitimin önemine dikkat çekmeye çalışmışlar ve eğitimin ıslahı için yöntem ve metotlar önermişlerdir. İşte gazetede çıkan yazılardan biri de, çocukluğunda Köycü’nün teşvikiyle düzenlenen okul gecelerine bizzat iştirak eden Sabahattin Avcı’nın yazısıdır. Avcı yazısında öncelikle yasadığı yerin incelenmeye dair çok güzel zenginlikleri bulunduğunu, bunların arasında bahsedeceği konuyu seçerken zorluklar yasadığını ve 1934 yılından itibaren düzenlenmeye başlanan Şenkaya’da okul gecelerinden bahsettiğini vurgular. Sabahattin Avcı o sıralarda ilkokul son sınıftadır ve dinleyici olarak bu etkinliklere katıldığını yazar. Etkinliklerin olacağı gün köy bayram sevinci içerisinde olur ve okul bu özel faaliyet için hazırlanır.

Bu faaliyetlere katılabilmenin şartları vardır. İlkokulu bitirmiş olmak ve ya da halk dershanelerinden mezun olmak gerekmektedir. Etkinliğe katılanlar kendi gruplarını oluşturur ve birer başkan seçerler. Ayrıca gurupların üçer kişilik idare heyetleri de bulunmaktadır. İdare heyetinin görevi kendi gurubunu haftanın belli günlerinde toplayarak onlara ders çalıştırmak, ilkokul seviyesinde sorular hazırlamaktır. Bunları yaparken de jüri ile irtibatta bulunmaları gerekmektedir. Jürinin görevleri arasında hazırlanacak olan soru sayısı ve cevaplanma süresini tespit etmek ve bunları guruplara haber vermek vardı. Etkinlik sonunda puanı az olan gurup yenik sayılarak cezalandırılmaktaydı.

Verilen cezalar da eğitim, spor ve yardım amaçlı olarak belirlenmiştir. Köyde okuma yazma bilmeyen kişilere okuma, yazma öğretmek, temsil ve konferanslar tertip etmek, cirit ve güreş yarışları düzenlemek ayrıca maddi durumu iyi olmayan fakir öğrencilere destek olma.

Bu etkinliklere halk büyük ilgi gösterir, kadın erkek ayrımı yapılmadan herkes katılır civar köylerden de dinleyiciler gelirdi. Konuyla ilgili Sabahattin Avcı şunları yazmıştır:

“Son yıllarda memleket çapında ele alınan okul-aile birliği çalışmalarının örneklerini daha evvel Şenkaya’da görmek mümkündür. Bundan ötürüdür ki -daha evvel bir yazımızda belirttiğimiz gibi- önceleri köy olan bu ilçede yüzde yüz okuma yazma davası halledilmiş ve kalkınma alanında büyük hizmetler sağlanmıştır” (Avcı, Nisan 1951).

Sabahattin Avcı’nın Şenkaya gazetesinde yayınlanan bir diğer yazısı da eğitimde okulla ailenin işbirliği içerisinde olması gerektiğine dikkat çektiği yazısıdır. Diğer yazısında, Eğitim ve öğretimin toplumun ihtiyaçları doğrultusunda yapıldığını bunu yaparken de her çocuğun farklı ruhsal ve gelişim özellikleri gösterdiğini bu yüzden de eğitimde tek bir program olmadığını ve farklı programlar uygulanırsa çocukların daha başarılı olacağını savunmuştur. Çocuğun gelişiminde okul ve ailenin işbirliği içinde çalışması gerekir. Çoğu ebeveyn okulu yaramaz çocuklarını disipline edecek bir kurum olarak görürler. Bu yanlış bir düşüncedir. Çocuklar gelişim döneminin önemli bir kısmını ailede tamamlarlar. Oysa gelişme ve öğrenme gücü çeken çocukların büyük bir

kısmı bilinçsiz anne babadan kaynaklanmaktadır. Anne ve babayı aydınlatmak, onlara çocuk eğitiminde gerekli yolları göstermek de okulun ve öğretmenin görevleri arasındadır. Değişmekte olan hayat şartlarına uygun olarak çocuğun yetiştirilmesi hayatında lazım olacak bilgileri öğrenerek hayata atılması için okul ve ailenin koordineli bir şekilde çalışması gerekmektedir. Birinin eksikliğini diğeri tamamlamalıdır. Birbiriyle anlaşamayan anne ve babanın çocuklarının eğitimi konusunda da sıkıntı yaşamaları çocuğu nasıl etkiliyorsa birinin yaptığını diğeri bozan okulla aile arasında da anlaşmazlık olursa çocuk aynı duruma düşmektedir. Eğitimde birlik kurma daha öncelerden beri ülkemizdeki aydınları ilgilendiren önemli konulardan biridir. 1934 yılından beri düzenlenmekte olan okul münazara geceleri, müsamere, konser, spor gösterileri, Sarıkamış, Fevzi Paşa Okulu velilerinin aralarında sıra ile düzenledikleri fakir çocuklar içi yemek verme ve okulun iyilik kutusu gibi etkinlikler okul- aile işbirliğini kuvvetlendirmiştir. Ülkemizin çoğu yerinde de böyle faaliyetlerin yapıldığı görülmüştür. Şenkaya ilçesinde okuma yazma konusuna önem verilip bu konuda ilerlemeler sağlanması da okul ve aile arasındaki işbirliğinin bir sonucudur (Avcı, Haziran 1951).

SONUÇ

Şenkaya ilçesinde yaşamış olan Hüseyin Köycü eğitime çok önem vermiştir. Bu anlamda 1920'de ilk okul açılma teşebbüsünde bulunmuştur. Eğitim alanında maddi ve manevi destekte bulunmuş olan Hüseyin Köycü yeri geldiğinde öğretmenin maaşını kendisi karşıladığı gibi kendi evinin okul olarak kullanılmasına müsaade etmiştir. Özellikle kız çocuklarının okula gönderilmesi adına önemli katkıları olmuştur. Devletin tanıdığı kız çocuklarının eğitim seviyesinin arttırılmasına yönelik çalışmasına, olumlu yanıt vermiştir. Hatta diğeri ilçelerin istifade etmediği kız çocuklarına yönelik devletin kontenjanlarını da kullanabileceğini ifade etmiştir. Eğitim alanında yaptığı çalışmalar ile Şenkaya'daki eğitim seviyesini artmasına sebep olmuş ve ayrıca kız çocuklarının eğitim hayatında olumlu etkileri olmuştur.

KAYNAKÇA

- Alpago, Ö. (2005). Gözlere, gönüllere Akıllara Sönmeyen Işık: Hüseyin Köycü. *Toplum Kalkınmasında Örnek Lider*. Ed. Koptagel İlgün, İstanbul: Aşama Matbaacılık. 14-16.
- Altaş, S. (2013). Yol Yapımı İşte Buna Derim. *Şenkaya ve Köy Dernekleri Federasyonu*.
- Avcı, S. (15 Nisan 1951). Şenkayada Okul Geceleri. *Şenkaya*.
- Avcı, S. (15 Haziran 1951). Eğitimde Okulla Ailenin İşbirliği yapmasının Önemi. *Şenkaya*.
- Çarbaş, S. (09.11.2016). *Şenkaya ve Hüseyin Köycü*. Erişim Adresi: <http://www.erkurumajans.com/senkaya-ve-huseyin-koycu-23628m.htm/>. (09.11.2016).
- Erzurum Kalkınma Vakfı (b.t.y). *Erzurum Kalkınma Vakfı, Toplum Kalkınmasında Örnek Lider Hüseyin Köycü*. İstanbul.
- İlgün, K. (2005). *Toplum Kalkınmasında Örnek Lider Hüseyin Köycü*. İstanbul: Aşama Matbaacılık.
- İlgün, K.; Aytaç, A. ve Söylemez, H. K. (2019). *Şenkaya Gazetesi ve Hüseyin Köycü*. Kocaeli: Yüzde Yüz Kitap Yayınevi.

- Küçükkuşurlu, M. (2012). *Türk Siyasi Tarihinde Erzurum (1923-1950)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yay.
- Özakman, T. (2010). *Cumhuriyet Türk Mucizesi II*. Ankara: Bilgi Yay.
- Özcan, K. (Ekim-Kasım 2006). Şenkaya'da Toplumsal Değişim. *Şenkaya Postası*. 5, 16-17.
- Özsoy, F. F. (Şubat-Mart 2006). Bir Halk Önderi. *Şenkaya Postası*. 4, 11-12.
- Seferoğlu, B. (Ekim-Kasım 2006). Şenkayalı Olmak. *Şenkaya Postası*. 5, 35-36.
- Şehidoğlu, S. (1964). *Erzurum'dan Çizgiler*. Bursa: Milet Basımevi.
- Vural, T. (2012). *Sümmani'den Günümüze Oltu Havzası Şairleri*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Yalçın, S. (Şubat-Mart 2006). Yaşayan Asırlık Çınarlarımız, Fehime ve Mikdat Bilaloğlu Röportajı. *Şenkaya Postası*. 4, 38-41.
- Yılmaz, M. (Şubat-Mart 2006). Hüseyin Köycü: Şenkaya'nın Esiri. *Şenkaya Postası*. 4, 8-10.

Kaçarlar'dan İslam Devletine, İran'da Alfabenin İslahı ve Latin Alfabeti Meselesi

Oğuzhan İMAMOĞLU*

Makale Bilgisi

Makale Türü: Araştırma makalesi
Makalenin Geliş Tarihi: 29.5.2021
Makalenin Kabul Tarihi: 27.6.2021

ÖZET

İran'da İslamiyet'in kabul edilmesinden sonra dünyanın en karmaşık ve zor bir alfabeti olarak bilinen Pehlevi alfabetinin yerini Arap alfabeti almıştır. Fars dilindeki bazı harfleri (پ، چ، گ، ج) karşılayamayan Arap alfabetine zaman içerisinde harf eklemeleri yapılarak ıslah edilmeye çalışılmıştır. Avrupa'da meydana gelen siyasi, sosyo-kültürel hadiseler ve özellikle XIX. yüzyılın ikinci yarısında artan basın-yayın faaliyetlerine bağlı olarak Osmanlı Devleti ile eş zamanlı olarak İran'da da alfabet tartışmaları başlamıştır. Osmanlı Devleti ve Kafkaslarda Arap alfabetinin yetersizlikleri/eksiklikleri olduğu ve ıslah edilmesi gerekliliği gündeme gelmiştir. Bu tartışmalar İran aydınları da katılarak Arap alfabetinin ıslahı hatta Latin alfabetinin kabul edilmesini istemişlerdir. Bu makalede bu sürecin nasıl gerçekleştiği tarihsel bir süreç içerisinde verilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kaçar, alfabe, Arap alfabeti, Latin alfabeti, alfabe değişikliği.

From the Qajars to the Islamic State, Alphabet Reform in Iran and Latin Alphabet Issue

ABSTRACT

After the adoption of Islam in Iran, the Arabic alphabet was replaced with the Pahlavi alphabet, which is known as the most complex and challenging alphabet in the world. In the progress of time, letters were added to the Arabic alphabet, which could not meet needs the existing sounds in the Persian language, and it was tried to be ameliorated. Depending on the political and socio-cultural events in Europe and the increasing press and broadcasting activities, especially in the second half of the XIX century, the alphabet debates were initiated in Iran simultaneously with the Ottoman Empire. In the Ottoman Empire and the Caucasus, it was brought to the agenda that there were inefficacies/deficiencies of the Arabic alphabet and the need for reform. Iranian intellectuals also participated in discussions and demanded the reform in the Arabic alphabet and even the adoption of the Latin alphabet. In the present study, it is aimed at elucidating the progress of this process from a historical perspective.

Keywords: Qajar, alphabet, Arabic alphabet, Latin alphabet, alphabet change.

* Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, Van, Türkiye. E-posta: imamoglu38@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8279-3240

GİRİŞ

Bir dildeki seslerin yazıdaki karşılığının tamamına alfabe denilir. Tarih boyunca yaşamış medeniyetler ya kendilerine has alfabe kullanmışlar ya da başka milletlerden devşirdikleri alfabeleri kendi dillerindeki ses karşılıklarına göre değiştirerek kullanmaya devam etmişlerdir (Demir, Yılmaz, 2014: 34).

Bir kayıt aracı olarak eğitimde, bürokraside basın ve yayında etkin bir rol oynayan yazı, bireyden devlete kadar her kademedeki kullanılan temel teknik bir aygıttır. Ancak zamanla yazının söz konusu kullanım alanlarında meydana gelen gelişmeler sonucunda birtakım eksiklikleri ortaya çıkmıştır. Matbaanın kullanılmaya başlamasıyla birlikte imla ve yazıdaki uyumsuzluk, başta eğitim olmak üzere diğer alandaki modernleşme çalışmalarında engel olarak görülmüştür. Bu durum Avrupa'da olduğu gibi XIX. yy'dan itibaren modernleşme çalışmalarının başladığı İran'da da bir ihtiyaç halini almıştır.

XIX. YY'dan itibaren Batı ile teması geçen İran aydınları, Rusya ve Avrupa'da kullanılan alfabelerin Arap alfabesine göre daha kullanışlı olduğuna inanmaya başlamışlardır. Osmanlı Devleti'nde de benzer tartışmaların baş göstermesi ile birlikte mevcut alfabedeki sıkıntıların giderilmesi hatta yerine Latin alfabesinin kabulünün gerekliliği konusunda çalışmalar başlamıştır (Uyanık, Çam, 2014: 189).

İran'da Osmanlı Devleti'ne paralel olarak süregelen alfabe tartışmalarını üç dönem halinde inceleyebiliriz:

Birinci Dönem: Osmanlı Devleti'nde alfabe ıslahı konusunun gündeme gelmesi ile birlikte İran'da da Mirza Fethali Ahundzade, Mirza Malkum Han, Mirza Hüseyin Han Müsteşaruddevle ve Mirza Rıza Tebrizi gibi aydınlar tarafından Fars alfabesinin değiştirilmesi konusunda risalelerin kaleme alındığı 1862-1922 tarihleri arasındaki dönemdir. Başlangıçta mevcut alfabenin ıslahı konusu üzerinde duran bu grup, daha sonra alfabenin değiştirilmesi ve hatta Latin alfabesinin kabulünün gerekliliğini savunmuşlardır.

İkinci Dönem: daktilonun yoğun olarak kullanılmaya başlandığı 1922-1952 tarihleri arasındaki dönemdir. Pehlevi Hanedanlığının başladığı ve yoğun modernleşme faaliyetlerinin yapıldığı bu dönemde Ebulkasım İ'tisam Zade, Reşid Yasemi, Ali Deşti, Abdulsamed Ferheng, Muhammed Ali Dai'ul-İslam gibi Türkiye'de ve Avrupa'da eğitim görmüş, ünlü İran aydınları, alfabe üzerine çalışmalarda bulunmuşlardır. Bu aydın grup, Azerbaycan ve Türkiye'de Latin alfabesinin kabulünden sonra ilerlemenin yegâne temeli olarak Latin alfabesine geçilmesi gerekliliğini savunmuşlardır. Ancak bu dönemde Şii din adamlarının da muhalefeti ile karşılaşıldığı dönem olmuştur.

Üçüncü Dönem: İran'da eski Pers kimliğinin sahip çıkılarak savunulmaya başlandığı ve alfabe değişikliği konusu hakkında birçok kişinin görüş bildirdiği 1952-1981 tarihleri arasındaki dönemdir. Said Nefisi, Rahmet Mustafavi, Mahmut Dehnad, Ali Asgar Han Talikâni, Rıza Safi Niya gibi yaklaşık seksene yakın ünlü yazarların kaleme aldığı eserler ile alfabe değişikliği konusu gündeme gelmiştir. Ayrıca bu dönemde baskı makinelerindeki gelişmeler de yazı sitilinin değişmesine damgasını vurmuştur. Eski kurşun harfli baskı makinelerinin yerini başta ABD olmak üzere Avrupa'da ve daha sonra Asya ülkelerinde kullanılmaya başlanan harfleri otomatik sıralayan baskı makineleri icat edilmiştir. Ancak bu makineler kendi alfabelerine ve özellikle de Latin alfabesine göre tasarlanmış makinelerdi. Şekil olarak günümüz bilgisayar harfleriyle aynı

karakter yapıları kullanılmaya başlanmıştır. İran’da ise mevcut harfler üzerinde çalışmalar yapılmış ve baskı şekli ile günümüz Fars Alfabesindeki bilgisayar harfleri oluşturulmuştur¹.

1. İRAN’DA ARAP ALFABESİNİN KULLANILMAYA BAŞLANMASI



(Şekil-1) Kufi Alfabe (Zekai, h. 1329: 8)

İslam’dan önce, İran’da kullanılan alfabe Pehlevi alfabesiydi. Pehlevi alfabesi Eşkani (gerçek Pehlevi) ve Sasani (Parsik) lehçeleriyle kullanılıyordu. Azarâmi lehçesi ise Sami alfabe ailesinden gelmekte olup dünyanın en zor ve karmaşık alfabelerinden birisi olarak sayılmaktadır. Sasaniler, Zerdüşt dininin kutsal kitabı sayılan “Avesta”nın yazılışında kullanılan alfabe ile ilgilenmişler ve bu alfabenin daha işlevsel olduğuna inanarak Pehlevi alfabesinde birtakım değişiklikler yapmışlardır. Ancak birkaç önemli ve özel yazışmalar haricinde bu alfabe kullanılmamış ve Pehlevi alfabesi kullanılmaya devam edilmiştir (Ustadi 1, h. 1391: 22-23).

İran’ın VII. yy’da İslam Devleti tarafından fethinden sonra ve Müslümanlığın İran’da yayılmaya başlaması ile birlikte kutsal kitap “Kur’an-ı Kerim” in alfabesi olan “Kufi” alfabesi kullanılmaya başlanmıştır.

İslamiyet öncesi dönemde kullanılan Pehlevi alfabesinin birçok kusuru olduğu gibi İslamiyet’ten sonra kullanılan Kufi alfabenin de kullanımda mahzurları ortaya çıkmıştır.

İlk birkaç yüzyıl Pehlevi alfabesi tamamıyla terk edilerek Arap alfabesi kullanılmaya başlanmıştır. Böylece İranlılar Fars dilini tamamen “Kufi (Şekil-1) alfabeleriyle yazmışlar ve yazışmalarda kullanmaya başlamışlardır (Ustadi 2, h. 1391: 30).

Elbette Arap alfabesi belli dönemlerde değişikliğe uğramıştır. Hicri 146 yılında birkaç değişiklik görmüştür. Hicri VIII. yy ve devamında da Arap alfabesinde değişiklikler özellikle ölçüm esaslarında yaşanmıştır (Ustadi 1, h. 1391: 24-25).

Safevî hükümdarı Şah Abbas döneminde İran toprakları Kandahar’dan Buhara’ya kadar genişlemiştir. Bu dönemdeki askeri başarıların yanı sıra birçok önemli ilim adamı da yetişmiş, bu sayede Arap alfabesi tabanlı Fars alfabesinin yazı şeklinde nestalik yazı revaç bulmuştur (Zekai, h. 1329: 4). Bu şekilde ilk kullanımdan itibaren Arap alfabesi üzerinde belli başlı değişiklikler uyarlanarak günümüz Fars alfabesi dediğimiz Arap alfabesine dayalı bir alfabe kullanılmaya başlanmıştır (Ustadi 2, h. 1391: 30).

2. KAÇAR HANEDANLIĞI DÖNEMİ VE ALFABENİN ISLAHI MESELESİ

Safevilerin yıkılış döneminde Avrupa’da 1789 Fransız İhtilali ve devamında gelen Rönesans ve reform hareketleri meydana gelmiştir. Bu gelişmeler neticesinde matbaa Avrupa’da kullanılmaya başlanmış ve matbaa ile beraber kullanılan alfabede bir takım değişiklikler olmuştur. Avrupa’daki bu gelişmeler yaşanırken İran’da Kerim Han’ın ölümü ve Zend Hükümdarlığının sona ermesini

¹ Ustadi, *Bütün Makaleleri*: <https://kazemostadi.persianblog.ir> (Erişim Tarihi 07 Mart 2021)

izleyen iç kargaşalar baş göstermiş ve en sonunda da Kaçar Hanedanlığı (1794-1925) tesis edilmiştir.

Kaçarların ilk dönemlerinde Rusya ile Kafkaslarda mücadeleye girilmiş ve yaşanan savaşlardaki yenilgiler sonucunda Fethali Şah ve oğlu Şehzade Abbas Mirza birtakım yenilik hareketlerini başlatmışlardır. Bunlardan en önemlileri Avrupa'daki önemli kitapların Farsçaya çevrilmesini sağlamak ve Avrupa'ya fen ve teknik eğitimi amacıyla öğrencilerin gönderilmesi olmuştur. Avrupa'ya eğitim görmek için gönderilen bu öğrenciler Avrupa'nın kültürel ve bilimsel gelişmelerinden etkilenmişlerdir. Bu gönderilen öğrencilerden "Mirza Salih Şirazi" matbaayı İran'a getirerek ilk devlet basmahanesini tesis etmiş ve 1832 yılında "Kaghaz-ı Akhbar" isimli ilk gazetenin basımını sağlamıştır (Zekai, h. 1329: 4-8). İran'da matbaanın gelmesi ile birlikte alfabe ile alakalı bir takım zorluklar görülmeye başlanmıştır. Aynı dönemde Tiflis'te bulunan ve İran'da alfabenin ıslahı ile ilgili ilk çalışmada bulunan kişi Mirza Fethali Ahundzade olmuştur.

2.1. Mirza Fethali Ahundzade ve Osmanlı Devleti'ndeki Münasebetleri

Avrupalılarca "Türk ve Müslüman Moliere'i", Ruslarca "Azerbaycan'ın Gogol'ü" diye anılan, Türkçe komedileri ile yeni Azeri edebiyatının temellerini atan ilk tiyatro müellifi ve hikâyeci, tefekkür bakımından Batılılaşmayı, yaşadığı topraklarda ilk kez müdafaa eden, Arap alfabesini değiştirmek yolundaki tasavvur ve teşebbüsleri ile Türkçede alfabe inkılabının mübeşşiri Mirza Fethali Ahundzade, 1812-1878 yılları arasında yaşamış, Osmanlı Devleti'nde Münif Efendi dâhil olmak üzere pek çok şahısla mektup yazışmalarında bulunmuş ünlü Türk bilginidir (Akın, 1999: 104).

Ziya Gökalp'e Türkçülüğü aşıl原因an kişi olarak bilinen, "Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak" ilkesinin fikir babası olan, Türkçülük fikrinin ünlü mütefekkeri Hüseyinzade Ali Bey'in yetişmesinde etkili olan kişidir (Uca, 2001: 365-366). Ahundzade, 1850'li yılların ikinci yarısından itibaren fikrî hayatının en önemli hadiselerinden birini teşkil eden Arap harflerinin ıslahına yönelik çalışmaya başlamıştır (Rustemli, 2016: 23). Bu amaçla alfabe ıslahı konusunda bir layiha hazırlamıştır. Aynı dönemde Osmanlı Devleti'nde Münif Paşa da Arap alfabesi ile ilgili çalışmalarda bulunmuştur. Münif Paşa, Kurucu üyesi olduğu Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'de 12 Mayıs 1862 günü verdiği konferansta şu tespitlerde bulunmuştur;

- Arap harfleriyle Türkçe okuyup yazmak zordur.
- Arap alfabesinde ünlü sesler bulunmadığından Türkçe bir kelime farklı biçimlerde okunabilmekte ve farklı anlamlara gelen kelimeler telaffuz edilebilmektedir.
- Arapça tamlamalar okuma yazmayı zorlaştırmaktadır.
- Arapça alfabede büyük-küçük harf ayrımı yoktur ve özel isimler diğer sözcüklerden ayırt edilememektedir.
- Avrupa yazısında bu gibi güçlükler yoktur çocuklardan işçilere, kadın erkek herkes kolayca okuma yazma öğrenmektedir.
- Arap harflerinin yazım şekillerinin fazlalığı sebebiyle (başta, ortada, sonda, özel işaretler gibi) matbaada bir kitap basabilmek için Latin alfabelerinden iki-üç kat daha fazla harfin kullanılmasına ihtiyaç vardır (Biçici, Özlü, 2020:182)

Ahundzade, Osmanlı Devleti'nde Münif Efendi'nin alfabe ıslahı konusundaki bu girişimlerinden haberdar olduktan sonra Osmanlı aydınları ile iletişime geçerek kendisinin hazırladığı risalesinin uygulanabilmesini sağlamak için İstanbul'a gelmeyi kararlaştırmıştır (Ustadi 2, h. 1391: 30).

Ahundzade, 1863 yılında Tiflis'ten Osmanlı Devleti'ne hareket etmiştir. İstanbul seyahatinde kimlerle görüştüğü ve burada Arap alfabesi hususunda ve kendi layihası hakkında Osmanlı Devlet

ileri gelenlerinin ne düşündükleri ile alakalı notlar tutmuştur (Ahundzade, 2005: 60-66). Ahundzade, 15 Temmuz 1863 günü İstanbul'da ilk olarak Âli Paşa ile görüşerek hazırladığı alfabe layihasını taktim etmiştir. Ahundzade'nin belirttiğine göre söz konusu alfabe layihasını Âli Paşa beğenmiş ve dönemin sadrazamı Fuat Paşa aracılığı ile "Cemiyet-i İlmiyye-i Osmaniye"de Ahundzade'nin de katıldığı bir toplantıda görüşülmesini sağlamıştır. Layiha genel olarak beğenilmiş ve kendisine Sultan fermanıyla dördüncü dereceli " Mecidiye" nişanı verilmiştir (Rustamli 1, 2016: 24).

Ahundzade, hazırladığı bu alfabe layihasını ve Osmanlı Devleti'ndeki münasebetlerini, Ali ve Fuat Paşalarla olan görüşmelerini, Fuat Paşa'ya yazdığı kasidesi ve ona takdim edişi gibi konuları da kendi mektuplarının şahsi notlarında uzun uzadıya belirtmiştir. Kişisel notlarından anladığımız üzere Osmanlı Devleti erkânı tarafından kendisine yönelik özel bir ihtiram ve teşrifattan bahsetmiş, çok saygı ve hürmet gördüğünü bildirmiştir. Hazırladığı layihanın ciddiyetle takip edilerek Osmanlı devlet kademelerince takibini ve bu konudaki hususi konuşma ve tartışmalardan bahsetmiştir. Tabii bu konularda kendisi tek başına çıkagelmiş değildir. Bir nevi referans mektubu şeklinde hem Tiflis makamlarından, hem Rus Konsolosluğundan ve Trabzon Valisinden aldığı resmi mektuplarla İstanbul'a gelmiştir. Burada evvela İstanbul İran Sefiri Mirza Hüseyin Han'ın (Sipahsalar) evine gelmiş ve daha sonra hazırladığı layihaları onun aracılığıyla arz etmiştir (Ahundzade, 2005: 60-66). 1863'te İstanbul'da sunulan bu layihadan ve gelişmelerden dönemin padişahı Abdülaziz'in de haberi olmuştur (Uca, 2001: 368).

2.1.1. Ahundzade'nin Osmanlı Devleti'ndeki Alfabe Çalışmalarından Sonuç Alamamasının Sebepleri

Ahundzade'nin alfabe ıslahı ile ilgili fikirleri Cemiyet-i İlmiyye-i Osmaniye'de iki celsede tartışılmış ve sonuçta üç karara varmışlardır:

- Birincisi; Acaba faal olarak kullanılan resmi alfabenin ikmale ve ıslaha ihtiyacı var mıdır?
- İkincisi; yeni alfabe, kullanılmak için kabul edilirse acaba hedeflenen her konuda yeterli olabilecek ve tüm eksiklikleri giderebilecek midir?
- Üçüncüsü; acaba bu ıslahatın yaygınlaştırılmasının imkânı nasıl sonuçlanır? Ne tür toplumsal tepkilere sebep olur?

Ahundzade, İstanbul'daki girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlanmasından birazda dönemin İstanbul'daki İran sefiri Mirza Hüseyin Han Müsteşarüdevle'yi (Sipahsalar) sorumlu tutar. Sipahsalar, Ahundzade'nin alfabe değişimi ile ilgili çalışmalarına muhalifti ve bu sebeple Ahundzade'nin ne Osmanlı Devleti'ndeki ne de İran'daki alfabenin değişimi ile ilgili fikirlerini desteklememiştir (Ustadi 1, h. 1391: 28-29). Ahundzade, kendi notlarında Sipahsalar'ın İstanbul'a gelmeden evvel Osmanlı Devlet yetkililerine kendisini din ve devlet düşmanı Rus ajanı olduğu şeklinde gösterdiğini ve bu sebeple alfabe layihasının beğenilmesine rağmen kabul görmediğini beyan etmiştir (Rustamli 1, 2016: 24). Ancak şu da bir gerçektir ki Ahundzade, Osmanlı Devlet erkânı tarafından saygıyla karşılanmış ve fikirleri olması gerektiği şekilde tartışılmıştır. Kendi mektuplarında da sonradan ifade ettiği üzere hazırladığı alfabetesinin matbaa için hâlihazırda sorunu çözmeyeceği ve geliştirilmesi gerekliliğini de vurgulamıştır.

2.1.2. Ahundzade'nin Alfabe Girişimleri ve Osmanlı ile İran Aydınları Arasındaki Tartışmalar

Ahundzade'nin İstanbul'a geldiği ve konunun sıcaklığını koruduğu bir dönemde İstanbul'da bulunan İran'ın önemli aydınlarından Ermeni asıllı Mirza Malkum Han (1833-1908) (Algar, 2005:

164-166), alfabe konusunda hazırladığı makalesini 1869 yılında “Hürriyet” gazetesinde yayımlamıştır. Aynı gazetede Namık Kemal’in yazısı yayımlanmış ve Namık Kemal, Malkum Han’ın alfabe değişikliği konusundaki fikirlerini eleştirmiştir (Ustadi 1, h. 1391: 31).

Hürriyet gazetesindeki bu makalede İslam çocuklarının talim ve terbiyesi ile ilgili olarak eksikliklerin konu alındığı yazı sonrasında Malkum Han Batı toplumlarındaki çocuklara göre eğitimdeki geri kalmışlığın sebebini Arap harflerindeki mahzurlara bağlamıştır. Bu sebeple harflerin ıslahını yahut değişimi meselesini savunmuştur. Aksine Namık Kemal ise bu durumun eğitim sistemi ile ilgili olduğuna ısrarcı olmuş, Arap alfabesinde ufak değişikliklerin yeterli olacağı fikrini savunmuştur. Alfabenin tamamıyla değiştirilerek Latin alfabesinin kabulüne ise muhalefet etmiştir.

Arap harflerinin mahzurlarına değinen ve bunların ıslah edilmesi gerektiğini savunan Malkum Han’a göre, bu yapılmadığı takdirde eğitim ve öğretimde kolaylık ve dolayısıyla Avrupa medeniyetinin seviyesine erişmek imkânsızdır. Namık Kemal ise Malkum Han’a yazdığı cevapta, harflerin ıslahına karşı çıkmasa da harflerin tamamen değiştirilmesinin zor olduğunu savunmuştur (Tansel, 1953: 227-230).

Namık Kemal’e göre Arap harfleri ile yazılan yazıların matbaada basılması meselesi ve sesli harflerin bulunmaması okumayı güçleştirmez. Ayrıca telaffuzu öğrenilene kadar bilinen kelimelerin okunabilmesi için hareke olup olmaması önemli değildir. Ancak doğru okunabilmesi için hareke eklenebilir. Ayrıca benzer harflerin (ح، ص، ط : ه، س، ت) kaldırılmasına da karşı olmuştur. Manaları başka olan kelimeleri aynı yazmaya mecbur kalacağız (زاهر، زاهر gibi) demiştir. Namık Kemal’e göre dilimizde birçok Arapça kelime girmiş ve kullanılmaktadır. Bu kelimelerin yazılmasında Latin alfabesi yetersizdir. Diğer bir tartışma sebebi ise soldan sağa yazılan hattın daha hızlı olacağı iddiası olmuştur. Namık Kemal bunun dayanağının olmadığı ve kendisinin birçok Frenk’ten daha hızlı bir şekilde Türkçe yazdığını belirtmektedir. Ayrıca Namık Kemal’e göre Latin alfabesi sesliler harici on dokuz harften oluştuğunu, Türkçenin ise otuz iki harfe muhtaç olduğunu ve Latin alfabesinin bunu karşılayamayacağını beyan etmiştir (Tansel, 1953: 227-239-240; Kılıç, 2019:482).

Diğer bir tartışma ise Ali Suavi ile Ahundzade arasında yaşanmıştır. Ali Suavi Paris’te 1869 yılında yayımlamakta olduğu “Ulum” Gazetesinde “Lisan ve Hattı Türki” başlıklı bir makale yazmış ve bu makalesinde de özetle Arap yazısının iyi olmakla beraber, kusurları bulunduğunu, ıslah edilmeye muhtaç olduğunu açıklamış, fakat Arap alfabesinin değiştirilmesine taraftar olmadığını da bu arada belirtmiştir (Ülkütaşır, 1998: 20). Suavi’nin alfabenin ıslahı konusundaki görüşünü, harflerin şekillerinin değiştirilmeyip harekelerin öğrencilere okuma yazma öğretilirken kullanılması, eksik olan harfler ve harekeler için yeni işaretler icat edilerek bu işaretlerin harekeler gibi harflerin üstüne yazılması şeklinde özetleyebiliriz. Suavi’ye göre, aynı harflerle yazılan bazı kelimeler birkaç türlü okunabildiğinden, bunun önlenmesi için sadece harflerin üzerine bazı işaretler ve harekeler ilave edilebilir. Daha fazla değişiklik yapılmasına gerek yoktur. Islahat ne kadar gerekliyse o kadar yapılmalıdır (Rustamli 2, 2016: 181).

Ahundzade ise Suavi’nin bu düşüncelerine muhalefette bulunmuştur. Arap alfabesinin noktalama işaretleri ile kullanılmasının da bir çözüm olmayacağını savunmuştur. O, Suavi’nin önerisini “Yahudilerden taklit” olarak telakki etmiştir ve “artık taklitlerden kaçınmalıyız çünkü taklit evimizi harap etmiştir. Şimdi taklit olan ne varsa bizim boynumuza asılan hepsinden uzak durarak aydınlığa ulaşalım ve özgür ve hür iradeyle hareket edelim” demiştir (Paşazade, h.1396: 64).

Ahundzade, Suavi'nin alfabe ve eğitim ile ilgili yazılarını yakından takip etmiştir. "Kafkas Şeyhülislamı" olarak anılan Ahund Ahmed Hüseyinzade'ye (1812-1887) kendi yazıları ile birlikte 1874 yılında Suavi'nin yazılarını da tercüme ederek göndermiştir. Hüseyinzade, Ali Suavi'ye ait yazıları "Muallim'ül-Etfal" isimli yeni okumaya başlayan öğrenciler için hazırladığı kitabına eklemiştir. Ancak Ali Suavi'nin düşüncelerini kelimesini bile değiştirmeden Ahundzade'nin çevirisine bağlı olarak kendi kitabına koymuştur. Sonra Suavi gibi harflerin ardına yeni işaretler koyarak ve hareketlerden istifade ederek okuma fikrini kendi kitabında da savunmuştur (Paşazade, h.1396: 65-66).

2.1.3. Ahundzade'nin İran'daki Alfabe Çalışmaları

Ahundzade, İstanbul'daki girişimlerinden sonuç alamayınca Tiflis'e geri dönmüştür. Ancak burada alfabe konusundaki çalışmalarına devam etmiştir. Çalışmaları sonrasında 1868 yılında "İslam Alfabesinin İlimler Neşrindeki Kabiliyet Eksiklikleri" isimli makalesi "Qulus Gazetesinde" yayımlanmıştır. Aynı yıl Ahundzade alfabe değişikliği ve ilgili makalesi ile hazırladığı diğer iki risalesinin Nasreddin Şah'ın Ulûm Veziri olan İ'tizad'ul-Saltana'ya (İran Şahı Muhammad Şahın amcasıdır. İran'daki Dar'ul-Fünun'un Müdürlüğünü ve Ulûm Vezirliğini yapmış İran'ın önemli şahsiyetlerindedir) İran'ın Tiflis Konsolosluğu aracılığı ile gönderilmesini sağlamıştır (Rustamli 1, 2016: 83). Dönemin Tiflis Konsolosuna hitabında; "ben din ve devlet düşmanı değilim ben millet ve devletimin dostuyum, benim maksadım cehaletin ortadan kalkmasıdır ve İslam'dan önce de olan ilim ve fende modern bayrakların yükselmesi ve sair refah ve adaletin tesisi, zenginlik ve özgürlüğün millet için sağlanmasıdır." (Ademiyet, h.1357: 269-270) İfadeleri ile alfabenin ilerleme önünde bir engel olduğunu ve ıslah edilmesi gerekliliğini ifade etmiştir.

Ahundzade, Tiflis Konsolosluğu aracılığı ile resmi yoldan alfabe çalışmalarını İran'a göndermişse de İran makamlarınca uzun bir süre cevap alamamıştır. Mektuplarında bu durumdan yakınan Ahundzade İran'daki arkadaşlarından konunun takip edilmesini istemiştir. Nihayet İran'daki hükümet tarafından Ahundzade'ye risaleleri için şu cevap iletilmiştir: "Ahundzade'ye en yakışanı ve en layık olanı İslam hattını değiştirme konusundaki hayallerini Osmanlı Devleti velilerine sunmasıdır, çünkü bu konudaki ilk mülahaza o saltanatta olmuştur. Biz İran Milleti olarak asla kendi alfabemizin değiştirilmesine ihtiyacımız yoktur. Bu sebeple biz bütün milletlerin kullandığı hatlardan üstün olan üç hattımız (Nestalik, Şikeste ve Nesih) var ve asla bu hatlarımızı M.F. Ahundzade ve Mirza Malkum Han'ın metruk ve yeni hatlarıyla mamul etmeyeceğiz (uygulamayacağız)."

Ahundzade hem Osmanlı Devleti'nde hem de İran'daki hükümet yetkililerine alfabenin ıslahı ile ilgili verdiği önerilerden eli boş dönmüştür. Bunca olumsuzluklara rağmen Ahundzade alfabe konusundaki ıslahat fikirlerinden asla vazgeçmemiştir. Bu konu hakkında yüzlerce mektup ve risaleler yazarak dostlarına (Mirza Malkum Han, Ali Han, Şehzade Celaleddin Mirza, Maneckji Hataria (Hindistan'da İngiltere ordusu hizmetinde olan, Ahundzade gibi kişilerin Arap-İslam karşıtı olmalarında en önemli payı olan kişilerden biri) ve Profesör Kazım Bey, Mirza Agahan Kirmani gibi) göndermeye devam etmiştir (Ustadi 1, h. 1391: 29). Bu mektuplaşmalarda İran Şehzadesi Celelettin Mirza ve Mirza Agahan Kirmani, Ahundzade ile aynı fikirleri paylaşarak İslam öncesi İran medeniyetinin şimdikinden (yaşadıkları devri kastederek) daha gelişmiş olduğunu iddia etmişlerdir. Arap düşüncesine karşı İran'da eski Pers medeniyetinin üstün olduğunu savunmuşlar ve İslamiyet'le birlikte gelen Arap medeniyetinin etkilerinin modernleşmeye ve ilerlemeye olumsuz etkileri olduğunu değerlendirmişlerdir (Ademiyet, h.1357: 281).

Ahundzade, İran'daki tepkileri azaltmak için kendi önerdiği alfabe ile kadim alfabenin bir arada kullanılmasını da önermiştir. Ancak Osmanlı Devleti'nde ki temaslarda ise kendi alfabesinde ısrarcı olmuş ve tek bir alfabenin olması gerekliliğini savunmuştur. Bu teklifi de İran makamlarınca karşılık görmemiştir. Kendi yazılarında İran Hükümeti ile ilgili yaptığı temaslarda sürekli olarak Mirza Hüseyin Han'ın (Sipahsalar) muhalefetine maruz kaldığını ve O'nun tarafından engellendiğini işaret etmiştir (Ustadi 1, h. 1391: 30).

Ahundzade sonraki yıllarda alfabe ıslahı fikrinden vazgeçerek Latin alfabesinin kabul edilmesi fikrini savunmuştur. 1873 yılında İstanbul'da yayımlanan "Hakâyık" gazetesine Latin alfabesine dayalı bir alfabe fikrini ilk defa savunduğu mektubunu göndermiştir. Ahundzade mektubunda Latin alfabesine dayanan ve soldan sağa yazılan fonetik bir alfabe düzenlenmesi gerekliliğini ifade etmiştir (Rustamli 1, 2016: 5).

Ahundzade, diğer bir fikir olarak Dağıstan'da Çeçenler için Rusya'nın oluşturduğu alfabe fikrini ortaya atmıştır. Aynı dönemde alfabenin ıslahını savunanlar Ahundzade'nin bu konudaki yeni fikirlerini heyecanla karşılamış ve yayılmasında yardımcı olmuşlardır. Ancak dönemin Sadrazamı Sipahsalar'ın hismine uğramamak için bu fikirlerinde ısrarcı olmamışlardır. Ahundzade, Malkum Han'ın alfabesini kendi yazılarıyla ne kadar desteklediyse de İran'da özellikle Sipahsalar Hükümetinde bir karşılık bulmamıştır. Malkum Han bile bu konudaki fikirlerinde ısrarcı olmamış sadece öneride bulunmasına karşın Ahundzade ömrünün sonuna kadar İslam Milletlerinin geri kalmışlığını kullanılan Arap Alfabesine bağlamış ve değiştirilmesi konusunda eserler yazmaya devam etmiştir. Ahundzade 1878 yılında Tiflis'te vefat etmiştir.

2.2. İran Dışında Yaşayan İranlı Aydınlar ve Alfabe Çalışmaları

Ahundzade ile başlayan alfabe tartışmaları, O'nun ölümünden sonra da devam etmiştir. Ülke dışında yaşayan İranlı aydınlar alfabenin ıslahı/değiştirilmesi ile ilgili olarak birçok yazı kaleme almışlardır. Osmanlı Devleti'nde Hürriyet ve Terakki gazeteleri ile Farsça yayım yapan Ahter gazetesinde, Kafkasya'da yayımlanan Ziyâ gazetesinde alfabe ıslahı ile ilgili birçok makale yayımlanmıştır.

İstanbul, alfabe çalışmalarının yapıldığı önemli merkezlerden biri olmuştur. İran'ının Paris konsolosu Mirza Yusuf Han Müsteşaru'd-devle Tebrizi, bu konuda ciddi çalışmalar ve uzun zahmetler sonucunda "İslam Alfabesinde Vacip Olan İslahlar" adında bir risale kaleme almış ve İstanbul'da bastırılmıştır (Ustadi 1, h. 1391: 30-31).

Yusuf Han'dan başka dönemin ünlü yazarlarından Abdurrahim Talibof ve Viyana Sefiri Mirza Hüseyin Han da alfabe konusunda çalışmalarda bulunmuştur. Bunların dışında o dönem İran dışında yaşayan diğer önemli aydınların alfabe ıslahı konusundaki çalışmaları şu şekildedir:

- Petersburg, İstanbul ve Tiflis'te konsolosluk ve sefirlik görevi yapmış olan, "Rüşdiye" risalesini İstanbul'da bastırılan Prens Mirza Rızahan Erfau'd-devle,
- İstanbul İran Konsolosluğu Baş Tercümanı ve İstanbul'da alfabe ile ilgili bir makaleyi kaleme alan Rızahan Afşarbakışlu,
- Bakü'de alfabe konusunda makale yazan Edibü'l-Memalik Ferahanî,
- İstanbul'da alfabe konusunda makale yazmış olan İran Devleti'nin baş kâtibi ve tercüman-ı kübrası Mirza Necefkuli Han,
- "Muallimü'l-Etfal" adlı risaleyi kaleme almış olan Ahund Molla Ahmed Hüseyin Zade Şeyhülislam-ı Kafkas,

- Tiflis'te günlük "Şark-ı Rus" gazetesinin sahibi ve aynı zamanda 1323 hicri yılında alfabenin değiştirilmesi ile ilgili risale yazarak kendi gazetesinde yayımlayan Muhammed Aga Şah Tahtinski,
- İstanbul Sefareti mali işler memuru hicri 1331 yılında "yeni yol" isimli risalesini kaleme alan ve İstanbul'da yayımlayan Mirza Ali Muhammed Han Evisî, gibi isimlerdir.

Yayımladıkları bu çalışmalar ile İstanbul'da ve Avrupa'da gördükleri alfabe ile ilgili çalışmaları kendi yorumlarıyla yeniden yayımlayarak Arap alfabesi kullanılarak yazılan Fars dilinin öğrenilmesindeki sıkıntıları, Arap alfabesinde eksik ve kusurlu gördükleri konuları anlatmışlar ve Arap alfabesinin ıslahı yahut değiştirilerek yeni bir alfabenin kabulü konusunu gündeme getirmişlerdir. Ayrıca Batı toplumlarında modern matbaacılığın gelişmesi ile matbaada kullanılan harflerin güçlükleri de bu konunun sürekli olarak gündemde kalmasına sebep olmuştur.

İranlı aydınların kendi çalışmalarını İstanbul'da yayımlamaları dikkat çekicidir. Çünkü Osmanlı Devleti'nde başlayan Meşrutiyet hareketi ve devamında gelen özgür düşünce, bu kişilerin kendi fikirlerini bu denli rahat bir şekilde gündeme getirmelerinde büyük etkisi olmuştur (Ustadi 1, h. 1391: 31-32).

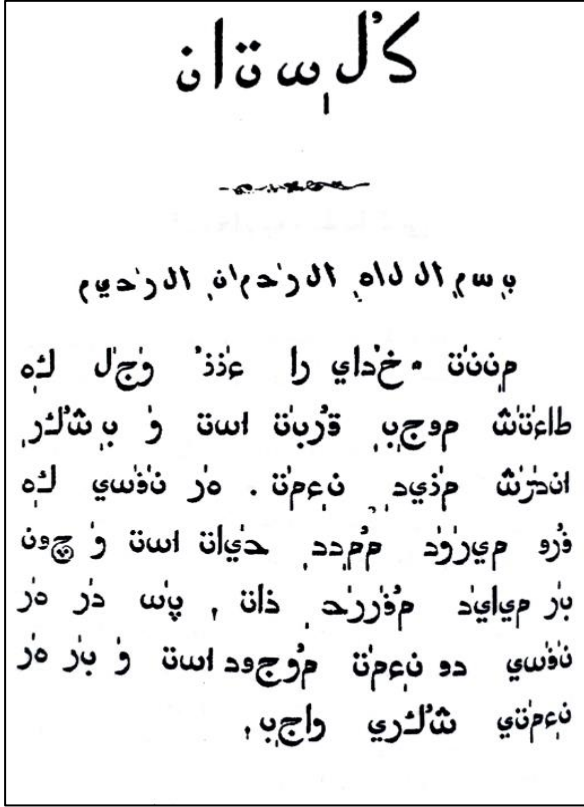
İranlı bu aydınlarının Arap alfabesinin kullanımında gördükleri ortak kusurlar ise şu şekildedir:

- Mevcut alfabede kullanılan benzer bazı sesler bulunmaktadır. Örneğin (ط ت)، (ظ ض، ز، ذ، ه).
- Harflerin şekli yapısı ve noktalamar yazının yazılmasını ve okunmasını zorlaştırmaktadır.
- Kelimede kullanılan harflerin başta-ortada-sonda yazım şekilleri birbirinden farklıdır, bu durum hem okumada hem de yazının matbaada basımında sorun teşkil etmektedir.
- Arapça alfabe kullanılmasıyla Arapça dilbilgisi de öğretilmeye başlanmıştır. Ancak Fars dilinde ihtiyaç olmadığı halde Arapça dilbilgisindeki kural ve kaidelerin öğretimi zordur.
- Avrupa menşeli özel isimler ile bazı özel yer isimlerin Arap alfabesiyle yazılması zordur, bu özel isimler okunurken ve yazılırken yanlış yazılmaktadır ve yanlış telaffuz edilmektedir.
- Noktalı harfler sebebiyle yazı yazmada zorlanılmaktadır.
- Sağdan sola doğru yazılıyor olması (Ahundzade döneminden beri savunulan bir konudur) yazma işini daha da zorlaştırmaktadır (Huseyni, h.1390: 175-176).

2.2.1. Mirza Malkum Han ve Alfabe Risalesi

İran'ın önemli aydınlarından ve İran Meşrutiyetinin fikir babalarından olan Mirza Malkum Han, alfabe konusundaki çalışmalarına Osmanlı Devleti'nden sonra Londra'da da devam etmiş ve "Ebedi Terakki" ve "Şeyh ve Vezir" adlı iki risalesini yayımlamıştır (Ustadi 1, h. 1391: 31).

Malkum Han da tıpkı Ahundzade gibi Arap alfabesinde otuza yakın eksikliğin olduğunu tespit etmiştir. Bu eksiklik ve kusurlardan bazılarını Batı alfabelerinde de tespit ettiğini ancak Arapçada bu eksiklerin bir hayli fazla olduğunu beyan etmiştir (Huseyni, h.1390: 178). İslam Topluları arasındaki eğitim konusuna değinerek Arap alfabesini bilim ve teknolojiye geri kalmışlığın sebebi olarak saymıştır. Tıpkı batıda olduğu gibi bilimin gelişmesi için mutlaka daha kolay öğrenilebilen bir alfabe ve daha sade bir dile ihtiyaç olduğunu dile getirmiştir. Malkum Han ile Ahundzade'nin alfabe reformu ile ilgili uzun süre mektuplaşmaları dikkat çekicidir. Ahundzade, sadece alfabe



(Şekil-2)

ise çıkarılmaması gerektiğini savunmuştur.

Malkum Han, alfabe konusuna Ahundzade'ye göre daha farklı yaklaşmaktadır. O, bu konuda iki önemli husus üzerinde durmaktadır:

Birincisi; bir kimsenin kendi istek ve arzusunu resmi makamlara iletme konusunda yazılan yazıların çok süslü, kinayeli ve halk dilinden uzak olduğunu, bu sebeple ayrı bir çaba gerektirdiğini ve insanın kendi dilek ve arzusunu tam olarak ifade etmekte zorlandığını, kullanılan bu dilinde halk dilinden uzak olduğunu ifade etmiştir.

İkinci olarak da; Malkum, Arap alfabesinin ıslahı fikri üzerinde fazla durmamış, daha fazla ıslahının yeterli olmayacağını ifade ederek asıl gereken şeyin alfabenin değiştirilmesiyle mümkün olacağını dile getirmiştir (Asil, 1396: 16-17).

2.2.2. Ahter Gazetesinde Alfabe Konusu

XIX. yy. sonlarına doğru Osmanlı ve Mısır'da Batılılaşma ve ıslahatlar merkezî otorite tarafından devlet politikası haline gelmişti. Bu dönemde Kahire ve İstanbul'da Avrupa ülkelerine ait birçok kitap tercüme edilmiştir. Nasıreddin Şah'ın baskılarından dolayı İran'dan birçok yazar ve aydın Avrupa'daki devletler dâhil Osmanlı ve Mısır gibi birçok ülkeye göç etmek zorunda kalmışlardır.

Bu dönem yenilik taraftarı olan ve İran dışında yaşayan İranlı aydınlar için İstanbul önemli bir merkez haline gelmiştir. Çünkü İstanbul'un Avrupa'daki gelişmelerin takip edildiği yer olması ve

konusunda değil İslam'ın da bir "reform" ihtiyacı olduğunu savunmuştur. Avrupa'dan fiziksel olarak uzak olsa da eserlerinde "Doğu halklarının karanlık cehaletini ortadan kaldırmayı amaçladığını" vurgulamıştır.

Malkum'a gönderdiği mektuplarda yeni uyarladığı alfabe de göndermiştir (Ustadi 3, h.1391: 592). Aynı şekilde Malkum, yeni bir alfabe hazırlayarak "Şeyh ve Vezir" isimli risalesini bu yeni icat ettiği alfabeyle yayımlamıştır. 1870 yılında ise bir nüshasını Ahundzade'ye göndermiştir. Malkum Han bununla da yetinmemiş ve alfabe konusundaki çalışmalarına devam ederek 1885-86 yıllarında kendi hazırladığı alfabeyle "Ademiyet Yazıları, Gülistan-ı Saidî (Şekil-2) (Asil, 1396: 427), Ahvâl-ı Ali" isimli yazıları kaleme almış ve Londra'da basımını sağlamıştır.

İran'ın önemli aydınlarından Mirza Muhammed İbrahim Aştıyanî, Malkum Han'ın kendi icadı olan alfabeyle eleştirilerde bulunmuştur. Malkum'un hazırladığı alfabe çok fazla noktalama işaretleri bulunduğunu, alfabeden çıkarılmasını önerdiği harflerden bazı harflerin

İslam halifesinin baş şehri olması daha rahat hareket etmelerine ve İran ile irtibatlarına devam etmelerine imkân sağlamıştır. Ayrıca İstanbul'un coğrafi şartları gereği hem Asya ve hem de Avrupa arasında bulunması, buraya birçok Avrupalı turist ve aydının gelmesi, yaşayan insanların görüşleri ve fikri yapılarının Batı medeniyetini ve gerekliliğini destekler nitelikte olmaları, özellikle İranlı aydınların düşünce yapılarını etkilemiş ve Osmanlı Devleti'nde buldukları süre zarfında yapılan ıslahatların kendi ülkelerinde de gerekliliğini vurgulamışlar ve Osmanlı Devleti'ndeki gelişmeleri örnek almışlardır.

Zamanla İstanbul'da yaşayan İranlıların sayısı on altı bini bulmuş, kendilerine ait hastane ve medrese kurmuşlar, Farsça yayım yapan gazete çıkarmaya başlamışlardır. 1908'den sonra İran'dan ikinci bir dalga göçmen yenilikçi grup İstanbul'a gelmiştir. Dekhoda, Allame-i Kazvini, Takizade, Cemalzade gibi şahsiyetler de bu dönemde İstanbul'da yaşayan İranlı başlıca aydınlarıdır (Ustadi 1, h. 1391: 26-27).

İstanbul'da yaşayan bu on altı binin üzerindeki İranlı, Tanzimat ve Islahat fermanları ve onun akabindeki Meşrutiyet hareketleri bunların akabinde oluşan bağımsız ve özgür düşünce ortamı sebebiyle kendi görüşlerini özgürce Ahter gazetesinde savunabilmelerini sağlamıştır. İlk sayısı 1292 yılı 16 zilhicce gününde (14 Aralık 1875) basılmıştır. Burada yazılan alfabe ile ilgili yazılarda başlangıçta yazarlar tarafından kaleme alınan makaleler mevcut alfabenin ıslahı ile ilgili olmuş ve alfabenin değiştirilmesi konusuna ise muhalif yazılar yazılmıştır.

Yazarı Hacı Mirza Necefali Han olduğu değerlendirilen alfabe değişikliği ile ilgili ilk makale, 1877 yılında Ahter gazetesinde yayımlanmıştır. Yazıda Arap alfabesinin okuma ve yazmada kusurlarının bulunduğu konularına değinildikten sonra Fransa'da kullanılan alfabenin de kusurlarının olduğu, Avrupa'da kullanılan alfabenin Arap alfabesinin yerini almasının taklitten öteye gitmeyeceği ifade edilmiştir. Ayrıca ilim ve teknoloji alanında Avrupa'daki gelişmelerin sadece alfabede yaşanan sıkıntılar ile düzeltilemeyeceği ve bunun başka bir alan olduğu konusuna da değinilerek mevcut alfabede ıslah edilmesinin yeterli olacağı kanaatleri üzerinde durulmuştur. Aynı makalenin devamında alfabe değişimi konusu eleştirilmiş, alfabenin değişmesi durumunda kültürel bir geçmişin de zamanla kaybolacağı vurgulanmıştır.

Ahter'in dört ve beşinci sayılarında Mirza Fethali Ahundzade ve onun hazırladığı alfabeğe yer verilmiştir. Ahter'in sonraki sayısında ise Londra sefiri olan Mirza Malkum Han'dan vatanperverliği konusunda övgü ile bahsedilerek kendisi tarafından hazırlanan alfabeti ve konu hakkındaki yazısını içeren makalesi yayımlanmıştır (Ustadi 1, h. 1391: 32-38).

Ahter gazetesinde alfabe ile ilgili yayımlanan makaleler ve yazarları şunlardır:

1. "İslam Hattının Islahı": Ahter'in 17. sayısında yayımlanmış ve yazarı belli değildir. Aynı yazı Petersburg'da yayım yapan "Gulus" isimli gazetede 1865 yılında "İlim Neşrinde İslam Alfabetinin Eksiklikleri Hususunda Makale" adıyla yayımlanmıştır.
2. "Hattın Islahı ve Ketaib": Horasan'da bulunan Mirza Yusufhan Müsteşaru'd-Devle tarafından 1880 yılında mektup yoluyla gönderilerek yayımlanan makalesidir. Makalesinde İslam alfabesinin ıslahının lüzumu konusunu yazmış ve "Acelullah Şa'nehum" isimli bir ulemadan fetva istediğini ve alfabenin ıslahının ya da yeni bir alfabenin seçilmesinin caiz olduğu konusunda aldığı fetvayı mektubunda yazmıştır.
3. "Viyana Evrakı": Fransız gazeteci Mösyö Barb tarafından 1860'lı yıllarda Türkçe, Farsça ve Arapça yazılarının okunabilmesi için geliştirdiği alfabe ile ilgili yazılmış makaledir. 1880

yılında Ahter'in 28. sayısında Mirza Hasan tarafından yayımlanmıştır (Ustadi 4, h. 1391: 138-139).

4. "Mirza Rıza Tebrizî'nin Alfabesinin Mukaddimesi": Tiflis konsolosluğunda tercüman olarak görevli olan Mirza Rıza Tebrizi'nin hazırladığı alfabe çalışması ve İstanbul'da yayımlanmasına müteakip Ahter gazetesinde 1881 yılının ikinci sayısında yayımlanmıştır.
5. "Kafkas Şeyhü'l-İslamı'nın Okur-Yazarlık Konusundaki Düşünceleri": Mirza Rıza Tebrizi'nin alfabe ile ilgili Kafkasların Şeyhü'l-İslamı olarak bilinen Molla Ahmed Hüzeyinzade tarafından yazılan inceleme yazısıdır. Mirza Rızayî Tebrizi tarafından Arap alfabesinin ıslahı ile ilgili yazdığı eserini incelemesi üzerine Kafkas Şeyhü'l-İslamı'na göndermiş ve uygunluğu konusunda onayını almıştır. Ahter'in Hicri 1881 yılının beşinci sayısında yayımlanmıştır. Kafkas Şeyhü'l-İslamı yazdığı mektupta çalışmaları için Mirza Rızayî Tebrizî'ye teşekkür etmiş ve alfabe ıslahı ile ilgili olarak Şer'i açıdan bir engelin olmadığını beyan etmiştir. Mektubunda bazı kesimlerin alfabedeki değişiklik ile dinin elden gideceği yahut Kur'an-ı Kerim'deki anlamın değişeceği endişesinde olduklarını, bunların yersiz olduğunu ve alfabenin şeklinin değişmesinin anlam değişikliği manasına gelmediğini belirtmiştir (Ustadi 1, h.1391: 59-64).
6. "Lütufali Tebrizi'nin Ahter'e yazdığı mektuplar": 1886 yılında Ahter gazetesinin yirmi birinci ve yirmi ikinci sayılarında yayımlanmıştır. Lütufali Tebrizi, Tiflis'teki İran Konsolosluğu sekreteri olarak görev yapmıştır. Ahter'de alfabenin değişimi ve ıslahı konusunda yazdığı iki mektubu yayımlanmıştır. Lütufali Tebrizi, yazılarında alfabenin eğitim hayatındaki önemine değinmeye çalışmıştır. Alfabenin çocukların eğitimi için çok önemli bir yerinin olduğunu ve zevkle okumayı öğrenebilecekleri bir alfabenin gerekliliğinden bahsederek mevcut alfabenin bu konulardaki kusurlu yanlarından bahsetmiştir. Ayrıca alfabe değişikliği ile ilgili verdiği örnekte Fransa'da eğitim gören birinin bir hafta içerisinde alfabeyi öğrenebileceğini ve kitap okuyabileceğini, ancak İslam hattıyla yazılan kitapların ise bu kadar kolay okunabilmesi için otuz yıllık bir sürenin geçmesi gerektiğini vurgulamıştır.
7. "Mirza Malkum Han'ın Gülistan Eseri": İran'ın Londra Sefiri olan Mirza Malkum Han tarafından 1886 yılında kaleme alınmış "Numune-i Hatt-ı Âdemiyyet" adlı kitabında kendisinin icat ettiği alfabe ile yazdığı Sai'di Şirazi'ye ait olan Gülistan eserinin yayımlanmasıdır. Mirza Malkum Han, diğer aydınlar gibi sadece mevcut alfabenin kusurlarından bahsetmekle yetinmemiş ve kendi alfabesini icat etmiştir.
8. "Mirza Necefali Han'ın Mektubu": 1886 yılında Ahter gazetesinin otuz yedinci sayısında yayımlanmıştır. Hacı Mirza Necefali Han Tebrizî, İstanbul İran Sefaretinde tercüman olarak görev yapmıştır. O, yazdığı mektupta Ahter gazetesinde yayımlanan alfabe yazılarından dolayı Ahter yöneticilerini eleştirmiştir. Hacı Mirza Necefali, Arap alfabesinin kusurlu yanlarının bulunduğunu, ancak Hz. Muhammed'in Arap alfabesini icat etmediğini, "İslam Alfabeti" şeklinde söylenmesinin ve bu şekilde yazılar yazılmasının yanlış olduğunu ifade eden bir eleştiri mektubu yazmıştır.

Görüldüğü üzere 1877-1886 yılları arasında Ahter gazetesinde alfabe konusuyla ilgili makaleler yayımlanmıştır. Ancak bu tarihten sonra alfabe tartışmalarının devam etmesine rağmen Ahter'in son sayısının yayımlandığı 1896 yılına kadar bir daha alfabe konusunda yayın yapılmamıştır. Bunun sebebinin Ahundzade ve Malkum Han'ın geliştirdikleri alfabelerin ne Osmanlı Devleti'nde ne de İran'da olumlu bir karşılık bulmaması ve hem İran hem de Osmanlı Devleti'ndeki tepkilerin olması gösterilebilir (Ustadi 1, h.1391: 64-68).

2.3. İran’da Meşrutiyet Fikirleri Zemininde Alfabe Çalışmaları

Nasıreddin Şah (1848-1896) dönemi sadrazamı Mirza Taki Han (Emir Kebir), İran’da 1848-1851 tarihleri arasında Osmanlı Devleti’ndeki II. Mahmut ve Tanzimat reformlarına benzer şekilde İran’da geniş çaplı reform hareketleri başlatmış ve Dar’ül-Fünun’un kurulmasını sağlamıştır. Dönemin bir diğer önemli sadrazamı ise on iki yıl boyunca Osmanlı Devleti’nde sefirlik yapmış Mirza Hüseyin Han Sipahsalar’dır. Osmanlı Devleti’ndeki İran sefirliği zamanında (1859-1871) meşrutiyet ve yenileşme hareketlerini yakından takip etme fırsatı bulmuş ve İran’a döndükten sonra da Osmanlı Devleti’nde gördüğü benzer yenileşme hareketlerini ülkesinde uygulamaya başlamıştır (Ustadi 1, h.1391: 27).

Mirza Fethali Ahundzade ile başlayan alfabe tartışmaları İran’daki milli medreselerde okuma-yazma eğitiminin Avrupa devletleri ve Rusya’ya göre ne kadar zor ve uzun sürdüğü meselesini gündeme getirmiştir. Tıpkı Osmanlı Devleti’nde olduğu gibi 1906 İran Meşrutiyet hareketlerinden önce gündeme gelen bu tartışmalar sorunun hem eğitim-öğretim şekli hem de alfabe ile ilgili olduğu yönünde olmuştur. İlköğretim çağındaki çocukların eğitimi konusunda Rusya’da bir çocuğun okur-yazarlığı ile İran’da okula yeni başlayan öğrenci arasındaki farklara değinilerek Fars alfabesinin öğrenilmesindeki aksaklıklar gündeme gelmiştir. Ahundzade ve taraftarları tarafından alfabenin değişimi ve yazıldığı gibi okunan, sade ve basit bir alfabe olarak gördükleri Rus alfabesinin ilköğretimde öğretilmesi gerekliliği savunulmuştur. Çok sıcak karşılanmayan bu düşünce hayata geçirilememiştir. Ancak özellikle milli eğitim için hazırlanan raporlarda Arap alfabesinin ilköğretimdeki zorlukları kaleme alınarak okuma-yazmadaki güçlüklerinin giderilmesi gerektiği yönünde resmi yazılar yazılmıştır. Bunun sonucu olarak harflerin daha kolay okunmasını sağlamak için üç hareketin “kesre, zamme ve fetha”, ilköğretim kitaplarında kullanılmasına karar verilmiş ve Muzafferredin Şah (1896-1907) döneminde milli medreselerde okutulan kitapların basımında harekeli yazılar kullanılmaya başlanmıştır (Tare, h.1393: 165).

Meşrutiyet hareketlerine yön veren dönemin bir diğer önemli aydını da Mirza Abdurrahim Talibof Tebrizî’dir (1834-1911). Arap alfabesinin kusurları ve noksanları hakkında uzun yıllar çalışmalarda bulunmuş İran’ın önemli şahsiyetlerindendir. Rusya’da eğitim görmeye başlayan Talibof, uzun yıllar Avrupa’da bulunmuş ve elli yaşından sonra eserler yazmıştır. Yazdığı eserler modern Batı düşüncesinin İran’a girişini hızlandırdığı gibi 1906 İran Meşrutiyet Hareketlerine de yön vermiştir (Karakuş 1, 2010: 506-507). Talibof, alfabenin ıslah edilmesi gerektiğini savunmuştur. Mevcut alfabedeki aksaklıkların eğitim-öğretimde engel teşkil ettiğini ve öğrenme güçlüğünün alfabe ile ilgili olduğunu savunmuştur. Talibof, “eğer alfabemizi ıslah edebilirsek 10 yılda vereceğimiz eğitimi 4 ayda verebiliriz” diyerek alfabe konusunda Batı ile İran eğitimlerinin karşılaştırmalı mukayeselerinde bulunmuştur (Ataullah, 1391: 178).

Talibof, alfabenin ıslahı ya da değiştirilmesinin İslamiyet’e zararı olup olmadığı konusunda da bir tartışma başlatmıştır. Bu tartışmaya birçok ulama katılmıştır. Hem alfabenin ıslahını sağlamak hem de Müslüman İran halkı arasında tepki çekmemek amacıyla bir fetvaya ihtiyaç duyulmuştur. Çünkü yapılacak olan alfabenin ıslahı yahut değişimi, ne kadar ihtiyaçlara cevap verirse versin, ne kadar mükemmel olursa olsun ulemanın onayı alınmadan uygulanamayacağı inancında olan bu ıslahatçılar bu dönem ulemalarına durumu izah etmeye başlamışlardır. Bu aydınlardan İran’ın Paris Konsolosu Mirza Yusuf Han Müsteşaruddevle, sonunda alfabe ilgili fetva alarak yukarıda da bahsettiğimiz gibi “Ahter” gazetesinde alınan fetvayı yayımlamıştır.

Bu dönemde alfabe değişikliği konusunu savunan diğer bir kişi de Tiflis de İran Konsoloslugu baş tercümanı olan Mirza Rezahan (Erfauldevle) olmuştur. O, Arapça, Farsça ve Türkçe hazırladığı bir risalede Arap alfabesinin kaldırılarak yerine Fransız alfabesinin kabul edilmesini gerekliliğini

savunmuştur (Ustadi 1, h. 1391: 27-30). Bunların dışında başka alfabe değişikliğini savunanlar Mirza Yusufhan Müsteşarüldevle, "Resala-i der Vacib-i Eslah-ı Hattı İslam" kitabını, Kafkas Şeyhülislamı Ahund Ahmed Huseyinzade, eğitim-öğretim için hazırladığı "Muallim'ul-etfal" kitabını, Hacı Muhammed Han Kermani tarafından, "Resale-i der ekhtera-ı hatt-ı cedit" kitabını yayımlamışlardır. Mirza Lütufali Tebrizi, Müslüman cemiyetlerin alfabesinin değiştirilmesi konusunu ele alan makaleler yazmıştır. Mirza Hüseyin Rüşdiye tarafından yazılan "Vatan Dili" adlı kitabında alfabeyle ilgili kesin bilgiler vermiş ve hatta Erivan'da, yazdığı bu kitap ders kitabı olarak okutulmuştur (Rüşdiye, h.1370: 20). Mirza Muhammed Ali Gasan Ekber, 37 harften oluşan ve soldan sağa doğru yazılan bir yazı icat etmiştir.

Mirza Ağahan Kirmani (1854-1896) de diğer çoğu aydından farklı ve radikal düşünerek dünya üzerindeki tüm alfabenin, dilin ve dinin bir olması gerektiğini savunanlardan olmuştur. Alfabe konusunda soldan sağa yazılan ve bir birinden ayrı harflerden oluşan bir fikir üzerinde olmuştur (Ademiyet, h.1357: 209).

Bu aydınların birçoğu Osmanlı ve yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'ndeki alfabe çalışmalarından etkilenmişlerdir. Bu sebeple aynı dönemde Osmanlı Devleti'nde başlayan alfabe çalışmalarının seyrini incelemekte fayda vardır.

3. OSMANLI DEVLETİ'NDE ALFABE ÇALIŞMALARI

Osmanlı Devleti'nde alfabenin okuma yazmada yaşanan güçlükleri XVII. yy'dan itibaren tartışılmaya başlanmıştır. 1727'de matbaanın kullanılmaya başlamasıyla Latin alfabesine göre Arap harflerinin matbaadaki basım zorlukları gündeme gelmiştir (Budak, 2002: 589-590).

Münif Paşa ve Ahundzade'nin girişimlerinden önce de Osmanlı Devleti'nde büyük Türk bilgini Ahmet Cevdet Paşa 1851 yılında yazıp yayımladığı ünlü "Kavaid-i Osmaniye" kitabında Türkçemizde bulunan ve Arap harfleriyle gösterilmeyen sesler için bir yazı yolu aramak gerektiğini önemle belirtmiştir (Ülkütaşır, 1998: 20).

Ahmet Cevdet Paşa'nın belirtmiş olduğu Türkçede bulunan ve Arapçada gösterilemeyen harflerin gösterilmesi gerektiği hususu daha sonra Encümen-i Daniş'de gündeme gelmiş bazı harflerin üzerine işaret konulması gerektiği kararı alınmış ancak somut bir sonuca bağlanamamıştır (Budak, 2002: 590).

Meşrutiyet ile birlikte başlayan yenileşme hareketleri, Osmanlı Devleti'nin askeri, iktisadi ve toplumsal alanlardaki geri kalmışlığının sebepleri araştırılmış, eğitim alanındaki geri kalmışlık ve kullanılan alfabe ile ilgili tartışmaları da başlamıştır. Bu tartışmalar ile birlikte mevcut alfabenin ıslahı yahut yeni bir alfabenin tertibi ile ilgili ilk yazının 1861'de Tercumân-ı Ahvâl'de imzasız olarak yayımlanmış "Maarife Dair Bend-i Mahsus" (Tercumân-ı Ahvâl'de yayımlanan bu isimli yazıyı Münif Paşa'nın yazdığı iddia edilmektedir. Bkz. Rustamli 1, 2016: 75-76) olduğu söylenmektedir. Yazıda Arapça gramer kaideleriyle ilk defa okuma-yazma öğrenen çocuklara eğitim verildiği, çocukların harekesiz Arap alfabesi ile yazılan metinleri okuyamadıkları, yabancı milletlerin ise kendi dillerine uygun bir alfabe kullanarak kısa sürede çocuklarına okuma-yazma eğitimi verebildikleri bilgileri verilmiştir (Rustamli 1, 2016: 75; Budak, 2002: 590).

1862-1876 yılları arasında Arap alfabesinin ıslah edilmesi konusunda yaşanan yoğun tartışmalara zaman zaman Ali Suavi, Namık Kemal ve İbrahim Şinasi gibi Türk aydınları da katılmıştır. Fakat yapılan tartışmalar, teorik boyutta kalmaktan öteye gidememiş ve resmi makamlarda Münif

Paşa'nın girişimleri haricinde alfabe konusu gündeme gelmemiştir. Ancak 1878 yılında Sivas Mebusu Mehmet Ali Bey'in eğitimle ilgili tasarısını meclise sunması, teoride kalan alfabe tartışmalarının yeniden alevlenmesine neden olmuştur (Tansel, 1953: 239-240).

İlk başlarda alfabe ıslahı fikri zamanla Latin alfabesi kabul edilmesi konusuna doğru devşirmiştir. Doğu toplumlarının Latin alfabesini kullanmaları gerekliliği ile ilgili ilk görüş 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşı hakkında kitap yazmış olan C. François Volney tarafından ortaya atılmış ancak ciddi bir yankı bulamamıştır (Budak, 2002: 589-590).

II. Meşrutiyet ile birlikte alfabenin ıslahı konusunda resmi ve özel girişimler olmuştur. Maarif Nazırı Şükrü Bey zamanında "Sarf", "İmla" ve "Lügat" encümenleri ile "İstilahat-ı İlmiye Encümeni" adı altında dört cemiyet kurulmuş yazımda yani imlada bazı kolaylıklarla beraber bir düzenlilik de aranmıştır. Bu dönemde ayrıca "İslah-ı Huruf Cemiyeti" gibi özel dernekler de kurulmuştur (Ülkütaşır, 1998: 21).

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde alfabe tartışmaları hız kazanmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra ise harf İnkılabı öncesi alfabe konusunda üç farklı görüş etrafında tartışmaların yoğunlaştığı görülmüştür:

Birincisi; Latin Alfabesi görüşü: Tahsin Ömer Bey tarafından "İlmi ve Tarihi Esaslara Nazaran Harflerimiz Latin Harflerinin Aynıdır" isimli risalesinde Latin harflerinin kabulünün gerekli olduğunu savunmuş ve 1923 yılında yayımlamıştır. Tahsin Ömer imzasıyla 40 sayfalık hazırlanan kitapçıkta Arap ve Latin harflerinin üç bin sene evvelki Fenike alfabesine dayandığını, Fenike alfabesinin de Mısır hiyeroglif yazısından meydana geldiğini belirtmiş ve söz konusu alfabelerin karşılaştırmalı olarak örneklerini vermiştir (İpek, 2017: 19-44).

İkincisi; Arap Alfabesini savunan görüş: Yahudi asıllı Avram Galanti tarafından yazılan "Arabî Harfleri Terakkimize Mani Değildir" adlı risalesi 1927 yılında yayımlanmıştır. Galanti, İslam toplumlarındaki geri kalmışlığın sebebinin alfabe olmadığını, bu durumun sebebinin ilim ve teknikteki geri kalmışlık ile eğitim sistemindeki problemler nedeniyle olduğunu savunmuştur.

Üçüncü Görüş; Ne Arap nede Latin alfabesinin yeterli olmayacağı ve "Mükemmel Alfabe Arayışı" düşüncesidir. Dr. İsmail Şükrü Bey tarafından yazılan risalede (1926) Arap ve Latin alfabelerinin Türkçe'nin kullanımında yeterli olmayacağını savunmuştur (Çelik, 2018: 17-40).

Nitekim Cumhuriyetin ilanından sonra 1 Kasım 1928'de Latin alfabesi kabul edilmiştir. Aynı dönemlerde İran'da ise Kaçar Hanedanlığı yıkılmış, Pehlevi Hanedanlığı kurulmuştur.

4. PEHLEVİ HANEDANLIĞI DÖNEMİ ALFABE ÇALIŞMALARI

1921 yılında İran'daki Cossack (kozak) Birliklerinin Komutanı Rıza Han, Kaçar Hanedanı içerisinde iktidarı ele geçirmiş ve 1925 yılında da kendisini Şah ilan ederek "Rıza Şah Pehlevi" unvanıyla tahta çıkmıştır. Rıza Şah İran tahtına geçtikten sonra birçok yenilik hareketini uygulamaya koymuştur. Yenileşme adı altında yaptığı ıslahat hareketleri kendi döneminde mollalar tarafından tepkiyle karşılanmış ve İran kültürünü değiştirmeye çalışmakla suçlanmıştır. İran aydınları arasındaki ortak görüş Rıza Şah'ın Türkiye ziyaretinden sonra gördüklerinden oldukça etkilendiği ve Türkiye'de gördüğü yenilikleri İran'da da icra etme çabasına girdiği şeklinde olmuştur (Pur Muhammedi Emleşi, 1394: 99-117).

Birinci Dünya savaşı sonrası bir takım aydınlar tarafından İran'da alfabe ile ilgili risaleler yayımlanmıştır. Bunların ilkleri 1925 yılında "Yeni Tarz Tertiple Alfabe" risalesinin yazarı Hüseyin Kazımzade İranşehr ile "Dilde ve Alfabede İslahın Lüzumu" risalesini yazan Ebulkasım İ'tisamzade'dir.

1925 yılında Ebulkasım İ'tisamzade tarafından "Mecelle-i Ayende" dergisinde yayımlanan yazılarında Farsça Alfabede neden ıslah ihtiyacının olduğunu sebepleri ile birlikte açıklamaya çalışmıştır. İ'tisamzade, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti ve Kafkaslardaki alfabe çalışmalarını yakından takip etmiştir. O, tıpkı Tahsin Ömer Bey gibi Arapça Kufi Alfabenin temelini Finike alfabesine dayandığını beyan etmiştir.

İ'tisamzade, Arap alfabesindeki her harfin başta-ortada-sonda olacak şekilde farklı yazımlarının oluşu, noktalı harflerin çokluğu, unutulması yahut yanlış eklenmesi durumunda anlamın değişmesi, benzer harflerin bulunması, sesli harflerin kelime içerisinde gösterilemeyişi ve mevcut alfabede sesli harfin bulunmayışı, bazı harflerin bitişik bazılarının da ayrı yazılması zorunluluğu gibi alfabedeki mevcut kusurları ifade etmiştir (İ'tisamzade 1, h.1304: 248-251).

Aynı dönemde yeni kurulan Türkiye Cumhuriyetinde 1 Kasım 1928 günü Latin alfabesinin kabul edilmesi, İran basınında geniş bir şekilde yer almıştır. Türkiye'deki yerel yayımlara dayanarak Latin alfabesinin kabulünün gerekçeleri anlatılmıştır. Türkiye'deki bu gelişmeler İran'da Latin alfabesi savunucuları arasında büyük bir heyecan vesilesi olmuştur.

Bu sırada Tahran'da İran Büyükelçisi olarak görev yapmakta olan Memduh Şevket Esendal (1883-1952), harf inkılabından 4 ay önce oğluna ilk Latin harfleri ile denediği mektubu yazmıştır (Çetişli, 2016: 423-424).. 1925-1932 yılları arası Tahran'da kaldığı süre zarfında İran'daki dönemin ünlü devlet adamlarını Latin alfabesi konusunda etkilemiştir. İran'da sırasıyla Adalet, İçişleri ve Dışişleri bakanlıklarını yapmış Rıza Şah döneminin önemli devlet adamı olan Abdülhuseyin Timurtaş'ı (1881-1933) Latin alfabesi konusunda olumlu yönde etkilemiştir. Esendal, Latin alfabesinin faydaları konusunda İran'da görüşmelerde bulunmuş ve Türkiye'deki uygulanabilirliği ve olumlu tesirleri hakkında beyanat vermiştir. 1929 yılında Türkiye'de kullanılan Latin alfabesi numunesinin İran gazetelerinde basımını sağlamıştır. Timurtaş ise yaptığı kısa açıklamada Latin alfabesi kullanımının İran'da zaman alacağına değinerek Türkiye'de kabul edilen alfabeden ise biraz farklılıklarının olacağına değinmiştir.

Türkiye'deki Latin alfabesi kabulünden etkilenen isimlerden bir diğeri ise İran'ın önemli aydınlarından olan Seyyid Hasan Takizade (1878-1970) olmuştur (Karakuş 2, 2010: 459). Takizade, Abdurrahim Talibof ve Mirza Malkum Han gibi İran Meşrutiyet hareketlerine yön veren fikir adamlarından etkilenmiş, uzun yıllar Avrupa'da eğitim görmüş, Pehlevi Hanedanlığı döneminde Dışişleri ve Maliye Bakanlığı görevleri ile Londra Büyükelçiliği görevlerini yapmış İran'ın önemli aydın ve devlet adamlarından biri olmuştur. 1916-1922 yılları arasında Berlin'de yaşadığı dönemlerde "Kâve" adında bir dergi çıkarmıştır. Bu dergide İran'da modernleşme ve medeniyet kavramlarını işlemiştir. Takizade, tıpkı Türkiye Cumhuriyetinde olduğu gibi İran'da da bir gün Latin alfabesinin kabul edileceğini savunmuştur. Mevcut alfabenin yetersizliğinden ve milli eğitimdeki Latin alfabesinin kullanımının faydalarından bahsetmiştir (www.tasnimnews.com/fa. Erişim Tarihi 05 Mart 2021). 1930 yılında yazdığı "Umumi Tâlim Mukaddimesi" isimli risalesinde gösterdiği delillere dayanarak Latin alfabesinin önemini vurgulamış ve en kullanışlı alfabe olarak da Latin alfabesini göstermiştir.

1934 yılında Rıza Şah Türkiye'yi ziyaret etmiştir. Ziyareti esnasında gördüklerinden ve Türkiye'deki yenileşme hareketlerinden çok etkilenmiştir. Ziyaretinden sonra Türkiye'de gördüğü benzer ıslahat hareketlerini İran'da da uygulamaya karar vermiştir. 1932'de Türkiye'de Türk Dil Kurumu kurulunca Rıza Şah'da benzer bir uygulama ile 1935 yılında "Ferhengistan-ı İran" kurumunu kurmuş ve Fars dilinin ıslahı ile dilde sadeleşmenin sağlanması konularında bu kurumu görevlendirmiştir (Pur Muhammedi Emleşi, h.1394: 99-117).

Buna karşın gerek İran içerisinden gerekse İran dışında bulunan bir takım aydın tarafından alfabe değişikliği meselesine muhalefet yapıldığı görülmüştür. Özellikle dönemin İngiliz doğu araştırmacılarının alfabe değişikliği (Latin veya Kiril alfabesinin kabul edilmesi) konusundaki muhalefetleri etkili olmuştur (Zekai, h. 1329: 15).

İran Kültür Bakanlığı tarafından alfabe konusunda bir araştırma yapılırken aynı zamanda İran'daki yazarlar da Türkiye'deki harf inkılabına paralel olarak alfabenin değişmesi konusunda yazılar yayımlamışlardır. Zaman ilerledikçe alfabenin ıslahı konusundan ziyade alfabenin değiştirilmesi ve Latin alfabesinin kabulü konusu gündeme gelmeye başlanmıştır. Bunun en önemli savunucuları ise Kazımzade İrânşehr ve Ahmet Kesrevi olmuştur. Onlar Arap alfabesinin ıslah edilmesinin faydasız çabalar olarak nitelendirmişler ve geleceğin alfabesi olarak gösterdikleri Latin alfabesinin başta Avrupa olmak üzere tüm ülkelerin kullanmaya başladığını ve okuma yazma öğretiminin ise çok kolay olduğunu savunmuşlardır.

Latin alfabesinin kabulünü savunan diğer bir önemli isim ise Ebulkasım Azad Maraghei olmuştur. Maraghei, 1945 yılında yazdığı yazılarında Arap alfabesinin değiştirilerek Latin alfabesinin kullanılmasını savunmuştur. Maraghei, 1946 yılında "Kolay Alfabe Savunucuları Grubu" (گروه آسان طرفداران الفبای) adında Tahran'da bir grup teşkil etmiştir. Buradaki çalışmalar sonucunda "Kolay Alfabe" adında bir kitapçık hazırlanmış ve dördüncü dönem İran Meclisine sunulmuştur.

İran'da Latin alfabesine karşıt düşüncelerde yok değildi. Dönemin önemli aydınlarından Doktor Said Nefisi alfabenin tek başına eğitim için yeterli bir araç olmadığını bu sebeple değiştirilmesi fikrinin yanlış olduğunu savunmuş ve alfabenin değiştirilmesi düşüncesine karşı durmuştur (Ustadi 1, h.1391: 33-35).

İran'da 1945-1960 yılları arası, alfabenin değiştirilmesi konusunun en fazla konuşulduğu ve bununla ilgili yayımların en fazla yayımlandığı yıllar olmuştur. 1948 yılında İsmail Aştıyani tarafından "Fars Alfabesinin İslahı Konusunda Bir Deneme" adıyla bir risale yayımlanmıştır. Yine 1951 yılında Perçem Gazetesinde Mahmud İmadi tarafından "Elifbay-ı İmadi" adlı makale yayımlanmıştır.

1960'lı yıllarda İran'da alfabenin değiştirilmesi konusunda araştırma encümenleri kurulmaya başlanmıştır. 1960 yılında Said Nefisi tarafından "Encümen-i İslah-ı Hat" isminde bir grup kurulmuştur. Bu grubun üyeleri arasında Dr. Nasrullah Şifte, Mesut Recebniya, İbrahim Geranfer, Menuçerher Emiri, Yedullah Revyayi, Yahya Zeka, gibi dönemin öne çıkan aydınları olmuştur. Bu grubun çalışmaları sonucunda gazete, dergi ve radyolarda kullanımda olan Arap alfabesinin eksik yönleri ile ilgili yayınlar yayımlanarak mevcut alfabenin değiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu encümen alfabenin değiştirilmesi hususunu İran'ın en önemli toplumsal ıslahı olarak vasıflandırmışlardır. Ancak halk nezdinde yeterli desteğe sahip olamadıkları gibi alfabenin değiştirilmesi konusu da halk arasında tepkilere sebep olmuştur.

İran’da alfabenin değişmesi konusunun artmasıyla birlikte bu tartışmalara ulemadan da tepkiler gelmeye başlamıştır. Alfabe tartışmalarına dönemin ünlü din âlimi Ayetullah Borucerdi’de katılmıştır. Berucerdi’nin alfabenin değiştirilmesi konusuna sıcak bakmaması ve muhalefette bulunmasından sonra İran’da özellikle alfabenin değiştirilmesi ile ilgili yayımlar halkın ve din adamlarının tepkisinin daha fazla çekilmemesi için gündem güne azalmaya başlamıştır.

1965 ve 1966 yıllarında alfabe değişikliği konusu yeniden gündeme gelmiştir. 1965 yılında “Encümen-i Tervic-i Zeban-ı Farsî” (انجمن ترویج زبان فارسی) adında Tahran’da yeni bir grup kurulmuştur. Bu encümen “Bündad-ı Fersheng” adında bir dergi çıkarmaya başlamıştır. Bir başka çalışma ise 1966 yılında Tahran’da yayımlanan “Ruşenfikir” ve “Sefid-u Siyah” dergilerinde yayımlanmış ve alfabenin değiştirilmesini savunanlar ile muhalif olanlar arasında tartışmalar çıkmıştır (Ustadi 1, h.1391: 33-34). 1970’lı yıllardan itibaren Pehlevi Hanedanlığının yıkılışına kadar olan dönemde yoğun olarak yaşanan siyasi gelişmeler sebebiyle önemli bir alfabe denemesi yahut alfabe ıslahı konusu gündeme gelmemiştir.

5. İRAN İSLAM DEVRİMİ SONRASI ALFABENİN ISLAHI KONUSU

İran İslam Devriminden sonra alfabe değişimi konusu gündeme gelmediği gibi aksine Fars Alfabesinin ve Fars dili ve edebiyatının ne kadar değerli olduğu vurgusu sürekli olarak nitelendirilmiştir. Alfabenin İran’ın İslamiyet’i kabulünden sonra nasıl bir seyir izlediği, büyük, köklü bir medeniyete ait bir miras olduğu, Dünya ülkeleri tarafından beğenilen fonetiğe sahip bir dil olduğu sürekli olarak vurgulanmış ve günümüzde de hala vurgulanmaktadır (Adel, h.1384: 2-5).

1979 yılında gerçekleşen İslam inkılabından sonra dini ve İslami konuların resmi makamlara ve yönetime sirayet etmesi ile devam eden süreçte İran’daki bütün kurumların yeniden yapılanması sağlanmıştır. Şer’i-siyasi yapılanma devletin tüm kademelerine işlemiş ve mezhepsel yapı devletin tüm makamlarının alt yapısını oluşturmuştur. Kanlı çarpışmalar ve ayaklanmalar sonucu gerçekleşen İslam İnkılâbı, toplum üzerinde ve siyasette ruhani sınıfın etkinliğini arttırmıştır (www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-47128818 Erişim Tarihi: 06 Mart 2021). Bu sebeple bu dönemde alfabenin değiştirilmesi konusu yerine sadece resmi Fars alfabesinin ıslahı konusu gündeme gelebilmiştir (Ustadi 1, h.1391: 36).

1992 yılında Adine Dergisinde İrec Kaboli tarafından yazılmış “Farsça Yazarlara Çağrılar ve Taciklere Öneriler” (Ek-1) adında bir makale yayımlanmıştır. Fars alfabesindeki sorunların ayrıntılı olarak problemleri anlatılmış ve bu sorunların çözümü için bir şûranın teşkil edilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Aynı dergide bir başka makalede ise Muhammed San’ati tarafından “Bilgisayarda Fars dilinin Kullanım Güçlükleri” (Ek-2) adlı bir yazı kaleme alınmıştır. Nihayet 22 Ağustos 1992 tarihinde “Fars Alfabeti Kaligrafi İnceleme Şûrası” (بازنگری در شیوه نگارش خط فارسی) teşkil edilmiştir. Bu şûra ne seçilmiş ne de atanmış bir oluşumdur. Sadece Adine Dergisindeki yazılar ve araştırmalar sonucunda bir araya gelmiş bir gruptur.

Konseyin ilk toplantısında Kazım Kerdevani, İrac Kaboli, Houşeng Gülşiri katılmış ve Farsça yazının daha basit hale getirilmesi, Farsça okuma ve yazmayı kolaylaştıracak bir yol bulunması, Farsça metinlerin bilgisayarla daha iyi ve hızlı işlenmesi amacıyla çalışmalara başlanmıştır. Bu amaçla başlayan çalışmalar sonucu, şûra bir yıllık raporunda (Ek-3), Farsça alfabe ile ilgili şu tespitlere yer verilmiştir:

- Farsça yazı Fenike alfabesinden uyarlanmış Arap alfabesinden alınmıştır.

- İslam dönemi ile kullanılmaya başlanan Arap alfabesi, Hint-İran dil ailesine ait Farsçanın birçok gramer ve fonetik özelliğinin kaybolmasına sebep olmuştur.
- Sami dillerinde ünsüzler bir kelimenin iskeletini ve anlamsal temelini oluşturur. Ünlü harfler yalnızca bu kökten farklı türevler türetmek için kullanılır. Ancak Fars dilinin yapısı farklıdır. Ayrıca Arapçada var olan tamlamaların Farsça gramer yapısında yeri yoktur.
- Farsça yazı, yarı alfabetik ve yarı heceli bir yapıya sahiptir, Latin alfabesinden farklı olarak yapışık ve bitişik harfler içerir.
- (و، ژ، ز، ر، د، ا، آ) gibi harfler kendisinden önceki harfe bitişik, ancak kendisinden sonra gelen harfle ayrı yazılır ki bu durum Farsçada kullanılan tüm kelimelerin %30'u kadardır.
- Farsçada kullanılan her harf kullanım yerine göre dört ayrı şekle sahiptir örneğin “ع” harfi kelimenin başında, sonunda ve ortasında (اطلاع، منع، معنی، عقل) örnekteki kelimelerde olduğu gibi gösterilir.

Adine Dergisi bu şûranın çalışmalarını yayımlamaya devam etmiştir. Şûranın Latin alfabesine yönelik çalışmalar yaptığı yönünde haberler çıkması sebebiyle şûranın başkanlığını yapan Kazım Kerdevani, yayımlanan bu bir yıllık raporda şûranın amacının alfabe değişikliği olmadığını vurgulamıştır (Kardevani, <https://ariananews.af/fa> Erişim Tarihi 05 Mart 2021).

6. GÜNÜMÜZDE FARS ALFABESİ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Günümüzde internet ve bilgisayar faaliyetlerinin günlük hayatta kullanılmaya başlaması ve gün geçtikçe kullanım zorunluluğunun artması sebebiyle Fars alfabesinin kullanımında birtakım eksikliklerin giderilmesi gerekliliği oluşmuştur. Bu sebeple bilgisayar ortamında “Finglish” (1920 yılında Finlilerin İngilizcedeki zorlukları sebebiyle oluşturulmuş alfabe sitili, İran’da ise Farsça kelimelerin özellikle bilgisayar ortamında yazımında kullanılmaya başlanmıştır. Arap alfabesinin Latin alfabesindeki karşılıkları yazılarak ifade edilme şeklidir. Şu an günümüzde de İran’da kullanılmaktadır. Örneğin ق:Q, غ:gh, چ:ch, خ:x, gibi Arap harflerin Latin alfabesi ile yazım şeklidir) denilen ve Fars alfabesinin Latin harflerle yazılması usulü geliştirildi. Bu sayede Latin alfabesi ile özellikle internet ortamındaki yazıların iletilmesi ve yayımlanması usulü kolaylaşmıştır (Ustadi 1, h.1391: 37).

SONUÇ

İran’da muhtelif zamanlarda alfabenin ıslahı yahut değiştirilmesi konusu gündeme gelmiştir. Kaçar Hanedanlığı dönemindeki M.F. Ahundzade’nin çalışmaları, İslam İnkılabı öncesi Pehlevi Hanedanlığı dönemi ve İslam İnkılabı sonrası dönem olarak adlandırabiliriz. Bu tarihsel süreç içerisinde mevcut alfabenin birçok kusuru olduğu tespit edilmesine rağmen üç devrede de bu kusurları kaldırabilecek veya yeterli olabilecek bir alfabe çalışması sonucuna varılamamıştır.

Mirza Fethali Ahundzade İran’da kullanılan alfabenin eksik ve hatalı yönlerini dile getiren ve çözüm önerileri sunan ilk kişi olmuştur. Ahundzade ile başlayan İran’daki alfabe çalışmaları, Osmanlı Devleti’ndeki Münif Paşa, Namık Kemal ve Ali Suavi gibi aydınlar üzerinden alfabenin ıslah edilmesi şeklinde devam etmiştir. Baskı makinelerinin revaçta olduğu bu dönemde dönemin diğer önemli aydınlarından Malkum Han, Arap alfabesine benzer yeni bir alfabe icadı ile mevcut alfabenin değişikliği konusunu ilk defa gündeme getirmiştir.

Ahundzade, Tiflis’e döndükten sonra 1870 yılından itibaren Arap alfabesinin ıslahının yeterli olmayacağını savunarak ilk defa Latin alfabesinin kabulünden bahsetmiştir. 1875 yılında Osmanlı

Devleti'nde yayına başlayan Ahter Gazetesinde alfabenin ıslahı konusunda önemli çalışmalar yayımlanmıştır ve Latin alfabesi tartışmalarının başlamasında etkili olmuştur. Osmanlı ve İran'da Latin alfabesi konusunda başlayan bu tartışmalar Eylül 1905'ten itibaren Kafkaslarda Latin alfabesi çalışmaları ve 1909'da Arnavutluk'un Latin alfabesini kabul etmesiyle daha da alevlenmiştir (Kılıç, 2019:485).

1925 yılında Rıza Şah, İran şahı olmuş ve Pehlevi Hanedanlığını tesis etmiştir. Bu dönem ıslahat ve batılılaşma hareketlerinin yoğun yaşandığı bir dönem olmuştur. Alfabe konusunda tartışmalar yeniden başlamış ve bu sefer devlet destekli encümenler kurulmuştur. 1946 yılında, "Kolay Alfabe Savunucuları Grubu", 1965 yılında "Encümen-i Tervic-i Zeban-ı Farsi", 1992 tarihinde "Fars Alfabeti Kaligrafi İnceleme Şûrası" gibi kurulan bu gruplar alfabedeki sorunların tespiti ve ne şekilde düzeltilmesi gerektiği konusunda çalışmalarda bulunmuşlardır.

Ahundzade ile başlayan ve günümüze kadar devam eden bu süreçte mevcut alfabe ile ilgili olarak şu eksiklikler tespit edilmiştir:

- Mevcut alfabede kullanılan benzer bazı seslerin birden çok bulunması, örneğin (ط ت)، (ذ، ز، ض)، (ح، ه)، gibi.
- Mevcut alfabede bazı harflerin birden çok ses ile gösteriliyor olması, örneğin (و) sesi "u,ü,o,ö,v" harflerinin yerine tek başına kullanılıyor olması gibi.
- Harflerin başta ortada ve sonda yazım şekilleri ile tek başına gösterimi dâhil her harfin dört farklı şeklinin olması,
- Arapça gramerin Farsça gramer yapısına uymaması,
- Bitişik yahut ayrı yazı usulünün bulunmaması ve harflerin özelliklerine göre bazen ayrı bazen de bitişik yazılabilmesi (Şe'ai, 1391: 88-89).

Ancak bu kusurların tamamına cevap verebilecek bir alfabe teklifi henüz gerçekleşmemiştir. Genel olarak üç usul üzerinde durulmuştur: Mevcut alfabe korunmalıdır, mevcut alfabe ıslah edilmelidir, mevcut alfabe yerine Latin alfabesi kabul edilmelidir.

İran'da Alfabe İslahını/Değişikliğini Savunanların Bir Sonuca Varamamalarının Ortak Nedenleri:

- Alfabe değişimini isteyenlerin mevcut alfabedeki eksiklikleri tamamıyla karşılayabilecek ortak yeni bir alfabe önerisinde bulunamamaları,
- Alfabe değişikliğinin amacının tam olarak ne maksatla yapılmak istendiğinin tanımlanamaması,
- Halk tarafından ihtiyaç duyulan bir gösterge olmadığı gibi ulema tarafından muhalefet edilmesi sebebiyle halkın tepkisine yol açacağı endişesi,
- Devlet ileri gelenleri tarafından alfabedeki eksikliklerin bilinmesine karşılık halkın tepkisinden ve cari meselelerden dolayı kendi dönemlerinde alfabe değişikliğinin gerekli görülmemesi,
- Alfabenin değiştirilmesi ve Latin alfabesinin kabulünü savunanların büyük bir kısmının ülke dışında bulunması ve İran'ın kültür ve mezhebi yapısını tam olarak bilmemeleri,
- Pehlevi hükümeti döneminde dini motifler yerinde daha çok Pers milliyetçiliği vurgularının oluşturulmaya başlanması ile beraber gelişen kültürel yapının korunamayacağı endişesi ((Ustadi 1, h.1391: 35) başlıca sebeplerdir.

Günümüzde İran'da alfabe konusu kültürel mirasın en önemli temeli sayılmış ve değiştirilmesi kültür yozlaşması ve Fars kültürünün yok olacağı şeklinde yorumlanmaktadır. Şii İslam Devleti, yapısı gereği ve Arap yarımadası ile Suriye ve Afrika'daki menfaatlerini koruduğu sürece İran'da Arap alfabesinin kullanılmaya devam edeceği düşüncesi hakimdir.

KAYNAKÇA

- Adel, G. A. (1384). "Çera Zeban-ı Farsira Dust Darem?"(Farsçayı Niçin Seviyorum?), *Name-i Ferhengistan Zeban-ı Edebiyat-ı Farsi*, II(I), Tahran, 2-5.
- Ademiyet, F. (1357). *Endishehay-ı Mirza Agahan Kermani*. Entesharat-ı Peyam, Tahran.
- Ahundzade, M. F. (2005). *Eserleri III(Mektubat)*, (Haz: Hamid Memmedzade). Bakü: Şarq-Qarb.
- Akın, A. (1999). *Münif Paşa ve Türk Kültür Tarihindeki Yeri*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara.
- Algar, H. (2005). Mirza Melkum Han. *DİA*, İstanbul, 164-166.
- Asil, H. (1396). *Risalehay-ı Mirza Malkum Han Nazımuddevle*, Neşrini, Tahran.
- BBC Persian Gazetesi, "İran İslam Devrimi 40. Yılında: Şah Karşıtı Solculara Ne oldu?", www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-47128818 (Erişim Tarihi: 06 Mart 2021)
- Biçici M., Özlü Z. (2020). Harf İnkılâbı Üzerine Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde Çıkan Tartışmalar Ve Karşıt Görüşler. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 6(1), 180-197.
- Budak, A. (2002). Batılılaşma Sürecinde Çok Yönlü Bir Osmanlı Aydını: Münif Paşa, *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- Çelik, H. S. (2018). Harf İnkılabından Önce Alfabe Tartışmalarında Üç Farklı Görüş, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. XXIX, 17-40.
- Çetişli, İ. (2016). Memduh Şevket Esendal. *DİA*, Ek-1, İstanbul, 423-424.
- Demir N., Yılmaz E. (2014). Bitmeyen Öykü: Alfabe Tartışmaları-Rapor. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Stratejik Düşünce Enstitüsü*, XV.
- Huseyni, A. (1390). Rabıta-ı Conbesh Eslah-ı Hat Ba Zeminehayı fikri Meşrutiyet der İran. *Danişyar-ı Gruh-u Tarih, Danişgah-ı Shehid Bahashti*, Tahran.
- İpek, A. (2017). Türk Harf Devrimi Öncesi Bir Alfabe Önerisi: İlmî ve Tarihî Esaslara Nazaran Harflerimiz Latin Harflerinin Aynıdır Adlı Eser. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, XXXVII, 19-44.
- İ'tisam Zade, E. (1304). Lüzûm-u ıslah-ı Hat-tı Farsi -1. *Mecelle-i Âyende*, III, Tahran, , 181-185.
- İ'tisam Zade, E. (1304). Lüzûm-u ıslah-ı Hat-tı Farsi -2. *Mecelle-i Âyende*, IV, Tahran, 248-251.
- Karakuş -1, R. (2010). Mirza Abdürrahim Tâlibof Tebrizî. *DİA*, XXXIX, İstanbul, 506-507.
- Karakuş -2, R. (2010). Seyyid Hasan Takizade. *DİA*, XXXIX, İstanbul, 459.
- Kardevani, K. "Şûray-ı Bazengiri der Şive-i Negareş-i Hattı Farsi; Gami "Mühim Amma Natamam", <https://ariananews.af/fa>. (Erişim Tarihi 05 Mart 2021)

- Kılıç, F. (2019). Azerbaycan'ın Latin Alfabesine Geçişinin Türkiye'deki Alfabe Tartışmalarına Etkisi. *Atatürk Araştırma Merkezî Dergisi*, 100, 479-504.
- Paşazade, G.A. (1396). Endişe-i Islah-ı Hatt-ı Suavi ve Der Pay-ı An der Asar ve Munasebat-ı Ahundzade ve Şeyh'ul-İslam-ı Kafkas. *İsfahan Üniversitesi Tarih Araştırmaları Dergisi*, İsfahan.
- Pur Muhammedi Emleşi, N. (1394) Tağyirat-ı Ferhengi Der Devre-i Atatürk ve Rıza Şah. *Faslname-i Tarihi Revâbit-i Harici*, 64, Tahran, 99-117.
- Rustamli -1, N. (2016). Mirza Fethali Ahundzade'nin Felsefi ve Toplumsal Görüşleri. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Rustamli -2, N. (2016). M.F.Ahundzade'nin Arap Alfabesinin İslahıyla İlgili Yeni Alfabe Layihası. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 16(3), 161-187
- Rüşdiye, F. (1370). Zendeginame-i Pir-i Maaruf Rüşdiye Bunyangozar-ı Ferheng Nevin İran. *İntişarat-ı Hiymend*, Tahran, 20.
- Şe'ai, M. (1391). Birun Refthay-ı Beray-ı Çaleşhayı, Feraruy-i Hatt-ı Farsi. *Faslname-i İlmi Pejuheş-i Zeban ve Edeb-i Farsi, Vahid Senendech Danişgâh-ı Azad İslami* (Vahid Senendech Azad İslam Üniversitesi), XI, 88-89.
- Tansel, F. A.(1953). "Arap Harflerinin İslâhı ve Değiştirilmesi Hakkında İlk Teşebbüsler ve Neticeleri (1862-1884)". *Belleten*, XVII(66), 227-240.
- Tare, M. (1393). Şive-i Nevin Amuzeş-i İbtidai Der Dövre-i Kacar. *Tarih-i İlm*, 12(2), Tahran, 165.
- Tasnim News Gazetesi, "Telaş-ı Rıza Han Beray-ı Ez Beyn Borden Zeban-ı Farsi" <https://www.tasnimnews.com/fa/news/1392/12/13/299990> (Erişim Tarihi 05 Mart 2021)
- Uca, A. (2001). Mirza Fethali Ahundzade'nin Türk Dünyası'na Hizmetleri. *Erzurum: A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 17, 365-366.
- Ustadi, K. *Bütün Makaleleri*. <https://kazemostadi.persianblog.ir> (Erişim Tarihi 07 Mart 2021)
- Ustadi -1, K. (1391). Tarihçe-i Endişe-i Tağyir-i Hat Der İran (İran'da Alfabe Değişikliği Düşüncesinin Tarihçesi). *Ayne-i Pejuheş*, 134(2), 22-23.
- Ustadi -2, K. (1391). Ruzname-i Akhter ve Tağyir-i Hattı Farsi. *Peyam-ı Baharistan*, 16, Tahran, 30-71.
- Ustadî -3, K. (1391). Malkum Han ve Hutut-u Âdemiyet. *Peyam-ı Baharistan*, 17, Tahran, 592-612.
- Ustadi -4, K. (1391). Gahşomari-i Tağyir-i Hattı Farsi(Ez Karn-ı Evvel Hicri Ta Eknun). *Peyam-ı Baharistan*, 2(15), Tahran, 130-149.

Uyanık E., Çam İ. D. (2014). Arap Elifbası'ndan Latin Alfabesine Geçiş Sürecinde Garpcı Söylemler. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XIV(29), 189-221.

Ülkütaşır, M. Ş. (1998). *Atatürk ve Harf Devrimi*, Cumhuriyet Gazetesi Yayınları, İstanbul.

Zekai, Y. (1329). *Der Piramun Tağyir-i Hatt-ı Farsi*, Tahran.

EKLER

Ek-1



Adine dergisi 72. Sayısında 1992 yılında İrec Kabili tarafından yazılmış “Farsça Yazarlara Çağrılar ve Taciklere Öneriler” isimli yazının nüshası (Kardevani, K. <https://ariananews.af/fa/>. Erişim Tarihi 05 Mart 2021)

Ek-2

کمبر به آن پرداخته‌اند.

شاید یکی از دلایلی که در دانشکده‌های ادبیات کشور در ارتباط با اجرای کامپیوتری زبان فارسی و تدوین استانداردهای نوشتاری خط فارسی برای کامپیوتر هیچ گونه پژوهش و تحقیقی وجود ندارد ناآگاهی استادان زبان‌شناس از نحوه کارکرد کامپیوتر و مشکلات زبان فارسی در نرم‌افزارهای واژه‌پردازی است. اینجانب که هشت سال است در طراحی و تولید نرم‌افزارهای فارسی واژه‌پردازی و نشر کامپیوتری سهم هستم براساس این تجربه می‌توانم بگویم که استادان زبان فارسی در برخورد با مسائل و مشکلات اجرای کامپیوتری زبان فارسی حتماً قدم‌های اولیه تحقیق را هم برداشته‌اند و ابتدایی‌ترین پرسش‌های ما در این زمینه بدون جواب می‌ماند و یا با جواب‌های متضاد از منابع مختلف روبرو می‌شود. بی‌توجهی استادان فن به مشکلات موجود و مدرن نبودن استانداردهای مبنی بر اصول زبان‌شناسی سبب می‌شود که متخصصان کامپیوتر، کسانی چون من که متخصص زبان فارسی نیستم به ناچار در مورد استانداردهای زبان فارسی در کامپیوتر خودسرانه تصمیم‌گیری کنند. باتوجه به این نکته که ابزار نوشتن نسل آینده به جای قلم بیشتر کامپیوتر خواهد بود جا دارد که استادان زبان فارسی در زمینه تحقیق درباره «کامپیوتر و زبان فارسی» کوششی جدی را آغاز و روش و استانداردهای لازم را تعیین کنند.

پیش از برشمردن فهرستی از مشکلات اجرای زبان فارسی در کامپیوتر شاید شرح مختصر بعضی از ویژگی‌های متداول در نرم‌افزارهای واژه‌پردازی مفید باشد.

تایپ هوشمند

تایپ متن در کامپیوتر از طریق صفحه کلید کامپیوتر انجام می‌شود و الفبای فارسی روی دکمه‌های صفحه کلید به ترتیب خاصی که ظاهراً هیچ مبای علمی ندارد، چیده می‌شود. ترتیب چیدن الفبای فارسی روی صفحه کلید با توجه به سرعت انگشتان در هنگام تایپ و تعداد تکرار حروف الفبای در واژه‌های روزمره خود موضوع تحقیق جداگانه‌ای است چون شکل حروف در زبان فارسی با توجه به محل آن در کلمه می‌تواند به یکی از چهار شکل اول، وسط، آخر و تنها ظاهر شود، معمولاً در واژه‌پردازها شکل صحیح هر حرف با توجه به محل آن در کلمه و به کمک قواعد املائی به طور اتوماتیک تعیین می‌شود. بنابراین، در صفحه کلیدهای کامپیوتر معمولاً برای هر حرف فارسی تنها یک کلید در نظر گرفته می‌شود و استفاده کننده برای نوشتن کافی است که حروف متن را پشت سرهم تایپ کند و تصمیم‌گیری در مورد شکل صحیح حرف در کلمه را به عهده نرم‌افزار واژه‌پرداز بگذارد. واژه‌پردازهای لاتین به الگوریتم‌های تعیینی اتوماتیک شکل حروف در کلمه نیازی ندارند.

سپریندی اتوماتیک در نوشتن با کامپیوتر وقتی تعداد کلمه‌های

نشریات با کامپیوتر و نرم‌افزارهای نشر کامپیوتری انجام می‌گیرد و به راحتی می‌توان ادعا کرد که بیش از ۸۰ درصد از نشریات کشور هم‌اکنون با این نرم‌افزارها منتشر می‌شود. نرم‌افزارهایی که کار نوشتن با کامپیوتر را میسر می‌کند به نرم‌افزارهای واژه‌پرداز (word processor) یا نرم‌افزارهای نشر کامپیوتری (Desk Top Pushshing) معروف است. با ویژگی‌های معادل آنچه در نرم‌افزارهای مشابه برای زبان لاتین وجود دارد طراحی و تولید این نوع نرم‌افزارها برای زبان فارسی به مراتب دشوارتر است. گرچه که این کار با موفقیت نسبی انجام شده است اما توسعه و تحقیق در این راه باید با سرعت بیشتری ادامه یابد. دشواری تولید این نرم‌افزارها علاوه بر مشکلات خاص خط زبان فارسی، وجود نداشتن الگوی استاندارد نوشتاری برای زبان فارسی است که متأسفانه صاحبان قلم و استادان زبان‌شناس فارسی

ظهور «کامپیوترهای شخصی» در اوایل دهه ۹۰ و گسترش غیرقابل انتظار آن سبب شد که استفاده از کامپیوتر از انحصار مراکز کامپیوتر برای کاربردهای خاص فراتر رفته و کامپیوتر برای کاربردهایی چون واژه‌پردازی، نشر کامپیوتری، طراحی، بانک‌های اطلاعاتی و... در اختیار عموم قرار گیرد.

ورود کامپیوترهای شخصی در کشور ما از سال ۱۳۶۶ آغاز شد و هر سال با رشد بیشتری ادامه پیدا کرده است. اکنون استفاده از کامپیوتر برای کارهای روزمره مانند تایپ متن‌ها در اداره‌های دولتی و خصوصی بسیار رواج یافته و با رشدی که برای این نوع کامپیوترها پیش‌بینی می‌شود انتظار می‌رود که در آینده‌ای نه چندان دور «نوشتن با کامپیوتر» به تدریج جایگزین «نوشتن با قلم» شود.

در همین مدت کوتاه چند ساله تخمین زده می‌شود که کار حروفچینی و صفحه‌آرایی بیشتر

دکتر محمد صنعتی

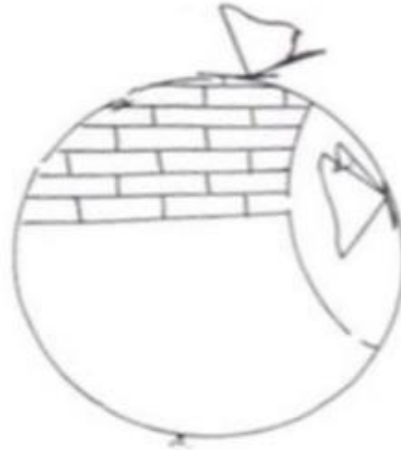
دشواری‌های زبان فارسی با کامپیوتر

1992 yılında Adine Dergisinde Muhammed San'ati tarafından "Bilgisayarda Fars dilinin Kullanım Güçlükleri" adlı yazının nüshası (Kardevani, K. <https://ariananews.af/fa>. Erişim Tarihi 05 Mart 2021). Ek-3

۸۴-۸۵ ۵، ۶

آرشیو آبان ۷۲

آمدن ضرورت‌های جدید امروز ما را در وضعیتی قرار داده است که اگر به آن توجه نکنیم در آینده‌های نه چندان دورگاری جز افسوس خوردن برایشان باقی نمی‌ماند. چنانکه اگر ما صد یا هشتاد سال پیش فرهنگستانی دانشیم مشکلی از مشکلات فکری و ادبی مملکت، شاید بسیاری از مشکلات فعلی خط و زبان فارسی امروز وجود نمی‌داشت. بی‌توجهی به اوضاع کنونی خط فارسی و هجوم بی‌سابقه افکارهای جدید چنانچه در هشتاد سال دیگر که در کمتر از یک دهه ما را با مشکلات و مسائلی روبه‌رو خواهد ساخت که علاوه بر زبان‌هایی که به بار خواهد آورد نیرویی چند برابر امروز لازم است تا بتوان برای آنها چاره‌ای اندیشید.



گزارش یک ساله شورای بازنگاری در شیوه نگارش خط فارسی

در جهان امروز، در حوزه خط اصلی بر غلبه نگرانی و ناچار ساده‌تر کردن شیوه‌های نگارش است. به تنها موضوع فاعده‌مند کردن و ساده‌تر کردن شیوه نگارش خط فارسی برای توده عظیم نوجوانان ما در داخل کشور وظیفه‌ای است بسیار مسرم و حیاتی. بلکه باز شدن افکارهای جدید برای خط و زبان فارسی در بیرون از مرزهای ایران بر مسکنی بار چسب مستولایی افزوده است. اگر به عواملی بوشنوده، جمعیت چند میلیونی ایرانیان مقیم کشورهای خارج را نیز اضافه کنیم که یکی از اساسی‌ترین راههای ارتباط فرزندانمان با این مملکت و فرهنگ آن خط و زبان فارسی است، ایجاد مسئله روشن‌تر می‌شود. آنچه گفته شد چگونگی‌های است از ضرورت‌هایی که براساس آنها شورای بازنگاری در شیوه نگارش خط فارسی تشکیل شد و امروز خوشبختیم که می‌توانیم کاری که بیش از یک سال پیش شروع کردیم با استقبال علاقه‌مندان و صاحب‌نظران خط و زبان فارسی روبه‌رو شده است که آن را چه در توجه و پیگیری بسیاری از کارشناسان و دست‌اندرکاران آموزش زبان فارسی و چه در نامه‌ها و مقاله‌هایی که برای شورا می‌فرستاد، می‌بینیم.

در این فرصت لازم می‌دانیم فهرست‌وار نام‌کرد شوراه و دیدگاه‌های آن را یک بار دیگر به اطلاع همگان برسانیم.

- ۱- شورا به هیچ وجه قصد پیشنهاد تغییر خط فارسی را نداشته است و ندارد. بنابراین پیشنهادهایی نظیر تقلید از شیوه نگارش خط لاتین و دجیب نویسی که در مقوله خط فارسی نمی‌گنجد اصولاً در شورا قابل طرح نیست.
- ۲- اساسی‌ترین هدف بازنگاری در شیوه نگارش خط فارسی دست یافتن به شیوه‌ای است که به کمک آزمون‌های عملی خواندن و نوشتن فارسی را آسان‌تر کند.
- ۳- برای رسیدن به این هدف سعی براین است که چهره خط فارسی تا حد امکان دگرگون نشود.
- ۴- بره‌دانش بهتر و سریع‌تر متون فارسی با کامپیوتر در زمانه ما یک ضرورت اساسی است. بنابراین، شورا به پیشنهادهایی که به این هدف کمک می‌کنند، به شرط محدودیت نگرانی اهداف

پیشنهادها بررود کند حوزه‌های نشر و نگارش خط فارسی چندان تأثیری نداشته. حال آنکه امروز وضع به گونه‌ای کاملاً متفاوت است. اگر دیروز به علت محدودیت افکارهای تحریری و دستگاه‌های چاپ، حفظ بسیاری از سلیقه‌ها و ذوق‌های شخصی و جمود داشتند، امروز نظم و ترتیب چاپ کامپیوتری امکان زیست چنین سلیقه و ذوق‌های شخصی را به حداقل رسانده است. اگر دیروز چاپخانه و ماشین تحریر به حوزه‌هایی بسیار کوچک و مشخص محدود می‌شد، امروز کامپیوتر و چاپگر و صفحه‌نمایش چنان وسعتی پیدا کرده‌اند که با کمی ظور می‌توان ادعا کرد که در خانه هر اهل قلمی، چاپخانه‌ای برپا شده است. اگر دیروز آنها که صاحب ادعا در زمینه خط و زبان فارسی بودند، دست کم در این زمینه سودای درخور داشتند و می‌توانستند در زمره صاحب نظران به حساب آیند، امروز کم نیستند کسانی که در شرکت‌های سرمایه‌داری و سخن‌افزایی کامپیوتر چندان سهرهای از فارسی و زبان‌شناسی ندارند ولی همچون صاحب نظری موجه عمل می‌کنند و شتاب روز افزون کارها و ضرورت‌های فنی محبوسشان می‌کند هر روز بیش از پیش درباره شیوه نگارش فارسی تصمیم‌گیری کند بی‌آن که دانش لازم را داشته باشند و مهم‌تر از همه این که اگر دیروز موضوع نگارش خط فارسی و

به دنبال فراخوان آقای ابرج کابلی با عنوان «فراخوان به فارسی‌نویسانه که در شماره ۷۲ مجله آدینه به چاپ رسید اولین نشست شورای بازنگاری در شیوه نگارش خط فارسی» در تاریخ ۳۱ مرداد ۱۳۷۶ تشکیل شد. اعضای این شورا عبارتند از آقایان کریم اسمعیلی، محمدرضا باطنی، علی محمد حل‌شاسی، احمد شاملو، محمد صنعتی، مصطفی عباسی، ابرج کابلی، کاظم کره‌دونی، هوشنگ گلشنری این شورا به جمعی است انتخابی و نه هیئت است انتخابی.

گرد آمدن چنین جمعی براساس درک نیازی است که زمانه در برابر ما قرار داده است. تنها امروز نیست که از مشکلی نگارش خط فارسی سخن گفته می‌شود. در گذشته نیز این بحث بارها بازگرفته است و هر بار عده‌ای مقابل یکدیگر ایستاده‌اند و از هر سو پیشنهادهایی شده و سخن‌هایی گفته شده است که گاه مطقول و گاه نامطقول بودند. فارغ از نظراتی ارائه شده، در مجموع، آن سخن‌ها و آن پیشنهادها را نباید به دلیل سنگینی طراحان آن به حفظ زبان فارسی و اشاعه هر چه بیشتر و بهتر آن تعبیر کرد و بفرمود آنچه گفته‌اند و نوشته‌اند، حتی اگر نمی‌پسندید، سعی‌شسان را نباید مشکور دانست. اما آن پیشنهادها و آن بحث‌ها، در مسجودهای از روشنگران و اهل قلم باقی ماند و تبعات آن

“Fars Alfabeti Kaligrafi İnceleme Şûrası” tarafından hazırlanan bir yıllık çalışma raporunun nüshası (Kardevani, <https://ariananews.af/fa>, Erişim Tarihi 05 Mart 2021)

Coğrafya Eğitiminde Yer Adları: Nitel Bir Analiz *

Murat GÜLBETEKİN **

Makale Bilgisi	ÖZET
Makale Türü: Araştırma makalesi	<p>“Ben neredeyim?” sorusu ile başlayan ve yaşadığı mekânı tanıma, tanımlama ve sahiplenme çabasının bir ürünü olarak ortaya çıkan yer adları bu manada toplumların mekânla karşılıklı ilişkisinin ürünleridir. Yer adları aynı zamanda birer sahiplenme ve aidiyet sembolüdürler. İnsanlar “yer”leri adlandırarak mekânları kendilerinin kılmış ve yer adları üzerinden bir hâkimiyet ilanında bulunmuşlardır. Bu sebeple yer adları üzerinden bir güç mücadelesi yürütülmektedir. Bu çok boyutlu yapıları yer adlarını hem tarihi coğrafyanın, hem kültürel coğrafyanın, hem de siyasi coğrafyanın ilgi alanına sokmaktadır. Coğrafyanın temel kavramlarından mekânın unsurlarından biri olan yer adları coğrafya eğitimi için de büyük önem taşımaktadır. Araştırma ile coğrafya öğretmenlerinin yer adları konusundaki görüşleri ortaya konulmaya çalışılacaktır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenlerin belirlenmesinde, farklı ideolojik kimlikler ve siyasi bakış açıları ölçüt olarak alınmıştır. Bu amaçla farklı sendikal aidiyetlere sahip 15 coğrafya öğretmeni ile yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre coğrafya öğretmenlerinin yer adları konusunda ilgi düzeylerinin farklı olduğu, yer adları ile kültür arasında yakın bir ilişki olduğuna, yer adlarının bir mücadele alanı olduğuna, yer adlarının bir aidiyet e sahiplenme sembolü olduğuna ve yer adlarının coğrafya eğitiminde -beceri ve değer eğitimi de dâhil- kullanılabileceğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.</p>
Makalenin Geliş Tarihi: 6.6.2021	
Makalenin Kabul Tarihi: 28.6.2021	

Anahtar Kelimeler: Coğrafya eğitimi, coğrafya, kültürel coğrafya, mekân, yer adları, bellek.

Place Names in Geography Education: A Qualitative Analysis

ABSTRACT

"Where am I?" place names stem from this, start with the question and emerge as a product of the effort for people to recognize, define and own the place they live in, in this sense, they show the products of the

* Bu makale yazar tarafından, Prof. Dr. Servet KARABAĞ ve Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK danışmanlığında, 2016 yılında hazırlanan, “Coğrafya Eğitiminde Yer Adları” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Mehmet Emin Resulzade Anadolu Lisesi, Ankara, Türkiye. E-posta: mgulbetekin@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-4128-907X

mutual relationship of societies with the environment that they embody. Place names are also symbols of ownership and belonging. People have made the spaces their own by naming "places" and declared dominance over place names. For this reason, a power struggle is carried out over place names. These multi-dimensional structures put the place names in the areas of interest of both historical geography, cultural geography and political geography. Place names, one of the elements of space, one of the basic concepts of geography science, are also of great importance for geography education. This research will try to reveal the views of geography teachers on place names. Criterion sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was used in the study. Different ideological identities and political perspectives were taken as criteria in determining the teachers to be interviewed. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with 15 geography teachers with different union affiliations. The obtained data were analyzed by content analysis technique. According to the findings of the research, it is stated that geography teachers have different levels of interest in place names, there is a close relationship between place names and culture. Place names are a field of struggle, place names are a symbol of belonging, and place names could be used in geography education -including skills and value education- teachers evaluated that place names could be used in the given areas.

Keywords: Geography education, geography, cultural geography, space, place names, memory.

GİRİŞ

Coğrafya eğitiminin en önemli amaçlarından biri de öğrencilerde coğrafi bilincin oluşturulmasıdır. Çünkü coğrafi bilinç öğrencilerin yaşadıkları dünyayı doğru anlamaları ve anlamlandırmaları için çok önemlidir. Bu öneminden dolayı coğrafi bilinç kavramı coğrafya dersi öğretim programlarında özellikle vurgulanmıştır. Örneğin 2005 yılında uygulamaya konulan ve ilerleyen yıllarda çeşitli revizyonlarla hala uygulamada olan coğrafya dersi öğretim programında öğrencilerin doğru bir "coğrafya eğitimi ile dünyayı algılama, anlama ve değerlendirme açısından, yaşadığı alandan küresel ölçeğe doğa ve insana ait sistemler, süreçler ve dokulara yönelik coğrafi bilinç kazanacağı" ifade edilmektedir MEB (2005: 15). Aynı şekilde 2018 yılında yapılan son revizyonla hala uygulamada olan coğrafya dersi öğretim programında da buna vurgu yapılarak öğrencilerin, "Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerleri anlama ve bu değerlere sahip çıkma bilinci geliştirmesi"nin (MEB, 2018: 11) istendiği belirtilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin coğrafi bilince sahip olmaları durumunda yaşadıkları dünyayı -mekânları-doğru algılamaları ve anlamlandırmalarının yanında doğru değerlendirebilecekleri vurgulanmıştır. Üstelik bu coğrafi bilinç sadece eğitim sürecinde değil okulun da içinde yer aldığı tüm hayatları boyunca devam edecek bir kazanç olacaktır. Bu bilinç sayesinde hayatları boyunca yaşadıkları mekân ile daha doğru bir ilişki kuracaklardır. Bu doğru ilişki ile mekânları doğru organize edecekler ve faydalanabileceklerdir.

Öğrencilerde yukarıda önemi ifade edilen ve coğrafya dersi öğretim programında da vurgulanan coğrafi bilincin oluşturulabilmesi için kullanılması gereken en önemli kavramlardan biri de mekândır. Çünkü mekân coğrafya ile özdeşleşmiş kavramlardan biridir (Arı, 2005; Tümertekin ve Özgüç, 2010). Coğrafya temel olarak insan ile mekân arasındaki etkileşimi inceleyen bir bilimdir. Bu sebeple öğrencilere doğru coğrafya eğitiminin verilmesinin olmazsa olmaz koşullarından biri de doğru mekân algısının oluşturulmasıdır.

Karabağ ve Gülbetekin (2015: 461) çalışmalarında mekânı "İnsanların yaşamlarını sürdürdükleri, kültürel birikimlerini oluşturdukları, etkilendikleri ve etkiledikleri ortam" olarak tanımlamaktadırlar. Bu manada insanoğlu tarihi süreç içinde tüm birikimini mekâna işlemiş, ona izler bırakarak bir anlamda nakşetmiştir. Bu sebeple Karabağ ve Şahin (2007: 18)'e göre, "Mekân dünyayı anlamada ve anlamlandırmada kullanılan coğrafyanın önemli bir kavramıdır." Bu

kapsamda toplumda yaygın bir yanlış kanaat olarak var olan mekânın sadece fiziki anlamda bir yer olduğu (Bilgin, 1984; Göregenli, 2013; Işık, 2008) anlayışının değiştirilmesi en öncelikli konular arasında görülmelidir. Mekânın insanın etkilediği ve etkilendiği ortam olduğunun, insanla beraber değiştiği bu sebeple de sabit bir yapıdan ibaret olmadığının (Lefebvre, 2014) insanın elde ettiği deneyimleri de içerdiğinin anlatılması doğru mekân algısının oluşturulması açısından hayati önem taşımaktadır. Bunun anlatılması durumunda öğrenciler mekânın sadece bir mahal olmadığı buna ek olarak “psikolojik, sosyal, ekonomik, siyasi boyutlar ile güç ilişkilerini de içerdiğini” öğrenebilecektir (Öztürk, 2007: 18). Bu manada öğrencilerin yaşadıkları dünyayı tanıyabilmeleri onu anlamaları ve anlamlandırmaları için önce mekânı doğru bir biçimde ve doğru bir içerikle anlamaları -kavramaları- gerekmektedir. Öztürk (2007) konunun bu yönüne dikkat çektiği çalışmasında öğrencilerin yaşadıkları dünyayı doğru anlamaları ve anlamlandırmaları için onlara çeşitli ölçeklerdeki yaşam mekânlarının unsurlarının neler olduğunun öğretilmesinin gerekli olduğunu söylemektedir.

Mekânların en önemli özelliklerinden biri de adlarıdır. Çünkü hiçbir mekân adından bağımsız değildir. Bu bağlamda yer adlarının öğrencilerin yaşadıkları dünyayı doğru anlamaları ve anlamlandırmalarında önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Tüm öğrenciler yaşamlarını çeşitli ölçeklerdeki mekânlarda sürdürmekte bu mekânlardan etkilenmekte ve onları etkilemektedirler. Günlük hayatları içinde binlerce kere tekrarladıkları yer adları ile öğrenciler aslında yaşadıkları mekânların tarihine, geçmişine dokunmakta, bu yolla geçmiş ile güçlü bir ilişki kurmaktadır. Başka bir açıdan bakıldığında yer adları mekânları herhangi bir yer olmaktan çıkarıp ona bir kimlik, kişilik ve ruh vermektedir. Öğrenciler yer adları sayesinde o yer ile o yerin tarihi ve kültürü arasında bir bağlantı kurmakta onu zihin ve gönül coğrafyalarında bir yere konumlandırmaktadırlar.

Öğrencilerde hem bu doğru mekân algısının hem de coğrafya dersi öğretim programının tanımladığı coğrafi bilincin oluşturulabilmesi için yer adlarının önemini ve değerini doğru bir içerikle öğretilmesi, kavratılması gerekmektedir. Çünkü yer adları ait oldukları toplumların kültürel miraslardır. Bu manada yer adları geçmişten bugüne insanın mekânla kurduğu karşılıklı ilişkinin -etkileşim- kronolojik bir özeti veya kısa tarihi durumundadır. Toplumların elde ettikleri deneyimleri yansıttıkları yer adları doğal ve beşeri süreçlerin özelliklerine göre şekillenmekte, bu manada adın verildiği kültürün yaşadığı doğal çevre özellikleri ile beşeri süreçlere dair birer kanıt görevi de üstlenmektedirler. Çünkü yer adları ait oldukları kültürlerle dair dilden, inanç özelliklerine, etnik kökenden, gelenek ve göreneklere kadar çok sayıda iz içerir (Aksan, 1973-1974; Aksan, 2009; Başkan, 1970; Bilgiç, 1946; Carlson, 1974; Field, 2005; Hüseyinova, 2011; Richardson ve Galloway, 2011). Yani yer adları kültürel anlamda üzerinde yaşayanların birikimleri ile yüklüdür ve bu birikimi nesilden nesile aktarmaktadır. Durgun (2011) yer adlarının bu yönüne değindiği çalışmasında yer adlarının bu anlamda ait oldukları toplumların izlerini içerdiğini belirtmektedir. Bu da yer adlarını kültürel kanıtlara dönüştürmektedir. Bu birikime sırt dönülerek doğru bir coğrafi bilinç oluşturulamaz. Bu manada coğrafi bilinç sahip olan öğrenciler doğa ve insana ait süreçlerin -etkileşim- ürünü olarak ortaya çıkan ve yaşanan çevreye dair çok sayıda ipucu içeren yer adlarından yaşadıkları dünyayı anlamada ve anlamlandırmada faydalanabilecektir.

Yer adlarının bu önemi adlandırma ile aidiyet ve sahiplenme arasındaki ilişkinin önemini ortaya koymaktadır. Yıldırım (1984) çalışmasında bu ilişkiyi doğrulayacak bir şekilde yer adlarını yazılı olmayan, soyut tapu senetlerine benzetmektedir. Çünkü yer adları tarihin bilinmeyen, kayıt altına alınmayan dönemlerinden bugüne kadar uzayan ve bazen yazının bile olmadığı dönemlere dair ipuçları taşıyan birer kanıt görevi üstlenmektedir. İsimler adlandırılan ile adlandırılan arasındaki

en güçlü aidiyet sembolleridir. Çelik (2005) çalışmasında konunun bu yönüne vurgu yaparak adların kimliğin ve aidiyetin sembolik göstergeleri olduğunu belirtmektedir. Buna göre isimler “ortak bir geçmişe ve geleneğe yönelik referanslarıyla bireyi aşan bir kültür göstergesi” Çelik (2005: 14) olarak görülebilir ve tanımlanabilirler.

Adlandırma ile aidiyet arasındaki bu güçlü ilişki yerlerin adlandırılmasının önemini ortaya koymaktır. Bu manada yerleri / mekânları adlandırmak onlara birer kültürel mühür vurmak ve dolaylı yoldan burası benimdir demektir. Bu sebeple yer adları hakimiyet ve güç mücadelesinde kullanılan birer kanıt görevi üstlenmektedir (Castree, Rogers, ve Kitchin, 2013). Çünkü bir mekânı adlandırma hakkı ancak ve yalnız onun sahibine aittir. Toplumlar yerleri adlandırarak adlandırdığı şey ile kendisi -kendi kültürü- arasında bir aidiyet bağı kurmuş olurlar. Bu bağ üzerinde yaşanan toprakları “vatan” a dönüştürür. Bu manada vatanın “adlandırılmış mekân” (Gülbetekin, 2017: 37) olduğu söylenebilir. Aslında yerleri adlandırarak onu, ya kendimizin ya da kendi kültürümüzün ayrılmaz bir parçası yaparız. Adlandırarak “Kendilediğimiz” Göregenli (2013: 186) mekân kimliğimizin bireysel ve toplumsal referans noktalarından biri haline dönüşür. Bu sebeple kendimizi tanımlarken bir şekilde mutlaka mekâna dair referansları kullanırız. Çünkü referans olarak kullandığımız mekânlar ait olduğumuz topluma, inanca, etnik kökenlere, gelenek-göreneklere ve aidiyetlerimize dair önemli ipuçları, izler içerir. Bu yapısı yer adlarını aynı mekânı aynı biçimde adlandıran insanların kültürel belleğini oluşturan unsurlardan birisi yapmaktadır. Bununla beraber yer adları aynı mekânı farklı dönemlerde kullanan ve farklı biçimlerde adlandıran toplumların veya kültürlerin ortak mirası gibidir. Yer adlarının bu yapısı “öteki” kavramına farklı bir bakış açısı geliştirmemizi sağlar. “Ben” ve “biz” kavramları bu bağlamda “öteki”ni de kucaklayan bir zenginlik ifade eder.

Yer adlarının geçmişle olan bu yoğun ilişkisine benzer bir biçimde gelecekle de yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. Çünkü yer adları geçmişten günümüze oradan da geleceğe uzanan bir kültürel mirastır, ya da somut olmayan bir köprüdür. Bu yönüyle yer adları somut olmayan kültürel miras öğeleri arasında gösterilebilir. Toplumlar / kültürler ortak vicdanlarında yaşatmak istedikleri bir manada ölümsüz olmasını istedikleri kişilere, olaylara, mekânlara ait adları “yer”lere vererek onların unutulmasını önlemek ve geleceğe taşımak istemektedirler. Buna dair çok sayıda örnek günlük hayatımızın içinde mevcuttur. Toplumlar yer adlarını her gün tekrarlayarak bu adların arkasındaki mirası canlı tutmakta, kaybolarak ortadan kalkmasını engelleyerek onları geleceğe taşımaktadır. Yer adları geçmiş ile bugün ve bugün ile gelecek arasında bir kültür taşıyıcısı görevi üstlenmekte ve kültürel bir mirasa dönüşmektedir. Buna karşın konu coğrafyacılar tarafından yeterince araştırılmamış yapılan çalışmalar daha çok araştırma alanındaki yer adlarını sınıflandırmaya yönelik olmuştur (Altunışık, 2009; Günal, Şahanalp ve Güzel, 2011; Güner ve Ertürk, 2004; İbret, 2003; Koca ve Yazıcı, 2010; Sarı, 1992; Sarı ve Tepeli, 2012).

Tüm bu önemi sebebiyle yer adları coğrafya eğitiminin önemli bir parçasıdır (Stoltman, t.y.). Çünkü öğrencilerde bir yandan yaşadıkları dünyayı doğru anlamaları ve algılamaları için oluşturulması gereken coğrafi bilincin inşa edilmesinde, diğer yandan ise coğrafya ile özdeş denebilecek olan mekân kavramının doğru bir şekilde öğretilmesinde yer adlarını kullanmak gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki mekânlar adlarından bağımsız veya kopuk değildir. Yer adlarında o mekânda yaşayan kültürlerin doğa ile kurdukları ilişkilerin izlerini görmek mümkündür. Bazen onları sınırlandırarak hayatlarını zorlaştıran bazen ise sunduğu imkân ve fırsatlar ile zenginleştiren doğanın izleri yanında yer adları etnik kökenden inançlara, gelenek-göreneklere ait oldukları toplumlar için önemli şahsiyetlere kadar geniş bir yelpazede kültürel bir birikim taşımaktadır. Yer adlarını coğrafya eğitiminde aktif bir şekilde kullanmamak bu

birikime sırt dönmek veya bunu yok saymak anlamı taşıyacaktır. Bu yapılmadığı takdirde coğrafya eğitimi sadece belli bilgi yığınlarını öğrencilere ezberletmekten öteye geçmeyecektir.

Yer adlarının coğrafya eğitimine sağlayacağı katkılardan biri de ders ile gerçek hayat arasında var olan kopukluğu gidermek konusunda olacaktır. Öğrencilerin günlük yaşam pratikleri içinde her gün kullandıkları adların kökenlerini, nereden geldiklerini, nasıl verildiklerini bilmeleri bu kopukluğun giderilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Stoltman (t.y.) çalışmasında yer adlarının hem okulda hem de gerçek hayatta çeşitli boyutlarda anlaşmazlıklara sebep olan bu sebeple de sık sık karşılaşılan bir tartışma konusu olduğunu belirtmektedir. Yer adlarının bu güncel yapısı onu gerçek hayat ile ders arasında iyi bir köprüye dönüştürmektedir. Özellikle bazı adlandırma anlaşmazlıkları konusunda (Ege Denizi- Adalar Denizi, Ararat-Ağrı vb) öğrencilerin bilgilendirilmesi ve bu tartışmalarda fikirlerini ifade etmelerine imkân tanınması gerçek hayat ile ders arasındaki ilişkiyi güçlendirecek, canlı tutacaktır. Bu tür tartışmalar öğrencilerin bir üyesi oldukları toplum ve kültür ile aidiyet bağlarını da güçlendirmelerine katkı sağlayacaktır.

Coğrafya dersi öğretim programı coğrafya eğitimini öğrencilere sadece belli bilgilerin verilmesi olarak görmemektedir. Program bilginin yanında öğrencilere belli becerilerin ve değerlerin kazandırılmasını da istemektedir (MEB, 2018: 12-13). Çünkü çağdaş eğitim paradigmaları artık bireylerin sadece bilgiye sahip olmasının yetmediğini bunun yanında bu bilgileri gerçek hayatta karşısına çıkabilecek durumlarda kullanabilmesi için belli becerilere ve değerlere sahip olmalarını istemektedir. Bu bağlamda yer adları hem 21. Yüzyıl becerileri olarak ifade edilen becerilerin -eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim ve empati, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik- hem de coğrafya dersine özgü becerilerin - coğrafi gözlem, arazide çalışma, coğrafi sorgulama, zamanı algılama, değişim ve sürekliliği algılama, harita becerileri, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama, kanıt kullanma- MEB (2018: 12-13) geliştirilmesinde aktif olarak kullanılabilir bir yapıdadır. Yer adlarının verilmesinin arkasındaki mantığı sorgulayan öğrenciler coğrafi sorgulama becerilerini, yer adlarının verilmesinde çevredeki fiziki ve beşeri coğrafya özelliklerinin etkilerine dair izler bularak kanıt kullanma becerilerini, bazı yer adlarının tarihi süreçte değiştiğine ve bazı yer adlarının ise yüzyıllardır aynı biçimde kullanıldığını fark ederek de değişim ve sürekliliği algılayabileceklerdir.

Yer adları öğretim programlarında anılan de “kök değerler” olarak ifade edilen değerlerin;adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik (MEB, 2018: 6) geliştirilmesi için de kullanılabilir bir yapıdadır. Yer adları bu değerlerin birçoğunun öğrencilere edindirilmesinde kullanılabilir. Çünkü yer adları arka planında barındırdığı derin arka plan ve kültürel çerçevesi ile söz konusu değerler ile yüklüdür. Farklı kültürler tarafından verilen yer adlarına saygı duymak, ataları tarafından verilen adlara karşı sorumluluk hissetmek, ait olduğu kültür tarafından verilen yer adlarına karşı duyarlı olmak, vatanseverlik değerini geliştirmek bu değerler arasında sayılabilir.

Coğrafya eğitiminin en önemli paydaşlarından biri de öğretmenlerdir. Öğretmenler eğitim ortamının yürütücüsü, rehberi ve paydaşıdır. Çünkü tüm eğitim faaliyetleri onların rehberliği ve gözetiminde yürütülmektedir. Yer adları da dâhil olmak üzere verilmek istenen tüm eğitim onların eli ile yürütülmekte, onların emekleri ve çabalarıyla hayat bulmaktadır. Bu sebeple coğrafya öğretmenlerinin yer adları konusundaki düşünceleri, yer adlarını coğrafya eğitiminde kullanıp kullanmadıkları, eğer kullanıyorlarsa kullanma sıklıkları, beceri ve değer eğitiminde yer adlarının kullanılıp kullanılmayacağına dair görüşleri gibi bir dizi önemli sorunun cevap bulması gerekmektedir. Çünkü araştırma konusunda mevcut durum doğru bir biçimde tahlil edilmeden bu konuda doğru, gerçekçi, uygulanabilir çözümler üretilmesi beklenemez. Bu çalışma tüm bu sorulara cevap bulmak amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Nitel araştırmalar çeşitli kavramların, sorunların ve süreçlerin yorumlanmasını içeren çalışmanın çeşitli boyutları arasındaki içsel bağlantıların araştırmacı tarafından yönetilmesi ile ortaya çıkan, veri ve analizlerin yer aldığı diyalektik bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu araştırmalarda konu çalışma grubunun gözünden ele alınarak anlaşılması esas alınır. Bu bağlamda amaç coğrafya öğretmenlerinin yer adları konusundaki görüşlerini onların gözünden anlayıp yorumlayabilmektir.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemde temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan örneklem grubuyla çalışılmasıdır. Yıldırım ve Şimşek (2005)'e göre sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir. Araştırmada görüşme yapılacak olan öğretmenlerin belirlenmesinde, farklı ideolojik kimlikler ölçüt olarak alınmıştır. Burada amaç ideolojik anlamda konuya farklı bir bakış açısıyla yaklaşabileceği düşünülen kişilerin seçilmesidir. Bu amaçla ülkemizdeki sosyal demokrat sendikalardan birine (S1) mensup beş öğretmen, yine ülkemizdeki milliyetçi muhafazakâr bir sendikaya (S2) mensup beş öğretmen ile herhangi bir sendikal aidiyeti bulunmayan beş öğretmen olmak üzere toplam on beş öğretmen seçilmiştir. Amaç hem farklı ideolojik bakış açılarına sahip öğretmenlerin kendi içlerinde konuya yaklaşımlarında farklılık olup olmadığını hem de sendikal aidiyetleri olan öğretmenler ile olmayan öğretmenler arasında bir farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır. Katılımcılar gönüllük esasına göre belirlenmiştir. Katılımcıların; cinsiyet, mesleğindeki hizmet süresi ve çalıştıkları okul türüne göre dağılımları Tablo 1, 2 ve 3'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	4	26,6
Erkek	11	73,4

Görüldüğü gibi öğretmenlerin önemli bir bölümünü erkekler oluşturmaktadır.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Hizmet Yıllarına Göre Dağılımı

Mesleki kıdem (yıl)	f	%
1-5	---	---
6-10	---	---
11-15	2	13,3
16-20	4	26,7
21 ve üzeri	9	60

Görüldüğü gibi katılımcıların önemli bir bölümünü kıdemli öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre dağılımı.

Okul türü	f	%
Anadolu Lisesi	6	40
Fen Lisesi	1	6,6
Kız Meslek Lisesi	1	6,6
İmam Hatip Lisesi	1	6,6
Endüstri Meslek Lisesi	4	26,8
Düz Lise	---	---
Diğer	2	13,4

Görüldüğü gibi katılımcıların büyük bir bölümü Anadolu Lisesinde çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme (mülakat) kullanılmıştır. Görüşme nitel araştırmalarda en fazla kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Punch (2011) görüşmenin insanların gerçekliğe ilişkin algılarını, tanımlamalarını, gerçeği nasıl oluşturduklarını öğrenmenin ve başkalarını anlamının en iyi yollarından biridir. Bu sebeple Yıldırım ve Şimşek (2011), 20. yüzyılın son çeyreğinde pek çok sosyal bilim alanında görüşmenin en etkili bir veri toplama aracı olarak yerini aldığını belirtmektedir. Görüşmenin bu kadar yaygın bir veri toplama aracı olarak kullanılmasında görüşme yapılan bireye kendini özgürce ifade etme hakkının tanınmasının etkili olduğu söylenebilir. Çünkü doğru planlanmış ve uygulanmış bir görüşme bireylerin tutumlarını, inançlarını ve deneyimlerini derinlemesine anlama imkânı sağlar.

Araştırmada verilerin toplanması için görüşme çeşitlerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmenin benimsenmesinin temel nedenleri; bilgi edinilmek istenen konu ile ilgili olarak bir çerçeve belirlenerek görüşmenin amacının dışına taşmasının engellenmesidir. Aynı zamanda katılımcı öğretmenlere belirli bir özgürlük alanı bırakabilmek için esnek bir görüşme gündemi oluşturulmuştur. Buna göre her görüşmede daha önce belirlenen soruların dışında sorular da gündeme getirilerek katılımcıların önem verdikleri hususları dile getirmeleri sağlanmıştır. Nitekim Öztürk'ün (2015) belirttiği gibi yarı-yapılandırılmış görüşmenin güçlü yanlarından birisi araştırmanın yapıldığı konuyla ilgili cevapların almasına fırsat tanırken araştırmacı tarafından daha önce düşünülmemeyen konuların görüşme sırasında gündeme taşınmasıdır.

Görüşme yapılmadan önce ana temalara karar verilmiştir. Söz konusu temalar konusunda araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla çeşitli sorular belirlenmiştir. Belirlenen soruların anlaşılmasında ya da yetirince detaylı bilgiye ulaşılamaması ihtimaline karşı çeşitli sondalar belirlenmiştir. Belirlenen sorular ve sondalar ölçme uzmanının görüşleri alındıktan sonra son hali verilmiştir. Son hali verilen görüşme formu pilot uygulama ile üç coğrafya öğretmenine uygulanmıştır. Görüşmenin mümkün olduğunca doğal bir süreçte gerçekleşmesi için katılımcıların kendilerini samimi bir ortamda ve sınıyor gibi hissetmemeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırmada yarı-yapılandırılmış mülakat tekniğinin doğasına uygun olarak her katılımcıya araştırmacı tarafından başlangıçta belirlenen soruların soruluş sırası, şekli ve soru sayısı farklı olmuştur. Tüm görüşmeler öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilmiştir ve 45 ila 60 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeye başlanmadan önce tüm katılımcılardan görüşmenin kaydedilmesi konusunda izinleri talep edilmiş, katılımcılardan alınan izin kayıt altına alınmıştır.

Görüşme verilerin kaybolmaması ve doğru tespitlerin yapılabilmesi adına aynı gün Word ortamında yazıya dökülmüştür. Görüşme kayıtlarının dökümleri yapıldıktan sonra ilgili dökümler her bir katılımcıyla paylaşılmış ve her birinden ayrı ayrı katılımcı teyidi alınmıştır. Bu süreçte katılımcıların dökümleri dikkatli bir şekilde okumaları ve arzu ettikleri düzeltmeleri yapmaları istenmiştir.

Veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2005: 223) göre içerik analizinde temel amaç "toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır". Yapılan görüşmelerden elde edilen dökümlerin sayfa kenarında yer alan boşluklara kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar alan uzmanına inceletilmiş onların görüşleri de alınarak gerekli kontroller yapılmıştır. Elde edilen kodlar, sonrasında belli temalar altında birleştirilerek bir araya getirilmiştir. Araştırmanın gizliliğini sağlamak amacı ile görüşme yapılan katılımcıların adları kullanılmamıştır. Bunun yerine her bir katılımcıya bir kod numarası verilmiş (örneğin, K1, K2 vb.) ve bu kod numaraları araştırma boyunca söz konusu katılımcıyı ifade edecek biçimde kullanılmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların yer adları konusundaki görüşleri hakkında üç temaya ulaşılmıştır. Bu temalar altında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

1. Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adları Konusundaki İlgi Düzeyleri

Bu tema altında katılımcılara yöneltilen sorular ile yer adları konusundaki ilgi düzeyleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Gerçekleştirilen analizde bu temanın iki alt boyutuna ulaşılmıştır.

1.1. Coğrafya öğretmenlerinin yer adları konusundaki ilgi düzeyleri

Tablodaki kategoriler hazırlanırken katılımcıların doğdukları ve büyüdükları ya da şu anda yaşadıkları yerlerdeki yer adlarını bilip bilmedikleri, ilgili yer adlarının kökenlerini merak edip etmedikleri ve bu konuda bir araştırma yapıp yapmadıkları ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.

Katılımcıların Yer Adlarına İlgi Düzeyleri

İlgi düzeyi	f
Orta derecede ilgili	7
Çok ilgili	6
Az ilgili	2
Toplam	15

Katılımcıların nerdeyse yarısının (f=7) yer adları konusundaki ilgi düzeyleri orta derecededir. Bu grupta yer alan katılımcıların yaşadıkları çevredeki yer adlarını merak ettikleri veya yer adları konusunda küçük çaplı araştırmalar yaptıkları buna karşın bu konuyla ilgili herhangi bir kitap okumadıkları ya da herhangi bir bilimsel yayın incelemedikleri anlaşılmıştır. Yer adları konusunda basın ve yayın organlarında çıkan haberleri nispeten düzenli ve dikkatli bir biçimde takip ettikleri anlaşılmıştır. Örneğin K 2 ilgisini ifade ederken şu ifadeleri kullanmıştır:

"Zaman zaman ilgimi çeker takıldığım da olur mesela merak ettiklerimi araştırırım da hani öyle bir tarafımda vardır. Yer adları zaman zaman yolda geçerken seyahat ederken de böyle gözüme takılır hani -bu yer adı- ne demek. Meraklıyım yani bu neden buraya bu isim verilmiştir? Bir hikâyesi var mıdır acaba diye kafamdan geçiririm." (K2, s. 1).

Yer adları konusunda çok ilgili olan katılımcıların yer adları konusunda çeşitli kitapları okudukları, yazılı ve görsel basında yer adları ile ilgili olarak yayınlanan haberleri özellikle ve özenle takip ettikleri tespit edilmiştir. Örneğin K4, “Gazete, radyo, görüntülü basın, internet veya televizyonda çıkmış bir haber dikkatinizi çeker mi?” sorusunu yanıtlarken

“Kesinlikle çeker. Mesela internette gazete okurken aslında şu anda il olarak bildiğimiz birçok ismin nereden geldiğinin büyük çoğunluğunu okumuştum. Aslında hepsinin farklı farklı nedenleri var. Ben merak eder ve saklarım.” Demıştır (K4, s. 2).

Az ilgili olarak tanımlanan katılımcıların diğer gruptakiler kadar yer adları konusunu merak etmedikleri, herhangi bir araştırma yapmadıkları, bilimsel yayın ya da kitap okumadıkları, basın ve yayın organlarında çıkan haberlere genel hatlarıyla gözden geçirseler de özel bir ilgi göstermedikleri söylenebilir. Örneğin K 3 konuya ilgi düzeyini ifade ederken,

“Yok, hani o kadar çok meraklı değilim de açıkçası, ben hani düşünürüm, bakarım da, gözlemlerim de, niye buraya bu denilmiş, işte bir coğrafyacı olarak temel bilgilerinden faydalanarak şundan dolayı denilmiş falan diye bir çıkarımlar yapıyorum, ama dedim ya çok merak edip de üzerine gittiğim bir konu değil.” Demıştır (K3, s. 2).

1.2. Coğrafya öğretmenlerinin yer adlarının verilmesinde etkili olan faktörler konusundaki düşünceleri

Görüşme sırasında katılımcılara yer adlarının verilmesinde etkili olan faktörler konusunda ne düşündüklerini anlamaya dönük sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların tamamı yer adlarının verilmesinde coğrafyanın etkisi olduğuna inandıklarını söylemişlerdir. Bunun üzerine yer adlarının verilmesinde etkili olan faktörleri sıralamaları istenmiştir. Katılımcıların bu konuda verdikleri cevaplar doğal ve beşeri faktörler olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır.

Tablo 5.

Katılımcıların Yer Adlarının Verilmesinde Etkili Olan Faktörler Konusundaki Düşünceleri

Yer Adlarının Verilmesinde Etkili Olan Faktörler	<i>f</i>
Beşeri faktörler	48
Doğal faktörler	32
Toplam	80

Tablo 6.

Katılımcıların Yer Adlarının Verilmesinde Etkili Olan Beşeri Faktörler Konusundaki Görüşleri

Kültürel Öğeler	<i>f</i>
Kültürel Özellikler	6
Etnik Köken	6
Yaşanmışlık / Tecrübe	5
Tarihi Kişilikler / Aile	5
Tarım Ürünleri	4
Ekonomik Faktörler	3
Beşeri Faktörler	3
Tarih	2
İnanç	2
Gelenek-Görenek	2

Renk	2
Önemli Bir Olay	2
Sosyal Olaylar	2
Mitoloji	1
Hayvanlar	1
Dil	1
Toplam	47

Yer adlarının verilmesinde en fazla etkili olan beşeri faktörler arasında sayılan Kültürel Özellikler aslında yukarıdaki tasnifte anılan diğer bazı faktörleri de içermektedir. -gelenek-görenek, inanç vb.- Bu sebeple katılımcılar tarafından doğrudan Kültürel Özellikler biçiminde telaffuz edilenler bu başlık altında tasnif edilmiştir. Bu durumda Kültürel Özelliklerin altında sayılabilecek olan bazı unsurların katılımcılar tarafından ayrı ayrı telaffuz edildikleri bu sebeple de kültürel özelliklerim bu tasnifte ifade edilenden daha fazla ağırlık taşıdığı söylenebilir. En etkili faktörler arasında sayılan etnik kökeni görüşme sırasında ortaya koyanların (f=6) düşünceleri K 9 tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

“Mesela eski yerleşmeler Ermeni yerleşmeleri olduğu için Ermeni isimler vermiş tabi.”
(K9, s. 2).

Doğal Faktörler başlığı altında katılımcılar tarafından ifade edilen alt başlıklar ve frekansları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Katılımcıların Yer Adlarının Verilmesinde Etkili Olan Doğal Faktörler Konusundaki Görüşleri

Doğal Faktörler	<i>f</i>
Doğal / Coğrafi Faktörler	6
Yer Şekilleri	6
Fiziki Faktörler	4
Su Kaynakları	4
Doğal Bitki Örtüsü	4
İklim	3
Jeolojik Yapı	2
Konum	2
Madenler	2
Doğal Afetler	1
Toplam	34

Katılımcıların “coğrafi faktörler” olarak ifade ettikleri faktör bu faktörü açıklarken kullandıkları ifadeler ile doğal faktörleri kastettikleri anlaşıldığından bu başlık altında değerlendirilmemiştir. Katılımcılar yer adlarının verilmesine en fazla etkili olan faktörler arasında saydıkları coğrafi özellikler (f=6) birçok katılımcı tarafından aynı zamanda en önemli faktör olarak da adlandırılmıştır. Örneğin, K3 yer adlarının verilmesinde coğrafi faktörlerin rolünü şu şekilde açıklamıştır:

“En önce coğrafi faktörler olmalı yer adlarının belirlenmesinde. İnsanların kendi sosyo-kültürel yaşamları ile ilgili unsurlarda olabilir ama birçok şey etki etmiş ama daha çok sanki bana coğrafi faktörler daha etkili olabilir gibi geliyor.” (K3, s. 3).

2. Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adları- Kültür/Aidiyet İlişkisi Hakkındaki Düşünceleri.

Bu tema altında katılımcılara yöneltilen sorular ile yer adlarıyla kültür ve aidiyet arasındaki ilişki hakkındaki düşünceleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Gerçekleştirilen analizde bu temanın dört alt boyutuna ulaşılmıştır.

2.1. Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adları ile Kültür Arasında Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Görüşleri.

Coğrafya öğretmenlerinin yer adları ile kültür arasında bir ilişki olup olmadığına dair görüşlerini ortaya koymak amacıyla çeşitli açık uçlu sorular yöneltilmiş ve alınan cevaplar dikkate alınarak Tablo 8 hazırlanmıştır. Tablodaki kategoriler hazırlanırken katılımcıların yer adları ile kültür arasında doğrudan bir ilişki kurup kurmadıkları ölçüt alınmıştır.

Tablo 8.

Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adları İle Kültür Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri.

Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adları İle Kültür Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri	f
Yer adları ile kültür arasında bir ilişki olduğunu düşünenler	13
Yer adları ile kültür arasında belli koşullarda bir ilişki olduğunu düşünenler	2
Toplam	15

Katılımcıların çok büyük bir bölümü (f=13) yer adları ile kültür arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, K 11 yer adları ile kültür arasındaki ilişkiyi aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

“Bence var. Olmaz olur mu? Sonuçta yer adları tesadüfen verilmediği için orda yaşayan topluluğa ait kültürden geliyor. Yaşanmış bir şeyler var, yaşanmış şeyler kültür içine giriyor zaten, yaşanmamış şeyler girmiyor doğal olarak -yer adlarının- kültürle direkt ilgisi var.” (K11, s. 5).

Aynı minvalde görüşlerini ifade eden K 11 yer adlarını,

“Yazılmamış bir tarih ve yazılmamış bir kaynak aynı zamanda hani yazılı olmayan bir kültür” (K1, s. 7) olarak tanımlamıştır.

Katılımcılardan bazıları yer adları ile kültür arasında doğrudan bir ilişki kurulabilmesi için söz konusu yer adlarının değiştirilmemesinin gerekli olduğunu bir koşul olarak öne sürmüşlerdir. Örneğin K 1 bu durumu şöyle ifade etmiştir.

“Yer adları değiştirilmezse -kültüre ait izler- bulunuyor, değiştirildiyse o zaman, bulunmuyor. Yani yeni bir isim verildiyse -kültüre ait izler- bulmak zor yeni bir isim değil de eskiden gelen bir isimse mutlaka o kültürü taşıyor.” (K1, s. 6).

2.2. Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adlarının Hangi Kültürel Öğeleri Taşıdığına Dair Düşünceleri

Coğrafya öğretmenlerinin yer adlarının hangi kültürel öğeleri barındırdığına dair görüşleri sorularak bu öğeleri sıralamaları istenmiştir. İfade edilen öğeler Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9.

Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adlarının Hangi Kültürel Öğeleri Taşıdığına Dair Görüşleri.

Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adlarının Hangi Kültürel Öğeleri Taşıdığına Dair Görüşler	<i>f</i>
Kültürel Özellikler	6
Ekonomik Faaliyetler	4
Tarih / Geçmiş	4
Etnik Köken	3
Yaşanmışlık / Tecrübe	3
Dil	3
İnanç	3
Yaşam Biçimi	3
Gelenek – Görenek	2
Tarım Ürünleri	2
İsim / Ad	1
El Sanatları	1
Kimlik	1
Karakter	1
Madenler	1
Toplam	32

Tablo 9’da görüldüğü gibi verilen cevaplar oldukça çeşitlidir. Katılımcılar tarafından en fazla tekrarlanan “kültürel özellikler” diğer tüm başlıkları içerdiğinden ondan sonra en fazla ifade edilen kültürel öğeler olan “ekonomik faaliyetler” ile “tarih/geçmiş”tir (f=4) ilk sırada kabul edilmiştir. Örneğin K 8, yer adlarının taşıdığı kültürel öğelerden söz ederken söz konusu yer adının ait olduğu yöredeki en önemli ekonomik faaliyet olan çay tarımını örnek olarak vermiştir.

“Mesela Çayeli diyoruz yani çayın oradaki tarım kültüründen geldiği belli.” (K8, s. 4).

Ayrıca K 15 yer adlarının tarihi geçmişe ait izler taşıdığını söylemiştir. K 15’e göre yer adlarına bakarak,

“Tarihsel süreç içinde oradan kimler gelmiş kimler geçmiş görülebilir” (K 15, s. 5).

2.3. Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adları – Aidiyet İlişkisi Hakkındaki Düşünceleri

Coğrafya öğretmenlerinin yer adları ile aidiyet arasında ilişki olup olmadığına dair görüşlerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 10’de özetlenmiştir. Tablodaki kategoriler hazırlanırken katılımcıların yer adları ile aidiyet arasında doğrudan bir ilişki kurup kurmadıkları ölçüt alınmıştır. Verilen cevaplara göre aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Tablo 10.

Coğrafya öğretmenlerinin yer adları ile aidiyet arasındaki ilişkiye dair görüşleri.

Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adları İle Aidiyet Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri	<i>f</i>
Yer adları ile aidiyet arasında doğrudan ilişki kuranlar.	9
Yer adları ile aidiyet arasında doğrudan ilişki kurmayanlar.	6
Toplam	15

Katılımcıların önemli bir bölümü (f=9) yer adları ile aidiyet arasında doğrudan bir ilişki kurmuşlardır. Bu katılımcılar gerek kendilerine yöneltilen çeşitli açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda gerekse kendi verdikleri örnekler üzerinden bu ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Örneğin,

K 1 yer adları ile aidiyet arasında güçlü bir ilişki olduğunu söylemiş, bir yerin adının kendi dilinde olmaması durumunda ne olacağı sorusuna şöyle cevap vermiştir:

“Tarihsel süreç içinde oradan kimler gelmiş kimler geçmiş görülebilir (K 15, s. 5). “O zaman aitlik duygusu olmadığı için sahiplenme de olmaz. Bakıldığında insanlar ait olmadığı bir yeri sahiplenmez ve sahiplenmediği gibi vatan olarak bile görmez.” (K 1, s. 11).

2.4. Coğrafya Öğretmenlerinin Farklı Dillerde Verilen Yer Adları Konusundaki Görüşleri

Coğrafya öğretmenlerinin yaşadıkları topraklarda daha önceki dönemlerde yaşayan kültürler tarafından verilen yer adlarını da kendi kültürlerinin bir parçası olarak görüp görmediklerine yönelik bulgular Tablo 11’de özetlenmiştir. Tablodaki kategoriler hazırlanırken katılımcıların farklı dillerde verilen yer adlarını kendi kültürlerinin bir parçası olarak görüp görmedikleri ölçüt alınmıştır. Verilen cevaplara göre aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Tablo 11.

Coğrafya Öğretmenlerinin Farklı Dillerde Verilen Yer Adlarını Kendi Kültürlerinin Bir Parçası Olarak Görüp Görmediklerine Dair Görüşleri.

Coğrafya Öğretmenlerinin Farklı Dillerde Verilen Yer Adlarını Kendi Kültürlerinin Bir Parçası Olarak Görüp Görmediklerine Dair Görüşleri	f
Farklı dillerde verilen yer adlarını kendi kültürünün bir parçası olarak gören	9
Farklı dillerde verilen yer adlarını kendi kültürünün bir parçası olarak görmeyen	3
Farklı dillerde verilen yer adlarını belli koşullarda kendi kültürünün bir parçası olarak gören	3
Toplam	15

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (f=9) farklı kültürler tarafından verilen yer adlarını kendi kültürünün bir parçası olarak görmektedirler. Örneğin K 9, kendi doğup büyüdüğü mekânlarda bu tür yer adlarının bulunduğunu çünkü doğup büyüdüğü yerlerin tarihi manada farklı kültürlerin yaşadığı yerler olduğunu belirttikten sonra bu sebeple de eski medeniyetler / kültürler tarafından verilmiş yer adları bulunduğunu ve bu yer adlarının kendi kültürü olarak tanımladığı şeyin bir parçası olduğunu söylemiştir. K 9 bu yer adlarının “Oranın kültürel zenginliğini gösterdiğini” (K 9, s. 7) vurgulamıştır.

Farklı dillerde verilen yer adlarını kendi kültürlerinin bir parçası olarak görmeyen katılımcılar S2 üyelerinden oluşmuştur. Bu durum ideolojik bakışların konuya bakış açısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin K 13, Farklı dillerde verilen yer adlarını kendi kültürünün bir parçası olarak görüp görmediğinin sorulması üzerine,

“(Duruyor, düşünüyor, 3-4 saniye sonra) Yani direkt bunu söyleyemem çünkü bahsettiğiniz yerler Türk kültüründen ziyade farklı uygarlıkların kalıntılarının bulunduğu yerlere verilen isimler” demiştir. (K 13, s. 11).

Bazı katılımcılar ise farklı dillerdeki yer adlarını kendi kültürlerinin bir parçası olarak görseler bunu bazı koşullara bağlamışlardır. Bu grupta her iki sendikaya ait katılımcıların olduğu görülmektedir. Örneğin S1 üyesi olan K 8; “Etnik veya siyasi bir ayrıma yol açmayacaksa” o isimleri kendi kültürünün bir parçası olarak görebileceğini ifade etmiştir (K 8, s. 7).

3. Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adları İle Coğrafya Eğitimi İlişkisi Hakkındaki Görüşleri

Bu tema altında katılımcılara yöneltilen sorular ile yer adları ile coğrafya eğitimi ilişkisi hakkındaki görüşleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Gerçekleştirilen analizde bu temanın yedi alt boyutuna ulaşılmıştır.

3.1. Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adlarının Coğrafya Eğitiminde Kullanılabilmesine İlişkin Görüşleri.

Katılımcıların yer yer adlarının coğrafya eğitiminde kullanılabilmesine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular tablo 12'de özetlenmiştir. Tablodaki kategoriler oluşturulurken yer adlarının coğrafya eğitiminde kullanılıp kullanılmayacağı veya hangi koşulların gerçekleşmesi durumunda kullanılabilmesi konusundaki görüşleri ölçüt alınmıştır.

Tablo 12.

Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adlarının Coğrafya Eğitiminde Kullanılabilmesine İlişkin Görüşleri.

Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adlarının Coğrafya Eğitiminde Kullanılabilmesine İlişkin Görüşleri	f
Yer adlarının coğrafya eğitiminde kullanılabilmesini düşünenler	13
Yer adlarının bazı koşullarda coğrafya eğitiminde kullanılabilmesini düşünenler	2
Toplam	15

Katılımcıların tamamı yer adlarının coğrafya eğitiminde kullanılabilmesini söylemişlerdir. Buna karşın bazı katılımcılar (f=2) bunu bazı koşulların gerçekleşmesine bağlamıştır. Herhangi bir koşul öne sürmeden yer adlarının coğrafya eğitiminde kullanılabilmesini düşünenlerden (f=13) biri olan K 13 bunun kalıcı öğrenmeye katkısı olacağını söylemiştir.

“Tabii ki kullanılabilir mesela bir yere ait doğal ve beşeri özellikleri anlatmak istiyorsanız belki o bölgede bulunan kentlerden yola çıkarak anlatabilirim. Örneğin, Kırıkkale'de birtakım ekonomik ve beşeri doğal özellikleri vermek istiyorsak o bölgenin isminin kökenini araştıran ilkönce nereden geldiği yaklaşımıyla yani örnekleyerek hem çocuk yer adının nereden geldiğini öğrenir hem de ekonomik yapı kafasına kodlanarak da kalmış olur.” (K 13, s. 15).

Yer adlarının coğrafya eğitiminde kullanılmasını bazı koşullara bağlayan katılımcılardan (f=2) biri olan K 12 ise yer adlarının değiştirilmesini kast ederek,

“Eğer coğrafi özellikleri yansıtıyorsa kullanırız alelade rastgele kurulmuş komisyonların oluşturduğu isimlerle anılıyorsa biraz zor.” (K 12, s. 13) demiştir.

3.2. Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adlarını Derslerinde Kullanma Sıklığı.

Tüm katılımcılar yer adlarını derslerinde kullandıklarını beyan etmişlerdir. Coğrafya öğretmenlerinin yer adlarını derslerinde kullanma sıklığına yönelik elde edilen bulgular tablo 13'de özetlenmiştir. Tablodaki kategoriler hazırlanırken katılımcıların yer adlarını derslerinde kullanma sıklıkları ölçüt alınmıştır. Verilen cevaplara göre aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Tablo 13.

Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adlarını Derslerinde Kullanma Sıklığı.

Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adlarını Derslerinde Kullanma Sıklığı	<i>f</i>
Nadiren kullananlar	6
Bazen/ ara-sıra kullananlar	5
Sık sık kullananlar	4
Toplam	15

Yer adlarının derslerinde nadiren kullanan katılımcılar ($f=6$) bu tutumlarını ifade ederken “nadiren”, “çok sık değil”, “sürekli değil” gibi ifadeler ile tanımlamışlardır. Örneğin K 8,

“Yani çok sık yaptığım bir şey değil açıkçası. Bu ismin nereden geldiğine dair özel bir durum değilse, ilginç bir şey değilse çok fazla açıkçası üzerinde durmuyorum” (K 8, s. 10) demiştir.

Yer adlarının derslerinde ara sıra kullanan katılımcılar sık kullanmadıklarını özellikle vurgulamış, bu tutumlarını tanımlamak için ise “bazen”, “yer yer”, “yeri geldikçe” veya “zaman zaman” gibi ifadeler kullanmışlardır. Örneğin K 2 görüşlerini şöyle ifade etmiştir.

“Konularda yeri geldikçe kullanıyorum. Yeri geldiği zaman da hikâyesini biliyorsam onu da anlatırım bunu önemserim. Ama illa da böyle çok da ısrarcı değilimdir.” (K 2, s. 17).

Yer adlarının derslerinde sık sık kullanan katılımcılar kullanma sıklıklarını anlatmak için “çoğunlukla”, “genellikle” veya “sık sık” gibi ifadeler kullanmışlardır. Örneğin K 4,

“Tabi ki. Bildiğim varsa. -ilişki- Kurabildiğim an ben kesin kullanırım” şeklinde cevap vermiştir (K 4, s. 9).

3.3. Coğrafya Öğretmenlerinin Coğrafi Becerilerin Geliştirilmesinde Yer Adlarının Kullanılıp Kullanılmayacağına İlişkin Görüşleri

Yer adlarını coğrafi becerilerin geliştirilmesinde kullanılıp kullanılmayacağı konusunda kategoriler hazırlanırken katılımcıların yer adlarının coğrafi becerilerin geliştirilmesinde kullanılıp kullanılmayacağına dair görüşleri ölçüt alınmıştır.

Tablo 14.

Yer Adlarının Coğrafi Becerilerin Geliştirilmesinde Kullanılıp Kullanılmayacağına Dair Düşünceleri

Katılımcıların Coğrafi Becerilerin Geliştirilmesinde Yer Adlarını Kullanıp Kullanmadıklarına İlişkin Görüşleri.	<i>f</i>
Yer adlarının coğrafi becerilerin geliştirilmesinde kullanılabilirliğini düşünenler.	14
Yer adlarının coğrafi becerilerin geliştirilmesinde kullanılmayacağını düşünenler	1
Toplam	15

Katılımcıların çok büyük bir bölümü ($f=14$) yer adlarının coğrafi becerilerin geliştirilmesinde kullanılabilirliğini ifade etmişlerdir. Örneğin K 4, derslerinde yer adlarını becerilerin geliştirilmesinde kullandığını söyledikten sonra.

“O yer ismi o coğrafi özellikleri yansıttığından dolayı sorgulama becerisi de sonradan bizim ulaşmak istediğimiz kazanıma kendiliğinden ulaşabilir” demiştir (K 4, s. 9).

Bu konuda farklı fikir beyan eden katılımcı (K4) durumu izah ederken yer adlarının değiştirilmesinin bunu engellediğini söylemiştir.

“Birincisi şu anda var olan yer adları cumhuriyet döneminden sonraki isimler. Şu anda hemen hemen ismi yeni ve cumhuriyet döneminden sonra dönüşmemiş olan nadirdir. Hele farklı kültürlerin özelliklerini yansıtan bir yer ismi ise kesin değiştirilmiştir. Onları coğrafi eğitimde kullanmak falan şu anda öyle kolay bir şey değil. O kazanımların sağlanmasında onların kullanılması da o kadar kolay bir şey değil. (K 4, s. 9).

3.4. Coğrafya Öğretmenlerinin Coğrafi Becerilerin Geliştirilmesinde Yer Adlarını Kullanma Sıklıkları. Katılımcıların yer adlarını coğrafi becerilerin geliştirilmesinde kullanma sıklıkları konusunda elde edilen bulgular tablo 14’de özetlenmiştir. Tablodaki kategoriler hazırlanırken katılımcıların yer adlarını coğrafi becerilerin geliştirilmesinde kullanma sıklıkları ölçüt alınmıştır.

Tablo 15.

Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adlarını Derslerinde Kullanma Sıklığı.

Coğrafya öğretmenlerinin coğrafi becerilerin geliştirilmesinde yer adlarını kullanma sıklıkları.	<i>f</i>
Bazen / Zaman zaman	11
Sık Kullanan	3
Kullanmayan	1
Toplam	15

Katılımcıların çok büyük bir bölümü (f=11) coğrafi becerilerin geliştirilmesinde yer adlarını zaman zaman kullanmaktadır. Örneğin K 6, yer adlarını becerilerin geliştirilmesinde her zaman / sık sık kullanmadığını “Ben konunun özelliğine göre kullanıyorum” (K 6, s. 10) diyerek ortaya koymuştur.

Coğrafi becerilerin geliştirilmesinde yer adlarını sık sık kullanan katılımcılar (f=3) her fırsatta bunu yaptıklarını, gerçek hayatla kolay ilişkilendirilebilen bir konu olmasının işlerini kolaylaştırdığını söylemişlerdir. Örneğin K derslerinde kullandığı örneklerden birini paylaşmıştır.

“Yani sen ona bir isim veriyorsun o isimden o bölgenin örneğin çok dağlık olduğunu sonucuna varıyor. Bu dağlık olmaktan yola çıkarak bir sürü çıkarıma ulaşabilir.” (K 4, s. 9).

Yer adlarının coğrafi becerilerin geliştirilmesinde kullanmadığını söyleyen tek örnek K 13 olmuştur.

“Direkt becerilerinin geliştirilmesinde kullanmadım hiç. Yani onu düşünerek öyle bir kurgulama olayı olmadı” demiştir (K 13, s. 16).

3.5. Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adlarını Hangi Coğrafi Becerilerin Geliştirilmesinde Kullandıklarına İlişkin Durumları.

Coğrafya öğretmenlerinin yer adlarını hangi coğrafi becerilerin geliştirilmesinde kullandıklarına ilişkin bulgular tablo 15’de özetlenmiştir. Tablodaki kategoriler hazırlanırken katılımcıların yer adlarını hangi coğrafi becerilerin geliştirilmesinde kullandıkları ölçüt alınmıştır.

Tablo 16.

Coğrafya öğretmenlerinin yer adlarını hangi coğrafi becerilerin geliştirilmesinde kullandıklarına ilişkin durumları.

Coğrafya Öğretmenlerinin Yer Adlarını Hangi Coğrafi Becerilerin Geliştirilmesinde Kullandıklarına İlişkin Durumları.	Frekans
Kanıt Kullanma	4
Empati	3
Coğrafi Sorgulama	2
Değişim ve Sürekliliği Algılama	1
Toplam	10

Katılımcıların bir bölümü verdikleri örnekler üzerinden özellikle coğrafi sorgulama, kanıt kullanma gibi becerileri ifade etmiş olsalar da bu katılımcılar doğrudan bu becerilerin adlarını telaffuz etmemişlerdir. Bu sebeple de bu tabloda görüşleri dikkate alınmamıştır. Katılımcıların bu konuda en fazla (f=4) telaffuz ettikleri coğrafi beceri kanıt kullanma becerisi olmuştur. Örneğin K 8 derslerinde kullandığı bir örnekle kanıt kullanma becerisine dair pratik bir uygulamadan söz etmiştir.

“Teke Yöresini incelerken çocuklar yani kafalarında bir yer oluşmuyor. Tekke nedir diyorum mesela oradan gidip bulsunlar. Hani kanıt olması açısından. Mesela keçinin erkeğine Teke denir. Niye bu isim verilmiş burada? İsmi buradan –erkek keçiden- gelmiştir falan gibi kanıt oluşturma açısından da günlük hayata dönüşmesi bakımından da birbiriyle ilişki kurarsa belki daha iyi yakalar diye düşünüyorum” (K 8, s. 12).

Katılımcılar tarafından doğrudan telaffuz edilen diğer bir beceri de coğrafi sorgulama becerisidir. Örneğin K 1, kendi derslerinde kullandığı örneklerden hareketle çocuklarda coğrafi sorgulama becerisinin geliştirilebileceğini belirtmiştir.

“Yüksekova'nın -adının- tesadüfen gelmediği gibi. Coğrafi sorgulama becerisi, burada kullanılabilir. Yüksekova mesela hep örnek verirken deriz ya, fiziki haritalarda renkler yükselti basamaklarını gösterir. Bunun en güzel örneklerden biri Yüksekova'dır. Yüksekova verilmesi tesadüfen Yüksekova denilmiyor sonuçta buraya evet bir gerçekliğin bir şeyin bir ispatı var.” (K 1, s. 18).

3.6. Coğrafya Öğretmenlerinin Değer Eğitimi İle Yer Adları Arasındaki İlişkiye İlişkin Düşünceleri. Coğrafya öğretmenlerinin değer eğitimi ile yer adları arasındaki ilişki hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular tablo 16'de özetlenmiştir. Tablodaki kategoriler hazırlanırken değer eğitiminde yer adlarını kullanıp kullanmadıkları ölçüt alınarak aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Tablo 17.

Coğrafya öğretmenlerinin yer adlarını değer eğitiminde kullanma durumları

Coğrafya öğretmenlerinin yer adlarını değer eğitiminde kullanma durumları	f
Kullananlar	13
Kullanmayanlar	2
Toplam	15

Katılımcıların çok büyük bir bölümü (f=13) yer adlarını değer eğitiminde kullandıklarını söylemişlerdir. Bu katılımcılar coğrafya dersinin değer eğitiminin yapılmasına diğer derslere göre daha uygun olduğunu vurgulamıştır. Örneğin K 1,

“Değerleri ve becerileri en iyi kullanabilecek derslerden bir tanesi coğrafya. Mesela matematik vatanseverliği ne kadar verecek ya da biyoloji, kimya, fizik yani sayısal derslerin vermesi daha zor bizim gibi dersler daha güçlü bu konuda. Aslında bize -coğrafyaya- daha ait, diğerleri daha çok yabancılik çekiyor. Bizim işimiz daha kolay” demiştir (K 1, s. 20).

Yer adlarını değer eğitiminde kullanmadığını ifade eden katılımcılar oldukça azdır (f=2). Örneğin K 13, “Yer adlarını hiç bu şekilde hatırlamıyorum kullandıysam da yani şuan hiç hatırlamıyorum” (K 13, s. 17) diyerek aslında kendi ifadesi ile “Bilinçli olarak yapmadığını” ortaya koymuştur.

3.7. Coğrafya Öğretmenlerinin Hangi Değerlerin Eğitiminde Yer Adlarının Kullanılabileceğine İlişkin Görüşleri.

Yer adlarını değer eğitiminde kullandığını söyleyen öğretmenler sadece vatanseverlik değerinden söz etmişlerdir. Örneğin K 15, de şehir adlarından hareketle vatanseverlik değerinin verilebileceğini söylemiştir. K 15,

“Tabii ki yani tarihi değerleri Bilecik Ertuğrul dersek Bursa’ya Hüdavendigâr dersek tamam mı yani örneğin Kahramanmaraş’a kahraman kelimesinin niye verildiğini gazinin niye verildiğini Antep’e” demiştir (K 15, s. 19).

TARTIŞMA

Coğrafya öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün yer adları konusunda ilgili oldukları belirtilebilir. Katılımcıların ilgi düzeyleri yaşadıkları çevredeki yer adlarını merak etme, bilme, bu konuda özel araştırmalar yapma basında çıkan haberleri takip etme, bilimsel bir yayın takip etme, konu ile ilgili kitap ya da süreli bir yayın takip etme gibi kriterler üzerinden tanımlanmıştır.

Katılımcıların tamamı yer adlarının verilmesinde etkili olan faktörlerden birinin de coğrafya olduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların coğrafya öğretmeni olduğu düşünüldüğünde bunun mesleki bir farkındalık olduğu söylenebilir. Bu durumun alanyazınla uyumlu olduğu görülmektedir (Aliğaoğlu ve Uzun, 2011; Hüseynova, 2011; Kurgun, 2002; Şahin, 2007). Alanyazında yer adlarının belirlenmesinde en faktörlerden birinin de coğrafya olduğuna dair çok sayıda referans bulunmaktadır. Katılımcıların coğrafya öğretmeni olması sebebiyle yer adlarını etkileyen faktörlerin sınıflanmasında coğrafya ile ilişkili unsurların –fiziki ve beşeri özellikler- yüksek çıkması aslında beklendiği bir durumdur. Bu konuda alanyazında birbirinden çok farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Buna karşın ortaya çıkan tasnifin genel hatlarıyla Aksan (1073-1974) ve Başkan (1970) tasniflerine daha yakın olduğu söylenebilir. Bununla beraber bazı faktörler -kesici aletler, değerli taşlar vb.- ise görüşme yapılan katılımcılar tarafından hiç telaffuz edilmemiştir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu yer adları ile kültür arasında doğrudan bir ilişki olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre yer adlarına bakılarak söz konusu mekânda yaşayan topluluğun etnik kimliği, inanç özellikleri, geçim tarzları vb. ulaşılabilir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar alanyazın ile uyumludur (Aksan, 1973-1974; Aksan, 2009; Altunışık, 2009; Başkan, 1970; Bilgiç, 1946; Eröz, 1984; Gülensoy, 1998; Hüseynova, 2011; Köseoğlu, 2012). Bu noktada yer adları ile kültür arasında bir ilişki kurulabileceğini düşündüğü halde bunu söz konusu

yer adlarının sonradan -özellikle de komisyonlar marifetiyle- değiştirilmemesi koşuluna bağlayan katılımcıların ifadeleri de oldukça önemlidir. Çünkü yer adları ait oldukları mekânlarda hüküm süren kültürlerin yüzlere hatta binlerce yıllık tecrübelerinin ürünüdürler. Bu manda yer adlarına müdahale etmek buna müdahale etmek anlamına gelmekte ve yer ile adı arasında binlerce yıla uzanan uyumu ortadan kaldırmaktadır.

Araştırmanın birinci temasını oluşturan coğrafya öğretmenlerinin yer adları konusundaki ilgi düzeyleri ve araştırmanın üçüncü temasını oluşturan yer adları coğrafya eğitimi ilişkisi temalarında -farklı sendikal aidiyetlere sahip olan veya sendikal aidiyetleri olmayan- tüm katılımcıların benzer düşündükleri görülmektedir. Buna karşın araştırmanın ikinci temasını oluşturan yer adları ile kültür ve aidiyet arasındaki ilişki temasına gelince farklı sendikal aidiyetlere sahip katılımcıların farklı düşündükleri anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı yer adları ile aidiyet / sahiplenme arasında doğrudan bir ilişki kurmuşlardır. Alanyazında de yer adları ile aidiyet ve sahiplenme ilişkisine dair bulgular mevcuttur (Eren, 1965; Hüseyinova, 2011; Yıldırım, 1984). Bu bağlamda bir yeri adlandırmak katılımcılara göre söz konusu “yer” benim demenin bir yoludur. Bu noktada katılımcıların yaklaşımları arasında ton farklılıkları da mevcuttur. Bazı katılımcılara göre adlandırma bir yerin “vatan” olarak tanımlanabilmesi için gerekli koşullardan biri iken diğer bazı katılımcılar ise adlandırmayı ve bunun ardındaki süreçleri doğrudan sahiplenme ile değil ekonomik sebepler ve çıkar ilişkileri ile ilişkilendirmişlerdir. Bu noktada dikkat çekilmesi gereken bir diğer nokta da aidiyet ile yer adları arasında doğrudan bir ilişki kuran katılımcıların yer adları anlaşmazlıklarının temelinde de bu sahiplenme ve aidiyet mücadelesi olduğunu düşünmeleridir. Bu bakış açısına göre yer adı anlaşmazlıklarında karşı taraf olarak tanımlanabilecek ad anlaşmazlığı yaşanan kültür ya da devletin adlandırma tercihini kabullenmek bir çeşit vazgeçiş egemenlik ve aidiyet haklarından feragat ediş olarak algılanmaktadır. Bu da katılımcıların yer adlarının jeopolitik arka plana sahip bir alan olduğuna inandıklarını göstermektedir. Bu bağlamda katılımcılara göre yer adlarını kullanmaya devam etmek ya da uluslararası ilişkilerde kullanılmasını sağlamak ülkeler / kültürler için bir var olma sorunsalıdır. Araştırmanın bulgularının ortaya koyduğu sonuçlar göstermektedir ki yer adları arka planında barındırdığı kültürel ve siyasi içeriği sebebiyle ideolojik bakış açısına sahip katılımcıların daha keskin bir tutuma sahiptirler. Yer adlarına ideolojik bir bakış açısıyla bakmayan katılımcılar ise yer adlarının bir kültürel birikim taşıdığını bu sebeple ortak bir miras olduğunu düşünmekte ve daha uzlaşmacı bir tutum sergilemektedirler.

Ayrıca araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin önemli bir bölümü eski kültürler tarafından verilen yer adlarını da kendi kültürünün bir parçası olarak görmektedir. Bu manada coğrafya katılımcıların önemli bir bölümünün (f 9) kendi kültürlerini tanımlarken sadece kendi dillerinde verilen yer adlarını kastetmedikleri ilgili yerlere başka kültürler tarafından verilen yer adlarını da sahiplendikleri ve kendi kültürlerinin bir parçası olarak algıladıkları söylenebilir. Bu grupta yer alan katılımcıların bir kısmı S1 üyelerinden oluşurken bir kısmı ise herhangi bir sendikal aidiyeti olmayan katılımcılardan oluşmaktadır. Bu grupta yalnızca bir S2 üyesi yer almıştır. Bu noktada dikkat çekici olan bir nokta da farklı dillerde verilen yer adlarını kendi kültürünün bir parçası olarak görmeyen katılımcıların (f 3) S2 üyelerinden oluşmasıdır. Bu durum ideolojik bakışların konuya bakış açısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların bir bölümü ise belli koşullarda bu ifadeye katılabileceklerini belirtmişlerdir. Bu grupta yer alan katılımcılar teorik olarak kendilerinden önceki kültürler tarafından verilen farklı dillerdeki yer adlarını kendi kültürlerinin bir parçası olarak görseler de bu kabulü bazı koşullara bağlamayı önerenlerdir. Söz konusu katılımcılardan ikisi S1 üyelerinden oluşmaktadır. Buna karşın aynı grupta yer alan diğer katılımcı ise S2 üyesidir. Yani klasik anlamda “sağ” olarak tanımlanabilecek bir ideolojik bakışa sahiptir. İdeolojik olarak farklı kutuplarda olduğu düşünülen katılımcıların özellikle eski / bazı

yer adlarının kullanımı konusunda benzer tutumu sergilemeleri yer adlarının yapısından kaynaklanmaktadır. Çünkü yer adları yapısı gereği bir güç ve mücadele alanıdır. Bu alan çoğu zaman ideolojiler üstü korku temelinde ortak bir aidiyet yaratmaktadır. Bu ortak korku –kültürel anlamda var olma veya varlığını sürdürebilme korkusu- ortak milli çıkarlara sahip bireyler farklı ideolojik tercihleri olmasına rağmen aynı tutuma sahip olabilmektedirler. Korku sosyal psikolojinin ele aldığı önemli konulardan biridir. Yer adları bağlamında ortaya çıkan kültürel boyut korkunun toplumsallaşması noktasında önem kazanmaktadır. Eren (2005)'e göre kültürel boyut korku, şiddet ve değerlerin toplumsal bir uyum aracı şekline dönüşmelerinin sonucu olarak ortaya çıkmakta ve böylece bireylerin davranışlarını etkileyen bir referans sistemini meydana getirmektedir. Esasen, korku ve toplumsallık ilişkisi kökenini derinlerde bulan bir ilişki türüdür. Bilmediği pek çok şeyden korkan ilk insan için toplumsallaşma, korkularını hafifletmenin, onlardan kurtulmanın bir yoluydu (Freedman, Sears ve Carlsmith'den aktaran Eren, 2005). Kültürel boyutun ortaya koyduğu ortak korkular toplumları oluşturan bireylerin "biz" bilincine varmasına yardımcı olur. Eren (2005), Bireysel açıdan, varoluşun sosyal boyutunun güven ve sağlıklı ilişkiler temeline oturtulmasını sağlayan biz bilinci, bireylerin aidiyet bağları ile bağlı oldukları toplumların meşru birer üyesi yapar. Bu bağlamda yer adlarının ortak korkulardan hareketle "biz" bilincinin oluşmasında önemli bir rol üstlendiği söylenebilir.

Katılımcıların tamamı yer adlarının coğrafya eğitiminde kullanılabileceğini düşünmektedirler. Katılımcılar coğrafya dersinin konusu ve içeriği gereği yer adlarını kullanmaya elverişli bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Stoltman (T.y.) da çalışmasında yer adlarının coğrafya eğitiminin önemli bir parçası olarak görülmesi gerektiğini söylemektedir. Öğrencilerin yer adlarını günlük hayatta her gün defalarca kullanılmalarının konunun gerçek hayatta ilişkilendirilmesini kolaylaştırdığını düşünmektedirler. Katılımcıların ilgili sorulara verdikleri cevaplar göstermiştir ki katılımcıların tamamı yer adlarını derslerinde kullanmaktadırlar. Buna karşın katılımcıların yer adlarını derslerinde kullanma sıklıkları birbirinden farklıdır.

Katılımcıların tamamı coğrafya eğitiminin önemli bileşenlerinden biri olan beceri eğitimi konusunda yer adlarının kullanılabileceğini düşünmektedir. Katılımcıların yer adlarını beceri eğitiminde kullanma sıklıkları birbirinden oldukça farklıdır. Bu durumun altında neler yattığı sorulduğunda bazı katılımcılar müfredatta yer adları konusunun olmamasını bazıları ise kitapta örnekler bulunmamasını ortaya sürmüşlerdir. Bazı katılımcılar ise bu konuda kendilerini yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar yer adlarının özellikle sorgulama becerilerinin gelişmesinde kullanılabileceğini söylemektedirler. Bazı katılımcılar ise yer adlarının coğrafi becerilerin geliştirilmesinde kullanılabileceğini söylemekte ve kabul etmekle beraber bu konuda bir çekince öne sürmüşlerdir. Buna göre yer adlarının doğal olmayan süreçlerle değiştirilmesi yer adlarının beceri eğitiminde kullanılmasını güçleştirmekte ve hatta imkânsız kılmaktadır. Yapılan suni müdahaleler ile ortadan kaldırılmakta ve yer ile adı arasında uyumsuzluklara yol açmaktadır. Bu da öğrencilerin bir yerin adından hareketle yapacağı sorgulamaların ya da kanıt göstermelerin amacına ulaşamayacağı sonucunu doğurmaktadır.

Yapılan görüşmede alına cevapların ortaya koyduğu önemli sonuçlardan biri coğrafya öğretmenlerinin beceri eğitimini organize bir biçimde yapmadıklarıdır. Coğrafya dersi öğretim programında ifade edilen coğrafi becerilerden yalnızca üç tanesi (coğrafi sorgulama, kanıt kullanma ve değişim ve sürekliliği algılama becerileri) katılımcılar tarafından telaffuz edilmiştir. Bu sonuçlar da göstermektedir ki araştırmaya katılan coğrafya öğretmenleri beceri eğitimi konusunda oldukça eksik bilgilere sahiptirler.

Değer eğitimi konusunda yer adlarını kullananların oranı da oldukça düşüktür. Öğretim programlarının ortak değerlerinden sadece vatanseverliğin katılımcılar tarafından telaffuz edilmesidir. Katılımcıların değer eğitimi denildiğinde neyin kastedildiğini anlamadıkları görülmüştür. Bu da katılımcıların değer eğitimi konusunda beceri eğitimine benzer bir şekilde eksiklik içinde oldukları göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Coğrafya biliminin ve doğal olarak da coğrafya eğitimin önemli kavramlarından biri olan mekânın en önemli unsurlarından biri olan yer adları maalesef coğrafya eğitimi açısından hak ettiği ilgiyi görmemiştir. Yer adlarının ait oldukları toplumların tarih yolculuğunun tanıkları olduğu düşünüldüğünde bu eksiklik daha iyi anlaşılacaktır. Yer adları toplumların mekân ile kurdukları ilişkinin kültürel belleklere yazılan kayıtlarıdır. Bu sebeple de coğrafya eğitiminde etkin bir biçimde kullanılması gerekmektedir. Tüm bu önemine karşın konu coğrafya eğitimi açısından özellikle de coğrafya eğitiminin sahadaki yürütücüleri olan öğretmenler açısından ele alınmamıştır. Araştırma ile bu eksikliğin giderilmesine katkı sunulması amaçlanmıştır. Araştırma ile elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- 1-Bilindiği gibi derslere dair tüm içerikler ve planlamalar öğretim programlarına göre yapılmakta ve programlar tüm etkinliklerin çerçevesini oluşturmaktadır. Bu sebeple de bir konunun ilgili dersin öğretim programında -kazanımlar arasında- yer alması ilgili konunun uygulayıcılar tarafından dikkate alınması ve planlı bir biçimde gerekli hazırlık ve uygulamaların yapılmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda yer adları konusunun mutlaka coğrafya dersi öğretim programında ve tabii ki kazanımlar içinde yer alması sağlanmalıdır.
- 2-Diğer önemli bir nokta da yer adları konusunun ders kitaplarında yer alması zorunluluğudur. Ülkemizdeki eğitim etkinliklerinin çok büyük oranda ders kitaplarının takip edilmesi biçiminde yürütüldüğü düşünüldüğünde bunun önemi daha iyi anlaşılacaktır. Bugün programın uygulayıcısı durumunda olan coğrafya öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünce ders kitapları hala en temel, vazgeçilmez ve hatta neredeyse tek eğitim materyali olarak kullanılan ve algılanmaktadır.
- 3-Yer adları ile ilgili bilimsel yayınlar arttırılmalıdır. Yer adlarının merkezinde olan bilimlerden biri olmasına karşın ülkemizde yer adları konusunda coğrafyacılar tarafından yapılan araştırmalar maalesef yeterli düzeye ulaşamamıştır. Yapılacak çalışmaların klasik anlamda bir tasnif yapmanın ötesine geçemeyen ve yer adlarının taşıdığı derin kültürel, tarihi ve siyasi anlamların ağırlığı ile örtüşmeyen çalışmalar olarak görülmektedir. Bu bağlamda yer adları konusu hem Kültürel Coğrafya hem de Coğrafya Eğitimi açısından lisansüstü -yüksek lisans ve doktora düzeyinde- yeni araştırmalar ile ele alınarak derinlemesine incelenmelidir.
- 4-Yer adları birçok bilim dalını ilgilendiren çok geniş bir yelpazede ele alınması gereken disiplinler arası bir araştırma alanı durumundadır. Yer adlarının ve doğal olarak da yer adlarını konu alan bilim olarak Toponiminin bu interdisipliner yapısı ona bir çeşitlilik ve derinlik kazandırmaktadır. Yer adları konusunda disiplinler arası çalışmaların sayısı artırılmalıdır. Bu çalışmalar çalışmaya katılan her bir disiplin için yeni ufuklar açacak ve bilim evrenine çok önemli katkılarda bulunacaktır.
- 5-Coğrafya öğretmenlerinin gerek tüm programların ortak becerileri olarak anılan beceriler gerekse de coğrafya dersine özel olan coğrafi beceriler konusunda eğitime ihtiyaç duydukları

açık bir biçimde görülmektedir. Bu sebeple beceri eğitimi konulu özel eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Verilecek eğitimlerin sadece bilgi içermemesi önceden belirlenmiş ve uygulanmış örnekler üzerinden eğitimlerin organize edilmesi doğru bir yaklaşımdır. Halen lisans eğitimine devam etmekte olan coğrafya öğretmeni adaylarına da bu konuda gerekli eğitimlerin lisans eğitimleri içinde verilmesi gerekmektedir.

8-Araştırmamızın sonuçları arasında yukarıda anılan değer eğitimi konusundaki eksikliklerin giderilmesi için de hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Buna ek olarak geleceğin coğrafya öğretmenleri olarak tanımlanabilecek olan lisans eğitimi alan öğretmen adaylarının bu konuda daha donanımlı ve hazırlıklı olarak mezun olabilmeleri için üniversitelerin eğitim içeriklerinin / müfredatlarının de buna uygun bir içerikle düzenlenmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1973-1974). Anadolu Yer Adları Üzerine En Yeni Araştırmalar. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı. Belleten*, 385- 393.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönleri İle Dil (Ana Çizgileri İle Dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aliağaoğlu, A. ve Uzun, A. (2011). Şehirselsel Toponimi (Hodonimi): Türkiye İçin Bir Tipoloji Denemesi. *Coğrafi Bilimler Dergisi. CBD*, 9 (2), 123-133.
- Altunışık, İ. (2009). *Coğrafi Bakımdan Batman İli Yer Adları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arı, Y. (2005). 20. Yüzyılda Amerikan Coğrafyasının Gelişimi (Ed.). Konya: Gündüz.
- Başkan, Ö. (1970). Türkiye Köy Adları Üzerine Bir Deneme. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı. Belleten*, 237-251.
- Bilgiç, E. (1946). Anadolu'nun İlk Yazılı Kaynaklarındaki Yer Adları ve Yerlerinin Tayini Üzerine İncelemeler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 381- 422.
- Bilgin, N. (1984). Çocuk(lar) ve Mekan(lar). *Mimarlık Dergisi*, 9, 18-22.
- Carlson, H. S. (1974). *Nevada Placenames: A Geographical Dictionary*. Nevada: University of Nevada.
- Castree, N. Rogers, A. & Kitchin R. (2013). *A Dictionary Of Human Geography*. Oxford: Oxford University.
- Çelik, C. (2005). *İsim Kültürü ve Din*. İstanbul: Çizgi.
- Durgun, S. (2011). *Memalik-i Şahanelerden Vatana*. İstanbul: İletişim.
- Eren, H. (1965). Yer Adlarının Dili. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı. Belleten*, (246), 155-165.
- Eren, A. (2005). Korku Kültürü, Değerler Kültürü Ve Şiddet. *Aile ve Toplum*, 7 (2), 1-13.

- Eröz, M. (1984). *Sosyolojik yönden yer adları. Türk Yer Adları Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi: Ankara.
- Field, J. (2005). *Discovering Place-Names: Their Origins And Meanings - A Pocket Guide Toover 1500 Place-Names In England, Ireland, Scotlandandwales*. Pembrokeshire: Osprey.
- Göregenli, M. (2013). *Çevre Psikolojisi. İnsan- Mekân İlişkileri* (2. Baskı). İstanbul: Bilgi.
- Gülbetekin, M. (2017). *Mekânın Hafızası Yer Adları*. Ankara: Hitabevi.
- Gülensoy, T. (1998). Anadolu Yer Adlarına Genel Bir Bakış. Dursun Yıldırım Armağanı. http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/tuncer_gulensoy_anadolu_yer_adlarına_genel_bir_bakis.pdf
- Günalp, V., Şahinalp S. M. ve Güzel, A. (2011). Coğrafi Ortamın Şehirsel Mekân Adlarına Etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 463-508.
- Güner, İ. ve Ertürk, M. (2004). Türkiye İl Merkezi Kent Adlarının Kaynakları Üzerine Bir Araştırma. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, (12), 39-62.
- Hüseynova, T. (2011). *Azerbaycan Yer Adlarında Etnotoponimler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Işık, E. (2008). Mekân ve Toplum. Emre Işık ve Yıldırım Şentürk (Ed.). *Öznel, Durumlar ve Mekânlar içinde* (s. 13-23). İstanbul: Bağlam.
- İbret, B. Ü. (2003). Çankırı'daki Köy Adları Üzerine Coğrafi Açından Bir İnceleme. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (7), 53-80.
- Karabağ, S. ve Gülbetekin, M. (2013). Türk Masal Coğrafyası Üzerine Tespitler (Tastarakay'dan Keloğlan'a). *Türk Dünyası Masal Araştırmaları Bildiri Kitabı*, 461-474.
- Karabağ, S. ve Şahin, S. (Ed.) (2007). *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi*. Ankara: Gazi.
- Koca, N. ve Yazıcı, H. (2010). Afyonkarahisar İlindeki İdari Yerleşmelerin Toponimik Sınıflandırılması. *Türk Coğrafya Dergisi*, (56), 1-10.
- Köseoğlu, M. (2012). Canik Sancağı Kavak Kazasına Toponimik Açından Bir Bakış. Samsun Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri. Samsun.
- Kurgun, L. (2002). *Denizli İli Yer Adları*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Pamukkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Lefevbvre, H. (2014). *Mekânın Üretimi*. İstanbul: Sel.
- MEB, (2005). Coğrafya Dersi Öğretim Programı (Öğretim Programı ve Kılavuzu. 9-12. Sınıflar). Ankara: MEB.
- MEB, (2018). Coğrafya Dersi Öğretim Programı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. MEB. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203724482-Cografya%20dop%20pdf.pdf>

- Öztürk, M. (2007). Coğrafya: Gelişimi, İçeriği, Eğitimi. Servet Karabağ ve Salih Şahin (Ed.). *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitim İçinde* (s.3-51). Ankara: Gazi.
- Öztürk, M. (2015). *Coğrafya Eğitiminde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Punch, F.K. (2011). *Sosyal Araştırmalara Giriş. Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal.
- Richardson, A. & Galloway, B. (2011). *Nooksack Place Names: Geography, Culture, And Language*. Vancouver: UBC.
- Sarı, C. (1992). Doğal ve Kültürel Coğrafya Özellikleri Açısından Beyşehir İlçesinde Yerleşme Adlarının Sınıflandırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 487-501.
- Sarı, C. ve Tepeli, Y. (2012). Türk Kültür Coğrafyasında Yerleşme Adları: Teke Yöresi Örneği. *Karadeniz Araştırmaları*, (35), 161--179.
- Stoltman, J. P. (T.y.). Geographic Namig And Geographic Education. <http://www.eastsea1994.org/data/bbsData/14906096721.pdf>
- Şahin, İ. (2007). Türk Yer Adlarının Yapısı Üzerine. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (32), 1-14.
- Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2010). *Beşeri Coğrafya: İnsan, Kültür, Mekân*. İstanbul: Çantay.
- Yıldırım, D. (1984). Coğrafyadan Vatan'a Geçiş ve Vatan İle Göç Ediş Problem. Türk Yer Adları Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

STRUCTURED ABSTRACT

In this study, the opinions of geography teachers about cultural, political and historical geography and toponymies that are an important part of geography education have been explained. Mankind has established a reciprocal relationship - interaction - with the natural environment since their first day on the world. He has sometimes been influenced by the natural environment and sometimes vice versa and he has reflected his experiences in this interaction process on various concrete and abstract products, and also on the toponymies.

Toponymies also carry many traces of the cultural characteristics of the societies they belong to. For this reason, one can say that toponymies are cultural carriers. These are mostly anonymous. In other words, they are the product of the common mind, conscience and experiences of their societies. Because of these features, toponymies are one of the elements that build up the common memories of societies. Having this common memory makes individuals a part of that society. In this respect, it can be said that toponymies are a symbol of belonging, and therefore, they have become a field of domination and power struggle between countries and cultures. Because,

toponomies are a seal that societies put on the space. Communities establish a bond of belonging by naming places and thus claim and declare that the place belongs to them.

Toponomies are also an important part of geography education. In order to teach the concept of space_ one of the most basic concepts of geography_ to students correctly, toponomies, one of the most important features of space, should also be taught. Spaces cannot be independent of or indifferent to their names. Otherwise, the spaces will turn into a stable background. On the contrary, the space has a dynamic structure which affects and is affected by all its elements. Toponomies are also needed for students to perceive, understand and evaluate the world they live in and to develop a consciousness about the systems, processes and tissues belonging to nature and human, on a global scale from the area they live in. Since toponomy is a current subject, it can easily be associated with real life. It can also be used actively in skills and value education.

Despite this importance, the issue has not received the value it deserves in our country. The subject has been under-researched by geographers, and the limited number of studies conducted are mostly aimed at classifying the place names in the field of research (Altunışık, 2009; Günel, Şahanalp & Güzel, 2011; Güner & Ertürk, 2004; İbret, 2003; Koca & Yazıcı, 2010; Sarı, 1992; Sarı & Tepeli, 2012). New and original perspectives are needed. The absence of any other study conducted in our country regarding the relationship between toponomies and geography education makes our study even more important. It is of great importance to know what the teachers' views on toponomies are. Teachers' knowledge, level of interest, their thoughts on the relationship between toponomies and culture, sense of belonging and ownership, and of course their views on the use of toponomies in geography education gain great importance. Our work strives to make up for this great deficiency.

Qualitative research method has been used in the research. In determining participants, criterion sampling, which is one of the purposive sampling methods, was used in the study. Different ideological identities and political perspectives were taken as criteria in determining the teachers to be interviewed in the study.

Semi-structured interview technique -a type of interview- was used to collect data in the study. The main reason for adopting semi-structured interview is to prevent the interview from going beyond its purpose by determining a framework for the subject to be informed.

The data were analyzed using the content analysis technique. The names of the interviewees were not used in order to ensure the confidentiality of the research. Instead, each participant was given a code number (for example, K1, K2, etc.) and these code numbers were used throughout the study to indicate the participant in question.

It has been understood that most geography teachers are interested in toponomies and all of them has thought one of the effective factors in determining toponomies is geography. It is seen that this case is compatible with the literature (Aliğaoğlu & Uzun, 2011; Hüseyinova, 2011; Kurgun, 2002; Şahin, 2007). In the classification of factors affecting toponomies, factors related to geography were high in numbers. In the literature, very different classifications have been made on this subject. On the other hand, we can say the revealed classification in general is closer to Aksan (1073-1974) and Baskan (1970) classifications.

The majority of the participants stated they think there is a direct relationship between toponomies and culture. In this context, the results obtained are consistent with the literature

(Aksan, 1973-1974; Aksan, 2009; Altunışık, 2009; Başkan, 1970; Eröz, 1984; Gülensoy, 1998; Hüseynova, 2011; Bilgiç, 1946; Köseoğlu, 2011).

A significant number of the teachers participating in the study established a direct relationship between toponymies and sense of belonging / ownership. There are also findings in the literature regarding the relationship between toponymies and sense of belonging and ownership (Eren, 1965b; Hüseynova, 2011; Yıldırım, 1984).

In addition, a significant number of geography teachers participating in the research consider the toponymies of ancient cultures as part of their own culture. It has been observed that ideological affiliations lead to different views on this issue.

All the participants think toponymies can be used in geography education. This has also been emphasized in literature (Stoltman, T.y.). All the participants use the toponymies in their lessons. In addition, they think toponymies can be used in skill training and they do this in their lessons at different rates.

- 1- Subject of toponymies should be included in the geography lesson curriculum and achievements.
- 2-Toponymies should be in the textbooks.
- 3-The topic of toponymies should be researched and thoroughly in postgraduate studies, articles and projects.
- 4-The number of interdisciplinary studies on toponymies should be increased.
- 5-Special trainings should be organized on skills and value education and how toponymies can be used for this purpose.

Rusya Tarihi Ders Kitaplarında Türkler ve Moğollarla İlgili Okuma Parçaları*

Özgür AKTAŞ** Hürşit İSAYEV***

Makale Bilgisi	ÖZET
Makale Türü: Araştırma makalesi	Bu çalışmanın amacı altıncı sınıf Rusya tarihi ders kitaplarında yer alan Türk imajını tespit etmektir. Bu amaçla ulaşılan altıncı sınıf tarih ders kitaplarındaki okuma parçaları içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde kitaplarda Moğollar ve Türklerle ilgili çeşitli okuma parçalarına yer verilmiştir. Bu seçilen okuma parçalarında Türk- Moğol imajı genellikle savaşçı ve istilası özelliğiyle dikkat çekmektedir. Kazan'ın alınması hakkındaki okuma parçası ise bir dönüm noktasına işaret etmektedir. Artık Rus topraklarına yapılan seferler sona ermiş; bu tarihten sonra Ruslar Türk topraklarında ilerlemeye başlamıştır.
Makalenin Geliş Tarihi:8.6.2021	
Makalenin Kabul Tarihi: 26.6.2021	
	Anahtar Kelimeler: Türk ve Moğol imajı, tarih eğitimi, okuma parçaları

Reading Texts Related to Turks and Mongols in Russian History Textbooks

ABSTRACT

The aim of that study is to evaluate the Turkish image in the reading passages in the sixth grade Russian history textbooks. For this purpose, the reading texts in the sixth grade history textbooks were evaluated via content analysis method. When the results of the research were evaluated, different reading passages about the Mongols and Turks have been selected. In these selected reading passages, the Turkish-Mongolian image usually draws attention with whose warrior and invasion feature. The reading passage about the being invaded of Kazan points to a dramatic change. Now the expeditions made towards the Russian lands have come to an end whereas the Russians began to conquer on Turkish land.

Keywords: Turkish and Mongolian image, history education, reading texts.

* Bu makale 21.05.2021/ 24.05.2021 tarihleri arasında gerçekleştirilen "Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi- 5"de sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

** Doç.Dr., Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Kars, Türkiye. E-posta: ozgurkafkas@gmail.com. ORCID ID: 0000-0003-4218-9545.

*** Prof. Dr., Kafkas Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Rus Dili ve Edebiyatı ABD, Kars, Türkiye. E-posta: hursutisa@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-4578-3833.

GİRİŞ

Tarih Ders kitapları öğretim kazanımlarını gerçekleştirmek için öğrencilere kaynaklık ve rehberlik eden öğretim materyalleridir. Diğer sosyal alan derslerinde olduğu gibi tarih ders kitapları da öğrenmenin en iyi yardımcısıdır. Bunun temel nedenlerinden biri ders kitaplarının bir öğretim materyali olarak ekonomik olmasıdır (Karabağ, 2012: 40). Bunun yanında tarih ders kitapları da eleştirel bir gözle okunmalıdır. Bu tür kitapların yazımı, genellikle dikte edici ve yoğun düz anlatım biçimindedir. Ders kitaplarında bir çok fikir, sadece bir kaç satırla ifade edilmektedir. Tek bir paragrafta ya da tek bir sayfa üzerinde yüz yıllık bir zaman aralığını değerlendirmek oldukça güçtür. Çok ciltli kitaplarda açıklanan karmaşık tarihsel konuların bazı kitaplarda sadece birkaç paragrafta ele alındığı görülebilmektedir. Tarih ders kitaplarındaki konuların ezberlenmesinden ziyade analiz edilmesi beklenmektedir (Tanrıöğren, 2007: 338). Öğretmenler, öğrenciyi olabildiğince aktif kılan öğretim etkinliklerine ve materyallerine yer vermelidir. Bu açıdan yazılı ve sözlü edebiyat, sosyal bilgiler derslerine zengin bir materyal olanağı sunmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri öğretim sırasında, pek çok bilişsel, duyuşsal ve devinimsel hedefin gerçekleştirilmesi için edebiyat ürünleri işe koşulabilmektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2005: 34). Öğrenciler sosyal bilgiler ders kitaplarının olayları yüzeysel ve ciddi bir biçimde anlatımını belirtirken, kurmaca ve kurmaca olmayan edebi ürünlerin tarihi olayları zevkli, yaşanmış biçimde ve insanileştirerek anlattığını dile getirirken (Levstik, 1989: 114) geçmişteki insanların düşünme biçimlerini, olaylar karşısında neden öyle tepki verdiklerini kavramaya yarayan empati becerisini geliştirdiğini de eklemek gerekmektedir (Groth and Albert, 1997: 46). Bu nedenle ders kitapları yazarlarının edebi ürünleri okuma parçası seçmeleri önemlidir.

Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi olan NCSS demokratik bir cumhuriyette yaşayan yetişkin bir vatandaşın doğru kararlar verebilmesi için analiz becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Farklı fikirleri karşılaştırmak ve çatışan bakış açılarını görmek için verilen okuma parçalarını öğrencilere yorumlamayı öğretmek sosyal bilgiler derslerinde önemli kazanımdır (Doğan, 2007: 76). Tarih ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencileri düşünmeye ve üretmeye yönlendirmesi önemlidir. Metne ve yazara bağlı cevapların birebir bulunabilecek, onları düşünmeye yöneltmeyen, hazır ve edilgen konuma iten parçaların seçilmemesi gerekmektedir. Okuma parçaları tarihsel bilgi ve öğrencilerin gelişim düzeylerine göre seçilen birinci ve ikinci elden kaynaklar olabilir. Dergiler, gazeteler, antlaşma metinleri, günlükler, anılar, seyahatnameler, şiirler, mektuplar, kurum raporları okuma parçaları olarak çeşitli ülke ders kitaplarında öğrencilere sunulabilirken (Çençen, 2011: 357) kimi zaman da öğretmenler ders kitaplarına destek amacıyla bağımsız olarak birinci el ve ikinci el kaynakları okuma parçaları olarak sınıfa getirebilmektedirler (Levstik, 1981: 175; Grant and Gradwell, 2005: 245).

Bu çalışma Rusya tarihi ders kitaplarında yer alan okuma parçalarındaki Türk imajını ortaya çıkarması açısından önemlidir. Türkiye’de, Rusya tarih ders kitaplarıyla ilgili önemli çalışmalar yapılmıştır. Ancak yapılan çalışmaların içeriği değerlendirildiğinde genellikle Türklerin nasıl anlatıldığı ile ilgili çalışmaların genel bir değerlendirilmesi şeklindedir (Akhan, 2020; Balta ve Demir, 2016; Başaran, 2012; Gatina, 2009; Kapar, 2016; Kınıkoğlu, 2007; Maharramova- Cengiz, 2018; Maharramova-Cengiz ve Şimşek: 2017;). Bu karşı okuma parçalarını ele alan bağımsız bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Okuma parçaları konuyu pekiştirmek, dikkat çekmek, öğrencilere özel mesaj vermek gibi işlevleri de bulunmaktadır. Bu anlamda bağımsız okuma parçalarının kitaplarda yer alan metinler kadar öneme sahip olduğu açığa çıkmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu araştırmanın yöntemi döküman analizine dayanmaktadır. Tarihçilerin ve arkeologların bir kültür veya medeniyetin geçmişine ilişkin özellikleri çalışırken kullandıkları en önemli çalışma yöntemlerinden birisi, kalıntılardan hareket etmektir. Bu anlamda yazılı malzemeler ve resimler, geçmiş hakkında bilmediğimiz pek çok şeyi sunan çok değerli bilgi kaynaklarıdır. Döküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187). Dökümanlarla araştırma yapanlar için ilk atılacak adım uygun dökümanları bulmaktır. Araştırmacılar gerekli ve kullanışlı dökümanları incelerken özenli olmalıdırlar. Pek çok kez umulmayan bir yerden kıymetli verilerin elde edilmiştir (Merriam, 2013: 142).

Materyaller

Rusya'da tarih dersi beşinci sınıftan itibaren başlamakta ve on birinci sınıfa kadar devam etmektedir. Tarih ders kitapları ise genel tarih ve Rusya tarihi şeklindedir. Genel tarih dersi öğrencilere dünya tarihini anlatırken, Rusya tarihi dersinde Rusya devletinin tarihi dünya tarihi ile etkileşimli bir şekilde sunulmaktadır (Şimşek ve Maharramova-Cengiz, 2015: 228). Rusya'da okutulan tarih ders kitapları incelendiğinde bir çok yayın evinin ders kitabı olduğu görülmektedir. Hangi kitabın okutulacağına bazen eyaletin, okulun veya öğretmenin karar verdiği görülmektedir (Maharramova- Cengiz, 2018: 464). Çalışmada altıncı sınıf Rusya tarihi ders kitapları seçilmiştir. Çalışmada kolay ulaşılabilir örneklem stratejisinden yola çıkılarak, web adresinden tespit edilen ücretsiz ulaşılabilen şu kitaplar incelenmiştir: Danilov & diğerleri (2009) Rusya Tarihi; Danilov & Kosulina (2012) Rusya Tarihi; Arsentev ve diğerleri (2016) Rusya Tarihi (URL 1). Karasar (2010: 111) örneklem üzerinde çalışmanın araştırmacıya geniş zaman, enerji ve para tasarrufu sağladığını belirtmiştir. Araştırmada amaç çok veri toplamak değil, geçerli ve güvenilir veriyi toplamaktır. Çoğu durumda ise iyi belirlenmiş küçük bir örneklem üzerinde yapılan araştırma, geniş bir evrende yapılan çalışmalardan daha iyi sonuç verebileceği için büyük küme üzerinde çalışmak bilimsel yaklaşım olmayabilir. Bu nedenle para, zaman açısından tasarruf sağlamak ve değişik tarihte yazılan ders kitaplarının içeriğinin aynı olduğu kararına varıldığı için çalışmada üç adet Rusya tarihi ders kitabının evreni temsil edeceği kararına varılmıştır.

Verilerin Analizi

Rusya Tarihi ders kitaplarından ulaşılan veriler içerik analize tabi tutulmuştur. İçerik analizi hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veriyi indirgeme ve anlamlandırma çabası olarak adlandırılmaktadır (Patton, 2014: 453). İçerik analizinde asıl hedef, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çerçevede içerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya; verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizinin temelindeki temel amaç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227).

BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde Rusya Tarihi ders kitaplarında Türkler ve Moğollarla ilgili okuma parçalarının Türkçe çevirisine yer verilecektir.

1- Çoşu Şu Kroniğine göre VI. yüzyılda Türk göçmenlerinin gelenekleri

“Türkler, çadırlarda ve keçe yurtlarda yaşıyorlar, otun ve suyun çok olduğu yerlere göçüyorlar, hayvan besliyorlar, vahşi hayvan avlıyorlar, Türklerin giyimleri yün ve deriden yapıyordu. Onlar, kendilerinin kurttan türediklerine inanıyorlardı. Her yıl atalarının yattığı mağaraya kurban getiriyorlardı. Sarhoş olana kadar kımız içiyorlardı. Ruhlara secde ediyor ve büyücülere inanıyorlardı. Savaşta ölmeyi kendilerine şeref sayıyorlar, hastalıktan ölmekten ise utanıyorlardı.” (Danilov, Danilov, Klokov & Tırın, 2009: 34).

Yukarıda verilen okuma parçasından anlaşılacağı gibi ders kitabında Çinlilerin, Türkler hakkındaki tasvirlerine yer verilmiştir. Bu metinde Türkler savaşçı ve göçebe imgesi ile tasvir edilmiştir.

2- Batı'nın yürüyüşü hakkında Rus elyazmasının anlattıkları

“Lanetliler, 1746 (1237) yılında kışta siyah ormanda kaldılar ve orda da gizlice kendi liderlerinin öncülüğünde Riyazan topraklarına geldiler. Ve onlar elçilerini Riyazan Knezi'nin yanına gönderdiler, ondan talep ettiler ki her şeyin onda birini vereceksin! Yani on knezden birini, on adamdan birini, on attan birini ve bütün eşyaların onda birini. Knezler; Riyazan Knezi Yuriy İngıbareviç'in kardeşleri Oleg ve Roman; Morom Knezi, Puron Knezi savaşmaya, Moğolları kendi topraklarına sokmamaya karar verdi. Onlar, Batı'ya karşı çıktılar ve elçisine bildirdiler. Lanet olmuşlar Riyazan topraklarını zaptetmeye başladılar ve Riyazan'ı kuşattılar, kuşatma on altı gün sürdü, 21 Aralık'ta Tatarlar şehri aldılar. Knez İngvareviç ve eşini, kadınları, çocukları, monahları, ve bütün papazları öldürdüler, kimilerini ateşle, kimilerini de kılıçla. Bazı insanları kestiler, bazılarını esir aldılar, Tatarlar şehri yaktılar.” (Danilov, Danilov, Klokov & Tırın, 2009: 147).

Yukarıda yer alan okuma parçasında Batu Han'ın Riyazan topraklarına yaptığı sefere yer verilmiştir. Bu seferin nedeni ise Rusların vergi vermeyi reddetmesi olarak açıklanmıştır. Yer verilen metinde Moğollar yıkıcı ve acımasız olarak betimlenmiştir. Rus el yazmaları dini ve efsanevi bir anlayışa göre yazıldığı için oldukça fazla millî duygu taşımaktadır.

3- Suzdal el yazmasına göre Rusya'da Moğol İstilası

“1237 yılında, yaz mevsiminde doğu taraftan, ormandan, Tatarlar Rus topraklarına geldiler ve Ryazan topraklarını mahvettiler ve Ryazan'a kadar işgal ettiler. Riyazan'ı da işgal ettiler ve orasını yaktılar, heryeri yaktılar, onların knezlerini öldürdüler, kimilerini esir ettiler, kimilerini atla sürükleyerek öldürdüler, kimilerinin ellerini arkadan bağlıyor, kimilerini de okla vuruyorlardı. Bir çok kutsal kiliseyi, manastırı, köyü yaktılar, eşyaları götürdüler bundan sonra Kolomna'ya doğru gittiler. Bu kışta Vsevolod'un torunu, Yuri'nin oğlu Vsevolod, Tatarların üzerine yürüdü ve Kolomna'da karşılaştılar. Burada çok dehşetli bir dövüş oldu, Vsevolod'un voyvodası (komutanları) Yeremey Glaboviç'i ve diğer askerleri öldürdüler ve Vladimir şehrine küçük bir durijina ile koşup geldi. Tatarlar ise Moskova'ya doğru koşup gitti. Aynı kışta Tatarlar, Moskova'yı aldılar, ve Ortodoks inancına sahip olan Filipnenka Voyavad'ı öldürdüler. Yuri'nin oğlu Vladimir'i esir aldılar. İnsanları öldürdüler, şehri ve kiliseleri ateşe verdiler, bütün manastırları, evleri, köyleri yaktılar, bir çok mal zaptederek geri çekildiler. Aynı kışta Tatarlar Vladimir'e yaklaştılar, Vladimirliler şehrin kapısını kapatarak saklandılar, Tatarlar ise Vladimir Yureviç'i getirerek altın kapıya yaklaştılar ve sordular: Knez Yuri şehir de mi değil mi? Vladimirliler, Tatarların üstüne ok attılar, Tatarlar da o altın kapılara ok attılar. Sonra Tatarlar dediler ki ok atmayın. Ve Tatarlar o kapının yanına yaklaştılar ve sordular, siz knezin oğlu Vladimir'i tanıyor musunuz? O çok üzgündü, Vsevolod ve Mistislav altın kapının üstünde durarak kendi kardeşleri Vladimir'i tanıdılar, o nasıl gamlı göz yaşlı manzaraydı!

Vladimir'i gören Vsevolod ve Mistislav durijinalarıyla beraber ağlıyorlardı. Tatarlar Vladimir'in duvarlarını dağıttılar ve başladılar taş atan mançınıklar yerleştirmeye, 7 Şubat Pazar günü şehre yaklaştılar ve öğleye yakın, öğle yemeğine doğdu şehri aldılar Vsevolod ve Mistislav kaçtı. Yepiskop Mitrofan ise Prenses Yuriyevna (Yuri'nin kızı) ile beraber baldızlarıyla, torunlarıyla ve diğer prenses kadınlar ve çocuklarla beraber Siviyatov Bogorodsi Kilisesi'ne sığındılar buna rağmen acımasızca ateşte yakıldılar." (Danilov & Kosulina, 2012: 112-113).

Üçüncü okuma parçası da ikinci okuma parçası gibi 1237 yılındaki Moğolların seferini anlatmaktadır. Bu okuma parçasında da Moğolların tasviri olumsuz olmuştur.

4- Baskak Şelkan hakkında halk türküsü

*"Genç Şelkan alıyordu, Çar'a ödenmemiş vergiyi,
Knezlerden yüz ruble, bayarlardan elli ruble,
Kimin parası yoksa, onun çocuğunu alırdı,
Çocuğu olmayanların, eşini alırdı,
Eşi olmayanların, kafasını alırdı"* (Arsentev vd., 2016: 34)

Yukarıda verilen metinde de görüldüğü gibi dördüncü okuma parçası olarak bir şiire yer verilmiştir. Şiirde Moğolların, Ruslardan aldıkları vergi dile getirilmiştir. Şiire göre vergi verilmediği takdirde Moğollar insanları esir almaktadır. Bu şiirde de olumsuz betimlemeler vardır.

5- 1327 yılındaki Tver İsyanı ile ilgili anlatı

"Kanunsuz Şevkal (han başkaki) pekçok Tatarla beraber Rusya'ya geldi. Tver'e gelerek büyük knezi sarayından kovdu, büyük knezlik tahtına oturdu. O, yüce Hıristiyanlığa karşı şiddetle, talanla, döverek, aşağılayarak baskı uygulamaya başladı. Knez ise kendi insanların kızmasına rağmen onları savunamıyor, onlara sabretme emri veriyordu. Lakin Tverliler buna baş eğmiyor, kabul etmiyor, bu uygulamalara karşı çıkmak için uygun zaman arıyorlardı. Ve 15 Ağustos günü, Dutko lakaplı Tverli Diyakon (kilise hizmetlisi) genç ve besili atını Volga'da su içirmeye götürdü. Tatarlar ise bunu gördüler ve atı onun elinden aldılar. Diyakon başladı bağırma "ey Tverliler, vermeyin, koymayın!" diyerek Tatarlarla kavgaya tutuştu. Tatarlar da ona sopalarla vurmaya başladılar. Ve birden çan çalmaya başladı ve herkes bir yere toplandı, bütün şehir bir araya yığıldı, bütün halk heyecanla toplandı ve bütün Tverliler bir olma sesi verdi ve nerde bir Tatar buldularsa onu dövmeye başladılar. Diğerleriyle beraber Şevkal da öldürüldü. Ancak bozkırda at otlatanlar kendilerini kurtardılar, en iyi atlarını alarak hızlıca Moskova'ya oradan da Orda'ya kaçtılar. Orada Şevkal'in öldürüldüğünü duyurdular... Kanunsuz Çar (han) o kışın ordusunu Rusya'ya gönderdi. Bir çok insan öldürüldü ve diğerleri de esir edildi, Tver ile diğer şehirler ise ateşe verildi..." (Danilov, Danilov, Klokov & Tırın, 2009: 184).

Beşinci okuma parçası 1327 yılında Rusların, Tver'de Moğollara karşı isyan etmesi hakkındadır. Bu okuma parçası da öğrencilere Moğollarla ilgili olumsuz tasvirler yapmaktadır.

6- Çernigov Knezi Mihail'in Altın Orda'da Ölümü Üzerine

"1246 yazında Çernigov Knezi Mihail torunu Borisle birlikte Tatarlara gitti, ve ne zamanki Batu, Knez Mihail'e adam gönderdi ve emretti ki o onların ateşine ve putlarına secde etsin; knez Mihail ise onların inandıklarına iman etmedi... ve bu dinsizler tarafından acımasızca hançerlendi" (Danilov & Kosulina, 2012: 128) .

Altıncı okuma parçası Çernigov Knezi Mihail'in öldürülmesi hakkındadır. Bu okuma parçası, Moğolların, kendi dinlerine geçmediği için bir Rus knezini öldürdüğünü dile getirmektedir. Moğollar genellikle dini hoş görüleriyle tasvir edilirken, yukarıdaki parçada ise tam tersi hoşgörüsüz olarak tasvir edilmiştir.

7- XIV. yüzyılın 30-40'lı yıllarında Altın Orda'nın Başkenti Yeni Saray Hakkında Açıklamalar. Müslüman yazarlar El-Ömer, İbn Arabşah ve İbn- Batuta'nın yazdıklarından

"Olağanüstü büyüklüğe ulaşan bu güzel şehir, düz bir arazi de kurulmuştur. Bu şehir duvarlarla çevrili değildir. Çar'ın (han) orada yerleştiği büyük bir saray var, o sarayın en tepesinde altın hilal bulunmaktadır. Saray ise duvarlarla kulelerle, emirlerin yaşadığı evlerle çevrilidir. Bu saray ilmin ve Tanrı'nın verdiği cevherin birleştiği yerdedir, kısa zamanda çok sayıda bilgili âlimler ve tanınmışlar burada toplanmıştır. Bu şehirde ibadet için on üç cami, pazarlar, hamamlar gibi önemli yapılar oluşmuştur. Güzel sokakların hepsi insanlarla doludur. Burada Yaslar, Alanlar, Kıpçaklar, Çerkesler, Ruslar ve Bizanslılar yaşamaktadır. Her halk kendi bölgesinde yaşıyor ve onların kendilerine ait sarayı vardır." (Danilov, Danilov, Klokov & Tırın, 2009: 167).

Yedinci okuma parçası siyasi tarih alanından değil, kültür ve medeniyet konusunda seçilmiştir. Okuma parçası Arap seyyahların gözlemlerine dayanmaktadır. Bu metinde Türk şehirleri olumlu imgelerle tasvir edilmiştir. Seyyahlara göre, Altın Orda şehirlerinde çeşitli milletten halklar barış içerisinde yaşamaktadırlar.

8-İvan Şilt Berger'in Seyahatnamesi'nden

Şilterberg- Alman asker- Haçlı Seferi'nde Yakın Doğu'da bulunmuş ve 1396 yılında Türk sultanı tarafından esir alınmıştır. Otuz yıl farklı Müslümanların esiri olarak yaşamıştır. Şiltenberg kendi ağalarıyla beraber hemen hemen bütün Müslüman topraklarını gezmiş, XV. Yüzyılın başında Altın Orda topraklarını dolaşmıştır.

"Tataristan (Altın Orda) gezdiğim ülkeler arasında. Bu ülkelerin arasında Harezm (Orta Asya) – birincisi- bu güzel ülkede böyle büyük şehir Astrahan ve Tatar hanının Başkenti Saray Şehri'ni de gezdim. Çeşitli hayvanlarla zengin olan Bulgar şehri ve onun gibi Sibir ve Azak var. Bu şehir Don'un kıyısında yerleşmiş, balıkla zengin, bu balığı büyük gemilerle ve kayıklarla Venedik ve Cenova'ya götürüyorlar. Sonra başkenti Solhat (Kırım) olan bir Kıpçak devlet var, bu ülkede çeşitli tahıllar var. Onlardan hem de çok iyi şarap yaparlar. Orada Karadeniz kıyısında yerleşen Çerkezlerin ülkesi ve Tatar kralına vergi veren Rusların ülkesi var. Altın Tatarların ülkesi yürüme mesafesiyle üç ay sürüyor, bu memlekette düzenli bozkır var, orada ne orman ne tarla var. Bütün kaydettiğim topraklar Altın Tatarya'nın yönetimine aitti." (Danilov, Danilov, Klokov & Tırın, 2009: 223).

Rusya tarihi ders kitaplarında tespit edilen sekizinci okuma parçası esir düşen bir askerin Altın Orda topraklarıyla ilgili gözlemlerini içermektedir. Alman askerin gözlemlerine göre Bulgar Şehri ve Kırım çeşitli zenginliklere sahiptir. Alman asker, gezdiği toprakların bozkır olduğunu ormanların az olduğunu ve tarım yapılmadığını dile getirmiştir. Seçilen bu okuma parçası Türklerin yaşadığı coğrafyayı tasvir etmesi açısından önemlidir.

9- El yazmasından Kulikovo Savaşı ile ilgili destan

"Sonbaharda Ordu (Altınorda) Knezi Mamay kendi fikirdaşlarıyla ve diğer Ordu'nun knezleriyle ve tüm güçlü Tatar ve Kıpçaklarla bereber geldi, hatta ücretli askerler de vardı. Mamay dediki: Haydi! Bir zamanlar Batu'nun yaptığı gibi Rus knezinin ve güçlü Rusların

üzerine gideceğiz, Hıristiyanları mahvedeceğiz, Tanrı kiliselerini yakacağız, onların kanlarını dökeceğiz, nizamlarını bozacağız. İmansız Mamay kendi arkadaşları ve komutanları Boje Nehri'nde öldürüldükleri için kızgındı. Ve birleşmiş Rus knezlerinden ve güçlü kendi birlikleriyle Dimitri Moskova'dan yürüdü. Kendi vatanının savunmak için Kolomon'a geldi ve oraya yüz elli bin askerini yığı. Bunun dışında Knezin ordusundan başka 150 bin kişi vardı. Bu arada diğer yerlerden askerler de geldiler. Knez Andrey Polovskiy ve kardeşi ile Knez Dimitriy Biryanskiy askerleriyle. Knez temiz bir ovada bulunan Don'a geldi, Burası Dinyeperin ağzı ve Mamay'ın toprağıydı. İki güçlü kuvvet kısa sürede karşılaştı, ovayı askerler kapladı, on verst ötede bir çok asker vardı, burada çok acımasız ve büyük bir kavga oldu. Ta büyük Rus Knezliğinin başlangıcından itibaren böyle büyük dövüş olmamıştı. Pek çok Rus, Tatarlar tarafından, pek çok Tatar, Ruslar tarafından öldürüldü. Pek çok Tatar ölüsü Hıristiyan ölüsü üzerine düşüyordu ve bizim Knezin Tanrısı yabancılar üzerinde zafer kazandı. Mamay korkudan titredi, inleyerek dedi ki: Hıristiyanların Tanrısı büyük ve güçlüdür; kardeşlerim görünmez yollardan kaçınız! ve kendisi de hızlıca Orda'ya geri döndü. Bu durumu görünler büyükten küçüğe kaçmaya başladılar." (Danilov & Kosulina, 2012: 165).

Dokuzuncu okuma parçası Kulikovo Savaşı'yla ilgili bir el yazmasından alınmıştır. Metinden de anlaşılabilir gibi savaş objektif açıdan değil, dini ve mitolojik bir açıdan değerlendirmiştir. Milli hisler yüksektir. Bu seçilen parça tarih ders kitaplarının objektif tarih anlatım tarzı yerine, milli duygular aşıl原因 bir metni tercih ettiklerini göstermektedir. Bu durum Rusya tarih eğitiminin objektif ve nesnel tarih anlatımından kimi zaman uzaklaştığını göstermektedir.

10-Zadonşına Destanı'ndan

"Artık, denizden Don ve Dinyeper Irmaklarının başlangıcına, Rus topraklarına kara bulutlar geldi bunların içinde de kanlı tan yeri kızarma ve onun içinde de şimşekler çakmaya başladı. Don ile Dinyeper'in arasında olan Nepriyadva Çayı'nda ses ve gürültü başladı, Kulikovo Bozkırında birazdan insan cesetlerinin olacağını haber veriyordu, burada, Nepriyadva Çayı'nda kan dökülecekti. Şimdi, Don ve Dinyeper arasında arabaların sesleri geliyordu, düşman Rus toprağına geliyordu. Don Çayı'nın ve Dinyeper Çayı'nın ağzına bozkurtlar koşup geldiler, Meça Çayı'nın üstünde ulumaya başladılar. Rus topraklarına hücum etmek istiyorlardı. Bu zaman Meça Çayı üzerinde kazlar gıdıklamaya, kuğu kuşları da kanat çırpmaya başladılar. Artık kazlar gıdıklamıyorlar, kuğu kuşları da kanat çırpıyordu. Çünkü Lanet Mamay, Rus topraklarına geldi, askerlerini de getirdi. Şahinler, bozdoğanlar, belezer şahinleri Taş Moskova'dan uçtular ve mavi semalarda altın çanlara vurmaya başladılar. Onlar bir çok kaza ve kuğu sürüsüne darbe vurmaya istedikler, Rus bahadırlar da lanet olmuş Çar Mamay'ın kuvvetlerine darbe vurmaya istiyorlardı. Bu anda Büyük Knez ayağını altın üzengisine koydu, sağ eline kılıcını aldı. Doğu'dan onun yüzüne temiz güneş vuruyordu, güneş ona yolunu gösteriyordu. Boris ve Gleb ise akrabaları için dualar ediyorlardı. Bu arada şahinler, doğanlar ve belezer çalaganları tezlikle Don Çayı'na uçup geldiler kaz ve kuğu sürülerine hücum ettiler. Aslında bunlar güçlü Rus oğullarıydılar ki geldiler ve güçlü Tatar ordusuna saldırdılar, mızraklarla Tatar zırhlarına vurdular. Kulikovo Çölünde, Nepriyad Irmağı'nda düşman miğferlerinin üstüne darbe indirdi. At tırnaklarının altında toprak kapkara oldu ve çöllere Tatar kemikleri serpildi, topraklar kanlarıyla sulandı. Güçlü alaylar birlikte hücum ettiler birleştiler, çölleri ve bozkırları çiğnediler, çayları ve gölleri heyacana getirdiler. Rus topraklarında Divo haykırdı, emretti ki bütün topraklar onu dinlesin! Rus knezlerinin şöhreti övgü için Ornaç'a, Roma'ya, deniz yoluyla Kefe'ye, Tırnavo'ya oradan da Çargrad'a kadar yayıldı. Büyük Rusya, Mamay'a Kulikovo Çölünde, Nepriyad Irmağı'nda galip geldi." (Danilov & Kosulina, 2012: 243).

Onuncu okuma parçası da Kulikovo Savaşı'yla ilgilidir. Bu savaş hakkında yazılmış en önemli destan Zadonşına'dır. Tarih ders kitaplarına bu destandan bir bölüm alınması öğrencilere milli

duygular aşılacak içindir. Destan doğası gereği dini ve efsanevi nitelik taşımaktadır. Rusların Moğollar karşısında ilk galibiyeti olduğu için de özellikle seçildiği açıktır.

11- Kazan'ın alınması hakkında (N. M Karamzin'in eserinden)

"Kazan Ablukasını yazarken kaydetmeliyiz ki bu abluka Mamay dövüşünden zamanımıza kadar tüm Rusların hafızasında şerefle hatırlanmaktadır... Bu olağanüstü olayı yazmak için iki neden var: Birincisi iyi savunulan yerleri almadaki başarımız, diğeri onu savunanaların eşi görülmemiş, inanılmaz kahramanlığı. Şafak semayı parlak ve temiz şekilde ışıktandırdı. Kazanlılar duvarların üzerinde durdular; Ruslar ise onların karşısında. Muhkemleştirilmiş yerlerin savunulmasında bayrakların altında sakinlik vardı, tefler ve borular çalıyordu ancak ne düşman tarafında ne de bizim tarafımızda ne oklar atılıyordu ne de toplar gürlüyordu, herkes beklemeydi... Hükümdar, kilisede duruyordu... gök şiddetli gürledi, birdenbire toprak titredi, kilise yerinden oynadı... ve o çok dehşetli toprağın savrulmasını gördü, Kazan'ın üzerindeki ağır karanlığı gördü... Büyük top parçaları, kulelerin kırıntıları, evlerin duvarları ve insanlar bulut gibi yukarı kalkıyor ve şehrin üzerine düşüyordu. Rus alayları çok kararlı ve hızlı biçimde kaleye ilerlediler, Kazanlılar ise mağrur bir şekilde ölüm öncesi yerlerinden kıvıldamıyor, Hz. Muhammed'in adını anıyorlar, salevat getiriyorlardı. Onlar ok atmıyorlar, ateş etmiyorlar ve gözleriyle mesafeyi ölçüyorlardı ve birden dehşetli ateş açtılar; kurşunlar, taşlar, oklar havayı karanlığa çevirdiler, fakat Ruslar komutanlarının liderliğinden cesaret alarak duvara ulaştılar. Kazanlılar onlara ağaçlarla vuruyor, kaynar sıvılar döküyorlardı, onlar ise kendilerini savunmuyorlardı, kalkanlarının arkasına gizlenmiyorlardı: Kazanlılar açık duvarların üstünde ve geçitlerde duruyor, bizimkilerin çok dehşetli top ve ok ateşlerine nefretle bakıyorlardı." (Danilov & Kosulina, 2012: 224).

On birinci okuma parçası Kazan'ın Ruslar tarafından ele geçirilmesiyle ilgilidir. Kazan, Ruslar tarafından ele geçirilen ilk Türk-İslâm hanlığıdır. Bu açıdan önem taşımaktadır. Diğer önemi ise artık Rusların savunmadan, saldırıya geçtiği dönüm noktasına işaret etmektedir. Bu okuma parçası edebiyatçı ve tarihçi Karamzin'in eserinden seçilmiştir. Adı geçen metinde hem Kazanlılar hem de Ruslar olumlu imgelerle tasvir edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Rusya tarihi ders kitaplarıyla ilgili çalışma değerlendirildiğinde ilk okuma parçasının Çin kroniklerinden alındığı görülmektedir. Çin kroniği Türklerin bozkır yaşamları hakkında bilgi vermiştir. Bu kronikte dikkat çeken bir husus ise Türklerin kurttan türediği inancı ve savaşlarda gösterdikleri kahramanlıktır. Bu parça Rusya tarih ders kitaplarında yer almasına rağmen Çinlilerin, Türklere bakış açısını göstermektedir. İzbasar (2018: 132) Çin Halk Cumhuriyeti'nin güncel tarih ders kitaplarında ise Türklere ayrılan satırların gittikçe azaldığını belirtmiştir.

Rusya Tarihi ders kitaplarında yer alan iki okuma parçası ise Batu Han ve Moğolların Rus topraklarına yaptıkları seferlerle ilgilidir. Bu okuma parçalarına göre Moğollar, Rus topraklarını işgal etmiş, evleri ve kiliseleri yakmış, insanları öldürmüşlerdir. Maharramova- Cengiz (2015: 474) Rusya tarih ders kitaplarında Türk imajının barbar, yönetimi altındaki Hıristiyanlara zulmeden şeklinde yer aldığını tespit etmiştir. İki çalışmanın sonuçları da göstermektedir ki Rusya tarih ders kitaplarındaki Türk imgesi olumsuzluklarla ve ön yargılarla doludur.

Çergigov Knezi'nin din değiştirmemesi nedeniyle öldürüldüğüne yönelik okuma parçası Türklerin dinlerini yayma isteği, Rusların ise buna karşı olan direnişiyi açıklanabilir. Diğer bir okuma parçası ise Rusya'dan vergi toplayan Başkak Şelkan hakkındadır. Rusya'da Moğolların topladığı

vergi ciddi boyutlara ulaşmıştır ki bu durum ders kitabında da görüldüğü gibi halk türkülerine de yansımıştır. Rusların Moğol hâkimiyeti dönemi Rusların kolektif hafızalarına olumsuz olarak yansımıştır. Ruslar, Moğolların kendi topraklarına yaptıkları akını 1223 yılında Kalka Nehri kıyılarında durdurmaya çalışmış ancak başarısız olmuşlardır. Cengiz Kağan'ın torunu Batu, Volga Bulgarlarının topraklarını işgal etmiş ardından yönünü 1237-1238 kışında Rus knezliklerine çevirmiştir. Bu güçler 1237'de Riyazan'ı, ardından Kuzey-Doğu Rusya'nın Başkenti Vlademir'i yerle bir etmişlerdir. Moğolların yıkıcı akınları pek çok yıllığa ve seyahatnamecilerin eserlerine de yansımıştır. Papa Nevinni (Masum) IV'ün Moğol kağanına gönderdiği elçisi Giovanni de Plano Carpini; Fransız Kralı Louis IX. tarafından Moğol Kağanı Batu'ya gönderilen Rubruck'lu William da Moğolların saldırıları sonucunda Rus topraklarının büyük bir yıkıma uğradığını kaydetmişlerdir. Rusların, Moğol hâkimiyeti döneminde olumsuz anıları arasında ödedikleri vergiler bulunmaktadır. Altın Ordu Devleti fethettiği halklardan hâkimiyetin kabulünü, vergi ödenmesi, istenilen zamanda asker gönderilmesini şart koşulmuştur. Bunun için ilk kez 1257 yılında Rus topraklarında nüfus sayımı yapılmıştır. Moğollar kendilerine itaat edildiği ve vergiler ödendiği takdirde Rus yönetici elitlere dokunmamışlardır. Kağanlar, Rus topraklarında, vergi toplanması gibi işlerin yürütülmesi için başkaki adlı memurları görevlendirmişlerdir (Acar, 2009: 53-55) ancak on dördüncü yüzyılın başında, Moğollar bu sorumluluğu Rus prenslerine devretmişlerdir (Engel ve Martin, 2020: 39)

Ders kitaplarının yer verdiği bir okuma parçası da Arap seyyahlara aittir. Arap seyyahlar Türk şehirleriyle ilgili gözlemlerini kaydetmişlerdir. İki okuma parçası ise Şevkal'in vergi toplaması ve Rus halkının bu duruma isyan etmesi hakkındadır. Tarih ders kitaplarında bir okuma parçası ise Türklere esir düşen bir Alman askerinin anılarından seçilmiştir. Esir asker, Orta Asya'da bir çok yer gezdiğini ifade etmiştir. Bu şehirlerden biri olan Azak'ta balıkçılık yapıldığı, Kırım'da ise şaraplar üretildiğini ifade etmiştir.

İki okuma parçası ise Kolikovo Savaşı ve Zadoşına Destanı'yla ilgilidir. Kolikovo Meydan Muharebesi, Altın Orda'da büyük nüfuz sahibi olan Mamay Mirza ile Moskova Knezi Dimitri İvanoviç arasında gerçekleşmiştir. 1373 yılında Moskova ordusunun Arabşah Han'a karşı Voja Nehri yakınlarında zafer kazanması Dimitri İvanoviç'in güç kazandığının önemli kanıtıydı. Bu galibiyetten cesaret alan Ruslar Moskova'ya Mamay tarafından gönderilen elçilerin isteklerini reddetmişlerdir. Mirza Mamay, Moğollarlardan başka, Kumanlar, çerkesler, Alan (Yas), Burtan (Yahudiler), Ermeniler ve Cenevizlerden oluşturduğu ordu ile harekete geçmiş. Litvanya Beyi Yagayla ile de ittifak yapmıştır. Ancak Yagayla savaş meydanına gelmemiştir. Savaş Moğollar lehinde devam ederken Rusların beklettikleri kuvvetlerini savaş meydanına sokmaları savaşın Ruslar lehine dönmesine neden olmuştur. Böylece 1380 yılında gerçekleşen savaşı Ruslar kazanmışlar. Knez Dimitri İvanoviç'e "Don Muzafferi" (donskoy) lakabı verilmiştir. Bu zafer Altın Ordu hanına karşı değil bir Moğol mirzasına karşı kazanılmış, Moğollar bunun intikamı için Moskovaya sefer yapıp yirmi dört bin kişiyi öldürmüşlerse de bu zafer Rusların morallerini ve maneviyatlarını oldukça yükseltmiştir (Kurat, 1999: 95-97). Kulikovo Zaferi'nden çok kısa süre sonra bu sefer ve zafer hakkında destanlar yazılmasına rağmen bunlardan "Mamay Savaşı Hakkında Hikâye", "Rus Çarı Büyük Knez Dmitriy İvanoviç'in Hayatı ve Ölümü Hakkında Hikâye" ile "Zadoşına" en çok yayılanları olmuştur (Yücel, 2020: 161). Şimşek (2014: 313) destanlar ve efsanelerin toplumların kültürel öğeleri olduğunu belirtmiştir. Bu ürünler geçmişte yaşamış kişi ve yaşanmış olaylar hakkında kuşaktan kuşağa sözlü aktarılmış anlatı ve tasvirlerdir. Bu anlamda sözü edilen destanların Rus toplumun hafızası ve bilinçaltına ışık tutması açısından önemlidir.

Son okuma parçası ise Kazan'ın Ruslar tarafından alınmasıyla ilgilidir. Bu okuma parçası edebiyatçı ve tarihçi olan Karamzin'in eserinden seçilmiştir. Nikolay Mihayloviç Karamzin 1 Aralık 1766 yılında Simbirskiy Eyaleti'nin Mihaylovka köyünde, Tatar kökenli, soylu bir ailede dünyaya

gelmiştir. N.M. Karamzin'in Santimentalist Akım'ın etkisi altında kaleme aldığı "Zavallı Liza" adlı eserinde "küçük insan" temasını işlemektedir. "Küçük İnsan" teması o dönem içerisinde yaşayan insanların buldukları sosyal konumu ve ruh hallerini belirtmek için kullanılan bir yöntemdir. Toplumda küçük insanlara karşı takınılan tutum, Çarlık yönetiminin bu insanları hiçbir şekilde önemsememesi içinde buldukları durumun ne kadar kötü olduğunu göstermektedir. Sıradan kimseler etkisiz bir biçimde yaşamakta ve sessiz bir şekilde hayata veda etmektedirler. Düşük rütbeli memurlar, menzil bekçileri, fakir köylüler ve bu insanların yaşamları dönem içerisinde var olan yazarlar tarafından kaleme alınmaya başlanmıştır (Çetinkaya, 2015: 2). Karamzin büyük bir edebiyatçı olmanın yanında önemli bir tarihçidir. Tarihi eserler yazan Karamzin 1803 yılında historiografi uzmanlığını alarak tarih çalışmalarına ağırlık vermiştir. Bu çalışmalarda I. Aleksandr tarafından kendisine maaş bağlanmış ve çalışmalarını Çar'ın himayesine rahatlıkla yapabilmektedir. "Rus Devleti Tarihi" adlı çalışması için yaklaşık kırk vakayinameden istifade etmesi, kullandığı dipnot ve atıfların zenginliği yazarın başarılı bir tarihçi olduğunu da göstermektedir (Dilekçi, 2017: 106-107). Karamzin'den alınan bu okuma parçası aslında bir dönüm noktasını da göstermektedir. Artık Ruslar savunma pozisyonunu terk ederek Türk topraklarını işgale başlamışlardır. Bu okuma parçasında her iki toplum da kahramanlığıyla tasvir edilmiştir. Her iki tarafın da olumlu olarak betimlenmelerinde Karamzin'in Tatar ve Rus kökenli olmasının da payı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, K. (2009). *Ortaçağ'dan Sovyet Devrimi'ne Rusya*, İletişim.
- Akhan, O. (2020). *Türkiye, ABD ve Rusya lise tarih programlarının ve ders kitaplarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi.
- Arsentev, N.M., Danilov, A.A., Stefanoviç, P.S & Tokareva A, Y. A. (2016). *İstoriya Rosii*, Prosveşeniye.
- Balta, E & Demir, S. (2016). Tarih, kimlik ve dış politika: Rusya Federasyonu güncel tarih ders kitaplarında Osmanlı-Türk imajı. *BİLİG*, 76, 1-31. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilig/issue/25338/267577>.
- Başaran, V. (2012). Çarlık dönemi ders kitaplarında Osmanlı imgesi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (2), s.199-219.
- Çençen, N. (2011). *Cumhuriyetten günümüze ortaöğretim. T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında okuma parçaları meselesi*. 5. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi, Ankara.
- Çetinkaya, E. (2015). *Santimentalizm akımı ve N.M. Karamzin'in "zavallı liza" eserindeki "küçük insan" teması (Türk öğrencisinin bakış açısıyla)*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].
- Danilov, A.A., Danilov, D. D., Kulokov, B.A., & Tırın, C. B. (2009). *İstoriya Rasiyi*, Dopuşeno Ministerstvom Obrazovaniya i Nauki RF.
- Danilov, A. A & Kosulina, L. G (2012). *İstoriya Rosii*, Prosveşeniye.

- Dilekçi, P. (2017). N.M. Karamzin'in "Zavallı Liza" ve Sami Paşazade Sezai'nin "Sergüzeşt" adlı Eserlerinde Halk Kültürü Yansımalarının karşılaştırmalı Analizi, Atatürk üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, [Yayımlanmamış Doktora Tezi].
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü [Yayımlanmamış Doktora Tezi].
- Engel, B. A and Martin, J. (2020). *Rusya Tarihi* (Çev. F. Şahin), İnkılap.
- Gatna, V. (2009). Rus tarih ders kitaplarında Osmanlı/ Türk İmgesi. Yıldız Teknik Üniversitesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].
- Grant, S. G and Gradwell J. M. (2005). The sources are many : Exploring history teachers' selections of classroom texts. *Theory and Research in Social Education*, 33 (2), pp.244-265.
- Groth, J. L & Albert, M. (1997). Arts alive in the development of historical thinking. *Social Education*, 61 (1), pp 42-44.
- İzbasar, N. (2018). Çin Halk Cumhuriyeti tarih ders kitaplarında Türk imajı (121-132). *Dünyada Türk İmajı* (Ed. A. Şimşek), Pegem Akademi.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebî Ürünler ve Yazılı Materyaller*, üçüncü baskı, PegemA Yayıncılık.
- Kapar, M. A. (2016). Sovyetler dönemi tarih ders kitaplarında eskiçağ tarihi ve eski Türk tarihinin öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Dergisi*, 5, 229-252. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usad/issue/28214/299571> adresinden alınmıştır.
- Karabağ, G. (2012). Tarih eğitimi ve ders kitabı kullanımı, (s.39-74). *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (Ed. İ.H. Demircioğlu ve İ. Turan), Pegem Akademi.
- Kınıkoğlu, S. (2007). Images and representations of Turks and Turkey in Soviet history textbooks. *Internationale Schulbuchforschung*, Vol. 29, No. 3, Europa – Peripherie Ost/Südost / Europe – The Eastern/South-Eastern Periphery, pp. 259-271, Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/43056785>.
- Kurat, A. N. (1999). *Rusya Tarihi*, 4. Baskı, Türk Tarih Kurumu.
- Levstik, L. S. (1981). Using adolescent fiction as a guide to inquiry. *Theory into Practice*, 20 (3), pp. 174-178. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1476971> adresinden ulaşılmıştır.
- Levstik, L. S. (1989). Historical Narrative and the Young Reader. *Theory into Practice*, (2) Learning through Text, pp. 114- 119. <http://www.jstor.org/stable/1476997> adresinden alınmıştır. Accessed: 28/04/2010 18:59.
- Merriam, S. B (2013). Dökümanlardan verilerin toplanması (131-156). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. Ed. S. Turan), Nobel.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 21. Baskı, Nobel.

- Maharramova- Cengiz, N. ve Şimşek, A. (2017). Sovyetler Birliği döneminde Rusya'da okutulan tarih ders kitaplarında Türk imgesi, *CTAD*, 13(26), 77-66.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir), Pegem Akademi.
- Şimşek, A. (2013). Tarih öğretiminde destanlar ve efsaneler (313-318). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* (Ed. M. Safran), İkinci baskı, Yeni İnsan Yayınevi.
- Şimşek, A ve Meherremova C. (2015). Rusya Tarih Ders Kitaplarında Türk-Osmanlı İmgesi. *TUHED*, 4 (2), 225-258. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/164064> adresinden ulaşılmıştır.
- Tanrıöğren, G. (2007). Tarih metinlerini anlayarak okuma stratejileri: "karşılıklı öğretim" uygulaması (s.338-345). *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, ikinci baskı, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Yıldırım , A ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 6. Baskı, Seçkin.
- Yücel, M. U. (2020). Altın Orda-Rus Mücadelesinin Edebiyata Yansıması: Zadoşına Destanı. *BİLİG*, 93, 149-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilig/issue/48980/718082> adresinden ulaşılmıştır.
URL.1. <https://may.alleng.org/d/hist/hist449.htm>.

EXTENDED SUMMARY

The basic aim of this study is to evaluate the Turkish-Mongolian image in the reading texts. The survey model approach was adopted in the study. Survey models are research approaches whose aim is to describe a past or present situation as it is. The method of this research is based on document analysis. One of the most important working methods used by historians and archaeologists when studying the features of the past of a culture or civilization is to move from the ruins. In this sense, written materials and pictures are very valuable sources of information, documents that present many things that we do not know about the past. Document review includes the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena that are aimed to be investigated. In the study, sixth grade Russian history textbooks were selected. Based on the easily accessible sampling strategy in that study. The aim of the research is not to collect a lot of data, but to collect valid and reliable data. In most cases, it is not a matter of pride to work on a large set, as research on a well-defined small sample can yield better results than work on a large population. For this reason, it was decided that four Russian history textbooks would represent the universe in the study, since it was decided to save money and time and the content of the textbooks written on different dates was the same. The data which collected from the Russian history textbooks were reviewed via content analysis. Content analysis is an effort to reduce and make sense of any qualitative data to determine basic coherences and meanings by taking voluminous qualitative material.

When the results of the study are evaluated, it is seen that the first reading passage was taken from the Chinese chronicles. The Chinese chronicle gave information about the steppe life of the Turks. Another remarkable point in this chronicle is the belief that Turks are descended from wolves and describes their heroism in wars.

Two reading passages in Russian history textbooks are about the invasion of Batu Khan and Mongols toward Russian lands. According to these reading passages, the Mongols invaded Russian lands, burning houses and churches, and killing Russians. The reading text that states that the Chergigov Knezi was killed because of not converting Turkish religion which would be explained by the desire of the Turks to spread their religion and the resistance of the Russians against it. Another reading piece is about Başkak Şelkan, who collects taxes from Russia. The tax collected by the Mongols in Russia reached serious levels, which was reflected in the folk songs as seen in the textbook. The Russians tried to stop the Mongol incursions into their lands on the banks of the Kalka River in 1223, but were unsuccessful. Batu, the grandson of Genghis Khan, occupied the lands of the Volga Bulgars, after turned his expedition to the Russian land in the winter of 1237-1238. These forces destroyed Riyazan in 1237 and then Vladimir, the Capital of North-East Russia. Among the negative memories of the Russians during the Mongolian rule are the taxes they paid. The Altın Orda State stipulated the acceptance of sovereignty from the peoples it conquered, the payment of taxes, and the sending of soldiers at any time. For this, the first census was conducted in 1257 in Russian territory. Another reading text included in the textbooks belongs to Arab travellers who wrote their observations related to Turkish cities. Two reading passages are on Şevkal's tax collection and the Russian people's rebellion against this application. A reading passage in history textbooks is selected from the memories of a German soldier who was captured by the Turks. The captive soldier stated that he traveled to many places in Central Asia. He stated that fishing has been done in Azov and wines have been produced in Crimea.

Two reading passages are about the Battle of Kolikovo and the Epic of Zadonshina. The Battle of Kolikovo was fought between Mamay Mirza and Moscow Knezi Dmitry Ivanovich. The victory of the Moscow army against Arabshah Khan near the Voja River in 1373 was an important proof of Dmitry Ivanovich's gaining power. Encouraged by this victory, the Russians rejected the requests of the envoys sent to Moscow by Mamay. Apart from Mongols, Mirza Mamay took action with the army he composed of Cumans, Circassians, Alan (Yas), Burtan (Jews), Armenians and Genoese. He also made an alliance with the Lithuanian lord Yaga in the province. However, the Yagayla did not come to the battlefield. While the war was going on in favor of the Mongols, the Russians' putting their forces on the battlefield caused the war to turn in favor of the Russians. Thus, the Russians won the war that took place in 1380. Knez Dimitri Ivanovich was nicknamed "Don hero" (donskoy). Although epics were written about this expedition and the victory shortly after the Kulikovo Victory, the most popular of these were "The Story of the Battle of Mamay", "The Story of the Life and Death of the Russian Tsar Great Knyaz Dmitriy Ivanovich" and "Zadonshina". The last reading is about the capture of Kazan by the Russians. This reading passage is selected from the work of Karamzin, a Russian writer and historian. N.M. Karamzin's "Poor Liza", which was written under the influence of the Sentimentalist Movement, deals with the theme of "ordinary people". Besides being a great writer, Karamzin is an important historian. Karamzin, who wrote historical works, took his historiographical expertise in 1803 and accelerated his studies on history. The fact that he benefited from about forty chronicles for his work titled "History of the Russian State", the author's use of 6538 footnotes in his book and the reference to 350 authors show that the author is a successful historian. This reading passage from Karamzin actually points out a change. After this the Russian's army left their defensive position and started toward occupy Turkish lands.

Kitap İncelemesi

Azerbaycan'da İlk ve Orta Öğretimde Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları

(Sovyet Azerbaycan'ından Azerbaycan Cumhuriyeti'ne)

Refik TURAN

Atatürk Araştırma Merkezi, 499 Sayfa

ISBN:978-975-16-3107-7

Tuğba MAYALI*

Makale Bilgisi

Makale Türü: Kitap incelemesi

Makalenin Geliş Tarihi:26.5.2021

Makalenin Kabul Tarihi: 14.6.2021

GİRİŞ

Rusya'da 1917 yılında gerçekleştirilen Ekim Devrimi ve akabinde ortaya çıkan iç savaşın V. İ. Lenin'in liderlik ettiği Bolşevik güçlerin zaferi ile sonuçlanmasından sonra 1922 yılında resmen kurulan Sovyet Sosyalist Cumhuriyetleri Birliği (SSCB) 1991 yılına kadar siyasi varlığını sürdürmüştür. SSCB içerisinde bulunan Türk Cumhuriyetleri de 70 yıl süren bu dönemi Lenin, Stalin, Kruşçev, Brejnev ve son olarak Gorbaçov'un ideolojik yaklaşım ve uygulamalarının altında geçirmek zorunda kalmışlardır. Bu Sovyet liderlerinin yönetim anlayışları az çok farklılaşsa da temel politikaları sosyalist ideolojiyi benimsemiş Sovyet vatandaşları yetiştirmektir. Sovyet yöneticileri bu amaçlarına ulaşabilmek için eğitim sisteminin öneminin farkında olarak Devrimin ilk yıllarından başlayarak sosyalist ideolojiye uygun bir halk eğitim sistemi kurgulayarak uygulamışlardır. Çok uluslu bir yapıya sahip olan Sovyetler Birliği bu yapı içerisindeki ulusları kendine bağımlı kılmak ve Ruslaştırmak için büyük gayret göstermiştir (Kınacı, 2010). Her türlü milliyetçi eğilimlere karşı olan Sovyet yönetimi okullarda Birliğe dahil olan cumhuriyetlerin okullarında kendi tarihlerinin de ancak II. Dünya Savaşı'ndan sonra sınırlı ve ancak SSCB Tarihi dersi kapsamında öğretilmesine izin vermiştir. Bu çerçevede Azerbaycan SSC'de de SSCB Tarihi dersi kapsamında ve bu dersin amaçlarını destekleyici tarzda ilk defa 1960-1961 öğretim yılında ilkokullarda Azerbaycan tarihi ile ilgili konuların da öğretilmesine başlanmıştır (Turan, 2019). SSCB genel olarak Birliğe dahil Türk Cumhuriyetlerinin kendi tarihlerini öğrenmeye yönelik her türlü girişimi milliyetçilik veya ayrılıkçılık olarak değerlendirerek en ağır şekilde cezalandırmıştır (Çeribaş, 2012).

Tarih, toplumların en önemli ortak paydalarındandır. Tarihin, farklı dil, din ve etnik kökene sahip insanların ortak bir tarih bilinci etrafında birleştirmede oynadığı önemli rol, devletlerin tarih

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray, Türkiye. E posta:oktuma@hotmail.com ORCID ID: 0000-0002-6690-9597

yazıcılığı ve tarih öğretimine büyük önem vermelerini sağlamaktadır. Sovyetler Birliği döneminde özellikle de Stalin'in girişimiyle Birliği oluşturan çok farklı özelliklere sahip toplulukları ortak bir paydada buluşturmada tarihten bir araç olarak yararlanılmıştır (Turan, 2013). Stalin tarihi objektiflikten uzakta tarih araştırmacılarını suçlayan ve tarihin ideolojilerini desteklemesi gereken bir araç olduğunu vurgulamaktadır (Turan, 2019). Sovyetler Birliği tarih öğretimini ideolojik amaçları doğrultusunda kullanmış, bir araya gelmesi muhtemel olan aynı etnik kökene sahip toplumları kendi yazmış olduğu tarih kitapları ile birbirinden farklı olarak göstermiştir.

Sovyetler Birliğinin dağılması ile bağımsızlıklarını ilan eden Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Türkmenistan'da eğitim, kültür, dil ve tarih alanlarını sosyalist ideolojinin tesirinden kurtarmaya yönelik milli çalışmalara ağırlık verilmiştir. Kazakistan'da bağımsızlığın ilk yıllarından itibaren Kazak bilinci oluşturmaya yönelik çeşitli eserler verilmiş, Kazak tarihçiler tarafından tunç devri ve demir çağına kadar uzanan tarihleri inceleyen araştırmalar yapılmıştır (Hakim, 2009). Kırgızistan'da tarih konusunda tarihi kişiler ve Kırgızların kökeni ön plana çıkarılmış, SSCB döneminde yazılan kitaplar değiştirilerek yerlerine daha önceden yasaklanan milli tarih şuuru kazandıracak kitaplar ön plana çıkarılmıştır. (Akarşan, 2020). Yeni dönemde Özbekistan'da tarih çalışmaları milli tarihi ön plana çıkaracak şekilde yeniden ele alınmış, tarih çalışmalarında geçmişten gelen gurur verici zamanları ele almıştır. Timur dönemi ayrıntılı şekilde açıklanmış altın çağ olarak nitelendirilmiştir (Gürbüz, 2019). Türkmenistan'da da SSCB döneminde okutulan SSCB tarihi kaldırılarak yerine Türkmenistan Tarihi dersi okutulmaya başlanmıştır (Turan, 2016).

Bağımsız Türk cumhuriyetlerinin kurulmasından sonra Türkiye Cumhuriyeti ile kurulan bu cumhuriyetler ticari, kültürel ve dış politika gibi birçok konuda ilişkilerini arttırmışlardır. Düzenlenen uluslararası konferanslar ve kongrelerde ortak proje çalışmalarından söz edilmiştir. Bu çalışmada ele alınan Refik Turan'ın "Azerbaycan'da İlk ve Orta Öğretimde Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları (Sovyet Azerbaycan'ından Azerbaycan Cumhuriyeti'ne)" isimli eseri yaklaşık yetmiş yıl süren SSCB döneminde Azerbaycan'da uygulanan tarih öğretim sistemi ile Azerbaycan'ın bağımsızlığını kazanmasından sonraki dönemde bu konuda gerçekleştirilen değişimi açık bir şekilde gözler önüne sermeyi amaçlamaktadır. Eserin ana konusunu Sovyet dönemi ve sonrasında Azerbaycan'da uygulanan tarih öğretim sistemi oluşturmaktadır. Bu çerçevede Sovyet tarih anlayışının ana çizgilerinden başlayarak bunun Azerbaycan'da tarih öğretimine yansımaları ve bağımsızlığın kazanılmasından sonra tarih öğretimini milli hale getirilmesi için atılan adımlar ayrıntılı olarak irdelenmiştir.

Yazar kitabın önsözünde araştırmasının amacını şu şekilde dile getirmiştir:

"SSCB döneminde hâkim ideolojinin kurguladığı tarih anlayışının ana çizgilerini, bu tarih anlayışında Azerbaycan tarihi ile ilgili konulara nasıl yaklaşıldığı, Sovyet tarih anlayışının Azerbaycan'da ilk ve orta öğretim okullarındaki tarih öğretimi ve tarih ders kitaplarına yansıma şekli ile Azerbaycan'ın bağımsızlığını ilan etmesinden sonra tarih anlayışı, tarih öğretimi ve tarih ders kitaplarında meydana gelen değişimi ve dönüşümü ortaya koymaktır." (Turan, 2015).

KİTABIN BÖLÜMLERİ VE KONULAR

Eser üç ana bölüm halinde tasarlanmıştır. Kitabın "içindekiler" bölümünün tasarımı konuyu analiz etmede ve sınıflandırmada başarılı ve işlevseldir. "Önsöz" içerisinde kitabın amacı ile birlikte

bölümler hakkında da kısa bilgiler verilmiştir. “Kısaltmalar” ve “Çizelgeler” bölümünde kitap içeriğinde bulunan veriler eksiksiz olarak belirtilmiştir. Kitap sonunda yer alan “Ekler” kısmına Azerbaycan’da okutulan Tarih kitaplarının içindekiler bölümü ile kitap kapaklarının eklenmesi kitabın bölümlerinde bahsi geçen konuların takibini kolaylaştırmıştır. “İndeks” kısmı içerik açısından bağlayıcı, tüm bilgi parçacıklarına okuyucunun kolay ulaşmasını sağlamaktadır.

“Giriş” kısmına ideolojinin tanımı ile başlanarak tarihi içeriğe bağlanması Azerbaycan’da tarih öğretiminin Sovyet Rusya döneminde nasıl şekillendiğini anlatmak açısından etkili olmuştur. İdeoloji kavramının Marksizm’le birlikte nasıl farklı bir boyut kazandığı açıklanmıştır. Devletlerin eğitim politikalarını ne şekilde kullandıkları ve tarih derslerinin bu politikalara ne kadar uygun bir araç olduğunun açıklanması, Sovyetler Birliği’nde tarih öğretiminin Türk Cumhuriyetlerine nasıl uyarlandığını anlamak açısından okuyucuda bir farkındalık oluşturmaktadır.

“Azerbaycan’ın Coğrafi, Tarihi ve Kültürel Durum” başlıklı birinci bölümünde genel geçer coğrafi durum, tarihi çağların başlangıcından bu güne kadar olan tarihi gelişmeler ve son olarak da “Eğitim ve Kültürel Durum” alt başlıklı bölümde Rusya Çarlığı döneminden Sovyet dönemine kadar olan dil ve kültür politikalarından genel hatları ile bahsedilmiştir. Kitapta çizilen bu genel çerçeve konu bütünlüğünü korumak açısından gayet başarılıdır. Tarihsel açıdan bakıldığında Azerbaycan’ın bugünkü sınırları içerisinde çok farklı dil ve inanca sahip toplulukların yaşadığı görülmektedir. Kitabın bu bölümü, bölge kültürünün alt yapısının belirlenmesi ve tarih öğretiminde geçmişin izlerinin açıkça gösterilmesi bakımından önemlidir. Zira Sovyet döneminde bu tarihin nasıl değiştirildiğini okuyucu ilk bölümün analizleri ile birlikte daha iyi anlayacaktır. Birinci bölümde “müsavatchılık”, “mollahaneler”, “Kiril alfabesine giriş” ve “materyalist tarih anlayışı” gibi kavramlar üzerinde de durulması tarihsel süreç içerisinde Azerbaycan’da uygulanan eğitim faaliyetlerini daha anlaşılır kılmıştır.

“Sovyet Döneminde Azerbaycan’da İlk ve Orta Öğretimde Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları” başlıklı ikinci bölüm kitabın iki ana bölümünden ilkinin oluşturmaktadır. Toplamda otuz sekiz alt başlıkta işlenen Bu bölümde Sovyet döneminde Azerbaycan’da uygulanan tarih öğretim sistemi ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bölüm içerisinde tarih kitapları içerikleri ile birlikte verilmiştir. “Azerbaycan Türkü” tabirinden “Azerbaycan Halkı” tabirine geçiş sürecinde Azerbaycan tarihinin nasıl çarpıtıldığı tarih ders kitaplarından yapılan doğrudan alıntılarla gözler önüne serilirken, yeni araştırmalara da kapı aralanmaktadır. Nitekim 1980’li yılların ortalarında Gorbaçov’un işbaşına gelmesinden sonra izlenen nispeten ılımlı politikalar tarih araştırmaları ve tarih eğitimi üzerinde de etkisini göstermiş ve Birliğe dâhil cumhuriyetlerde kendi tarihlerini araştırma, yazma ve öğretme faaliyetleri giderek artmaya başlamıştır.

Kitapta Sovyet döneminde uygulanan tarih dersi öğretim programları ve ders kitaplarından birebir yapılan alıntılar kitabı okuyucu nezdinde ilginç hale getirirken aynı zamanda farklı konuları doğrudan ve daha çarpıcı bir şekilde gözler önüne serilmesine imkân yaratmaktadır. Örneğin 1979 yılı tarih öğretim programının giriş bölümünde tarih dersinin amacı “*Oğlan ve kızların komünizmi öğrenmek hakkında Lenin vasiyetini başarıyla hayata geçirebilmesine yardım etmek...*” olarak ifade edilmiştir. Bu bölümde Azerbaycan SSC okullarında okutulan her sınıf düzeyindeki ders kitaplarının birer örneği de incelenmiştir. Bu çerçevede SSCB tarihinden Epizodik Hikayeler 4, Kadim Dünya Tarihi 5, Orta Asırlar Tarihi 6, Yeni Tarih 8, Yeni Tarih 9, En Yeni Tarih 10, SSCB Tarihi, SSCB Tarihi 8, SSCB Tarihi 9, SSCB Tarihi 11, Azerbaycan Tarihi 7-8, Azerbaycan Tarihi 8-9 ve Azerbaycan Tarihi 10 ders kitapları incelenmiştir. Azerbaycan Tarihi 7-8 ders kitabında, Osmanlı-Safevi mücadelelerine ilişkin yer verilen Çaldıran Savaşı’na yaklaşım ile Azerbaycan Tarihi 10 ders kitabında yer alan İkinci Dünya Savaşı’na yaklaşım okuyuculara

Azerbaycan halkının yönlendirilmesinde nasıl bir politika izlendiğini göstermeleri açısından dikkate değerdir.

Kitapta Türklüğe ve din konularına yaklaşım da ders kitaplarından çarpıcı örnekler verilmek suretiyle çarpıcı bir şekilde ortaya konulmaktadır. “Azerbaycan Cumhuriyeti’nde İlk ve Orta Öğretimde Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları” başlıklı üçüncü ve son bölümde ise bağımsızlık sonrası tarih kitaplarında yapılan değişiklikler yine kronolojik olarak okuyucuya sunulmuştur. Bu bölümde Sovyet Rusya’dan bağımsız Azerbaycan’a geçiş sürecinde tarih öğretimi dönüştürmeye yönelik atılan adımlar gözler önüne serilmektedir. Tam bağımsızlığın öncesinde Kanlı Yanvar Faciası ile SSCB’ye olan tepkinin artması yazarın da ifade ettiği gibi “...kendine dönüş çağrısı” olarak değerlendirilmektedir. Bu bölümde Ayaz Muttalibov dönemi, Latin Alfabesine geçiş süreci, Ebulfez Elçibey döneminde devletin resmi dilinin “Türk Dili” olduğuna dair yasal düzenleme yapılması ve Haydar Aliyev döneminde Latin Alfabesine geçiş sürecinin tamamlanması gibi milli kimlik ile ilgili uygulanan politikalar hakkında bilgiler verilmektedir.

Kitabın bu bölümünde Azerbaycan’da bağımsızlığın ilanından sonra tarih öğretim sisteminde gerçekleştirilen değişiklikler ortaya konulmakta, hazırlanan ilk tarih dersi öğretim programından başlayarak öğretim programlarının ana unsurlarıyla tanıtımı yapılmakta, ayrıca tarihsel süreç içerisinde sınıflara göre okullarda okutulan tarih derslerinin çeşitleri ve haftalık ders saatlerindeki değişim tablo halinde verilmektedir.

Bağımsızlık sonrası her sınıf düzeyinde okutulan tarih ders kitaplarının birer örnekleri de incelenmiştir. Bu bağlamda Vatan Tarihi 5, Azerbaycan Tarihi 6, Azerbaycan Tarihi 7, Azerbaycan Tarihi 8, Azerbaycan Tarihi 9, Azerbaycan Tarihi 10, Azerbaycan Tarihi 11, Kadim Dünya Tarihi 6, Orta Asırlar Tarihi 7, Orta Asırlar Tarihi 8, Yeni Tarih 9, Yeni Tarih 10 ve En Yeni Tarih 11 ders kitapları incelenerek değerlendirilmiştir. Azerbaycan Tarihi 8 ders kitabında Çaldıran Savaşı örneği verilmiş, kardeş savaşı ve Türk tarihinin genel faciası olarak nitelendirildiği belirtilmiştir. Bu örneğin Sovyet dönemi tarih eğitiminde ve Azerbaycan dönemi tarih eğitiminde verilmesi karşılaştırmalı okuma ve sürecin ne yönde değiştiğini anlama açısından oldukça yararlı olmuştur.

Kitabın “Sonuç” başlıklı kısmı tüm kitabı özetler nitelikte ve kitabın amacına hâsıl olduğunu kanıtlar bir şekilde kaleme alınmıştır. Kitaptaki bölümler ve bölümlerde anlatılanlar sonuç kısmında okuyucunun kitabı anımsamasını sağlayacak olaylardan ve önemli gelişmelerden derlenerek yorum yapılmasının önünü açmıştır. Son paragrafta yazarın sonuç olarak okuyucuya sunduğu Sovyet dönemi tarih öğretiminin yeni nesillere aktarılmasının bir araç olarak görülmesinden, Azerbaycan Cumhuriyeti tarih öğretimi olan milli ve evrensel değerlere geçişi kitabın kısa başlığı şeklindedir.

SONUÇ

Kitabın genel incelenmesi sonucunda; kitapta kronolojik bir sıra takip edildiği, konudan bir sapma olmadan bütünlük içerisinde yazıldığı görülmektedir. Kaynakça bölümünün 21 sayfadan oluşması bile kitaba verilen büyük emeğin bir göstergesidir. Tüm bu eserlerin tek bir kitapta ortak payda da toplanmış olması bütün bir Azerbaycan tarih öğretimi bize sunmaktadır. Dipnotlarla desteklenmiş olan kitapta dipnotlar sadece kaynak gösterme olarak değil aynı zamanda içeriğe dair bilgileri de okuyucuya açıklama maksadı ile tasarlanmıştır. Akademik bir dille yazılan kitabın Azerbaycan’da okutulan tarih kitaplarından yapılmış olan alıntıları ile bazı bölümlerde ilgiyi daha fazla toplamada ve okumanın süreğenliğini artırmada başarılı olmuştur. Kitabın ekler bölümünde

o dönemde okutulan kitaplara ait görsellerin sunulması zamanla olan değişimi gözler önüne sermesi açısından etkili olmuştur.

Kitap cildi için seçilen renkler Azerbaycan ile ilgili bir kitap okuyacağımızı hemen belli ediyor. Şık bir tasarımla sunulmuş kapak için seçilen yazı karakteri de bu görseli destekliyor. Arka kapakta yer alan metin kitabın içeriğini özetlemiş, her bir cümle anahtar sözcük niteliğinde seçilmiştir.

Kitap, her kesime kolaylıkla ulaşılabilmesi maksadı ile renkli baskı olarak yayınlanmamıştır. Fakat görsellerin her ne kadar kitap kapağında bir kısmına yer verilmiş olsa da renkli basım olması daha ilgi çekici ve canlılık katma açısından iyi olabilirdi.

Akademik ders kitabı olarak kullanılabilir olan kitap yine dış politikada Azerbaycan ile yapılacak olan ortak tarih öğretimi noktasında da katkı sağlayacaktır. Ortak Türk Tarihi'nin öğretimi konusunda verilen çok az sayıdaki eserden biri olması, içerik ve metodoloji açısından da fayda sağlayacaktır. Bu güne kadar yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere kitabın sadece tarih öğretimi noktasında detaya inmesi bu konuda oluşan bir bilgi boşluğunu da doldurmuştur.

Sonuç olarak kitabın lisans düzeyi ve yüksek lisans düzeyinde ders kitabı olarak kullanılabilirliği gibi yapılacak olan akademik çalışmalarda da temel olacağını söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA

- Akarşlan, Z. (2020). Bağımsızlık Dönemi Kırgız Tarih Yazımına Kısa Bir Bakış. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 9(1), 95-108.
- Çeribaş, M. (2012). Sovyetler Birliği Döneminde Kırgızistan'da Folklor Çalışmalarında İdeolojik Yaklaşımlar: Er Soltonoy Destanı Örneği. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* (7), 753-780.
- Gürbüz, Y. E. (2019). Özbekistan'da Tarih Yazıcılığı ve Milli Kimlik: Özbeklerin Göçü ve Timur Örneğinde. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 19(2), 277-301.
- Hakim, M. (2009). Kazakistan'daki Tarih Anlayışı ve Uluslararası Boyutları. *BİLİG Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*(50), 51-64.
- Kınacı, C. (2010). Sovyetlerden Günümüze Kazakistan'da Kazak Dilinde Eğitim Politikaları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 1304-1319.
- Turan, R. (2015). *Azerbaycan'da İlk ve Orta Öğretimde Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları (Sovyet Azerbaycanı'ndan Azerbaycan Cumhuriyeti'ne)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Turan, R. (2013). Azerbaycan'da Okutulan Tarih Ders Kitaplarında Stalin ve Uygulamalarına Yaklaşım. *Bilgi*, 67, 273-294.
- Turan, R. (2016). Türkmenistan'da Okutulan Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı Devleti'ne Yaklaşım. M. Koçak (Dü.), *2016 Hoca Ahmet Yesevi Yılı Anısına Uluslararası Türk Dünyası*

Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri. içinde 2, s. 37-48. Ankara: Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınları.

Turan, R. (2019). Sovyet Resmi Tarihçiliđinde Músavatçılara ve Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'ne Yaklaşım. *Turkish History Education Journal*, 8 (1), 263-289.