



TUHED

TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL

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

e-ISSN: 2147-4516



Hamidiye İdadisi, Söğüt

October 2022, 11(2)

From the Editor...

We are proudly presenting you the twentieth (May 2022) issue of the Turkish History Education Journal (TUHED). TUHED, which is an academic, and international peer-reviewed journal, continues its publication life without compromising its quality in its 11th year. TUHED is indexed in EBSCO's "Humanities Source Ultimate" and ULAKBİM's TR Index.

The field editors of this issue are Prof. Dr. Filiz Meşeci Giorgetti, Assoc. Dr. Ramazan Kaya and Assoc. Dr. Akif Pamuk. We thank them for their hard work and diligence.

Since May 2021 issue, every article in our journal has been published in full text in both Turkish and English. TUHED continues to be reviewed by previously referenced international indexes (Scopus, ESCI, and ERIC).

There are 3 articles in this issue of TUHED, two of them on history education and one on the field of education history. We would like to thank our referees for their contributions to the review process, and our authors who patiently accepted the criticisms and made the necessary arrangements to bring their manuscripts to the publication stage.

We would like to thank our referees and authors for their contribution to the development of the articles on a voluntary basis. Our journal will continue to be published in the fields of history education, historiography, and education history.

Regards,

On Behalf of TUHED Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet Simsek

Editörden...

Turkish History Education Journal'ın (TUHED) yirminci (Mayıs 2022) sayısı ile birlikteyiz. 11. yılında olan dergimiz; akademik, uluslararası hakemlidir. Kalitesinden taviz vermeksizin yayına devam etmektedir. TUHED, EBSCO'nun "Humanities Source Ultimate" ve ULAKBİM'in TR İndeksi'nde taranmaktadır.

Bu sayının alan editörlüklerini, Prof. Dr. Filiz Meşeci Giorgetti, Doç. Dr. Ramazan Kaya ve Doç. Dr. Akif Pamuk yaptılar. Kendilerine emekleri ve titizlikleri için teşekkür ederiz.

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

TUHED'in bu sayısında 3 makale yer almıştır. İki tarih eğitimi, biri eğitim tarihi alanına ilişkin makalelerin incelenme sürecindeki katkıları için hakemlerimize ve eleştirileri sabırla kabul edip, gerekli düzenlemeleri yaparak süreci yayına dönüştüren yazarlarımıza teşekkür ediyoruz.

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

Saygılarımızla,

TUHED Yayın Kurulu Adına

Prof. Dr. Ahmet Şimşek



TUHED

Turkish History Education Journal

Editor

Prof. Dr. Ahmet SIMSEK
Istanbul University-Cerrahpasa

Editorial Board

Prof. Dr. İsmail H. DEMİRCİOĞLU - Gendarmerie and Coast Guard Academy

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR – Marmara University

Prof. Dr. Bahri ATA – Gazi University

Prof. Dr. Peter BURKE - Emeritus

Prof. Dr. Penelope HARNET – University of the West of England

Prof. Dr. Maria REPOUSSI - Aristotle University

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu University

Associate Professor Alan HODKINSON – Liverpool Hope University

Dr. Dean SMART - University of the West of England

Dr. Arthur CHAPMAN - UCL Institute of Education

Section Editors

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

October 2022 Issue Referees


Prof. Dr. Mehmet Sağlam- Bozok Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin Köksal-Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Özgür Aktaş-Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe Yanardağ-Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Yazıcı-Gazi Osman Paşa Üniversitesi
Doç. Dr. Osman Okumuş-Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Beytullah Kaya-Sabahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Osman Kocalar-Marmara Üniversitesi
Dr. Hasan Günal-Balıkesir Üniversitesi
Dr. Eyüp Cücük-İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Indexing:


Turkish History Education Journal (TUHED) is indexed in:

History teachers' experiences on peace education

Cahide KAYIŞ 

Marmara University, The Institution of Educational Sciences, E-mail: cahide89@windowslive.com


Akif PAMUK 

Marmara University, Atatürk Faculty of Education, E-mail: akifpamuk@gmail.com

Article Info

Article Type	Research & Review
The arrival date	19.02.2022
Acceptance Date	15.09.2022
DOI Number	https://doi.org/10.17497/tuhed.1076040
Cite	Kayış, C. & Pamuk, A. (2022). History teachers' experiences on peace education. <i>Turkish History Education Journal</i> , 11(2), 174-194. https://doi.org/10.17497/tuhed.1076040
Ethics Statement	Since this study was conducted in 2019, it does not require ethics committee approval.
Note	This study was prepared by compiling from the master's thesis titled "Examination of History Teachers' Views on Peace Education".

History teachers' experiences on peace education

Cahide KAYIŞ 

Marmara University, The Institution of Educational Sciences, E-mail: cahide89@windowslive.com

Akif PAMUK 

Marmara University, Atatürk Faculty of Education, E-mail: akifpamuk@gmail.com

Abstract

The aim of this research is to find out the views of history teachers on peace education. The research consists of four sub-problem sentences. For this purpose, teachers' opinions were sought on the contribution of history teaching/history textbooks/values and historical thinking skills to peace education. At the same time, teachers' experiences in history lessons are also included in the context of peace education. The study group of the research consists of 19 history teachers working in public and private schools affiliated to the Ministry of National Education in various districts of Istanbul. In this study, the qualitative research method was preferred, and Phenomenology (phenomenology) was chosen from qualitative research designs in order to reveal the experiences of the teachers who may be a party to the problem of the research. The data of the research consists of teacher opinions obtained through interviews and focus group interviews. The data were recorded with a voice recorder and transcribed. Content analysis and descriptive analysis methods were used in the analysis of the data obtained. Findings reveal that teachers generally think that history teaching can contribute positively to peace education. In the context of the contribution of history textbooks to peace education, teachers have expressed that they can contribute both positively and negatively. When the experiences of history teachers in history lessons are examined, the categories of student prejudices, students' belonging to their identity, students' collective memory, and choosing sides have emerged. Among these categories, student prejudices and belonging to student identities have a high frequency. Considering the historical thinking skills, it comes to the fore that peace education will contribute positively to the research skills based on historical empathy and inquiry, and to the value of respect within the scope of values.

Keywords: peace education, history teaching, history textbooks, historical thinking skills, values

Introduction

With modernity after the Enlightenment, the function that science ascribes to ideologies has led to an inter-communal hierarchy. In the 1930s, those who wanted to develop ideologies, especially in anthropology, biology, and history, tried to justify their superiority by misusing science (Tekeli, 2014: 3). In terms of history, the claim of absolute truth, certainty, and objectivity of positivism enabled history to be written by using documents and brought the trust in official documents to be connected with "an unshakable faith" in Şimşek's words. In this process, with the simultaneous emergence of national ideas in Europe, historiography became instrumental and continued to be written for the purpose of glorifying or blessing its own nation. This situation has led to othering or a kind of negative approach towards states other than their own nation in the world of education. The fact that this situation brought about a devastating situation in education and society with World War II revealed that historiography was effective in solving problems. However, the correction of this devastating situation has also given history a great mission as a unifying factor (Şimşek, 2011). The process¹, which started with the work of the Intellectual Cooperation Commission in order to eliminate the destruction caused by the two world wars with education, led to bilateral agreements between states for UNESCO's history textbooks. Depending on these agreements, the textbooks were adjusted (Safran and Ata, 2006).

Individuals use their historical narratives not only in school or textbooks but also in social media, TV series-films, discussion programs, and parliament. Are also exposed in such places. The fact that history lessons are also a part of popular culture is effective in shaping students' perceptions, prejudices, and prejudices. Even if we do not know at all, we can have generalizations, preconceptions, or prejudices about states, nations, and cultures other than 'us' (Kaya and Topçu, 2017). In addition, the identity, culture, etc. of the classroom environment. Based on the assumption that it is an inhomogeneous area with diversity in terms of the importance of the impact of history lessons on individuals will be better understood. Therefore, when the purpose, values, and individual developments in the history curriculum (MEB, 2018) are considered; In the context of the effects of individual perceptions, prejudices, and prejudices on students, it can be stated that it is necessary to raise students who have the ability to live together in the school environment, have a culture of respect and embrace differences, have behaviors and attitudes that are far from all forms of violence, are far from conflict, and adopt a culture of peace.

Behaviorist and constructivist teaching approaches differ from each other, as they are the product of a positivist and postmodernist philosophies. Behaviorist and constructivist understanding of education is defined in different ways due to the nature of the two different approaches. According to Pamuk (2014: 111); "The behavioral history teaching paradigm is used as an important tool in the individual construction of identity by transferring the common historical narrative to the students in the school, which is the socialization environment, by

¹ Following the First World War Era, the League of Nations was established in order to "provide permanent and universal peace and ensure international security", but this could not save the world from a second war (Karaman K., 2007). The Institute of International Intellectual Cooperation (Institute International de Cooperation Intellectuelle), which was established by the French Government in Paris in 1925 (Ergun, 1985), in order to build peace, which is believed that cannot be achieved through wars, but with the guidance of education, culture and science, continued its services in cooperation with the League of Nations established in 1919 (Safran and Ata, 2006: 61).

determining the belonging of the students to the dominant culture or subculture and the historical narrative that they will reference in their individual identity construction.” It can be said that this feature of the behaviorist approach creates tension with peace education by ensuring that what was defined as the other in the past is still the other today. On the other hand, when the aim of constructivist history teaching is defined as not transferring knowledge, but giving the student the skills to make their own historical construction (Pamuk, 2014: 117), the constructivist paradigm enables individuals to build their own, reduces marginalization in macro discourse and contributes to the individual's own positioning, making peace education discussions possible brings. In this context, in terms of ensuring the continuity of the collective memory, it is realized by carrying the past events to the present time through history textbooks and maintaining its attitude towards the 'other' today.

Looking at the relevant literature in Turkey, peace education is mostly preschool (Doğanay, 2018; Göktürk İnce, 2014; Kartaltepe, 2014) and primary education (Akyol, 2015; Batti, 2016; Bozgöz, 2017; Coşkun, 2012; Damırchi, 2014; Ekinci, 2010; Halçe, 2018; Sağkal, 2011) groups were studied. Among these studies, it is seen that two studies deal with the views of teachers on peace education. The first of these studies is Coşkun's (2012) "Teachers' Opinions on Peace Education and Peace Education in Primary Education Curriculum", and the second is Kartaltepe's (2014) "Examination of Preschool Teachers' Views on Peace Education". From this point of view, it is understood that there is no research on secondary education institutions apart from Sağkal (2015). Sağkal (2015) examined the effect of the peace education program applied to 9th-grade students in his study named “The Effect of Peace Education Program on Ninth Grade Students' Attitudes Towards Violence, Social Problem-Solving Skills, and Classroom Climate” by using qualitative and quantitative research methods. As a result of the research, it was concluded that the peace education program was effective in decreasing the violent tendencies of the students, increasing their social problem-solving skills, and changing the classroom climate at a high rate. In addition, Aktaş (2012)'s study titled "War and Peace in History Education: Evaluation of Secondary School Students' Knowledge and Attitudes on War and Peace in Terms of Various Variables" is also important in terms of determining the attitudes of secondary school students towards peace, but all of these are in Turkey. Shows that the studies on peace education in secondary education institutions are not yet at the desired level. For this reason, the study is considered important, as it will reveal the views of teachers working in secondary education institutions on peace education and the perceptions and thoughts of students on peace education.

In this study, it was aimed to examine the opinions of history teachers, who closely observed students in the classroom, about how much history lessons are effective in helping them become individuals who have adopted a confrontational, marginalizing attitude or can live together, adopt differences, have peaceful attitudes and skills, and can empathize. In this context, the problem statement of the research is as follows: What are the views of history teachers about peace education?

The sub-problems of the research are as follows:

- What is the contribution of history teaching to peace education according to history teachers?
- According to history teachers, what is the contribution of history textbooks to peace education?

- What are the values and historical thinking skills that will contribute to peace education according to history teachers?
- What are the experiences of history teachers in the classroom environment in the context of peace education?

Method

Research Pattern

The qualitative research method was preferred in the study. The qualitative research method, which is based on the interpretative paradigm, tries to reveal the behavior of individuals and the meaning they give to the social world rather than revealing the relationship between events and variables through a single reality. According to Burrell and Morgan (1979), "what comes to the fore in qualitative research is not the general and universal, but the understanding of the unique and individual". (as cited. Balcı, 2011: 5). Therefore, qualitative research is the process of making sense of events, facts, and situations from the perspective of the participants. In addition, the pattern of the research is phenomenology. In phenomenological research, some results are reached by making use of the perceptions and experiences of individuals and revealing meanings from their world. In this context, in order to reveal the contribution of history lessons to peace education; Phenomenology, one of the qualitative research designs, was preferred in order to examine in depth how history teachers perceive and make sense of the concept of peace education, their thoughts on peace education, and what their views are on the perception of students in the classroom in the context of peace education.

Working group

Maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods, was used in the study. The purpose of sampling based on maximum diversity is not to generalize but to reveal similarities or differences between diverse situations. (Yıldırım and Şimşek, 2013: 137). In this context, in order to ensure maximum diversity in examining the views of history teachers on peace education, the study group consists of history teachers who are actively working in private schools in public schools in Istanbul, affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in the 2017-2018 academic year. In order to provide maximum diversity, teachers working in Imam Hatip High School, Vocational High School, and Anatolian High School affiliated with MEB were preferred. In addition, history teachers working in private schools were also preferred. The aim here is not to generalize the result, but to enrich the data diversity by making use of the differences and similarities between public and private schools in the context of the problem statement. Information about the gender, age, duration of experience, and the institution they work for the history teachers participating in the research are given in Table 1. Since this study was conducted in 2019, it does not require ethics committee approval.

Table 1

Demographic Characteristics of the Teachers in the Study Group

Participating Teachers	Gender	Age	Experience Period (years)	Institution
Ö1	Female	46	22	State School
Ö2	Female	39	17	State School
Ö3	Female	30	3	State School
Ö4	Female	28	2,5	State School
Ö5	Female	28	4	State School
Ö6	Male	46	21	State School
Ö7	Female	45	23	State School
Ö8	Female	32	6	State School
Ö9	Female	53	30	State School
Ö10	Female	39	12	Private School
Ö11	Male	30	7	Private School
Ö12	Female	35	10	Private School
Ö13	Male	38	12	State School
Ö14	Female	28	2,5	State School
Ö15	Female	27	3	State School
Ö16	Male	47	21	State School
Ö17	Female	31	4	Private School
Ö18	Female	48	26	Private School
Ö19	Male	39	14	Private School

As given in Table 1; 19 history teachers, 14 of whom were female and 5 were male, participated in the research. The ages of the teachers are between 27 and 53. The experience period of the participating teachers varies between 2.5 and 30 years. The teachers who have the least experience (2.5 years) are Ö4 and Ö14. The teacher with the most experience (30 years) is Ö9. 6 of the participating teachers work in private schools and 13 of them work in public schools. The identities of the history teachers participating in the research were kept confidential in accordance with the ethical rules, and the teachers were coded as Ö1, Ö2, Ö3,...Ö19, according to the order of the interview.

Data Collection Tools

Phenomenology studies focus on how individuals perceive, interpret, describe or approach a phenomenon. Therefore, to collect data about the phenomenon, in-depth interviews are conducted with individuals who have directly experienced the phenomenon (Patton, 2014, p.104). In order to learn the thoughts and experiences of history teachers about peace education in depth, an interview, one of the most used data collection tools in phenomenology, was preferred. Semi-structured interview, one of the interview types, was used in the research. Participating teachers were asked questions about the contribution of history teaching, and history textbooks to peace education, the relationship between historical thinking skills and values in peace education, and the experiences of history teachers in the context of peace education.

Data Collection and Analysis

Opinions were received from two experts regarding the interview questions, the prepared questions were directed to three teachers, and the questions were revised as a result of the answers. The data of the study consists of semi-structured interviews and focus group interviews with teachers. The interviews were held between 25.12.2017-17.01.2018. Table 2 shows the teachers who were interviewed one-on-one and their interview times.

Table 2

Teachers with One-to-One Interviews and Interview Times

Participating Teachers	Interview Duration (minutes)
Ö1	39.53
Ö2	15.36
Ö6	21.09
Ö7	11.15
Ö8	52.11
Ö9	37.40
Ö12	20.00
Ö13	41.10
Ö16	60.13

As shown in Table 2, one-on-one interviews were conducted with 9 teachers who participated in the research. One-on-one interviews lasted for the shortest 11 minutes and the longest 60 minutes. In addition to the one-on-one interviews, focus group interviews were conducted. A focus group interview is a type of interview that is carried out with more than one participant at the same time. According to Berg and Lune (2015: 191), group dynamics are in question in focus group interviews. In these interviews, individuals are expected to answer questions asked in interaction with other individuals who have come together for the same purpose. Focus group interviews can be used in addition to one-on-one interviews in phenomenological research. (Ersoy, 2016: 85). Participants listening to each other's answers can add to the other participant's comment as well as their own. Therefore, the participants in the group do not need to share the same idea or disagree (Patton, 2014: 386). Focus group interviews were preferred in order to deepen the research topic by adding to the ideas of the teachers who came together for the same purpose or to reveal different ideas about the subject. Table 3 shows the teachers and the duration of the focus group interviews.

Table 3

Teachers with Focus Group Interviews and Interview Durations

Participating Teachers	Interview Duration (minutes)
Ö3, Ö4, Ö5	75.38
Ö10, Ö11	44.04
Ö14, Ö15	21.48
Ö17, Ö18, Ö19	67.28

As shown in Table 3, a total of four focus group interviews were conducted with "Ö10, Ö11" and "Ö14, Ö15" in twos, with "Ö3, Ö4, Ö5" and with "Ö17, Ö18, Ö19" in threes. The shortest of the focus group interviews is 21.48 minutes and the longest one is 67.28 minutes. The interviews were recorded with a voice recorder based on the permission of the

participants. The verbal data recorded by the researcher with a voice recorder were transcribed, coded, and analyzed. During the analysis of the data, the answers given by the participants to the semi-structured questions were transcribed unchanged. All written data is 100 pages in total.

After the oral data were written down, they were read in repetitions to get a general idea about all the data in the analysis process. Thus, it was decided which data would be coded and which data would be excluded from the analysis. In the research, after all the interviews were concluded, coding was created inductively based on the data obtained from the participants and by trying to reveal the underlying meanings of the views of the individual participants. The coding was done by hand, not by any program. Similar codings were brought together and main and sub-themes were formed in accordance with the problem sentences of the research and the data were interpreted. In the analysis of the data, the opinions of two experts were taken and descriptive analysis and content analysis were used in accordance with the phenomenology. Descriptive analysis is a clear and concise interpretation of the data by the researcher. In the descriptive analysis, direct quotations are frequently used in order to reflect the views of the individuals interviewed or observed in a striking way (Yıldırım and Şimşek, 2013: 256). The data obtained from the participating teachers in the research were explained under the themes determined as a result of the coding, by including the direct statements of the participants. On the other hand, the main purpose of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected data. Data summarized and interpreted in the descriptive analysis is subjected to deeper processing in content analysis. Concepts and themes that cannot be noticed with the descriptive approach can be discovered as a result of this analysis (Yıldırım and Şimşek, 2013: 259). In the analysis of the data, since there is no theory or model about the examination of history lessons in terms of peace education in the literature, the data were made into themes according to inductive content analysis. It tried to make the data more meaningful by coding the scattered data. After coding the data, the codings were interpreted by combining them under themes in accordance with the research problem and sub-problems, taking into account the common aspects of the coding.

Findings

In this section, there is a descriptive and content analysis of the data obtained from the participant teachers through semi-structured interviews and focus group interviews. The parts that are not suitable for the sub-problem are not included. Square brackets “[]” were used by the researcher in order to more accurately convey the context of the views shared by the participant teachers and to explain the non-verbal expressions in the data. However, in this section, in accordance with the problem statements of the research; According to history teachers, the contribution of history teaching and history textbooks to peace education, the values/historical thinking skills that can contribute to peace education, and the teachers' experiences in history lessons in the context of peace education are included.

History Teaching and Peace Education

Participating teachers were asked questions about the contribution of history teaching to peace education. The vast majority of teachers think that history and social lessons such as

history can contribute to peace education and have more duties. Table 4 includes the content analysis of teachers' opinions about the contribution of history teaching to peace education. According to Table 4; teachers Ö1, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15, to understand/transmit peace and culture of peace, Ö3, Ö6, Ö8, Ö14, Ö16, TÖ9 to understand us and the other, Ö11, Ö16 to raise awareness against violence. They stated that history teaching would contribute to peace education. Teachers Ö3, Ö4, Ö5, Ö13, Ö18, and Ö19 stated that history teaching alone would not be sufficient for peace education and that it would only be possible with a universal change in history teaching.

Table 4

Views of History Teachers on the Contribution of History Teaching to Peace Education

Themes	Participating Teachers	(f)
Understanding/transmitting peace and a culture of peace	Ö1, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15	6
Understanding us and the other	Ö3, Ö6, Ö8, Ö14, Ö16, Ö19	6
The necessity of universal change in history teaching	Ö3, Ö4, Ö5, Ö13, Ö18, Ö19	6
Raising awareness against violence	Ö11, Ö16	2

Ö1 stated that the history course, as a memory of the past, has more duties than other courses in terms of contributing to peace education, and stated that history courses will contribute to peace education by conveying the peace and culture of peace in the past:

It is valid for every industry. I think that history is the best branch that can explain the value of peace, the understanding of peace in history, and the contribution of peace to society. All teachers will have an impact and contribution, but I think history teachers have the most to do. Because in terms of the field, you sit down and talk about the past, maybe you question it, maybe you judge it.

Giving an example on the subject of Ottoman-Russian relations, Ö8 stated that the teacher's approach to the subject is important. According to Ö8, justifying historical events in terms of "us" and "the other" will contribute to peace education by reducing othering in the eyes of students:

You are describing the Russian war. Expanding the periphery of the Russians, the classic phrase - do not go down in quotes that I hate - don't go down to warm seas, etc. Why does he want it, you always say this phrase... I try to explain it by trying not to say it as much as possible. Siberia's cold geography. Why? After you understand why children understand the culture of expanding borders, and wars or you talk about the Ottoman-Russian War. He has no cultural knowledge of the Russians, we do not give it because. Until now, no history teacher or mentor has taught, so there is only a Russian character, there is a Russian identity, there is an invasion of his country or he is coming towards his country, he creates national values that try to stop him. I think the attitude of the teacher is very decisive here. If you give a direct definition, if you create the concept of the enemy, the child will slide towards it...but if you do not use the word "enemy" and talk about the Ottoman interests, the interests of the Russians, the conflict of interest, if you explain the reasons for the war, the enemy does not create the identity.

According to Ö16, who stated that in-depth coverage of the dimensions of war in history teaching would contribute to peace education, understanding the dimensions of war

raises awareness about violence and enables one to have peaceful attitudes. Ö16 expressed this as follows:

The subject of the history lesson is humans, because of a concept related to the human we call peace. ...War, the conflict between countries... So many millions of people died. It is as if the fly is dying, the numerical values there are talking about the flies. Did families break up there or did people die? Did the young lovers break up with each other? An economic value that has been struggling for years, has a factory or a house been built and destroyed? They are not taken into account at all. In the context of peace education in history lessons; we do not only gain land, economic value, and political power is gained through wars, but also many human values are destroyed, and education can be given. Thus, the resources in the world where the world is a common value can suffice. If it is emphasized that the main problem is to know how to share, in history lessons, that is, not only war history but also cultural and economic...

According to Ö5, the construct of the other and us has the same understanding all over the world. Therefore, there is a need for a universal change in history teaching rather than unilateral efforts:

... There is nothing without conflict, that is, everywhere in every subject. We will be equivalent again if this is not done all over the world, this time you will be defenseless. We call only ourselves and describe everyone as the other, this is the case everywhere. This is how it is explained in all countries, so there needs to be a total change. If there is going to be peace education, it has to be more universal in general, in the world context. You are a pacifist, it is nice, but how he talks about the Turks when Greece talks about the Turks, and he talks about it in a hostile way. You are peaceful, he is hostile. It will not happen either; you will be defenseless.

In the context of the contribution of history teaching to peace education, some of the teachers stated that the subjects in history lessons will help to understand the past peace and culture of peace, wars, 'us' and 'us'. Other teachers also stated that society needs peace and a culture of peace in all areas, and therefore history teaching alone cannot contribute to it and stated that there is a need for universal change in history teaching.

History Textbooks and Peace Education

Teachers were asked questions about the contribution of history textbooks to peace education, and about the history textbooks prepared with both educational approaches, since the behavioral education model theoretically gave way to the constructivist education model after 2007.

History Textbooks and Peace Education Prepared According to Behavioral Approach

To explain the relationship between behavioral learning theory and peace education, the participating teachers were asked questions about how different identities and cultures were included in the pre-2007 history textbooks (content or style). However, since the questions asked did not correspond to any reality in the lives of some participants (such as not covering their professional experience years or not being able to make associations), they were changed and asked about their own student experiences. Table 5 includes the content analysis of behavioral history textbooks in the context of peace education according to history teachers. In line with the answers given by the participants, it has been revealed that the emphasis on nationalism is high in general, and there are situations such as othering,

glorifying, vilifying, using negative language, and is included in the enemy category over the nationalist emphasis.

Table 5

Views of History Teachers on the Contribution of History Textbooks with Behavioral Approach to Peace Education

Themes	Participating Teachers	(f)
Use of Negative Language - Inclusion in the Enemy Category	Ö1, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö18	7
Teacher Attitude: Exaltation - Blame	Ö14, Ö15, Ö19	3

Under the theme of Using Negative Language - Inclusion in the Enemy Category, Ö16; He mentioned that there are prejudices against some nations due to the conjuncture and that these prejudices bring with them othering. However, he stated that in the context of the other, 'us' is positioned as good and the 'other' as bad:

We are competent people; goodness is always on our side. However, they are always bad. However, it may not always be so. There was for example; there was a lot of prejudice against the Armenians, a prejudice against the French against the Greeks, but interestingly there was no prejudice against the British. They were so dominant in world politics, either the British prepared the textbooks or they forgot [Smiling]. Especially as I said, there was a lot of prejudice against our neighbors. Arab, Greek, Armenian, and Russian. Against the Russians too. At that, time there was the danger of communism, and we grew up with that prejudice. However, we were in the same apartment, but our neighbors [in terms of states] are always bad. We are looking to one side. There are Russians in the north; there are Arabs in Syria and Iraq on the other side.

In addition to these, Ö16, stated that before 2007, the political history was intense in the textbooks, and the distinction between 'us' and 'us' was more: "Before 2007 and before, more war history, but now more emphasis is placed on social aspects. Particular emphasis is placed on the concepts of civilization and culture. Previously, this was not so much. It was like my civilization or the civilization of others. Before, for example, there was something: us and them."

On the other hand, the teacher's attitude expressed othering in the category of exaltation - vilification over the glorified groups in Ö19:

... In the period we read, the titles of the books were national history, national geography, and national security. I do not know if it still exists though. After his book, 1980, soldiers would come to our lesson with coup habits. In that sense, every process was already irritating. If you look at it in terms of content, the trends of those periods were a little bit more – I sum it up, it will be a bit of a harsh expression, but- Alhamdulillah for a period, we were the children of that process- ... It was another extreme at that time. A state of consecration and consecration in terms of another aspect.

History Textbooks and Peace Education Prepared According to the Constructivist Approach

In the context of the constructivist education approach about the contribution of history textbooks to peace education, teachers were asked about the view of history textbooks, which were used after 2007, to different nations, states, or cultures. The content analysis of constructivist history textbooks in the context of peace education is given in Table 6. According to Table 6, some of the teachers answered in terms of style and some in terms of content. In this context, in line with the answers of the teachers, "othering language/ one-sided perspective (Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö19), "non-marginalizing language/ non-commentary-neutral content (Ö2, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16)), two themes emerged.

Table 6

Views of History Teachers on Contribution of History Textbooks with Constructivist Approach to Peace Education

Themes	Participating Teachers	(f)
Othering Language/ Unilateral Perspective	Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö19	5
Othering Language/ Unilateral Perspective	Ö2, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	8

Expressing his opinion under the theme of marginalizing/ one-sided point of view, Ö3 gave an example through the title of "Armenian Issue" that historical events were not handled from a multi-faceted perspective, but were written from a one-sided perspective:

...In fact, the events were generally taken with their political aspects, cultural, psychological, social, etc. Dimensions are not mentioned much. For example, when describing the relations with Armenia, it was mentioned that they were loyal to the nation and that they lived in brotherhood with the Turks for centuries. Afterward, their demands for independence, which led to an uprising, especially under the influence of the British, were examined, and lastly, the atrocities they perpetrated as the reason for their deportation were explained. The question is, did all the individuals in the two communities look at each other as brothers when they talked about their fraternal life? Was the situation so homogeneous or were there also minor conflicts at that time – for example, over their belief in different religions? The same is true for the next period, while the events in 1915 are being described, were not there Armenians who did not participate in the conflicts even though they were in this period. There is no mention of the attitudes of such people and what happened to them...

In addition, in the context of the theme "Non-Marginalizing Language/ Non-Commentary-Impartial Content"; He stated that there is a nationalist emphasis in history textbooks, but that these are not otherizing expressions that amount to racist discourses, and emphasized that the quality of the expressions in the textbook can be increased:

The books about what you talk about peace education are getting better once again. It is getting better. Is it marginalizing as a language? It does not marginalize when the student reads ... Not so much. It could be even better. It can be done even better. Such very nationalistic rhetoric, you know, there is no racist rhetoric as an upper curtain of nationalism. It does get my attention. 'Wow racist', you say. You say, 'Look what the author wrote, you say... There is no such thing. Of course, the books will talk about our national values, this is what should happen, but there are no othering statements.

..You do not see a lot of positive bias; in fact, it does not say something like this. There is no othering or hostile attitude, let me tell you that.

Historical Thinking Skills and Peace Education

The historical thinking skill most expressed by history teachers in the context of contributing to peace education is historical empathy, as shown in Table 7. The historical thinking skill with the highest frequency after historical empathy is research based on historical inquiry.

Table 7

Views of History Teachers on Historical Thinking Skills That Will Contribute to Peace Education

Historical Thinking Skills	Participating Teachers	(f)
Historical Empathy	Ö3, Ö5, Ö8, Ö14, Ö16	5
Historical Inquiry-Based Research - Critical Thinking	Ö8, Ö13, Ö14, Ö18	4
Historical Analysis and Interpretation	Ö13	1

Ö8 stated that the most important skill to be acquired in the context of peace education is historical empathy, and stated that empathy skills will help the student to understand 'us' and the 'other', and to establish a bond with the other:

...In my opinion, the most important thing is to gain empathy. Looking back at the Ottoman-Russian relationship with historical empathy, I try to capture the core of that period, and I would never say it in a marginalizing way. Empathy alone can perhaps be seen as something like: 'Why do I have to understand him, my friend? Why should I understand, but when you start to understand and think from that side, the truth is, you start to establish that human ground. In particular, today, the Syrians leave their homeland, migrate to another land and live in poverty, and they are really in a state of poverty in terms of education/health/culture. Hani will not establish a bond like this; 'in 2 days, my country can be invaded, let me think so and act accordingly, empathy does not mean this, it means being able to establish a bond...

Similar to Ö8, Ö18 also stated that students should be provided with research skills based on historical inquiry in the context of peace education: "...I think it will be okay if we teach the child where to look. If the child learns to question if he can sit down and question something he has read. Children do not know how to question. The moment the child begins to question, he will not be stuck in something he has read. What the teacher said..."

Ö13 stated that in the context of peace education, historical analysis and interpretation and inquiry-based research skills should be included in the textbooks. According to Ö13, for students to acquire the skills he mentioned, they must first have basic knowledge: "They must have critical thinking skills, reasoning, and criticism. Critical thinking and analysis skills can be gained. To be able to do these, we need to teach the child to read once. The child should know that he should criticize. They do not read... To be able to criticize, they must read, they must know".

According to the teachers, historical empathy, one of the historical thinking skills, helps the student to understand different perspectives and thus gain conciliatory behaviors, to understand the cause and effect relationships of historical events by empathizing with the

other, thus helping them to move away from the othering attitude. The empathy skill also contributes to the establishment of a culture of respect with the empathy that the student establishes with the 'other', thus contributing to the formation of a democratic classroom environment.

In the context of peace education, teachers -except for Ö8-, generally expressed the skills that should be gained in the history curriculum as being applicable and gainable. Therefore, it can be stated from the statements of the teachers that they do not make any application to gain historical thinking skills in the lessons. In addition, most of the teachers could not express their historical thinking skills conceptually.

Peace Education and Values

The values expressed by history teachers in the context of their contribution to peace education are given in Table 10. As shown in Table 8, the value most expressed by teachers is respect. After the value of respect, the most expressed value is tolerance and love.

Table 8

Views of History Teachers on Values Contributing to Peace Education

Values	Participating Teachers	(f)
Respect	Ö3, Ö5, Ö9, Ö14, Ö16, Ö19	6
Tolerance	Ö3, Ö9	2
Love	Ö5, Ö9	2
Compassion, Truthfulness-Honesty, Equality-Goodness, Environmental Awareness, Peace (Peaceful Looking)	Ö3, Ö10, Ö9, Ö16, Ö8	1

Emphasizing values such as tolerance, respect, and compassion, Ö3 stated that the values that will contribute to peace education should be universal/timeless values and should not be limited to history lessons only:

...Values that can or should be gained with respect, and tolerance. When the person, culture, religion, community, or state, whichever is in question, is gained, the culture of consensus is established, and the problems can be solved through communication.

...Must be universal and timeless values, that is, they should always be valid values. For example, we should raise people to be more conscientious and compassionate... According to Ö3, values contribute to individuals' solving their problems through communication and avoiding conflicting attitudes and behaviors.

Ö19, on the other hand, drew attention to the concept of respect and tolerance in the context of value and handled these concepts differently from other teachers. According to Ö19, the concept of respect for differences has a cyclical quality. Therefore, he emphasized the concept of self-respect instead of the concept of respect for differences:

... For example, when you say respect for differences, is it a point like "Let's take this for a measure according to the conditions of that day" or is it something internalized?

... No matter what culture or ground you look at, honorifics have a quality that can change from time to time depending on historical conditions. In the name of a universal spirit of peace without a hierarchical definition of A or B, which is actually a matter of personal respect and self-respect. Individuals other than A define individual A in space. In fact, I do not respect myself, I do not respect my difference, I also respect

other situations that define me in the universe, or I use the expression respect here, but when we start with self-respect, it is on a healthy ground, otherwise it gives us a subtext like the dosage of respect can be adjusted according to real politics or conditions.

According to Ö19, who, unlike other teachers, drew attention to the concept of self-respect instead of the concept of respect, the individual who respects his own self will also respect individuals other than himself. Therefore, first, it is necessary to gain a sense of self-respect from individuals.

According to teachers, respect stands out as a value that contributes to peace education. In general, the picture that teachers want to see in students in terms of contribution to peace education is as follows: They are individuals who are free from violence, have peaceful, not confrontational attitudes, do not marginalize, are sensitive to the environment, and people, and respect differences.

Peace Education and History Lessons

Participating teachers were asked about their experiences in history lessons in the context of peace education. In this context, Table 9 includes the topics of teachers' experiences in history lessons. Considering the examples given by the teachers about their experiences in Table 9, it is mostly T.C. It is seen that there are subjects of the History of the Revolution and the History of Kemalism. T.R. There are many examples of the National Struggle process and the societies established in this process, which are included in the unit of the History of Revolution and Kemalism, the Beginning of the Occupations, and the National Struggle and Preparation. In addition, some of the teachers gave more references to the subject of Ottoman-Russian Relations.

Table 9

Topics of Teachers' Experiences in the Context of Peace Education

Subjects	Participating Teachers	(f)
Ottoman-Russian Relations/ Russians	Ö1, Ö4, Ö10, Ö11	4
World War II (Hitler)	Ö11, Ö13	2
Societies Enemy to National Existence - Kurdish Teali Society	Ö13, Ö4	2
Armenians	Ö10, Ö11	2
Greeks/ Greek Civilization, Concepts of Occupation and Conquest, Sheikh Said Rebellion, Şahkulu Uprising, Yavuz Sultan Selim Period/ Shah İsmail, National Struggle Period, World War I, Associations Founded by Minorities	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö13, Ö14, Ö18	1

Table 10 includes the basics of the situations that teachers encounter in the context of peace education. According to Table 10; teachers stated that students mostly experience problems arising from prejudices/stereotypes and identities they belong to. Besides the teachers who stated that they had some generalizations and negative thoughts due to the prejudices of the students, some teachers stated that the students did not have any prejudices. Examples of the identity of the student are mostly about the expression of the feeling of we in some subjects that the student associates with himself in the lesson. Some

teachers also stated that they observed that students have otherings as a product of collective memory and the attitude of choosing sides.

Table 10

Themes of Teacher Experience in the Context of Peace Education

Themes	Participating Teachers	(f)
Student Prejudices	Ö2, Ö3, Ö5, Ö12, Ö17, Ö18, Ö19	7
Student's Identity Belonging	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö13, Ö14, Ö18	7
Student's Collective Memory	Ö8, Ö10, Ö11	3
Choosing a Side	Ö11, Ö13, Ö17	3

Based on the observations of Ö2; He stated that students reject anything about the "other" due to prejudices and they subconsciously approach the concept of "us" with the idea that it is always in danger:

For example, when we talk about Greek civilization, children see them as enemies; our enemies. However, we are talking about 2000-2500 years ago. They do not know anything that was done in the name of democracy in the name of science in the name of science in Greek civilization, and when they learn, they do not want to see it. To them, everyone is our enemy, we are the strong ones. Because we are strong, all the states and the world's nations are jealous of us, so they do not accept the real things.

Faced with a different reaction through the Kurdish Teali Society, Ö13 stated that he was hurt because the identity of the student with which he identifies himself is included in the subject with the phrase "harmful", and he conveyed his experience as follows:

When Anatolia was occupied after the First World War, we call societies, beneficial and harmful societies. We divide harmful societies² into two: Turks founded; minorities founded... What is this and that is what minorities have established? Here are the Greeks Ethnic-i Eteryä, Mavri Mira, Pontus Greek... What are their aims, they want to establish a state... I am in Diyarbakır; While describing harmful societies, the Kurdish Teali Society -I am also a Kurd- the student used the same expression to me: 'Teacher, are we harmful?' he said. I left the class and tried to please the child for 45 minutes. Unknowingly, I have no such intention. You say the Kurdish Teali Society and the other party perceive it as such. He perceives the Kurds as representing himself.

The student reacted to the negative meaning attributed to the identity.

Another example belongs to Ö11; Ö11 stated that the student will have prejudices by being influenced by the collective memory of the environment in which he lives:

² This title mentioned by Ö13 was changed to Associations Enemy to National Existence. The explanation on the title is as follows in the Turkish Republic Revolution History and Kemalism textbook: "They are intellectuals who do not believe that independence can be achieved based on the power of the people, they defended the policies of the Ottoman administration and mandate solutions." In the continuation of this explanation, a table is given about the societies included in the title (Liberty and Entente Party, Wilson Principles Society, Kurdish Teali Society, Peace and Salvation Osmaniye Party, Islamic Teali Society, British Enthusiasts Society). The explanation in the table is as follows: "As can be seen in Table 2.7, the societies established by these intellectuals carried out studies that harmed the national existence (MEB, 2016: 45).

For example, go and do this research in Erzurum (I went to the university in Erzurum), and you will get different results in another place. Because the swear words using Armenians or Russians are in the foreground or the words you use if you are going to insult someone. There, naturally, the child realizes that it is not a good thing. It also varies according to the ethnic or cultural characteristics of the environment where the families come from.

Ö17, who works in a private school, gave the following example:

Being a private school, we have too many non-Muslim students or students from different ethnicities, and you can curb your language. In the 10th grade, I have Christian students in the same class, there are also Jews and there are Muslims. For example, in the process of saving the Jews and Muslims who were persecuted in Spain by the Ottomans with ships, resettling the Arabs to North Africa, and then relocating the Jews to Istanbul, Thessaloniki, or Izmir, there can be rhetoric against the Christian student in the classroom, even if they are mixed with jokes.

Looking at the examples given on two separate topics, it is seen that the students reacted to the past events by identifying themselves with the side they chose.

Conclusion

In the research, the views of history teachers on the contribution of history teaching, history textbooks, values/historical thinking skills to peace education, and their experiences in history lessons in the context of peace education were evaluated.

The majority of the teachers stated that they thought that history teaching would contribute to peace education. According to the teachers, history teaching contributes to the peaceful attitudes of individuals who understand/take an example of the peace culture in the past. Individuals with pre-acceptance and stereotyped expressions can differentiate their perspectives on understanding 'us' and 'us'' with multiple perspectives, empathy, and critical thinking. Raising awareness of all aspects of violence is important in the context of peace education. In this sub-problem, we have the following result. Teachers who express their opinions under the theme of understanding/transmitting peace and culture of peace and awareness against violence foresee the instrumentalization of history teaching for peace education by highlighting non-disciplinary purposes. Only the teachers in the category of understanding "us" and "the other" drew attention to the interdisciplinary purposes of history teaching and made statements about the construction of the student's own historical knowledge. The teachers, who stated that history teaching alone has little effect on the thoughts and behaviors of the individual, stated that the identity transfer of the dominant discourse and the concern of raising citizens could not contribute to peace education on a macro scale; therefore, history teaching needs a universal perspective. In the study of Demircioğlu, Mutluer, and Demircioğlu (2009), the conclusion that social studies teacher candidates can contribute to peace education with history subjects overlaps with the thought of history teachers in this study to contribute to peace education with historical subjects.

With the reflection of the changing educational paradigms on the curriculum in 2007, some changes have occurred in the textbooks. Depending on the changes made, it was named behavioral education before 2007 and constructivist education after 2007. In line with the

answers given by history teachers about behaviorist history textbooks, it has been revealed that there is a high emphasis on nationalism in general, and there are situations such as othering, glorification, slander, negative language use, and inclusion in the enemy category over the nationalist emphasis. In his study, Yıldırım (2014) stated that in history textbooks, identity transfer is made through the opposition between the other, and us, and some texts instill the feeling of exaltation and othering under the titles that change according to the periods. From this point of view, the study of Yıldırım (2014) and the views of history teachers about behaviorist history textbooks agree. Regarding the constructivist history textbooks, it is revealed that the teachers have two different ideas as othering language-one-sided perspective and non-othering language-neutral/non-interpretation. Most of the teachers stated that the textbooks after 2007 were not written with a marginalizing point of view and that they were far from impartial and uninterpreted guidance. Some teachers, on the other hand, think that marginalization is less than before 2007, but historical events are presented with a one-sided perspective, and historical thinking skills are not sufficiently included. From this point of view, it can be said that when compared to the pre-2007 period, there are no derogatory and othering expressions, but othering is included as subtexts. However, some of the teachers do not consider the history textbooks after 2007 as constructivist, as they do not allow individuals to have the skills to construct their history.

Teachers mostly gave examples of historical empathy and research skills based on a historical inquiry about the skills that should be developed in students in the context of peace education. According to Goleman (2011), being able to see something from another's perspective breaks [prejudiced] stereotypes and creates tolerance and acceptance of differences. From this point of view, the historical empathy skill helps to understand the 'other' in the context of peace education and reduces the tension with the other. According to Alpargu, Şahin, and Yazıcı (2009); empathy can be used for two purposes in history. The first is to give meaning to the past actions and activities of people belonging to your culture. The second is to understand what "other" is or what is called "other". In the first case, the empathizer can reconcile his or her own culture's understanding of the human being with his or her own beliefs, values, and culture. On the other hand, he can also understand the other, sometimes called the enemy, and fill a kind of void with it. At this point, students or teachers gain an automatic understanding of finding and adopting their role to contribute to peace, as in peace education. Memişoğlu (2015)'s study supports the findings obtained from this research in terms of teachers' expressing that they should gain historical empathy and critical thinking skills toward peace education. In addition, the emphasis on empathy skills as a sub-context of respect for differences in Pamuk (2021)'s research is significant in that it is similar to the results of this study. Few teachers have expressed their opinions about historical thinking skills. From this point of view, the fact that teachers cannot establish a connection between peace education and historical thinking skills and that they cannot express their historical thinking skills conceptually reveals that their knowledge of this subject is not sufficient. In addition, in the other sub-problems of the research, when the answers given to the question of historical thinking skills of the teachers, who emphasize the in-disciplinary purposes of history lessons under the theme of understanding 'us' and 'the other', regarding the contribution of history teaching to peace education are examined, research based on historical empathy and inquiry-critical thinking and historical analysis and interpretation skills. The skill with the highest frequency among these skills is historical empathy and inquiry-based research skill. The fact that these skills are included as responses to the skills that can contribute to peace education as a result of the research reveals that these skills are not

included in the current history textbooks or that the place of these skills in the textbooks is not sufficient.

As values that can contribute to peace education, teachers; expressed respect, tolerance, love, compassion, truthfulness, honesty, equality, kindness, environmental awareness, and peace. In this respect, they have only established a relationship with respect, love, and honesty, which are among the root values (justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, and benevolence) in the history curriculum of MEB (2018). According to teachers, respect stands out as a value that contributes to peace education. These findings coincide with Galtung's view that for individuals to be peaceful within themselves, they need to feel safe, meet their basic needs, and be respected (as cited in Kerem and Kamaraj, 2006: 83). Most of the teachers expressed humanism, people-oriented, human-based and similar expressions as values. In addition, the concept of conscience is frequently expressed as a value along with the concept of compassion. When evaluated from this point of view, teachers' conceptual knowledge about values was not found sufficient. At the same time, some teachers emphasized the values that they consider universal in the context of peace education. This shows that teachers believe that the values that can contribute to peace education are universal. In the research conducted by Memişoğlu (2015) with social studies teacher candidates, the value of tolerance and respect came to the fore among the values related to peace education, and in the same research by Memişoğlu, respect came to the fore as the characteristics of individuals with peaceful characteristics.

It may not give healthy results to refer to certain topics about the experiences of history teachers in the lessons in the context of peace education and to generalize in terms of the scope of the research. When we look at the situations that history teachers encounter in the lessons in the context of peace education, rather than the topics of history lessons in particular; Students stated that they had difficulty in explaining some subjects in the classroom due to the identity they belong to, student prejudices, attitudes such as collective memory and choosing sides, and they drew attention to student sensitivities by expressing that they had tension in the classroom and made statements that they had an attitude of marginalization. According to Egan (2010: 94), romantic understanding is created by seeing the object in question in the context of one or more people's thoughts, intentions, hopes, or fears. In other words, all events, objects, and processes are tried to be understood from a romantic point of view. When evaluated in this context, what is expected from the students is to try to understand the historical events according to the conditions of the period, but it is seen that the students are in the attitude of othering by ignoring this. Although the classroom environment is not homogeneous, it is an area where all kinds of contradictions or perspectives coexist. For this reason, there should be a place where individuals in the classroom environment can talk and question all kinds of issues as members of society in the future. In other words, the classroom environment should be capable of acquiring these behaviors. For individuals, the teacher-guided classroom environment can be a possible place for discussion and questioning of different ideas and the acquisition of peaceful values and behaviors. Thus, individuals can overcome their prejudices, prejudices, and sensitivities.

In the context of the results obtained from the research, the following suggestions are included:

- For history teachers to establish a relationship between history lessons and peace education, teacher candidates can be given lessons on peace education in

undergraduate education or teachers can be supported on this subject through in-service training.

- History textbooks can be revised and rearranged in the context of peace education.
- Course materials that can provide students with historical thinking skills and values can be prepared in history textbooks to contribute to peace education.
- Considering the teachers' experience in peace education, action and situation research can be conducted on history lesson subjects.

Contribution Rate Statement: The authors' contribution rates in the study are equal.

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

References


- Akyol, C. (2015). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki barış eğitimi algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi University, The Institution of Educational Sciences, Ankara.
- Aktaş, Ö. (2012). *Tarih eğitiminde savaş ve barış: Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış konularıyla ilgili bilgilerinin ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi University, The Institution of Educational Sciences, Ankara.
- Alpargu, M. , Şahin, E. ve Yazıcı, S. (2016). Teaching history and its contribution to peace. *International Journal of Social Inquiry*, 2 (2), s. 199-214.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Batti, Ö. (2016). *Güncel olayların sosyal bilgiler dersinde kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve barış değer düzeylerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara University, The Institution of Educational Sciences, İstanbul.
- Berg, L. B. ve Lune, H. (2015). Odak grup görüşmesi (Çev. H. Aydın). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (s.189-222). Konya: Eğitim.
- Bozgöz, A. (2017). *Ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde ilkçağ tarihi konularından Kadeş Antlaşmasının barış eğitimi kapsamında ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan University, The Institution of Educational Sciences, Konya.
- Coşkun, Y. (2012). *İlköğretim programlarında barış eğitimi ve barış eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa University, The Institution of Educational Sciences, Tokat.
- Damırcı, E. S. (2014). *Barış eğitimi programının yedinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe University The Institution of Educational Sciences, Ankara.
- Demircioğlu, İ. H. ve Mutluer, C. ve Demircioğlu, E. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış eğitimi hakkındaki görüşleri: KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi örneği. Fen Sosyal ve Çevre Eğitiminde Son Gelişmeler Sempozyumunda sunulan bildiri, Giresun University

Eğitim Fakültesi, 18-20 Kasım. 08.03.2022 tarihinde <https://www.academia.edu/11354403/> adresinden alınmıştır.

- Doğanay, B. (2018). *Okul öncesi çocuklarına yönelik yayımlanan hikâye kitaplarının barış eğitiminin temel kavramları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes University, The Institution of Educational Sciences, Kayseri.
- Egan, K. (2010). *Eğitilmiş zihin bilişsel araçlar anlama süreçlerimizi nasıl şekillendirir?* (Çev.F. Keser). Ankara: Pegem Akademi.
- Ekinci, B. (2010). *Diyarbakır'ın Eğil ilçesi ve köylerinde ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin benlik saygıları, çatışma stilleri ve empati düzeylerine barış eğitimi programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi University, The Institution of Educational Sciences, Ankara.
- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban, A. Ersoy (Edt.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (51-111). Ankara: Anı.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zeka*. İstanbul: Varlık.
- Göktürk İnce, F. (2014). *Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi (Malatya ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü University, The Institution of Educational Sciences, Malatya.
- Galtung, J. (1985). Twenty-five years of peace research: ten challenges and some responses. *Journal of Peace Research*, 22, s. 141-158.
- Halçe, B. (2018). *Barış eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin ayrımcılık eğilimlerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli University, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kartaltepe, O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe University, The Institution of Educational Sciences, Ankara.
- Kaya, B. ve Topçu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin dost ve düşman ülke algıları. *Journal of Education and Practice*, 8(3), s. 48-56.
- Kerem A., E. ve Kamaraj, I. (2006). Erken çocukluk dönemi 'barış' değerine evrensel bir bakış. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, s. 81-92.
- Memişoğlu, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış ve barış eğitimine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal University Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (USBES Özel Sayısı I), s. 151-175.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı*. Ankara: Top.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı*. Ankara. 06.12.2021 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.
- Mutluer, C. (2016). Sosyal bilgiler dersinin barış eğitimindeki yeri: sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri, *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), s. 62-74.
- Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve tarih: kimliğin inşasında tarihin kullanımı*. İstanbul: Yeni İnsan.

- Pamuk, İ. (2021). The use of “Anne Frank- A History For Today” exhibition as an example of out-of-school history education in training of history teachers. *International Journal of Education Technology and Scientific Research*, 6(15), s. 1040-1081.
- Patton, Q. (2014). Nitel araştırmada stratejik temalar (M. Bütün, S. Beşir Demir ,Çev.). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (s.387). Ankara: Pegem Akademi.
- Safran, M ve Ata, B. (2006). *Barışçı tarih öğretilimi üzerine çalışmalar; Türkiye’de tarih ders kitaplarında Yunanlılara ilişkin kullanılan dil ve Yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri. tarih eğitimi makale ve bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sağkal, A. S. (2011). *Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül University, The Institution of Educational Sciences, İzmir.
- Sağkal, A. S. (2015). Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözüme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül University, The Institution of Educational Sciences, İzmir.
- şimşek, A. (2011). Giriş ya da Heredotos’tan bugüne tarih yazımına kısa bir bakış. V. Engin, A. şimşek (Edt), *Türkiye’de tarih yazımı* (s.2-3) İstanbul: Yeditepe.
- Tekeli, İ. (2014). *Tarih yazıcılığı ve öteki kavramı üzerine düşünceler- Tarih eğitimi ve tarihte “öteki” sorunu 2.uluslararası tarih kongresi tebliğler* (s.1-6). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Yıldırım A. ve şimşek H.(2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, T. (2014). *Meşrutiyet’ten günümüze tarih ders kitaplarında Türk kimliğinin inşası* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara University, The Institution of Educational Sciences, İstanbul.

Tarih öğretmenlerinin barış eğitimi hakkındaki deneyimleri

Cahide KAYIŞ 

Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-mail: cahide89@windowslive.com


Akif PAMUK 

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E-mail: akifpamuk@gmail.com


Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	19.02.2022
Kabul Tarihi	15.09.2022
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.1076040
Kaynak Göster	Kayış, C. & Pamuk, A. (2022). Tarih öğretmenlerinin barış eğitimi hakkındaki deneyimleri. Turkish History Education Journal, 11(2), 174-194. https://doi.org/10.17497/tuhed.1076040
Etik Beyannamesi	Bu çalışma 2019 yılında yapıldığından dolayı etik kurul onayı gerektirmemektedir.
Bilgi Notu	Bu çalışma "Tarih Öğretmenlerinin Barış Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden derlenerek hazırlanmıştır.

Tarih öğretmenlerinin barış eğitimi hakkındaki deneyimleri

Cahide KAYIŞ 

Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-mail: cahide89@windowslive.com

Akif PAMUK 

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E-mail: akifpamuk@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı tarih öğretmenlerinin barış eğitimine dair görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma dört alt problem cümlesinden oluşmaktadır. Bu amaçla tarih öğretiminin/ tarih ders kitaplarının/ değerlerin ve tarihsel düşünme becerilerinin barış eğitimine katkısı hakkında öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Aynı zamanda barış eğitimi bağlamında öğretmenlerin tarih derslerindeki deneyimlerine de yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinin çeşitli ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan 19 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir ve araştırmanın problemine taraf olabilecek öğretmenlerin probleme ilişkin yaşantılarını ortaya koymak amaçlı nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) seçilmiştir. Araştırmanın verilerini görüşme ve odak grup görüşmesi ile elde edilen öğretmen görüşleri oluşturmaktadır. Veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve yazıya aktarılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin genel olarak tarih öğretiminin barış eğitimine olumlu katkı sağlayabileceği görüşünde olduklarını ortaya koymaktadır. Tarih ders kitaplarının barış eğitimine katkısı bağlamında da öğretmenler hem olumlu hem olumsuz yönde katkısının olabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Tarih öğretmenlerini tarih derslerindeki deneyimlerine bakıldığında ise öğrenci ön yargıları, öğrencinin kimliğine aidiyeti, öğrencinin kolektif hafızası ve taraf seçme kategorileri ortaya çıkmıştır. Bu kategorilerden frekansı yüksek olan öğrenci ön yargıları ve öğrenci kimliklerine olan aidiyettir. Tarihsel düşünme becerilerine bakıldığında barış eğitiminin tarihsel empati ve sorgulamaya dayalı araştırma becerisine, değerler kapsamında ise saygı değerine olumlu katkı sağlayacağı ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: barış eğitimi, tarih öğretimi, tarih ders kitapları, tarihsel düşünme becerileri, değerler

Giriş

Aydınlanma Dönemi sonrası modernite ile birlikte bilimin ideolojilere yüklediği işlev toplumlar arası hiyerarşiye neden olmuştur. 1930'lu yıllarda özellikle antropoloji, biyoloji ve tarih ile ideolojileri geliştirmek isteyenler, bilimi kötüye kullanarak kendi üstünlüklerini temellendirmeye çalışmışlardır (Tekeli, 2014: 3). Tarih özelinde bakıldığında; pozitivistlerin mutlak doğru, kesinlik ve nesnellik iddiası, tarihin belgelerden yararlanılarak yazılmasını sağlamış ve resmi belgelere olan güvenin Şimşek'in ifadesi ile "sarsılmaz bir iman ile" bağlı olmasını beraberinde getirmiştir. Bu süreçte Avrupa'daki ulus düşüncelerinin de eş zamanlı olarak yeşermesiyle birlikte tarih yazımı artık araçsal hale gelerek kendi ulusunu yüceltme ya da kutsama amaçlı olarak yazılmaya devam etmiştir. Bu durum da eğitim dünyasında kendi ulusu dışında başka devletlere karşı ötekileştirmeyi ya da bir nevi olumsuz yaklaşımları doğurmuştur. II. Dünya Savaşı ile birlikte bu durumun eğitim ve toplumsal anlamda yıkıcı bir durumu ortaya çıkarması, sorunların çözümünde tarih yazımının etkili olduğunu gözler önüne sermiştir. Fakat yine bu yıkıcı durumun düzeltilmesi de birleştirici bir unsur olarak tarihe büyük bir misyon yüklemiştir (Şimşek, 2011). İki dünya savaşının yarattığı tahribatı eğitimle ortadan kaldırmak için Entelektüel İş Birliği Komisyonunun çalışmalarıyla başlayan süreç¹ UNESCO'nun tarih ders kitaplarına yönelik devletler arasında ikili anlaşmalara önyak olmuştur. Bu anlaşmalara bağlı olarak ders kitaplarında düzenlemeler yapılmıştır (Safran ve Ata, 2006).

Bireyler tarih anlatılarına sadece okul ya da ders kitaplarında değil sosyal medya, dizi-film, tartışma programı ve meclis vs. gibi mecralarda da maruz kalırlar. Tarih derslerinin popüler kültürün de bir parçası olması öğrencilerin algı, ön yargı ve ön kabullerinin şekillenmesinde etkili olmaktadır. Hiç tanımasak dahi "biz" in dışındaki devletlere, milletlere, kültürlere dair genelleme, ön kabul ya da ön yargıya sahip olabilmekteyiz (Kaya ve Topçu, 2017). Bunun yanı sıra sınıf ortamının kimlik, kültür vs. açısından çeşitliliğe sahip, homojen olmayan bir alan olduğu ön kabulünden hareketle; tarih derslerinin bireyler üzerindeki etkisinin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Dolayısıyla tarih öğretim programında yer alan amaç, değerler ve bireysel gelişimler (MEB, 2018) ele alındığında; bireysel algılar, ön yargılar ve ön kabullerin öğrenciler üzerindeki etkileri bağlamında okul ortamı içerisinde bir arada yaşayabilme becerisine sahip, saygı kültürü edinmiş ve farklılıkları benimseyen, şiddetin bütün şekillerinden uzak davranış ve tutumlara sahip, çatışmadan uzak, barış kültürünü benimsemiş öğrenciler yetiştirmenin gerekliliği ifade edilebilir.

Davranışçı ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımları pozitivist ve postmodernist bir felsefenin ürünü olduğundan birbirinden farklılık göstermektedir. Davranışçı ve yapılandırmacı eğitim anlayışı iki farklı yaklaşımın doğaları gereği farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Pamuk (2014: 111)'a göre; "Davranışçı tarih öğretim paradigması, ortak tarih anlatısını sosyalleşme ortamı olan okulda öğrencilere aktararak, öğrencilerin egemen kültüre veya alt kültüre olan aidiyetlerini ve bireysel kimlik inşalarında referans verecekleri tarihsel anlatıyı belirleyerek,

¹ Birinci Dünya Savaşı'nı takip eden dönemde "sürekli ve evrensel barışı ve uluslararası güvenliği sağlamak" amacıyla Milletler Cemiyeti kurulmuş fakat bu dünyayı ikinci bir savaştan kurtaramamıştır (Karaman K., 2007). Savaşlarla gerçekleştirilemeyeceğine inanılan barışın eğitim, kültür ve bilim vasıtasıyla tesis edilmesi için 1925 yılında Paris'te Fransız Hükümeti tarafından kurulan (Ergun, 1985) Milletlerarası Entelektüel İşbirliği Enstitüsü (Institute International de Cooperation Intellectuelle) 1919'da kurulan Milletler Cemiyeti ile işbirliği yaparak faaliyetlerini devam ettirmiştir (Safran ve Ata, 2006: 61).

kimliğin bireysel inşasında önemli bir araç olarak kullanılmaktadır.” Davranışçı yaklaşımın bu özelliği geçmişte öteki olarak tanımlananın bugün de öteki olma halinin devamını sağlayarak barış eğitimi ile bir gerilim yarattığı söylenebilir. Diğer taraftan yapılandırmacı tarih öğretiminde amaç, bilgiyi aktarmak değil, öğrenciye kendi tarihsel inşasını yapabileceği beceriler kazandırmak (Pamuk, 2014: 117) olarak tanımlandığında yapılandırmacı paradigmanın bireylerin kendi inşalarına olanak sağlaması, makro söylemdeki ötekileştirmelerin azalması ve bireyin kendi konumlanmasına katkıda bulunması barış eğitimi tartışmalarını olanaklı hale getirmektedir. Bu bağlamda kolektif hafızanın sürekliliğini sağlaması açısından tarih ders kitapları aracılığıyla geçmişte yaşananları şimdiki zamana taşıyarak “öteki”ye karşı olan tutumunu bugün de devam ettirmesi ile gerçekleşmektedir.

Türkiye’de ilgili alanyazına bakıldığında barış eğitimine dair daha çok okul öncesi (Doğanay, 2018; Göktürk İnce, 2014; Kartaltepe, 2014) ve ilköğretim (Akyol, 2015; Batti, 2016; Bozgöz, 2017; Coşkun, 2012; Damırchi, 2014; Ekinci, 2010; Halçe, 2018; Sağkal, 2011) grupları ile ilgili çalışıldığı tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmalar içerisinde barış eğitimiyle ilgili olarak öğretmen görüşlerini ele alan iki araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan ilki Coşkun (2012)’un “İlköğretim Programlarında Barış Eğitimi ve Barış Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, ikincisi de Kartaltepe (2014)’nin “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Barış Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi”dir. Bu açıdan bakıldığında Sağkal (2015)’ın araştırması dışında ortaöğretim kurumlarına dair herhangi bir araştırmanın mevcut olmadığı anlaşılmaktadır. Sağkal (2015), “Barış Eğitimi Programının Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Sınıf İklimi Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kullanarak 9. sınıf öğrencilerine uygulanan barış eğitimi programının öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda barış eğitimi programının öğrencilerin şiddet eğilimlerinin azalmasında, sosyal problem çözme becerilerinin artmasında etkili olduğu ve yüksek oranda sınıf iklimini değiştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna ek olarak Aktaş (2012)’in, “Tarih Eğitiminde Savaş ve Barış: Ortaöğretim Öğrencilerinin Savaş ve Barış Konularıyla İlgili Bilgilerinin ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışması da ortaöğretim öğrencilerinin barışa dair tutumlarını tespit etmesi açısından önemlidir. Fakat tüm bunlar Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında barış eğitimine dair yapılan çalışmaların henüz istenilen seviyede olmadığını göstermektedir. Bu nedenden dolayı çalışma ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin barış eğitimine dair görüşlerini ve barış eğitimine dair öğrencilerin algı ve düşüncelerini ortaya koyacağından önemli görülmektedir.

Bu çalışmada tarih derslerinin çatışmacı, ötekileştirme tutumunu benimsemiş ya da bir arada yaşayabilme, farklılıkları benimseme, barışçıl tutum ve becerilerine sahip, empati kurabilen bireyler olmasında ne derece etkili olduğu hakkında sınıf içinde öğrencileri yakından gözlemleyen tarih öğretmenlerin barış eğitimine dair görüşleri incelenmek istenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: Tarih öğretmenlerinin barış eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

- Tarih öğretmenlerine göre tarih öğretiminin barış eğitimine katkısı nedir?
- Tarih öğretmenlerine göre tarih ders kitaplarının barış eğitimine katkısı nedir?
- Tarih öğretmenlerine göre barış eğitimine katkı sağlayacak değerler ve tarihsel düşünme becerileri nelerdir?

- Tarih öğretmenlerinin barış eğitimi bağlamında sınıf ortamındaki deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Yorumlamacı paradigmayı temel alan nitel araştırma yöntemi tek bir gerçeklik üzerinden olaylar ve değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktan ziyade bireylerin davranışlarını ve sosyal dünyaya verdikleri anlamı ortaya çıkarmaya çalışır. Burrell ve Morgan (1979)'a göre, "nitel araştırmada ön plana çıkan genel ve evrensel olanın değil, tek ve bireye özgü olanın anlaşılmasıdır" (akt. Balcı, 2011: 5). Dolayısıyla nitel araştırma, araştırmaya dahil olan katılımcıların gözünden olay, olgu ve durumların anlamlandırılma sürecidir. Buna ek olarak araştırmanın deseni fenomenolojidir. Fenomenolojik araştırmada bireylerin algı ve tecrübelerinden yararlanılarak onların dünyasından anlamlar ortaya koyarak bazı sonuçlara ulaşılır. Bu bağlamda araştırmada tarih derslerinin barış eğitimine katkısını ortaya koymak adına; tarih öğretmenlerinin barış eğitimi kavramını nasıl algılayıp anlamlandırdıkları, barış eğitimine dair düşünceleri ve barış eğitimi bağlamında sınıf içerisindeki öğrenci algıları hakkında görüşlerinin derinlemesine incelemek için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı örnekleme oluşturmadaki amaç genelleme yapmak değil çeşitlilik gösteren durumlar arasında benzerlikleri ya da farklılıkları ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 137). Bu bağlamda tarih öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesinde maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı, İstanbul'daki devlet okullarında özel okullarda aktif olarak görev yapan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik sağlamak için MEB'e bağlı İmam Hatip Lisesi, Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenler tercih edilmiştir. Buna ek olarak özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri de tercih edilmiştir. Buradaki amaç sonuca dair genelleme yapmak değil, devlet okulları ve özel okullar arasında problem cümlesi bağlamında farklılıklar ve benzerliklerden yararlanarak veri çeşitliliğini zenginleştirmektir. Araştırmaya katılan tarih öğretmenleriyle ilgili cinsiyet, yaş, deneyim süresi ve çalıştığı kurumla ilgili bilgiler Tablo 1' de yer almaktadır. Bu çalışma 2019 yılında yapıldığından dolayı etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Tablo 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcı Öğretmenler	Cinsiyet	Yaş	Deneyim Süresi (yıl)	Çalıştığı Kurum
Ö1	Kadın	46	22	Devlet Okulu
Ö2	Kadın	39	17	Devlet Okulu
Ö3	Kadın	30	3	Devlet Okulu
Ö4	Kadın	28	2,5	Devlet Okulu
Ö5	Kadın	28	4	Devlet Okulu
Ö6	Erkek	46	21	Devlet Okulu
Ö7	Kadın	45	23	Devlet Okulu
Ö8	Kadın	32	6	Devlet Okulu
Ö9	Kadın	53	30	Devlet Okulu
Ö10	Kadın	39	12	Özel Okul
Ö11	Erkek	30	7	Özel Okul
Ö12	Kadın	35	10	Özel Okul
Ö13	Erkek	38	12	Devlet Okulu
Ö14	Kadın	28	2,5	Devlet Okulu
Ö15	Kadın	27	3	Devlet Okulu
Ö16	Erkek	47	21	Devlet Okulu
Ö17	Kadın	31	4	Özel Okul
Ö18	Kadın	48	26	Özel Okul
Ö19	Erkek	39	14	Özel Okul

Tablo 1’de yer verildiği üzere; araştırmaya 14’ü kadın, 5’i erkek olmak üzere toplam 19 tarih öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin yaşları 27 ile 53 arasındadır. Katılımcı öğretmenlerin deneyim süreleri 2,5 ile 30 yıl arasında değişmektedir. En az deneyim süresine (2,5 yıl) sahip olan öğretmenler Ö4 ve Ö14’ tür. En fazla deneyim süresine (30 yıl) sahip olan öğretmen ise Ö9’dur. Katılımcı öğretmenlerin 6’sı özel okulda, 13’ü ise devlet okulunda görev yapmaktadır. Etik kurallar gereği araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin kimlikleri saklı tutulmuş ve öğretmenler görüşme sırasına göre “Ö1, Ö2, Ö3,...Ö19” şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Fenomenoloji araştırmalarında bireylerin fenomeni nasıl algıladığı, anlamlandırıldığı, betimlediği ya da fenomene nasıl yaklaştıkları üzerine odaklanılır. Dolayısıyla fenomene dair veriyi toplayabilmek için fenomeni doğrudan deneyimlemiş bireylerle derinlemesine mülakat yapılır (Patton, 2014: 104). Tarih öğretmenlerinin barış eğitimi hakkında düşünce ve deneyimlerini derinlemesine öğrenmek amacıyla fenomenolojide en çok kullanılan veri toplama araçlarından görüşme tercih edilmiştir. Araştırmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlere tarih öğretiminin, tarih ders kitaplarının barış eğitimine katkısı, tarihsel düşünme becerileri ile değerlerin barış eğitimi ilişkisi ve tarih öğretmenlerinin barış eğitimi bağlamında deneyimleri hakkında sorular yönlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme sorularıyla ilgili olarak iki uzmandan görüş alınmış ve hazırlanan sorular üç öğretmene yönlendirilmiş, cevaplar neticesinde sorular gözden geçirilmiştir. Çalışmanın

verilerini öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri oluşturmaktadır. Görüşmeler 25.12.2017–17.01.2018 tarih aralığında yapılmıştır. Tablo 2’de birebir görüşme yapılan öğretmenlere ve görüşme sürelerine yer verilmiştir.

Tablo 2

Birebir Görüşme Yapılan Öğretmenler ve Görüşme Süreleri

Katılımcı Öğretmenler	Görüşme Süresi (dakika)
Ö1	39.53
Ö2	15.36
Ö6	21.09
Ö7	11.15
Ö8	52.11
Ö9	37.40
Ö12	20.00
Ö13	41.10
Ö16	60.13

Tablo 2’ de yer verildiği üzere araştırmaya katılan 9 öğretmen ile birebir görüşme yapılmıştır. Birebir görüşmeler en kısa 11 dakika ile en uzun 60 dakika sürmüştür. Birebir görüşmelere ek olarak odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi birden fazla katılımcı ile aynı anda gerçekleştirilen görüşme tipidir. Berg ve Lune (2015: 191)’a göre odak grup görüşmelerinde grup dinamiği söz konusudur. Bu görüşmelerde bireylerin, kendisi ile aynı amaç için bir araya gelmiş diğer bireylerle etkileşim halinde sorulan sorulara yanıtlar vermesi beklenir. Fenomenolojik araştırmalarda birebir görüşmelerin yanı sıra odak grup görüşmeleri de kullanılabilir (Ersoy, 2016: 85). Birbirlerinin yanıtlarını dinleyen katılımcılar kendi yorumlarının yanı sıra diğer katılımcının yorumuna ekleme yapabilir. Dolayısıyla grup içerisindeki katılımcıların aynı fikri paylaşımları ya da ihtilafa düşmeleri gerekmez (Patton, 2014: 386). Aynı amaç için bir araya gelmiş öğretmenlerin birbirlerinin fikirlerine ekleme yaparak araştırma konusunu derinleştirmesi veya konuyla ilgili farklı fikirleri ortaya çıkarması bakımından odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Tablo 3’te odak grup görüşmesi yapılan öğretmenlere ve görüşme sürelerine yer verilmiştir.

Tablo 3

Odak Grup Görüşmesi Yapılan Öğretmenler ve Görüşme Süreleri

Katılımcı Öğretmenler	Görüşme Süresi (dakika)
Ö3, Ö4, Ö5	75.38
Ö10, Ö11	44.04
Ö14, Ö15	21.48
Ö17, Ö18, Ö19	67.28

Tablo 3’ te yer verildiği üzere “Ö10, Ö11” ve “Ö14,Ö15” ile ikişerli “Ö3,Ö4,Ö5” ve “Ö17, Ö18, Ö19” ile de üçerli olmak üzere toplamda dört tane odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinin en kısa olanı 21.48 dakika, en uzun olanı ise 67.28 dakikadır. Görüşmeler katılımcıların iznine dayanarak ses kayıt cihazı ile kayda alınmıştır. Araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kaydedilen sözlü veriler yazıya aktarılarak kodlamaları yapılmış ve analiz edilmiştir. Verilerin analiz sürecinde katılımcıların yarı yapılandırılmış sorulara verdiği cevaplar, değiştirilmeden yazıya aktarılmıştır. Yazılı verilerin tamamı toplamda 100 sayfadır.

Sözlü halde bulunan veriler yazıya aktarıldıktan sonra, çözümlenme sürecinde verilerin tamamı hakkında genel bir fikir elde edecek kadar tekrarlar halinde okunmuştur. Böylece hangi verilerin kodlanacağına hangi verilerin analizin dışında tutulacağına karar verilmiştir. Araştırmada görüşmelerin tamamı sonlandıktan sonra katılımcılardan elde edilen veriler esas alınarak ve tek tek katılımcıların görüşlerinin altında yatan anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılarak tümevarımsal bir şekilde kodlamalar oluşturulmuştur. Kodlamalar herhangi bir program vasıtasıyla değil elle yapılmıştır. Ortaya çıkan kodlamaların benzerleri bir araya getirilerek araştırmacının problem cümlelerine uygun olarak ana ve alt temalar oluşturulmuş ve veriler yorumlanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde iki uzmandan görüş alınmış ve fenomenolojiye uygun olarak betimsel analiz ile içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz verilerin araştırmacı tarafından açık ve özet bir biçimde yorumlanmasıdır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Araştırmada katılımcı öğretmenlerden elde edilen veriler, kodlama sonucu belirlenen temaların altında katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilerek açıklanmıştır. Diğer yandan içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur. Betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Verilerin çözümlenmesinde literatürde tarih derslerinin barış eğitimi açısından incelenmesine dair daha önce oluşturulmuş teori veya model bulunmadığından dolayı veriler tümevarımsal içerik analizine göre temalar haline getirilmiştir. Dağınık halde bulunan verilere kodlama yapılarak veriler daha anlamlı hale getirilmeye çalışılmıştır. Verileri kodlama işleminden sonra, kodlamaların ortak yönleri dikkate alınarak kodlamalar araştırmacının problemine ve alt problemlerine uygun şekilde temalar altında birleştirilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcı öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi ile elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizi yer almaktadır. Alt probleme uygun olmayan kısımlara yer verilmemiştir. Katılımcı öğretmenlerin paylaştığı görüşlerin bağlamını daha doğru aktarabilmek ve verilerde sözel olmayan ifadeleri açıklamak için araştırmacı tarafından köşeli parantez “[]” kullanılmıştır. Bununla birlikte bu bölümde araştırmacının problem cümlelerine uygun olarak; tarih öğretmenlerine göre tarih öğretiminin ve tarih ders kitaplarının barış eğitime katkısına, barış eğitime katkı sağlayabilecek değerlere/tarihsel düşünme becerilerine ve öğretmenlerin barış eğitimi bağlamında tarih derslerindeki deneyimlerine yer verilmiştir.

Tarih Öğretimi ve Barış Eğitimi

Katılımcı öğretmenlere tarih öğretiminin barış eğitime katkısı hakkında sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarihin ve tarih gibi sosyal derslerin barış eğitime katkı sağlayabileceğini ve daha fazla görevinin olduğunu düşünmektedirler. Tablo 4’te tarih öğretiminin barış eğitime katkısı hakkında öğretmen görüşlerinin içerik analizine yer verilmiştir. Tablo 4’e göre; öğretmenlerden Ö1, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15 barışı ve barış kültürünü anlamayı/ aktarmayı, Ö3, Ö6, Ö8, Ö14, Ö16, Ö19 “biz”i ve “öteki”yi anlamayı, Ö11,

Ö16 şiddete karşı farkındalık oluşturmayı sağlayacağı düşüncesinden yola çıkarak tarih öğretiminin barış eğitimine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö3, Ö4, Ö5, Ö13, Ö18, Ö19 ise barış eğitimi adına tarih öğretiminin tek başına yeterli olmayacağı düşüncesinden hareketle tarih öğretiminde evrensel bir değişimle ancak mümkün olacağını belirtmişlerdir.

Tablo 4

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretiminin Barış Eğitimine Katkısı Hakkındaki Görüşleri

Temalar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Barışı ve Barış Kültürünü Anlama/Aktarma	Ö1, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15	6
“Biz”i ve “Öteki”yi Anlama	Ö3, Ö6, Ö8, Ö14, Ö16, Ö19	6
Tarih Öğretiminde Evrensel Değişim Gerekliliği	Ö3, Ö4, Ö5, Ö13, Ö18, Ö19	6
Şiddete Karşı Farkındalık Sağlama	Ö11, Ö16	2

Ö1, geçmişin hafızası olarak tarih dersinin barış eğitimine katkı bağlamında diğer derslerden daha fazla görevinin olduğunu belirtmiş, tarih derslerinin geçmişteki barışı ve barış kültürünü aktararak barış eğitimine katkı sağlayacağını ifade etmiştir:

Her branş için geçerli. Barış değerini, tarihteki barış anlayışını, topluma barışın katkısını anlatabilecek en iyi branş da tarihtir diye düşünüyorum. Bütün öğretmenlerin etkisi, katkısı olacaktır ama en fazla tarih öğretmenlerine iş düştüğünü düşünüyorum. Çünkü alan itibarıyla oturup geçmiş anlatıyorsun belki sorguluyorsun belki yargılıyorsun.

Osmanlı- Rus ilişkileri konusu üzerinden örnek veren Ö8, öğretmenin konuya yaklaşımının önemli olduğunu belirtmiştir. Ö8'e göre tarihi olayların “biz” ve “öteki” açısından gerekçelendirilmesi öğrencilerin nazarında ötekileştirmeyi azaltarak barış eğitimine katkı sağlayacaktır:

Rus savaşını anlatıyorsun. Rusların işte çeperini genişletme, klasik tabir –nefret ettiğim tırnak içerisinde aşağıya inme- sıcak denizlere inme vs. Niye istiyor bunu yani hep bu kalıp cümleyi söylersin... Mümkün merteye söylememeye çalışarak anlatmaya çalışıyorum. Sibiryaya soğuk coğrafya. Niye? O nedenini anladıktan sonra çeper genişletme, savaşlar kültürünü çocuklar anlıyor ya da Osmanlı Rus Savaşı'nı anlatıyorsun. Ruslara dair hiçbir kültürel bilgisi yok, biz vermiyoruz çünkü. Bu zamana kadarki bir tarih öğretmeni ya da yönlendiricisi öğretmemiş, bilmemiş o yüzden sadece bir Rus karakteri var, Rus kimliği var, işte ülkesini işgale kalkıyor ya da ülkesine doğru geliyor, onu durdurmaya çalışan milli değerler oluşturuyor bunun karşısında. Burada öğretmenin tavrı çok belirleyici sanırım. Eğer siz doğrudan tanıyı verirseniz, düşman kavramını yaratırsanız çocuk oraya doğru kayıyor... Ama siz o düşman kelimesini kullanmayıp Osmanlı'nın çıkarları Rusların çıkarları, çıkar çatışması üzerinden konuyu anlatırsanız, savaşın gerekçelerini anlatırsanız, düşman kimliğini yaratmıyor.

Tarih öğretimi içerisinde savaşın boyutlarına derinlemesine yer vermenin barış eğitimine katkı sağlayacağını ifade eden Ö16'ya göre, savaşın boyutlarının anlaşılması şiddete dair farkındalık kazandırır ve barışçıl tutumlara sahip olmayı sağlar. Ö16 bunu şu şekilde dile getirmiştir:

Barış dediğimiz insanla ilgili bir kavram dolayısıyla tarih dersinin konusu da insan. ...Ülkelerarasındaki savaş, çatışma... Şu kadar milyon insan öldü. Sanki sinek ölüyor, oradaki sayısal değerler sanki sineklerden bahsediyor. Orada aileler parçalandı mı

insanlar öldü mü? Genç sevgililer birbirinden ayrıldılar mı? Yıllarca uğraşılan bir ekonomik değer ortaya kondu bir fabrika veya bir ev yapıldı harap mı oldu? Onlar hiç göz önünde bulundurulmuyor. Tarih derslerinde barış eğitimi bağlamında; savaşlarla sadece toprak kazanmıyoruz ekonomik bir değer bir siyasi güç kazanılmıyor aynı zamanda bir sürü insanî değer de yok ediliyor bunun eğitimi verilebilir. Böylece dünyanın ortak bir değer olduğu dünyadaki kaynakların yetebileceği. Asıl sorunun bunun paylaşmayı bilmek gerektiği vurgulanırsa tarih derslerinde yani sadece savaş tarihi değil de kültürel ekonomik... Bunun üzerinde durulursa insanlar da çatışmacı bir yapıdan uzaklaşmış olur.

Ö5'e göre öteki ve biz kurgusu dünyanın her yerinde aynı anlayışa sahiptir. Dolayısıyla tarih öğretiminde tek taraflı çabalardan ziyade evrensel bir değişime gereksinim vardır:

...Çatışmasız bir şey yok yani her konuda her yerde. Yine aynı şeye geleceğiz, bu bütün dünyada yapılmazsa bu kez sen savunmasız kalırsın. Sadece biz dediğimiz ve herkesi öteki diye anlattığımız şey, bu her yerde böyle. Bütün ülkelerde bu şekilde anlatılıyor o yüzden topyekûn değişiklik olması gerekiyor. Eğer barış eğitimi olacaksa genel anlamda, dünya kapsamında yani daha evrensel olması lazım. Sen barışçısın ne güzel çok ala ama Yunanistan Türkleri anlatırken o nasıl anlatıyor, o da düşmanca anlatıyor. Sen barışçı o düşmanca. O da olmaz, savunmasız kalırsın.

Tarih öğretiminin barış eğitimine katkı bağlamında öğretmenlerden bir kısmı tarih derslerindeki konuların geçmişteki barışı ve barış kültürünü, savaşları, "biz"i ve "öteki"yi anlamada yardımcı olacağını böylece barış eğitimine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Diğer görüş bildiren öğretmenler de toplumun tüm alanlarında barışa ve barış kültürüne ihtiyacı olduğunu dolayısıyla tek başına tarih öğretiminin katkı sağlayamayacağını ifade ederek tarih öğretiminde evrensel değişime ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Tarih Ders Kitapları ve Barış Eğitimi

Tarih ders kitaplarının barış eğitimine katkısı hakkında öğretmenlere, 2007 yılı sonrasında teorik olarak davranışçı eğitim modelinin yerini yapılandırmacı eğitim modeline bırakmasından dolayı her iki eğitim anlayışıyla hazırlanan tarih ders kitaplarıyla ilgili sorular yönlendirilmiştir.

Davranışçı Yaklaşımına Göre Hazırlanan Tarih Ders Kitapları ve Barış Eğitimi

Davranışçı öğrenme kuramı ve barış eğitimi arasındaki ilişkiyi açıklamak için katılımcı öğretmenlere farklı kimlik ve kültürlerin 2007 öncesi tarih ders kitaplarında nasıl yer aldığı (içerik veya üslup) hakkında sorular yöneltilmiştir. Ancak yöneltilen sorular bazı katılımcıların yaşantısında herhangi bir gerçekliğe karşılık gelmediği için (mesleki deneyim yıllarını kapsamaması veya çağrışım yapamaması gibi durumlar) değiştirilerek kendi öğrencilik deneyimlerine dair soru yöneltilmiştir. Tablo 5'te tarih öğretmenlerine göre barış eğitimi bağlamında davranışçı tarih ders kitaplarının içerik analizine yer verilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda genel olarak milliyetçilik vurgusunun fazla olduğu, milliyetçi vurgu üzerinden ötekileştirme, yüceltme, yerme, olumsuz dil kullanma, düşman kategorisine dahil etme gibi durumların söz konusu olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5

Tarih Öğretmenlerinin Davranışçı Yaklaşımına Sahip Tarih Ders Kitaplarının Barış Eğitime Katkısı Hakkındaki Görüşleri

Temalar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Olumsuz Dil Kullanma- Düşman Kategorisine Dahil Etme	Ö1, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö18	7
Öğretmen Tutumu: Yüceltme- Yerme	Ö14, Ö15, Ö19	3

Olumsuz Dil Kullanma- Düşman Kategorisine Dahil Etme teması altında Ö16; toplu durum gereği bazı milletlere karşı ön yargıların var olmasından ve bu ön yargıların da ötekileşmeyi beraberinde getirdiğinden bahsetmiştir. Bununla birlikte biz ve öteki bağlamında “biz”in iyi, “öteki”nin kötü olarak konumlandırıldığını dile getirmiştir:

Biz ehil insanlarız hep iyilik bizden yana. Ama onlar hep kötü. Oysa hep öyle olmayabilir. Vardı mesela; Ermenilere karşı çok ön yargı, Yunanlılara karşı Fransızlara karşı bir önyargı vardı ama ilginç bir şekilde İngilizlere karşı hiçbir ön yargı yoktu. Dünya siyasetinde onlar çok egemendi ya ders kitaplarını İngilizler hazırlamış ya da unutmuşlar [Gülümseyerek]. Özellikle dediğim gibi ki bizim komşularımıza karşı ön yargı çoktu. Arap, Yunan, Ermeni, Rus. Ruslara karşı da çok. O dönem komünizm tehlikesi var ya bizler de o ön yargı ile büyüdük. Oysa aynı apartmandaydık ama hep komşularımız [devletler anlamında] hep kötü. Bir tarafımıza bakıyoruz. Ruslar var kuzeyde, Araplar var Suriye, Irak öbür tarafta aynı binadayız komşularımız hep kötü kötü dolayısıyla sıkıntılı bir süreç yaşıyorduk ve etkileniyorduk gerçekten de düşman gözüyle görüyorduk.

Bunlara ek olarak Ö16; 2007 öncesinde ders kitaplarında siyasi tarihin yoğun olduğunu, “biz” ve “öteki” şeklinde ayrımın daha fazla olduğunu belirtmiştir: “2007 öncesinde ve daha öncesinde daha çok savaş tarihi ama şu anda daha çok toplumsal yönere de önem veriliyor. Özellikle medeniyet kültür kavramları üzerinde duruluyor. Öncesinde bu fazla yoktu. Benim medeniyetim veya ötekilerin medeniyeti gibiydi. Daha öncesinde mesela şey vardı: bizler ve onlar.”

Diğer yandan öğretmen tutumu: yüceltme- yerme kategorisinde Ö19’da yüceltilen gruplar üzerinden ötekileştirmeyi dile getirmiştir:

...Bizim okuduğumuz dönemde kitapların adı milli tarih, milli coğrafya, milli güvenlik. Hala var mı bilmiyorum ama. Zaten kitabı 1980 sonra darbe alışkanlıklarıyla asker gelirdi dersimize. O anlamda her süreci zaten irrite ediciydi. İçerik açısından bakarsan o dönemlerin trendleri de biraz daha –şey diye özetliyorum biraz sert bir ifade olacak ama- bir dönem elhamdülillah Kemalist’iz tadındaydı- biz o sürecin çocuğuyuz- ...O dönem de başka bir uçluluktu. Bir kutsanma hali ve başka bir cephe açısından kutsanma hali.

Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanan Tarih Ders Kitapları ve Barış Eğitimi

Tarih ders kitaplarının barış eğitime katkısı hakkında yapılandırmacı eğitim anlayışı bağlamında öğretmenlere 2007 sonrasında kullanılmaya başlanılan tarih ders kitaplarının farklı millet, devlet ya da kültürler bakımına soru yöneltmiştir. Yapılandırmacı tarih ders kitaplarının barış eğitimi bağlamında içerik analizine Tablo 6’da yer verilmiştir. Tablo 6’ya göre öğretmenlerin bir kısmı üslup açısından bir kısmı da içerik açısından cevaplamıştır. Bu

bağlamda bakıldığında öğretmenlerin cevapları doğrultusunda “ötekileştiren dil/ tek taraflı bakış açısı (Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö19), “ötekileştirmeyen dil/ yorumsuz- tarafsız içerik (Ö2, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16) olmak üzere iki ayrı tema ortaya çıkmıştır.

Tablo 6

Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Sahip Tarih Ders Kitaplarının Barış Eğitimine Katkısı Hakkındaki Görüşleri

Temalar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Ötekileştiren Dil/ Tek Taraflı Bakış Açısı	Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö19	5
Ötekileştirmeyen Dil/ Yorumsuz-Tarafsız İçerik	Ö2, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	8

Ötekileştiren/ tek taraflı bakış açısı teması altında görüş bildiren Ö3, tarihi olayların çok yönlü olarak ele alınmadığını, tek taraflı bir bakış açısıyla yazıldığını “Ermeni Meselesi” başlığı üzerinden örnek vermiştir:

...Hatta olaylar genel olarak hep siyasi yönleriyle alınmış, kültürel, psikolojik, sosyal vs. boyutlarına da pek değinilmemiş. Örneğin Ermenistan ile olan ilişkiler anlatılırken önce onların millet-i sadıka olduğundan, Türkler ile yüzyıllar boyunca kardeşçe yaşadıklarından bahsedilmiş. Sonra özellikle İngilizlerin etkisiyle ayaklanma çıkardıkları bağımsızlık istekleri incelenmiş ve son olarak da tehcir nedeni olarak yaptıkları zulümler anlatılmış. Soru şu kardeşçe yaşadıklarından bahsettikleri dönemde iki toplumdaki tüm bireyler gerçekten birbirlerine kardeşçe baktılar mı? Bu kadar homojen miydi durum yoksa o dönemde de küçük çatışmalar- örneğin farklı dine inanmaları üzerinden- yaşanıyor muydu? Aynı durum sonraki dönem için de geçerli, 1915'teki olaylar anlatılırken de bu dönemde olmasına rağmen çatışmalara katılmamış Ermeniler yok muydu? Bu tarz kişilerin tutumlarından ve onlara ne olduğundan bahsedilmiyor...

Buna ek olarak Ö13 ise “Ötekileştirmeyen Dil/ Yorumsuz-Tarafsız İçerik” teması bağlamında; tarih ders kitaplarında milliyetçi vurgunun olduğunu fakat bunun ırkçı söylemlere varan ötekileştiren ifadeler olmadığını dile getirmiş ve ders kitabındaki ifadelerin niteliğinin artırılabilirliğini vurgulamıştır:

Barış eğitimi ile ilgili bahsettiğiniz şeyle ilgili kitaplar bir defa daha iyi oluyor onu söyleyeyim. Daha iyi oluyor. Dil olarak ötekileştirici mi? Ötekileştiriyor değil öğrenci okuduğunda ... O kadar değil. Daha da iyi olabilir. Daha da iyi yapılabilir. Böyle çok milliyetçi söylemler hani biraz daha milliyetçiliğin bir üst perdesi olarak ırkçı söylemler yok. Olsa dikkatimi çeker. ‘Vay ırkçı’, dersin ya. ‘Yazara bak neler yazmış’, dersin ya...Öyle bir şey yok. Tabii ki milli değerlerimizden bahsedecektir kitaplar, olması gereken bu zaten ama ötekileştirici ifadeler yok yani... Olumlu ön yargı yüklemeyi de çok görmüyorsun aslında şu şöyledir demiyor. Ötekileştiren, hasmane gören bir tavır yok öyle söyleyeyim.

Tarihsel Düşünme Becerileri ve Barış Eğitimi

Tarih öğretmenlerinin barış eğitimine katkı bağlamında en çok ifade ettiği tarihsel düşünme becerisi Tablo 7’ de yer verildiği üzere tarihsel empatidir. Tarihsel empatiden sonra frekansı en yüksek olan tarihsel düşünme becerisi ise tarihsel sorgulamaya dayalı araştırmadır.

Tablo 7

Tarih Öğretmenlerinin Barış Eğitimine Katkı Sağlayacak Tarihsel Düşünme Becerileri Hakkındaki Görüşleri

Tarihsel Düşünme Becerileri	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Tarihsel Empati	Ö3, Ö5, Ö8, Ö14, Ö16	5
Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma- Eleştirel Düşünme	Ö8, Ö13, Ö14, Ö18	4
Tarihsel Analiz ve Yorum	Ö13	1

Ö8 barış eğitimi bağlamında kazandırılması gereken en önemli becerinin tarihsel empati olduğunu dile getirerek öğrencinin “biz”i ve “öteki”yi anlamasında, öteki ile bağ kurmasında empati becerisinin yardımcı olacağını ifade etmiştir:

...Bana göre en elzemi en önemlisi empatinin kazandırılması. Osmanlı Rus ilişkisine dönüp tarihsel empatiyle bakıp işte o döneme dair bir nüve yakalatmaya çalışıyorum ve ötekileştiren bir ağızdan asla söylemem. Doğrudan tek başına empati belki şey gibi görülebilir: ‘Ya arkadaş niye ben onu anlamak zorundayım ki. Niye anlayayım ki’, ama anlamaya başladığında o taraftan düşünmeye başladığında işin aslı o insanî zemini kurmaya başlıyorsun. Bugün özelinde Suriyelilerin vatanını, ülkesini terk edip başka bir diyara göçmesi ve yokluk içerisinde yaşaması, eğitim /sağlık/ kültür açısından gerçekten bir yokluk halinde olması. Hani şöyle bir bağ kurmayacak; ‘2 gün sonra benim de ülkem işgal edilebilir dur ben öyle düşünüyüm de ona göre davranayım’, empati demek zaten bu demek değildir, bağ kurabilmek manasında...

Ö8 ile benzer olarak Ö18 de, barış eğitimi bağlamında öğrencilere tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisinin kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir: “...Çocuğa nereye bakması gerektiğini öğretirsek bence olur. Çocuk sorgulamayı öğrenirse, okuduğu bir şeyi oturup da sorgulamayı başarabiliyorsa. Çocuklar sorgulamayı bilmiyor. Çocuk sorgulamaya başladığı an okuduğu bir şeye saplanıp kalmayacak. Öğretmenin söylediğine de...”.

Ö13 barış eğitimi bağlamında tarihsel analiz ve yorum ile sorgulamaya dayalı araştırma becerisinin ders kitaplarında yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Ö13’e göre bahsetmiş olduğu becerileri öğrencilerin kazanabilmesi için öncelikle temel bilgilere sahibi olmaları gerekmektedir: “Eleştirel düşünme becerisi, muhakeme edebilmesi lazım ve eleştirebilmeliler. Eleştirel düşünme yeteneği analiz edebilme yeteneği kazandırılabilir. Bunları yapabilmesi için çocuğa bir defa okumayı öğretmemiz lazım. Çocuk bilmeli ki eleştirmeli. Okumuyorlar. ...Eleştirebilmesi için okuması gerekiyor bilgi sahibi olması lazım”.

Öğretmenlere göre tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel empati öğrencinin farklı bakış açılarını anlamalarına dolayısıyla uzlaşmacı davranışlar kazanmalarına, öteki ile duygudaşlık yaparak tarihsel olayların neden ve sonuç ilişkilerini anlamalarına böylece ötekileştirme tutumundan uzaklaşmalarına yardımcı olur. Empati becerisi, aynı zamanda öğrenciyi ‘öteki’ ile kurduğu duygudaşlıkla saygı kültürünün yerleşmesine böylece demokratik sınıf ortamının oluşmasına da katkı sağlar.

Tarih öğretim programında kazandırılması gereken beceriler barış eğitimi bağlamında genel olarak öğretmenler -Ö8 hariç- tarafından uygulanabilir, kazandırılabilir şekilde dile getirilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin ifadelerinden derslerde tarihsel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik herhangi bir uygulamada bulunmadıkları ifade edilebilir. Buna ek olarak, öğretmenlerin çoğu tarihsel düşünme becerilerini kavramsal olarak ifade edememişlerdir.

Barış Eğitimi ve Değerler

Tarih öğretmenlerinin barış eğitimine katkı bağlamında ifade ettikleri değerler Tablo 10'da verilmiştir. Tablo 8'de yer verildiği üzere öğretmenlerin en çok ifade ettiği değer saygıdır. Saygı değerinden sonra ifade edilen en çok değer ise hoşgörü ve sevgidir.

Tablo 8

Tarih Öğretmenlerinin Barış Eğitimine Katkı Sağlayacak Değerler Hakkındaki Görüşleri

Değerler	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Saygı	Ö3, Ö5, Ö9, Ö14, Ö16, Ö19	6
Hoşgörü	Ö3, Ö9	2
Sevgi	Ö5, Ö9	2
Merhamet, Doğruluk-Dürüstlük, Eşitlik-İyilik, Çevreye Duyarlılık, Barış (Barışçıl Bakabilme)	Ö3, Ö10, Ö9, Ö16, Ö8	1

Hoşgörü, saygı, merhamet gibi değerlere vurgu yapan Ö3 barış eğitimine katkı sağlayacak değerlerin evrensel/zaman üstü değerler olması ve sadece tarih dersiyile sınırlı kalmaması gerektiğini ifade etmiştir:

... Saygı, hoşgörü kazandırılabilir ya da kazandırılması gereken değerler. Kişi, kültür, din, topluluk veya devlet, söz konusu hangisi ise bunlar kazandırıldığı vakit uzlaşma kültürü oturur ve problemler iletişim yoluyla çözülebilir. ...Evrensel ve zaman üstü değerler olmalı yani her zaman geçerli değerler olmalı. Mesela insanları daha vicdanlı ve merhametli yetiştirmeliyiz... Ö3'e göre bireylerin sorunlarını iletişim vasıtasıyla çözmeye, çatışmacı tutum ve davranışlardan uzaklaşmasına değerler katkı sağlar.

Ö19 ise değer bağlamında saygı ve hoşgörü kavramına dikkat çekerek bu kavramları diğer öğretmenlerden farklı olarak ele almıştır. Ö19'a göre farklılıklara saygı kavramı konjonktürel bir niteliğe sahiptir. Bundan dolayı farklılıklara saygı kavramı yerine öz saygı kavramına vurgu yapmıştır:

...Mesela farklılıklara saygı derken 'ya işte o günün koşullarına göre bir ölçü bunu da sineye çekelim' gibi bir nokta mı yoksa içselleştirilmiş bir şey mi? ... Hangi kültürün içinden hangi zeminden bakarsan bak saygı ifadesi aslında tarihsel koşullara göre zaman zaman ölçüsü değişebilecek bir nitelik taşıyor. A ya da B hiyerarşik bir tanım olmadan evrensel bir barış ruhu adına ki bu da aslında kişisel saygı ve öz saygı ile ilgili bir durum. A bireyini uzayda tanımlayan A dışındaki bireyler. Aslında benim kendime saygı duymam farklılığımıza saygı duymam evrende beni tanımlayan diğer durumlara da saygı duymamı ya da saygı ifadesini burada kullanıyorum ama özsaygı üzerinden yola çıktığımızda sağlıklı bir zemine oturmuş oluyor aksi hal reel politik ya da koşullara göre saygının dozajı ayarlanabilir gibi bir alt metin veriyor bize.

Diğer öğretmenlerden farklı olarak saygı kavramı yerine öz saygı kavramına dikkat çeken Ö19'a göre kendi benliğine saygı duyan birey, kendisi dışındaki bireylere de saygı duymuş olacaktır. Dolayısıyla öncelikle bireylere öz saygı anlayışının kazandırılması gerekmektedir.

Öğretmenlere göre saygı barış eğitimine katkı sağlayan değer olarak ön plana çıkmaktadır. Genel olarak öğretmenlerin barış eğitimine katkı bağlamında öğrencilerde

görmek istedikleri tablo şu şekildedir: Şiddetten uzak, çatışmacı değil barışçıl tutumlara sahip, ötekileştirmeyen, çevreye ve insanlara duyarlı, farklılıklara saygılı bireylerdir.

Barış Eğitimi ve Tarih Dersleri

Katılımcı öğretmenlere barış eğitimi bağlamında tarih derslerindeki deneyimleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Tablo 9'da bu bağlamda öğretmenlerin tarih derslerindeki deneyimlerine ait konu başlıkları yer almaktadır. Tablo 9'da öğretmenlerin yaşadıkları deneyime dair verdikleri örnekler bakıldığında daha çok T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Tarihi dersi konularının olduğu görülmektedir. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Tarihi dersi İşgallerin Başlaması ve Milli Mücadele ve Hazırlık adlı ünitesi içerisinde yer alan Milli Mücadele süreci ve bu süreçte kurulan cemiyetlere dair konular hakkında örnekler fazladır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bir kısmı da Osmanlı- Rus ilişkileri konusunu daha çok referans göstermişlerdir.

Tablo 9

Barış Eğitimi Bağlamında Öğretmenlerin Deneyimlerine Dair Konu Başlıkları

Konular	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Osmanlı- Rus İlişkileri/ Ruslar	Ö1, Ö4, Ö10, Ö11	4
II. Dünya Savaşı (Hitler)	Ö11, Ö13	2
Milli Varlığa Düşman Cemiyetler- Kürt Teali Cemiyeti	Ö13, Ö4	2
Ermeniler	Ö10, Ö11	2
Yunanlılar/ Yunan Uygarlığı, İşgal ve Fetih Kavramları, Şeyh Said İsyanı, Şahkulu	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö13, Ö14, Ö18	1
Ayaklanması, Yavuz Sultan Selim Dönemi/ Şah İsmail, Milli Mücadele Dönemi, I. Dünya Savaşı, Azınlıkların Kurduğu Cemiyetler		

Tablo 10'da ise öğretmenlerin barış eğitimi bağlamında karşılaştıkları durumlara dair temalara yer verilmiştir. Tablo 10'a göre; öğretmenler öğrencilerin daha çok ön yargılardan/stereotiplerden ve aidiyet kurduğu kimliklerden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ön yargılarından dolayı bir takım genelleme ve olumsuz düşüncelere sahip olduklarını ifade eden öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin ön yargılara sahip olmadıklarını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Öğrencinin kimlik aidiyeti ile ilgili örnekler ise daha çok öğrencinin derste kendisi ile ilişkilendirdiği bazı konularda biz duygusunun dışı vurumuna dairdir. Bir kısım öğretmenler de kolektif hafızanın ürünü ve taraf seçme tutumunun ürünü olarak öğrencilerin ötekileştirmelere sahip olduğuna dair gözlemlerde bulduklarını ifade etmiştir.

Tablo 10

Barışı Eğitimi Bağlamında Öğretmen Deneyimlerine Dair Temalar

Temalar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Öğrenci Ön Yargıları	Ö2, Ö3, Ö5, Ö12, Ö17, Ö18, Ö19	7
Öğrencinin Kimlik Aidiyeti	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö13, Ö14, Ö18	7
Öğrencinin Kolektif Hafızası	Ö8, Ö10, Ö11	3
Taraf Seçme	Ö11, Ö13, Ö17	3

Ö2 gözlemlerine dayanarak; öğrencilerin ön yargılardan dolayı “öteki”ye dair olan ne varsa reddettiklerini ve bilinçaltı olarak ‘biz’ kavramına her zaman tehlike altında olduğu düşüncesiyle yaklaştıklarını ifade etmiştir:

Mesela biz Yunan uygarlığını anlatırken çocuklar düşman gibi görüyorlar; bizim düşmanımız. Halbuki biz bundan 2000 -2500 yıl öncesinden bahsediyoruz. Yunan medeniyetinde bilim adına felsefe adına demokrasi adına yapılan hiçbir şeyi bilmiyorlar, öğrendiklerinde de görmek istemiyorlar. Onlara göre herkes bizim düşmanımız, güçlü olan biziz. Güçlü olduğumuz için de bütün dünya milletleri devletleri bizi kıskanıyor o yüzden reel olan şeyleri de kabul etmiyorlar.

Kürt Teali Cemiyeti üzerinden farklı bir tepki ile karşılaşan Ö13, öğrencinin kendisini özdeşleştirdiği kimliğin konunun içinde ‘zararlı’ ifadesi ile birlikte yer almasından dolayı incindiğini belirtmiş ve yaşadığı deneyimi şu şekilde aktarmıştır:

Birinci Dünya Savaşı sonrasında Anadolu işgal edilirken cemiyetler, yararlı ve zararlı cemiyetler diyoruz. Zararlı cemiyetleri² kendi arasında ikiye ayırıyoruz: Türklerin kurduğu, azınlıkların kurduğu...Azınlıkların kurduğu cemiyetler nedir şudur budur. İşte Rumlar Etnik-i Eteryaya, Mavri Mira, Pontus Rum... Amaçları neler, şunlar şunlar, devlet kurmak istiyor... Ben Diyarbakır’da; zararlı cemiyetleri anlatırken Kürt Teali Cemiyeti’ni, -ben de Kürdüm- öğrenci bana aynen şu ifadeyi kullandı: ‘Hocam biz zararlı mıyız’ dedi. Ben dersi bıraktım 45 dakika çocuğun gönlünü almaya çalıştım. Farkında olmadan aslında hiç öyle bir niyetim de yok. Kürt Teali Cemiyeti diyorsun ve karşı taraf bunu şöyle algılıyor. Kürtleri yani kendisini temsil ediyormuş gibi algılıyor.

Öğrenci aidiyet duyduğu kimliğe dair yüklenen olumsuz anlama dair tepki göstermiştir.

Başka bir örnek ise Ö11’e aittir; Ö11 öğrencinin yaşadığı çevredeki kolektif hafızanın aktardıklarından etkilenerek ön yargıya sahip olacağını dile getirmiştir:

Mesela git bu araştırmayı Erzurum’da yap (Ben Erzurum’da okudum,) bir de başka bir yerde yap farklı sonuçlar elde edeceksin. Çünkü orada Ermeniler ya da Ruslar kullanılarak yapılan küfürler ön planda ya da birine hakaret edeceksen kullandığın kelimeler. Orada doğal olarak çocuk da onun iyi bir şey olmadığını fark ediyor zaten. Çevrenin ailelerin geldiği etnik ya da kültürel özelliklere göre de değişir bu.

Özel okulda çalışan Ö17 ise şu örneği vermiştir:

Özel okul olma itibarıyla ile çok fazla gayrimüslim ya da farklı etniselerden öğrencimiz var ve dilinizi frenleyebiliyorsunuz. 10. sınıflarda aynı sınıfta Hıristiyan öğrencim de var, Yahudi de var ve Müslüman da var. Mesela İspanya’da soykırıma uğrayan Yahudi ve Müslümanları Osmanlı’nın gemilerle kurtarıp Arapları tekrar Kuzey Afrika’ya yerleştirip sonra Yahudileri İstanbul’a, Selanik’e ya da İzmir’e yerleştirmesi sürecinde sınıfta

² Ö13’ün bahsetmiş bu başlık Milli Varlığa Düşman Cemiyetler olarak değiştirilmiştir. Başlığa dair açıklama Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında şu şekildedir: “Halkın gücüne dayanarak bağımsızlığın sağlanabileceğine inanmayan aydınlardır, Osmanlı yönetiminin politikalarını ve mandacı çözümleri savundu.” Bu açıklamanın devamında başlığa dahil olan cemiyetlere dair (Hürriyet ve İtilaf Fırkası, Wilson Prensipleri Cemiyeti, Kürt Teali Cemiyeti, Sulh ve Selamet-i Osmaniye Fırkası, İslam Teali Cemiyeti, İngiliz Muhipleri Cemiyeti) tablo verilmiştir. Tablodaki açıklama ise şu şekildedir: “Tablo 2.7’ de görüldüğü gibi bu aydınların kurduğu cemiyetler, milli varlığa zarar veren çalışmalar yürüttüler (MEB, 2016: 45).

Hıristiyan öğrenciye karşı söylemler olabiliyor, böyle şakayla da karışık olsa bunlar yaşanabiliyor.

İki ayrı konu üzerinden verilen örnekler bakıldığında öğrencilerin kendilerine seçtikleri taraf ile kendilerini özdeşleştirerek geçmiş olaylar hakkında tepki verdikleri görülmektedir.

Sonuç

Araştırmada tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminin, tarih ders kitaplarının, değerlerin/tarihsel düşünme becerilerinin barış eğitimine katkısı hakkındaki görüşleri ile barış eğitimi bağlamında tarih derslerindeki deneyimleri değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarih öğretiminin barış eğitimine katkı sağlayacağı düşüncesinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre tarih öğretimi geçmişteki barış kültürünü anlayan/örnek alan bireylerin barışçıl tutumlara sahip olmasına katkıda bulunur. Ön kabul ve kalıplaşmış ifadelerle sahip bireyler “biz” ve “öteki”yi anlamaya dair çoklu bakış, empati, eleştirel düşünme ile bakış açılarını farklılaştırabilir. Şiddetin her türlü boyutuna dair farkındalık kazandırmak barış eğitimi bağlamında önem taşımaktadır. Bu alt problemde karşımıza şöyle bir sonuç çıkmaktadır. Barışı ve barış kültürünü anlama/aktarma ve şiddete karşı farkındalık teması altında görüş bildiren öğretmenler disiplin dışı amaçları ön plana çıkartarak tarih öğretiminin barış eğitimi için araçsallaştırılmasını öngörmektedirler. Yalnızca “biz” ve “öteki”yi anlama kategorisindeki öğretmenler tarih öğretiminin disiplin içi amaçlarına dikkat çekerek öğrencinin kendi tarih bilgisinin inşasına yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Tek başına tarih öğretiminin bireyin düşünce ve davranışlarına etkisinin az olduğunu ifade eden öğretmenler egemen söylemin kimlik aktarımı ve vatandaş yetiştirme kaygısının makro ölçekte barış eğitimine katkı sağlayamayacağını bundan dolayı tarih öğretimin evrensel bir bakış açısına ihtiyacı olduğunu ifade etmişlerdir. Demircioğlu, Mutluer ve Demircioğlu (2009) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih konuları ile barış eğitimine katkıda bulunulabileceği sonucu bu araştırmadaki tarih öğretmenlerinin tarih konuları ile barış eğitimine katkı sağlayacağı düşüncesi ile örtüşmektedir.

2007 yılı ile birlikte değişen eğitim paradigmalarının öğretim programlarına yansımaları ders kitaplarında birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Yapılan değişikliklere bağlı olarak 2007 yılı öncesi davranışçı, 2007 yılı sonrası ise yapılandırmacı eğitim olarak adlandırılmıştır. Davranışçı tarih ders kitapları hakkında tarih öğretmenlerinin verdiği cevaplar doğrultusunda genel olarak milliyetçilik vurgusunun fazla olduğu, milliyetçi vurgu üzerinden ötekileştirme, yüceltme, yerme, olumsuz dil kullanma- düşman kategorisine dâhil etme gibi durumların söz konusu olduğu ortaya çıkmıştır. Yıldırım (2014)'in yapmış olduğu çalışmada tarih ders kitaplarında biz- öteki karşıtlığı üzerinden kimlik aktarımı yapıldığı, dönemlere göre değişen başlıklar altında yüceltme duygusunu aşılaman, ötekileştiren metinlerin yer aldığını ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında Yıldırım (2014)'in çalışması ile tarih öğretmenlerinin davranışçı tarih ders kitapları hakkındaki görüşleri uyuşmaktadır. Yapılandırmacı tarih ders kitapları ile ilgili olarak ise öğretmenlerin ötekileştiren dil-tek taraflı bakış açısı ve ötekileştirmeyen dil- tarafsız/yorumsuz şeklinde iki ayrı düşünceye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin çoğu 2007 yılı sonrası ders kitaplarının ötekileştiren bir bakış açısıyla yazılmadığını, tarafsız ve yorumsuz şekilde yönlendirmelerden uzak olduğunu ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise ötekileştirmelerin 2007 yılı öncesine göre az olduğunu fakat

tarihi olayların tek taraflı bir bakış açısı ile sunulduğu, tarihsel düşünme becerilerine yeterince yer verilmediğini düşünmektedirler. Bu açıdan bakıldığında 2007 yılı öncesi ile karşılaştırıldığında açık bir şekilde küçümseyici, ötekileştirici ifadelerin olmadığı fakat alt metinler olarak ötekileştirmenin yer aldığı söylenebilir. Ancak bireylerin kendi tarih inşalarını yapabilecek becerilere imkân vermediği için 2007 yılı sonrası tarih ders kitaplarını öğretmenlerin bir kısmı yapılandırmacı olarak değerlendirmemektedir.

Barış eğitimi bağlamında öğrencilerde geliştirilmesi gereken beceriler hakkında öğretmenler daha çok tarihsel empati ve tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisini örnek vermişlerdir. Goleman (2011)'a göre bir şeyi bir başkasının bakış açısından görebilmek, [ön yargılı] kalıpları kırarak hoşgörüyü ve farklılıkların kabulünü doğurur. Bu açıdan değerlendirildiğinde tarihsel empati becerisi barış eğitimi bağlamında "öteki"yi anlamada yardımcı olarak öteki ile gerilimi azaltır. Alpargu, Şahin ve Yazıcı (2009)'a göre; empati, tarihte iki amaç için kullanılabilir. Birincisi, kendi kültürünüze ait kişilerin geçmişteki eylem ve faaliyetlerine anlam vermektir. İkincisi ise "öteki" olan veya "öteki" olarak adlandırılan anlamaktır. İlk durumda empati kuran kişi, kendi kültürüne ait insan anlayışıyla kendi inançlarını, değerlerini ve kültürünü uzlaştırabilir. Öte yandan, bazen düşman olarak adlandırılan diğerini de anlayabilir ve onunla bir tür boşluk doldurabilir. İşte bu noktada öğrenci veya öğretmenler, barış eğitiminde olduğu gibi barışa katkıda bulunmak için rolünü bulma ve benimseme konusunda otomatik bir anlayış kazanırlar. Memişoğlu (2015)'nin yaptığı çalışmada öğretmenlerin barış eğitimine yönelik tarihsel empati ve eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması gerektiğini ifade etmeleri bakımından bu araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir. Buna ek olarak Pamuk (2021)'un yaptığı araştırmada farklılıklara saygı değerinin alt bağlamı olarak empati becerisinin ön plana çıkması bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermesi açısından anlamlıdır. Tarihsel düşünme becerileri hakkında az sayıda öğretmen görüş bildirmişdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin barış eğitimi ile tarihsel düşünme becerileri arasında bağ kuramadıkları ve tarihsel düşünme becerilerini kavramsal olarak ifade edememeleri bu konudaki bilgilerinin yeterli olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Buna ek olarak araştırmanın diğer alt problemlerinde tarih öğretiminin barış eğitime katkısına dair "biz"i ve "öteki"yi anlama teması altında tarih derslerinin disiplin içi amaçlarını ön plana çıkaran öğretmenlerin tarihsel düşünme becerileri sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde tarihsel empati ve sorgulamaya dayalı araştırma- eleştirel düşünme ve tarihsel analiz ve yorum becerisine dikkat çektikleri tespit edilmiştir. Bu becerilerden en fazla frekansı olan beceri tarihsel empati ve sorgulamaya dayalı araştırma becerisidir. Araştırma sonucunda barış eğitime katkı sağlayabilecek becerilere verilen yanıtlar olarak bu becerilerin yer alması mevcut tarih ders kitaplarında bu becerilerin yer olmadığını veya bu becerilerin ders kitaplarındaki yerinin yeterli olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenler barış eğitimine katkı sağlayabilecek değerler olarak; saygı, hoşgörü, sevgi, merhamet, doğruluk, dürüstlük, eşitlik, iyilik, çevreye duyarlılık ve barışı ifade etmişlerdir. Bu açıdan MEB (2018)'in tarih öğretim programında kök değerlerden (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir) yalnızca saygı, sevgi ve dürüstlük ile ilişki kurmuşlardır. Öğretmenlere göre saygı barış eğitime katkı sağlayan değer olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bulgular Galtung'un bireylerin kendi içlerinde barışçıl olabilmesi için güvende olduklarını hissetmesi, temel ihtiyaçlarını karşılaması ve saygı görmeleri gerekmekte (akt. Kerem ve Kamaraj, 2006: 83) görüşü ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin birçoğu hümanizm, insan odaklı, insanı temel alma ve benzeri ifadeleri değer olarak dile getirmişlerdir. Buna ek olarak vicdan kavramı da merhamet kavramıyla birlikte

değer olarak sıkça ifade edilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin değerler hakkında kavramsal bilgileri yeterli bulunmamıştır. Aynı zamanda bazı öğretmenler barış eğitimi bağlamında evrensel olduğunu düşündüğü değerlere vurgu yapmıştır. Bu durum da öğretmenlerin barış eğitimine katkı sağlayabilecek değerlerin evrensel olması inancını taşıdıklarını göstermektedir. Memişoğlu (2015)'nin sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu araştırmada barış eğitimi ile ilgili değerlerden hoşgörü ve saygı değerinin ön plana çıkması ve Memişoğlu'nun aynı araştırmasında barışçıl özelliklere sahip bireylerin özellikleri olarak saygının ön plana çıkması araştırmadan elde edilen verilerle benzerlik göstermektedir.

Tarih öğretmenlerinin barış eğitimi bağlamında derslerdeki deneyimleri hakkında belirli konuları referans vermek, araştırmanın kapsamı açısından genelleme yapmak sağlıklı sonuçlar vermeyebilir. Özel olarak tarih dersi konu başlıklarından ziyade tarih öğretmenlerinin barış eğitimi bağlamında derslerde karşılaştıkları durumlara bakıldığında; öğrenci aidiyet duyduğu kimlikten, öğrenci ön yargılarından, kolektif hafıza ve taraf seçme gibi tutumlardan ötürü sınıf içerisinde bazı konuları anlatmakta zorluk çektiklerini, sınıf içerisinde gerilim yaşadıklarını ifade ederek öğrenci hassasiyetlerine dikkat çekmiş ve ötekileştirme tutumuna sahip olduklarına dair açıklamalarda bulunmuşlardır. Egan (2010: 94)'a göre romantik anlama, özellikle, söz konusu nesneyi bir ya da birkaç kişinin düşünce, niyet, umut veya korkularının bağlamı içinde görerek oluşturulur. Başka bir deyişle bütün olay, nesne ve süreçler romantik bakış açısıyla anlaşılmaya çalışılır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğrencilerden beklenen tarihi olayları dönemin koşullarına göre anlamaya çalışmaktır fakat öğrencilerin bunu göz ardı ederek ötekileştirme tutumu içinde oldukları görülmektedir. Sınıf ortamı homojen bir ortam olmamakla beraber her türlü çelişki veya bakış açılarının bir arada bulunduğu bir alandır. Bu sebeple sınıf ortamındaki bireylerin gelecekte toplumun bir ferdi olarak her türlü konuyu konuşabilecekleri ve sorgulayabilecekleri bir yer olmalıdır. Başka bir deyişle sınıf ortamı bu davranışları kazandırabilecek nitelikte olmalıdır. Bireyler için öğretmenin rehber olduğu sınıf ortamı farklı düşüncelerin tartışılması, sorgulanması ve barışçıl değer ve davranışların kazanılması için mümkün bir yer olabilir. Böylece bireyler ön yargı, ön kabul ve hassasiyetlerini aşabilirler.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında şu önerilere yer verilmiştir:

- Tarih öğretmenlerinin tarih dersleriyle barış eğitimi arasında ilişki kurabilmesi için lisans eğitiminde öğretmen adaylarına barış eğitimi ile ilgili ders verilebilir ya da hizmet içi eğitim ile öğretmenlere bu konuda destek sağlanabilir.
- Tarih ders kitapları barış eğitimi bağlamında gözden geçirilerek yeniden düzenlenebilir.
- Barış eğitimine katkı sağlayabilmesi açısından tarih ders kitaplarında öğrenciye tarihsel düşünme becerileri ve değerleri kazandırabilecek ders materyalleri hazırlanabilir.
- Öğretmenlerin barış eğitimine dair deneyimleri dikkate alındığında tarih dersi konularıyla ilgili olarak aksiyon ve durum araştırması yapılabilir.

Katkı Oranı Beyanı: Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

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

Kaynakça

- Akyol, C. (2015). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki barış eğitimi algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, Ö. (2012). *Tarih eğitiminde savaş ve barış: Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış konularıyla ilgili bilgilerinin ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alpargu, M., Şahin, E. ve Yazıcı, S. (2016). Teaching history and its contribution to peace . *International Journal of Social Inquiry*, 2 (2), s. 199-214.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Batti, Ö. (2016). *Güncel olayların sosyal bilgiler dersinde kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve barış değer düzeylerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Berg, L. B. ve Lune, H. (2015). Odak grup görüşmesi (Çev. H. Aydın). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (s.189-222). Konya: Eğitim.
- Bozgöz, A. (2017). *Ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde ilkçağ tarihi konularından Kadeş Antlaşmasının barış eğitimi kapsamında ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Coşkun, Y. (2012). *İlköğretim programlarında barış eğitimi ve barış eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Damırcı, E. S. (2014). *Barış eğitimi programının yedinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demircioğlu, İ. H. ve Mutluer, C. ve Demircioğlu, E. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış eğitimi hakkındaki görüşleri: KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi örneği. Fen Sosyal ve Çevre Eğitiminde Son Gelişmeler Sempozyumunda sunulan bildiri, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 18-20 Kasım. 08.03.2022 tarihinde <https://www.academia.edu/11354403/> adresinden alınmıştır.
- Doğanay, B. (2018). *Okul öncesi çocuklarına yönelik yayımlanan hikâye kitaplarının barış eğitiminin temel kavramları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Egan, K. (2010). *Eğitimli zihin bilişsel araçlar anlama süreçlerimizi nasıl şekillendirir?* (Çev.F. Keser). 1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Ekinci, B. (2010). *Diyarbakır'ın Eğil ilçesi ve köylerinde ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin benlik saygıları, çatışma stilleri ve empati düzeylerine barış eğitimi programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban, A. Ersoy (Edt.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (51-111). Ankara: Anı.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zeka*. İstanbul: Varlık.
- Göktürk İnce, F. (2014). *Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi (Malatya ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Galtung, J. (1985). Twenty-five years of peace research: ten challenges and some responses. *Journal of Peace Research*, 22, s. 141-158.
- Halçe, B. (2018). *Barış eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin ayrımcılık eğilimlerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kartaltepe, O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, B. ve Topçu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin dost ve düşman ülke algıları. *Journal of Education and Practice*, 8, 3, s. 48-56.
- Kerem A., E. ve Kamaraj, I. (2006). Erken çocukluk dönemi 'barış' değerine evrensel bir bakış. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, s. 81-93.
- Memişoğlu, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış ve barış eğitimine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (USBES Özel Sayısı I), s. 151-175.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı*. Ankara: Top.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Ortaöğretim tarih dersi öğretim programı*. Ankara. 06.12.2021 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.
- Mutluer, C. (2016). Sosyal bilgiler dersinin barış eğitimindeki yeri: sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri, *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), s. 62-74).
- Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve tarih: kimliğin inşasında tarihin kullanımı*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Pamuk, İ. (2021). The use of “Anne Frank- A History For Today” exhibition as an example of out-of-school history education in training of history teachers. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(15), s. 1040-1081.
- Patton, Q. (2014). Nitel araştırmada stratejik temalar (M. Bütün, S. Beşir Demir, Çev.). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (s.387). Ankara: Pegem Akademi.
- Safran, M ve Ata, B. (2006). *Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar; Türkiye’de tarih ders kitaplarında Yunanlılara ilişkin kullanılan dil ve Yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri. Tarih eğitimi makale ve bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sağkal, A. S. (2011). *Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sağkal, A. S. (2015). *Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, A. (2011). Giriş ya da Heredotos'tan bugüne tarih yazımına kısa bir bakış. V. Engin, A. Şimşek (Edt), *Türkiye'de tarih yazımı* (s.2-3) İstanbul: Yeditepe.
- Tekeli, İ. (2014). *Tarih yazıcılığı ve öteki kavramı üzerine düşünceler- Tarih eğitimi ve tarihte "öteki" sorunu 2.uluslararası tarih kongresi tebliğler* (s.1-6). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, T. (2014). *Meşrutiyet'ten günümüze tarih ders kitaplarında Türk kimliğinin inşası* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.


Review on the attitudes of high school students towards historical places

Fatma GÜLTEKİN 

Aksaray University, Faculty of Education, E-mail: fatmagultekintarih@gmail.com

Neval AKÇA BERK 

Çukurova University, Faculty of Education, E-mail: nevalakca@gmail.com


Fatih BERK 

Adana Cemil Meriç Secondary School, Social Studies Teacher, E-mail: efberk@gmail.com

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	29.07.2022
Accepted	24.10.2022
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1151063
Cite	Gültekin, F., Berk, N., & Berk, F. (2022). Review on the attitudes of high school students towards historical places. <i>Turkish History Education Journal</i> , 11(2), 195-210. https://doi.org/10.17497/tuhed.1151063
Ethics Declaration	The work has been prepared in accordance with ethical and copyright rules. Attached is the decision of Çukurova University Scientific Research and Publication Ethics Committee in the Field of Social and Human Sciences numbered 7, dated 11.03.2021.
Acknowledge	This study was supported by Çukurova University Scientific Research Projects Unit as an independent scientific research project with the code SBA-2021-13328.


Review on the attitudes of high school students towards historical places

Fatma GÜLTEKİN 

Aksaray University, Faculty of Education, E-mail: fatmagultekintarih@gmail.com

Neval AKÇA BERK 

Çukurova University, Faculty of Education, E-mail: nevalakca@gmail.com

Fatih BERK 

Adana Cemil Meriç Secondary School, E-mail: efberk@gmail.com

Abstract

With the aim to identify the attitudes of high school students towards historical places, this study was carried out with 551 high school students in the 9th, 10th, and 11th grades of Science, Anatolian, and Social Sciences high schools in Yüreğir, Sarıçam, and Seyhan (the central districts of Adana) who volunteered to participate. In the study, the Attitude Scale toward Historical Places developed by Akça Berk and Gültekin (2019) was used to identify the attitudes of high school students toward historical places. The students' levels of "valuing historical places", "curiosity towards/special interest in historical places", "indifference to historical places", and "awareness of historical places" were reviewed by considering variables such as gender, class, school type, parents' educational status, and the person who accompanied them during their visit to the museum. In the analysis of the resulting data, the Mann–Whitney U test was used for paired comparisons to examine the differences between the groups regarding variables, and the Kruskal–Wallis test was used to compare more than two groups. The results show that there is no difference in attitudes between male and female students towards historical places. In terms of school type, the attitudes of Anatolian High School students toward historical places are more negative than those of the students of Science and Social Sciences High Schools. In terms of school grade, the most positive attitude is observed in the 11th-grade students, whereas the most negative attitude is observed in the 9th-grade students. The educational status of parents does not make a difference in the attitudes of students toward historical places. The results show that students not visiting the museum accompanied by a teacher, family, or school have a more positive attitude than those visiting the museum accompanied by their teacher, family, or school.

Keywords: historical place, attitude, scale, high school types, history teaching

Introduction

Historical places are defined as “historic buildings that people in the past constructed for making art or utilization, or places where historical events happened” (Ata, 2002, p. 71). In this respect, two kinds of historical place concepts emerge 'a built structure' and a 'land where historical events happened and/or left their marks'. The first type, 'a built structure' (mosque, madrasa, monumental tomb, fountain, bridge, etc.) is significant as it reflects the understanding of the period. Therefore, this kind of historical place is significant because it can help us better understand thematic information regarding the period (educational, architectural, etc.). The second type, the concept of 'land where historical events happened and left their marks', is significant because it reflects the atmosphere of the event and makes the event more understandable. It may be inferred that the emotional connection established with the past through tangible and concrete objects is the main value of visits to museums and historical sites (Aris, 1999; Fairley, 1977).

Perceiving historical places from this point of view, it does not seem possible to explain the significant events in the history of humanity without referring to the place and correlating them with the changes in the place. In this sense, the use of historical places in education reintroduces teachers and students to the environments and communities that make their lives and learnings possible and valuable (Gruenewald, Koppelman, and Elam, 2007, p. 232). A historical place is also a place of knowledge. In addition to knowledge of the relevant historical place, knowledge of human interactions with the place, knowledge of the surroundings of the place, knowledge of the past and present, and global knowledge are obtained (Aktekin, 2008, p. 110).

Place-based history teaching provides teachers with the opportunity to use local environments where they can teach by using concrete examples while allowing students to carry out field research on a wide range of historical, social, and environmental concepts. Field experiences increase opportunities for exploring complex relations such as deep, interdisciplinary learning and interactions between social, physical, and biological environments (Gruenewald, Koppelman, and Elam, 2007, p. 232).

Historical places are spaces where free choice is possible and that have a lifelong learning function in fitting into society. In this respect, distinctive symbolic and spiritual characteristics of historical places are reflected in the feelings and emotions of the people in that city. Moreover, the identity of a place develops in parallel with being absorbed in that place, deep social interaction, the feeling of pride, and a sense of belonging (Ujang, 2016, p. 96). It is seen that the use of historical places leads to the development of historical empathy that enables us to understand how people felt and made decisions in the past and how things resulted in a particular historical and societal context.

In the literature, there are studies on the significance of historical places and buildings in history education. Boland (2002) suggests that visits to historical places enable a connection with the past and those feelings of curiosity and excitement trigger questioning things to understand the events and people in history. Anderson and Moore (1994) underline that students should visit museums in addition to comprehending history subjects by going through written sources. Fairley (1977) asserts that both textbooks and museums will contribute to learning for students and that these resources should be employed as complementary resources rather than alternatives. Furthermore, Crace (2001) states that

museum visits enable students to learn in an enjoyable environment while allowing them to connect with the outside world and take control of their learning processes.

The benefits of availing of historical places in history teaching have been proven by many studies (Safran and Ata 2006, p. 53; Gökkaya and Yeşilbursa, 2009, p. 487; Yeşilbursa, 2008, p. 213; Yılmaz and Şeker, 2011, p. 24). In addition, studies are addressing the limitations of organizing visits to historical places due to reasons such as the safety of students and inconvenient bureaucratic and economic conditions (Çengelci, 2013, p. 1823; Avcı and Öner, 2015, p. 125; Çepni and Aydın, 2015, p. 323). Öner (2015) concluded that the main reasons why out-of-school activities are not organized frequently enough are as follows: legal procedures, the intensity of curriculum subjects, the reluctance of administrators and teachers, and the shortcomings of teachers regarding the practice aspect. However, another problem is that limited time is spent in historical places and museums (Kale, 2010, p. 197). The statement of an expert taking part in Aktekin's study, which included the ideas of museum experts on this subject, clearly reveals the situation: "Today, many schools visit museums in Turkey, but they leave the museum after touring around for about 10 minutes without achieving any consequence. These museum visits do not equip them with anything. Maybe they just know that they went to the museum that day. This method is wrong; this kind of trip is wrong. Teachers do not have sufficient knowledge. Therefore, the student's acquisition of knowledge is incomplete. (Expert C)" (Aktekin, 2008, p. 107).

In studies about historical places, even if the perspective towards history and the impact of this perspective on history have been discussed (Meydan and Akkuş, 2014, 2013; Yeşilbursa and Uslu, 2014; Yeşilbursa, 2014, 2008, 2006) and there are studies in which attitude scales were developed about places in general (Deniş, Genç, and Demirkaya, 2008), there appears to be no research on identifying the attitudes of high school students towards historical places. Recently, many studies have been conducted on the use of historical places and the perception regarding these places (Üztemir, Dinç, and Acun, 2018a, 2018b; Kırıkçı and Yılmaz, 2017; Yeşilbursa, 2015; Öner, 2015). However, it is observed that there is a lack of effectiveness of the methods applied in historical places due to the lack of knowledge regarding students' attitudes toward historical places. In this respect, it is thought that the development of a tool that can be used to include attitude towards historical places as a variable in the efficiency assessment of training, such as trips, observation, out-of-class history education, and the application of the proximodistal principle to historical places has contributed to the field.

In the present research, the aim is to review the attitudes of high school students toward historical places in terms of different variables. Considering this general purpose, answers were sought for the following sub-problems:

- Do high school students' attitudes towards historical places differ significantly with gender?
- Do high school students' attitudes towards historical places differ significantly with school type?
- Do high school students' attitudes towards historical places differ significantly with class level?
- Do high school students' attitudes towards historical places differ significantly from the education level of parents?

- Do high school students' attitudes towards historical places differ significantly from the person or institution they visited the museum with?

Method

Research Design

In this study, which aims to determine the attitudes of high school students toward historical places, the survey model, a quantitative research method, was used. A survey model is a research approach that aims to describe a past or present situation as it exists. In survey model studies, information is collected from a wide audience by using response options identified by the researcher. Generally, in these studies, researchers are concerned with how opinions and characteristics are distributed in terms of individuals in the sample rather than where they originate (Büyüköztürk et al., 2013, p. 14-20; Karasar, 2012, p. 81).

Participants

The work has been prepared in accordance with ethical and copyright rules. Decision No. 7 of the Scientific Research and Publication Ethics Committee of the relevant university in the Field of Social and Human Sciences, dated 11.03.2021, is presented in the appendix to the study.

The study group of this research consists of high school students receiving education in Science, Anatolian, and Social Sciences high schools in the Yüreğir, Sarıçam, and Seyhan Merkez districts of Adana Province and volunteering to participate. Appropriate sampling was used to select the study group. The demographic information of the study group is given in Table 1.

Table 1

Demographics of Contributors

		Frequency (f)	Percent (%)
Gender	Female	314	57.0
	Male	237	43.0
	Anatolian High School	232	42.1
	Science High School	129	23.4
	Social Sciences High School	190	34.5
Class Level	9th grade	182	33.0
	10th grade	158	28.7
	11th grade	211	38.3
Education Level Of Mother	Illiterate	12	2.2
	Primary School	115	20.9
	Secondary School	159	28.9
	High School	170	30.9
	University	78	14.2
	Master's degree	17	3.1
Education Level of Father	Illiterate	4	0.7
	Primary School	71	12.9

Secondary School	126	22.9
High School	195	35.4
University	128	23.2
Master's degree	27	4.9
Total	551	100.0

Measures

The “Attitude Scale towards Historical Places” was used to identify the attitudes of high school students toward historical places, and the “Personal Information Form” (prepared by the researchers) was used to collect data on the participants’ gender, class, school type, parents’ education, and their circumstances of going to the museum.

Attitude scale toward historical places

The scale, prepared to determine the attitudes of high school students towards historical places, is a 23-item scale developed by Akça Berk and Gültekin (2019). The scale, which includes a Likert-type five-point rating, consists of four sub-scales. It is a scale in which the total score is obtained by reverse-scoring four sub-scale scores and the sub-scale of indifference to historical places. Expert opinion was consulted to ensure the validity of content when developing the scale. Cronbach’s alpha internal consistency coefficient was calculated for the reliability of the scale. It was reported that the internal consistency coefficient of the scale is .83 for the sub-scale of valuing the historical place, .73 for the sub-scale of curiosity towards/special interest in historical places, .75 for the sub-scale of indifference to historical places, and .58 for the sub-scale of awareness of historical places. For the present study, Cronbach's alpha coefficient is .84 for the sub-scale of valuing the historical place, .75 for the sub-scale of curiosity towards/special interest in historical places, .83 for the sub-scale of indifference to historical places, .61 for the sub-scale of awareness of historical places, and .89 for the entire scale.

Data Collection and Analysis

The study was conducted at times determined by the schools after the necessary permissions were obtained for the study. For the data collection process to be carried out in the classroom environment, first, the participants were informed about the purpose of the research and how to fill out the data collection form. The data collection process took 40 minutes. Six hundred people participated in the study. The forms received from the participants were examined to see if there was any erroneous coding, and the forms containing incorrect and incomplete information were excluded. As a result of the examination, the analysis was conducted with 551 datasets that met the necessary conditions for analysis.

First, the homogeneity of the data and its suitability for normal distribution were examined for data analysis. The results of Levene’s test, which was conducted for homogeneity, showed that the data were not homogeneous. To examine the normality values of the data, skewness, and kurtosis values were checked and it was observed that these values were not in the range of +1 and -1 for the sub-scale of valuing the historical place (Barrett, Gloekner, Leech and Morgan, 2012); however, they were within the range specified for other sub-scales and the total score. The results of the Shapiro–Wilk test, which was conducted to test normality, showed that the data were not normally distributed. For this reason, the Mann–Whitney U test was used for paired comparisons to examine the

differences between groups regarding variables, and the Kruskal–Wallis test was used to compare more than two groups.

Findings

In the present study, students’ attitudes towards the historical place were analyzed in terms of variables such as gender, class, school type, their parent's education level, and with whom they visited the museum. It was determined whether these variables change depending on the sub-factors of “valuing the historical place”, “curiosity towards/special interest in historical places”, “indifference to historical places”, and “awareness of historical places”. The descriptive analysis results for the attitude scale scores of the students towards the historical place are given in Table 2.

Table 2

Descriptive Analysis Results For The Attitude Scale Scores Of The Students Towards The Historical Place

	N	M	Sd	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Valuing the historical place	551	34.94	6.76	-1.29	.10	1.73	.20
Curiosity towards/special interest in historical places	551	13.50	4.22	.22	.10	-.33	.20
Indifference to historical places	551	10.43	4.50	.99	.10	.56	.20
Awareness of historical places	551	14.83	3.19	-.88	.10	.53	.20
Total	551	82.84	14.80	-.65	.10	.49	.20

As seen in Table 2, the Valuing of the historical place score is quite skewed to the left (Skewness= -1.29, SE= 0.1) and quite sharp (Kurtosis=1.73, SE=0.2). The skewness and kurtosis values of the other subscale scores are between +1 and -1. The Mann–Whitney U test was conducted to identify whether high school students' score averages on the attitude scale towards historical places and the relevant sub-scales differ according to gender, and the results are given in Table 3.

Table 3

Mann–Whitney U Test Results Regarding High School Students’ Score Average Distribution Of The Attitude Scale Towards Historical Places And The Relevant Sub-Scales With Gender

	Gender	N	Line Avg.	Line Total	U	z	p
Valuing the historical place	Female	314	284.78	89420.50	34452.50	-	.136
	Male	237	264.37	62655.50		1.492	
Curiosity towards/special interest in historical places	Female	314	268.76	84389.50	34934.50	-	.218
	Male	237	285.0	67686.50		1.233	
Indifference to historical places	Female	314	271.87	85368.00	35913.00	-.703	.482
	Male	237	281.47	66708.00			
Awareness of historical places	Female	314	277.05	86993.50	36879.50	-.179	.858
	Male	237	274.61	65082.50			
Total	Female	314	280.38	88039.00	35834.00	-.743	.457
	Male	237	270.20	64037.00			

p<.05

Based on Table 3, there is no significant difference between the attitude scale ($U=35834.00$, $p>0.05$) and sub-scale scores ($U=34452.50$, $p>0.05$; $U=34934.50$, $p>0.05$; $U=35913.00$, $p>0.05$; $U=36879.50$, $p>0.05$) of high school students towards historical places with gender.

The Kruskal–Wallis H test was conducted to identify whether high school students' scores regarding the attitude scale towards historical places and the relevant sub-scales differ with their school type, and the results are given in Table 4.

Table 4

Kruskal–Wallis H Test Results Regarding High School Students' Score Distribution Of The Attitude Scale Towards Historical Places And The Relevant Sub-Scales With School Type

		N	Line Avg.	Sd	χ^2	p
Valuing the historical place	Anatolian High School	232	238.81	2	24.295	.000
	Science High School	129	286.49			
	Social Sciences High School	190	314.29			
Curiosity towards/special interest in historical places	Anatolian High School	232	257.68	2	7.004	.030
	Science High School	129	275.39			
	Social Sciences High School	190	298.79			
Indifference to historical places	Anatolian High School	232	322.81	2	36.139	.000
	Science High School	129	229.90			
	Social Sciences High School	190	250.15			
Awareness of historical places	Anatolian High School	232	239.42	2	22.556	.000
	Science High School	129	314.16			
	Social Sciences High School	190	294.76			
Total	Anatolian High School	232	230.99	2	32.146	.000
	Science High School	129	305.30			
	Social Sciences High School	190	311.07			

p<.05

Based on the Kruskal–Wallis H test results, there is no significant difference between the high school students' score distribution on the attitude scale towards historical places ($\chi^2=32.146$; $p<0.05$) and the relevant sub-scales ($\chi^2=24.295$; $p<0.05$; $\chi^2=7.004$; $p<0.05$; $\chi^2=36.139$; $p<0.05$; $\chi^2=22.556$; $p<0.05$). Considering the results of the Mann–Whitney U test, which was conducted to identify the source of differences, the Anatolian High School students' score distribution of valuing the historical place ($U=12166.50$, $p<0.05$), awareness of historical places ($U=10765.00$, $p<0.05$), and the total score ($U=10784.00$, $p<0.05$) are significantly lower than the scores of the Science High School students. The score distribution of the Social Sciences High School students for valuing the historical place ($U=16209.50$, $p<0.05$), curiosity towards/special interest in historical places ($U=18823.50$, $p<0.05$), awareness of historical places ($U=17751.50$, $p<0.05$), and the total score ($U=15778.00$, $p<0.05$) is significantly higher than the score distribution of the Anatolian High School students. The score distribution of the Anatolian High School students for the sub-scale of indifference to historical places is significantly higher than the score distribution of the Science High School ($U=9802.50$, $p<0.05$) and Social Sciences High School students ($U=16342.00$, $p<0.05$).

The Kruskal–Wallis H test was conducted to identify whether high school students' scores regarding the attitude scale towards historical places and the relevant sub-scales differ with their class level, and the results are given in Table 5.

Table 5

Kruskal–Wallis H Test Results Regarding High School Students' Score Distribution Of The Attitude Scale Towards Historical Places And The Relevant Sub-Scales With Class Level

		N	Line Avg.	Sd	χ^2	p
Valuing the historical place	9th grade	182	249.66	2	11.696	.003
	10th grade	158	269.32			
	11th grade	211	303.72			
Curiosity towards/special interest in historical places	9th grade	182	269.88	2	2.788	.248
	10th grade	158	264.27			
	11th grade	211	290.06			
Indifference to historical places	9th grade	182	294.17	2	3.573	.168
	10th grade	158	267.87			
	11th grade	211	266.41			
Awareness of historical places	9th grade	182	241.27	2	15.071	.001
	10th grade	158	279.71			
	11th grade	211	303.18			
Total	9th grade	182	248.42	2	11.151	.004
	10th grade	158	273.05			
	11th grade	211	302.00			

p<.05

Examining Table 5, based on the results of the Kruskal–Wallis H test, it is observed that there is a significant difference between the high school students' score distribution for valuing the historical place ($\chi^2=11.696$, $p<0.05$), awareness of historical places ($\chi^2=15.071$, $p<0.05$), and the total scale ($\chi^2=11.151$, $p<0.05$). Considering the results of the Mann–Whitney U test, which was conducted to identify the source of differences, the 9th-grade students' score distributions of valuing the historical place ($U=15542.00$, $p<0.05$), awareness of historical places ($U=14926.00$, $p<0.05$), and total scale ($U=15519.00$, $p<0.05$) are significantly lower than the scores of the 11th-grade students, and their score distribution for awareness of historical places ($U=12331.50$, $p<0.05$) is significantly lower than that of the 10th-grade students. The score distribution of the 10th-grade students for valuing the historical place ($\chi^2= 14479.50$, $p<0.05$) is also significantly lower than the score distribution of the 11th-grade students.

The Kruskal–Wallis H test was conducted to identify whether the high school students' scores regarding the attitude scale towards historical places and the relevant sub-scales differ with their parent's education level. Before the analysis, since the number of illiterate parents and parents with postgraduate education was low, a new category was formed by consolidating the illiterate with primary school graduates and consolidating graduates with postgraduates. The results of the Kruskal–Wallis H test are given in Table 6.

Table 6

Kruskal–Wallis H Test Results Regarding High School Students' Score Distribution Of The Attitude Scale Towards Historical Places And The Relevant Sub-Scales With Parents' Education Level

		N	Line Avg.	Sd	χ^2	p	
Education level of the mother	Valuing the historical place	The illiterate and primary school graduates	127	299.65	3	4.329	.228
		Secondary School	159	263.06			
		High School	170	276.60			
		Graduate and Postgraduate	95	264.96			
	Curiosity towards/special interest in historical places	The illiterate and primary school graduates	127	299.99	3	5.187	.159
		Secondary School	159	259.29			
		High School	170	279.71			
		Graduate and Postgraduate	95	265.26			
	Indifference to historical places	The illiterate and primary school graduates	127	267.77	3	4.220	.239
		Secondary School	159	297.76			
		High School	170	267.66			
		Graduate and Postgraduate	95	265.51			
	Awareness of historical places	The illiterate and primary school graduates	127	292.32	3	4.870	.182
		Secondary School	159	257.19			
		High School	170	271.67			
		Graduate and Postgraduate	95	293.41			
Total	The illiterate and primary school graduates	127	299.55	3	6.010	.111	
	Secondary School	159	253.50				
	High School	170	277.90				
	Graduate and Postgraduate	95	278.78				
Education level of the father	Valuing the historical place	The illiterate and primary school graduates	75	271.91	3	.147	.986
		Secondary School	126	279.96			
		High School	195	274.51			
		Graduate and Postgraduate	155	276.64			

Curiosity towards/special interest in historical places	The illiterate and primary school graduates	75	271.99	3	.347	.951
	Secondary School	126	282.67			
	High School	195	276.04			
	Graduate and Postgraduate	155	272.47			
Indifference to historical places	The illiterate and primary school graduates	75	290.17	3	1.518	.678
	Secondary School	126	272.32			
	High School	195	281.09			
	Graduate and Postgraduate	155	265.73			
Awareness of historical places	The illiterate and primary school graduates	75	287.54	3	1.261	.739
	Secondary School	126	263.40			
	High School	195	278.53			
	Graduate and Postgraduate	155	277.48			
Total	The illiterate and primary school graduates	75	271.51	3	.185	.980
	Secondary School	126	274.76			
	High School	195	275.14			
	Graduate and Postgraduate	155	280.27			
p<.05						

Based on Table 6, there is no significant difference between the attitude scale ($\chi^2=6.010$, $p<0.05$) and sub-scale scores ($\chi^2=4.329$, $p>0.05$; $\chi^2=5.187$, $p>0.05$; $\chi^2=4.220$, $p>0.05$; $\chi^2=4.870$, $p>0.05$) of the high school students towards historical places with parents' education level. Moreover, there is no significant difference between the high school students' score distribution on the attitude scale toward historical places ($\chi^2=.185$, $p<0.05$) and the relevant sub-scales ($\chi^2=.147$, $p>0.05$; $\chi^2=.347$, $p>0.05$; $\chi^2=1.518$, $p>0.05$; $\chi^2=1.261$, $p>0.05$) with parents' education level.

The Kruskal–Wallis H test was conducted to identify whether the high school students' scores regarding the attitude scale towards historical places and the relevant sub-scales differ with the person or institutions they visited the museum with, and the results are given in Table 7.

Table 7

Kruskal–Wallis H Test Results Regarding High School Students' Score Distribution Of The Attitude Scale Towards Historical Places And The Relevant Sub-Scales With The Person Or Institutions They Visited The Museum With

		N	Line Avg.	Sd	χ^2	p
Valuing the historical place	Teacher	123	249.24	3	13.746	.003
	School	196	263.94			

	Parents	85	274.07			
	Other	147	315.58			
Curiosity towards/special interest in historical places	Teacher	123	255.68	3	5.642	.130
	School	196	272.25			
	Parents	85	271.91			
	Other	147	300.37			
Indifference to historical places	Teacher	123	317.46	3	25.733	.000
	School	196	291.70			
	Parents	85	268.02			
	Other	147	224.99			
Awareness of historical places	Teacher	123	244.46	3	15.850	.001
	School	196	263.97			
	Parents	85	278.66			
	Other	147	316.89			
Total	Teacher	123	238.93	3	21.325	.000
	School	196	263.21			
	Parents	85	276.08			
	Other	147	324.03			

p<.05

Examining Table 7, based on the results of the Kruskal–Wallis H test, there is no significant difference between the score distribution for the sub-scale of curiosity towards/special interest in a historical place ($\chi^2=5.642$, $p>0.05$) with the person or institutions they visited the museum/historical site with. There is a significant difference between the score distributions of valuing historical places ($\chi^2=13.746$, $p<0.05$), indifference to historical places ($\chi^2=25.733$, $p<0.05$), awareness of historical places ($\chi^2=15.850$, $p<0.05$), and total scale ($\chi^2=21325$, $p<0.05$). Based on the results of the Mann–Whitney U test conducted to identify the source of differences, the valuing historical places score distribution of the students who marked the Other option for “the person or institutions they visited the museum with” is significantly higher than that of students who visited the place with their teachers ($U=7004.00$, $p<0.05$) and with their school ($U=11548.00$, $p<0.05$). The indifference to historical places scores distribution of the students going on museum visits with their families is significantly lower than that of students going with their teachers ($U=4279.00$, $p<0.05$). The indifference to historical places scores distribution of the students selecting the Other option is significantly lower than that of students visiting the historical place with their teachers ($U=6190.50$, $p<0.05$), with their schools ($U=10781.50$, $p<0.05$), and with their parents ($U=5223.50$, $p<0.05$). The awareness of historical places score distribution of the students selecting the Other option is significantly higher than that of the students visiting the historical place with their teachers ($U=6808.00$, $p<0.05$) and with their schools ($U=11513.50$, $p<0.05$). The total scale score distribution of those who went on the museum visit with their teachers ($U = 6408.50$, $p <0.05$), school ($U=11014.50$, $p<0.05$), and parents ($U=5210.50$, $p<0.05$) is significantly lower than that of those selecting the Other option.

Conclusion

It is thought that it is significant to identify the attitudes of students towards historical places in history teaching that will be provided as part of place-based history

teaching. Based on this assumption, the present study was carried out to identify the attitudes of high school students toward historical places. In this context, it was observed that there was no significant difference in the attitudes of the students towards historical places with regard to gender or the education level of parents. The fact that female and male students' attitudes towards historical places are similar is because there is a resemblance between their evaluation styles in terms of the historical information provided by the historical places regarding the immediate environment, their historical significance at local and national levels, and their contributions to the city where they are located.

Based on the school type variable, it was determined that the scale was significantly lower in the sub-dimensions of valuing historical places and awareness and insensitivity towards the historical place for the students of Anatolian High Schools compared to the students of the Science High Schools and Social Sciences High Schools. Considering the scores obtained from the overall scale, it is observed that the Social Sciences High School scores are higher than the Science High School and Anatolian High School scores. These results show that there is a close relationship between the types of schools that students attend and the attitudes of students toward historical places. This relation is closely connected to the qualifications of students attending different high schools. The reason why the students attending the Social Sciences High School have better attitudes towards historical places compared to the students attending other school types may be the high level of awareness regarding the information on the historical place, and its impact and value at the local and national level. It may be thought that the weight of the history-related compulsory and elective courses given in this type of school in the curriculum also has an impact on this situation. In addition, further detailed studies may be conducted to understand the reasons for variances at the school type level (such as performing research with regard to whether the fact that the Anatolian High School students have lower level attitudes towards the historical place compared to the Science and Social Sciences High School students is related to the student selection system and scores of the relevant school type and whether there is a resemblance between the attitudes towards the general history lessons and the attitudes towards the historical place).

Considering the class-level variable, it is observed that the 9th-grade students have a significantly lower level than the 10th and 11th-grade students in terms of valuing the historical place and awareness sub-dimensions, and the 10th-grade students have a significantly lower level than the 11th-grade students in terms of valuing the historical place. Based on the scores obtained from the entire scale, the attitude scores of the 11th-grade students are higher than the attitude scores of the 9th and 10th-grade students. Therefore, it may be deduced that as the grade levels of high school students increase, their attitudes toward the historical place also improve. This may be explained by the increase in the quantity and quality of the historical places encountered in the history course as the class level increases.

No significant difference was found concerning the education level of parents. In particular, it may be deduced that the education level of parents does not have an impact on student's attitudes toward historical places. A high education level of parents does not mean that they will contribute to their children's positive or negative attitude toward the historical place. Even if the parent's education level is high, the student may have incorrect beliefs and attitudes toward the historical place. For this reason, it is important to know the education level of the parents as well as their attitudes towards the historical place. Combining these

two variables and examining their impact on the attitude towards the historical place can give a different perspective in this respect.

It is observed that students visiting historical places due to their interest and curiosity have significantly higher scores on the scale of attitude towards historical places. This seems to be in parallel with the study by Aktekin and Pata (2013). In their study, they aimed to identify the level of interest of secondary school students in learning history in their spare time and what activities they perform to learn history in their free time and shows that the main activities for learning history in their leisure time are watching historical films, documentaries, and series; reading historical novels, and visiting historical places. Observed in the study by Aktekin and Pata (2013), this case is compatible with the finding that the students who visit historical places due to their interest and curiosity have more positive attitudes towards the historical place. This finding also raises a question about the impact size of teachers and schools in developing attitudes towards historical places. Nowadays, out-of-school history education is particularly recommended, and it is thought that identifying whether this kind of education has an extensive impact on attitudes through broader studies, revealing the dimensions and characteristics of the excursion/observation activities by considering the results of these studies, and carrying out research that reveals the extent to which these activities should be included in history schedules will contribute to the field.

In the present study, the findings show that both parents' education level does not make a difference in the attitudes of high school students towards historical places and that the family and historical places and museum visits are at a lower level compared to teachers, schools, and other types of visits create a sense that the family is not a significant and effective factor in developing an attitude towards historical places. Therefore, it should be reviewed whether the same results are achieved by using different example groups and by carrying out studies on the role of the family in developing historical consciousness for history lessons, and this will give us an idea about how important these factors are in fact.

The results of this study show that 11th-grade students have a more positive attitude towards historical places than the 9th and 10th-grade students. To identify the reason for this situation, the high school history curriculum may be examined, and qualitative studies may be conducted regarding the opinions of students and teachers. In the present study, attitudes towards the historical place were reviewed with regard to variables such as gender, school type, class level, parents' education level, and with whom they visited the museum. In further studies, it may be examined whether the city, region, etc. where the students live has an impact on their attitudes towards the historical place.

The present study was conducted with high school students in the central districts of Adana. Considered in terms of historical places, Adana is a city accommodating historical places belonging to the period of Ramazanogulları, the War of Independence, and the Republic, and reflects the characteristics of those periods. Identifying whether historical places situated where students live have an impact on their attitudes and, in this respect, performing comparative studies with high school students in cities that have more (for example, Çanakkale) or fewer historical places than Adana or are known for their historical sites may provide an opportunity to identify the factors that have an impact on the attitude towards historical places. It is possible to assert that the present study will be useful for teachers and academics working in the field of history education, especially with regard to planning place-based history lessons and out-of-school history teaching activities.

Statement of Contribution: In this study, the first author the analysis of the data, and in the findings section; The second and third authors contributed to the collection of data, introduction, and conclusion. Contributions are equal in the article in which the three authors worked collectively.

Support and Appreciation Statement: We would like to thank Çukurova University Scientific Research Projects Coordinatorship for contributing to the study as a project.

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

References

- Akça Berk, N., & Gültekin, F. (2019). Validity and reliability study on high school students' attitude scale towards the historical place. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(1), 319-333.
- Aktekin, S. (2008). Müze uzmanlarının okulların eğitim amaçlı müze ziyaretlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 9(2), 103-111.
- Aktekin, S., & Pata, A. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin boş zamanlarında tarih öğrenmeye yönelik eğilimleri (Trabzon örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 20-37.
- Anderson, C., & Moore, A. (1994). Making history happen outside the classroom. In: Bourdillon, H., (Ed.), *Teaching History* (pp.196-208). London and New York: Routledge.
- Aris, M. (1999). Resources for teacher-designed units: some general guidelines. In Brooks, R., Aris, M., and Perry, I., (Eds.) *The Effective Teaching of History* (pp. 98-158). London: Longman.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihî mekânlarla tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Avcı, C., & Öner, G. (2015). Tarihi mekânlar ile sosyal bilgiler öğretimi sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (USBES Özel Sayısı I), 108-133.
- Barrand, J. (1969). Museums and the teaching of history. *Teaching History*, 1, 65-71.
- Barrett, K. C., Gloeckner, G. W., Leech, N. L., & Morgan, G. A. (2012). *IBM SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. United Kingdom: Rutledge Press.
- Boland, B. M. (2002). Historic places: common ground for teachers and historians. *OAH Magazine of History*, 16(2), 19-23.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırmanın temelleri. Nicel Araştırmalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Crace, J. (2001). Playing to the gallery. *The Guardian Education*, 13 (November), 2-3.

- Çengelci, T. (2013). Social Studies Teachers' Views on Learning Outside the Classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1836-1841.
- Çepni, O., & Aydın, F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı okul ortamlarına ilişkin görüşleri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39, 317-335.
- Davies, I. (2001). Beyond the classroom: developing student teachers' work with museums and historic sites. *Teaching History*, 105, 42-47.
- Deniş, H., Genç, H., & Demirkaya, H. (2008). Milli parka yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 95-107.
- Fairley, J. A. (1977). *History teaching through museums*. London: Longman.
- Gerber, B. L., Cavallo, A. M. L., & Marek, E. A. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedures, and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education*, 23(5), 535- 549.
- Gökkaya, A. K., & Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(2), 483-506.
- Gruenewald, D. A., Koppelman, N., & Elam, A. (2007). Our places in history. *Journal of Museum Education*, 32(3), 231-240.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırıkçı, A.C., & Yılmaz, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihi çevre eğitimine yönelik görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 74-86.
- Meydan, A., & Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 402-422.
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Tarih Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 89-121.
- Safran, M., & Ata, B. (2006). Okul dışı tarih öğretimi. *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ujang, N. (2016). Affective perception of place: Attachment to Kuala Lumpur historical urban places, *Open House International*, 41(2), 95-101.
- Üztemur, S., Dinç, E., & Acun, İ. (2018a). Müzeler ve tarihi mekânlarda uygulanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin sosyal bilgilere özgü becerilerin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 294-324.
- Üztemur, S., Dinç, E., & Acun, İ. (2018b). Sosyal bilgiler öğretiminde müze ve tarihi mekân kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarına etkisi: bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(1), 135-168.
- Yeşilbursa, C. C. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde tarihi yerleri kullanarak tarih konularının öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yeşilbursa, C. C. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımı. *TUBAR*. 23, 209-222.
- Yeşilbursa, C. C. (2013). Altıncı sınıf öğrencilerinin somut kültürel mirasa yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 405-420.

- Yeşilbursa, C. C., & Uslu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitime ilişkin öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 410-428.
- Yeşilbursa, C. C., (2015). Ortaokul öğrencilerinin tarihsel bilgi edinme kaynaklarına yönelik görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 1-21.
- Yılmaz, K., & Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzeleri sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi, *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(9), 21-39.

An example of the efforts of the Committee of Union and Progress to enlighten the public: Kastamonu education club

Erol ÇIYDEM 

Kastamonu University, Faculty of Education, E-mail: eciydem@kastamonu.edu.tr

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	22.09.2022
Accepted	26.10.2022
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1178585
Cite	Çiydem, E. (2022). An example of the efforts of the Committee of Union and Progress to enlighten the public: Kastamonu education club. <i>Turkish History Education Journal</i> , 11(2), 211-226. https://doi.org/10.17497/tuhed.1178585
Ethics Declaration	This study does not require ethics committee approval since it did not include human participants.
Acknowledge	This study is the expanded and edited version of the paper presented orally at the seventh International History Education Symposium held between 17-19 September 2021.

An example of the efforts of the Committee of Union and Progress to enlighten the public: Kastamonu education club

Erol ÇIYDEM 

Kastamonu University, Faculty of Education, E-mail: eciydem@kastamonu.edu.tr

Abstract

The present study aims to reveal the aims and activities of the Education (Maarif) Club, which was established by the Committee of Union and Progress in Kastamonu shortly after the declaration of the Second Constitutional Monarchy (1908) in the Ottoman Empire. The re-declaration of the Constitutional Monarchy after a long period of oppression led to the emergence of a liberal atmosphere in the Ottoman country. In this process, the bans on the establishment of organizations such as societies and associations came to an end. In this process, the attempts of the Committee of Union and Progress to increase its influence in the country stand out. It is also known that the members of the society attached great importance to educational activities in line with the enlightenment of the people. By positioning themselves as guides in front of the public, the members of the society used education as a tool to enlighten the public. In this direction, various clubs were established by the Committee of Union and Progress in the center and provinces. One of these was the Education Club established in Kastamonu. The purpose and activities of the Education Club provide important information about the education policy pursued in the early years of the Second Constitutional Monarchy, the ideology of the period, etc. From this point of view, this study is important in terms of revealing what kind of a mission the Committee of Union and Progress attributed to education, especially in the early years of the Second Constitutional Monarchy. While examining a historical period, such local history studies will also fulfill many possible information gaps in historical narratives created only through a particular center, event, or phenomenon. A historical research method was used in the study. The data in the study were obtained by scanning the Kastamonu Provincial Newspaper. The document analysis method was used to analyze the data.

Keywords: Committee of Union and Progress, Kastamonu, education club

Introduction

The social modernization drive that started with the Tanzimat Period in the Ottoman Empire was continued in the following periods. The methods followed in this process changed from time to time. Despite the methodological changes, education was emphasized as a way to transform and save an empire. The scope of educational reform, which was shifted towards the civilian sphere in the 1840s, was further expanded in the following years. During the

educational reforms of the Tanzimat Period, the modern education system was grounded, and during the reign of Abdülhamid II, the reforms in question were tried to be expanded to cover the entire Ottoman country (Kodaman, 1980).

As a result of the pressure of the opposition led by the Committee of Union and Progress, which symbolized the Abdülhamid II Period as a period of oppression, the Constitution was put back into force in 1908. Thus began a new era in the Ottoman Empire known as the Second Constitutional Monarchy. This period was a period in which qualitative, as well as quantitative development, was aimed at the field of education (Ergün, 2021). Especially in this direction, it was aimed to create an elite group under the leadership of the state in this period. Therefore, ideological education was prioritized throughout the Second Constitutional Monarchy Period, and emphasis was placed on raising elites who would enlighten the public (Bakır, 2008: 198). According to Hanioglu, the Committee of Union and Progress inherited such a policy, which can be seen as populism, from previous periods (Hanioglu, 1985: 609). The intellectual bureaucrats of the Reform Era made considerable efforts to enlighten the public and use education as a tool for social change (Çiydem, 2017). Likewise, the Committee of Union and Progress, as a society, attached great importance to activities aimed at increasing its influence in society.

The declaration of the Second Constitutional Monarchy brought about a liberal atmosphere in the country with the claim that the obstacles in front of the prohibitions were removed. This increasingly liberal atmosphere in the Ottoman country paved the way for various political and social organizations. In this process, many professional organizations emerged. For instance, in the context of education, committees founded especially by teachers have been the subject of some researchers. The studies of Akyüz (1978; 1980); Nurdoğın (2007); Gündüz (2016); Pustu (2018) and Aşçı (2020) are the main studies that draw attention to this context. In addition to the committees established by teachers, various committees were also established by different groups related to education. Some of the aims of the establishment of such societies were social progress, providing individuals with technical knowledge and skills, ensuring development in fields such as art and agriculture, and raising public awareness (Gündüz, 2016: 448). In this direction, in addition to official educational institutions, various educational activities for the public were also emphasized. To carry out such activities, members of the Committee of Union and Progress were able to effectively organize political and social organizations formed under the umbrella of the Committee. For example, clubs were established in Konya, Erzurum, Thessaloniki, Kayseri, and many other regions (Aydın, 2008; Aydın, 2012: 808; Kapcı, 2010). As mentioned in the previous lines, such clubs were organized and operated in line with certain objectives. For example, the Progress and Education Committee founded in Kayseri aimed to establish private schools to improve education (Kapcı, 2010: 267). The fact that the aforementioned clubs, especially in the provincial provinces, acted around certain common goals provides important clues about the political and social goals of the Committee of Union and Progress. At this point, the activities of the clubs formed within the organization draw attention. Kastamonu was one of the provinces where the Committee of Union and Progress was organized (Yılmaz, 2020: 22). The Education Club, one of the clubs established in Kastamonu under the umbrella of the Committee of Union and Progress during the Second Constitutional Monarchy, constitutes the subject of this study. The reason for such a study is that the news about public education in the local press of Kastamonu, which I am researching, intensified with the declaration of the Second Constitutional Monarchy compared to previous periods. In this direction, the study

aims to reveal the aims and activities of the Education Club established in Kastamonu province within the Committee of Union and Progress.

Method

Research Design

In this study, historical research design, one of the qualitative research methods, was used. The historical research design aims to understand what happened in the past without manipulating historical data (Fraenkel and Wallen, 2009: 532). Although these types of research are partly called ethnographic research, the study in question did not analyze the daily life of the period in detail as much as ethnographic research, so the written history research design was applied.

Data Collection Tools

The data of the study were obtained by scanning the Kastamonu Provincial Newspaper (KPN), which continued to be published during the Second Constitutional Monarchy Period (1908-1923). As a result of this scanning, the first news about the Education Club in KPN is dated 25 November 1908, while the last news is dated September 18, 1911. From September 1911 onwards, no news about the Education Club appeared in the newspaper. The mentioned articles were first translated. The translations were checked by an expert in Ottoman Turkish. These articles were adapted to contemporary Turkish and simplified in the text. In addition, an archive search was also made regarding the Education Club in question. However, there is no finding about the Kastamonu Education Club in the Ottoman archives. This study was conducted through archival documents hence it does not require ethics committee approval.

Data Analysis

Document analysis technique was used in the data analysis of the research. The document analysis technique, it is aimed to create relational structures by dividing the sources called documents into codes and themes following the purpose of the researcher (Fraenkel and Wallen, 2009: 471). Bogdan and Biklen (2007) and Yıldırım and Şimşek (2008) stated that if the codes and themes are predetermined by interview questions, research questions, etc., this will be descriptive analysis. In the present study, since the themes were predetermined based on the pedagogical perspectives that were practiced in the West during the 2nd Constitutional Monarchy period, document analysis was conducted in the form of descriptive analysis.

Miles and Huberman (2015) defined the data analysis process of qualitative research as a matrix of interpretation. Within this matrix, it is advocated to carry out the processes in steps. The steps of this matrix are codes and coding, examination and description, and drawing conclusions and verification in the last step. In this study, the first step in data analysis was codes and coding. The texts translated into Turkish were analyzed and the topics addressed were grouped around certain codes. Thus, a code list emerged. These codes were also analyzed by a different educational history expert. These codes are described in the findings section of the text. The code list created by the expert was compared with the code list of the researchers and the Kappa Concordance Index was obtained as .92, a coefficient indicating

high concordance. In the last stage, these codes and their descriptions were re-examined and conclusions were drawn based on the findings.

Findings

Establishment and Purpose of Kastamonu Education Club

The re-enactment of the Constitution in 1908 and the transition to constitutional rule in the Ottoman Empire paved the way for the emergence of a liberal atmosphere in the country. Especially during the two years following the declaration of the Second Constitutional Monarchy, it is possible to follow the reflections of this atmosphere in the press of the period. During this period, associations, which had not been allowed to be established for many years, had the chance to organize more easily both in the capital and in the provinces. The Committee of Union and Progress, which played an important role in the re-enactment of the Constitution, was one of these associations. However, when the statute of the Committee of Union and Progress in 1909 is taken into consideration, it is seen that the organization was divided into two political and social. In the statute, the political aspect of the Union and Progress is defined as a party. In terms of the social aspect, the mission of the organization was stated as carrying out activities to raise the level of education of the people, promoting agriculture, industry, and trade, and trying to make the Ottoman nation economically active and intellectually free. In 1909, clubs to be established within the organization were mentioned for the first time (Çiftçi, 2015: 124). In the 1909 statute, the following issues were highlighted as the duty of the clubs: a) to ensure unity among the members of the Committee of Union and Progress without discrimination, b) to enlighten the ideas of each class of individuals in line with their abilities and needs c) to support all kinds of useful initiatives and to serve the progress of civilization (Tunaya, 1988: 70). Considering the purpose of the clubs, it was emphasized that there would be no ethnic and religious differences among the people. This emphasis shows that the Committee of Union and Progress adopted the ideology of Ottomanism. According to Akşin, although the Committee of Union and Progress was a Turkist organization, it had to appear Ottomanist in its program and discourse (Akşin, 1989: 35).

The first information about the Kastamonu Education Club was published in KPN dated November 25, 1908. The news started as follows: "A letter has been sent to our printing house from the committee of the education club, which we announced that it has been organized in our city this time to serve the advancement of education". The exact date of the club's establishment is not clear. The fact that the letter sent to the newspaper mentions that the club committee had been visiting and inspecting the schools in the province for a week indicates that the club was founded at least a week before November 25, 1908. In the letter sent to the newspaper by the committee of the Education Club, it was stated that the purpose of the club was to serve and strive for the advancement of education ("Maarif Kulübü", 1908).¹

The club, which had started accepting members after its establishment, was considered necessary to be re-established in the following years. In 1909, according to a report in KVG, mostly civil servants became members of the Education Club. The transfer of these

¹ "Kulübümüz mukaddes ittihad ve terakki cemiyetinin taht-ı idare ve nezaretinde olmak ve cemiyet-i muhteremenin tamim-i maarife hadım bir şubesi bulunmak ve maarifimizin her türlü terakkiyat ve tamimine maddi ve manevi hizmet ve sarf-ı mâhasal gayret etmek".

members to different places due to their civil service led to failures in the club's initiatives. Thereupon, the Education Club was re-organized and re-established, this time with the participation of the benevolent people of the city ("Maarif Gayret-i Umumiye", 1909). After the re-establishment of the Education Club, a directory was also published. In the 21-article directory, the purpose of the club was defined as the advancement of education.

Kastamonu Education Club Membership

After the establishment of the Kastamonu Education Club, it was stated that educators from the society or outside could be members of the club. In addition, eight members of the society and teachers, principals, and assistant principals working in the schools within the province were listed as natural members of the club ("Maarif Kulübü", 1908). The 1909 statute of the Committee of Union and Progress also states that the clubs would be managed by a committee consisting of a director, a deputy director, a treasurer, a clerk, a hâfız-ı kütüb (librarian), and two members (Tunaya, 1988: 71)². Kastamonu Education Club also had an administrative committee in line with the aforementioned statute. In 1909, after the Kastamonu Education Club was re-established, it was stated that the club's administrative committee would consist of seven members. It was included in the charter that those who would become members of the club would pay a fee of five kuruş to the club chest. In the KPN dated November 25, 1909, after praising the services of the Education Club, it was mentioned that eighty percent of its members were civil servants. After thanking the civil servants, some complaints were made about this situation. Not only civil servants but also philanthropists in the city were asked to join the club ("Maarif Gayret-i Umumiye", 1909). The fact that most civil servants were members of the club reveals the hesitation of the public to participate in a new organization at a time when the political regime was changing. This hesitation may have resulted from the hesitancy of the public to participate in an organization with which political connections could be established after a long period of oppression in the country. Alternatively, it could be said that society failed to introduce and explain itself to the public. In addition, the public was not yet closely involved in politics. This is one of the indicators of the limited influence of society on the public outside the official channels. However, the Committee of Union and Progress wanted the public to be more closely involved in politics and to adopt the new form of government through clubs. Hüseyin Cahid clearly expressed such a desire in his article on the clubs established under the umbrella of the Committee of Union and Progress: "It is a very important duty to awaken the peasants, porters, farmer, small tradesmen, etc., all the Ottoman people and to accustom them to the constitutional regime" ("Cemiyetin Kulüpleri", 1909).

After the Education Club was re-established, there was an increase in the number of members of the club, but it was understood that the public was not very enthusiastic about membership. As of December 13, 1909, the number of members of the club was sufficient ("Kastamonu Maarif Kulübü", 1909a). On January 17, 1910, in an article written in KPN about the club, the number of members was shown as 80 ("İbtidai Mekteplerimiz", 1910). The article in question complained that the public was not as interested in the club membership as expected. According to the article, "among the eighty members of the club, there are not even twenty people from the local community. There are only two people from the merchant

² The administrative committee of the club is as follows: Honorary president - Governor Hüsnü Beyefendi, Reis-Reji manager Adil Bey, Member- Tahrirat director Ahmed Refet Bey, Member- Bidayet-i ceza chief Kâmil Bey, Member- Prosecutor Halid Bey, Member- Münir Bey, a member of the council-administration, Clerk and Member- Document Manager Abdullah Bey, The Electoral Clerk and Aza- Dr. Seyid Bey"

sector. The rest are civil servants. This is a serious example of indifference in Kastamonu” (“İbtidai Mekteplerimiz”, 1910). As Hanioglu observes, the members of the Committee of Union and Progress were perhaps too optimistic about educating the public (Hanioglu, 1985: 611). For this reason, they positioned themselves as guides in front of the public, but it is seen that they failed again. The public’s reluctance to receive education led to the kind of reproaches in the newspaper article.

According to the news on the January 17, 1910, issue of the Kastamonu Provincial Newspaper, the members of the club gathered at the military office and held re-election due to the change in the positions of three people. In this election, the positions of some members were changed (“Maarif Kulübü”, 17 Kânunusani 1910). It is understood that the number of members increased in the following months. According to the news in KPN dated December 5, 1910³, more than 100 members were registered to the club. As of that date, the club’s board of directors was as follows:

The board of directors of the club is composed of the following members.

Chairman- Education Inspector Hüsnü Bey

Member- Abdul Bey, Mekteb-i Sultani History Instructor

Member- Mekteb-i Sultani Turkish Instructor Hacı Ziya Efendi

Member- Münir Bey, one of the members of the Council of Administration of the province

Member- Captain Mahmud Bey

Member- Treasurer Hafiz Hüsnü Bey

Member and Clerk - Chief Clerk of the Provincial Administrative Council Mehmed Besim Efendi (“Maarif Kulübü”, 5 Kânunuevvel 1910).

Activities of Kastamonu Education Club

In the 1909 statute of the Committee of Union and Progress, the activities to be carried out by the clubs were mentioned. Accordingly, “clubs were obliged to carry out one or more of the good deeds such as opening night classes in the appropriate season, patronizing a school and trying to improve it, or organizing societies for the needy” (Article 44). The statute also stipulated that “the clubs should endeavor, whenever possible, to make suggestions and warnings in a way that would arouse the villagers’ love for the constitutional regime and hatred for the oppression. For this purpose, it was stated that delegations would be sent to villages from time to time” (Tunaya, 1998: 72).

Kastamonu Education Club acted in line with the said statute. The activities carried out within the Kastamonu Education Club are as follows: Conferences, night classes, an inspection of schools and aids, theater, and marksmanship. In addition, in the KPN of 1909, it was stated that “to increase its capital, the Education Club would organize activities such as wrestling, horse racing, engagement training, lottery, and staging some literary works for the enlightenment of ideas and the beautification of morals” (“Maarif Gayret-i Umumiye”, 1909). In this sense, the members of the Kastamonu Education Club gave importance to the

³ In this issue, the Gregorian date is given as the same as the previous issue. It is understood that the date in question was written incorrectly. Considering the Rumi and Hijri dates in the newspaper, the Gregorian date should be 19 December 1910.

enlightenment of the public on the one hand and to activities that would create financial resources for the club on the other.

Conferences. The Committee of Union and Progress attached great importance to organizing conferences to enlighten the public under the leadership of clubs, especially in the first years of the Constitutional Monarchy. For example, in one of his articles, Hüseyin Cahid stated the following about the aims of the conferences organized by the clubs: “In these clubs, conferences can be given occasionally in public meetings. Thus, the common people who find a supporter for themselves become supporters of those who run that club. They believe that it is a useful organization for the country and the homeland. They realize that there is a change in the form of government. Whereas until now they had lived in disrespect and contempt, now there is a committee that cares about them, thinks about them, and wants the best for them. Once the peasants get used to this life, they embrace constitutionalism and society with all their might. They will never give back the rights. ... Let’s make it possible to work in this way and look for solutions” (Hüseyin Cahid, 1909).

Among the activities of the Kastamonu Education Club were primarily “organizing conferences whenever necessary to serve the enlightenment of ideas, reading important speeches in this context, and delivering aid to villages and towns” (“Maarif Kulübü”, 1908). In the KPN dated February 22, 1909, it was written that “the Education Club would organize conferences every week after Friday prayers at the Numune Terakki School”. According to the information given in the newspaper, the first conference was held on Friday, February 19, 1909. The first speech at the conference was given by the club’s president, Major Ragıb Bey, who was the Senior Officer of War (Erkan-ı Harp). The topics addressed in the conferences contain important clues about the ideology of the period, the understanding of education, and the relationship between the ruler and the ruled. Another detail in Ragıb Bey's speech is that such conferences had been held in the Ottoman country for eight months. In his speech, he stated that such conferences had previously been given by Armenian citizens in Kastamonu and that they wanted to use the same method when they saw their usefulness (“Konferans”, February 22, 1909). When the topics discussed in the conferences were categorized under certain headings, the following table emerged.

Table 1

Main Topics Discussed in Kastamonu Education Club Conferences

Topics Covered in Conferences	f
Justice	1
The importance of moral education	2
The necessity of Westernization	3
The necessity of eradicating ignorance	1
The necessity of work and effort	8
Recommendations in the field of education	3
Teaching methods and teachers	2
The importance of education, other educational issues, and recommendations	13
State of backwardness	3
Liberty	4
The evils of oppression	5
The importance of unity	5
The importance of conferences	2

The importance of pre-school education	1
Industry, trade, agriculture, and production issues	5
The necessity of progress and its relationship with education	11
Love for the homeland	7

Speakers at these conferences are Senior Officer of War Major Ragıb Bey, İdadi School Instructor Sadık Efendi, Chief of Staff Ahmed Refet Bey, Lieutenant Safvet Efendi, Appeal Prosecutor Hasan Hami Bey Reşid Bey from the Chief of Staff, Lütfi Efendi from the Chief of Staff Mudarris Hacı Mümin Efendi, Director of Education Tahir Reşid Bey Deputy prosecutor, Brigade commander Naci Pasha, Colonel Arif Bey, and İdadi School Principal Mustafa Nezih Bey.

When the texts of the conferences given by the Kastamonu Education Club are analyzed, the main topic on the agenda of the speakers is education. A total of 13 people who made speeches at the conferences included education on their agenda. Since it was also the field of activity of the club, the texts of the speeches tried to establish a relationship between education and other topics. According to Ragıb Bey, “education was the first and foremost means that will save people from misery and lead them to salvation” (“Konferans”, February 22, 1909). In his speech, Reşid Bey discussed education as “a tool that leads to happiness and guidance” (“Maarif Kulübü Tarafından”, 1909). He also referred to the link between education and progress. Many other speakers made similar statements.

Progress was the most frequently mentioned topic by the speakers in these conferences and was related to other topics. A total of 11 speakers addressed the subject of progress at the conferences. Hasan Hami Bey stated that “there is no one who does not desire progress and that the work in this direction should be started primarily in the field of education” (“Maarif Hakkında Yazı”, 1909). According to Reşid Bey, “the more widely education is spread in a country, the greater the progress and civilization. Especially in agriculture, the difficulties in agriculture would decrease” (“Maarif Kulübü Tarafından”, 1909). According to Lütfi Efendi, “the most important tool on the road to progress and civilization is education” (“Lütfi Efendi’nin Nutku”, 1909). Ragıb Bey, on the other hand, made a connection between morality and progress in his speech. According to him, “first and foremost, being successful in the beautification of morality and conscience means taking the first step towards progress” (“Konferans”, 22 Şubat 1909). Ahmed Refet Bey mentioned the connection between union and progress: “Let us always appreciate union and consider it sacred. Let us start with unity as the first step in progress” (“Konferans”, March 1, 1909). Safvet Bey saw the Education Club as a very important step towards progress and civilization (“Terakki Konusunda Yazı”, 1909).

One of the topics covered in the conferences organized by the Education Club was the evils of tyranny. In 1908, the transition to a constitutional rule created a liberal atmosphere in the country. In this process, the reign of Abdulhamid II was characterized as a period of oppression. According to the members of the Committee of Union and Progress, the reason for the backwardness in the country was oppression. For example, according to Lütfi Efendi, one of the speakers at the conferences, “the oppression disrupted the foundations of the education system and led the people to ignorance”. According to him, “the era of oppression had ruined the education system and led the people to ignorance. Fortunately, that unlucky period has now passed away and freedom and justice have once again enlightened the world” (“İstibdat Konulu Yazı”, 1909). According to Tahir Reşid Efendi, “the era of oppression put a barrier in front of the ideas of the nation. So much so that it was not possible to make even

the slightest judgment about the past or to speak about the homeland. However, now the importance of oratory has increased. The importance of oratory in reaching civilization has been understood" ("Hitabet Konulu Yazı", 1909). Again, according to Naci Pasha, "oppression deprived the Ottomans of civilization" ("Naci Paşa'nın Nutku", 1909). These statements signal that the members of the club would take responsibility for eliminating the ignorance of the people. According to them, enlightening the public would be led by the Committee of Union and Progress. Kazım Karabekir, who was a member of the Committee of Union and Progress for a period, considered the Committee of Union and Progress as a society founded by young people who saw that arbitrary rule was continuing, ignorance was increasing, and the people had lost their identity (Karabekir, 1995: 28).

One of the topics emphasized by the speakers at the conferences was the necessity of work and effort. In the first lecture given by Ragıb Bey, the importance of work and effort was emphasized. In this speech, Ragıb Bey emphasized the necessity of working for the Ottoman homeland and its citizens. According to him, "We should work for our homeland and our citizens, not for ourselves. A person who works for this cause must be sure that he is also working for himself because we all have a share in this land. How can it be acceptable for a person who loves his homeland to be a spectator from afar, leaving the work to be done by the government or other people? All of us should run like lightning from one path to one point, to one goal" ("Konferans", February 22, 1909). Again, according to him, science and education are very important. But one should not expect everything from the Ministry of Education. Some effort should be made as individuals ("Konferans", February 22, 1909). The Constitutionalist cadres of the Constitutional Monarchy Period believed that the hard work and effort of each individual constituting the society would bring about progress, and thus social progress. In the conferences, a relationship was established between patriotism and work. In the context of the Ministry of Education, it was emphasized that the guidance of the state could only go so far, and in this sense, individual responsibility and citizenship awareness were intended to be conveyed to the public. What the constitutional regime expected from its citizens was to transform into "individuals" who regulated their behavior under the guidance of reason (Üstel, 2020: 177).

Another issue discussed at the conferences was the importance of unity. Understandably, this issue was on the agenda in an empire that had been dealing with nationalist revolts for many years and had lost territory because of this. At the time of the Constitutional Monarchy, the Ottoman Empire was a multi-ethnic and multi-religious empire. Therefore, the maintenance of unity and integrity among the people that made up the empire was of utmost importance. According to Nezih Bey, who touched upon this issue in his speech, "There is no difference between the sons of the Ottomans as the sons of the same mother and father, that is, the sons of Adam. Whatever success has been achieved before is all thanks to unity. The blessings brought by the Constitutional Monarchy and freedom are all thanks to unity" ("İttihad Konulu Yazı", 1909). Ragıb Bey, on the other hand, sees unity as a force. And as Ottomans, he mentions that they are in great need of this power. He says, "Let us work to fulfill this need" and mentions that the time is very suitable for this ("Konferans", February 22, 1909). Ahmed Refet Bey sees unity as a blessing. He mentions that tribes without unity could not continue their existence ("Konferans", March 1, 1909). The discourses around the concept of unity also provide information about the ideology of the society at the time. Especially for a few years after the declaration of the Second Constitutional Monarchy, it can be said that the ideology of Ottomanism was emphasized. In this sense, the members of the society argued

that all people in the Ottoman country should enjoy equal rights (Kerimoğlu, 2007: 133). It is seen that the laws enacted during this period also served the same purpose⁴ (Ahmad, 1999: 83).

Love of homeland was also among the primary topics covered in the conferences. In his speech, Sadık Efendi stated that “rather than being the son of a pasha, a bey or a master, one should be a son of good manners, knowledge, and virtue”. According to him, “being the son of a pasha or a bey is not important for a person to mature. The important thing is to be well-mannered, knowledgeable, and virtuous. And this is how it should be. If this knowledge, decency, and virtue spread to the general public, it will reflect its light like the sun in every village and every house. Thus, children of pashas and gentlemen who will serve the homeland and the nation will grow up. The homeland will become a paradise on earth” (“İttihad Konulu Yazı”, 1909). According to Arif Bey, the club members gathered every week for the salvation of the homeland. According to him, “the previous era (Abdülhamid II) would have done everything to prevent even two people from speaking out for the salvation of the homeland.” (Maarif Kulübü Tarafından”, 1909).

In addition to these, it is observed that every speaker associated the topic with education, and many of them made educational suggestions. For example, the opening of a preschool education institution in Kastamonu, the importance of primary education, the appointment of teachers for the Mekteb-i Sanayi, teaching methods, and moral education are some of the topics that the speakers emphasized under the title of education.

School Inspections and Aids. One of the fields of activity of the Kastamonu Education Club was school visits, inspections, and aids within the province. In 1908, immediately after the establishment of the club, the club delegation visited the idadi, rüşdiye, and ibtidai schools in the province one by one. During these visits, which were in the nature of inspections, they tried to eliminate the material and moral deficiencies they saw in the schools. In every school they visited, they gave inspiring speeches and tried to please the hearts of the children of the motherland by treating them well (“Maarif Kulübü”, 1908).

In the following periods, the club delegation continued to visit schools. According to the news dated November 22, 1909, in KPN, the club delegation visited the Feyziyye Ibtidai School. During this visit, they distributed elif-ba volumes, pamphlets, and paper and stone plates to children in need (“Maarif Gayret-i Umumiye”, 1909). Later on, according to the news dated December 13, 1909, Ahmed Refet, Adil, Münir and Abdül Beys from the Education Club delegation visited the Girls’ Mekteb-i Sanayi. During this visit, they took the names of the poor girls from the instructor and had winter cardigans made for thirteen of them with the materials they brought from the bazaar, and six girls, whose feet were black and blue from the cold because they did not have socks, were provided with cotton and thick socks, and eleven students were provided with shoes (“Maarif Kulübünün Teşebbüsât”, 1909). They also realized that the school needed a sewing machine. So they invited the Kastamonu branch manager of the Singer Company and procured a new type of sewing machine called “Anavata”, which could do embroidery work extremely quickly, and sent it to the school. The cost of the machine was covered by the income of the provincial printing house. They also promised to bring an instructor from Istanbul to the school (“Maarif Kulübünün Teşebbüsât”, 1909).

⁴ Some of these laws are; “Public Meetings Law, Press and Broadcasting Organizations Law, Law on the Conscriptio of Non-Muslim Citizens, Associations Law”.

One of the schools visited was the İdadi School. During this visit, club members examined the condition of the students, food, dormitories, and classrooms. During their visit, they saw that eight students did not have socks on their feet and provided them with socks (“Kastamonu Maarif Kulübü”, November 20, 1909). Later in the same week, they visited Numune-I Tatbikat, Sinanbey, Yarıncı, Feyziye, and Nasrullah ibtidai schools and gave textbooks free of charge to students in need (“Kastamonu Maarif Kulübü”, 20 Kânunuevvel 1909).

Brigadier Naci Pasha, Director of Tahrirat Ahmed Refet Bey, and Abdul Bey, Director of Documents, from the Education Club delegation visited Greek and Armenian zükur (boys) and inas (girls) schools. They found that the Elif-ba volumes in the hands of the children did not enable them to be taught with the usul-i cedid, so they decided to give them new Elif-ba volumes. They were especially pleased with the organization and diligence they saw in the Armenian nursery school. After they visited the Greek Inas School, they visited the Progressive Education Club upon the invitation of the Greek youth. There they listened to a speech by Yovanni Bey, one of the executive committees of the club. Afterward, a delegation of young citizens performed music and national anthems. The way the Greek citizens welcomed the delegation, and their activities were appreciated (“Maarif Kulübü”, 17 Kanunusani 1910). The details of this visit by the members of the Education Club contain important clues about the ideology of the period. It is noteworthy that the term “our citizens” was frequently used for Greek and Armenian students during the visit. This emphasizes the loyalty of different ethnic peoples within the empire to the state through the bond of citizenship. It is also stated in the literature that the Unionists aimed to implement a common education based on the policy known as “Ottomanism” (Kerimoğlu, 2007: 142; Aşçı, 2020: 496). Throughout the years of the Second Constitutional Monarchy, the homeland was sacralized, the love for the homeland wanted to be engraved in the hearts, and citizens wanted to be raised in this direction. Policies in this direction continued to be among the goals of various associations and organizations established in the later years of the Second Constitutional Monarchy (Çelebi & Asan, 2014: 267).

Night Lessons. One of the activities carried out by the Education Club was night classes. According to the news dated December 16, 1908, in KPN, night classes started at Nasrullah İbtidai School after auspicious prayers were made with the club committee, ulema, and some people from various classes (“Gece Dersleri”, 1908).⁵ It was stated that this tradition started in the time of Reşid Pasha and that it was of great importance for the political life and social life of the country. However, this tradition was lost in time. To prevent the collapse of the state in the current period, it was stated that the level of knowledge of the people should be raised.

The number of participants in the night classes organized by the Education Club in the large hall of the Numune-i Tatbikat School in Kastamonu reached two hundred over time. Participants were divided into classes according to their literacy status. Those who had never seen a classroom, or a school were able to read and write thanks to the night classes (“Gece Dersleri Dârütedris”, 1911). Club members took the initiative to enlighten the public through activities such as night classes. A newspaper article a week later mentioned that the education

⁵ “Maarif Kulübü tarafından esnafa zarurat-ı diniyeye ve mesail-i saire-i lazımeyle dair gece dersleri verilmesi bittasvib icra edilen tertib üzerine Nasrullah Mekteb-i İbtidaisi dairesinde kulüp heyetiyle beraber ulemadan ve sınıf-ı saireden bazı zevat hazır olduğu halde davet-i hayriyye bâd’el-eda (yapıldıktan sonra) emr-i tedrisata besmele-keş ibtida olunduğu kemal-i mesarla istihbar kılınmıştır”.

of those attending the night classes was satisfactory and that the governor had even visited the classes in question (“Gece Dersleri”, 1911). Activities such as night classes appear to be one of the attempts of the Committee of Union and Progress to popularize education among the public. The members of the Society endeavored to provide education to large masses of people through such non-formal education activities.

Theater. After the Education Club was re-established, it was stated that various organizations would be organized to increase the club's revenues. The first of these, the theater, was held at Emin Aga's coffee house. In this theater, Abdülhak Hamid Bey's *Hoşnik*⁶ was staged.

Although the Education Club sees theater as a tool that provides financial resources to the club, the theater is one of the fields that developed during the Second Constitutional Monarchy Period. A close connection can be established between the works exhibited in this period and the targeted public enlightenment. Especially after the period of oppression identified with Abdülhamid II, many works of theatre on various subjects were written and staged during the Second Constitutional Monarchy (Töre, 2008).

Shooting. In addition to the theater, in Emin Ağa's coffee house, a shooting range was established with air rifles and pistols imported from Europe. A rifle or a pistol was shot for five dollars (“Kastamonu Maarif Kulübü”, 13 Kânunuevvel 1909).

Conclusion

The year 1908, which opened the doors of a new era in the Ottoman Empire, brought about a change in the relations between the ruler and the ruled. With the transition to the constitutional government for the second time in the Ottoman Empire, the new approaches of the group that wanted to hold on to power (the Committee of Union and Progress) came to the fore in the relationship between the people and the government. The clubs established all over the country under the leadership of the Committee of Union and Progress were one of these approaches. The members of the society, who had the opportunity to organize freely, took serious steps towards the enlightenment of the people in different parts of the country. They believed that the people needed to be enlightened to save the empire. And in doing so, they aimed to make the people adopt the new regime and their ideology. Because in this way, they believed that they could keep the power in their hands by gaining the support of the public (Bakır, 2008: 199). In the process, education was used as an important tool for the targeted social order.

Union and Progress Clubs are generally defined as the organizational units that the society placed within the society and operated in the fields of social, cultural, and solidarity (Aydın, 2012: 807). Although they varied from region to region, the clubs established in different fields within the society took care to be in close contact with the public through their members. It has been emphasized in the literature that the Committee of Union and Progress wanted to perpetuate its ideological arguments on the political scene through such organizations (Usta, 2018: p. 52). However, this policy is not only on the political stage but

⁶ It is not among the works of Abdülhak Hamid. It has been stated that this work belongs to Ali Kerhan and that it is the first verse theater work after the works of Abdülhak Hamid. Bkz. Bilga, 1941: 164.

also one of the ways to increase the influence of a society that has tied its legitimacy to social support. For these reasons, it was stated that the members of the Committee of Union and Progress wanted to popularize education among the public through societies that provided closer contact with the public (Kapıcı, 2010: 262). Of course, the only aim here was not only to spread education but also to enlighten the public and ensure the legitimacy of the new regime. In this sense, the members of the Committee of Union and Progress thought that the people should be educated for the constitutional government to achieve its goal (Petrosyan, 2015: 285). The propaganda of the new period that started with the declaration of the Constitutional Monarchy in 1908 was made by giving great hope to the people in the form of “relying on the people, bringing happiness to the people, living fraternally, etc.” (Ergün, 2021: 27). Founded in 1908, Kastamonu Education Club was also a product of this approach. However, it does not seem to have been possible to guide the public, especially in educational initiatives. In this sense, in the news about the Kastamonu Education Club, it was noteworthy that most of the members of the club were from the civil servant sector.

As mentioned, when the activities carried out by the Kastamonu Education Club are taken into consideration, it can be understood that the primary aim was to enlighten the public and familiarize them with the new regime. Especially the speeches at the conferences, one of the activities in question, reveal the perspective of a group that had gradually taken power under their control towards the public. Moreover, the texts of the speeches provide important indications about the method to be followed for the enlightenment of the public. As the name of the club suggests, education in particular was instrumentalized for the enlightenment of the public and, in this sense, perhaps for the social progress targeted. It was revealed that education constituted the most important field of activity among the activities of the Union and Progress clubs established throughout the country (Aydın, 2012: 812). It was stated that the members of the society wanted to educate the public, teach them the laws and direct the society towards the line of social development that they believed to be correct (Uyanık, 2009: 70). When the texts of the conferences organized by the Kastamonu Education Club are analyzed, it is seen that they had a high level of belief that the public could realize the truth through education. The members of the Kastamonu Education Club delegation associated many topics with education in line with the targeted social progress both during school visits and in the conferences given under the umbrella of the club. In particular, issues such as the adoption of the new regime, the denunciation of the old regime, the raising of citizenship awareness, the adoption of values, and the continuation of unity and integrity among the Ottoman people were especially touched upon in the conferences. The members of the club positioned themselves as the pioneers of public enlightenment through educational activities such as conferences and night classes. At this point, they advocated equality among the people that made up the Ottoman society and attached great importance to freedom.

It is seen that the other activities carried out by the Kastamonu Education Club were night classes, school inspection assistance, theater, and marksmanship. Although other activities that would provide financial resources to the club, such as horse racing, were also mentioned in the KPN, it is not known whether they were realized or not. Night classes and theater are also among the activities organized to enlighten the public and spread education among the people. It is seen that the Committee of Union and Progress, which attached great importance to education, made important decisions on educational issues such as night classes at its congress in Thessaloniki in 1910 (Aşçı, 2020: 496). This situation also shows us

that the Kastamonu Education Club was a part of the educational policy carried out by the Committee of Union and Progress during the period under study. A similar situation exists in the ideological approach of the Committee of Union and Progress in the field of education. It was stated that the Committee of Union and Progress carried out its centralization policies in line with the idea of "İttihat-ı Osmani" (Unity of Ottoman) (Aydoğdu, 2021: 62). In this sense, the importance of unity and patriotism was emphasized especially in conferences and school visits within the Kastamonu Education Club. This is the reflection of the ideological approach of the Committee of Union and Progress in a provincial city.

Conflict of Interest Declaration: The author declares that he has no conflict of interest.

References

- Ahmad, F. (1999). *İttihat ve Terakki*. (5. Basım). (Çev. N. Yavuz). İstanbul: Kaynak.
- Akşin, S. (Haz.). (1989). *Yakınçağ Türkiye tarihi*. (Cilt 1). İstanbul: Milliyet.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri 1848-1940*. Ankara: Doğan.
- Akyüz, Y. (1980). *Öğretmen örgütlenmesi, Türkiye, Fransa, İsviçre’de ve uluslararası düzeyde*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Aşçı, E. (2020), II. Meşrutiyet dönemi eğitim politikalarına bakış, *Turkish History Education Journal*, 9(2), s. 492-509.
- Aydın, H. (2008). *İttihat ve Terakki Mekteplerinin yapısal özellikleri üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, H. (2012). *İttihat ve terakki kulüpleri*. II. Uluslararası İletişim Sempozyumunda sunulan bildiri. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları: 157. ss. 806-815.
- Aydoğdu, N. (2021), Osmanlı kimliğinden Türk ulusuna: Modernleşen Türkiye’de milli kimlik politikaları (1908-1918). *Belgi Dergisi*, (21), s. 59-72.
- Bakır, K. (2008). II. Meşrutiyet döneminde milli seçkincilik ve eğitim: Emrullah efendi ve tuba ağacı nazariyesi. *Doğu Batı Dergisi*, 11(45), s. 199-213.
- Bilga, S. N. (1941). Türk tiyatro tarihine bir bakış. *Servetifünun Uyanış*, 51(90), s. 159-168.
- Bogdan, R., C. And Biklen, S., K. (2007). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Çelebi, N. & Asan, H. T. (2014). II. Meşrutiyet dönemi eğitimi ve insan/birey yetiştirme paradigmaları analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), s. 262-270.
- Çiftçi, A. (2015). İttihat ve terakki cemiyeti’nin örgütlenme ve yönetim yapısı içinde kulüplerin yeri. *Selçuk Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Dergisi*, 37, s. 115-141.
- Ergün, M. (2021). *İkinci meşrûtiyet devrinde eğitim hareketleri (1908-1914)*. Ankara: Pegem.
- Farenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. Boston: MacGraw Hill.

- Gece Dersleri Darüttedris Belediye Binası. (1911, 13 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1882, s. 1
- Gece Dersleri. (1908, 16 Kanunuevvel). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1770, s. 2
- Gece Dersleri. (1911, 20 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1883, s. 1.
- Gündüz, M. (2016). Maariften eğitime. Ankara: Doğu Batı.
- Hanioğlu, Ş. (1985). *Bir siyasal örgüt olarak osmanlı ittihat ve terakki cemiyeti ve jöntürklük (1889-1902)*. İstanbul: İletişim.
- Hitabet Konulu Yazı. (1909, 22 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1783, s. 2.
- Hüseyin Cahid. (1909, 27 Eylül). Cemiyetin kulüpleri. *Tanin*.
- İbtidai Mekteplerimiz. (1910, 17 Kânunusani). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1823, s. 1.
- İstibdat Konulu Yazı. (1909, 8 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1781, s. 2.
- İttihat Konulu Yazı. (1909, 29 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1784, s. 1-2.
- Kapıcı, H. Z. (2010). Terakki-i maarif cemiyeti nizamnamesi. *History Studies*. 2(1), s. 260–272.
- Karabekir, K. (1995). *İttihat ve Terakki Cemiyeti 1896-1909*. İstanbul: Emre.
- Kastamonu Maarif Kulübü. (1909a, 13 Kânunuevvel). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1819, s. 1-2.
- Kastamonu Maarif Kulübü. (1909b, 20 Kânunuevvel). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1820, s. 1.
- Kerimoğlu, H. T. (2007). II. Meşrutiyetin ilk yıllarında ittihat ve terakki cemiyeti'nin eğitim politikası ve rumlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, s. 133-143.
- Kodaman, B. (1980). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. İstanbul: Ötüken.
- Konferans. (1909, 22 Şubat). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1779, s. 1-2.
- Lütfi Efendi'nin Nutku. (1909, 8 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1781, s. 2.
- Maarif Gayret-i Umumiye İle Terakki Eder. (1909, 22 Teşrinisani). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1816, s. 1.
- Maarif Hakkında Yazı. (1909, 8 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1781, s. 2.
- Maarif Kulübü Tarafından Verilen Konferanslar. (1909, 19 Nisan). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1787, s.3.
- Maarif Kulübü Tarafından Konferansta Verilen Nutuklar. (1909, 19 Nisan). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1787, s. 3.
- Maarif Kulübü. (1908, 25 Teşrinisani). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1767, s. 2.
- Maarif Kulübü. (1910, 17 Kânunusani). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1823, s. 2.
- Maarif Kulübü. (1910, 5 Kânunuevvel). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1870, s. 1.
- Maarif Kulübünün Teşebbüsat Ve İcraat-i Vatanperveranesi. (1909, 13 Kânunuevvel). *Kastamonu vilayet gazetesi*, S. 1819, s. 2.

- Miles, M., B. and Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Naci Paşa'nın Nutku. (1909, 29 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1784, s. 1-2.
- Nurdoğan, A. M. (2007). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinde sosyal dayanışma fikrinin doğuşu: Muallim cemiyetleri (1908-1914). *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*. 8(17), s. 65-82.
- Petrosyan, Y. A. (2015). *Sosyalist açıdan jöntürk hareketi*. (Çev. A. Hacıhasanoğlu & M. Beyhan). İstanbul: Yordam.
- Pustu, Y. (2018). Nizamnamelerine göre II. Meşrutiyet döneminde muallim örgütlenmeleri (1908-1919). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 34(2), s. 1-40.
- Terakki Konusunda Yazı. (1909, 29 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*. S. 1784, s. 1-2.
- Töre, E. (2008). II. Meşrutiyet dönemi Türk tiyatrosu. *Doğu Batı Dergisi*. 11(45), s. 215-251.
- Tunaya, T. Z. (1988). *Türkiye'de siyasal partiler*. (Cilt I), (2. Baskı), İstanbul: Hürriyet Vakfı.
- Usta, T. (2018). *İttihat ve terakki: Zihniyet ve siyaset*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Uyanık, E. (2009). II. Meşrutiyet dönemi'nde toplumsal mühendislik aracı olarak eğitim: İttihat ve terakki cemiyeti'nin eğitim politikaları (1908-1918). *Amme İdaresi Dergisi*, 42(2), s. 67-88.
- Üstel, F. (2020). II. Meşrutiyet ve vatandaşın "icad"ı. T. Bora ve M. Gültekingil (Edt), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt I* (s. 166-179). İstanbul: İletişim.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. S. (2020). Kastamonu gençler kulübü: kuruluşu, teşkilat ve faaliyetleri. H. Yolcu & S. Oğuz Haçat (Edt.), *Bilim İnsanı Dr. Mustafa Eski'ye Armağan* (s. 22-44). Ankara: Pegem.

İttihat ve Terakki Cemiyetinin halkı aydınlatmaya yönelik çabalarına bir örnek: Kastamonu maarif kulübü

Erol ÇİYDEM 

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: eciydem@kastamonu.edu.tr

Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	22.09.2022
Kabul Tarihi	26.10.2022
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.1178585
Kaynak Göster	Çiydem, E. (2022). An example of the efforts of the Committee of Union and Progress to enlighten the public: Kastamonu education club. Turkish History Education Journal, 11(2), 211-226. https://doi.org/10.17497/tuhed.1178585
Etik Beyannamesi	Bu çalışma insan katılımcılar içermediği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.
Bilgi Notu	Bu çalışma 17-19 Eylül 2021 tarihleri arasında düzenlenen VII. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda sözlü olarak sunulmuş olan bildirinin genişletilmiş ve düzenlenmiş halidir.

İttihat ve Terakki Cemiyetinin halkı aydınlatmaya yönelik çabalarına bir örnek: Kastamonu maarif kulübü

Erol ÇİYDEM 

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: eciydem@kastamonu.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, Osmanlı İmparatorluğu'nda II. Meşrutiyet'in ilanından (1908) kısa bir süre sonra İttihat ve Terakki Cemiyeti tarafından Kastamonu'da tesis edilen Maarif Kulübünün amaç ve faaliyetlerini ortaya koymaktır. Uzun bir istibdat döneminin ardından Meşrutiyet'in yeniden ilanı Osmanlı ülkesinde özgürlükçü bir atmosferin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu süreçte cemiyet ve dernek gibi örgütlenmelerin kurulmasına yönelik yasaklar son bulmuştur. Bu süreçte İttihat ve Terakki Cemiyetinin ülke içinde nüfuzunu artırma yolunda girişimleri göze çarpmaktadır. Ayrıca cemiyet üyelerinin halkın aydınlanması doğrultusunda eğitimsel faaliyetleri oldukça önemsedikleri bilinmektedir. Cemiyet üyeleri halkın önünde onlara yol gösteren birer rehber niteliğinde kendilerini konumlandırarak eğitimi halkı aydınlatmada bir araç olarak kullanmışlardır. Bu doğrultuda İttihat ve Terakki Cemiyeti tarafından merkezde ve taşrada çeşitli kulüpler oluşturulmuştur. Bunlardan birisi, Kastamonu'da kurulan Maarif Kulübüdür. Maarif Kulübünün amacı ve faaliyetleri II. Meşrutiyet'in ilk yıllarında izlenen eğitim politikası, dönemin ideolojisi vb. konular hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışma, özellikle II. Meşrutiyet'in ilk yıllarında İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin eğitime nasıl bir misyon yüklediğini ortaya koyması açısından önemlidir. Bu tür yerel tarih çalışmaları tarihsel bir dönemi incelerken sadece belli bir merkez, olay veya olgu üzerinden oluşturulan tarihsel anlatılardaki birçok olası bilgi boşluğunu da dolduracaktır. Çalışmada tarihsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadaki veriler Kastamonu Vilayet Gazetesi'nin taranması yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İttihat ve Terakki Cemiyeti, Kastamonu, maarif kulübü

Giriş

Osmanlı İmparatorluğu'nda Tanzimat Dönemi ile başlayan toplumsal modernleşme hamlesi sonraki dönemlerde de devam ettirilmiştir. Söz konusu süreçte izlenen yöntemlerde zaman zaman değişiklikler olmuştur. Eğitim, yönetsel değişikliklere rağmen imparatorluğu dönüştürmenin ve kurtarmanın yolu olarak önemsenmiştir. 1840'lı yıllarda sivil alana doğru

kaydırılan eğitim ıslahatının kapsamı ilerleyen yıllarda daha da genişletilmiştir. Tanzimat Dönemi eğitim ıslahatı sürecinde modern eğitim sistemi temellendirilmiş, II. Abdülhamid Dönemi'nde söz konusu ıslahat tüm Osmanlı ülkesini kapsayacak şekilde genişletilmeye çalışılmıştır (Kodaman, 1980).

İkinci Abdülhamid Dönemi'ni istibdat ile simgeleştiren İttihat ve Terakki Cemiyeti öncülüğündeki muhalefetin baskısı sonucu 1908 yılında Kanun-i Esasi tekrar yürürlüğe konulmuştur. Böylece Osmanlı İmparatorluğu'nda II. Meşrutiyet olarak bilinen yeni bir dönem başlamıştır. Bu dönem, eğitim alanında nicel olduğu kadar nitel anlamda da gelişimin hedeflendiği bir süreç olmuştur (Ergün, 2021). Özellikle bu doğrultuda söz konusu dönemde devletin öncülüğünde elit (seçkin) bir zümre yaratılmak amaçlanmıştır. Bundan dolayı da II. Meşrutiyet Dönemi boyunca ideolojik eğitim ön planda tutularak halkı aydınlatacak seçkinlerin yetiştirilmesine önem verilmiştir (Bakır, 2008: 198). Hanioglu'na göre; İttihat ve Terakki, halkçılık olarak görebileceğimiz böyle bir politikayı, önceki dönemlerden miras almıştır (Hanioglu, 1985: 609). Nitekim halkı aydınlatma ve eğitimi toplumsal değişim aracı olarak kullanma yönünde Tanzimat Dönemi aydın bürokratları epeyce çaba göstermiştir (Çiydem, 2017). Aynı şekilde İttihat ve Terakki de cemiyet olarak toplum içerisinde nüfuzunu artırmaya yönelik faaliyetlere oldukça önem vermiştir.

İkinci Meşrutiyetin ilanı yasakların önündeki engellerin kaldırıldığı iddiasıyla ülkede özgürlükçü bir atmosferi beraberinde getirmiştir. Osmanlı ülkesinde artan bu özgürlükçü atmosfer çeşitli siyasi ve toplumsal örgütlenmelerin önünü açmıştır. Bu süreçte birçok mesleki örgütlenmeler ortaya çıkmıştır. Örneğin, eğitim bağlamında özellikle öğretmenler tarafından kurulan cemiyetler bazı araştırmacılar tarafından konu edinilmiştir. Akyüz (1978; 1980); Nurdoğan'ın (2007); Gündüz'ün (2016); Pustu'nun (2018) ve Aşçı'nın (2020) çalışmaları bu bağlamda dikkat çeken başlıca araştırmalardır. Öğretmenlerin kurmuş olduğu cemiyetler dışında eğitimle ilgili farklı gruplar tarafından da çeşitli cemiyetler kurulmuştur. Bu tür cemiyetlerin kurulmasındaki amaçlardan bazıları; toplumsal ilerleme, bireylere teknik bilgi ve beceri kazandırmak, sanat ve tarım gibi alanlarda gelişimi sağlamak ve halkı bilinçlendirmektir (Gündüz, 2016: 448). Bu doğrultuda resmi eğitim kurumlarının yanı sıra halka yönelik çeşitli eğitimsel faaliyetlere de önem verilmiştir. Bu tür faaliyetleri yürütebilmek adına İttihat ve Terakki mensupları, cemiyet çatısı altında oluşturulan siyasi ve toplumsal örgütlenmeleri etkin biçimde organize edebilmişlerdir. Örneğin, Konya'da, Erzurum'da, Selanik'te, Kayseri'de vb. başka birçok bölgede cemiyet bünyesinde kulüpler kurulmuştur (Aydın, 2008; Aydın, 2012: 808; Kapıcı, 2010). Bu tür kulüpler önceki satırlarda bahsedildiği gibi belli amaçlar doğrultusunda organize edilmiş ve faaliyet yürütmüşlerdir. Örneğin Kayseri'de kurulmuş olan Terakki ve Maarif Cemiyeti eğitimin geliştirilmesi için özel okullar kurmayı hedeflemiştir (Kapıcı, 2010: 267). Özellikle taşra vilayetlerinde bahsedilen kulüplerin belli başlı ortak amaçlar etrafında hareket etmesi İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin siyasi ve toplumsal hedefleri hakkında önemli ipuçlarını barındırmaktadır. Bu noktada cemiyet bünyesinde oluşturulan kulüplerin faaliyetleri dikkat çekmektedir. Bahsedilen doğrultuda İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin örgütlendiği vilayetlerden birisi de Kastamonu'dur (Yılmaz, 2020: 22). II. Meşrutiyet yıllarında İttihat ve Terakki Cemiyeti çatısı altında Kastamonu'da kurulmuş kulüplerden birisi olan Maarif Kulübü çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Böyle bir çalışmanın yapılmasının sebebi ise taramasını yapmakta olduğum Kastamonu yerel basınında halkın eğitime yönelik haberlerin önceki dönemlere nazaran II. Meşrutiyetin ilanı ile birlikte yoğunlaşmasıdır. Bunun sebeplerinin neler olabileceği merak konusu olmuştur. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, İttihat

ve Terakki Cemiyeti bünyesinde Kastamonu vilayetinde kurulan Maarif Kulübünün amaçlarını ve faaliyetlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel araştırma deseni kullanılmıştır. Tarihsel araştırma deseninde tarihi veri manipüle edilmeden geçmişte ne olduğunu anlamak amaçlanır (Fraenkel ve Wallen, 2009: 532). Bu tarz araştırmalar kısmen etnografik araştırma olarak adlandırılrsa da söz konusu çalışmada etnografik araştırmalar kadar dönemin gündelik hayatına yönelik ayrıntılı analizler yapılmayacağından yazılı tarih araştırması deseni uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, II. Meşrutiyet Dönemi'nde (1908-1923) yayımlanmaya devam etmiş olan Kastamonu Vilayet Gazetesi (KVG) taranarak elde edilmiştir. Söz konusu tarama sonucunda Maarif Kulübü ile ilgili KVG'deki ilk haberin yer aldığı tarih 25 Teşrinisani 1908 iken son haberin tarihi ise 18 Eylül 1911'dir. 1911'in Eylül ayından itibaren Maarif Kulübü ile ilgili bir haber gazetede yer almamıştır. Bahsedilen yazıların önce çevirisi yapılmıştır. Yapılan çeviriler, Osmanlı Türkçesi alanında bir uzmana kontrol ettirilmiştir. Söz konusu yazılar metin içerisinde günümüz Türkçesine uyarlanarak ve sadeleştirilerek verilmiştir. Ayrıca söz konusu Maarif Kulübü ile ilgili arşiv taraması da yapılmıştır. Ancak Osmanlı arşivinde Kastamonu Maarif Kulübü ile ilgili bir bulguya rastlanılmamıştır. Arşiv belgeleri üzerinden yürütülen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi tekniğinde doküman olarak adlandırılan kaynaklar araştırmacının amacına uygun bir şekilde kod ve temalara ayrılarak ilişkiyel yapıların oluşturulması amaçlanır (Fraenkel ve Wallen, 2009: 471). Bogdan ve Biklen (2007) ve Yıldırım ve Şimşek (2008) kod ve temaların görüşme soruları, araştırma sorusu vb. durumlarla önceden belirlenmesi durumunda bunun betimsel analiz olacağını belirtmişlerdir. Söz konusu araştırmada da temalar, II. Meşrutiyet döneminde özellikle Batı'da uygulanmakta olan pedagojik bakış açılarından hareketle önceden belirlendiği için araştırmada doküman analizi, betimsel analiz şeklinde yapılmıştır.

Miles ve Huberman (2015) nitel araştırmaların veri analizi sürecini bir anlamlandırma matrisi olarak tanımlamıştır. Bu matris içerisinde işlemlerin basamaklar halinde yürütülmesi savunulur. Bu matrisin basamakları kodlar ve kodlama, inceleme ve betimleme ve son basamakta sonuç çıkarma ve doğrulamadır. Bu çalışmada verilerin analizinde birinci basamak kodlar ve kodlama sürecidir. Türkçeye çevrilmiş metinler incelenerek ele alınan konular belli kodlar etrafında toplanmıştır. Böylece kod listesi ortaya çıkmıştır. Bu kodlar farklı bir eğitim tarihi uzmanı tarafından da incelenmiştir. Bu kodlar metin içerisinde bulgular kısmında betimlenmiştir. Uzmanın oluşturduğu kod listesiyle araştırmacıların kod listesi karşılaştırılmış ve Kappa Uyum İndeksi .92 gibi yüksek uyumu gösteren bir katsayı elde edilmiştir. Son aşamada bu kodlar ve betimlemeleri yeniden incelenmiş ve elde edilen bulgulardan hareketle sonuçlar çıkarılmıştır.

Bulgular

Kastamonu Maarif Kulübünün Kuruluşu ve Amacı

Osmanlı İmparatorluğu'nda Kanun-ı Esasi'nin 1908 yılında yeniden yürürlüğe konulması ile meşrutî yönetime geçiş ülkede özgürlükçü atmosferin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Özellikle II. Meşrutiyetin ilanını izleyen iki yıl boyunca ülkedeki söz konusu atmosferin yansımalarını dönemin basınından takip edebilmek mümkündür. Bu süreçte uzun yıllar kurulmasına izin verilmemiş olan cemiyetler gerek başkent gerekse taşrada daha rahat biçimde teşkilatlanma şansını elde etmişlerdir. Kanun-ı Esasi'nin yeniden yürürlüğe konulmasında önemli rol oynayan İttihat ve Terakki de bu cemiyetlerden birisidir. Ancak 1909 yılında İttihat ve Terakki Cemiyeti tüzüğü dikkate alındığında cemiyetin siyasi ve içtimai olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Tüzükte siyasi yönüyle İttihat ve Terakki bir fırka (parti) olarak belirtilmiştir. İçtimai açıdan ise teşkilatın görevi, halkın eğitim seviyesini yükseltecek faaliyetlerde bulunmak, ziraat, sanayi ve ticareti teşvik etmek ve Osmanlı milletini iktisaden faal ve fikren hür hale getirmeye çalışmak olarak belirtilmiştir. 1909 yılında ilk defa cemiyet bünyesinde kurulacak kulüplerden bahsedilmiştir (Çiftçi, 2015: 124). 1909 tüzüğünde kulüplerin görevi olarak şu hususlar ön plana çıkarılmıştır: a) İttihat ve Terakki Cemiyetine mensup fertler arasında fark gözetmeksizin birliği sağlama, b) her sınıf ferdin kabiliyet ve ihtiyaçları doğrultusunda fikirlerini aydınlatma c) her türlü yararlı girişimleri destekleme ve medeniyetin ilerlemesine hizmet etme (Tunaya, 1988: 70). Kulüplerin amacı dikkate alındığında halk arasında etnik ve dini açıdan fark gözetilmeyeceği vurgulanmıştır. Bu vurgu İttihat ve Terakki'nin Osmanlılık ideolojisini benimsemiş olduğunu gösterir. Akşin'e göre İttihat ve Terakki, Türkçü bir örgüt olduğu halde program ve söylemde Osmanlıcı görünmek zorundaydı (Akşin, 1989: 35).

Kastamonu Maarif Kulübü hakkında ilk bilgi 25 Kasım 1908 tarihli KVG'de yer almıştır. Haber şöyle başlamıştır: "Maarifin terakkisine hizmet etmek üzere bu kere şehrimizde teşkil edildiğini duyurduğumuz maarif kulübü heyetinden matbaamıza gönderilmiştir". Kulübün tam olarak kuruluş tarihi net değildir. Gazeteye gönderilen yazıda kulüp heyetinin bir haftadır vilayet dahilindeki mektepleri gezerek teftiş etmesinden bahsedilmesi, kulübün en azından 25 Kasım 1908'den bir hafta önce kurulmuş olduğunu göstermektedir. Maarif Kulübü heyeti tarafından gazeteye gönderilen yazıda kulübün amacının, maarifin ilerlemesine hizmet etmek ve bu yolda çaba göstermek olduğu ifade edilmiştir ("Maarif Kulübü", 1908).¹

Kurulduktan sonra üye kabulüne başlamış olan kulübün ilerleyen yıllarda yeniden tesisine gerek görülmüştür. 1909 yılında KVG'de yer alan habere göre; Maarif Kulübüne daha çok memur kesimi üye olmuştur. Bu üyelerin memuriyetleri dolayısıyla farklı yerlere tayini, kulübün teşebbüslerinde başarısızlıklara yol açmıştır. Bunun üzerine Maarif Kulübü, bu defa şehrin yardımsever ahalisinin de katılımıyla yeniden teşkil ve ihdas edilmiştir ("Maarif Gayret-i Umumiye", 1909). Maarif Kulübünün yeniden tesisinden sonra bir de nizamnamesi yayımlanmıştır. 21 maddelik nizamnamede kulübün amacı olarak maarifin terakkisi gösterilmiştir.

¹ "Kulübümüz mukaddes ittihad ve terakki cemiyetinin taht-ı idare ve nezaretinde olmak ve cemiyet-i muhteremenin tamim-i maarife hadım bir şubesi bulunmak ve maarifimizin her türlü terakkiyat ve tamimine maddi ve manevi hizmet ve sarf-ı mâhasal gayret etmek".

Kastamonu Maarif Kulübüne Üyelik

Kastamonu Maarif Kulübü kurulduktan sonra kulüp üyeliğine cemiyetten veya hariçten eğitimcilerin üye olabileceği ifade edilmiştir. Bununla birlikte cemiyet efradından bulunan sekiz aza ile vilayet dahilindeki mekteplerde görev yapan muallimler, müdür ve müdür muavinleri kulübün doğal üyesi olarak gösterilmiştir (“Maarif Kulübü”, 1908). İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin 1909 tüzüğünde de kulüplerin bir müdür, bir müdür-i sâni, bir veznedar, bir kâtip, bir hâfız-ı kütüb (kütüphane görevlisi) ve iki azadan oluşan bir heyet tarafından idare edileceği yazılıdır (Tunaya, 1988: 71). Kastamonu Maarif Kulübü de söz konusu nizamname doğrultusunda bir idari heyete sahiptir. 1909 yılında Kastamonu Maarif Kulübü yeniden tesis edildikten sonra kulübün idari heyetinin yedi kişiden oluşacağı ifade edilmiştir.² Kulübe aza olacakların kulüp sandığına beş kuruşluk bir bedel ödemeleri nizamnamede yer almıştır. 25 Kasım 1909 tarihli KVG’de Maarif Kulübünün hizmetlerinden övgüyle bahsedildikten sonra kulübe üye olanların yüzde sekseninin memur olduğundan bahsedilmiştir. Memur kesime teşekkür edildikten sonra bu durumdan biraz şikâyet edilmiştir. Sadece memurların değil, aynı zamanda şehirdeki yardımseverlerin kulübe iştirak etmeleri istenmiştir (“Maarif Gayret-i Umumiye”, 1909). Kulübe daha çok memur kesimin üye olması, siyasi rejimin değiştiği bir süreçte halkın yeni bir oluşuma katılım konusunda tereddüdünü ortaya koymaktadır. Bu tereddüt ülkede uzun yıllar devam eden bir istibdat dönemi sonrası halkın siyasi bağlantı kurulabilecek bir oluşuma katılım konusundaki çekingenlikten kaynaklanmış olabilir. Ya da cemiyetin kendisini halka tanıtmaya ve anlatmaya başarısız olduğu söylenebilir. Ayrıca halk da henüz siyasetle yakından ilişki içerisinde değildir. Bu da cemiyetin halk üzerindeki etkisinin resmi kanallar dışında sınırlı olduğunun göstergelerinden birisidir. Oysa İttihat ve Terakki Cemiyeti kulüpler vasıtasıyla halkın siyasetle daha yakından ilgilenmesini ve yeni yönetim biçimini benimsemesini arzulamıştır. Öyle ki İttihat ve Terakki Cemiyeti çatısı altında kurulan kulüplerle ilgili yazısında Hüseyin Cahid böyle bir arzuyu açıkça ifade etmiştir: “Köylü, hamal, rençber, küçük esnaf vesaire tüm Osmanlı halkını uyandırmak, onları meşrutî rejime alıştırmak çok önemli bir vazifedir” (“Cemiyetin Kulüpleri”, 1909).

Maarif Kulübü yeniden kurulduktan sonra kulübün üye sayısında artış olmakla birlikte yine de halkın üyelik konusunda pek istekli olmadığı anlaşılmıştır. 13 Aralık 1909 tarihi itibarıyla kulübün aza sayısı yetmiştir (“Kastamonu Maarif Kulübü”, 1909a). 17 Ocak 1910’da KVG’de kulüp hakkında kaleme alınan yazıda ise aza sayısı 80 olarak gösterilmiştir (“İbtidai Mekteplerimiz”, 1910). Söz konusu yazıdan kulüp üyeliğine halkın beklenildiği kadar rağbet etmediğinden şikâyet edilmiştir. Yazıda belirtildiğine göre; “kulübün seksen azası içerisinde yerli ahaliden yirmi kişi bile yoktur. Tüccar kesimden sadece iki kişi bulunmaktadır. Diğer geri kalanı memur kesimidir. Bu durum Kastamonu’ya ait vahim bir kayıtsızlık örneğidir” (“İbtidai Mekteplerimiz”, 1910). Hanioglu’nun da tespit ettiği gibi İttihat ve Terakki üyeleri belki halkı eğitmek konusunda fazla iyimser olmuşlardır (Hanioglu, 1985: 611). Bu nedenle kendilerini bizzat halkın önünde birer rehber olarak konumlandırmışlarsa da yine başarısız oldukları görülmektedir. Halkın eğitim konusundaki isteksizliği gazetede yer alan haberdeki türden serzenişlere itmiştir.

Kastamonu Vilayet Gazetesi’nin 17 Ocak 1910 tarihli nüshasında yer alan habere göre kulüp üyeleri askeri dairede toplanarak üç kişinin memuriyetlerindeki değişiklik dolayısıyla

² Kulübün idari heyeti şöyledir: Fahri reis- Vali Hüsnü Beyefendi, Reis- Reji müdürü Adil Bey, Aza- Tahrirat müdürü Ahmed Refet Bey, Aza- Bidayet-i ceza reisi Kâmil Bey, Aza- Bidayet-i müdde-i umumisi Halid Bey, Aza- Meclis-i idare azasından Münir Bey, Kâtip ve Aza- Evrak müdürü Abdullah Bey, Sandık Emni ve Aza- Doktor Seyid Bey.

yeniden bir seçim yapmışlardır. Bu seçimde bazı üyelerin görevlerinde değişiklik yapılmıştır (“Maarif Kulübü”, 17 Kânunusani 1910). Sonraki aylarda ise üye sayısının arttığı anlaşılmaktadır. 5 Aralık 1910³ tarihli KVG’de yer alan habere göre kulübe 100’ü mütecaviz aza kaydedilmiştir. Söz konusu tarih itibarıyla kulübün heyet-i idaresi şöyledir:

Kulübün heyet-i idaresini zevat-ı atiyе teşkil eylemektedir.

Reis- Maarif Müfettişi Hüsnü Bey

Aza- Mekteb-i Sultani Tarih muallimi Abdul Bey

Aza- Mekteb-i Sultani Türkçe Muallimi Hacı Ziya Efendi

Aza- Meclis idare-i vilayet azasından Münir Bey

Aza- Yüzbaşı Mahmud Bey

Aza- Veznedar Hafız Hüsnü Bey

Aza ve Kâtip- Vilayet İdare Meclisi Başkâtibi Mehmed Besim Efendi (“Maarif Kulübü”, 5 Kânunuevvel 1910).

Kastamonu Maarif Kulübünün Faaliyetleri

İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin 1909 tarihli nizamnamesinde kulüplerin yürütecekleri faaliyetlerden bahsedilmiştir. Buna göre; “kulüpler, uygun mevsimde gece dersleri açmak, bir mektebi himayesine olarak onun ıslahına çalışmak veya ihtiyaç sahipleri için cemiyetler teşkil etmek gibi hayırlı işlerden bir veya birkaçını yerine getirmekle” mükellef tutulmuştur (Madde 44). Nizamnamede ayrıca, “kulüplerin fırsat buldukça köylülerin meşrutî rejime muhabbetini ve istibdata nefretini uyandıracak surette telkin ve ikazlarda bulunmaya gayret etmesi istenmiştir. Bu doğrultuda ara sıra köylere heyetler gönderileceği” belirtilmiştir (Tunaya, 1998: 72).

Kastamonu Maarif Kulübü söz konusu nizamname doğrultusunda hareket etmiştir. Kastamonu Maarif Kulübü bünyesinde yürütülmüş olan faaliyetler şu şekildedir: Konferanslar, gece dersleri, mekteplerin teftişi ve yardımlar, tiyatro, nişancılık. Bununla birlikte 1909 yılına ait KVG’de; “Maarif Kulübünün sermayesini artırabilmek amacıyla güreş, at yarışı, nişan talimi, piyango, fikirlerin aydınlanmasına ve ahlakın güzelleştirilmesi için bazı edebi eserleri sahnelemek gibi faaliyetler düzenleyeceği” ifade edilmiştir (“Maarif Gayret-i Umumiye”, 1909). Bu anlamda Kastamonu Maarif Kulübü üyeleri bir taraftan halkın aydınlanmasına diğer taraftan da kulüp için maddi kaynak yaratacak faaliyetlere önem vermişlerdir.

Konferanslar. İttihat ve Terakki Cemiyeti kulüpler öncülüğünde halkı aydınlatacak konferanslar vermeyi özellikle meşrutîyetin ilk yıllarında oldukça önemsemiştir. Örneğin Hüseyin Cahid bir yazısında kulüpler tarafından verilen konferansların amaçları hakkında şunları dile getirmiştir: “Bu kulüplerde umumi toplantılarda ara sıra konferanslar verilebilir. Böylece kendisine bir destekçi bulan avam halk o kulübü idare edenlere taraftar olur. Onun memleket ve vatan için faydalı bir teşkilat olduğuna inanır. Anlar ki hükümet şeklinde bir değişiklik vardır. Şimdiye kadar itibarsız ve hor görülerek yaşarken artık kendisiyle ilgilenen, kendisini düşünen ve kendisinin iyiliğini isteyen bir cemiyet vardır. Köylü bu hayata alışınca

³ Bu sayıda, miladi tarih önceki sayı ile aynı olarak verilmiş. Söz konusu tarihin yanlış yazıldığı anlaşılmaktadır. Gazetede ki rûmi ve hicri tarihler dikkate alındığında miladi tarih, 19 Aralık 1910 olmalıdır.

meşrutiyete ve cemiyete dört el ile sarılır. Hakkını bir daha geri vermez. ... Bu yolda çalışmayı mümkün hale getirip çaresini arayalım” (Hüseyin Cahid, 1909).

Kastamonu Maarif Kulübünün faaliyetleri arasında da öncelikli olarak “fikirlerin aydınlatılmasına hizmet etmek amacıyla gerektiğinde konferanslar verilmesi, o meyanda mühim nutuklar okunması ve yardımların köylere, kasabalara kadar ulaştırılması” yer almıştır (Maarif Kulübü, 1908). 22 Şubat 1909 tarihli KVG’de, “Maarif Kulübü tarafından her hafta Cuma namazından sonra Numune Terakki Mektebi’nde konferansların düzenleneceği” yazılıdır. İlk Konferans ise gazetede verilen bilgiye göre 19 Şubat 1909 tarihine rastlayan cuma günü düzenlenmiştir. Konferansta ilk nutuk, kulüp Reisi Erkan-ı Harb Binbaşısı Ragıb Bey tarafından verilmiştir. Konferanslarda değinilen konular dönemin ideolojisi, eğitim anlayışı, yöneten-yönetilen ilişkisi vb. konularda önemli ipuçlarını barındırmaktadır. Ragıb Bey’in konuşmasında yer alan bir ayrıntı ise bu tür konferansların Osmanlı ülkesinde sekiz aydan beri verildiğidir. O, konuşmasında bu tür konferansların Kastamonu’da daha önceleri Ermeni vatandaşlar tarafından verildiğini ve bunların faydası görülünce aynı metodu kullanmak istediklerini ifade etmiştir (“Konferans”, 22 Şubat 1909). Konferanslarda ele alınan konular belli başlıklar altında toplandığında aşağıdaki gibi bir tablo ortaya çıkmıştır.

Tablo 1

Kastamonu Maarif Kulübü Konferanslarında Ele Alınan Başlıca Konular

Konferanslarda Ele Alınan Konular	f
Adalet	1
Ahlaki eğitimin önemi	2
Batılılaşmanın gerekliliği	3
Cehaletin ortadan kaldırılmasının gerekliliği	1
Çalışma ve gayretin gerekliliği	8
Eğitim alanında öneriler	3
Eğitim yöntemleri ve öğretmenler	2
Eğitimin önemi, diğer eğitim meseleleri ve önerileri	13
Geri kalmışlık durumu	3
Hürriyet	4
İstibdadın kötülükleri	5
İttihadın önemi	5
Konferansların önemi	2
Okul öncesi eğitimin önemi	1
Sanayi, ticaret, ziraat ve üretim meseleleri	5
Terakkinin gerekliliği ve eğitimle ilişkisi	11
Vatan sevgisi	7

Kastamonu Maarif Kulübü konferanslarındaki konuşmacılar şunlardır: Erkan-ı Harb Binbaşısı Ragıb Bey, İdadi Mektebi Muallimi Sadık Efendi, Özel Kalem Müdürü Ahmed Refet Bey, Teğmen Safvet Efendi, İstinaf Savcısı Hasan Hami Bey Özel Kalemde Reşid Bey, Özel Kalemde Lütfi Efendi, Müdderis Hacı Mümin Efendi, Maarif Müdürü Tahir Reşid Bey, Savcı yardımcısı, Tugay komutanı Naci Paşa, Miralay Arif Bey ve İdadi Mektebi Müdürü Mustafa Nezih Bey.

Kastamonu Maarif Kulübü tarafından verilen konferans metinleri incelendiğinde konferanslarda nutuk verenlerin gündeminde olan başlıca konu eğitimidir. Konferanslarda konuşma yapan toplamda 13 kişi eğitim konusunu gündemine almıştır. Kulübün de faaliyet

alanı olması dolayısıyla konuşma metinlerinde eğitimle diğer başlıklar arasında ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Ragıb Bey'e göre; "eğitim, insanları zilletten kurtararak onları selamete erİştirecek en birinci vasıta"dır" ("Konferans", 22 Şubat 1909). Reşid Bey yaptığı konuşmada maarifi, "saadet ve hidayete erİştiren bir araç" olarak ele almıştır ("Maarif Kulübü Tarafından", 1909). O, eğitimle terakki arasındaki bağa da atıf yapmıştır. Aynı doğrultuda ifadeleri diğer birçok konuşmacı da kullanmıştır.

Terakki, söz konusu konferanslarda konuşmacılar tarafından en fazla işlenen ve diğer başlıklarla ilişkisi kurulan başlıca konudur. Toplamda 11 konuşmacı tarafından konferanslarda terakki konusu işlenmiştir. Hasan Hami Bey; "terakkiyi arzu etmeyen kimsenin olmadığından bahsederek bu yolda çalışmaya öncelikle eğitim alanından başlanması gerektiğini" ifade etmiştir ("Maarif Hakkında Yazı", 1909). Reşid Bey'e göre; "bir memlekette maarif ne kadar genele yayılırsa ilerleme ve medenileşmede o derece artar. Özellikle ziraat konusunda çekilen sıkıntılar azalır" ("Maarif Kulübü Tarafından", 1909). Lütfi Efendiye göre; "terakki ve medeniyet yolunda en önemli araç maariftir" ("Lütfi Efendi'nin Nutku", 1909). Ragıb Bey ise konuşmasında ahlak ile terakki arasında bağ kurmuştur. Ona göre; "her şeyden evvel ahlakın ve vicdanın güzelleştirilmesinde başarılı olmak terakki yolunda ilk adımı atmak demektir" (Konferans, 22 Şubat 1909). Ahmed Refet Bey, ittihat ile terakki arasındaki bağa değinmiştir: "ittihadi her zaman takdir edelim ve mukaddes bilelim. Terakkide ilk adım olmak üzere ittihat ile işe başlayalım" ("Konferans", 1 Mart 1909). Safvet Bey, Maarif Kulübünü, terakki ve medeniyet yolunda atılmış çok önemli bir adım olarak görmüştür ("Terakki Konusunda Yazı", 1909).

Maarif Kulübü tarafından verilen konferanslarda işlenen konulardan bir diğeri istibdadın fenalıkları olmuştur. 1908 yılında meşrutî yönetime geçiş ülkede özgürlükçü bir atmosferi ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte II. Abdülhamid Dönemi, bir istibdat dönemi olarak nitelendirilmiştir. İttihat ve Terakki Cemiyeti üyelerine göre ülkedeki geri kalmışlığın sebebi istibdattır. Örneğin konferanslardaki konuşmacılardan birisi olan Lütfi Efendi'ye göre; "istibdat, eğitim sisteminin temellerini bozmuş ve halkı cehalete sürüklemiştir". Ona göre; "istibdat devri maarifi mahvetmiş; halkı cahilliğe sürüklemiştir. Hamdolsun ki şimdi o uğursuz dönem defolarak hürriyet ve adalet aleme yeniden feyz vermiştir" ("İstibdat Konulu Yazı", 1909). Tahir Reşid Efendi'ye göre; "istibdat devri milletin fikirlerinin önüne set çekmiştir. Öyle ki en ufak bir şekilde dahi geçmişe yönelik muhakemede bulunmak ya da vatan konusunda söz söylemek mümkün değildi. Oysa şimdi hitabetin önemi artmıştır. Medeniyete ulaşmada hitabetin önemi anlaşılmıştır" ("Hitabet Konusunda Yazı", 1909). Yine Naci Paşa'ya göre; "istibdat Osmanlıları medeniyetten mahrum bırakmıştır" ("Naci Paşa'nın Nutku", 1909). Bu ifadeler kulüp üyelerinin halkın cehaletini giderme konusunda sorumluluk alacaklarının işareti niteliğindedir. Onlara göre halkı aydınlatmak İttihat ve Terakki Cemiyeti öncülüğünde olacaktır. Bir dönem İttihat ve Terakki'nin mensuplarından birisi olarak Kazım Karabekir de İttihat ve Terakki'yi, keyfi idarenin sürdüğünü, cehaletin arttığını ve halkın benliğini kaybettiğini gören gençler tarafından kurulmuş bir cemiyet olarak telakki etmiştir (Karabekir, 1995: 28).

Konferanslarda konuşmacıların üzerinde durduğu konulardan birisi çalışma ve gayretin gerekliliğidir. Ragıb Bey tarafından verilen ilk konferansta çalışma ve gayretin önemi üzerinde durulmuştur. Ragıb Bey bu konuşmasında Osmanlı vatani ve vatandaşları için çalışmanın gerekli olduğunu dile getirmiştir. Ona göre; "Şahıs ve nefsimiz için değil vatanımız ve vatandaşlarımız için çalışmalıyız. Bu emel için çalışan bir insan emin olmalıdır ki aynı zamanda kendisi için de çalışmış olur, çünkü bu toprakta cümlemizin hissesi vardır. İş, hükümetin

veyahut diğer halkın yapmasına bırakarak uzaktan seyirci olmak vatanını seven bir insan için nasıl kabul olur? Cümlemiz bir yoldan bir noktaya, bir emele yıldırım gibi koşmalıyız” (“Konferans”, 22 Şubat 1909). Yine ona göre, ilim ve maarif çok önemlidir. Ama her şeyi de Maarif Nezaretinden beklemem gerekir. Biraz da birey olarak çaba gösterilmelidir (“Konferans”, 22 Şubat 1909). Meşrutiyet dönemi kadroları toplumu oluşturan her bir ferdin çalışıp gayret göstermesinin terakkiyi, dolayısıyla toplumsal ilerlemeyi ortaya çıkaracağına inanmışlardır. Konferanslarda vatan sevgisi ile çalışmak arasında ilişki kurulmuştur. Maarif Nezareti bağlamında devletin yol göstericiliğinin bir yere kadar olabileceği vurgulanarak bu anlamda bireysel sorumluluk ve vatandaşlık bilinci halka aktarılmak istenmiştir. Meşrutî rejimin vatandaşından beklediği şey, davranışlarını aklın rehberliğinde düzenleyen “fert”e dönüşmesidir (Üstel, 2020: 177).

Konferanslarda ele alınan meselelerden bir diğeri ittihadın önemidir. Uzun yıllardan beri ulusçu isyanlarla uğraşan ve bu yüzden toprak kaybeden bir imparatorlukta, söz konusu meselenin gündemde olması anlaşılabilir. Meşrutiyetin ilan edildiği yıllarda da Osmanlı çok etnikli ve dinli bir imparatorluktu. Dolayısıyla imparatorluğu oluşturan halklar arasında birlik ve bütünlüğün devamı oldukça önemsenmiştir. Bu konuya konuşmasında değinen Nezih Bey’e göre; “aynı ana ve babanın yani Hazret-i Adem’in evlatları olarak Osmanlı evlatları arasında fark yoktur. Daha öncesinde ne başarı gösterilmişse hepsi ittihat sayesinde. Meşrutiyetin ve hürriyetin getirdiği nimetler de hep ittihadın sayesinde” (“İttihat Konulu Yazı”, 1909). Ragıp Bey ise ittihadı kuvvet olarak görür. Ve Osmanlılar olarak bu kuvvete çok ihtiyaçları olduğundan bahseder. O, “bu ihtiyacı gidermek için çalışalım” diyerek bunun için zamanın pek müsait olduğundan söz eder (“Konferans”, 22 Şubat 1909). Ahmed Refet Bey, ittihadı bir lütuf olarak görür. İttihadın olmadığı kavimlerin mevcudiyetlerini devam ettiremediğinden bahseder (“Konferans”, 1 Mart 1909). İttihat kavramı etrafındaki söylemler o dönem cemiyetin ideolojisi hakkında da bilgi vermektedir. Özellikle II. Meşrutiyet’in ilanından sonraki birkaç yıl boyunca Osmanlılık ideolojisinin ön plana çıkarıldığı söylenebilir. Bu anlamda cemiyet üyeleri, Osmanlı ülkesindeki tüm halkların eşit haklardan yararlanması gerektiğini savunmuşlardır (Kerimoğlu, 2007: 133). Zaten bu süreçte çıkarılan yasaların da aynı amaca hizmet ettiği görülmektedir⁴ (Ahmad, 1999: 83).

Vatan sevgisi de konferanslarda işlenen öncelikli konular arasındadır. Sadık Efendi konuşmasında; “paşa, bey, efendi oğlu olmaktan ziyade terbiyeli, ilim ve fazilet sahibi evlat olmak gerektiğini” ifade etmiştir. Ona göre; “insanın olgunlaşması için paşa ve bey oğlu olmak önemli değildir. Önemli olan terbiyeli ilim sahibi ve faziletli olmaktır. Böyle de olunmalıdır. Bu ilim, edep ve marifet genele yayılırsa her köye, her eve güneş gibi ışığını yansıtır. Böylece vatana ve millete hizmet edecek paşa ve beyefendi çocukları yetişir. Vatan dünya cenneti halini alır” (“İttihat Konulu Yazı”, 1909). Arif Bey’e göre, kulüp üyelerinin her hafta toplanmaları vatanın selameti içindir. Ona göre; “devr-i sabık (II. Abdülhamid), vatanın selameti için iki kişinin dahi söz söylediğini işitse engellemek için her şeyi yapardı” (“Maarif Kulübü Tarafından”, 1909).

Bunlardan başka her konuşmacının ele aldığı konuyu eğitimle ilişkilendirdiği ve birçoğunun eğitime dair önerilerde bulunduğu görülmektedir. Örneğin, Kastamonu’da okul

⁴ Bu yasalardan bazıları; “Kamu Toplantıları Kanunu, Basın ve Yayın Kuruluşları Kanunu, Müslüman Olmayan Vatandaşların Askere Alınmalarıyla İlgili Kanun, Cemiyetler Kanunu”dur.

öncesi eğitim kurumu açılması, ilköğretimin önemi, mekteb-i sanayi için muallim tayini, öğretim yöntemleri ve ahlaki eğitim konferanslardaki konuşmacıların eğitim başlığı altında üzerinde durdukları konulardan bazılarıdır.

Mektep Teftişleri ve Yardımları. Kastamonu Maarif Kulübünün faaliyet alanlarından birisi vilayet dahilindeki mektep gezileri, teftişleri ve yardımları olmuştur. 1908 yılında kulüp kurulduktan hemen sonra kulüp heyeti vilayet dahilindeki idadi, rüşdiye ve ibtidai mekteplerini tek tek ziyaret etmiştir. Teftiş mahiyetindeki bu ziyaretlerinde mekteplerdeki maddi ve manevi olarak gördükleri eksiklikleri gidermeye çalışmışlardır. Gittikleri her mektepte ufuk açısı nutuklar vermişler ve mekteplerdeki vatan evlatlarına iyi davranarak onların gönüllerini hoş tutmaya çalışmışlardır (“Maarif Kulübü”, 1908).

İlerleyen zamanlarda da kulüp heyetinin mektep ziyaretleri devam etmiştir. 22 Kasım 1909 tarihli KVG’de yer alan habere göre kulüp heyeti Feyziye İbtidai Mektebini ziyaret etmiştir. Bu ziyaretleri esnasında ihtiyacı olan çocuklara elif-ba cüzü, risaleler ile kâğıt ve taş levhalar dağıtmışlardır (“Maarif Gayret-İ Umumiye”, 1909). Daha sonra 13 Aralık 1909 tarihli habere göre Maarif kulübü heyetinden Ahmed Refet, Adil, Münir ve Abdül beyler Kız Mekteb-i Sanayiini ziyaret etmişlerdir. Bu ziyaretleri esnasında muallime hanımdan fakir kızların isimlerini alarak on üçüne çarşıdan getirdikleri malzemelerle kışlık hırka yaptırmışlar, çorapları olmadığı için soğuktan ayakları mosmor kesilmiş olan altı kıza yerli ve kalın çorap, on bir öğrenciye ise ayakkabı giydirmişlerdir (“Maarif Kulübünün Teşebbüsât”, 1909). Ayrıca mektepte dikiş makinesine ihtiyacın olduğunu fark etmişlerdir. Bunun üzerine Singer Şirketi’nin Kastamonu şubesi müdürünü davet ederek “Anavata” denilen yeni biçim nakış işlerinin fevkalade hızlıca yapılabildiği bir dikiş makinesini tedarik edip mektebe göndermişlerdir. Makinenin ücreti ise vilayet matbaasının gelirinden karşılanmıştır. Bununla birlikte mektebe İstanbul’dan bir de muallime getirileceğini vaat etmişlerdir (“Maarif Kulübünün Teşebbüsât”, 1909).

Ziyaret edilen mekteplerden birisi de İdadi Mektebi’dir. Bu ziyarette kulüp üyeleri talebenin durumunu, yemekleri, yatakhaneleri ve dersaneleri tetkik etmişlerdir. Ziyaretleri esnasında sekiz öğrencinin ayağında çorap bulunmadığını görmüşler ve onlara çorap tedarik etmişlerdir (“Kastamonu Maarif Kulübü”, 20 Kânunuevvel 1909). Daha sonra da aynı hafta içerisinde numune-i tatbikat, Sinanbey, Yarıncı, Feyziye ve Nasrullah ibtidai mekteplerini ziyaret ederek, oralarda ihtiyacı olan öğrencilere ders kitaplarını ücretsiz olarak vermişlerdir (“Kastamonu Maarif Kulübü”, 20 Kânunuevvel 1909).

Maarif Kulübü heyetinden Mirliya Naci Paşa ve Tahrirat Müdürü Ahmed Refet Bey ve Evrak müdürü Abdül Bey, Rum ve Ermeni zükur (erkek) ve inas (kız) mekteplerini ziyaret etmişlerdir. Burada çocukların ellerindeki Elif-ba cüzlerinin usul-i cedid ile öğretime imkân vermediğini gördüklerinden onlara yeni Elif-ba cüzleri verilmesini kararlaştırmışlardır. Özellikle Ermeni sıbyan mektebinde gördükleri intizam ve gayretten oldukça memnun kalmışlardır. Rum İnas Mektebi’ni ziyaretleri sonrasında Rum gençler tarafından vuku bulan davet üzerine Terakki-i Maarif Kulübünü ziyaret etmişlerdir. Orada söz konusu kulübün idari heyetinden Yovanni Bey’in nutkunu dinlemişlerdir. Daha sonra genç vatandaşlar tarafından mürekkebe bir heyet musiki ve vatan marşları terennüm etmişlerdir. Rum vatandaşların heyeti karşılama şekli ve faaliyetleri takdirle karşılanmıştır (“Maarif Kulübü”, 17 Kânunusani 1910). Maarif Kulübü azalarının bu ziyaretindeki ayrıntılar dönemin ideolojisi hakkında önemli ipuçlarını barındırmaktadır. Ziyaret esnasında Rum ve Ermeni öğrenciler için özellikle “vatandaşlarımız” ifadesinin sıklıkla kullanılmış olması dikkat çekmektedir. Bu, imparatorluk içerisinde farklı etnik halkların vatandaşlık bağı ile devlete bağlılıklarını vurgular niteliktedir. İttihatçıların,

ülkede “Osmanlıcılık” olarak bilinen politikayı temele alan ortak bir öğretimin uygulanmasını hedefledikleri literatürde de ifade edilmiştir (Kerimoğlu, 2007: 142; Aşçı, 2020: 496). II. Meşrutiyet yılları boyunca vatan kutsallaştırılmış, vatan sevgisi kalplere işlenmek istenmiş ve bu doğrultuda vatandaş yetiştirilmek istenmiştir. Bu yöndeki politikalar II. Meşrutiyetin ilerleyen yıllarında da kurulan çeşitli dernek ve örgütlenmelerin hedefleri arasında bulunmaya devam etmiştir (Çelebi & Asan, 2014: 267).

Gece Dersleri. Maarif Kulübü tarafından gerçekleştirilen faaliyetlerden birisi de gece dersleridir. 16 Aralık 1908 tarihli KVG’de yer alan habere göre, Nasrullah İbtidai Mektebinde kulüp heyeti, ulema ve çeşitli sınıflardan bazı zatlarla beraber hayırlı dualar yapıldıktan sonra gece dersleri başlamıştır (“Gece Dersleri”, 1908).⁵ Bu geleneğin Reşid Paşa zamanında başladığı ifade edilerek memleketin siyasi hayatı ve içtimai üzerinde oldukça ehemmiyeti olduğundan bahsedilmiştir. Fakat zamanla bu gelenek kaybolmuştur. İçinde bulunulan dönemde devletin parçalanmasını önlemek için halkın irfan seviyesinin yükseltilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Maarif Kulübü tarafından Kastamonu’da Numune-i Tatbikat mektebi büyük salonunda yürütülen gece derslerine katılanların sayısı zamanla iki yüze ulaşmıştır. Bu derslere katılanlar okuryazar olma durumlarına göre sınıflara ayrılmıştır. Hiç ders ve mektep yüzü görmemiş olanlar gece dersleri sayesinde okuyup yazmaya başlamıştır (“Gece Dersleri Dârütedris”, 1911). Kulüp üyeleri gece dersleri gibi faaliyetlerle halkı aydınlatma yolunda inisiyatif almışlardır. Bir hafta sonraki gazete haberinde gece derslerine devam edenlerin eğitimlerinin memnuniyet verici olduğundan, hatta valinin de söz konusu dersleri ziyaret ettiğinden bahsedilmiştir (“Gece Dersleri”, 1911). Gece dersleri gibi faaliyetler İttihat ve Terakki’nin eğitimin halk arasında yaygınlaşmasına yönelik girişimlerinden birisi görünümündedir. Cemiyet üyeleri bu tür yaygın eğitim faaliyetleri ile geniş halk kitlelerine eğitim alma imkânı sunmaya gayret etmişlerdir.

Tiyatro. Maarif Kulübü yeniden tesis edildikten sonra kulübün gelirlerini artırmak amacıyla çeşitli organizasyonların düzenleneceği ifade edilmiştir. Bunlardan birisi olan tiyatronun ilki Emin Ağa’nın kıraathanesinde gösterime girmiştir. Söz konusu tiyatrodaki Abdülhak Hamid Bey’in Hoşnik⁶ adlı eseri sahnelenmiştir. Maarif Kulübü tiyatroyu her ne kadar kulübe mali kaynak sağlayan bir araç olarak görse de tiyatro, II. Meşrutiyet Dönemi’nde gelişim gösteren alanlardan birisidir. Hatta bu dönem sergilenen eserler ile hedeflenen halk aydınlanması arasında yakın bağlantı kurulabilir. Özellikle II. Abdülhamid ile özdeşleşen istibdat dönemi sonrası çeşitli konularda birçok tiyatro eseri II. Meşrutiyet yıllarında yazılmış ve sahnelenmiştir (Töre, 2008).

Nişancılık. Tiyatro’dan başka yine Emin Ağa’nın kıraathanesinde Avrupa’dan getirtilen hava tüfekleri ve tabancaları ile nişangâh tesis edilmiştir. Beş paraya mukabil tüfek veya tabanca ile nişan endahat edilmiştir (“Kastamonu Maarif Kulübü”, 13 Kânunuevvel 1909).

⁵ “Maarif Kulübü tarafından esnafa zarurat-ı diniyeye ve mesail-i saire-i lazıme dair gece dersleri verilmesi bittasvib icra edilen tertib üzerine Nasrullah Mekteb-i İbtidaisi dairesinde kulüp heyetiyle beraber ulemadan ve sınıf-ı saireden bazı zevat hazır olduğu halde davet-i hayriyye bâd’el-eda (yapıldıktan sonra) emr-i tedrisata besmele-keş ibtida olunduğu kemal-i mesarla istihbar kılınmıştır”.

⁶ Abdülhak Hamid’in eserleri arasında bulunmamaktadır. Bu eserin Ali Kerhan’a ait olduğu ve Abdülhak Hamid’in eserlerinden sonra ilk manzum tiyatro eseri olduğu ifade edilmiştir. Bkz. Bilga, 1941: 164.

Sonuç

Osmanlı İmparatorluğu'nda yeni bir devrin kapılarını açan 1908 yılı, yöneten-yönetilen ilişkileri bağlamında değişimi beraberinde getirmiştir. Osmanlı ülkesinde ikinci defa anayasal yönetime geçişle birlikte halk ile iktidar arasındaki ilişkide iktidarı elinde tutmak isteyen grubun (İttihat ve Terakki Cemiyeti) yeni yaklaşımları ön plana çıkmıştır. İttihat ve Terakki Cemiyeti öncülüğünde ülkenin dört bir tarafında kurulan kulüpler bu yaklaşımlardan birisi görünümündedir. Serbestçe teşkilatlanma imkanına kavuşan cemiyet üyeleri ülkenin farklı bölgelerinde halkın aydınlanmasına yönelik ciddi adımlar atmışlardır. Onlar imparatorluğu kurtarmak için halkın aydınlanması gerektiğine inanmışlardır. Ve bunu yaparken de yeni rejimi ve kendi ideolojilerini halka benimsetmeyi hedeflemişlerdir. Çünkü böylece kamuoyunun desteğini alarak gücü ellerinde tutabileceklerine inanmışlardır (Bakır, 2008: 199). Süreç içerisinde eğitim, hedeflenen toplumsal düzen adına önemli bir araç olarak kullanılmıştır.

İttihat ve Terakki Kulüpleri, genel anlamda cemiyetin toplum içine yerleştirdiği ve sosyal, kültürel ve yardımlaşma alanlarında çalıştırdığı örgüt birimleri olarak ifade edilmiştir (Aydın, 2012: 807). Bölgeden bölgeye değişmekle birlikte cemiyet bünyesinde farklı alanlarda kurulan kulüpler üyeleri vasıtasıyla halk ile yakın temas içerisinde olmaya özen göstermişlerdir. Söz konusu kulüp vb. örgütlenmeler ile İttihat ve Terakkinin ideolojik argümanlarını siyaset sahnesinde sürekli kılmak istediği literatürde vurgulanmıştır (Usta, 2018: s. 52). Ancak bu politika, sadece siyaset sahnesinde değil aynı zamanda meşruiyetini toplumsal desteğe bağlamış bir cemiyetin toplum içindeki nüfuzunu artırma yollarından birisidir. Bu nedenlerden ötürü İttihat ve Terakki üyelerinin halk ile daha yakın temas imkânı sağlayan cemiyetler vasıtasıyla eğitimi halk arasında yaygınlaştırmak istediği ifade edilmiştir (Kapıcı, 2010: 262). Elbette buradaki tek amaç eğitim yaygınlaştırmak değil, halkı aydınlatmak ve yeni rejimin meşruiyetini sağlamaktır. Bu anlamda İttihat ve Terakki mensupları meşruti yönetimin gerçekten hedefine ulaşabilmesi için halkın eğitimi olması gerektiğini düşünmüşlerdir (Petrosyan, 2015: 285). Nitekim 1908 yılında II. Meşrutiyyetin ilanı ile başlayan yeni dönemin propagandası "halka dayanmak, halka mutluluk getirmek, kardeşçe yaşamak vs. şeklinde halka büyük bir ümit vererek yapılmıştır (Ergün, 2021: 27). 1908 yılında kurulmuş olan Kastamonu Maarif Kulübü de söz konusu yaklaşımın bir ürünüdür. Fakat özellikle eğitim konusundaki teşebbüslerde halkı yönlendirebilmek pek de mümkün olmuş görünmemektedir. Bu anlamda Kastamonu Maarif Kulübü hakkındaki haberlerde kulübe üye olanların büyük bir bölümünün memur kesimden olmasına yönelik serzenişler dikkat çekici olmuştur.

Bahsedildiği üzere Kastamonu Maarif Kulübü tarafından gerçekleştirilen faaliyetler dikkate alındığında öncelikli amacın halkı aydınlatmak ve halkı yeni rejime alıştırmak olduğu anlaşılabilir. Özellikle söz konusu faaliyetlerden birisi olan konferanslardaki konuşmalar, iktidarı yavaş yavaş kontrolleri altına almış olan bir grubun halka yönelik bakış açısını ortaya koymaktadır. Ayrıca konuşma metinleri, halkın aydınlanmasına yönelik izlenecek yöntemlere dair önemli göstergeler sunmaktadır. Kulübün adından anlaşılacağı üzere özellikle eğitim halkın aydınlanması ve bu anlamda belki de hedeflenen toplumsal ilerleme için araçsallaştırılmıştır. Ülke genelinde kurulmuş olan İttihat ve Terakki kulüplerinin faaliyetleri içerisinde de eğitimin en önemli faaliyet alanını oluşturduğu ortaya konulmuştur (Aydın, 2012: 812). Cemiyet üyelerinin halkı eğiterek onlara yasaları öğretmek ve kendilerinin doğru olduğuna inandıkları toplumsal gelişim çizgisi içerisine toplumu yöneltmek istedikleri ifade edilmiştir (Uyanık, 2009: 70). Kastamonu Maarif Kulübü bünyesinde düzenlenen konferanslardaki metinler incelendiğinde de eğitim yolu ile halkın gerçekleri fark edebileceklerine yönelik onların

inançlarının yüksek olduğu görülmektedir. Kastamonu Maarif Kulübü heyeti üyeleri gerek mektep ziyaretlerinde gerekse kulüp çatısı altında verilen konferanslarda hedeflenen toplumsal ilerleme doğrultusunda eğitimle birçok başlığı ilişkilendirmişlerdir. Özellikle yeni rejimin benimsenmesi, eski rejimin yerilmesi, vatandaşlık bilincinin kazandırılması, değerlerin benimsetilmesi, Osmanlı halkı arasında birlik ve bütünlüğün devamı gibi meselelere konferanslarda özellikle temas edilmiştir. Ve kulüp üyeleri konferans ve gece dersleri başta olmak üzere eğitimsel faaliyetlerle halkın aydınlanmasında kendilerini halkın öncüsü konumuna yerleştirmişlerdir. Bu noktada Osmanlı toplumunu oluşturan halklar arasında eşitliği savunmuş ve özgürlüğe oldukça önem vermişlerdir.

Kastamonu Maarif Kulübü bünyesinde gerçekleştirilen diğer faaliyetlerin gece dersleri, mektep teftişleri-yardımları, tiyatro ve nişancılık olduğu görülmektedir. Bundan başka at yarışı gibi kulübe mali kaynak sağlayacak farklı faaliyetlerden de KVG’de bahsedilmişse de bunların hayata geçirilip geçirilmediği bilinmemektedir. Gece dersleri ve tiyatro da halkın aydınlanması ve eğitimin halk arasında yaygınlaştırılması amacıyla düzenlenen faaliyetler arasındadır. Nitekim eğitim konusunu oldukça önemseyen İttihat ve Terakki’nin 1910 yılında Selanik’te yaptığı kongrede gece dersleri vb. eğitimsel konular hakkında önemli kararlar aldığı görülmektedir (Aşçı, 2020: 496). Bu durum bize Kastamonu Maarif Kulübünün incelenen dönemde İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin yürütmekte olduğu eğitim politikasının bir parçası olduğunu da göstermektedir. Buna benzer bir durum İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin eğitim alanındaki ideolojik yaklaşımında da mevcuttur. İttihat ve Terakkinin merkezileşme politikalarını “İttihad-ı Osmani” fikri doğrultusunda yürüttüğü dile getirilmiştir (Aydoğdu, 2021: 62). Bu anlamda Kastamonu Maarif Kulübü bünyesindeki özellikle konferanslarda ve mektep ziyaretlerinde ittihadın önemi ve vatan sevgisi ön plana çıkarılmıştır. Bu, o yıllarda İttihat ve Terakki’nin ideolojik yaklaşımının bir taşra kentindeki yansımasıdır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Ahmad, F. (1999). *İttihat ve Terakki*. (5. Basım). (Çev. N. Yavuz). İstanbul: Kaynak.
- Akşin, S. (Haz.). (1989). *Yakınçağ Türkiye tarihi*. (Cilt 1). İstanbul: Milliyet.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri 1848-1940*. Ankara: Doğan.
- Akyüz, Y. (1980). *Öğretmen örgütlenmesi, Türkiye, Fransa, İsviçre’de ve uluslararası düzeyde*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Aşçı, E. (2020), II. Meşrutiyet dönemi eğitim politikalarına bakış. *Turkish History Education Journal*, 9(2), s. 492-509.
- Aydın, H. (2008). *İttihat ve Terakki mekteplerinin yapısal özellikleri üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, H. (2012). *İttihat ve terakki kulüpleri*. II. Uluslararası İletişim Sempozyumunda sunulan bildiri. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları: 157. ss. 806-815.

- Aydoğdu, N. (2021), Osmanlı kimliğinden Türk ulusuna: Modernleşen Türkiye’de milli kimlik politikaları (1908-1918). *Belgi Dergisi*, (21), s. 59-72.
- Bakır, K. (2008). II. Meşrutiyet döneminde milli seçkincilik ve eğitim: Emrullah Efendi ve tuba ağacı nazariyesi. *Doğu Batı Dergisi*, 11(45), s. 199-213.
- Bilga, S. N. (1941). Türk tiyatro tarihine bir bakış. *Servetifünun Uyanış*, 51(90), s. 159-168.
- Bogdan, R., C. & Biklen, S., K. (2007). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Çelebi, N. & Asan, H. T. (2014). II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimi ve İnsan/Birey Yetiştirme Paradigmaları Analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), s. 262-270.
- Çiftçi, A. (2015). İttihat ve terakki cemiyeti’nin örgütlenme ve yönetim yapısı içinde kulüplerin yeri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 37, s. 115-141.
- Ergün, M. (2021). *İkinci meşrûtiyet devrinde eğitim hareketleri (1908-1914)*. Ankara: Pegem.
- Farenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. Boston: MacGraw Hill.
- Gece Dersleri Darüttedris Belediye Binası. (1911, 13 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1882, s. 1
- Gece Dersleri. (1908, 16 Kanunuevvel). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1770, s. 2
- Gece Dersleri. (1911, 20 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1883, s. 1.
- Gündüz, M. (2016). *Maariften eğitime*. Ankara: Doğu Batı.
- Hanioğlu, Ş. (1985). *Bir siyasal örgüt olarak Osmanlı İttihad ve Terakki Cemiyeti ve Jöntürklük (1889-1902)*. İstanbul: İletişim.
- Hitabet Konusunda Yazı. (1909, 22 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1783, s. 2.
- Hüseyin Cahid. (1909, 27 Eylül). Cemiyetin kulüpleri. *Tanin*.
- İbtidai Mekteplerimiz. (1910, 17 Kânunusani). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1823, s. 1.
- İstibdat Konulu Yazı. (1909, 8 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1781, s. 2.
- İttihad Konulu Yazı. (1909, 29 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1784, s. 1-2.
- Kapıcı, H. Z. (2010). Terakki-i maarif cemiyeti nizamnamesi. *History Studies*, 2(1), s. 260–272.
- Karabekir, K. (1995). *İttihat ve Terakki Cemiyeti 1896-1909*. İstanbul: Emre.
- Kastamonu Maarif Kulübü. (1909a, 13 Kânunuevvel). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1819, s. 1-2.
- Kastamonu Maarif Kulübü. (1909b, 20 Kânunuevvel). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1820, s. 1.
- Kerimoğlu, H. T. (2007). II. Meşrutiyetin ilk yıllarında İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin eğitim politikası ve Rumlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, s. 133-143.

- Kodaman, B. (1980). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. İstanbul: Ötüken.
- Konferans. (1909, 22 Şubat). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1779, s. 1-2.
- Lütfi Efendi'nin Nutku. (1909, 8 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1781, s. 2.
- Maarif Gayret-i Umumiye İle Terakki Eder. (1909, 22 Teşrinisani). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1816, s. 1.
- Maarif Hakkında Yazı. (1909, 8 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1781, s. 2.
- Maarif Kulübü Tarafından Verilen Konferanslar. (1909, 19 Nisan). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1787, s.3.
- Maarif Kulübü Tarafından Konferansta Verilen Nutuklar. (1909, 19 Nisan). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1787, s. 3.
- Maarif Kulübü. (1908, 25 Teşrinisani). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1767, s. 2.
- Maarif Kulübü. (1910, 17 Kânunusani). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1823, s. 2.
- Maarif Kulübü. (1910, 5 Kânunuevvel). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1870, s. 1.
- Maarif Kulübünün Teşebbüsat ve İcraat-ı Vatanperveranesi. (1909, 13 Kânunuevvel). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1819, s. 2.
- Miles, M., B. and Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Naci Paşa'nın Nutku. (1909, 29 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1784, s. 1-2.
- Nurdoğan, A. M. (2007). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinde sosyal dayanışma fikrinin doğuşu: Muallim cemiyetleri (1908-1914). *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 8(17), s. 65-82.
- Petrosyan, Y. A. (2015). *Sosyalist açıdan jöntürk hareketi*. (Çev. A. Hacıhasanoğlu & M. Beyhan). İstanbul: Yordam.
- Pustu, Y. (2018). Nizamnamelerine göre II. Meşrutiyet döneminde muallim örgütlenmeleri (1908-1919). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 34(2), s. 1-40.
- Terakki Konusunda Yazı. (1909, 29 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 1784, s. 1-2.
- Töre, E. (2008). II. Meşrutiyet dönemi Türk tiyatrosu. *Doğu Batı Dergisi*, 11(45), s. 215-251.
- Tunaya, T. Z. (1988). *Türkiye'de siyasal partiler*. (Cilt I), (2. Baskı), İstanbul: Hürriyet Vakfı.
- Usta, T. (2018). *İttihat ve terakki: Zihniyet ve siyaset* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Uyanık, E. (2009). II. Meşrutiyet dönemi'nde toplumsal mühendislik aracı olarak eğitim: İttihat ve terakki cemiyeti'nin eğitim politikaları (1908-1918). *Amme İdaresi Dergisi*, 42(2), s. 67-88.
- Üstel, F. (2020). II. Meşrutiyet ve vatandaşın "icad"ı. T. Bora ve M. Gültekingil (Edt), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt I* (s. 166-179). İstanbul: İletişim.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, M. S. (2020). Kastamonu gençler kulübü: kuruluşu, teşkilat ve faaliyetleri. H. Yolcu & S. Oğuz Haçat (Edt.), *Bilim İnsanı Dr. Mustafa Eski'ye Armağan* (s. 22-44). Ankara: Pegem.