ISHE
INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HISTORY EDUCATION

# 7. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu

# 7th International Symposium on History Education

## Bildiri Tam Metinleri
## Proceedings

17-19 Eylül 2021

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

TARİH EĞİTİMCİLERİ BİRLİĞİ DERNEĞİ 2009

Turkish History Education Journal 2012

# 7. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu

# 7th International Symposium on History Education

## ONUR KURULU

Prof. Dr. Mahmut ÖZER – Milli Eğitim Bakanı

Prof. Dr. Bünyamin ŞAHİN – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Semih AKTEKİN – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Birol ÇETİN – Türk Tarih Kurumu Başkanı

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN – Tarih Eğitimcileri Birliği Derneği Başkanı

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU – Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi Dekanı

Prof. Dr. Adnan SOFUOĞLU – Atatürk Araştırma Merkezi Başkanı

Prof. Dr. Bahri ATA – Gazi Üniversitesi

Murat KÜÇÜKALİ – Tokat İl Milli Eğitim Müdürü

Adem ÇAKIR – Tokat İl Kültür ve Turizm Müdürü

## DÜZENLEME KURULU

Doç. Dr. Fatih YAZICI Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Koordinatör)

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa

Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI Kastamonu Üniversitesi

Prof. Dr. İsmet TÜRKMEN Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim TURAN İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ER TUNA Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖRTEN Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre TEKİNSOY Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Arş. Gör. Abdulkerim DEMİR Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Arş. Gör. Betül YILMAZ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Arş. Gör. İrem DEMİRBAŞ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Arş. Gör. Özlem GEDİKLİ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Arş. Gör. Muhammed Talha ÖZALP Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Arş. Gör. Kadir COŞKUN Kastamonu Üniversitesi

**BİLİM KURULU**

Prof. Dr. Abdullah SAYDAM Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa

Prof. Dr. Alexander KHODENOV Yaroslav University, Russia

Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Ali YILMAZ Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Bahri ATA Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Benediktas SETKUS Educational Sciences University, Lithuania

Prof. Dr. Bülent AKBABA Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Cemal AVCI Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Cevdet KIRPIK Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Dursun DİLEK Sinop Üniversitesi

Prof. Dr. Elisabeth ERDMANN Universität Bamberg, Deutschland

Prof. Dr. Emine Altunay ŞAM Amasya Üniversitesi

Prof. Dr. Erkan DİNÇ Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Ersin GÜLSOY Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma ACUN Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma ÜNAL Bartın Üniversitesi

Prof. Dr. Güray KIRPIK Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ Mersin Üniversitesi

Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Prof. Dr. Halil TOKCAN Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Prof. Dr. Hamza KELEŞ Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. İsmail ACUN Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr. Kadir ULUSOY Mersin Üniversitesi

Prof. Dr. Kaya YILMAZ Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Kubilay YAZICI Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Prof. Dr. Levent YILMAZ EHESS, France

Prof. Dr. Maria REPOUSI Thessaloniki University, Greece
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut ÇAPA Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mithat AYDIN Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer DEMİREL Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Muhittin TUŞ Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Mustafa DEMİRCİ Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN Emekli Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Mustafa GÖKÇE Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ORAL Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Necati Fahri TAŞ  Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri KOSTÜKLÜ Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri YAVUZ Artvin Çoruh Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Özgür AKTAŞ Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr. Penelope HARNETT University of the West of England, England
Prof. Dr. Rahmi ÇİÇEK Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan ACUN Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÖZBARAN Emekli Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Semih AKTEKİN Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman İNAN Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Şerifnaz Gülin KARABAĞ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Tahir KODAL Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Tayyip DUMAN Yozgat Bozok Üniversitesi
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ Emekli Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan ALTUN Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Sait CANDAN Karabük Üniversitesi

Doç. Dr. Alan HODKINSON Liverpool Hope University, England
Doç. Dr. Aslı AVCI AKÇALI Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın GÜVEN Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır KILCAN Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Cengiz ÖZMEN Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru DEMİRCİOĞLU Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Eray ALACA Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Erdal ASLAN Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Fahri KILIÇ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih DEMİREL Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Mehmet SANCAKTAR İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih YAZICI Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Doç. Dr. Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Genç Osman İLHAN Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Gülçin DİLEK Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Harun ER Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan ASLAN Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan IŞIK Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Hülya ÇELİK Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim TURAN İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Doç. Dr. İbrahim SARI Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Kibar AKTIN Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. M. Ahmet TOKDEMİR Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet AKPINAR Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ELBAN Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Kaan ÇELEN Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Meliha KÖSE Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Neval AKÇA BERK Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Doç. Dr. Osman ÇEPNİ Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan KAYA Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Refik TURAN Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Selçuk İLGAZ Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Selman Tunay KAMER Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ Kırklareli Üniversitesi
Doç. Dr. Şahin ORUÇ Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Talip ÖZTÜRK Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Tercan YILDIRIM Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Teyfur ERDOĞDU Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tuba ŞENGÜL BİRCAN Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin DOĞAN Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Yaşar KOP Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Zekeriya AKKUŞ Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet VURGUN Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Akif PAMUK Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erol ÇİYDEM Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma GÜLTEKİN Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gönül Türkan DEMİR Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan SUNGUR Munzur Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat Bayram YILAR Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat TARHAN Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sena COŞĞUN KANDAL Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ER TUNA Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yücel Atila ŞEHİRLİ Trakya Üniversitesi
Dr. Dean SMART University of the West of England, England
Dr. Hasan GÜNAL Balıkesir Üniversitesi
Dr. Hayati ADALAR Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Kamuran ÖZDEMİR MEB
Dr. Mehmet Alper CANTİMER Sakarya Üniversitesi
Dr. Mustafa İÇEN Yıldız Teknik Üniversitesi

# İçindekiler Tablosu

Ulusal ve Uluslararası Bağlamda Eğitim Tarihi: Dernekler, konferanslar ve dergiler .....**1**

Osmanlı Arkeolojisinin Tarih Yazımındaki Önemli .....**13**

Lise Tarih Ders Kitaplarında Anadolu Beyliklerinin Anlatımı Ve Beylikler Dönemi Tarih Öğrenimi Üzerine Bazı Tespitler .....**19**

Tarih ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Kazandırılmasında Okul Zil Seslerinin Etkisi; Barış Manço Örneği .....**30**

Tarihi Dizilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yansımaları: Özel Yetenekli Öğrencilerin Görüşleri **51**

Millî Mücadele Tarihinin Öğretimine Katkıları Açısından Millî Mücadele Coğrafyası ve İlişkili Unsurlarının Millî Mücadeleye Etkisinin Değerlendirilmesi .....**65**

Sovyet Tarıhçılığı Türk Mıllı Kımlığe Karşı:Çelışkılı Analız .....**86**

Osmanlı'da Ziraat Eğitimi: Ziraat Mektepleri (1847-1918) .....**94**

İkinci Karabağ Savaşı Ve Tarih Ders Kitapları .....**108**

Haritamla Osmanlı Kültür Mirasını Öğreniyorum .....**116**

Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Kullanımının Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi .....**129**

"Tarih Eğitimi İçin 3 Boyutlu Yazdırılabilir Eserler Müzesi" Projesi .....**142**

Geç Ortaçağ Avrupa'sında Okullar Ve Eğitim .....**157**

1924 İlk Mektepler Müfredatında Beden Eğitimi Dersinde Oynatılan Oyunların Değerler Eğitimi ve Karakter Güçleri Açısından İncelenmesi .....**177**

Osmanlı Devleti'nde II. Meşrutiyet Döneminde Vilayetlerdeki Maarif Teşkilatıyla Memurini Mülkiyenin Maarife Ait Vezaifine Dair 3 Layiha .....**195**

Özgürlükçü Ve İnsan Hakları Merkezli Eğitim .....**209**

Erken Cumhuriyet Döneminde Hedeflenen Okul Hayatı ve Okulun İşlevi .....**220**

Pamukpınar (Yıldızeli) Köy Enstitüsü .....**235**

Tarihçi ve Tarih Eğitimcisi Kimliğiyle Ahmet Zuhuri Danışman .....**262**

Kültürel Sürdürülebilirliğin Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı'na ve Ders Kitaplarına Yansıma Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşleri .....**297**

Tarih Eğitiminde Müze Eğitimine Yeni Bakış Bir Açısı "Ben Müzesi" .....**311**

Türkiye'de Genel Türk Tarihi Çalışmaları ve Prof. Dr. Tuncer Baykara .....**320**

1330 Tarihli Darülmuallimin-i İbtidai Ders Programında Yer Alan İlm-i Terbiye-i Etfal Dersinin İçerik Analizi.....**330**

# Ulusal ve Uluslararası Bağlamda Eğitim Tarihi: Dernekler, konferanslar ve dergiler

Filiz Meşeci Giorgetti

Prof.Dr. Istanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, ORCID: 0000-0002-0820-269X

**ÖZET**

Bu çalışmanın amacı, ulusal ve uluslararası boyutta eğitim tarihi alanın gelişimini sağlamak için nelerin yapıldığını ve nelerin yapılabileceğini ortaya koymaktır. Konu eğitim tarihi alanında nitelikli araştırmacı yetiştirmek, akademik ağ oluşturmak ve yüksek nitelikli araştırmalar yapmak başlıklarında ele alınmıştır. Eğitim tarihine ilişkin yazılan raporlar, birlik, dernek, konferans ve dergilerin internet siteleri çalışmanın temel kaynaklarını oluşturmuştur. Türkiye'de eğitim tarihçilerinin dernekleşmesi gerekliliği, uluslararası ve ulusal eğitim tarihi derneklerinin faaliyetleri, konferanslarda ve özellikle yaz okullarında akademisyenlere yönelik fırsatlar, işbirliği imkanları ve alanın önde gelen dergileri hakkında bilgiler verilmiş, faaliyetler değerlendirilmiştir.

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Derleme

**Anahtar Kelimeler**

Eğitim Tarihi Dernekleri,

Eğitim Tarihi Konferansları,

Eğitim Tarihi Dergileri

# History of Education in a National and International context: Associations, conferences and journals

**ABSTRACT**

The purpose of this study is to reveal what has been done and what can be done to ensure the development of the field of educational history at national and international level. The topic is discussed under the titles of training qualified researchers, creating an academic network and conducting high-quality researchs in the field of education history. The reports on the history of education, the websites of associations, conferences and journals of associations constituted the main sources of the study. Information about the necessity of association of educational historians in Turkey, the activities of international and national education history associations, the opportunities for academicians in conferences and especially in summer schools, cooperation opportunities and the leading journals of the field were discussed, and the activities were evaluated.

**Article Type**

Review

**Key Words**

History of Education Associations,

History of Education Conferences,

History of Education Journals

## Giriş

Eğitim Tarihi, farklı disiplinlerden araştırmacıların üzerinde çalışmalar yaptığı bir alandır. Eğitim tarihi alanının gelişimini sağlamak, önemini kavratmak ve eğitim tarihi çalışmalarının günümüz problemlerine de ışık vermesini sağlamak başarılması gereken önemli bir hedef olarak karşımızda durmaktadır. Bu hedefe ulaşmanın, eğitim tarihi alanında çalışanların dahil olduğu akademik ağ oluşturmak, alana nitelikli araştırmacı yetiştirmek ve yüksek nitelikli eğitim tarihi araştırmaları yapmak şeklinde birbiriyle sıkı sıkıya bağlı üç ayağı vardır. Genelde bilimi, bizim özelimizde eğitim tarihini ayakta tutup yükseltebilmek ancak bu üç ayağın birbiriyle uyum içinde gelişip yükselmesiyle mümkün olabilir. Eğitim tarihindeki metodoloji meselesi de bu üç ayağın birbiriyle uyum içerisinde gelişmesi ile yakından ilgilidir. Bu bildirinin amacı, ulusal ve uluslararası boyutta alanın gelişimini sağlamak amacıyla bu üç noktada ulusal ve uluslararası boyutta nelerin yapıldığını ve nelerin yapılabileceğini ortaya koymaktır.

Konu ulusal ve uluslararası boyutta eğitim tarihi alanında nitelikli araştırmacı yetiştirmek, akademik ağ oluşturmak ve yüksek nitelikli eğitim tarihi araştırmaları yapmak başlıklarında ele alınmıştır. Konuya ilişkin yazılan raporlar, birlik, dernek, konferans ve dergilerin internet

siteleri çalışmanın temel kaynaklarını oluşturmaktadır. Eğitim Tarihi alanında açılan programlar, lisans dersleri, dernekler, düzenlenen konferanslar ve yayınlanan dergiler ile ilgili bilgiler araştırmacı yetiştirmek, akademik ağ oluşturmak ve yüksek nitelikli eğitim tarihi araştırmaları yapmak başlıklarında biraraya getirilerek ele alınmıştır. Böylece alanın gelişimini sağlamak amacıyla bu üç noktada ulusal ve uluslararası boyutta nelerin yapıldığı ve nelerin yapılabileceği ortaya koyulmuştur.

## Bulgular

### Araştırmacı yetiştirmek

Eğitim tarihinde metodoloji sorunlarının temel kaynaklarında biri, araştırmacı yetiştirme süreçlerinden kaynaklanmaktadır. Eğitim tarihi içerik olarak disiplinlerarası bir alan olduğu için akademisyen kaynağı da çeşitlidir. Bu bir zenginlik olarak görülmekle beraber, akademik muhitin olmadığı durumlarda metodoloji sorunlarına da yol açabilmektedir.

Kuşkusuz eğitim tarihinin günümüz öğretmen eğitimindeki konumu 19. yüyılın sonu ve 20. yüzyılın başında olduğu kadar önemli bir yerde değildir. Eğitimin bilimleşme sürecinde psikoloji ve nöroloji ile işbirliği ve birey odaklı gelişmeler bunun en temel nedenlerindendir. 1997 yılında Eğitim Fakülteleri lisans programlarından çıkartılan eğitim tarihi ve Türk eğitim tarihi dersi 2016 düzenlemesiyle birlikte tekrar lisans programlarına dahil edilmiştir. Bugün öğretmenlik programlarının tamamında Türk eğitim tarihi dersi zorunlu, eğitim tarihi dersi ise seçmeli meslek bilgisi dersi olarak yer almaktadır. Lisans düzeyinde bu derslerin bulunması öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini, mesleki aidiyetlerini geliştirmelerine, bütünsel bir bilinçle mesleklerini icra etmelerine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte alana ilişkin eserler artmakta, konuya ilgi duyan lisans öğrencileri ilgili lisansüstü programlara yönlendirilebilmekte, alana eğitim fakültesi temelli araştırmacı kaynağı sağlanabilmektedir.

2016 yılındaki Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması kapsamında, Eğitim Felsefesi, Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri programları Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri programı olarak tek bir çatı altında toplanmıştır. Şu anda farklı üniversitelerde Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri anabilim dalı kurulmuştur. Ancak buralarda bilime esas katkıyı sağlayacak lisansüstü programların açılması konusunda öğretim üyesi açığı bulunmaktadır. Alanda şu anda Ankara Üniversitesi ve Samsun On Dokuz Mayıs Üniversitesi'nde hem yüksek lisans hem de doktora programları, Gazi Üniversitesi'nde ve İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'da sadece yüksek lisans programı bulunmaktadır.

Farklı üniversiteler dağılmış az sayıda eğitim tarihçisinin araştırmacı yetiştirmek ve bilimsel yayın üretmek odaklı biraraya gelmesi için alana odaklanmış kongre ve sempozyumlar verimli ortamlardır. Üniversite, dernek ya da birliklere bağlı, sürekliliği olan, alana odaklanmış dergilerin olması da araştırmacı yetiştirme süreçlerinde önemli bir faktördür. Eğitim tarihi alanında uzman bir editor olmadığında ya da hakemlerin alanın uzmanı olmadığı durumlarda da eğitim tarihi yayınları üretilebilir ve üretiliyor. Ancak bu durum, kariyerinin başlangıcında olan araştırmacıların yöntem, teknik, etik açıdan yapabilecekleri hataların düzeltilememesi ve yanlışların yerleşmesi gibi sonuçlar doğurabilir. Özellikle para

karşılığı yayın yapan niteliksiz ama akademik yükseltilmeye uygun indekslere giren dergiler, metod yanlışlarının ve etik ihlallerin yerleşip normalleşmesine neden olmaktadır.

Kariyerinin başında olan akademisyenlerin eğitim tarihi alanında uluslararası saygınlığı olan dergilerde yayın yapması özendirilmelidir. Örneğin eğitim tarihinde doçent olmak için dolgu toprağı gibi onlarca yayın yapıp puan toplamak yerine spesifik olarak eğitim tarihi alanında uluslararası saygınlığı olan dergilerde tek yazarlı en az bir yayın yapmış olma zorunluluğu getirilmelidir. Alanında uluslararası saygınlığı olan dergilerde yayın yapmanın en az doktora dersinde aldığımız araştırma yöntemleri dersleri kadar metodoloji bilgimize, etik anlayışımıza ve akademik görgümüze katkı sağladığını rahatlıkla söylenebilir.

**Akademik Ağ Oluşturmak**

Akademik Ağ oluşturmak için eğitim tarihi derneği ya da birliği kurmak bir yol olabilir. Ya da daha önceden kurulmuş olan bir eğitim birliğine de eklemlenmek mümkündür. Önemli olan, bu birliklerde bu sempozyumda olduğu gibi eğitim tarihine ilişkin ayrı çalışma gruplarının oluşturulmasıdır. Türkiye'de Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (ISHE - International Symposium on History Education) eğitim tarihi oturumları düzenleyerek ve metodoloji sorunlarına ilişkin paneller organize ederek eğitim tarihçilerine biraraya gelmeleri için önemli bir platform sağlamaktadır (ISHE, 2021). ISHE dışında Eğitim Araştırmaları Birliğinin eğitim tarihi program kurulu bulunmaktadır ve aynı birliğin 14.sü düzenlenecek olan Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinin de eğitim tarihine ilk kongreden itibaren ayrı bir program olarak yer verdiği görülmektedir. Ancak kongrenin geçmiş programlarına bakıldığında eğitim tarihi çalışanların bu kongreye katılımının oldukça düşük olduğu söylenebilir (EAB, 2021).

Akademik ağın oluşturulabileceği birlikler, dernekler kurmak, sempozyum ve kongreler düzenlemek, bunlara katılım göstermek alana bağlılığı arttırdığı gibi, yeni araştırmacılara yol göstermek, teşvik etmek için bir vazgeçilmezdir. Araştırmacılara faaliyetlerini, çalışmalarını desenleyebilecekleri, geliştirebilecekleri, paylaşabilecekleri özgür ve açık diyalog ortamı sunmak çok önemlidir. Özgür ve açık diyalog ortamı eleştirel tartışmayı teşvik eder, böylece teori, yöntemler ve araştırma etiğine ilişkin gelişimi sağlar.

Türkiye'de Eğitim Tarihiçilerinin bir araya geldiği bir dernek bulunmamaktadır. Ankara Üniversitesi öğretim üyelerinin öncülüğünde 2015 yılında Eğitim Felsefesi Derneği kurulmuştur (EFD, 2021). Eğitim Felsefesi Derneği ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı işbirliği ile 2020 yılında Eğitimin Temelleri Çalıştayı gerçekleştirmiştir. Çalıştaya 14 farklı üniversitelerden öğretim üyeleri ve öğrenciler davet edilmiş, çalıştay 55 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Çalıştayda Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi ve Eğitim tarihi üzerine ayrı çalıştay raporları düzenlenmiştir. Hazırlanan raporlarda Eğitim Tarihi alanında dernekleşmeye gidilmesi öneriler arasında yer almaktadır (Ünder ve Aslan, 2020).

Dünyada birçok ülkenin eğitim tarihi birliği-derneği bulunmaktadır. Bunun yanında eğitim birliklerini bir çatı altında toplayan birlik ya da dernekler de bulunmaktadır. Burada bu

birlikten uluslararası bağlamda politika üretmede en etkilileri olan EERA ve ISCHE'nin konferans, yayın ve eğitim faaliyetleri üzerinde durulacaktır.

*Avrupa Eğitim Araştırmaları Derneği* (EERA, European Educational Research Association) (EERA, 2021a)

Bu dernek Avrupa çapında birçok ulusal eğitim araştırma dernekleri ve birkaç büyük araştırma enstitüsü arasındaki çalışmaların bir sonucu olarak Haziran 1994'te kurulmuştur. 1994'ten 2008'e kadar EERA, İngiliz Hukuku uyarınca kar amacı gütmeyen bir kuruluş olarak kurulmuştu ve İskoçya'da yerleşikti. 2008'den itibaren EERA, Berlin, Almanya'da yerleşiktir. Aralarında Türk üyelerin de bulunduğu Konsey ve Yürütme Komitesi tarafından yönetilmektedir. Derneğin kurucuları arasında Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Tarihi ve Karşılaştırmalı Eğitim Tarihi çalışan öğretim üyeleri bulunmaktadır. Dolayısıyla derneğin bu konuların önemine dair farkındalığı yüksektir.

EERA, Avrupa'nın her yerinden 40'tan fazla ulusal ve bölgesel Eğitim Araştırma Derneğinden oluşur. Ulusal dernekler arasında işbirliğinin geliştirmesini teşvik eder. Avrupalı politika yapıcılara, yöneticilere ve uygulayıcılara eğitim araştırmaları konusunda bağımsız tavsiyeler sunar. Amaçları: Avrupa'daki eğitim araştırmacıları arasında işbirliğini teşvik etmek; eğitim araştırmalarının bulgularını yaymak ve bunların politika ve uygulamaya katkılarını vurgulamak; eğitim araştırmacıları ile AB, Avrupa Konseyi, OECD ve UNESCO gibi uluslararası politika belirleyici kuruluşları arasındaki iletişimi teşvik etmek ve Avrupa'daki eğitim araştırma dernekleri ve enstitüleri arasındaki iletişimi geliştirmektir. EERA, Avrupanın en önemli Eğitim konferanslarından biri olan ECER'ın düzenlenmesine öncülük eder.

*Avrupa Eğitim Araştırmaları Konferansı* (ECER European Conference on Educational Research): İlk ECER 1992'de düzenlenmiştir ve günümüzde konferans Avrupa'nın her yıl düzenlenen büyük yıllık eğitim araştırma konferanslarından biri haline gelmiştir. ECER, geniş bir akademik gelenek, tema ve kültürel geçmişe sahip araştırmacılarla buluşma yeridir. Konferansa 70'den fazla ülkeden yılda yaklaşık 2500 katılımcı katılmaktadır. ECER, üniversiteler ve ulusal/bölgesel araştırma dernekleri ile işbirliği içinde organize edilmektedir (EERA, 2021a).

ECER Misyonu; yalnızca kendi bağlamını değil, aynı zamanda daha geniş, ulusötesi bağlamları, sosyal, kültürel ve siyasi benzerlikler ve farklılıkları ele alan yüksek kaliteli eğitim araştırmalarını başlatmak, raporlamak, tartışmak ve teşvik etmektir. Araştırmalar, teori, yöntemler, argümanlar, bulgular ve araştırma etiği kapsamlı bir yaklaşımla ele alınır. Konferansta özgür ve açık diyalog ve eleştirel tartışmanın gelişmesi ve teşvik edilmesi esastır. Konferans, deneyimli araştırmacıların yanı sıra gelişmekte olan araştırmacılar için de düzenlenir.

*NW 17 (Network 17) Histories of Education*: ECER'de akademik çalışmalar tematik ağlarda organize edilir. Tematik ağlardan 17.si Eğitim Tarihine ilişkindir ve 20 yılı aşkın süredir Eğitim Tarihçileri bu ağ başlığında her sene bir başka ülkede ECER şemsiyesi altında

biraraya gelmektedir. 17. Ağ eğitim tarihi ağı hedefleri şunlardır: Ağın odak noktası, Avrupa eğitim tarihleri, ulusal veya teorik söylemleri, eğitimle ilgili fikirlerin geçmişte seyahat ettiği ve ulusal sınırları aştığı yollar, halka açık sergiler, entelektüel ve profesyonel ağlar ve bunlarla ilişkili yayınlar, doğrudan veya dolaylı olarak okullaşma tarihi ve ilişkili fikir ve uygulamaların gelişimi ve çok kültürlülüğün tarihi ile ilgilidir. Ağ, bir çalıştay formatında ilerlemeyi hedefler. Ağ onur üyelerini seçer, ağa ilişkin yıllık rapor yazılır, katılımcı bölgeler ve çalışma içeriklerine ilişkin basit tanımlayıcı istatistikler yapılır. Network 17'nin 25. yıldönümü vesilesiyle 'Eğitim Tarihi El Kitabı' yazılması ve 2024'te yayınlanması planlanmaktadır. NW 17 sadece eğitim tarihi araştırmalarına odaklanmış olmakla beraber eğitim gündemini oluşturan konulara da kayıtsız kalmaz. Gündemle ilişkili ağlar ile işbirliği içinde disiplinler arası araştırmalar yürütülmesini destekler. Örneğin 2021 yılında sosyal adalet ve kültürler arası eğitim üzerine yoğunlaşan NW 07 ile daha fazla işbirliği planlanmaktadır. Bunun yanında yine gündemdeki konularla ilgili ortak özel çağrılar açılmaktadır. Bu çağrılar kapsamında EERA fonlarına başvurularak çalıştaylar düzenlenmektdir. Örneğin 'ulusötesi alanlarda kimlikleri değiştirmek. zaman içinde göçmenler ve azınlıklar anlatıları' ECER2021 için hazırlanmıştır (EERA, 2021b).

*Gelişmekte Olan Araştırmacılar Grubu* (The Emerging Researchers' Group): ECER içerisinde yeni yetişen araştırmacılar için geliştirici önemli imkanlar sunulmaktadır. Gelişmekte Olan Araştırmacılar Grubu, kariyerinin başında olan araştırmacılar için bir forum sağlamaktadır. Bu grupta 'En İyi Makale Ödülü' aracılığıyla genç araştırmacılara makale üretimi için destek ve rehberlik sunulmaktadır. Düşük GSYİH ülkelerinden katılan genç araştırmacı sayısını artırmak amacıyla ECER ile ilişki kurmaları için finansal destekler sunulmaktadır. EERA şemsiyesi altında düzenlenen ECER'ın temel gücü, Avrupa'daki meslektaşları ile tartışma ve işbirliği için bir alan sağlama konusunda 'yeni' araştırmacılara sunduğu destekte yatmaktadır (EERA, 2021c).

*Eğitim Tarihi Doktora Yaz Okulu* (HEDSS History of Education Doctoral Summer School): EERA ve ISCHE gibi Eğitim Tarihine ayrı önem veren eğitim birliklerinin destekleri ile her yıl konusu sadece Eğitim tarihi olan ve yeni araştırmacıları destekleyen yaz okulları açılıyor. Bu yaz okuluna eğitim mekanlarının ve söylemlerinin tarihlerine ve görüntüler, eserler ve arşivlerle çalışmanın yeni yollarına ilgi duyan eğitim tarihi alanındaki lisansüstü öğrencilerin başvurularını alıyor. Yaz okuluna önde gelen uluslararası eğitim tarihçileri konferanslar ve atölye çalışmaları ile katkı veriyor ve lisansüstü öğrencilerine araştırma süreciyle ilgili tavsiyelerde bulunuyor. Öğrencilerin doktora tez projelerini diğer doktora adaylarıyla tartışmaları ve alanında önde gelen akademisyenlerden yorum almaları için fırsatlar sunuluyor.

Yaz okulu en başında bir EERA pilot projesi olarak başlamıştır. Ancak günümüze gelindiğinde EERA yanında Stichting Paedagogica Historica, History of Education Society – UK, International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) gibi başka oluşum ve dernekler de bu yaz okulunu desteklemektedir. Yaz okulu şimdiye kadar Ghent (2010), Birmingham (2011), Lizbon (2012), Hamburg (2013), Umeå (2014), Lüksemburg

(2015), Groningen (2016), Porto Conte (2017), Riga (2018), Liverpool (2019), Lyon (2021) Üniversitelerinde düzenlenmiştir. 2022 yılında eğitim tarihi yaz okulu İspanya'da Universidad Cpmplutense de Madrid'de düzenlenecektir. Üniversiteler ve dernekler lisasüstü öğrencilerinin gelişmesine katkıda bulunan bu yaz okullarını prestij meselesi olarak ele almaktadır. Aynı zamanda bu süreci nitelikli akademisyenleri üniversitelerine çekmek ve onlara ev sahipliği yapmak için bir fırsat olarak görmektedirler. Dolayısıyla yaz okuluna finansal, lojistik ve akademik destek sağlamak konusunda oldukça isteklidirler

Eğitim Tarihi Doktora Yaz Okulu Katılımcı sayısı 30 öğrenci ile sınırlıdır. Konferansların dili İngilizce'dir. Konferansa katılım ücretsizdir. Ayrıca konaklama ve yemek hizmeti de ücretsizdir. Katılımcılar sadece seyahatlerinin masraflarını karşılamakla yükümlüdür. Ancak yaz okulu düşük GSYİH ülkelerinden gelen öğrenciler için ISCHE tarafından finance edilen seyahat bursları vermektedir. Türkiye'den katılım sağlayan araştırmacılar da başvurdukları takdirde bu seyahat burslarından faydalanabilmektedir.

*Uluslararası Daimi Eğitim Tarihi Konferansı* (ISCHE International Standing Conference for the History of Education)

EERA içindeki Eğitim tarihi çalışmaları Avrupa merkezli iken ISCHE tüm kıtaları kapsayıcı bir araştırmacı kitlesine hitap etmektedir. ISCHE, eğitim tarihi alanında uluslararası bilim ve işbirliğini teşvik etmek amacıyla 1978 yılında kurulmuştur. 2000 yılında ISCHE, Uluslararası Tarih Bilimleri Komitesi'nin (ICHS) tam üyesi olmuştur. ISCHE üç yılda bir konferas süresince ISCHE üyelerinin katılımıyla yapılan seçimlerle yönetime geçen yürütme komitesi tarafından yönetilir. Bir üyenin ISCHE yönetimine seçilebilmesi için öncelikle kendi ülkesindeki Eğitim Tarihi birliğine üye olması gerekir. Türkiye'de bir eğitim tarihi birliği olmadığı için bir Türk eğitim tarihçisinin ISCHE yönetiminde yer alması şu an için mümkün değildir. Yönetimde yer almak, sadece akademik açıdan değil, politik açıdan da önemlidir. Çünkü yönetimde yer alındığında araştırmaların yönünü belirlemek, politika oluşturmak gibi imkanlar değerlendirilebilir. ISCHE çok dilli bir oluşumdur. Yakın bir geçmişe kadar yayınlar ve konferanslar İngilizce, Fransızca, Almanca, ve İspanyolca olmak üzere dört dilde yapılabilmekteydi. Portekiz'den ve özellikle de Brezilya'dan konferansa katılımların artması ile beraber ISCHE bilim diline Portekizceyi de ekledi ve beş dilli bir oluşum haline geldi (ISCHE, 2021).

ISCHE amaçlarını şöyle sıralamaktadır: Eğitim tarihi alanındaki araştırmaları teşvik etmek ve kolaylaştırmak; Eğitim tarihi alanında çalışan herkes arasında uluslararası teması, bilgi alışverişini ve işbirliğini kolaylaştırmak; Eğitim tarihinin öneminin ve toplumsal ve eğitimsel ilerlemeye katkısının anlaşılmasını ve takdir edilmesini sağlamak; Eğitim tarihinin eğitim kurumları ve diğer kurumların müfredatlarında yer almasını teşvik etmek; bu amaçları gerçekleştirecek oturumlar, etkinlikler, seminerler, çalışma grupları, toplantılar ve yayınlar düzenlemek. Bu hedeflere ulaşmanın başlıca aracı olarak, dünyanın her yerinden katılımcıların geldiği yıllık konferanslar düzenler. ISCHE konferansları her sene bir başka ülkede ve belli bir tema merkeze alınarak düzenlenir. ISCHE yürütme komitesi konferans

düzenleyici ülke ve üniversitelere seyahatler yapar, şartların uygunluğundan emin olduktan sonra konferansın düzenlenmesine onay verir, akademik destek sunar, konferansın duyurulmasını, yayılmasını sağlar, mali ve akademik kontrolünü yapar, birlik, konferanslar ve diğer faaliyetlere ilişkin ileriye dönük hedefler belirler. 1995'ten başlayarak, her yıllık konferansta sunulan bildirilerden bir seçki, hakem sürecini tamamladıktan sonra ISCHE içinde önemli bir rol oynayan *Paedagogica Historica* dergisinde yayımlanır (ISCHE, 2021).

2015 yılında 37. ISCHE konferansına İstanbul Üniversitesi ev sahipliği yapmıştır (ISCHE, 2015). Konferansta Türk eğitim tarihine ve Türk akademisyenlerle işbirliği yapmaya yönelik gözle görülür bir ilgi ve motivasyon gözlenmekle beraber, ISCHE'ye Türkiye'den katılımlar oldukça sınırlıdır. Özellikle lisansüstü eğitim sürecinde olan ya da doktora sonrası yetişmekte olan akademisyenlerin bu kongrelere katılması için yönlendirilmesi gerekmektedir. Böylece uluslararası düzeyde işbirlikleri artabilir ve karşılaştırmalı araştırmalar, nitelikli yayınlar üretilebilir.

*Daimi Çalışma Grupları (Standing Working Group):* ISCHE'nin en güçlü noktalarından birini daimi çalışma grupları oluşturur. On veya daha fazla bireysel üye çok uluslu bir bağlamda özel araştırma konularına odaklanmak istediklerinde ISCHE yürütme komitesine teklif sunarlar, onaylandığında daimi çalışma grubunu kurarlar. Gruba iki ya da üç araştırmacı organizasyon bağlamında liderlik eder. ISCHE her sene bir başka tema ile toplansa da daimi çalışma grupları çalışmalarının bitimine kadar aynı tema ile toplanırlar. Cinsiyet, göç, sivil toplum örgütleri, dezavantajlıların eğitimi, eğitim materyalleri gibi farklı başlıklar altında kurulabilen daimi çalışma gruplarının çalışmaları ortalama olarak beş yıl sürer. Grup çalışmasını bitirdiğinde uzun süren bu işbirliğinin ürünleri çoğunlukla prestijli yayınevlerinde çok yazarlı ya da editörlü kitap şeklinde yayınlanır (ISCHE, 2021).

*Kariyerinin Başındaki Araştırmacılar Konferans Bildiri Ödülü* (ISCHE Early Career Conference Paper Award): Lisansüstü eğitimini yapmakta olan ya da doktorasının bitiminden itibaren 5 yıl geçmemiş olan araştırmacılar ISCHE konferansının sonunda tam metin bildirileriyle Kariyerinin Başındaki Araştırmacılar Konferans Bildiri Ödülüne başvurabilirler. Konferans düzenleme komitesi, ISCHE yürütme komitesi ve Paedagogica Historica dergisi editörlerinden oluşan bir kurul tam metinleri inceler ve aralarından en nitelikli olan bildiriye ödül verilir. Ayrıca bu bildiri tüm hakem süreçlerinden geçtikten sonra Paedagogica Historica dergisi özel sayısında yayınlanır (ISCHE, 2021).

*Kariyerinin Başındaki Araştırmacılar İçin Seyahat Fonu* (Early Career Researcher Travel Fund): ISCHE 2017 yılından itibaren kariyerinin başındaki araştırmacılar için seyahat fonu oluşturmuştur. Bu fondan bildirisi konferansta sunulmak üzere kabul edilen lisansüstü eğitimini yapmakta olan ya da doktorasının bitiminden itibaren 5 yıl geçmemiş olan, tam zamanlı bir işi olmayan ve düşük GSMH durumunda bulunan ülkelerden gelen araştırmacılar faydalanabilmektedir. İlgili form doldurulmakta ve bu fon ISCHE içinde yapılanmış Seyahat Fonu Komitesi tarafından değerlendirilerek karara bağlanmaktadır (ISCHE, 2021).

*İlk kitap ödülü* (First Book Award): ISCHE İlk Kitap Ödülü, eğitim tarihi alanında tek yazarlı bir akademik monografiyi yenilikçi ve örnek bir araştırmayla ortaya çıkaran bir eğitim tarihçisine verilir. Kitap, yazarın ilk kitabı olmalıdır. ISCHE'nin bu ödülü vermesinin en temel amacı, yetenekli ve gelişme potansiyeli bulunan eğitim tarihçilerini tanımak ve tanıtmaktır.

EERA ve ISCHE dışında birçok ülkenin kendi Eğitim Tarihi birliği bulunmaktadır. Bunların dışında üniversiteler bağlı ya da bağımsız enstitü ve araştırma merkezleri de bulunmaktadır. Eğitim tarihine ilişkin kurulmuş olan birlikler ve araştırma merkezlerinin bir listesine ISCHE'nin internet sitesinden ulaşılabilir. Özellikle İngiltere, Almanya merkezli olarak yapılandırılmış bu kurumların en önemlilerini şöyle sıralayabiliriz:

İngiltere, University College London (UCL) Institute of Education, "Department of Education, Practice and Society" ve "*International Centre for Historical Research in Education* (ICHRE)" eğitim tarihi çalışmalarına yön veren, uluslararası, uluslarötesi karşılaştırmalı çalışmaların yapıldığı önemli bir merkezdir.

Almanya, *Georg Eckert Institute for International Textbook Research* (GEI) gerekli izinler aldıktan sonra dünyadaki basılmış neredeyse tüm ders kitaplarına ulaşabileceğiniz bir enstitüdür.

**Yüksek Kaliteli Eğitim Tarihi Araştırmaları Yapmak**

Bilimin işlevleri; anlamak, açıklamak, tahmin etmek ve kontrol etmektir. Eğitim tarihi çalışmalarının bilimin bu anılan işlevlerini yerine getirme düzeyi üzerinde düşünmek gerekir. Eğitim tarihi çalışmaları geçmişe ışık tuttuğu kadar, günümüz için de aydınlatıcı olmalıdır. Eğitim tarihi çalışmaları öğretmenlerin, yöneticilerin, karar vericilerin ve politika yapıcıların da çalışmalarına rehberlik etmelidir. Alanın hakettiği değeri görmemesi, zamanın ruhu ile alakalı olduğu kadar alanda yapılan çalışmaların var olan değişimi ve gündemi yakından takip etmemesiyle de açıklanabilir.

Türk eğitim tarihi oldukça geniş kaynaklara ve derin bir geçmişe sahip olmakla beraber, alanda çalışanların sınırlılığı ve kaynaklara ulaşma sorunları nedeniye birçok alan çalışılmadan bakir olarak kalmıştır. Türk eğitim tarihinin medrese, sıbyan mektebi, enderun gibi birçok önemli eğitim kurumu ve önemli dönemleri üzerine kapsamlı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Karşılştırma yapılabilecek Batılı kaynaklar neredeyse hiç kullanılmamaktadır (Gündüz, 2018). Bunun yanında yapılan çalışmalarda hipotez neredeyse hiç yer almamakta, araştırmacılar çalışmalarını belirli bir teori çerçevesinde değerlendirmemektedir.

Bu yerel kaygıların yanında, globalleşen dünyada her alan gibi eğitim de uluslararası ve uluslarötesi (transnational) bir hal alıyor. Bunları görmezden gelip sadece yerele odaklanmış yayınlar yapmak bugünün geçmişten öğrenme ihtiyacını karşılamıyor. Nitelikli bir eğitim tarihi araştırması ulaştığı birincil kaynakları analiz ederken zaman ve mekan bağlamını iyi oluşturmalıdır. Yüksek kaliteli eğitim tarihi araştırması ise tüm bunların yanında kapsamlı ve disiplinler arası bir yaklaşım benimser. Yalnızca kendi bağlamını kabul etmekle kalmaz, aynı zamanda sosyal, kültürel ve politik benzerlikleri, farklılıkları, geçişleri daha geniş,

uluslararası veya ulusötesi bağlam içinde analiz eder. Uluslararası veya ulusötesi eğitim tarihleriyle ilgilenmek kolay bir iş değildir. Geniş kapsamlı dilsel yeterlilik, çok merkezli arşiv araştırması ve tabi kuşkusuz sebat gerektirir. Ancak tamamlandığında, geleneksel olarak çerçevelenmiş eğitim tarihi anlatılarını gölgede bırakır.

Son otuz yılda, eğitim tarihi üzerine ulusötesi konulara odaklanan önemli sayıda çalışmanın üretimine tanık olunmuştur. Bu çalışmalar şu konulardan oluşmaktadır: Önde gelen eğitimcilerin seyahatlerinin ve uluslararası bağlantılarının izini süren *uluslararası etkileşimler ve eğitimci ağları*; dikkatlerini sömürgeciler ile sömürgeleştirilenler arasındaki karışıklığa ve karşılıklı etki ilişkilerine çeviren *sömürge ve imparatorluk eğitim tarihleri;* eğitimin profesyonel bir disiplin haline gelme biçimini ele alan *uluslararası eğitim bilimi oluşumu çalışmaları*;, ulusötesi eğitim tarihi üzerine araştırmaların ortaya çıktığı en yaygın biçim olan, kişisel ağlar ya da kurumsal işbirlikleri aracılığıyla eğitimde melezleşme, kültürleşme üzerinde duran *pedagojik bilginin yayılması* çalışmaları; toplumsal cinsiyet araştırmalarını yeni aktörlere ve alanlara odaklanmaya yönlendiren *cinsiyet çalışmaları*; ders kitabı üretimi ve dağıtımı, özellikle yayıncılar ve ulusötesi ticari çıkarların eğitimin içeriğini şekillendirme biçimleri gibi ulusötesi ders kitabı karşılaştırmalarına dayanan *ders kitabı araştırmaları*; eğitim tarihi araştırmalarının uluslararası eğitime ilişkin normatif söylemleri ne ölçüde taşıdığına ve teorik yapılarına ilişkin *teori ve yöntem araştırmaları*; ülkeleri sanayi, teknoloji alanlarındaki üretim ve tüketim güçlerine göre merkez ve çevre olarak ikiye ayırarak inceleyen *dünya sistem teorisi,* dünyadaki çoğu ülkede eğitim yapılarında, kurumlarında ve söylemlerinde görülen eşbiçimliliği, bir diğer deyişle eğitimin gramerini açıklayan *dünya kültürü* araştırmaları; etnosentrik modernite kavramının eleştirisini temsil eden, bilgi üretimiyle ilgili Batılı kavramların sözde "evrenselliğini" eleştiren *postkolonyal teori ve madun çalışmaları;* sosyal değişim, yenilikler, modeller, bilgi akışları ve eğitimin yaygınlaşmasına ilişkin aktörler (bireyler, örgütler veya kurumlar) arasındaki ilişkileri inceleyen *ağlar* çalışmaları; eğitimde evrensel geçerlilik paradigmasına bir tepki olarak gelişen *ödünç verme ve ödünç alma* kavramlarına odaklanan metodolojiler; eğitimde *dillerin ve kavramların* tarihine odaklanan çalışmalar (Roldan Vera ve Fuchs, 2019)

Yukarıda belirtilen çalışma alanları bile eğitim tarihi alanında çalışılabilecek konuların çeşitliliğini göstermektedir. Bu çeşitlilik içerisinde işbirlikleri ile derinlikli, nitelikli araştırmalar yapılmasına gerek vardır. Eğitim ve toplum yararına nitelikli eğitim tarihi araştırmalarını ilerletmek akademinin önemli bir görevidir. Nitelikli araştırmayı günümüzde olduğu gibi sadece impact factor ile tanımlamak yeterli değildir. Eğitim tarihi dergilerinin impact faktörü, alanda çalışan sayısının sınırlı olması, konunun spesifik olması, alandaki dergi sayısının az olması gibi sebeplerden dolayı psikoloji, sosyoloji, tarih alanlarındaki dergiler gibi yüksek değildir. Alanda yüksek kaliteli eğitim tarihi araştırmalarının yayınlandığı Türkiye merkezli birkaç dergi bulunmaktadır. Türkiye merkezli olarak Türk Tarih Kurumu tarafından yayımlanan *Belleten*, Atatürk Kültür Merkezi tarafından yayımlanan *Erdem,* İslam Araştırmaları Merkezi ve İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi işbirliği ile yayımlanan *Osmanlı Araştırmaları / The Journal of Ottoman Studies,* İstanbul Üniversitesi-

Cerrahpaşa öğretim üyesi Prof.Dr. Ahmet Şimşek tarafından yayımlanan *Turkish History Education Journal* (TUHED), Eğitim Tarihi alanında yapılan çalışmalarda tarih metodolojisine önem veren, alan kurulları ile çalışan, alanın önemli indekslerince taranan dergilerdir.

Türkiye dışında yayınlanan dergilere baktığımızda; bunlardan Birleşik Kırallık merkezli Eğitim Tarihi Birliği (History of Education Society) ile ilişkili olan *History of Education* ve ISCHE ile ilişkili olan *Paedagogica Historica*, SSCI dahil eğitim ve tarih ile ilişkili önemli birçok indekste yer almaktadır. Avustralya ve Yeni Zellanda Eğitim Tarihi Birliği (Australia New Zealand History of Education Society) ile ilişkili olan *History of Education Review*, Italya Macerata Üniversitesi tarafından basılan *History of Education and Children Literature*, FahrenHouse (Salamanca, Ispanya) tarafından basılan *Espacio, Tiempo y Educación* konusu sadece eğitim tarihi olan ve alanın önde gelen indexlerine dahil olan dergilerdir. Bu dergilerde hakem değerlendirme süreçleri büyük bir titizlikle yürütülür. Tamamı eğitim tarihi uzmanlarından oluşan hakemler, eğitimi merkeze alan ve tarih metodolojisi ile yazılmış uluslararası okuyucu kitlesine hitap edebilecek nitelikli makaleler yayınlanması konusunda hassas davranırlar. Hakemlerden gelen raporlar araştırmacıların alanda etik anlayış geliştirme, metod ve kaynak kullanma noktalarında gelişimlerini sağlayacak önemli basamaklardan birini teşkil etmektedir. Dergilerin tümünde İngilizce yayın yapmak mümkündür. Bunlar dışında farklı ülkelerin Eğitim Tarihi birlikleri tarafından yayınlanan Fransızca, Almanca, Portekizce, İspanyolca dergiler de bulunmaktadır. Bu dergilerin güncel listesine ISCHE nin kurumsal internet sitesinden kolaylıkla ulaşılabilir.

**Tartışma**

Bu çalışmada eğitim tarihi alanında nitelikli araştırmacı yetiştirmek, akademik ağ oluşturmak ve yüksek nitelikli eğitim tarihi araştırmaları yapmak alanın gelişimini sağlamak için en önemli üç ayak olarak ele alınmıştır. Türk eğitim tarihi kurumlar, eğitimciler, anlayışlar, kahramanlar, içerikler, kaynaklar bağlamında oldukça derin köklere sahiptir. Bunun yanında Türk eğitim tarihinin pedagoji, eğitim bilimleri ile kesişme noktaları, etkileşimler, etkilenmeleri, ödünç almalar bağlamında geniş bir çalışma alanı vardır. Bu geniş ve çoğunlukla bakir kalmış alanlarda çalışma yapacak nitelikli araştırmacılar yetiştirmek, bu araştırmacıların etkileşime gireceği ağlar oluşturmak ve nitelikle yayınlar yapabilmelerini sağlayacak süreçlerde rehberlik etmek oldukça önemlidir. Eğitim Tarihi alanında uluslararası saygınlığı olan dergilerde yayın yapmak, özgür ve açık diyalog ortamı sunan uluslararası konferanslara katılımak araştırmacının kendi bağlamı dışına çıkmasına sağlar. İşbirlikleri geliştirilerek karşılaştırmalı, disiplinler arası, uluslararası eğitim tarihi araştırmaları yapabilme imkanları artar.

Dernekleşmeye gidilerek eğitim tarihi alanının gelişimine örgütlü katkı sağlanabilir. Eğitim tarihine odaklanmış ulusal bir dergi oluşturulabilir. Bunlar yetişmekte olan akademisyenlerin akademik ağa katılımını kolaylaştırır. Aynı zamanda dernekleşme ile beraber uluslararası derneklerde karar verici noktalarda bulunularak politika yapıcıları etkileme imkanları güçlendirilebilir. Eğitim tarihi, tarihsel bağlamda eğitimi merkeze alarak olguları anlamak, açıklamak, tahmin etmek ve kontrol etmek işlevlerini yerine getirebildiği ölçüde güçlenir. Eğitim tarihi çalışmaları geçmişteki olguları anlayıp açıkladığı kadar karar vericilere rehberlik

edebilmek için tarihsel yöntemi kullanarak günümüzdeki gelişmeleri tahmin edip kontrol etme faaliyetleri içinde de olmalıdır. Günümüzde hızla küreselleşen dünyada uluslararası alana odaklanmış çalışmalar önemini artırmaktadır. Bununla beraber ulusötesi oluşumlar da bir gerçeklik olarak karşımızda durmaktadır. Yerele odaklanmış çalışmalar özellikle köklü eğitim tarihi olan ülkeler için hep var olacaktır. Bununla beraber günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilme potansiyeli olan ulusötesi çalışmalar gittikçe daha fazla ilgi çekmektedir. Günümüzde büyük ölçüde ulusal ve uluslararası politikaları belirleyen platformların, birliklerin, örgütlerin, sendikaların, girişimlerin gelişimi, tarihte benzer oluşumların ortaya çıkışı, gelişimi, etkileşimi ve bugüne neler söyleyebilecekleri gittikçe daha fazla araştırmacının ilgi alanına girmektedir.

## Kaynakça

EAB (2021). Program kurulları. http://eab.org.tr/eab/

EERA (2021a). About EERA. https://eera-ecer.de/

EERA (2021b). 17. Histories of education. https://eera-ecer.de/networks/17-histories-of-education/

EERA (2021c). Emerging Researchers' Group. https://eera-ecer.de/networks/emerging-researchers-group/

EFD (2021). Hakkımızda. http://www.efd.org.tr/

Fuchs, E., Roldán Vera, E. (2019) Introduction: The transnational in the history of education. Eckhardt Fuchs ve Eugenia Roldán Vera (Eds.), *The transnational in the history of education* içinde (s. 1-48). Switzerland: Palgrave Macmillan.

Gündüz, M. (2018). Metodoloji, kavram ve konu kıskacında (Türk) eğitim tarihçiliği. *Osmanlı Medeniyeti Araştırmaları Dergisi* 4 (7): 118-130. DOI: 10.21021/osmed.410667

ISCHE (2021). About ISCHE. https://www.ische.org/

ISHE (2021). Konular. https://historyeducation.org/

ISCHE (2015). Home ISCHE 2015 Istanbul. http://2015.ische.org/

Ünder, Hasan Cengiz ASLAN (haz.) (2020). Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Çalıştayı. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları

# Osmanlı Arkeolojisinin Tarih Yazımındaki Önemli

Ercan Semih ER

Uzman Arkeolog

**ÖZET**

Osmanlı araştırmalarına arkeolojinin de dahil olmasıyla birlikte yeni bir çalışma alanı olan Osmanlı arkeolojisi ortaya çıkmıştır. Osmanlı arkeolojisinin ortaya çıkışı, gelişim süreci ve tarih yazımındaki önemi irdelenmeye çalışılmıştır. Gerek Türkiye'de gerekse yurtdışında Osmanlı arkeolojisinin, arkeolojinin diğer bilim dallarına göre neden daha az ve yavaş geliştiği sorgulamıştır. Türkiye'de gerçekleşen Osmanlı dönemi kazıları tespit edilmiştir. Kazı sonuçları toplantılarından elde edilen bilgiler başta olmak üzere, konu ile ilgili birçok çalışma ve tartışma karşılaştırılmalı olarak sunulmaya çalışılmıştır. Bu çalışma Türkiye'de gerçekleşen Osmanlı dönemi arkeolojik çalışmalar, Osmanlı dönemi kazıları ile sınırlandırılmıştır. Türkiye'de asıl amacı Osmanlı dönemine ait veri toplamak olan kazılar tespit edilerek, bu kazıların yapılış amacı irdelenmiş ve Osmanlı tarihi ile arkeolojisine olan potansiyel katkıları ortaya konulmuştur. Ayrıca Osmanlı arkeolojisinin tarih yazımına sağladığı katkılar, Osmanlı tarihi yazımında arkeolojinin önemi gibi arkeoloji ve tarih bilimlerinin birbirlerine olan ihtiyaçları ve katkılar ortaya konmaya çalışılmıştır.

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Araştırma

**Anahtar Kelimeler**

Tarih Yazımı, Osmanlı Arkeolojisi, Arkeoloji,

Osmanlı Tarih Yazımı

# The Importance of Ottoman Archeology in Historiography

**ABSTRACT**

With the inclusion of archeology in Ottoman studies, a new field of study, Ottoman archeology, emerged. The emergence of Ottoman archeology, its development process and its importance in historiography have been tried to be examined. He questioned why Ottoman archeology, both in Turkey and abroad, developed less and slowly compared to other branches of archeology. Ottoman period excavations in Turkey have been identified. Many studies and discussions on the subject, especially the information obtained from the excavation results meetings, have been tried to be presented comparatively. This study is limited to Ottoman period archaeological studies and Ottoman period excavations in Turkey. Excavations in Turkey, the main purpose of which was to collect data from the Ottoman period, were identified, the purpose of these excavations was examined and their potential contributions to Ottoman history and archeology were revealed. In addition, the contributions of Ottoman archeology to historiography, the importance of archeology in Ottoman historiography, the needs and contributions of archeology and historical sciences to each other were tried to be revealed.

**Article Type**

Research

**Key Words**

Historiography, Ottoman Archeology, Archeology, Ottoman Historiography

## Giriş

Osmanlı arkeolojisinin tarih yazımındaki önemini kavrayabilmemiz için öncelikle Osmanlı arkeolojisinin önemine değinilmesi gerekmektedir. Her ne kadar uzun süredir Osmanlı dönemiyle ilgili arkeolojik kazılar gerçekleştirilse de, bir disiplin olarak anılmaya son yıllarda başlamıştır. Bunun için ise ilk başta arkeolojinin ne olduğu konusu üzerinde durulması gerekmektedir. Zira Osmanlı arkeolojisinin geç ve yavaş gelişmesindeki en önemli olgu arkeoloji algısı diyebiliriz.

## Arkeoloji ve Osmanlı Arkeolojisi

Arkeoloji ilk olarak sanat değeri olan eski eserlerin koleksiyonculuğu şeklinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca Roma ve Helenistik döneme olan merak, kutsal kitaplarda adı geçen yerleri bulma arzusu, pagan dinlerin bırakmış olduğu kalıntı ve buluntuların vermiş olduğu heyecan arkeolojinin doğmasına sebep olmuştur. Bu yüzdende ilk olarak klasik arkeoloji gelişmiştir. Yalnız günümüzde arkeolojinin tanımını, geçmişte yaşamış toplumların bırakmış olduğu maddi kalıntıları belgeleyen, gelişim sürecini irdeleyen ve yorumlayan bir bilim dalı olarak yapılmaktadır(Özdoğan, 2011a: 19). Bu tanımda arkeolojinin çalışma alanını da genişletmektedir. Nitekim bu durumda insanlığın varoluşundan 20. Yüzyıla kadar bütün zaman süreci ve insanlığın var olduğu bütün coğrafyalar arkeolojinin çalışma alanına girmiştir. Bunun sonucunda ise, araştırma teknikleri birbirine benzer ama önemli farklılıkları

olan çeşitli anabilim dalları da ortaya çıkmıştır. Osmanlı arkeolojisi de bu çalışma alanlarından birisi konumuna gelmiştir. Osmanlı tarihi araştırmalarında arkeolojinin de ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır.

Osmanlı arkeolojisinin gerekliliğini şu şekilde sıralayabiliriz;

- Osmanlı kültürünü multidisipliner olarak incelenmesi zorunluluğu.
- Osmanlı kültürünü bilimsel tabanda araştırma zorunluluğu.
- Osmanlıya bağlı toplumların sosyal yaşamlarına dair veriler elde edebilmek.
- Yazılı kayıtlara objektif ve bilimsel kanıtlar sunmak.
- Kültür tarihi sürecini anlamak.
- Osmanlının kültür tarihindeki yerini saptamak.

Osmanlı arkeolojisinin Türkiye'deki gelişimini anlamak için öncelikle kazı sonuçları toplantılarından ve müze kurtarma kazıları toplantılarından faydalanılmıştır. Türkiye'de gerçekleşen bütün kazılar taranarak Osmanlı dönemine ait veri sağlayan merkezler tespit edilmiştir. Bu kazılardan bazıları direkt Osmanlı dönemine ait veri arayan kazılardır. Osmanlı kazılarından bazıları ise mercek altına alınarak Osmanlı tarihine ve arkeolojisine sağladığı katkılara vurgu yapılarak Osmanlı arkeolojisinin önemine dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

2006-2016 yılları arasında Kültür Bakanlığının verilerine göre ülkemizde 1700 ün üzerinde kazı gerçekleştirilmiştir. Gerçekleşen bu kazıların 250 kadarında Osmanlı dönemine ait kalıntı ve buluntuların kaydedildiği gözlenmiştir. Toplam kazılar içerisinde ise Osmanlı döneminin rapor edilme oranı %15 civarındadır. Yalnız bu yıllar içerisinde bile Osmanlı döneminin kaydedilme oranının yıllara göre arttığı tespit edilmiştir. 2006, 2007 ve 2008 yıllarında 249'u yerli toplam 375 kazı gerçekleşmiş ve bu kazıların 36'sında Osmanlı döneminin varlığı kaydedilmiştir. Bu da orana çevrildiğinde %10 a denk gelmektedir. 2014. 2015 ve 2016 yıllarında ise 350 si yerli 447 kazının 68 inde kaydedilmiştir. Buda son 3 yılda gerçekleşen kazıların yaklaşık %16'sı Osmanlı dönemi buluntuları kaydetmiş olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Bu oranın ise her geçen yıl artması ise arkeolojinin Osmanlı dönemine bakış açısının gün geçtikçe olumlu yönde geliştiğini göstermektedir (Er, 2019: 34).

Ülkemizde gerçekleştirilen araştırma amacı direk Osmanlı olan kazılardan bazıları ise şunlardır;

- İznik çini fırınları kazısı
- Demirköy'deki Fatih dökümhanesi kazısı
- Edirne yeni saray (Saray-ı cedid-i amire) kazısı
- Tekfur sarayı çini fırınları kazısı
- Kale-i Tavas kazısı
- Harput kazısı
- Bilecik Osmanlı kazıları
- Eski Van Hüsrev paşa külliyesi kazısı

- Seddülbahir kalesi arkeolojik araştırmaları
- Erzurum Aziziye tabyası kazısı
- Edirne Hıdırlık tabyası kazısı
- Çanakkale Rumeli Mecidiye kazısı
- Eskişehir Karacahisar Kalesi kazısı

Gerçekleştirilen bu kazıların büyük bir çoğunluğu koruma-kurtarma kazıları olduğunu söyleyebiliriz. Yalnız Eskişehir karacahisar kalesi kazıları diğerlerinden farklıdır. Osmanlı İmparatorluğunun kurulusunun 700. kuruluş yıldönümü kutlama etkinlikleri çerçevesinde "Osman Bey'in İlk Fethi: Karacahisar Kalesi" başlıklı bir yüzey araştırması projesi gerçekleştirilmiştir. Proje, Prof. Dr. Halil İnalcık'ın danışmanlığında, Prof. Dr. Halime Doğru'nun başkanlığında olmuştur. Yüzey araştırmalarının akabinde Eskişehir Arkeoloji Müzesi başkanlığında 2000- 2001 yıllarında kalede temizlik ve çevre düzenlemesi çalışmaları gerçekleştirilmiştir( Doğru, 2000, s. 45), (Parman, 2003, s. 43). Kazılar 2011 yılından itibaren ise Prof. Dr. Erol Altınsapan başkanlığında yürütülmeye başlanmıştır. Kazının yapılış amaçlarından en önemli olanı ise Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ile ilgili açıklığa kavuşmamış bazı noktaları maddi buluntuların ışığında yeniden değerlendirmektir. Bu zamana kadar geçekleştirilen kazılarda ele geçen metal buluntular, seramik parçaları ve sikkeler sayesinde ise kalenin 18. Yüzyıla kadar farklı fonksiyonlarda kullanıldığı kanısına da varılmıştır (Altınsapan, 2015, s. 625). Kazılar ilerledikçe daha erken dönemlerin de aydınlanmasına katkı sağlayacak kalıntı ve buluntularında ele geçeceği aşikârdır.

Osmanlı tarihi araştırmaları yapan bilim insanları maddesel kültürden en etkin şekilde faydalanmak ister. Fakat modern şehirleşme Osmanlı dönemi kalıntıları üzerinde fazlasıyla yıkıcı olmuştur. 19. Yüzyıl başlarında neredeyse tamamen terkedilen Harput ise betonlaşma etkisinden korunduğundan dolayı Osmanlı arkeologları için önemli bir merkezdir (Sevin vd.,2008, s. 631). Harput İç Kale'deki kazılar ilk olarak 2005-2009 yılları arasında Elazığ Arkeoloji ve Etnografya Müzesi Müdürlüğü'nün başkanlığında, Prof. Dr. Veli Sevin'in bilimsel danışmanlığında yapılmıştır. Osmanlı Arkeolojisi kapsamında gerçekleştirilen "Harput İç Kale Osmanlı Mahalle Kazısı" projesinin amacı ise İÖ. 8. yüzyılda Urartularca kurulmuş Harput Kalesi içinde 17. yüzyılın ortalarından 20. yüzyılın başlarına kadar yaşayan bir Osmanlı mahallesini kurtarmaya yönelik olmuştur (Sevin, 2009, s. 373).

Osmanlı arkeoloji açısından önem arz eden diğer bir şehir de kuşkusuz Edirne'dir. 2.Murad zamanında Edirne'de, Tunca Nehri'nin kuzey ve güney yakasında inşa edilen Saray-ı Cedide-i Amire (Yeni Saray) ise Osmanlı tarihi ve arkeolojisi için önemli bir merkezdir. Hemen hemen her padişah zamanında yeni yapılar eklenerek büyük bir kompleks haline gelen saray, 1878 yılında Osmanlı devlet yetkilileri tarafından Rusların eline geçme tehlikesi olduğu için ateşe verilmiştir ve çok ağır bir yıkıma maruz kalmıştır. Sarayda farklı dönemlerde birçok kurtarma kazısı gerçekleştirilmiştir. Son olarak da 2009 yılında Prof. Dr. Mustafa Özer başkanlığında tekrar başlamıştır (Parlayan, 2017, s. 80-90). Sarayın birçok bölümünde gerçekleştirilen kazılar sonucunda birçok yapı onarılarak koruma altına alınılmış, saray yaşamına dair birçok buluntuda Osmanlı kültür tarihine kazandırılmıştır.

Araştırma amacı Osmanlı olmayan birçok kazı içerisinde de Osmanlı dönemi daha titizlikle incelenmekte ve kazısı yapıldıktan sonra gerekli koruma önlemleri alındığı gözlenmektedir. Mesela Prof. Dr. Ömer Özyiğit başkanlığında gerçekleştirilen Foça kazılarında 2008 yılında" Foça Osmanlı Dönemi Mezarlığı Açık Hava Müzesi Projelendirme Çalışmaları " adı altında Osmanlı mezarlığı kazısı da yapılarak, mezarlığın insitu olarak korunması sağlanmıştır (Özyiğit, 2009, s. 77).

Arkeolojik çalışmalar geçmişin anlaşılma çabasıdır. Kazılarda ele geçen her türlü kalıntı ve buluntu devirlerine, yapılış türlerine, yapılış amaçlarına ve ait oldukları topluluklarına göre gruplamak arkeolojinin görevidir. Bunu yaparken de tarihsel çerçeve içinde yorumlaması gerekir. Kalıntı ve buluntular ancak tarih bilimi yardımıyla değerlendirdiği takdirde anlam kazınır. Bu yüzdende arkeoloji, tarih bilimi ile sıkı bir iş birliği içindedir. Keza tarih bilimi de arkeolojik çalışmalardan faydalanmaya muhtaçtır. Yazılı kaynakların vermiş olduğu bilgilere somut kanıtlara ancak arkeolojinin yardımı ile destek bulur. Bu yüzden de arkeoloji ve tarih, tarih yazımı için birbirlerine muhtaç iki bilimdir. Osmanlı tarih yazımı içinde arkeolojiden faydalanılması gerekmektedir (Söğür,2019: 169).

## Tartışma

Tarih ve Arkeoloji birbirine muhtaç iki bilim olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Konu Osmanlı olduğunda ise bu iki bilimin zengin bir şekilde birbirlerinden faydalandıklarını söyleyemeyiz. Zira Osmanlı arkeolojisi çalışmaları çok geç başlamış olması bu durumun en önemli sebeplerindendir. Osmanlı arkeolojisinin arkeolojinin diğer çalışma alanlarına göre geç ve yavaş geliştiğini ise ortadadır. Bu geç kalınmış lığın ve yavaş gelişmenin ise altında birçok sebep vardır. Bunlardan birkaçını ise şu şekilde söyleyebiliriz;

- Milliyetçilik akımlarının Osmanlı araştırmalarını olumsuz yönde etkilemesi
- Özellikle cumhuriyetin ilk yıllarındaki kalifiye eleman eksikliği
- Arkeolojinin üzerindeki siyasi etkiler
- Osmanlı devletine ve tarihine karşı gerek Türkiye'de gerekse dünyada ki ön yargılar
- Ülkemizdeki arkeoloji algısı
- Turizmcilerin Arkeolojiden beklentileri ve turizm in arkeoloji üzerindeki etkisi

Türkiye Cumhuriyeti kuruluşundan itibaren Osmanlı kültür mirasına sahip çıkmıştır. Fakat yeni kurulan bu devletin özellikle ilk yıllarındaki kalifiye eleman sıkıntısı, İmparatorluk anlayışının ulus devlet şeklinde değişmesi gibi birçok sebep Osmanlı arkeolojisinin geç bir dönemde kurulmasına sebep olmuştur. Yalnız son yıllardaki gelişmeler bu yeni çalışma alanı için umut vericidir. Birçok Arkeolog bilim insanı Osmanlı dönemi özelinde yüzey araştırmaları yapmaya başlamış, akabinde ise Osmanlı tarih yazımına maddi destek sağlayacak kazılar gerçekleştirmeye başlamıştır. Bunun dışında bazı üniversitelerde Osmanlı arkeolojisi yüksek lisans programı kurulmaya başlanmıştır. Osmanlı arkeolojisinin bir bilim

olarak kabul görülmesi için çalışmalar yapan birçok bilim insanımızın olması ise bu çalışma alanı için büyük bir şanstır.

## Kaynakça

Altınsapan, E. (2015). 2011-2014 Kazılarında Eskişehir Karacahisar Kalesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, 621-623.

Er, E.S. (2019). *Türkiye'de Osmanlı Arkeolojisinin Gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.

Doğru, H. (2000). Osman Bey'in ilk Fethi: Karacahisar Kalesi, *18.Araştırma Sonuçları Toplantısı*, 1, 41-50.

Özdoğan, M. (2011a). *50 Soruda Arkeoloji*, İstanbul: 7Renk Basım Yayın ve filmcilik.

Özyiğit, Ö. (2009). 2008 Yılı Phokaia Kazı Çalışmaları , *31. Kazı Sonuçları Toplantısı*, 3, 65-88.

Parman, E. (2003). Eskişehir (Merkez Karacaşehir Köyü) Karacahisar Kalesi 2002 Yılı Kazı Çalışmaları, *25. Kazı Sonuçları Toplantısı*,.2, 365-370.

Parlayan, A. (2017). Osmanlının Kayıp Sarayı, *Atlas Tarih*, 45, 80-91.

Sevin, V., Sevin Arslan, N. ve Kalsen, H. (2008). Harput İç kale Mahalle Kazısı: Osmanlı'ya Arkeolojik Bir Yaklaşım, *Belleten*, 264(72), 529-541.

Sevin, V. (2009). Harput İç Kale Osmanlı Mahalle Kazısı 2008 Yılı Çalışmaları, *31. Kazı Sonuçları Toplantısı*, 1, 373-384.

# Lise Tarih Ders Kitaplarında Anadolu Beyliklerinin Anlatımı Ve Beylikler Dönemi Tarih Öğrenimi Üzerine Bazı Tespitler

Alperen Arı

Uzman Tarihçi, Dokuz Eylül Üniversitesi

**ÖZET**

Anadolu'nun Türk Beylikleri dönemleri Türk tarihinin en özel ve özgün evrelerinden birini oluşturmuştur. Malazgirt Zaferi sonrası I. Beylikler dönemi yaşanmış Orta ve Doğu Anadolu'da güçlü Türk beylikleri kurulmuştur. Ancak bunlar kalıcı olamamış ve Türkiye Selçuklularınca ortadan kaldırılmışlardır. Selçukluların zayıflaması ve Moğol istilası sonrası Anadolu'da II. Beylikler dönemi yaşanmış fakat Osmanlıların yükselişiyle hakimiyet yeniden tek merkezde toplanmıştır. Osmanlılar, beyliklere önce meşru yollardan sonra Yıldırım Bayezid döneminde saldırgan askeri ilhak yoluyla son verdi. Bu gayr-i hukukilik, Timur'un Anadolu'ya müdahalesiyle düzeltilmiş ve beylikler yeniden kurulmuşlardır. Fetret Devri sonrasında Osmanlılar, "devlet" olarak görmedikleri beylikleri yeniden bünyesine katmıştır.

Selçuklu'nun ve Osmanlı'nın hakimiyet anlayışı ve tarih yazıcılığı, beylikleri "devlet" olarak nitelendirmez. Varlıklarını meşru görmez. Bu yaklaşım Cumhuriyet dönemi tarih yazıcılığımızda da büyük ölçüde devam ettirilmiştir. Lise tarih kitaplarında nasıl bir anlayış ve yaklaşımla öğrencilere beylikler tarihini öğretiyoruz? Bunun sonucunda da öğrencilerde nasıl bir "beylik" algısı oluşuyor? Bu çalışmada güncel ortaöğretim ders kitapları incelenerek, bu ve benzeri sorulara cevaplar aranacak ve beylikler tarihinin daha objektif biçimde öğretilmesine yönelik öneriler geliştirilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Beylikler Dönemi, Osmanlı, Tarih Eğitimi, Tarih Yazıcılığı, Ders Kitapları

**TAM METİN BİLGİSİ**

# Expression Of Anatolian Beyliks In High School History Lesson Books Ans Some Findins On History Education In The Beyliks Period

**ABSTRACT**

The periods of the Turkish Beyliks of Anatolia formed one of the most special and original phases of Turkish history. After the Manzikert Victory, the I. Beyliks period was experienced, and powerful Turkish beyliks were established in Central and Eastern Anatolia.However, these could not be permanent and were eliminated by the Seljuks of Turkey. After the weakening of the Seljuks and the Mongol invasion, there was a second beyliks period in Anatolia, but with the rise of the Ottomans, the dominance was gathered in one center again.The Ottomans put an end to the beyliks first through legitimate means and then through aggressive military annexation during the reign of Yıldırım Bayezid. This illegality was corrected by Timur's intervention in Anatolia and beyliks were re-established. After the Interregnum, the Ottomans reincorporated the beyliks that they did not see as "states".

The understanding of dominance and historiography of the Seljuks and the Ottomans do not qualify the beyliks as "states". It does not see its assets as legitimate. This approach has been largely continued in our Republican period historiography.What kind of understanding and approach do we teach students about the history of beyliks in high school history books? As a result of this, what kind of a “beyliks” perception is formed in students? In this study, current textbooks will be examined, answers will be sought to these and similar questions, and suggestions will be developed for teaching the history of beyliks more objectively.

**Keywords**: Beyliks Period, Ottoman, History Education, Historiography, Textbooks

## Giriş

Türkiye Cumhuriyeti’nin en önemli sorunlarının başında eğitim-öğretim meselesi gelmektedir. Hem sayısal hem de sosyal alanlar için farklı ölçeklerle hazırlanan uluslararası değerlendirmelerde ülkemiz alt sıralarda yer almaktadır. (MEB, 2018, s. 16) Temelde eğitim Türkçe ve Matematik dersleri üzerine yoğunlaşmış, tarih ve diğer dersler ihmale uğramıştır.

Türkiye'de tarih eğitimi sancılı, yorucu ve süreksizdir. Hem güncelin tarihe müdahalesi hem bilimsel gerçeklerden uzak, efsane ve uydurmalarla dolu tarihi bilgilere maruz kalan öğrenciler tarih dersinden ve biliminden uzaklaşmaktadırlar. Tarihin "sevilmeyen" olarak ilanı ise ona verilen önemi daha da azaltarak problemleri arttırmakta ve bu durum sosyal, siyasal ve kültürel pek çok soruna temel teşkil etmektedir.

Tarih eğitiminin sorunlarının başında ise ders kitaplarının kalitesizliği, öğretmen eğitimi ve yetersizliği, ders saatlerinin azlığı ve siyasi müdahaleler gelmektedir. Tarih ders kitapları her devlette olduğu gibi bizde de iktidarın ideolojisinin beyanı ve meşruiyetinin kaynaklarından biri olmuştur. Henüz cumhuriyetin ilk yıllarında bile tabii olarak bir ulus bilinci geliştirmek maksadıyla tarih kitaplarına başvurulmuştur. Eski düzenin izlerini silmek, inkılapların aslında Türk milletinin köklerinde zaten var olduğunu vurgulamak amacıyla dönemin şartlarına uygun bir tarih müfredatı geliştirilmiştir. Ne yazık ki aşırıya kaçılarak Güneş-Dil Teorisi ve Türk Tarih Tezi gibi yapay ve bilimsellikten uzak bir takım çalışmalar yapılmıştır. Fakat Zeki Velidi Togan gibi şahsiyetlerin çabalarıyla bu yanlıştan vazgeçilmiştir. Sonraki yıllarda ise yine değişen iktidara ve dönemin dinamiklerine göre tarih müfredatları şekillenmiştir. Bir gelenek haline gelen tarih müfredatının tahribatı, iktidar politikalarının tutarsızlığı sayesinde günümüzde had safhaya ulaşmıştır.

## Anadolu Beylikleri:

XI. yüzyıl Türk tarihinin seyrini değiştiren önemli olaylara sahne oldu. Şüphesiz bunun başında Selçukluların tarih sahnesine çıkışları ile Türk ve İslam dünyasının önderliğini ve hamiliğini ele almaları gelir. Selçukluların büyüyüşlerine paralel olarak çevrelerindeki Oğuz yurtları bozulmuş ve Oğuzlar Selçuklu ülkesini doldurmaya başlamışlardı. Bu göç hareketliliği bir takım sorunlara yol açmış ve Selçukluların önceliği bu soydaşlarına yeni yurtlar bulmak olmuştur. Selçuklular Doğu'da güçlerinin sınırlarına ulaşmış ve yönünü Batı'ya; Bizans ve Halifeliğe çevirerek daha büyük idealler peşine düşmüştü. Aynı dönemde eski gücünün son demlerini yaşayan kudretli Bizans, Doğu'dan gelen Türk akınlarını tamamen bitirmek, sınırlarını güvence altına almak amacıyla harekete geçmiş ve Alp Arslan önderliğindeki Türk ordusuyla karşı karşıya gelmişti. Türk Zaferi ile sonuçlanan 1071 Malazgirt Muharebesi, Bizans'ın gücünü ve direncini kırmış ve Türk kuvvetlerinin karşısında önemli bir güç kalmamıştır. Bu tarihten sonra kısa sürede –Batı Anadolu hariç- Anadolu'nun pek çok yeri Türklerin eline geçmiştir. (Turan, 2018, s. 67) Malazgirt öncesi akınlardan farklı olarak 1071 sonrası Türk topluluklarının Anadolu ile olan ilişkisi istiladan iskana doğru evrilmişti. Artık Türkler yeni fethettikleri topraklara yerleşmeye, buralarda siyasi oluşumlar kurmaya başlamışlardı. Malazgirt'ten kısa bir süre sonra (1077) Selçuklu Hanedanı'ndan Süleyman Şah İznik'i ele geçirerek kendi devletini kurdu. Bu süreçte Anadolu'nun farklı bölgelerinde Türk Beylikleri kuruldu. Mardin, Harput, Diyarbakır yörelerinde Artuklular; Tokat, Amasya, Sivas, Malatya yörelerinde Danişmendliler; Erzincan, Kemah, Divriği yörelerinde Mengüceklüler; Erzurum ve civarında Saltuklular; Van çevresinde Ahlatşahlar; Bitlis ve çevresinde Dilmaçoğulları; İzmir'de ise Çaka Beylikleri kurulmuştur. (Şeker, 2020, s. 76)

Türkiye Selçukluları siyasi otoritesi zamanla güçlenmiş ve diğer beylikleri hakimiyet mücadelesinde saf dışı bırakmıştır. Artık Anadolu toprakları Batılılar tarafından Türkiye olarak zikredilmeye başlanmştır. Bu dönemde Türkler Haçlı Seferleri'ni ve Bizans'ın saldırılarını başarılı bir şekilde bertaraf ettiler. XII. ve XIII. yüzyılda Moğolların yükselişiyle birlikte yeniden bir göç hareketliliği yaşandı. Moğol istilasından kaçan Türkler güvenli yer olarak gördükleri Batı'ya, Anadolu'ya doğru göç etmeye başlamışlardı. XIII. yüzyıldaki Türk göçü 1071 sonrası göçten bazı farklılıklar arz eder. Bu defa gelen Türkler çoğunlukla şehirli idiler. Aralarında iyi eğitim görmüş medreseliler, tüccarlar, zanaatkarlar vardı. Ve bu sefer karşılarında güçlü bir Bizans veya Haçlı unsuru yoktu. (Sümer, 1960, s. 575) Türkiye Selçukluları ilk zamanlarda, özellikle Alaeddin Keykubad döneminde bu büyük göçü iyi yönetmiş ve gelenlerden faydalanmıştır. Ancak sonraki hükümdarlar aynı özveriyi gösterememişler ve Moğol saldırıları şiddetini arttırdıkça Doğu'dan gelen göç baş edilemez bir hale bürünmüştür. Bunun neticesinde Türkiye Selçukluları Moğol tahakkümünde yıkılış sürecine girmiştir. Sonu gelmeyen vergilerden, Moğol saldırganlığından ve Türkiye Selçuklularının otoritesinden uzaklaşmak isteyen Türkmenler daha da Batı'ya Ege ve Marmara kıyılarına kadar ilerlemişler ve Bizans'tan aldıkları toprakları yurt edinmişlerdir. (Wittek, 1999, s. 15) Bu süreçte Konya çevresinde Karamanoğulları ve Kütahya ve çevresinde Germiyanoğulları Beylikleri büyük bir güç olarak ortaya çıkmışlardır. Balıkesir ve çevresinde Karasıoğulları; Manisa ve çevresinde Saruhanoğulları; İzmir ve Aydın çevresinde Aydınoğulları; Muğla ve Denizli çevresinde Menteşeoğulları Beylikleri ortaya çıkmıştır. Batı Anadolu'da kurulan bu beylikler Ege ve Akdeniz'de başarılı deniz gazaları gerçekleştirmişler ve Türk tarihinde yeni bir sayfa açmışlardı. Isparta ve Burdur yörelerinde Hamidoğulları; Kastamonu ve Sinop yörelerinde İsfendiyaroğulları; Elbistan ve Maraş yörelerinde Dulkadiroğulları Beylikleri ortaya çıkmıştır.

Moğol ve Selçuklu otoritelerinin zamanla kaybolması üzerine her bir beylik bağımsız devlet gibi hareket etmeye başlamış ve aralarında bazen ittifaklar kurarak bazense tek başlarına hakimiyet mücadelelerine girişmişlerdir. Yeni dönemde temel gaye ve beylikler arasındaki mücadelelerin esas konusu Selçuklu mirasına sahip olup diğer beylikleri de kendi hakimiyeti altına almak olmuştur. Selçukluların eski başkentini ellerinde bulunduran güçlü Karamanoğulları ile Bizans'a karşı başarılı gazalar yaparak beyliklerin desteğini arkasına alan Osmanlılar, kaçınılmaz olarak karşı karşıya gelmişlerdir. Osmanlılar Söğüt – Domaniç ekseninde kurulmuşlar, Bursa ve çevresini de ele geçirerek kısa zamanda devletleşmişlerdir. İlk zamanlarında diğer beylikler üzerinde bir tahakküm kurmaya çalışmamışlar yönlerini gaza sahası haline gelen Bizans'ın Marmara ve Rumeli'deki topraklarına çevirmişlerdi. Onların bu yöndeki ilerleyişleri diğer beyliklerin de takdirlerini ve desteklerini kazanmalarını sağlamıştır. Fakat kaçınılmaz olarak Osmanlılar, Bizans ve ötesindeki Hıristiyan unsurlara karşı gazalar yaparlarken arkalarında güçlü beylikler istememişlerdi. Osmanlıların ideallerinin gerçekleşmesi diğer beyliklerin ele geçirilmesinden bağımsız düşünülemezdi. Daha Orhan Bey döneminde Karasıoğulları meşru bir zeminde ele geçirilmeye çalışılmış ve diğer beyliklere de bir mesaj verilmişti. Nitekim Yıldırım Bayezid'e

kadar Anadolu Türk siyasi birliğini gerçekleştirmeye yönelik eylemlerde meşruiyet ilkesine aykırı düşmemeye çalışılmıştır. Yıldırım döneminde ise bu ilke terk edilmiş ve beylikler işgal edilmiştir. Timur ile beylikler yeniden diriltilse de kısa bir süre sonra Osmanlılar tekrardan duruma hakim olmuşlardır. Osmanlıların beylikleri ele geçirme süreçlerinde karşılarındaki asıl güç ise daima Karamanoğulları Beyliği olmuştur. Karamanoğulları ile olan mücadeleleri iki tarafın tarihsel metinlerine de yansımıştır. Taraflar soylarını daha üstün daha meşru soylara dayandırmaya çalışmışlar, her hareketlerini meşrulaştırmışlar ve yapılanın aslında basit bir "zaten hakkı olanı almak" gayesi güttüğü mesajını vermişlerdir. Ahmedi, Aşıkpaşazade, Neşri gibi kaynaklarda bu durum açık bir şekilde göze çarpmaktadır.

### Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Ders Kitabı'nın (İlke) Değerlendirilmesi:

Toplam 7 Ünite'den oluşan kitabımızın temel amacı öğrenciye Osmanlı tarihini öğretmektir. Giriş ünitelerinde Osmanlı'nın kuruluşuna zemin hazırlayan olaylar ve kuruluşa giden süreç anlatılmak istenmiştir. Malazgirt Zaferi öncesi ve sonrası oluşan atmosfer, Türkiye Selçukluları'nın kuruluşu, ilk Oğuz göçü ve ilk Türk Beylikleri, Haçlı Seferleri, Moğol İstilası ve bunun yansımaları I. ünitenin konularını oluşturur. Sonraki ünitelerde ise salt bir Osmanlı tarihi anlatılmış, eş zamanlı olarak Osmanlı'yı doğrudan etkileyen dünyadaki pek çok tarihi gelişmeye yer verilmemiştir. Diğer ünitelerin temel konuları ise; Osmanlıların kuruluş ve yükselişleri, Osmanlı müesseseleri, Osmanlı kültürel, toplumsal ve ekonomik hayatından ibarettir.

I. Ünitede yer alan "Anadolu'da Kurulan İlk Türk Beylikleri" başlığıyla Danişmentliler, Saltuklular, Mengücekliler, Artuklular ve Çaka Beylikleri dört sayfayla özetlenmiştir. Ahlatşahlar, İnançoğulları, Dilmaçoğulları, İnaloğulları, Tanrıvermişoğulları, Çubukoğulları Beylikleri ise yalnızca bir tabloda kurucusu, kurulduğu yer ve bıraktıkları önemli eserler eksik bir biçimde verilmekle yetinilmiştir. Bu tablodaki asıl ilginç ve fahiş olan hata ise İnançoğulları Beyliği'nin "Malazgirt sonrası Anadolu'da kurulan diğer Türk beylikleri" tablosunda bulunmasıdır. İnançoğulları Beyliği'nin kuruluşu 1259 sonrasına tarihlenir. (Kofoğlu, 2016, s.248) Malazgirt Zaferi ile beyliğin kuruluşu arasında 188 yıl vardır. İnançoğulları Beyliği akademik tarih kitaplarında daima "2. Beylikler Dönemi" içerisinde yer alır. Bu maddi hata, öğrencilerin tarih öğreniminde ciddi yanlış anlaşılmalara yol açacağından acilen düzeltilmesi zaruridir.

"Moğol İstilası Sonrası Anadolu'nun Siyasi ve Toplumsal Durumu" başlığıyla Kösedağ sonrası dönem anlatılmıştır. Yine bir tablo kullanılarak 2. Beylikler birer cümle kuruldukları şehirler ile anlatılmak istenmiştir. Tablonun yetersizliğiyle beraber yine kısmi bir hata göze çarpmaktadır. (İLKE, 2018, s.41) Saruhanoğulları Beyliği "İzmir ve Manisa civarında kuruldu."; Aydınoğulları ise "Aydın civarında kuruldu." cümleleriyle özetlenmiştir. Saruhanoğulları Beyliği İzmir'in kuzey kesimlerine sahip olmakla birlikte bütün İzmir'e hakim olmamıştır. İzmir şehriyle özdeşleşen beylik daima Aydınoğulları Beyliği olmuştur. Söz konusu beyliklerin kuruluş süreçleri ayrıntılı bir şekilde verilmediği için böyle bir tabloda Saruhanoğulları'nın İzmir ile bağdaştırılması ve Aydınoğulları'nın dışarıda

bırakılması yanlış anlaşılmalara sebebiyet verebilir.

II. Ünitede Osmanlı Devleti'nin kuruluş süreci anlatılmıştır. Bu ünitede yer alan "Anadolu'da Türk Siyasi Birliği Sağlanıyor" başlığı ile diğer beyliklerle olan münasebetlere yer verildiği görülüyor. Burada, Karasıoğulları ve Ankara'nın meşru bir zeminde Osmanlılar tarafından ele geçirilmesi ve Osmanlı'nın kazanımlarına yer verilmiştir. Devamında ise I. Murad döneminde Yıldırım'ın düğünü vesilesiyle Germiyan'dan çeyiz olarak alınan topraklar ve ayrı bir cümleyle Hamidoğulları'ndan para ile toprak alınması hadisesi yer almaktadır. (İLKE, 2018, s. 64) Yıldırım Bayezid ile Germiyan Beyi Süleyman'ın kızının nişanı Osmanlı-Beylikler ilişkilerinde geri dönülemez bir dönemi başlatacaktır. Son derece önemli olan bu düğüne daha fazla yer verilmeli öğrencinin ilgisi kurmaca görseller de kullanılarak bu noktaya çekilmeliydi. Bir Osmanlı şehzadesi ile Germiyan prensesinin evliliği aynı zamanda iki Türk beyliği arasındaki yakın ilişkileri ve ittifakı göstermektedir. Bu düğüne diğer beylikler de elçiler yollamışlardır. Osmanlılar düğünü adeta bir fırsata çevirmişlerdir. Aşıkpaşazade'de düğüne Karamanoğlu, Hamidoğlu, Menteşeoğlu, Saruhanoğlu, İsfendiyaroğlu ve Mısır Sultanı'nın davet edildiğinden bahsedilir. Yine aynı kaynağa göre Gazi Evrenos Bey'in getirdiği hediyelerle herkesi şaşkına çevirdiği, adeta Osmanlıların zenginliklerini nispet yaparcasına sergiledikleri bir fuara dönüştüğü görülüyor. (Aşıkpaşaoğlu, 2019, s. 65) Diğer beyliklere "eğer bizimle beraber hareket ederseniz siz de bu zenginlikten pay alabilirsiniz" mesajı verilmek isteniyordu. Yine Hamidoğulları Beyliği'nden parayla toprak alabilecek kadar zenginleştikleri mesajı aynı gayeyi güdüyordu. Bütün bu faaliyetler Osmanlıların Marmara ve Rumeli'de yaptıkları gazalar sayesinde elde ettikleri ekonomik güçlerini bir propaganda malzemesi haline getirip diğer beyliklere karşı bir üstünlük kurma çabası taşır. (Emecen, 2012, s. 174)

Ders kitabının devamında Osmanlı Karaman ilişkisine dair anlamsal bir bozukluk içeren cümle yer almakta. Bu cümle: "Osmanlı Devleti'nin Anadolu'daki en güçlü rakibi Karamanoğulları, her fırsatta Osmanlı Devleti'ne karşı ayaklanıyor, Osmanlı aleyhine Bizans ile ittifak kuruyordu." ifadesidir. Osmanlı Karaman çekişmesi, Osmanlıların büyüyüp gelişmesi ile paralel olarak artmıştır. Ancak bu çekişme söz konusu ifadede olduğu gibi her fırsatta ayaklanma şeklinde gerçekleşmemiştir. Ayaklanma tabiri Karamanoğulları'nın Osmanlılara tabi bir beylik olduğu manası taşır. Osmanlılar ile Karamanoğulları'nın fiili ilk savaşları 1386 Frenk Yazısı ile olmuştur. Bundan önce bilinen bir savaş malum değildir. Oysa söz konusu ifadeden Osmanlılar ile Karamanoğulları'nın her fırsatta savaştıkları manası çıkmaktadır. Ayrıca Osmanlı Karaman münasebetleri sürekli olarak bir çekişme halinde geçmemiştir. Zira I. Murad'ın kızı Melek Hatun ile Karamanoğlu Alaeddin Bey'in evliliklerinden sonra Osmanlı-Karaman ilişkileri kısa süreliğine de olsa olumlu bir havada seyretmiştir.

Yıldırım Bayezid'in Beylikleri ele geçirişi tek bir cümle ile anlatılmaya çalışılmıştır. Osmanlıların beylikleri ele geçirme sürecinde sert bir politika değişikliği; meşruiyet ilkesinin terki hususunda 1389 I. Kosova savaşı çok önemli bir yer tutmaktadır. I. Kosova Savaşı'nda beylikler Osmanlı saflarında savaşmışlar ve bir birlik havası oluşmuştur. Ancak bu birlik

ortamı I. Murad'ın savaş sonunda şehid edilmesi nedeniyle kısa sürmüş, beylikler ayaklanmışlardır. Bu ayaklanmayı fırsat bilen Yıldırım Bayezid Anadolu beyliklerini bir bir ele geçirmiştir. Yıldırım Bayezid'in meşruiyet ilkesini terk ederek beylikleri ilhakının, yani bu değişimin nedenleri açıklanmamış ve hatta ilgili yerde I. Kosova Savaşı'nın bahsi bile geçmemiştir. Bunun dışında kitapta I. Kosova Savaşı'nın geçtiği diğer kısımlarda da beyliklerden söz edilmemektedir.

Kitabın kalan kısımlarında beylikler hakkında verilen bilgiler kısaca Timur ile yaşanan gerginlikteki faktörleri, Çelebi Mehmed'in bir kısım beylikleri ele geçirmesi, II. Murad'ın siyasi birliği yeniden sağlaması bilgilerinden ibarettir.

**Ortaöğretim 10. Sınıf Meb Tarih Kitabının Değerlendirilmesi:**

I. Ünitede yer alan "Anadolu'nun İlk Fatihleri" başlığıyla önceki yüzyıllarda Anadolu'daki Türk varlığı kısa bir özet halinde verilmiş ve ardından ilk Türk beylikleri anlatılmıştır. Danişmendliler, Mengücekliler, Artuklular ve Saltuklular birer paragraf; Dilmaçoğulları ve Ahlatşahlar da birer cümleyle açıklanmıştır. "Biliyor Musunuz?" ibareli bir kutucukta ise Çaka Bey'in denizcilik faaliyetleri yaptığının belirtilmesiyle beraber müstakil bir Çaka Beyliği yokmuşçasına davranılmıştır.

"Anadolu'da Moğol İstilası" başlığı altında Türkiye Selçuklularının yıkılış süreçleri, Moğolların Anadolu'da yaptıkları tahribatlar ve Oğuz göçü anlatılmıştır. "İkinci Beylikler Dönemi" alt başlığıyla Moğolların önünden kaçan Oğuzların Anadolu'ya gelerek Bizans sınırlarında kümelenmesi ve siyasi otoriteler oluşturması anlatılmıştır. Moğolların başarısı Türkiye Selçuklularının Fars kökenli devlet adamlarının kötü yönetimine bağlanmış buna mukabil Kösedağ Savaşı sonrası Moğol hakimiyetinin yavaş yavaş kaybolması yeni gelen Oğuzların dinamik ve savaşçı olmalarına bağlanmıştır. (MEB, 2020, s.39) Bu önerme kısmen doğru olsa da Türkiye Selçuklularının yıkılış süreçlerinin arkasında başka sebeplerin de olduğu göz ardı edilmiştir. Bölümün devamında ikinci dönem Türk beyliklerinin yalnızca adları ve bu beyliklerin Moğollar karşısındaki tutumundan bahsedilmiştir. Küçük bir beylikler haritası verilmekle birlikte bu beyliklerin tarihsel gelişimleri, önemleri, kültürel ve toplumsal mirasları hakkında herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

II. Ünite "Beylik'ten Devlete Osmanlı Siyaseti" dir. Bu ünitede "Balkan Fetihleri" başlığıyla Osmanlıların Rumeli'ye geçişleri anlatılmıştır. Rumeli'ye geçişte etkili olan iki olay olarak Bizans'ın saltanat mücadelesine karışılması ve Karasioğulları Beyliği'nin alınması açıklanmıştır. Bilindiği üzere Karasioğulları Beyliği'nin alınışı onların iç işlerine müdahale sonucu ve kısmen meşru bir zeminde gerçekleşmiştir. Osmanlı kroniklerinde beyliğin ele geçirilişi bir istila, işgalden ziyade adaleti sağlama çabası ve hatta mecburiyet olarak sunulmuştur. Bu beyliğin ele geçirilişi oldukça basit, sancısız ve kalıcı olmuştur. Oysa ders kitabında Karasi topraklarının alınışı artık Osmanlıların beyliklerle iyi geçinme politikasından vazgeçtiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. (MEB, 2020, s. 60) Bu önerme oldukça yanlıştır. Osmanlıların, beylikleri ele geçirme ve onları tahakküm altına alma süreçlerindeki belirgin değişim, Yıldırım Bayezid dönemiyle olmuştur. Yıldırım'a

kadarki süreçte meşruiyet ilkesi daima göz önünde tutulmuştur. Beyliklere ekonomik ve siyasi olarak göz dağı verilmiş olmakla beraber onların destekleri alınmaya çalışılmıştır.

Ders kitabının devamında I. Murad dönemi siyasi olaylarına değinilmektedir. I. Kosova Savaşı'na diğer beyliklerin de yardıma gelmeleri bir cümle ile geçiştirilmiştir. Bu olayın hangi şartlar altında gerçekleştiği, desteğe gelen beyliklerin hangileri olduğu ve I. Murad'ın şehid edilmesi sonrası beyliklerin tavrına yer verilmemiştir. Bununla beraber "Türk Siyasi Birliğini Sağlama Faaliyetleri" başlığında Feridun Emecen'den direkt bir pasaj alınarak I. Kosova Savaşı sonrası oluşan atmosfer ve Yıldırım dönemi beylikler politikasının değişimi verilmiştir. Aynı başlıkta "Batı Anadolu'da, Germiyanoğulları'nın üstünlüğünü kaybetmeye başlamasıyla birlikte Karamanoğulları kendilerini Türkiye Selçukluları'nın varisi olarak görmüştür." (MEB, 2020, s.64) cümlesi hatalıdır. Karamanoğulları'nın Selçuklu varisi olma iddiası Germiyanoğulları'nın Batı Anadolu'daki üstünlüğünü kaybetmesiyle direkt olarak bağdaştırılamaz. Söz konusu olgu "Germiyanoğulları Beyliği'nin eski gücünü yitirmeye başlamasıyla birlikte Karamanoğulları'nın bölgedeki etkinliği artmaya başlamıştır." şeklinde ifade edilmelidir. Ayrıca beyliklerin kuruluş ve gelişimleri özel olarak verilmediği için öğrenci direkt olarak bu ifadelerle karşılaştığında olayları çözümleyemeyebilir. Aydınoğulları Beyliği'nin kurucusu Mehmed Bey'in tarih sahnesine bir Germiyan subaşısı olarak çıkışı, Menteşeoğulları Beyliği'nin iptidalarındaki Karamanoğulları ittifakı bilgileri ayrıca verilmelidir. Paragrafın devamında bir hata daha göze çarpmaktadır. "Örneğin Karamanoğulları, diğer beylikler üzerinde hakimiyet kurmak için Memlûkların da desteğiyle 1367'de Latinlerin elindeki Gorigos Kalesi üzerine sefer düzenlemiş ancak başarısız olmuştur." İfadesi anlam hatası içermektedir. Sanki "Gorigos'ta Türkmen Beyleri vardır ve bunlar üzerine düzenlenen bir seferle birlikte beylikler üzerinde hakimiyet kurulacaktır." gibi bir mana çıkmaktadır. Yine Gorigos Seferi'nin başarısızlığı sonucunda beyliklerin gözünde Karamanoğulları'nın prestijlerini kaybetmesi bilgisi verilmemiş ve cümle yarıda bırakılmıştır. Bu olay "Osmanlıların tekeline almaya çalıştıkları gaza liderliğine karşın Karamanoğulları da aynı politikayı izlemek istiyordu. Böylece diğer beyliklerin gözünde prestijlerini yükseltmek gayesi güdüyorlardı. Bu amaçla Latinlerin (Kıbrıs Krallığı) elinde bulunan Gorigos Kalesi üzerine bir sefer düzenlediler. Karamanoğulları bu seferde Memlükler ve diğer beyliklerin desteğini aldı. Fakat sefer başarısızlıkla sonuçlandı. Gorigos Seferi neticesinde beylikler dünyasının gözünde Karamanoğulları'nın prestijleri yıkıldı. Bu durum diğer beylikleri Osmanlılara yakınlaştırdı." şeklinde anlatılmalıydı. Sonraki paragrafta yine Karamanoğulları ile ilgili olarak: 1387'deki savaşta Osmanlılara yenilmesiyle Anadolu birliğini sağlama siyaseti son bulmuştur, ifadesi hatalıdır. Frenkyazısı Savaşı ile Karamanoğullarının beylikler gözündeki prestiji yerle bir olmuştur. Beyliklerin gözünde Karamanoğulları "kafire karşı gaza yapan Osmanlılara saldırmış" ve üstüne yenilmiştir. Fakat bu tabloya rağmen Karamanoğulları'nın Anadolu'nun liderliğini ele geçirme, beylikleri birleştirme çabaları son bulmamıştır. Nitekim daha sonraları her fırsatta isyan edecek olan beylikleri örgütleyenler, kışkırtanlar yine Karamanoğulları'dır. II. Ünitenin devamında "Türk Devletlerinin Liderlik Mücadelesi" başlığıyla geçmiş dönemlerdeki

Türk hakimiyet anlayışı ele alınmıştır. Bu başlıkta Türklerin kendi aralarında birlik kurarak dünyayı adaletle yönetme ülküsü olan Türk Cihan Hakimiyeti Mefkuresi öğrenciye sunulmuştur. Bu fikrin beylikler ile Osmanlılar arasındaki ilişkilere olan etkisi belirtilmiştir. Önceki dönemlerde göz ardı edilen fakat çok mühim bir öneme haiz olan Türk Cihan Hakimiyeti Mefkuresi öğrencide tarih bilinci oluşturması açısından oldukça önemli bir yer tutar. Bu sayede öğrencinin zihninde beylikler arasındaki mücadele, kuru bir güç savaşı olmaktan ziyade, tarihi bir misyon olarak canlanacağından, konunun anlaşılması hususunda önemli bir görevi yerine getirir.

Kitabımızda beylikler döneminin sonlandırılması ise bir paragrafla geçiştirilmiştir. Daha sonraları Fatih ve Yavuz döneminde Doğu Anadolu'daki beyliklerle olan mücadelelere kısaca değinilmiş ve kitapta beylikler bahsi kapatılmıştır. Beylikler dönemi kültür ortamı, beyliklerin Türk ve Dünya tarihi açısından önemi, beylikler mirasının Osmanlı'ya yansımaları ve Osmanlı'nın bundan sağladığı kazançlar gibi çok önemli sorular cevaplanmadan bırakılmıştır.

## Beylikler Tarihi Nasıl Anlatılmalıdır

Beylikler çağı Türk tarihinde kendine has özelliklere sahip olan bir dönemdir. Henüz hala tam olarak kavranamamış ve pek çok noktası karanlık kalmıştır. Türk tarihçilerince yeterince önem verilmemiş, Osmanlı tarihi ile olan münasebetleri ölçüsünde bahse gerek görülmüştür. Ne yazık ki bu anlayışın ders kitaplarına da yansıdığını görüyoruz. Beylikler dönemi tarih anlatımı her açıdan eksiktir ve yanlış bilgilerle doludur. Oysa ki bu eksik ve yanlışlar kolayca kapatılabilir. Bunun için:

1- Orta Asya'dan Anadolu'ya göç Malazgirt Savaşı'na hapsedilmemeli; siyasi, sosyal, ve ekonomik açıdan bütün yönleriyle değerlendirilmelidir. XI. ve XIII. yüzyıldaki Türk göçlerinin farklılıkları üzerinde durulmalıdır. Oğuzların Orta Asya'daki yaşam koşulları, geçim kaynakları, Selçukluların kuruluşundaki rolleri, İslamlaşmanın Türk göçüne etkileri, şehirli-konargöçer sorununun ilk göçteki yeri, Bizans ve Ön Asya'daki devlet ve toplulukların Türk göçüne karşı tutumları öğrenciye verilmelidir.

2- Türkiye Selçuklularının çöküş süreçleri, bu süreçte Moğolların etkisi ve Moğolların önünden kaçan Türkmenlerin Türkiye Selçuklularıyla olan etkileşimleri, XIII. yüzyıl Anadolu'sunun ekonomik ve toplumsal buhranları konuya girişte önemli bir yer tutar. 1071 ve 1243 sonrası Türk göçü temelde çok büyük farklılıklar gösterir. Ders kitaplarında bu farklılıklara yeterince yer verilmediği görülmektedir. Orta Asya'da Oğuzların değişen şartlar karşısında yeni yurtlar ve geçim kaynakları bulmak amacıyla Selçuklu ülkesine göçleri büyük bir kargaşaya neden olmuştur. Selçuklu Sultanları hem ülkelerindeki huzursuzluğu gidermek hem soydaşlarına sahip çıkmak hem de ileride Batı'ya yapacakları akınlarda kullanmak üzere kendilerine bağlı bir askeri güç oluşturmak amacıyla Oğuzların Anadolu'ya göçünü teşvik ve organize etmişlerdir. I. Beylikler dönemi bu şartlar içerisinde

vücuda gelmiştir. İkinci Türk göçü ise Moğolların büyük bir güç olarak ortaya çıkıp Orta Asya ve İran coğrafyalarındaki Türkleri tazyikleri sonucunda gerçekleşmiştir. Bu sefer Anadolu'ya gelenler arasında çoğunluk şehirli unsurlardan meydana geliyordu. İlk gelenlerin aksine bunlar ticareti, tarımı, zanaatkarlığı bilen; üreten kesimdi. Aralarında medreselerde öğrenim görmüş; tefsir, hadis, kelam, hukuk, tıp, cebir ve felsefe gibi alanlarda yetişmiş kimseler vardı. İlk gelenlerin aksine karşılarında güçlü Haçlı kuvvetleri yoktu. Türkmenler, Bizans'ın ellerindeki şehir ve kaleleri ele geçirerek Anadolu'nun demografik yapısını bir daha geri döndürülemez bir biçimde değiştirmişler, Türklüğün ve İslam'ın kalıcı olmasını sağlamışlardır. Bu dönüşümde en büyük pay şüphesiz Osmanlıların olmakla birlikte, Anadolu'nun Türk vatanı haline gelmesinde Anadolu Türk beylikleri de öncü roller üstlenmişlerdir.

3- Beylikler içerisinde Batı Anadolu beyliklerinin özel bir önemi vardır. Türk tarihinde Ege ve Akdeniz kıyılarına ulaşana kadar denizcilik faaliyetleri sınırlı kalmıştır. Bunun yerine yaşam tarzlarının da etkisiyle dönemlerinin en güçlü süvari ordularını oluşturmuşlar ve bu sayede nüfus dezavantajlarına rağmen kalabalık orduları yenmeyi bilmişlerdir. Ancak Anadolu gibi üç tarafı denizlerle çevrili ve tarihin en büyük denizci milletlerinin üsler kurduğu ve ele geçirmek istedikleri bir coğrafyada tutunmaları için güçlü donanmalar inşa edip onlarla başa çıkabilmeleri gerekiyordu. İstanbul, Haçlılar tarafından ele geçirildiği zaman Ege bölgesinin önemi artmış, Bizanslılar donanma faaliyetlerini burada sürdürmüşlerdi. 1261'de İstanbul'un Latinlerden geri alınışıyla Bizans İmparatorluk yönetiminin ağırlık merkezi İstanbul ve Balkanlar üzerine yoğunlaştı. Batı Anadolu'daki Bizans askeri ve mali varlığı İstanbul'a kaydırıldı ve bölge ihmal edildi. Donanmanın da dağıtılmasıyla yöredeki denizcilikle geçimlerini sağlayan yerel halk işsiz kaldı. Bu yerel denizci Rumlardan da faydalanarak ilk kez Menteşe Beyliği denizlere açıldı ve deniz gazaları başladı. Daha sonraları Aydınoğulları, Saruhanoğulları ve Karasioğulları beyliklerinin de katılımıyla Ege ve Akdeniz'de Türklerin dönemi başladı. Çağlarının en ileri denizcileri olan Venedik ve Ceneviz gibi İtalyan şehir devletleri donanmaları ise Ege ve Akdeniz sularında hakim konumda idiler. Türk denizciler gazanın dinamizmiyle birlikte önemli başarılara imza attılar. Aydınoğulları Beyliği deniz gazaları sayesinde en zengin ve en güçlü beyliklerden biri haline geldi. Batı Anadolu'nun sahil beyliklerinin deniz tecrübesi Osmanlı'ya aktarıldı ve böylece Akdeniz'in bir Türk gölü haline gelmesinin temelleri atıldı. Bugün emperyalist ülkelerin Akdeniz ve Ege'deki Türk varlığının tartışmaya açması, Türkleri görmezden gelmek istemelerinin arkasında XIV. yüzyıl Haçlı Donanmalarının aldığı ağır yenilgiler vardır. Milli Eğitim Bakanlığına düşen görev ise öğrencilerimize Mavi Vatan'ı öğretirken buna Menteşe, Aydın, Saruhan ve Karesioğulları beyliklerinden başlanmasıdır. Akdeniz ve Akdeniz'e kıyısı olan ülkelerle tarihsel bağlarımızın kökenine işaret edilmelidir.

4- Osmanlılar Anadolu'yu zaten ele geçirilmiş bir yurt olarak görüyorlardı. Yavuz Sultan Selim zamanı hariç, kuruluş ve yükseliş dönemlerinde fetih istikametleri Balkanlar ve Avrupa yönünde olmuştur. Yeni ele geçirilen topraklarda kalıcı olmak, o topraklardan en üst

düzeyde faydalanmak amacıyla yatırım ve ilgileri de batı yönünde olmuştur. Bu açıdan Anadolu kısmen ihmal edilmiştir. Fakat beylikler döneminde, özellikle beylik merkezlerinde büyük iskan ve imar faaliyetleri yaşanmıştır. Beylikler Anadolu'nun dört bir yanına saraylar, camiler, medreseler, vakıflar, kervansaraylar inşa ettirmiştir. Hatuniye Medresesi, Beyşehir Eşrefoğlu Camisi, İsa Bey Cami, Balat İlyas Bey Cami gibi Türk-İslam mimarisinin en nadide örnekleri bu dönemde verilmiştir. Türkiye Selçukluları'nın Farsça'yı öne çıkarmalarına karşın beylikler döneminde Türkçe'ye verilen önem artmış ve Türk dili gelişim göstermiştir. Karamanoğlu Mehmed Bey Türkçe'yi resmi dil ilan etmiştir. Arapça ve Farsça'dan pek çok eser Türkçe'ye çevrilmiştir. Türkçe'nin gerçek manada Anadolu'ya yerleşmesi beylikler döneminin ürünüdür. Ve bütün bu önemli bilgiler ders kitaplarında yer almalıdır.

5- Beylikler tarihini yazarken salt çoğunlukta Osmanlı kaynaklarını kullanılmaktadır. Ne yazık ki beyliklerin kendilerini anlattıkları eserler neredeyse yok denecek kadar azdır. Çok tabi olarak Osmanlılar mücadele içerisinde oldukları beylikleri eleştirmişler, onlara yaşam hakkı görmemişlerdir. Osmanlı tarih yazıcılığında Karamanoğulları imajı; fitne kaynağı, gazayı engelleyen hain olarak çizilmektedir. Aynı durum diğer beylikler için de söz konusudur. Oysa bugünden objektif bir şekilde bakıldığında Karamanoğulları; eski gücünü ve karizmasını kaybetmiş, Osmanlılar karşısında var olma mücadelesi veren, bunun için de çağının elverdiği bütün imkanları kullanmaya çalışan normal bir devlet/beylik olarak karşımıza çıkmaktadır. Osmanlı kroniklerinin yaptığı öznel yargılara benzer bir şekilde ders kitaplarında Karamanoğulları ve diğer beyliklere aynı değerin pay biçildiği görülmektedir. Bu yanlıştan dönülerek Türk beyliklerinin her birinin müstakil öneme haiz olduğu, günümüz Türkiye'sinin demografik temelini oluşturduğu gerçeği 10. Sınıf tarih ders kitaplarının temel içeriği olmalıdır.

## Kaynakça


Turan, O. (2018). Selçuklular Zamanında Türkiye, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Şeker, M. (2020). Anadolunun Türkleşmesi ve Kültürel Hayatı, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Wittek, P. (1999). Menteşe Beyliği (çev. O. Ş. Gökyay), Ankara: TTK.

Sümer, F. (1960). Anadolu'ya Yalnız Göçebe Türkler Mi Geldi?, Belleten, C.XXIV, 575

Emecen, F. (2012). İlk Osmanlılar ve Batı Anadolu Beylikler Dünyası, İstanbul: Timaş Yayınları.

Aşıkpaşaoğlu Tarihi (2019). Atsız Neşri, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Kofoğlu, S. (2016). Anadolu Beylikleri El Kitabı, H. Şahin (Editör) s.248. İstanbul: Grafiker Yayınları.

MEB (2020) Ortaöğretim Tarih 10 Ders Kitabı, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

İLKE BASIM YAYIM (2019) Ortaöğretim Tarih 10. Sınıf Ders Kitabı, Ankara.

MEB (2018) Pisa 2018 Türkiye Ön Raporu, http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf

# Tarih ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Kazandırılmasında Okul Zil Seslerinin Etkisi; Barış Manço Örneği

Mehmet Doğan[a]

[a] *Tarih Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı Yozgat Fatma Temel Turhan Bilim ve Sanat Merkezi, ORCID: 0000-0003-4232-6327*

**ÖZET**

Bir toplumun değerlerinin yaşatılmasında önemli unsurlardan birisi de müziktir. Bu rolüyle müzik değerlerin aktarımında, bir eğlence aracı olmanın ötesinde, etkin bir eğitim aracıdır.

Çalışmanın amacı rastgele çalınan zil seslerinin öğrenciler üzerindeki etkisi ile planlı olarak çalınan Barış Manço şarkılarının öğrenciler üzerinde bıraktığı etki arasındaki farkı belirlemek ve Barış Manço şarkılarında yer alan kök değerlerin öğrencilere kazandırılmasını sağlamaktır.

Çalışmada zil seslerinin değer aktarımına etkisini ölçmek amacıyla deneysel araştırma desenlerinden tek grup ön test – son test deseni uygulanmıştır. Öncelikle açık uçlu dört sorudan oluşan ön test ve son test hazırlanmıştır. 5-8 ve 9-12. sınıf düzeyinde rastlantısal olarak seçilen 30 öğrenciye ön test uygulanmıştır. Sonra kök değerleri içeren Barış Manço'nun beş şarkısı okul zil sesi olarak ayarlanmıştır. Teneffüs zili yapılan bu şarkılar sekiz hafta boyunca dönüşümlü olarak çalmıştır. Sekiz hafta sonunda aynı öğrencilere son test uygulanmıştır. Verilen cevaplar analiz edilerek tablo ve grafik haline getirilip yorumlanmıştır. Sonuç olarak:

Rastgele çalan okul zil sesi müziklerinin kısmen hatırlandığı ancak öğrenciler üzerinde olumlu yönde eğitici ve öğretici bir etki bırakmadığı,

Bilinçli şekilde çalınan Barış Manço şarkılarından oluşan zil sesi müziklerinin ise öğrenciler tarafından hatırlandığı ve öğrencilerin şarkılarda tespit edilen iyilik, doğruluk dürüstlük, yardımseverlik, eşitlik, hoşgörü ve selamlaşmak gibi toplumsal ve evrensel değerlerin farkına vardıkları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler Eğitimi, Kök Değer, Müzik, Barış Manço, Teneffüs Zil Sesi

# The Effect of School Ringtones on Gaining Root Values in History and Social Studies Curriculum; The Example of Barış Manco

Mehmet Doğan[a]

[a] *Tarih Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı Yozgat Fatma Temel Turhan Bilim ve Sanat Merkezi, ORCID: 0000-0003-4232-6327*

**ABSTRACT**

One of the important elements in keeping the values of a society alive is music. In this role, music is an effective educational tool beyond being an entertainment tool in the transfer of values.

The aim of the study is to determine the difference between the effect of randomly played bell tones on students and the planned Barış Manço songs, and to ensure that students gain the root values in Barış Manço songs.

In the study, one group pre-test-post-test design, one of the experimental research designs, was applied in order to measure the effect of ringing tones on value transfer. First of all, a pre-test and post-test consisting of four open-ended questions were prepared. 5-8 and 9-12. A pre-test was applied to 30 randomly selected students at the grade level. Then, five songs of Barış Manço containing root values were set as school ringtones. These songs, for which the recess bell was made, played alternately for eight weeks. At the end of eight weeks, a post-test was administered to the same students. The answers given were analyzed and interpreted by turning them into tables and graphics. As a result:

Random school ringtone music is partially remembered but did not have a positive educational and instructive effect on students,

It was observed that the ringtone music consisting of Barış Manço songs consciously played was remembered by the students and the students became aware of the social and universal values such as kindness, honesty, benevolence, equality, tolerance and greeting.

**Keywords:** Values education, Root Value, Music, Barış Manço, Recess Ringtone.

## 1. Giriş

Yaşamını Türk milli kültürüne adayan birisi olarak Barış Manço, gerek sanatçı kimliği gerekse müziğini icra ve ifade biçimi ile Türk toplumunda ve müziğinde önemli bir boşluğu doldurmuştur. Özünde ulusal, biçimde evrensel olma ilkesinden hareketle sanatını icra eden Barış Manço Türk milletinin tarihini, kültürünü, değerlerini, inanışlarını, geleneğini şarkılarında ince bir biçimde işlemiştir. Eserlerinde tarihten günümüze intikal eden birçok değere yer vermiş ve bu şekilde bir kültür aktarımı gerçekleştirmiştir. Bu anlamda gelenekten geleceğe uzanan bir köprü vazifesi görmüştür. Bir dönemin adam olacak çocuklarını yetiştirmiş, yaptığı müzikler ve televizyon programları ile "yediden yetmiş yediye" herkese hitap etmiştir. Onun öğretici şarkılarındaki erdemli insan modeli, önemini hiçbir zaman yitirmeyecek şarkılarında ustaca işlenmiştir.

Günümüzde her gencin alışkanlıkları arasında müzik dinleme alışkanlığı bulunmaktadır. Zil sesleri yoluyla Barış Manço şarkıları gibi toplumsal, kültürel ve evrensel değerleri içeren şarkıları dinleterek bu anlamda bir merak ve farkındalık oluşturmak ve eğlence aracı olarak görülen müziğin aynı zamanda eğitim ve öğretim aracına dönüştürülebilmesi çalışmanın hedefidir.

Çalışmada müziğin değerler eğitiminde kullanılması kapsamında Barış Manço şarkılarının eğitici ve öğretici unsurları üzerinde durulmuştur. Sanatçının eserlerinde yer alan topluma iletmek istediği toplumsal ve evrensel değerler incelenmiş, müziğin kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılmasındaki etkin gücünden yararlanarak tespit edilen toplumsal değerlerin okul zil sesi yoluyla öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan literatür taramasında Barış Manço ve şarkılarıyla ilgili birçok çalışmanın bulunduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmaların her birinin Manço'yu ve eserlerini farklı açılardan incelediği ve durum tespiti yaptığı görülmüştür. Bu projede bu çalışmalardan farklı olarak Barış Manço şarkılarında geçen toplumsal ve evrensel değerlerin zil sesi yoluyla öğrencilere ne düzeyde kazandırılabileceği araştırılmıştır. Bu değerlerin özellikle çocuklara ve genç nesillere şarkılar yoluyla aktarılmasının önemine değinilmiştir.

Araştırmada öncelikle Barış Manço'nun on eserinin sözleri incelenmiş, bu sözlerde yer alan değerlerin tespiti yapılmıştır. Daha sonra bu şarkılardan beş tanesi seçilerek okul zil sesi olarak ayarlanmıştır. Zil sesleri çaldırılmadan önce öğrenciler arasından rastlantısal olarak seçilen 30 kişilik gruba ön test uygulanmıştır. Daha sonra seçilen şarkılar sekiz hafta boyunca zil sesi olarak çalınmıştır. Sekiz hafta sonra aynı gruba benzer soruları içeren son test uygulanmıştır. Verilen cevaplar karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

### 1.1. Öğretim Programları ve Değerler

Öğretim programlarında değerler "öğretim programlarının bakış açısını oluşturan ilkelerin toplamıdır" şeklinde ifade edilmektedir. İçerisinde temel insani özellikleri barındıran değerler, hayatın rutin akışında karşılaşılan problemleri çözmekte harekete geçmeyi sağlayan güç ve kudretin kaynağıdır.

Toplumların geleceği, ait olduğu toplumun değerlerini benimseyerek içselleştirmiş ve bu değerleri sahip olduğu yeteneklerle birleştiren genç nesillere bağlıdır. Bundan dolayı eğitim sistemimiz her bir öğrenciye milli ve evrensel değerleri kazandırmayı ve bu değerleri davranışlarında gösterme yeterliliğini kazandırmayı amaçlamaktadır. Eğitim öğretim sistemi yalnızca akademik açıdan başarılı ve önceden belirlenmiş birtakım bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir sistem değildir. Aksine eğitim öncelikle temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamalıdır. Eğitim sistemi temel değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da içine alan eğitim programlarıyla yerine getirir. Eğitim programı, öğrenme öğretme ortamları, öğretim programları, eğitim araç gereçleri, ders dışı etkinlikler ve mevzuat gibi eğitim sisteminin bütün bileşenleri göz önünde bulundurularak oluşturulmaktadır. Değer eğitimi öğretim programlarında ayrı bir program, ders modülü, ünite ya da konu olarak görülmemiştir. Aksine tüm eğitim öğretim sürecinin nihai hedefi ve ruhu olan temel değerler, öğretim programlarının tamamında ve her bir biriminde yer almaktadır (MEB Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretim Programı, 2018).

Ülkemizde ortaöğretim programlarında Milli Eğitim Bakanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan kapsamlı bir değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklik sonrası tarih öğretim programında öne çıkarılan en önemli unsurlardan birisi değerler eğitimi olmuştur. Tarih öğretim programında evrensel ve ulusal temel değerlere sahip öğrenciler yetiştirmek amacıyla kazandırılması hedeflenen kök değerler adalet, dostluk, dürüstlük, sevgi, saygı, öz denetim, sabır, vatanseverlik, sorumluluk ve yardımseverlik olarak on temel başlık altında toplanmıştır. Bireyin evrensel ve ulusal değerlere sahip olması, değer eğitimini almasına ve onu içselleştirmesine ve davranış olarak sergilemesine bağlıdır. Bu yüzden değerler, yalnızca ünite ya da konu şeklinde değil, konularla ilişkilendirilerek aktarılmalı, aynı zamanda da öğretim programında yer alan kazanımlardan kopuk olmamalıdır (Özdemir, 2017, s.240-257).

Değer eğitimi ya da aktarımı eğitim müfredatlarında yer alan bilgiler gibi bilişsel bir süreç olmayıp daha çok bireyin duyuşsal öğrenme alanıyla ilgilidir. Bu bakımdan değer eğitimini bilişsel bir süreç olarak ele almak, okullarda değerler ile ilgili poster, pano gibi etkinlikler düzenlemek veya nasihat, söyleşi vb. yöntemleri kullanmak değer eğitimi ve aktarımında yetersiz kalmaktadır. Değerler eğitiminde gizil (örtük) öğrenme yöntemleri kullanmak ya da rol model olarak aktarmak değerlerin içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesinde daha etkili yöntemler olarak görülmektedir.

Değerler eğitiminde, değer aktarımı, değer açıklama ve değer analizi gibi yöntemlerle birlikte kültürel öğelerden biri olan müziğin, kullanılabilirliğinin ölçülmesi bu çalışmanın temel konusunu oluşturmaktadır.

### 1. 2. Değerler Eğitiminde Müziğin Yeri ve Önemi

İnsanlığın vazgeçilmez öğelerinden olan bilim, teknik ve sanat, toplum yapısının oluşmasında en önemli etmenlerdir. Bilim, teknik ve sanat, birlikte işlendiği durumlarda

veya bu öğelerden birlikte yeterince yararlanıldığı durumlarda, insan yaşamındaki bozukluk, eksiklik ve yetersizlikler giderilir.

Bu bileşenlerden biri olan sanat, insanları özgür kılar. Sanatsız insan, sanatsız toplum düşünülemez. Sanatla toplum arasında karşılıklı etkileşim sonucu, birbirlerini geliştirme ve güçlendirme gerçekleşir. Sanat "bir duygunun, bir tasanın veya bir güzelliğin ifadesinde kullanılan metotların tümü olup, bu metotların sonucunda ortaya çıkan ürünler sanat ürününü oluşturur."

Tüm sanat dalları içinde, insan ruhu üzerinde en derin etkiyi bırakan sanatın müzik olduğu kabul edilmektedir. Toplumla etkileşip bütünleşen sanatların başında yer alır müzik. Bir milletin gelişmişlik düzeyini belirlemede müzik, önemli bir göstergedir. Toplumsal bir olgu olan müziğin geldiği nokta, toplumun geldiği noktayla paralellik gösterir.

Öyle ki Çin filozofu Konfüçyüs'e ithaf edilen bir söz, kişiler ve toplumlar üzerinde müziğin etkisini şöyle tarif etmiştir: "Bir milletin mutlu ve ahlaklı bir şekilde idare edilip edilmediğini anlamak isterseniz o memleketin müziğini dinleyiniz. Müzik devlet kurar, devlet yıkar" (Biber Öz, 2001, s.101-106).

Eğitimin duyuşsal boyutu içerisinde yer alan değerler eğitimi, insan olmamızdan kaynaklanan davranışları, duyguları, tavırları ve tutumları kazandırmayı amaçlamaktadır. Toplumsal roller, kişilerarası ilişkiler, kabul edici ve yardım edici davranışlar ve evrensel değerler gibi konular değerler eğitimi içinde yer almaktadır. Değerler eğitimi, formal eğitim içerisinde yer alan derslerdeki konuların öğretiminden farklı unsurlar içermektedir. Çünkü değerler eğitimi, bireylerin sınıf içi etkinlik ve uygulamalara katılmasının ötesinde gün içerisindeki bütün yaşantılarını ilgilendirmektedir. Bu nedenle, değerler eğitiminde yeni anlayış ve yöntemlerin uygulanması büyük önem taşımaktadır (Turhan; Kova, 2012, s.117-128).

Değerler, toplumsal yapıyı ve insan ilişkilerini düzenleyen temel kuralları içermektedir. Değerlerin öğretilmesi ve nesilden nesile aktarılması, her toplumun başta gelen hedeflerinden birisidir. Toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri sahip oldukları değerleri gelecek nesillere aktarmaları ile mümkün olacaktır. Bu nedenle değerler eğitimi toplumsal açıdan büyük önem taşımaktadır. Değerler eğitiminde amaç, toplumun sahip olduğu milli, manevi tüm değerlerin kuşaklar arasındaki aktarımını sağlamaktır.

Ailede başlaması gereken bu eğitim, okul öncesi ve ilköğretim kurumları ile pekiştirilmelidir. Değerler eğitimi, değerlerin bireylere eğitim kurumlarında, planlı ve programlı etkinlikler yoluyla kazandırılması sürecidir. Müziğin insanlar üzerinde kalıcı bir etkisi olduğu düşünüldüğünde, çocuk gelişimi üzerindeki olumlu etkileri de göz önüne alındığında, toplum için önem taşıyan değerlerin, müzik eğitimi yoluyla bireye kazandırılmasının olumlu ve etkili olacağı düşünülmektedir.

Yetenek seviyesi ne olursa olsun her çocuğun yaşamında müziğe yer vardır. Müzik eğitimi, müzik derslerinin tüm yönleri ile ele alınıp, çocuğun bilişsel ve duyuşsal davranışlarının bir

bütün olarak gelişmesini amaçlamaktadır. Bu eğitim, çocuğun tüm gelişim alanlarına etki etmektedir. Bu etkiler dikkate alındığında değerler eğitiminin, müzik yoluyla kazandırılması, bu kazanımların kalıcılığını arttıracaktır. Müzik dersleri amacına uygun olarak işlendiğinde öğrencilere verilen mesajlar ve kazandırılması gereken değerler açısından da etkili olacaktır (Sağer; Karagöz 2013).

**1. 3. Barış Manço ve Sanatçı Kimliği**

Müziğe küçük yaşlarda başlayan Barış Manço, "Barış Manço ve Kafadarlar, Barış Manço ve Harmoniler, Barış Manço ve Kurtalan Ekspres" gibi birçok müzik grubu kurmuş; 200'ün üzerinde şarkı bestelemiş ve sanat yaşamındaki başarıları neticesinde 300'ün üzerinde ödül almıştır. Türk kültürünü bir bütün olarak görüp ele almış ve tasviyeci bir anlayıştan ziyade terkipçi bir anlayış benimsemiştir. Barış Manço şarkılarında divan edebiyatı, dini tasavvufi halk edebiyatı, aşık edebiyatı gibi unsurlara yer vermiştir. Müzik alanında da halk müziğinin yanında Türk sanat müziğinden de yararlanmıştır. Ancak halk müziği daha ön plandadır.

Batıda aldığı müzik eğitiminin ardından kendi kültürünün kaynaklarına inmeye çalışan Barış Manço'nun eserleri geleneğin günümüze uyarlanmasının en güzel örneklerindendir. Bazı akademisyenlere göre Aşık Edebiyatının çağdaş temsilcilerinden sayılan Manço, gitarını (kopuzunu) eline almış "Çağdaş Bir Türk Ozanıdır." Gelenekten beslenmiş olması dolayısıyla insanların onun şarkılarında kendilerinden bir şeyler bulması, eserlerinin geniş kitleler tarafından sevilerek dinlenmesini sağlamıştır. 1991 yılında Prof. Dr. Umay Günay'ın önerisiyle Hacettepe Üniversitesi tarafından kendisine 'doktor' unvanı verilmiştir. Gerekçe olarak sanatçının "Türk müziğini, Türk kültürünü yaşatmak ve geliştirmek yönündeki şuurlu gayretleri" gösterilmiştir (Emre, 2012, 639-647)

Barış Manço kimilerine göre modern bir Evliya Çelebi'dir. Aynı zamanda kültürümüzün bir parçası olan ozanlık geleneğini sürdüren modern bir Türk ozanıdır. Giysileriyle ve saçlarıyla önceki aşıklardan farklı olan Barış Manço'nun elinde kopuz değil gitar vardır. Çağdaş bir görünüm modern müziği ile milli ve manevi değerlerimizi ustaca işleyen ve aktaran usta sanatçı Türkülerimizi ve türkü formunda bestelediği şarkıları ile önemli değerlerimizden olan atasözlerimizi ve deyimlerimizi kullanarak insanlığa evrensel ve ulusal mesajlar vermekteydi.

Şarkılarında sıklıkla yer alan "Barış der ki" ile başlayan dizelerinde bir Dadaloğlu, bir Karacaoğlan edasıyla sevgiyi, saygıyı, güzel ahlâkı, dürüstlüğü, doğruluğu alın terini, hoşgörüyü ve nice değeri içeren sanatıyla bazen Yunus Emre, bazen de Mevlâna olmuştur.

Barış Manço geçmişten ve geleneğimizden aldığı mirası bugüne nasıl yansıttığını şu şekilde ifade etmektedir; …ben dedelerimden ne miras almışsam onu kendi potamda eritip bu aynadan çıkartıp karşı aynaya atıyorum. Karşı aynada da iyi karşılanıyor. Sağ olsunlar Allah razı olsun. Ve tekrar bana yansıyor. Aynalar arası bir yansıma adeta..." Barış Manço, yaşamında çoğu kez müziği kendi yaşam felsefesini, insanlara aktarmakta bir ifade aracı olarak kullandığını belirtmiştir (Erdoğan, 2015, s.117-120).

Aynı zamanda XX. yüzyılın ünlü pop müzik sanatçısı Barış Manço, Anadolu Rock akımının kurucuları arasında yer almaktadır. Türk kültürünün kaynaklarına yönelmiş, anonim halk müziği ve âşık tarzı ile yakın temasa geçmiştir. Bu temas sonucunda sanatçı, kendi sanatını âşık tarzının belli biçim, içerik ve ezgi özellikleriyle donatarak oluşturmuş ve kendine özgü müzik türünü ortaya çıkarmıştır (Düzgün, 2009, s.42-50).

### 1.4. Barış Manço Şarkılarında Tespit Edilen Kültürel ve Evrensel Değerler

Çalışma kapsamında incelenen on tane Barış Manço şarkısının sözlerinde tespit edilen değerler şu şekildedir:

Dört Kapı: Hak ve adaletten ayrılmamak, Kadir kıymet bilmek, Kanaatkarlık, Rızkı verenin Allah olduğunu bilmek, Rızkı Allah'tan beklemek, Paylaşmak, İyilik Etmek, Sevgi ve Saygı.

Diral Dedenin Düdüğü: Helal kazanç, Alın teri, Paylaşmak, Adaletli olmak, Yardımlaşmak, İnsanın ve dünyanın fani olduğunun bilincinde olmak, İyilik Etmek.

Eğri Büğrü: Bireysel farklılıklara saygı duymak, insanların değerlerine saygı duymak, Tüm inançlara saygı göstermek, İyilik ve Doğruluk.

Halil İbrahim Sofrası: Diline sahip olmak, kötü söz söylememek, haddini bilmek, kanaatkâr olmak, Kula kulluk etmemek, Nefsine hakim olmak, Dünyanın fani olduğunun bilincinde olmak, Başka, Paraya pula tamah etmemek, İyi insan olmak, doğruluk, Namus ve Şeref.

Hemşerim Memleket Nire: İnsanları renklerine dillerine ırklarına göre ayırmamak, ırkçılık yapmamak, İhtiyaç sahibi insanlara yardım etmek, Bütün insanları kardeş ve eşit olarak kabul etmek, İnsan Sevgisi, Saygı, Birlik ve beraberlik.

Kazma: Namuslu, şerefli ve onurlu olmak, helal kazanç, kanaatkarlık, doğruluk, dürüstlük Adil olmak, Dünyanın ve insanın ölümlü olduğunun farkında olmak.

Müsaadenizle Çocuklar: Eline beline ve diline sahip olmak, değerlerimize sahip çıkmak, tembel olmamak, çalışkan olmak, ömrümüzü iyi değerlendirmek, Doğruluktan ayrılmamak.

Nane Limon Kabuğu: Kişinin kendini bilmesi, Tedbirli olmak, Kendine yapılması istenilmeyen bir şeyin başkasına yapılmaması (iğneyi kendine çuvaldızı başkasına batırmak), Yerine ve zamanına göre nasıl davranılacağını bilmek.

Olmaya Devlet Cihanda Bir Nefes Sıhhat Gibi: Doğruluk ve adaletten ayrılmamak, sağlığın önemini bilmek, dünyanın geçici olduğunun ve insanın faniliğinin farkında olmak, Eli bol gözü tok olmak. Cömertlik, yardımseverlik

Sarı Çizmeli Mehmet Ağa: Yoksulları gözetmek, öksüzleri sevindirmek, dünyanın fani olduğunu bilmek ve dünya malına çok fazla önem vermemek, Yardımlaşmak, Selamlaşmak, Hak ve adaletten yana olmak, İyilik ve doğruluk, cömertlik.

## 2. Yöntem

Çalışmada deneysel araştırma desenlerinden zayıf deneysel araştırma deseni- tek grup ön test – son test yöntemi uygulanmıştır.

Çalışmanın araştırma grubunu Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrencilerden rastlantısal olarak seçilen 30 öğrenci oluşturmaktadır.

Bu doğrultuda öncelikle açık uçlu dört sorudan oluşan ön test ve son test hazırlanmıştır. 5-8 ve 9-12. sınıf düzeylerinden rastlantısal olarak seçilen 30 öğrenciye öncelikle ön test uygulanmıştır. Daha sonra toplumsal ve evrensel değerleri içeren Barış Manço'nun; Sarı Çizmeli Mehmet Ağa, Halil İbrahim Sofrası, Olmaya Devlet Cihanda Bir Nefes Sıhhat Gibi, Nane Limon Kabuğu, Kazma isimli beş şarkısı seçilmiş ve bu beş şarkı okul zil sesi olarak ayarlanmıştır. Zil sesi olarak ayarlanan şarkılar sekiz hafta boyunca her gün dönüşümlü olarak çalmıştır. Sekiz hafta sonunda hazırlanan son test aynı öğrencilere uygulanmıştır.

Yapılan testlerin sonuçları Office (Word ve Excel) programı kullanılarak ve uzman(danışman) desteği alınarak tablo ve grafiklere dökülmüş ve yorumlanmıştır. Oluşturulan tablo ve grafikler bulgular bölümünde, yorumları sonuç ve tartışma bölümünde verilmiştir.

Araştırmada ayrıca literatür taraması ve doküman analizi yöntemi de kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak hazırlanan dörder sorudan oluşan ön test ve son test soruları tablo.1 de gösterilmiştir.

| **ÖN TEST SORULARI** | **SON TEST SORULARI** |
|---|---|
| 1.Teneffüslerde çalan zil seslerinin neler olduğunu hatırlıyor musunuz? | 1.Teneffüslerde çalan zil seslerinin neler olduğunu hatırlıyor musunuz? |
| 2.Eğer zil seslerini hatırlamıyorsanız bunun sebebi ne olabilir? | 2. Eğer zil sesini hatırlıyorsanız hatırlamanızı ne/neler kolaylaştırmıştır? |
| 3.Zil sesi müzikleri size bir şeyler hatırlatıyor / çağrıştırıyor mu? | 3. Zil sesi müzikleri size ne/neler hatırlatıyor? |
| 4.Zil sesi müziklerinde sizce herhangi bir değerden bahsediliyor mu? | 4.Zil sesi müziklerinde sizce hangi değerlerden bahsedilmektedir? |

**Tablo.1. Ön Test ve Son Test Soruları**

## 3. Bulgular

### 3.1. Ön Test ve Son Test Sorularına Verilen Cevaplar

| **KATILMCILAR** | **CEVAPLAR** |
|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| | **ÖN TEST 1. SORU** | **SON TEST 1. SORU** |
| **K.1** | Hatırlamıyorum | Yaz Dostum |
| **K.2** | Ben Yoruldum Hayat | Halil İbrahim Sofrası, Nane Limon Kabuğu |
| **K.3** | Maysa İle Bulut | Barış Manço, Halil İbrahim Sofrası |
| **K.4** | Hatırlamıyorum | Barış Manço |
| **K.5** | Hatırlamıyorum | Yaz Dostum, Nane Limon Kabuğu |
| **K.6** | Diriliş Ertuğrul | Barış Manço Şarkıları |
| **K.7** | Hatırlamıyorum | Barış Manço Şarkıları |
| **K.8** | Maysa ve Bulut | Barış Manço Şarkıları |
| **K.9** | Ben Yoruldum Hayat | Halil İbrahim Sofrası |
| **K.10** | Hatırlamıyorum | Barış Maço Şarkıları |
| **K.11** | Ben Yoruldum Hayat | Halil İbrahim Sofrası, Yaz Dostum |
| **K.12** | Ölürüm Türkiye'm | Yaz Dostum, Kazma |
| **K.13** | Çizgi Film Müziği | Halil İbrahim Sofrası, Kazma |
| **K.14** | Hatırlamıyorum | Yaz Dostum, Nane Limon Kabuğu |
| **K.15** | Hatırlamıyorum | Yaz Dostum Halil İbrahim Sofrası |
| **K.16** | Hatırlamıyorum | Yaz Dostum, Halil İbrahim Sofrası |
| **K.17** | Diriliş Ertuğrul | Yaz Dostum, Halil İbrahim Sofrası |
| **K.18** | Hatırlamıyorum | Yaz Dostum, Kazma |
| **K.19** | Maysa ve Bulut | Halil İbrahim Sofrası, Nane Limon Kabuğu |
| **K.20** | Hatırlamıyorum | Yaz Dostum, Halil İbrahim Sofrası |

| | | |
|---|---|---|
| **K.21** | Maysa ve Bulut | Barış Manço Şarkıları |
| **K.22** | Ben Yoruldum Hayat | Yaz Dostum, |
| **K.23** | Maysa ve Bulut | Kazma, Halil İbrahim Sofrası, Yaz Dostum |
| **K.24** | Hatırlamıyorum | Halil İbrahim Sofrası, Yaz Dostum |
| **K.25** | Hatırlamıyorum | Barış Manço Şarkıları |
| **K.26** | Maysa ve Bulut | Barış Manço |
| **K.27** | Hatırlamıyorum | Barış Manço Şarkıları |
| **K.28** | Hatırlamıyorum | Yaz Dostum |
| **K.29** | Ben Yoruldum Hayat | Barış Manço Şarkıları |
| **K.30** | Hatırlamıyorum | Kazma, Yaz Dostum |

**Tablo.2 Katılımcılar tarafından Ön Test ve Son Testin 1. Sorusuna verilen cevaplar**

Tablo.1 de gösterildiği üzere:

Ön Testin 1. Sorusunda Hatırlamıyorum cevabı 15, Ben Yoruldum Hayat Şarkısı cevabı 5, Maysa ve Bulut Müziği cevabı 6, Diriliş Ertuğrul cevabı 2, Ölürüm Türkiye'm cevabı 1, Çizgi Film Müziği cevabı 1 kez tekrar etmiştir.

Son Testin 1. Sorusunda, Barış Manço şarkıları cevabı 11, Halil İbrahim Sofrası cevabı 12, Yaz Dostum cevabı 14, Nane Limon Kabuğu cevabı 4, Kazma cevabı 5 kez tekrar etmiştir.

| **KATILMCILAR** | **CEVAPLAR** | |
|---|---|---|
| | **ÖN TEST 2. SORU** | **SON TEST 2. SORU** |
| **K.1** | Dikkat etmiyorum | Sözleri ve müziği hoşuma gidiyor |
| **K.2** | | Barış Manço şarkılarını seviyorum kültürümüze uygun |
| **K.3** | | Barış Manço şarkılarını seviyorum |
| **K.4** | Dikkatimi Çekmiyor | Sözleri ve Melodisi Hoşuma Gidiyor |

| | | |
|---|---|---|
| **K.5** | Müzikleri bilmiyorum | Sözleri ve Melodisi Hoşuma Gidiyor |
| **K.6** | | Sözlerinin Güzelliği, akılda kalıcı olduğun için |
| **K.7** | İlgimi çekmiyor | Sözleri ve melodisi hoşuma gidiyor |
| **K.8** | | Bildiğim şarkılar olması ve sözlerinin ders verici olması |
| **K.9** | | Barış Manço şarkılarını seviyorum |
| **K.10** | Dikkat etmedim | Barış Manço şarkılarını seviyorum |
| **K.11** | | Bildiğim Şarkılar olduğu için |
| **K.12** | | Şarkıların sözleri anlamlı ve dikkat çekici, ayrıca melodisi kulağa hoş geliyor |
| **K.13** | | Sözleri anlamlı olduğu için |
| **K.14** | Müzikleri bilmiyorum | Şarkılar ezberimde olduğu için |
| **K.15** | Dikkatimi çekmedi | Sözleri ve melodisi akılda kalıcı olması |
| **K.16** | Dikkatimi çekmedi | Sözleri ders verici olması |
| **K.17** | | Değerlerimiz yansıtıyor olması |
| **K.18** | İlgimi çekmediğinden | Sözleri ders verici, müziğinin güzel olması |
| **K.19** | | Değerlerimizi ve kültürümüzü hatırlatıyor |
| **K.20** | Dikkatimi çekmedi | Akılda kalıcı olduğu için |
| **K.21** | | Barış Manço'yu severim, Sözleri anlamlı geldiği için |
| **K.22** | | Şarkıları bildiğim için |
| **K.23** | | Melodisi ve sözleri hoşuma gidiyor |
| **K.24** | İlgimi çekmiyor | Kültürümüze uygun şarkılar olduğu için |
| **K.25** | Dikkat Etmiyorum | Sözleri ve müziği hoşuma gidiyor |
| **K.26** | | Sözleri kültürümüzü yansıtıyor |
| **K.27** | Müzikleri bilmiyorum | Sözleri ve müziği hoşuma gidiyor |

| | | |
|---|---|---|
| **K.28** | İlgimi Çekmiyor | Sözleri anlamlı, ders verici |
| **K.29** | | Şarkıları biliyorum |
| **K.30** | Dikkat Etmedim | Sözleri anlamlı, müziği kulağa hoş geliyor |

**Tablo.3 Katılımcılar tarafından Ön Test ve Son Testin 2. Sorusuna verilen cevaplar**

Tablo.3'te görüldüğü üzere ön test ve son testin 2. Sorusuna verilen cevapların dağılımı şu şekildedir:

Ön Test: Dikkat etmedim (etmiyorum) cevabı 4, İlgimi(dikkatimi) çekmiyor cevabı 8, müzikleri bilmiyorum cevabı 3 kez tekrar etmiştir. 15 katılımcı zil seslerini hatırladığı için bu soruya cevap vermemiştir.

Son Test: Sözleri ve müziği hoşuma gidiyor/kulağa hoş geliyor cevabı 10, Barış Manço ve şarkılarını seviyorum cevabı 5, Kültürümüzü yansıtıyor/ kültürümüze uygun cevabı 3, sözleri ders verici cevabı 3, sözleri anlamlı ve dikkat çekici cevabı 6, değerlerimizi yansıtıyor cevabı 3, şarkıları biliyorum/bildiğim için cevabı 5, akılda kalıcı olduğu için cevabı 3, kez tekrar etmiştir.

| **KATILMCILAR** | **CEVAPLAR** | |
|---|---|---|
| | **ÖN TEST 3. SORU** | **SON TEST 3. SORU** |
| **K.1** | Hayır | Barış Manço'yu |
| **K.2** | Hayır | Eski zamanları, Eski değerlerimizi |
| **K.3** | Hayır | Eski Değerlerimizi |
| **K.4** | Hayır | Değerlerimizi |
| **K.5** | Hayır | Barış Manço ve değerlerimizi |
| **K.6** | Hayır | Eski Şarkıları |
| **K.7** | Hayır | Değer ve Kültürümüzü |
| **K.8** | Çocukluğumu | Barış Mançoyu |
| **K.9** | Hayır | Değerlerimizi |

| | | |
|---|---|---|
| **K.10** | Çizgi Film | Barış Manço |
| **K.11** | Hayır | Değerlerimizi |
| **K.12** | Hayır | Bana İnsani değerlerimizi çağrıştırıyor. |
| **K.13** | Maysa ve Bulut çizgi filmini hatırlatıyor | Yardımlaşmak gerektiğini |
| **K.14** | Hayır | Barış Manço |
| **K.15** | Hayır | Barış Manço ve Manevi değerlerimizi |
| **K.16** | Hayır | Eski Zamanları |
| **K.17** | Hayır | Eski değerlerimizi |
| **K.18** | Hayır | İnsani değerleri, yardımlaşmak |
| **K.19** | Hayır | İyi insan olmayı, selamlaşmak |
| **K.20** | Çocukluk anılarımı | Doğruluk Dürüstlük |
| **K.21** | Hayır | İyilik yapmayı , yardımlaşmayı, selam almayı |
| **K.22** | Hayır | İyi insan olmayı |
| **K.23** | Hayır | Barış Manço ve Değerleri |
| **K.24** | Hayır | İnsani değerleri |
| **K.25** | Hayır | Kültürümüzü |
| **K.26** | Çocukluğumu | İyi insan olmayı |
| **K.27** | Hayır | Değerlerimizi |
| **K.28** | Hayır | İyilik yapmayı |
| **K.29** | Hayır | Doğruluğu ve dürüstlüğü |
| **K.30** | Hayır | Barış Manço'yu |

**Tablo.4 Katılımcılar tarafından Ön Test ve Son Testin 3. Sorusuna verilen cevaplar**

Tablo.4'te görüldüğü üzere ön test ve son testin 3. sorusuna verilen cevapların dağılımı şu şekildedir:

Ön Test: Hayır cevabı 25, çocukluğumu cevabı 3, Çizgi film cevabı 2 kez tekrar etmiştir.

Son Test: Barış Manço cevabı 8, Eski Değerlerimizi cevabı 3, Eski zamanlar/ eski şarkılar cevabı 3, Değerlerimizi (insani, kültürel) cevabı 10, Doğruluk-dürüstlük cevabı 2, İyilik Yapmayı cevabı, 2, iyi insan olmayı cevabı 3, selamlaşmak cevabı 2, yardımlaşmak cevabı 2 kez tekrar etmiştir.

| **KATILMCILAR** | **CEVAPLAR** | |
|---|---|---|
| | **ÖN TEST 4. SORU** | **SON TEST 4. SORU** |
| **K.1** | Hayır | Sevgi, yardımlaşmak, çalışkanlık, iyilik |
| **K.2** | Hayır | Kanaatkarlık, Sağlığımızın önemi, helal kazanç, yardımseverlik, cömertlik |
| **K.3** | Hayır | Doğruluk, dürüstlük, selamlaşmak, çalışkanlık |
| **K.4** | Hayır | Doğruluk, dürüstlük, helal alın teri, dostluk |
| **K.5** | Hayır | İyi insan olmak, doğruluk, dürüstlük, cömertlik |
| **K.6** | Hayır | Kanaatkarlık, helal kazanç iyi insan olmak |
| **K.7** | Hayır | Yardımlaşmak, iyi insan olmak, doğruluk, dürüstlük, alınteri |
| **K.8** | Hayır | Elindekiyle Yetinmek, doğruluk, dürüstlük, yardımlaşmak |
| **K.9** | Hayır | Haddini bilmek, Doğruluk, dürüstlük |
| **K.10** | Hayır | İyimserlik, yardımlaşmak, selamlaşmak |
| **K.11** | Hayır | Adil olmak, helal kazanç, kanaatkarlık |
| **K.12** | Hayır | Paylaşmak, yardımlaşma, cömertlik |
| **K.13** | Hayır | Paylaşmak, doğruluk, iyi insan olmak |
| **K.14** | Hayır | Çalışkanlık, helal kazanç, adil olmak, |
| **K.15** | Hayır | Namus, şeref, iyi insan olmak, dilimize sahip olmak |
| **K.16** | Hayır | Kanaatkarlık, cömertlik, paylaşmak |

| | | |
|---|---|---|
| **K.17** | Hayır | Selamlaşmak, empati yapmak, yardımlaşmak |
| **K.18** | Hayır | Hoşgörü, sevgi, dostluk, paylaşmak |
| **K.19** | Hayır | Erdemli insan olmak, yardımlaşmak, dostluk |
| **K.20** | Hayır | Doğruluk, dürüstlük, helal alın teri |
| **K.21** | Hayır | Yardımlaşmak, selamlaşmak, kanaat etmek |
| **K.22** | Hayır | Adil olmak, İyi insan olmak, yoksulları ve öksüzleri gözetmek |
| **K.23** | Hayır | Empati yapmak, yardımlaşmak, selamlaşmak, dilimize sahip olmak, kötü söz söylememek |
| **K.24** | Hayır | Selam vermenin önemi, görgü kuralları, cömertlik, insani değerler |
| **K.25** | Hayır | Helal alın teri, çalışkanlık, doğruluk ve dürüstlük |
| **K.26** | Hayır | Dünyanın fani olduğunu bilmek, doğruluk, dürüstlük, namus, şeref |
| **K.27** | Hayır | Sağlığın Önemi, huzur, çalışkanlık, hoşgörü |
| **K.28** | Hayır | Sağlığın önemi, huzurlu olmak, empati |
| **K.29** | Hayır | İyi insan olmak, doğruluk, dürüstlük |
| **K.30** | Hayır | Namus, şeref, doğruluk, dürüstlük, adil olmak |

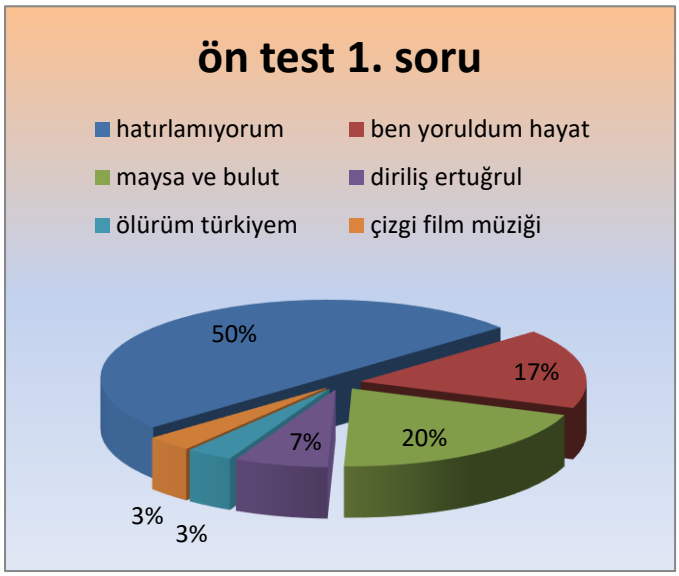
**Tablo.5 Katılımcılar tarafından Ön Test ve Son Testin 4. Sorusuna verilen cevaplar**

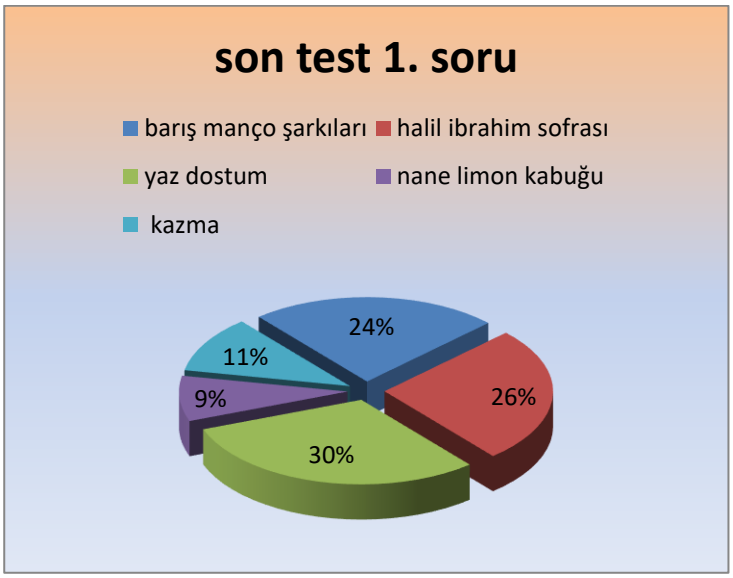
Tablo.4'te görüldüğü üzere ön test ve son testin 3. sorusuna verilen cevapların dağılımı şu şekildedir:

Ön Test: Hayır cevabı 30 kez tekrar etmiştir.

Son Test: Sevgi cevabı 2, Yardımlaşmak/yardım severlik 10, Çalışkanlık 4, iyilik/iyi insan olmak/iyimserlik, erdemli insan olmak 9, Kanaatkarlık/kanaat etmek/elindeki ile yetinmek 6, Sağlığın önemi 3, Helal kazanç, alın teri 8, Cömertlik 5, Doğruluk/dürüstlük 12, selamlaşmak 5, Dostluk 3, Haddini bilmek 1, Adil olmak 4, Paylaşmak(yoksulları ve öksüzleri gözetmek) 5, Namus/şeref 3, Dilimize sahip olmak/kötü söz söylememek 2, Empati 3, hoşgörü 2, görgü kuralları 1, Dünyanın fani olduğunu bilmek 1 kez tekrar etmiştir.

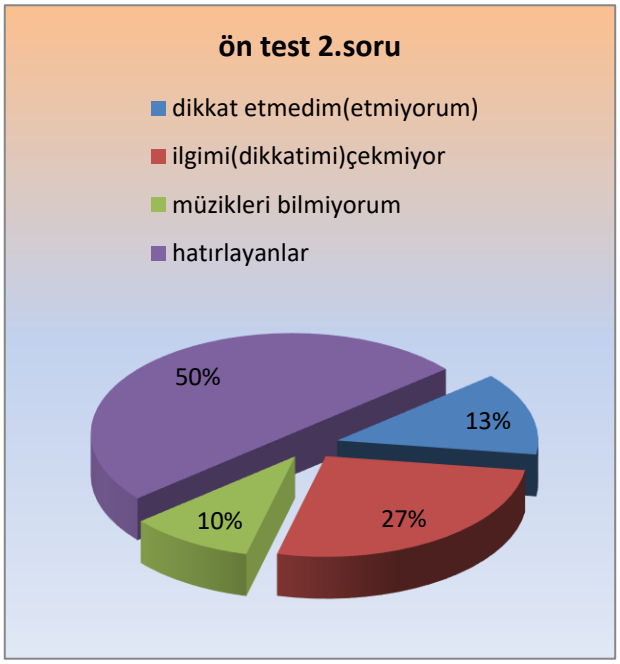
### 3.2. Ön Test ve Son Test Sorularına Verilen Cevapların Yüzdelik Dağılımları

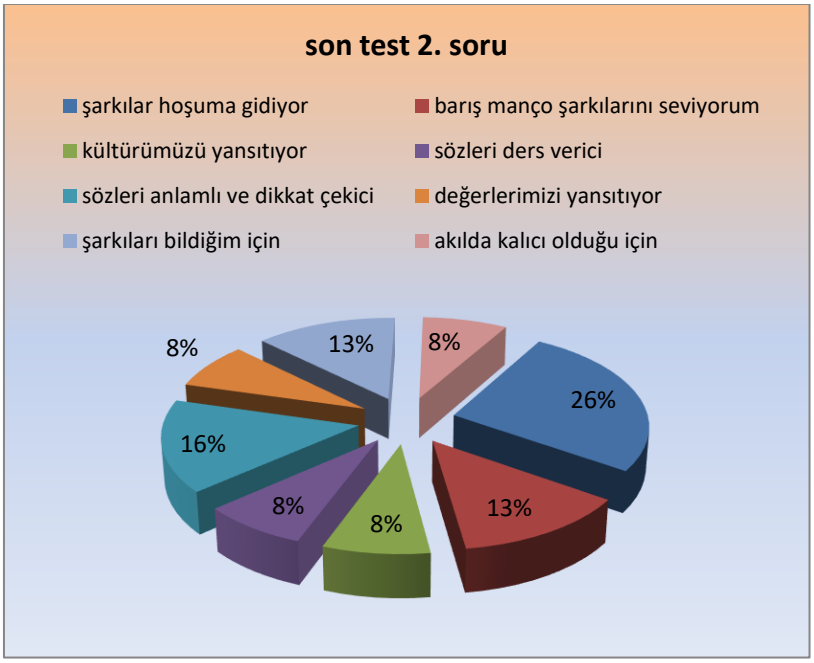



**Grafik.1** **Grafik.2**

**Grafik.1.** de ön testin 1. sorusuna verilen cevapların yüzdelik dağılımı verilmiştir.
**Grafik.2.** de son testin 1. sorusuna verilen cevapların yüzdelik dağılımı verilmiştir.

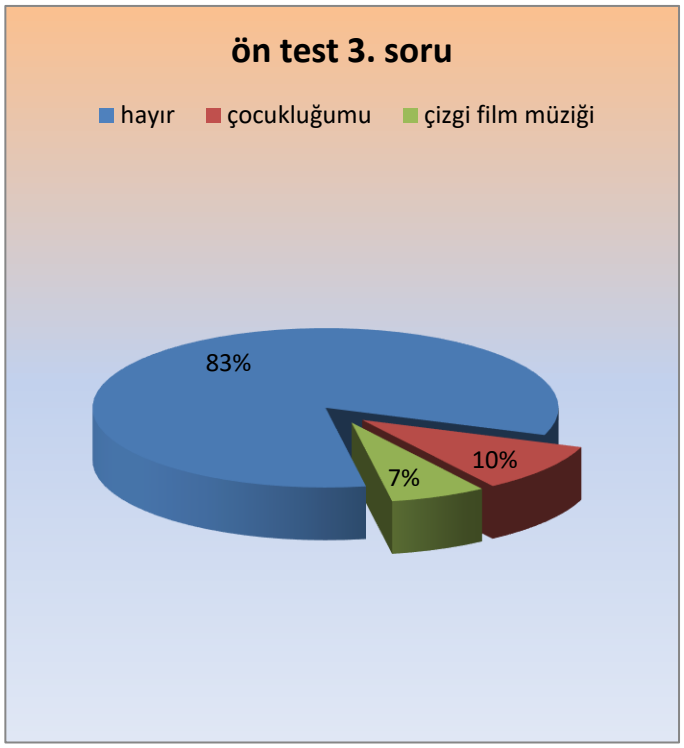


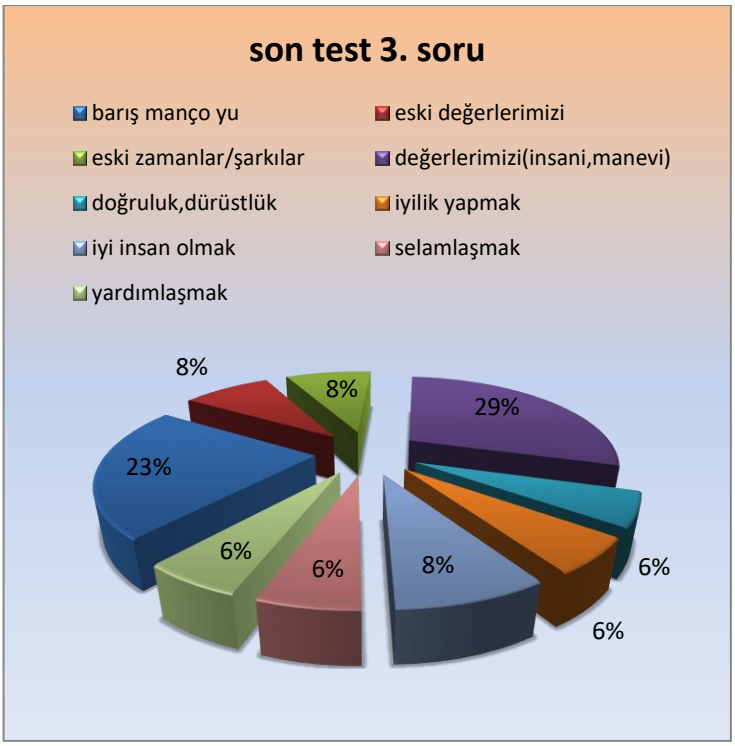




**Grafik.3** **Grafik.4**

**Grafik.3.** de ön testin 2. sorusuna verilen cevapların yüzdelik dağılımı verilmiştir.

**Grafik.4.** de son testin 2. sorusuna verilen cevapların yüzdelik dağılımı verilmiştir.

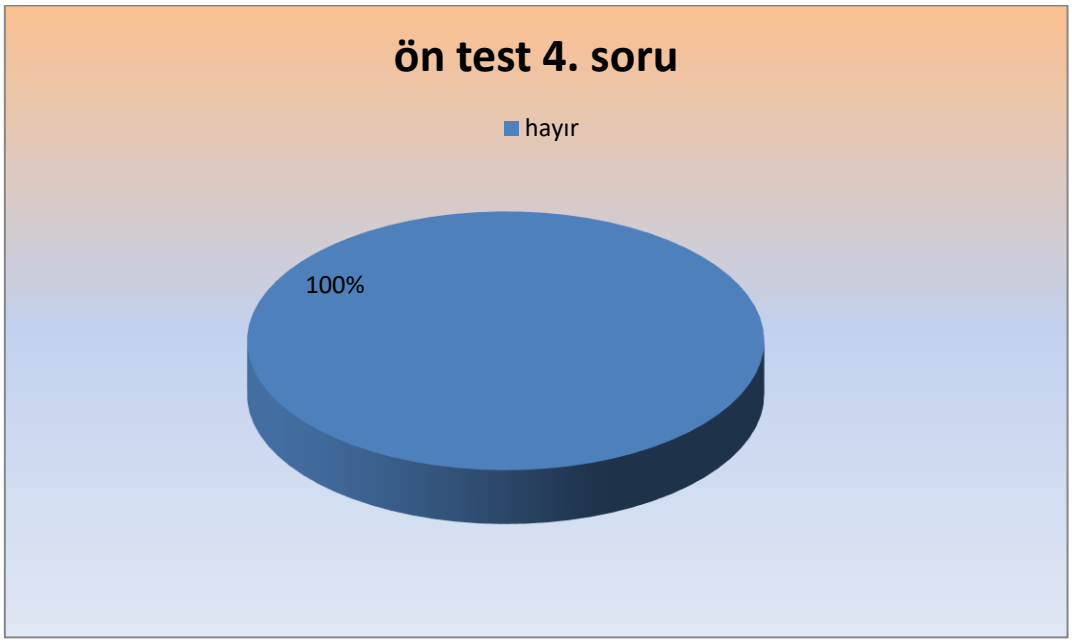



**Grafik.5.** **Grafik.6.**

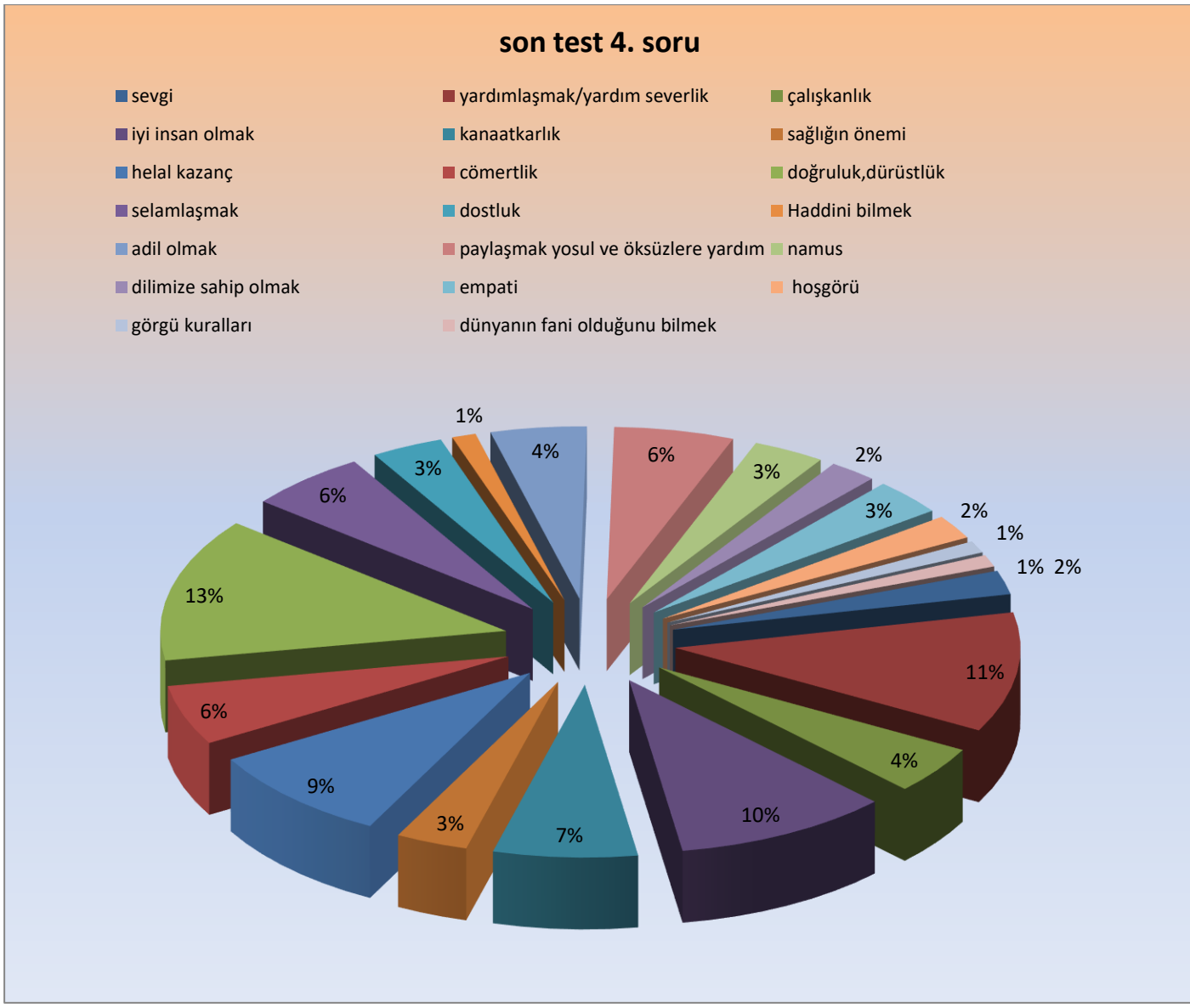
**Grafik.5.** te ön testin 3. sorusuna verilen cevapların yüzdelik dağılımı verilmiştir.

**Grafik.6.** da son testin 3. sorusuna verilen cevapların yüzdelik dağılımı verilmiştir.




**Grafik.7**

**Grafik.7.** de ön testin 4. sorusuna verilen cevapların yüzdelik dağılımı verilmiştir.




**Grafik.8**

**Grafik.8.** de son testin 4. sorusuna verilen cevapların yüzdelik dağılımı verilmiştir.

## 4. Sonuç ve Tartışma

Yapılan ön test ve son test sorularından elde edilen cevaplar ve bu cevapların yüzdelik dağılımları göz önüne alınarak ulaşılan sonuçlar şu şekldedir:

Grafik.1 ve grafik.2'de görüldüğü üzere Barış Manço şarkılarından önce rastgele çalınan zil sesi müzikleri %50 oranında hatırlanırken; Barış Manço şarkıları olarak ayarlanan zil sesi müziklerinin ise %100 oranında hatırlandığı, şarkı isimlerinden dördünün cevap olarak verildiği görülmüştür. Cevaplarda ismi geçmeyen şarkının "Olmaya Devlet Cihanda Bir Nefes Sıhhat Gibi" ismin uzunluğundan dolayı hatırlanmadığı düşünülmektedir. İsmi hatırlanmasa da şarkının içeriğinde yer alan değerlerin hatırlandığı diğer sorulara verilen

cevaplarda görülmektedir.

Grafik.3'e bakıldığında rastgele çalan zil sesi müziklerinin %50 oranında hatırlanmadığı ve hatırlamayanların %27 oranında hatırlayamama sebebi olarak müzikler ilgimi, dikkatimi çekmedi cevabını verdiği görülmüştür. Grafik.4'e göre ise bilinçli çalınan Barış Manço zil sesi müziklerini katılımcıların tamamının hatırladığı ve hatırlamayı kolaylaştırma sebebi olarak verilen cevapların %26 oranında şarkıları beğeniyorum, %16 oranında sözleri anlamlı ve dikkat çekici, %13 oranında Barış Manço ve şarkılarını seviyorum, %8 oranında değerlerimizi yansıtıyor ve yine %8 oranında kültürümüzü yansıtıyor şeklinde olduğu görülmektedir.

Bu sonuca bakıldığında sevilen, hoşa giden, ilgi çeken ve içerisinde değerlerimizi ve kültürümüzü yansıtan Barış Manço şarkılarının müziği ve sözlerinin, zil sesi müziklerinin hatırlanmasını kolaylaştırdığı görülmektedir.

Grafik.5 ve grafik.6'ya bakıldığında rastgele çalan zil sesi müziklerinin katılımcıların %83 üne hiçbir şey hatırlatmadığı-çağrıştırmadığı görülürken; bilinçli olarak zil sesi yapılan Barış Manço şarkılarının %29 oranında değerlerimizi, %23 oranında Barış Manço'yu, %6 oranında selamlaşmak, %6 oranında doğruluk ve dürüstlük, %6 oranında yardımlaşmak, %8 oranında iyilik yapmak değerlerini hatırlattığı, çağrıştırdığı cevaplarının verildiği görülmektedir.

Çıkan sonuçlar rastgele çalan zil sesi müziklerinin katılımcılara büyük oranda hiçbir şey hatırlatmazken, Barış Manço şarkılarını içeren zil seslerinin büyük oranda toplumsal ve evrensel değerlerimizi hatırlattığını göstermektedir.

Grafik.6'da dikkat çekici olarak %8 oranında eski değerlerimizi hatırlatıyor, çağrıştırıyor cevabı verilmiştir. Burada bazı değerlerin eski değer olarak ifade edilmesi düşündürücüdür. Bu cevabı veren öğrencilere göre şarkılarda geçen birtakım değerlerin eskide kaldığı günümüzde bu değerlerin görülmediği şeklinde yorumlanabileceği gibi birtakım değerlerin eski zamanları hatırlattığı eskiye özlem duyulmasına sebep olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Ön ve son testin son soruları olan ve araştırmanın hipotezini büyük ölçüde doğrulaması beklenilen ve doğrulayan sorulara verilen cevapların oranlarını içeren Grafik.7 ve Grafik.8 incelendiğinde şu sonuçları görmekteyiz:

Grafik.7'de çıkan sonuç Barış Manço şarkılarından önce rastgele çalan zil seslerinin katılımcılara herhangi bir değer hatırlatmadığı yönündedir. Katılımcılar ön testte yer alan dördüncü soruya "Zil sesi müziklerinde sizce herhangi bir değerden bahsediliyor mu?" sorusuna %100 oranında hayır/yok cevabını vermişlerdir.

Grafik.8'de çıkan sonuç ise Barış Manço şarkıları olarak ayarlanan zil sesi müziklerinde katılımcıların tamamının şarkılarda geçen değerlerden bir ya da birkaçını cevap olarak verdiği yönündedir. Katılımcılar son testte yer alan "Zil sesi müziklerinde sizce hangi değerlerden bahsedilmektedir?" sorusuna %13 (en yüksek) oranında doğruluk ve dürüstlük, %11 oranında yardımlaşmak, %10 oranında iyi insan olmak, %9 oranında helal kazanç, %7

oranında kanaatkarlık, %6 oranında selamlaşmak, %6 oranında cömertlik ve diğer oranlarda hoşgörü empati, namus, şeref, adil olmak, dostluk ve sevgi gibi cevaplar verilmiştir.

Grafik.8'de ortaya çıkan sonuç bize okullarda çalan zil seslerinde Barış Manço şarkıları gibi kültürel ve evrensel değerler içeren müziklerin kontrollü bir şekilde çalınmasıyla kazandırılmak istenilen değerlerin öğrencilere zil sesi müzikleri yoluyla kazandırılabileceğini göstermektedir.

Araştırmada Barış Manço şarkıları zil sesi olarak verildikten sonra zil seslerinin büyük oranda hatırlanması ve şarkılarda geçen değerlerin cevaplarda yine yüksek oranlarda çıkması öngörülen sonucun üzerindedir. Bu durum Barış Manço ve şarkılarının 7'den 77 ye hala herkes tarafından seviliyor olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda Barış Manço şarkılarının zil sesi olarak çalınması öğrenciler üzerinde bir farkındalık oluşturmuş müzikler beklenilenin üzerinde bir dikkat ve ilgiyle karşılanmıştır. Bu uygulamanın devam etmesi yönünde öğretmenler, veliler ve öğrencilerden olumlu yönde dönütler alınmıştır.

Sonuç olarak okullarda zil sesi olarak günümüzde popüler müzik diye tabir edilen sözlerinde herhangi bir değeri barındırmayan hatta kültürümüze ve değerlerimize uymayan birtakım unsurları barındıran müzikler yerine içerisinde kültürel ve evrensel değerleri barındıran melodisiyle de kulağa hoş gelen Barış Manço müzikleri gibi bize ait müziklerin tercih edilmesi öğrencilere farkında olmadan gizil-örtük öğrenme yoluyla toplumsal ve evrensel değerlerin kazandırılmasına katkı sağlayacağı görülmektedir.

## Kaynakça


Biber Öz, N. (2001). İnsanın Kültürel Gelişiminde Müzik Eğitiminin Önemi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 14(1), 100-102.

Düzgün, D. (2009). Âşıklık Geleneğinin Değişim Ve Dönüşüm Sürecinde Barış Manço Olgusu. Milli Folklor Üç Aylık Uluslararası Halkbilimi Dergisi. 11(84), 42-50.

Emre, H. (2012). Türk Milli Kültürüne Ait Destan Efsane ve Anlatılarda Sıkça Geçen Formel Sayıların Barış Manço Şarkılarındaki Yeri. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi. 1(1), 639-647.

Erdoğan, G. (2015). Barış Manço Örneğinden Hareketle Müziğin Ahlak Eğitimindeki Önemi ve İşlevi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 4(1), 117-124.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Orta Öğretim Tarih Dersi Öğretim Programı. Erişim Adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201822142524139-Tarih%20d%C3%B6p.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Erişim Adresi: https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-

SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf

Özdemir, K. (2017). Tarih Dersi Öğretim Programının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. International Journal Of Education Technology and Scientific Researches. (4), 240-257.

Sağer, T. ve Karagöz, B. (2013). Değerler Eğitiminde Müzik Eğitiminin Yeri ve Önemi. Değerler Eğitimi Sempozyumu'nda Sunuldu. Malatya.

Turhan, M. ve Kova, Ö. (2012). Değerler Eğitimi Açısından Türk Halk Müziği ve Halk Ozanları: Neşet Ertaş, Âşık Mahsuni Şerif, Âşık Veysel ve Özay Gönlüm Bağlamında Bir İnceleme. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi. 3 (6), 117-128.

# Tarihi Dizilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yansımaları: Özel Yetenekli Öğrencilerin Görüşleri

Şenol Mail Pala[a]

[a] *Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Refahiye Bahar Yıldırım Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, ORCID: 0000-0002-0489-9557*

**ÖZET**

Ülkemizde son yıllarda tarihi olay ve kişileri ele alan tarih dizilerinin sayılarında önemli bir artış görülmektedir. Tarihi olaylar ve kişiler tarihi diziler sayesinde çok daha geniş izler kitlelere ulaşabilmekte ve bu kitleleri etkilemektedir. Tarihi diziler sadece yetişkinleri değil aynı zamanda okul çağındaki genç izleyicileri de etkisi altına alabilmektedir ve tarihi dizilerin okullardaki tarih öğrenimine yansımaları da oldukça önemli bir hale gelmektedir. Bu nedenle araştırmada, öğrencilerin tarihi televizyon dizilerinin sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğrenimine yansımalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, televizyonlarda yayınlanan tarihi dizileri takip eden 66 özel yetenekli ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak özel yetenekli öğrencilerin, bu tür dizilerin tarih öğrenimine yansımalarına ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Bu öğrenciler içinden belirlenen 11 öğrenciye de yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin, tarihi dizilerin sosyal bilgiler dersindeki tarih öğrenimini olumlu yönde etkilediğini düşündükleri görülmüştür. Tarihi dizilerin; tarih bilgisi, tarihimizi sevme, milli şuur kazandırma, tarih bilinci kazandırma, tarihimize olan ilgiyi/merakı artırma, tarihimize olan merakı artırma, tarihi konulara bakış açısını değiştirme, tarihi yayınlara ilgiyi arttırma, Türk tarihini sevme, Türk medeniyetini daha iyi tanıma, sosyal bilgiler dersindeki tarihi konuları somutlaştırma konularında öğrencilere katkı yaptığı tespit edilmiştir.

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Araştırma

**Anahtar Kelimeler**

Tarihi Diziler,
Özel Yetenekli Öğrenciler,
Tarih,
Sosyal Bilgiler

# Reflections of Historical Tv Series on Social Studies Lesson: Views of Gifted Students

**ABSTRACT**

In recent years, there has been a significant increase in the number of historical TV series dealing with historical events and people in our country. Thanks to historical events and people, historical TV series can reach a wider audience and affect these audiences. Historical TV series can affect not only adults, but also young audiences of school age, and the reflection of historical TV series on history learning in schools becomes very important. For this reason, it was aimed to examine the students' views on the reflection of historical television series on the learning of history subjects in social studies course. The research was carried out in the descriptive survey model. The study group of the research consisted of 66 gifted secondary school students who followed the historical TV series. As a data collection tool, a questionnaire form consisting of questions was used to determine the views of gifted students on the reflections of such series on history learning. Semi-structured interview form was applied to 11 students determined from among these students. According to the results of the research, it was seen that gifted students thought that historical TV series had a positive effect on history learning in social studies. Historical series; knowledge of history, liking our history, raising national consciousness, raising awareness of history, increasing interest/curiosity about our history, increasing curiosity about our history, changing the perspective on historical issues, increasing interest in historical publications, liking Turkish history, getting to know Turkish civilization better, social studies course It has been determined that he contributed to the students in concretizing historical subjects.

**Article Type**

Research

**Key Words**

Historical Series,

Gifted Students,

History,

Social Studies

## Giriş

Tarih bilinci insanlığın varoluşundan itibaren vardır. Tarihe değinmeden kültürden, toplumdan veya insandan söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle insan ve tarih her zaman içi içe olmuştur (Bıçak, 1996). Belki bilimsel bir makale, tarihi bir hikâye, bir film ya da bir dizi tarihe olan ilgimizin artmasını sağlayabilir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte hayatımızda yer almaya başlayan filmler ve diziler seyretmenin verdiği kolaylıkla ve hazla bu ilginin artmasını sağlayabilmektedir. Film ve diziler tarihte yaşanan bazı olayları çeşitli açılardan ilginç kılabilmesi nedeniyle diğer kaynaklardan daha fazla tercih edilebilir. Yaşanmış gerçekleri görselleştirmesi nedeniyle film ve dizilere olan ilgi her zaman olmuştur. Bu nedenle de birçok tarihi film ve dizi çekilmiştir (Öztaş, Anıl ve Kılıç, 2013).

Tarihi diziler çok eski bir tarihi olayı, olguyu veya bir kişiliği güncel hale getirebilir (Bilis, 2013). Tarihi diziler sadece bir olayı ya da karakteri işlemeyip bununla birlikte o dönemin kültürel, sosyo-ekonomik, sosyolojik ve psikolojik değerlerini de konu almaktadır. Tarihi diziler birden fazla duyu organına hitap ettiği için içeriklerinin hatırlanma oranı yüksektir. Bu nedenle izlenen dizilerle öğrenilenlerin kalıcılığı yüksek olacaktır (Ocak, Selimoğlu, 2015). Ayrıca diziler sayesinde birey kendini ve içinde bulunduğu toplumu keşfedip sorgulayabilir. Tarihi diziler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan bireye çeşitli nitelikler kazandırır ve geçmiş ile bugün arasında bağ kurarak belli bir tarih bilincinin oluşmasını sağlar (Kalçık ve Ünal, 2017).

Diziler çok geniş bir kitleyi kısa zamanda etkileyebilme potansiyeline sahip oldukları için toplumsal bilinci oluşturmada oldukça etkilidir (Çencen ve Şimşek, 2015). Ülkemizde özellikle son yıllarda birçok kanalda tarihi diziler yayınlanmaktadır. Tarihi diziler toplumda her zaman ilgi kaynağı olmuş ve ses getirmişlerdir. Tarih gibi soyut bir alanı somutlaştıran tarihi diziler aynı zamanda tarih öğretimi için bir materyal haline gelmişlerdir (Kaya, Günal, 2015). Tarihi dizilerin toplumdaki etkisi her alanda olduğu gibi eğitim öğretime de yansımıştır. Bu durum da tarihi dizilerin eğitim öğretim faaliyetlerine nasıl yansıdığı konusunda çeşitli tartışmalara sebep olmuştur (Gezici ve Demir, 2018).

Tarihi dizilerin geniş kitlelere ulaşabilmesi ve bu kitleleri etkilemesi nedeniyle eğitim alanında tarihi dizilerle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Tarih konularının yer aldığı ilköğretimde sosyal bilgiler ve ortaöğretimde tarih dersleri için tarihi diziler hem derslerde kullanılabilecek önemli materyaller hem de ders dışında tarih öğrenimine katkı sağlayabilecek önemli kaynaklardır. Bu nedenle yapılan çalışmalar daha çok sosyal bilgiler ve tarih dersleri üzerine yoğunlaşmıştır.

Öztaş, Anıl ve Kılıç (2013), öğrenci görüşlerine göre tarihî film ve tarihî dizilerin tarihe ilginin artmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öztaş (2015), tarih öğretiminde tarihî film ve tarihî dizilerin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerini aldığı çalışmada tarihî film ve tarihî dizilerin dersi zevkli hale getirdiğini, etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmiştir. Akın (2020), tarih dizilerin öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını etkilediği, tarihi dizilere ilginin artmasının tarih dersi tutumunu da olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Kalçık ve Ünal, (2017), tarihi diziler yoluyla öğrencilerin tarihi bilgiler edindikleri, dizilerden etkilenerek tarihi konuları sorgulama ve araştırmaya başladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Koç (2019), ortaokul öğrencilerinin görüşlerine göre tarihi dizilerin tarihe olan ilgiyi artırdığını ifade etmiştir. Gezici ve Demir (2018) ise tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersi için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini artırdığını, bilgileri somutlaştırdığı ve zaman ve kronolojiyi algılama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Özel yetenekli öğrenciler normal zekâ düzeyine sahip bireylere göre daha geniş olan anlama, kavrama, analiz ve sentez yeteneklerine, girişimcilik becerilerine, sınırsız merak duygularına sahiptir. Sosyal bilgiler ve tarih dersleriyle tarihi dizilerin ilişkisi üzerine birçok çalışma

yapılmış ancak özel yetenekli öğrencilerin tarihi dizilerin sosyal bilgiler dersine yansımalarına yönelik yeterli çalışma yapılmamıştır. Ancak tarihi dizilerin özel yetenekli çocuklarda nasıl bir etki bıraktığını görmek önemlidir. Bu nedenle çalışmada özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin tarihi dizilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularına yansımalarına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Özel yetenekli öğrencilerin tarihi dizilerin sosyal bilgiler dersine yansımaları hakkındaki görüşlerini içeren araştırma, betimsel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişteki veya şu andaki bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaç edinen araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2017, s. 109).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenen özel yetenekli ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmaya katılacak özel yetenekli öğrencilerin seçiminde, öğrencilerin tarihi dizileri izlemeleri temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu, Erzincan ilinde bilim ve sanat merkezine devam eden ve televizyonda yayınlanan tarihi dizileri takip eden öğrencilerden Kişisel Bilgi Formu (KBF) ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılan toplam 66 öğrencinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerden rastgele olarak belirlenen 11 öğrenciden (6 kız, 5 erkek) yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile öğrencilerden veri toplanmıştır.

Tablo1: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dağılımı

| Cinsiyet | *f* | % |
|---|---|---|
| Kız | 31 | 47 |
| Erkek | 35 | 53 |
| Toplam | 66 | 100 |

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada, öncelikle daha önce yapılan benzer çalışmalar (Bozkurt ve Bayındır, 2015; Kaya ve Günal, 2015; Öztaş, 2015) doğrultusunda uzman görüşleri de alınarak özel yetenekli öğrencilerin, tarihi dizilerin sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğrenilmesine etkisine yönelik görüşlerini tespit etmeye yönelik ifadelerden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anket üçlü Likert tipinde geliştirilmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerle yapılan görüşmeler için ilgili literatür taranarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer verilen sorular iki

alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve dönütler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer verilen sorular şu şekildedir;

1. Tarihi dizilerin tarih bilinci kazandırmaya etkisi konusundaki düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.
2. Tarihi diziler Türk tarihini sevmenizi sağlıyor mu? Açıklayınız.
3. Tarihi diziler Türk medeniyetini daha iyi tanımamızı sağlıyor mu? Açıklayınız.
4. Tarihi diziler sosyal bilgiler dersindeki tarihi konuları somutlaştırdığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

**Verilerin Analizi**

Anket formundan elde edilen verilerin analizi yapılırken "katılıyorum" 3 puan, "kısmen katılıyorum" 2 puan ve "katılmıyorum" 1 puan şeklinde puanlanmıştır. Çalışmada kullanılan anketten elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizi yapılırken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Tarihi dizilerin sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretimine yönelik farklı temalar oluşturarak ve bu temalara yönelik kodlar oluşturarak çalışmanın yorumlanması amaçlanmıştır. Veriler araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Sonrasında temalar ve kodlamalar oluşturulmuştur, çalışmanın bulguları tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Yapılan analizin güvenilirliği için temalar ve kodlamalar bir uzman tarafından kontrol edilerek onaylanmıştır. Çalışma sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles & Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Miles ve Huberman (1994) çalışmanın güvenirliği açısından gruplamalar arasında en az %80'lik bir görüş birliğinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmada araştırmacı ve uzman gruplama işlemi arasında %90 görüş birliği sağlanmıştır. Çalışma sonuçlarının geçerliğinin sağlanması amacıyla çalışmada oluşturulan kategorileri temsil ettiği varsayılan örnekler seçilmiş ve bu örneklere bulgular kısmında yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin isimleri kodlanmış ve gizli tutulmuştur.

## Bulgular

Bu bölümde özel yetenekli öğrencilerin görüşlerine göre tarihi dizilerin sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularının öğrenimine etkisine yönelik, anket formundan ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 1. Anket Formundan Elde Edilen Bulgular

Özel yetenekli öğrencilerin televizyonda yayınlanan tarihi dizilerin sosyal bilgiler dersindeki tarihi konulara yansımalarına yönelik görüşleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Özel Yetenekli Öğrencilerin Tarihi Dizilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarihi Konulara Yansımalarına Yönelik Görüşleri

| | Katılıyorum | | Kısmen Katılıyorum | | Katılmıyorum | | Ortalama |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Maddeler | *f* | % | *f* | % | *f* | % | $\bar{x}$ |
| Tarihi diziler sosyal bilgiler dersinde işlenen tarihi konulara ilgi duymamı sağlıyor. | 30 | 45.45 | 25 | 16.5 | 11 | 7.26 | 2.28 |
| Tarihi diziler sosyal bilgiler dersinde öğrendiğim tarih bilgileri unutmamı zorlaştırır. | 39 | 59.09 | 15 | 9.9 | 12 | 7.92 | 2.40 |
| Tarihi diziler sosyal bilgiler dersinde geçen tarihi olayların geçtiği dönemi sosyo-kültürel olarak anlamama yardımcı olur. | 38 | 57.57 | 26 | 17.16 | 2 | 1.32 | 2.54 |
| Tarihi diziler sosyal bilgiler dersinde geçen tarihi mekanları somutlaştırır. | 33 | 49.99 | 18 | 11.88 | 15 | 9.9 | 2.27 |
| Tarihi diziler sosyal bilgiler dersinde işlenen tarih konularına olan bakış açımı etkiler. | 43 | 65.15 | 16 | 10.56 | 7 | 4.62 | 2.54 |
| Tarihi diziler sayesinde sosyal bilgiler dersinde tarihi konulardaki kronolojiyi daha iyi görmemi sağlar. | 34 | 51.51 | 23 | 15.18 | 9 | 5.94 | 2.38 |
| Tarihi diziler sayesinde sosyal bilgiler dersinde işlenen tarih konularına ezber yapmama gerek kalmıyor. | 34 | 51.51 | 19 | 12.54 | 13 | 8.58 | 3.31 |
| Tarihi diziler sosyal bilgiler dersinde geçen tarihi olayları analiz etmemi kolaylaştırıyor. | 32 | 48.48 | 19 | 12.54 | 16 | 10.56 | 2.27 |
| Tarihi diziler sosyal bilgiler dersinde işlenen tarih konularını sevmemi sağlıyor. | 42 | 63.63 | 18 | 11.88 | 6 | 3.96 | 2.54 |
| Toplam | 362 | 54.76 | 201 | 30.40 | 98 | 14.82 | 2.40 |

Tablo 2'den anlaşılacağı üzere "katılıyorum" %54.76 (362), "kısmen katılıyorum" %30,40 (201) ve "katılmıyorum" seçenekleri %14,82 (98) olarak puanlanmıştır. En fazla

"katılıyorum" seçeneği işaretlenen 5. maddeyken (tarih konularına olan bakış açımı etkiler), en fazla "kısmen katılıyorum" seçeneği işaretlenen 3. maddedir (tarihi olayların geçtiği dönemi sosyo-kültürel olarak anlamama yardımcı olur). En fazla "katılmıyorum" seçeneği işaretlenen madde ise 8. maddedir (tarihi olayları analiz etmemi kolaylaştırıyor). Ayrıca maddelerin hepsinde "katılıyorum" seçeneği öğrenciler tarafından en fazla işaretlenen seçenek olmuştur.

**2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular**

Tablo 3: Özel Yetenekli Öğrencilerin Tarihi Dizilerin Tarih Bilinci Kazandırma Konusundaki Düşünceleri

| Tarih Bilinci Kazandırma | *f* | % |
|---|---|---|
| Tarihi Olay İçeriği | 5 | 45.45 |
| Tarihi Mekân | 4 | 36.36 |
| Dönemin şartları | 3 | 27.27 |
| Kronoloji Öğrenme | 3 | 27.27 |
| Önemli Şahsiyetler | 3 | 27.27 |
| Sebep Sonuç ilişkisi | 2 | 18.18 |
| Tarihi Yorumlama | 1 | 9.09 |

Tablo 3'e göre özel yetenekli öğrenciler, tarihi dizilerin tarih bilinci kazandırması açısından en fazla (%45.45) tarihi olayların içeriklerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Tarihi dizilerin öğrencilere en az (%9.09) tarihi yorumlama becerisi kazandırdığı görülmektedir.

Tablo 3'te yer alan kategorileri destekleyen bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir;

Ö 2: *"Mesela tarihte bir kronoloji olduğunu seziyorum. Selçukludan Osmanlının dönemi geçiş çok iyi anladım."*

Ö 3: *"Tarihte hangi tür mekanların olduğunu görüyorum. Mekanların tarihteki yerini öğreniyorum".*

Ö 5: *"Bilgi öğreniyorum. Tarihte neler olduğunu ve tarihi nasıl yorumlamam gerektiğini öğreniyorum."*

Ö 7: *"Olaylardaki sebep sonuç ilişkisini fark ediyorum. Hangi devletin önce hangi devletin sonra olduğunu öğreniyorum."*

Ö 8: *"Devletlerimizin yaşadığı dönemdeki şartları görüyor ve dönemin şartlarına göre tarihi değerlendirmem gerektiğini öğreniyorum."*

Tablo 4: Özel Yetenekli Öğrencilerin Tarihi Dizilerin Türk Tarihini Sevdirmesi Konusundaki

Düşünceleri

| Türk Tarihini Sevdirme | *f* | % |
|---|---|---|
| Türklük Duygusu | 6 | 54.54 |
| Önemli Olaylar | 5 | 45.45 |
| Önemli Şahsiyetler | 4 | 36.36 |
| Merak Uyandırma | 2 | 18.18 |
| Araştırmaya Sevk Etme | 2 | 18.18 |

Tablo 4'e göre özel yetenekli öğrenciler, tarihi dizilerin en fazla (%54.54) Türklük duygusu kazandırarak Türk tarihini sevdirdiğini sağladığı düşüncesindedirler. Bununla birlikte tarihi dizilerin önemli olayları ve şahsiyetleri anlatarak, merak uyandırarak ve araştırmaya sevk ederek de öğrencilere Türk tarihini sevdirdiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bu konudaki düşüncelerinden alıntılar şu şekildedir;

Ö 1: *"Türklük duygularımızı geliştiriyor. Gördüğümüz zaferlerde seviniyoruz mağlubiyetlerde üzülüyoruz."*

Ö 2: *"Gerçekten işe yarıyor ve tarihi sevdiriyor. Selçukludaki savaşları ve zaferlerini görünce Türk tarihini daha çok seviyorum."*

Ö 4: *"Savaşları kaybetseler de kazansalar da Türk milleti için çalıştıkları ve hiç pes etmediklerini gördüğüm için Türk tarihini sevme konusunda tarihi dizilerin işe yaradığını düşünüyorum."*

Ö 6: *"Çok sağlıyor. Türklükle gurur duyuyorum. Eskiden çok güçlü olduğumuzu öğreniyorum. Neredeyse tüm dünyaya hakimmişiz. Çok zor işler başarmışız."*

Ö 7: *"Türklüğü sevdiriyor. Atalarımızın ne zorluklar yaşadığını öğreniyorum. Bu da benim hoşuma gidiyor."*

Ö 9: *"Türk dünyasında çok önemli kişilerin yetiştiğini ve dünya tarihine önemli katkılar sağladığını görmem Türk tarihini sevmemi sağlıyor."*

Tablo 5: Özel Yetenekli Öğrencilerin Tarihi Dizilerin Türk Tarihini Tanıtması Konusundaki Düşünceleri

| Türk Tarihinin Tanıtılması | *f* | % |
|---|---|---|
| Tarihi Mekân | 5 | 45.45 |
| Yaşam Biçimi | 5 | 45.45 |

| | | |
|---|---|---|
| Devlet Anlayışı | 3 | 27.27 |
| Sosyo-Ekonomik Durum | 3 | 27.27 |
| Giyim-Kuşam | 2 | 18.18 |
| Kutlama | 2 | 18.18 |
| Dil | 1 | 9.09 |

Tablo 5'e göre öğrenciler tarihi dizilerin en fazla (%45.45) Türklere ait tarihi mekanların ve Türklerin yaşam biçimini tanıttıkları görüşündedirler. Ayrıca öğrenciler tarihi dizilerin Türklerin; devlet anlayışlarının, sosyo-ekonomik durumlarının, giyim-kuşamlarının, kutlamalarının ve kullandıkları dillerin tanıtılması konusunda katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Tablo 5'te yer alan kategorileri destekleyen bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir;

Ö 1: *"Medeniyetimizin çoğu özelliklerini yansıtıyor. Örnek olarak sosyo-ekonomik durumunu ve yaşam biçimini yansıtıyor."*

Ö 5: *"Hoşgörülü devletlerimizin olduğunu ve yeniliklere açık olduğumuzu öğrendim. Kadınlara önem verildiğini ve adaletli bir yönetim olduğunu öğreniyorum."*

Ö 6: *"Kültürümüzü, oba ve şehir yaşantısını anlıyorum. Yaşantımızı, giyimimizi ve yemeklerimizi tanıyoruz."*

Ö 10: *"Zafer Bayramı gibi zaferlerimiz ve kutlamalarımız olduğunu öğrendim."*

Ö 11: *"Saray, kervansaray ve çadır gibi yaşam alanlarını öğreniyorum."*

Tablo 6: Özel Yetenekli Öğrencilerin Tarihi Dizilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarihi Konuları Somutlaştırdığı Konusundaki Düşünceleri

| Tarihi Konuların Somutlaştırılması | *f* | % |
|---|---|---|
| Tarihi Mekân | 6 | 54.54 |
| Giyim-Kuşam | 5 | 45.45 |
| Dil | 4 | 36.36 |
| Önemli Olaylar | 3 | 27.27 |
| Yaşam Biçimleri | 3 | 27.27 |

| | | |
|---|---|---|
| Yönetim Biçimi | 1 | 9.09 |

Tablo 6'dan anlaşılacağı üzere özel yetenekli öğrencilerin görüşlerine göre tarihi diziler, en çok (%54.54) tarihi mekanları somutlaştırmaktadır. Bunun yanı sıra tarihi dizilerin giyim-kuşam, dil, önemli olaylar, yaşam ve yönetim biçimlerini somutlaştırdığı yönünde görüşler tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bu konuda verdikleri cevaplardan alıntılar şu şekildedir;

Ö 3: *"Savaşların kimle yapıldığını, tarihlerini, sebep ve sonuçlarını daha iyi anlıyorum."*

Ö 4: *"Evet görsel anlamda tarihsel öğeleri görebiliyoruz. Tarihsel mekanları öğreniyoruz. Küçük mabet, büyük mabet, devletin yönetildiği yer, askeri karargahlar gibi yerleri öğreniyoruz. Bu şekilde bilgilerimiz biraz daha kalıcı oluyor."*

Ö 9: *"Yaşam koşullarının zor olduğunu kitaplardan daha gerçekçi bir şekilde anlayabiliyorum."*

Ö 10: *"Türklerin dizide giyindiği kıyafetlere dikkat ediyorum ve tarihteki kıyafetlerin neler olduğunu görmek daha fazla akılda kalmasını sağlıyor."*

Ö 11: *"Bazı konuşmaları değişik geliyor. Ama o dönemde nasıl konuştuklarını ve kullandıkları sözcükleri anlıyorum"*

## Tartışma

Özel yetenekli öğrencilere göre tarihi dizilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularına yansımalarının olumlu yönde olduğu görülmüştür. Bu sonucu birçok çalışma desteklemiş ve tarihi dizilerin sosyal bilgiler dersine olumlu katkıları olduğuna ulaşılmıştır (Gezici ve Demir, 2018; Koç, 2019). Metzger (2007), tarih öğretmek için film kullanmanın pedagojik potansiyele sahip olduğunu belirtmiştir. Smithikrai (2016), film temelli öğrenmenin derste olumlu özelliklerin ve davranışların geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Matz ve Pingatore (2005), filmlerin tarih öğretimini anlamlı hale getirdiklerini belirtmişlerdir. Yine Öztaş (2008) da tarihi filmlerin tarih öğretimine olumlu etkilerinin olduğuna ulaşmıştır. Ocak ve Selimoğlu (2015) tarih dizilerinin tarih öğretiminde oldukça önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Demircioğlu (2007), filmlerin tarih öğretiminde oldukça faydalı olduğunu belirtmiştir. Özmen, Er ve Ünal (2014), öğrencilerin tarihin filmlerle sunulmasından keyif aldıklarını vurgulamışlardır. Çalışmada tarihi dizilerin; tarih konularını sevme, tarihi konulardaki kronolojiyi daha iyi görme, tarihi olayların geçtiği dönemi sosyo-kültürel açıdan daha iyi anlama, tarihi konularda bilgiyi artırma, tarih konularına yönelik bakış açısını etkileme, tarihi konulara ilgi duymayı sağlama, tarihi olayları analiz etme konularında öğrencilere katkı yaptığına ulaşılmıştır. Faiz ve Karasu Avcı (2020), tarihi dizilerin insanların tarihe ilgisini artırdığını ve tarih hakkında bilgi sahibi yaptığını ifade etmişlerdir. Farklı çalışmalar da tarihi dizilerin tarih öğrenmeye olan ilgiyi artırdığına ulaşmıştır (Aktekin ve Çoban, 2012; Bozkurt ve Bayındır, 2015; Kaya ve Günal, 2015; Koç, 2019). Ayrıca tarihi dizilerin öğrencilerin ezberci eğitim anlayışından uzak tuttuğu görüşünde oldukları

görülmüştür. Koç (2019) da tarihi dizilerin tarih öğrenimi konusunda öğrencileri ezberci eğitimden kurtardığına vurgu yapmıştır.

Tarihi dizilerin; tarih bilinci kazandırdığı, tarihteki olayların içeriğini ve tarihi mekanları öğrettiği, tarihteki kahramanların tarihi süreçlerde önemli rollerinin olduğu, tarihi olayları dönemin şartlarına göre değerlendirilmesi gerektiği, tarihte mekânın ne kadar önemli olduğu, tarihin nasıl yorumlanması gerektiği, olaylar arasında sebep sonuç ilişkisinin kurulması gerektiği konularında katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kalçık (2019), öğrencilerin tarihi dizilerden; tarih bilgisi, tarih bilinci, tarihsel düşünme konularında etkilendiğini belirtmiştir. Çalışmada tarihi dizilerin kronoloji bilgisinin kazanılması konusunda öğrencilere katkı sağladığına da ulaşılmıştır. Tarihi dizilerin öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılamasına katkı sağladığı birçok çalışmada ifade edilmiştir (Gezici ve Demir, 2018; Koç, 2019; Öztaş, 2015). Ayrıca tarihi dizilerin, tarih kitapları okumayı teşvik ettiği ve öğrencilere sosyal bilgiler dersini daha iyi öğrenme olanağı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Koç (2019) da tarihi dizilerin tarih kitaplarına olan ilgiyi artırdığına ulaşmıştır.

Tarihi dizilerin; Türklük duygularını geliştirmesi, Türklerin tarihte yaşadığı önemli olayların ve Türk tarihindeki önemli şahsiyetlerin bilinmesi, Türk tarihiyle ilgili araştırma yapmayı sağlaması sayesinde öğrencilerin Türk tarihini ve Türklüğü daha çok sevdiğine ulaşılmıştır. Koç (2019) da öğrencilerin tarihi dizileri izlerken vatan, millet ve bayrak sevgisinin arttığına ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada tarihi dizilerin Türk tarihine merak uyandırdığına ulaşılmıştır. Kalçık ve Ünal (2017) da dizilere olan merakın öğrencileri tarihi kaynakları araştırmaya yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde tarihi dizilerin, araştırma sorgulamaya sevk ettiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Ocak ve Selimoğlu, 2015; Öztaş, 2015).

Öğrenciler tarihi dizilerin en fazla Türklere ait tarihi mekanları ve Türklerin yaşam biçimini tanıttıkları görüşündedirler. Bu durumun sebebi hemen hemen her tarihi dizide tarihi mekanların ve Türklerin yaşam biçiminin somut bir şekilde ön plana çıkarılması olabilir. Tarihi dizilerin Türklerin; devlet anlayışlarının, sosyo-ekonomik durumlarının, giyim-kuşamlarının, kutlamalarının ve kullandıkları dillerin tanıtılması konusunda katkı sağladığına ulaşılmıştır. Dolayısıyla tarihi dizilerin medeniyetimizin ve kültürümüzün birçok özelliğini yansıttığı görülmüştür. Öztaş (2015) da tarihi dizilerin olayların geçtiği dönemin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinin daha kolay anlaşılmasını sağladığını belirtmiştir. Koç (2019) dizilerde kullanılan dil ve kılık kıyafetin öğrencilerin dikkatini çektiğine ulaşmıştır. Kaya ve Günal (2015) ise dilde kullanılan bazı kavramların öğrenilmesine tarihi dizilerin katkısının olduğuna vurgu yapmıştır. Semerci ve Kalçık (2017), öğrencilerin dizilerde kullanılan cümleleri günlük konuşma dilinde kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Tarihi dizilerin sosyal bilgiler dersindeki tarihi konuları somutlaştırdığı görülmüştür. Benzer şekilde Gezici ve Demir (2018) tarihi dizilerin sosyal bilgiler dersinde öğrenilen bilgileri somutlaştırdığını ifade etmişlerdir. Kalçık ve Ünal (2017) ise tarihi dizilerin tarihi görsel-işitsel olarak sunduğunu belirtmişlerdir. Kaya ve Günal (2015), Aktekin ve Çoban (2012) da

tarihi dizilerin konuları somutlaştırdığını ifade etmiştir. Çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin görüşlerine göre, tarihi diziler en çok tarihi mekanları somutlaştırmaktadır. Bu doğrultuda Kalçık ve Ünal (2017), dizilerde gösterilen sahneler ve efektler öğrencilerin hoşuna gittiğini ve öğrencilerin tarihi mekanlara olan ilgilerinin arttığını vurgulamışlardır. Tarihi dizilerin; görsel anlamda tarihsel öğeleri somutlaştırdığı, tarihsel mekanları öğrettiği, devlet yönetiminin nasıl olduğu, fetihlerin ve savaşların nasıl yapıldığı, padişahın ve halkın nasıl yaşadığı, göçebe ve yerleşik hayatın nasıl olduğu, devletlerin nasıl kurulduğu ve yıkıldığı, konularında derste işlenenleri somutlaştırdığına ulaşılmıştır. Faiz ve Karasu Avcı (2020) da öğretmenlerin derslerinde tarihi dizilerle ilgili o dönemin yaşam tarzları, töre ve kurultayı, kılık-kıyafeti ve tarihi olayları örnek verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

## Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre tarihi dizilerin tarih bilinci oluşturması konusunda olumlu etkiler görüldüğünden bu dizilerin nitelik ve nicelik bakımından sayıları artırılabilir. Ancak tarihin gerçeklerden saptırılmaması için akademik destek alınması gerekmektedir. Bu konuda devletin denetimi de sağlanmalıdır.

Tarih konularının öğrenilmesinde tarihî dizilerin kullanılmasının etkili bir öğrenme gerçekleşmesine ve öğrenci başarısına katkıda bulunacağı düşünüldüğünden bu dizilerin bazı kesitleri derslerde kullanılabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı bazı kitap önerilerinde olduğu gibi bazı dizilerin de derslerde kullanılmasına yönelik önerilerde bulunulabilir.

## Kaynakça

Akın, Ç. (2020). Tarih konulu dizilerin ortaöğretim öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. T.C. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Aktekin, S. ve Çoban, Z. (2012). Tarih derslerinde tarihi film ve dizilerin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi, 7*(13), 141-159.

Bıçak, A. (1996). Tarih Bilinci, *Felsefe Dünyası,* (20), 46-58.

Bilis, A. E. (2013). Popüler televizyon dizilerinden muhteşem yüzyıl dizisi örneğinde tarihin yapısökümü. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (45), 19-38.

Bozkurt, N. ve Bayındır, N. (2015). Öğretmen adaylarının tarih eğitiminde popüler olan tarih yapımları hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 205-215.

Çencen, N. ve Şimşek, A. (2015). Usta tarihçilerin bakış açısı ile "Diriliş Dizisi. *Journal of Human Sciences, 12*(2), 1377-1396.

Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilig,* 42, 77-93.

Faiz, M. ve Karasu Avcı, E. (2020). Popüler kültür unsuru olarak tarihi dizilere ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(3), 744-763.

Gezici, M. ve Demir, S. B. (2018). Tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersine yansımaları. *Turkish History Education Journal, 7*(2), 392-413.

Kalçık, C. (2019). Tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenme algısının televizyon izlenme durumuna göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 113-134.

Kalçık, C. ve Ünal, F. (2017). Tarihi dizilerin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrenmeyi öğrenme ve tarih bilgisine katkısı. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi (ANKAD), 1*(1), 1-19.

Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, R., Günal, H. (2015). Tarih öğretmenlerinin muhteşem yüzyıl dizisi özelinde tarih konulu film ve dizilerin öğretimde kullanımına yönelik görüşleri. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi, 4*(1), 1-48.

Koç, H. (2019). Ortaokul öğrencilerinin Osmanlı dönemine ilişkin tarihsel dizilere yönelik görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Matz, K. A. ve Pingatore, L. L. (2005). Reel to reel: Teaching the twentieth century with classic Hollywood films. *Social Education, 69*(4), 189-192.

Metzger, S. A. (2007). Pedagogy and the historical feature film: Toward historical literacy. *Film & History: An interdisciplinary journal of film and television studies,* 37(2), 67-75.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ocak, G. ve Selimoğlu, S. (2015). Tarih öğretiminde tarih dizilerinin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri-nitel bir analiz. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(1), 431-452.

Özmen, C., Er, H., ve Ünal, F. (2014). Televizyon dizilerinin tarih bilinci üzerine etkisi" Muhteşem Yüzyıl dizisi örneği". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(25), 409-426.

Öztaş, S. (2008). Tarih öğretimi ve filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 2*(16), 543-556.

Öztaş, S., Anıl, N. K. ve Kılıç, B. (2013). Tarihî film veya tarihî dizilerin tarihe ilgiyi artırmada etkisine ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. *Ejovoc (Electronic Journal of VocationalColleges), 3*(4), 107-120.

Öztaş, S. (2015). Tarih öğretiminde tarihî film ve tarihî dizilerin kullanılmasına ilişkin tarih bölümü öğrencilerinin görüşleri (Kırklareli Üniversitesi Örneği). *Turkish History Education Journal, 4*(2), 1-37.

Semerci, N., ve Kalçık, C. (2017). Televizyonda yayınlanan dizilerin lise öğrencilerinin yasam boyu öğrenmesine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 237.

Smithikrai, C. (2016). Effectiveness of teaching with movies to promote positive characteristics and behaviors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 217*, 522-530.

# Millî Mücadele Tarihinin Öğretimine Katkıları Açısından Millî Mücadele Coğrafyası ve İlişkili Unsurlarının Millî Mücadeleye Etkisinin Değerlendirilmesi

Ömer Ali Keskin[a]

*a Öğretim Görevlisi Dr., Kırıkkale Üniversitesi, omeralikeskin@kku.edu.tr , ORCID ID: 0000-0003-0463-4433*

**ÖZET**

Tarih öğretimi yöntemleri içinde, disiplinler arası yaklaşım çerçevesinde, coğrafya biliminden ve ilişkili unsurlarından yararlanma etkili bir yol olarak öne çıkar. Tarih-coğrafya etkileşimi temelinde yapılan tarih öğretimi, kalıcı etkisi olan, kolay öğrenmeyi ve öğretimde somutlaştırıcı etkiyle bilginin edinilmesini sağlayan bir yöntemdir. Bu çalışmada, coğrafya biliminin tarih öğretimindeki etkisinden yararlanarak ve bunlar arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurarak, zaman ve mekân sınırlaması temelinde, Millî Mücadele süreci ele alınacaktır. Böylece bu süreç içinde tarihsel olayların gelişiminde coğrafyanın ve ilişkili unsurlarının etkisi değerlendirilerek bunun tarih öğretimine yansıtılması konu edinilecektir. Bu etkileşimden elde edilen bilginin tarih öğretimine aktarılmasına dair kazanımlar da değerlendirilmiş olacaktır. Asıl olarak Millî Mücadele Tarihi, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi açısından önemli bir dönemdir. Bu bakımdan tarih öğretiminde bu dönemin etkili bir şekilde öğretilmesi önem taşır. Millî Mücadele coğrafyasının mücadeleye etkisi ve bu etkinin tarih öğretiminde öne çıkarılması önem arz eder. Konuya coğrafya açısından, klimatolojik perspektiften, bunun arka planında oluşan ulaşım imkânlarından, olumlu ve olumsuz koşullardan bakarak bir sonuç çıkarmak, böylece tarih öğretiminde farklı bir bakış yakalamak önemli kazanımlar elde etmeye katkı sağlayacaktır. Millî Mücadele sahasında doğu-batı veya kuzey-güney arasındaki geçişlerin lojistik, insan kaynağı ve diğer unsurlara olumlu yansımaları veya olumsuz akislerinin analiz edilmesi önem taşır. Millî kuvvetler veya düşman kuvvetlerin engelleyici coğrafi koşullardan etkilenmesi veya kolaylaştırıcı unsurlardan faydalanmasının mücadelenin önemini, zorluklarını ve kabiliyetini anlamakta önemli olacağı muhakkaktır. Millî Mücadele'de Samsun'un ilk hareket noktası olması, Amasya, Erzurum ve Sivas hattı, Ankara'nın başkent seçilmesi, Ordu birliklerinin çekilme ve toplanma bölgeleri, Millî Mücadeleye katılma, geçiş noktaları ve yolları, demiryolu ağına göre yapılanma, lojistik destek üstleri, kongre sahalarının ehemmiyeti, ordu

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Araştırma

**Anahtar Kelimeler**

Tarih Öğretimi,
Tarihsel Mekan,
Tarihsel Coğrafya,
Milli Mücadele Tarihi,
Milli Mücadele Coğrafyası

sevk yönleri, zamanlaması ve miktarı gibi unsurların tarih eğitiminde kullanılması ve tarihin bu şekilde aktarılmasında öğrenim kolaylığı, farklılıkları anlama, bakış açısı geliştirme, çözümlemede asıl unsurları ve tali unsurları görme, mücadelenin süresi, zorlukları, olumsuzlukları ve başarısını kavrama gibi etmenlerle yeni bir yaklaşımı da oluşturacaktır. Coğrafyayı kullanmak kadar onu bilmek, topoğrafya bilgisi, harita kullanımı, savaşta haritadan yararlanmak gibi önemli konular bu yaklaşımın ana konularındandır. Bu da mücadeledeki zorlukları, avantaj ve dezavantajları, mücadelenin verildiği saha açısından önemini, coğrafyanın ve ilişkili unsurlarının mücadele başarısındaki veya başarısızlıklardaki etkisinin anlaşılmasını, böylece Millî Mücadele Tarihi'nin farklı bir bakış açısı katkısıyla daha iyi öğretilmesini mümkün kılacaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde, konuya ilişkin literatürden faydalanılarak yeni bir bakış açısıyla ve belli bir dönem örneklemi üzerinden yapılmıştır.

# Evaluation of the Effects of the Geographical and Related Elements on the National Struggle in Terms of Their Contribution to the Teaching of the History of National Struggle


**ABSTRACT**

Within the methods of history teaching, within the framework of interdisciplinary approach, benefiting from the science of geography and its related elements is an effective way. History teaching based on the interaction between history and geography is a method that has a lasting effect, provides easy learning and acquires knowledge with a concrete effect in teaching. In this study, the National Struggle process will be discussed on the basis of time and space limitation, taking advantage of the effect of geography science on history teaching and considering the relationship between them. Thus, the effect of geography and its related elements in the development of historical events will be evaluated in this process, and this will be reflected in the teaching of history. The gains related to transferring the information obtained from this interaction to the teaching of history will also be evaluated. National Struggle History of the Republic of Turkey is an important period in terms of history. In this regard, it is important to teach this period effectively in history teaching. The effect of the National Struggle geography on the struggle and its highlighting in history teaching is important. In terms of geography, drawing a conclusion from the climatological perspective, the transportation opportunities that occur in the background, the positive and negative conditions, and thus, gaining a different view in history teaching will contribute to achieving important gains. The fact that Samsun was the first point of departure in the National Struggle, the Amasya, Erzurum and Sivas lines, Ankara was chosen as the capital, the withdrawal and assembly regions of the army units, the points and ways of joining the National Struggle, the structure according to the railway network, logistic support superiors, It will be important to use elements such as the importance of the congress fields, the direction of the army, the timing and the amount in the history education. In this way of transferring history, a new approach will be created with factors such as ease of learning, understanding differences, developing a perspective, seeing the main elements and secondary elements in analysis, understanding the duration of the struggle, difficulties, negativities and success. The study will be conducted within the framework of qualitative research method, by using the literature on the subject, with a new perspective and over a sample of the period.



**Article Type**

Research

**Key Words**

History Teaching,
Historical Location,
Historical Geography,

National Struggle History,

Geography of National Struggle

## Giriş

Millî Mücadele, Türk tarihinde önemli bir döneme tekabül eder. Özellikle cumhuriyet tarihi açısından bir başlangıç ve tüm cumhuriyet tarihini şekillendiren gelişmelerin yaşandığı bir özet niteliğinde öne çıkar. Bu yönüyle Millî Mücadele tarihini öğretmek oldukça önemli bir sorumluluktur. Bununla birlikte asıl olarak bu dönemin öğrencilerin dimağlarında kalıcı bir biçimde yer bulmasını sağlamak sorumluluktan daha çok ödev niteliğindedir. Bu yönüyle bakıldığında asıl sorun Millî Mücadele tarihinin öğretilmesinde doğru yöntemlerin yanı sıra bu yöntemlerde yararlanılacak unsurların seçimidir. Bu çalışma da, Millî Mücadele tarihinin öğretilmesinde yöntem olarak disiplinlerarası yaklaşım esası çerçevesinde, hem tarihyazımı hem de tarih öğretimi temel birlikteliğini, coğrafya ve ilişkili unsurların tarih öğretimine etkisi bakımından, açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Geçmiş zamanı coğrafi bakış açısıyla sunmak ve böylece geçmişin anlaşılmasında bilgimize yeni ve farklı katkılar sağlaması açısından tarihi coğrafyanın önemini dikkate alarak, bunu bir yaklaşım olarak kullanmak önemlidir (Gümüşçü, 2018: 26). Yerleşim alanlarının kuruluşu ve gelişmesi, ayrıca demografik, iktisadi ve sosyal yönleri inceleyen tarihi coğrafyanın bu mekânlarda dikkate değer bir öneme sahip olduğunu kavramak önemlidir (Kütükoğlu, 1995: 11). Bu anlamda yaşadığımız mekâna yakın bölgeler her zaman zihin haritamızda akıcı bir durumda yer eder, edinir. Mekânsal olarak ve zaman bakımından uzaklaşıldığında ise zihin haritası daima daha çok bozulmaya uğrar (Taş, 2008: 145). Bu yönüyle bakıldığında Millî Mücadele tarihini, dolayısıyla bu tarihin bileşenleri olan ilişkili tüm unsurları zihin haritası içinde daima güncel tutma gereği vardır. Bunu sağlamak için de tarih öğretim yöntemlerinin yanı sıra tarihin geçtiği mekân ve bu mekânın bileşenleri olan coğrafya ve ilişkili unsurları tarih öğretimi süreci içinde var etmek gereklidir. "İyi bir tarih öğretimi için en basit düzeyde bir harita, bir kronoloji veya bir çevre, olay ve olgular sentezi mevcut tarihin ana konusu etrafına yeni bir çerçeve oluşturmaya katkı sağlayabilir" (Keskin, 2021: 89).

Bu bakımdan, yapılandırmacı eğim anlayışı çerçevesinde öğretmenin koordinatör, kolaylaştırıcı ve kaynak danışmanı olma gerekliliği esası üzerinden hareket edilmeli, bununla ilişkili olarak Millî Mücadele tarihinin öğretiminde bu yaklaşım çerçevesinde öğrencinin o döneme dair gerçek hayat içinden öğrenme algısına yönlenmesi imkânı sağlanmalıdır (Oruç, Tokcan ve Demirkaya, 2006: 13-14). Bu yaklaşımlar çerçevesinde bakıldığında, bu çalışma üç esas üzerinden tarih öğretimine katkı vermeyi amaçlamaktadır. İlk olarak Millî Mücadele tarihine bütüncül bir bakış içinde ana ve ara unsurların tespiti ve bunların mücadele ana alanına etkisi, ikinci olarak coğrafya ve ilişkili unsurların geçmişteki varlığı ve önemi, üçüncü olarak da bu ilişkili unsurların günümüz unsurlarıyla kıyasıdır. Bu yaklaşımla çalışma, Millî Mücadele'nin ilişkili unsurlarıyla var olduğunun fark edilmesini, buna bağlı olarak bu unsurların olumlu veya olumsuz etkisini ortaya koymaya çalışırken, bu etkilerin Millî Mücadele tarihi bilincinin oluşturulmasında yazılı tarih kadar, bu unsurların bu gün çerçevesinde ele alınmasını sağlamayı amaç edinmiştir.

İstiklal Yolu'nu bilmeden Millî Mücadele'yi anlamak, bu yaklaşıma göre konuya yaklaşılmazsa, imkânsızdır. Yine, İstanbul Boğaz'ında, Anadolu'ya silah kaçıran kayıkları ve Boğaz'ın bu günkü durumunun geçmişe göre karşılaştırmasını yapmak algı oluşumunu en üst seviyede etkileyecektir. Geyve boğazında Ali Fuat Paşa Köprüsü'nün varlığı veya yokluğunun değerini, Ankara-Sivas hattı boyunca oluşturulan dekovil hattını, Batı Anadolu'da demiryolu ağının Yunanlıların, dolayısıyla itilaf güçlerinin elinde oluşunu iyi izah etmek, Millî Mücadele'yi açıklama ve anlatmada anahtar unsurlar, diğer bir anlatımla ilişkili unsurlar olarak değerli birer örnek olarak görülür. Bu örneklerin de içinde yer aldığı tarihin öğretilmesi oldukça özenli bir öğretim yaklaşımını zorunlu kılar. Bu bakımdan diyebiliriz ki, nitelikli bir tarih öğretimi, farklı boyutlar ihtiva eden bilgileri ve olguları aktarmada doğru ve kalıcı, aynı zamanda da tam bilgiyi aktarmak için gayret etmelidir (Güven, 2014: 2).

Çok farklı ortamlarda ve mekânlarda öğretilebilen tarih, müzeler, tarihi yerler, doküman merkezleri, makaleler, gazete yazıları, ders kitapları, web siteleri ve tarih alanında yapılan popüler çalışmalarla gerçekleştirilebilir (Güven, 2014: 2). İyi bir tarih öğretiminde, tarihsel konularla ilk defa karşılaşacak olanlara dönük iyi bir tarih öğretiminin ilgileri harekete geçirme, geçmişte yapılmışları kabul ettirmekten çok sorgulamayla bu öğrenimde doğrulamaları kendileri aracılığıyla yapmalarını sağlamakla önemli bir düzeye taşınabilir (Güven, 2014: 2). Tarihi doğru ve kalıcı bir şekilde öğretmenin yolunun tarihi oluşturan ana ve ilişkili unsurların bir bütün olarak ele alınmasıyla ve ana konuların ara veya diğer bir deyişle ilişkili unsurlarla desteklenmesinin sağlanmasıyla mümkündür. Bunun da hem tarihin ana fikrinin tam anlaşılmasına hem de bu ana tarih çizgisine etki eden ilişkili unsurların tarih içindeki varlıklarının görülmesiyle tarihin daha kalıcı ve etkili öğrenilmesine katkı sunmasına olanak sağlaması mümkündür.

Tarih öğretiminde öğretmen, öğrenci ve konu alanının temel unsurlar olduğu düşünüldüğünde, öğretmen ve öğrencinin konu alanı çerçevesinde/aracılığıyla iletişim kurabildikleri, bu anlamda konunun asıl ve ilişkili unsurlarının seçiminin önemini de ortaya çıkarmaktadır. Böylece öğrenci tarih öğreniminde konunun tüm unsurlarıyla ele alınması yoluyla tarihi anlama, ilişkilendirme ve zihin haritası yoluyla kavrama yetilerini sağlayabilecektir (Güven, 2014: 14-15).

Bu çalışmada ana problem Millî Mücadele tarihinin öğretilmesinde, Millî Mücadele coğrafyası ve ilişkili unsurlarının mücadelenin öğretimiyle ilişkilendirilmesine ilişkin eksik yönlerin var olduğu olarak görülmüştür. Kalıcı bir öğrenmenin sağlanmasında yararlanılacak unsurların öğretilmesindeki eksikliğinin bu öğrenmeye etki ettiği sonucuna varılmıştır.

**Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın ana konuları içinde yer alan Millî Mücadele tarihi, bu mücadelenin yaşandığı coğrafya, bu coğrafya ile ilişkili unsurlar, bu unsurların mücadeleye etkisi ve bütün bunlarla birlikte bunların tarih öğretimindeki önemi farklı bir yaklaşımla ele alınacaktır. Millî

Mücadele'deki ana ve ara unsurların bir bütün olarak birbirleriyle olan ilişkisi ile mücadelenin sonuca ulaşmasındaki etkilerinin ortaya konulması Millî Mücadele tarihinin öğretilmesine ilişkin birçok önemli unsurun değerlendirilmesinde eksik kalınan yönlerin tespitini ve mücadele içindeki yerini de netleştirecektir. Mücadelenin sadece cephede olmadığı, cepheye giden yoldan, yolu yapanlara, mermi taşıyanlardan, mermiyi üretenlere kadar uzanan bir ilişkiler bütününü kapsadığını ortaya koymak ve böylece tarihi etkileşim halindeki tüm parçaların birleştirilmesi anlayışından hareket ederek mücadeleyi her yönüyle öğretmek imkânı ortaya çıkacaktır.

Çalışmada belirlenen amaç çerçevesinde, ortaya konulan problemin çözülmesiyle yeni bir tarih öğretimi yaklaşımı çerçevesinde Millî Mücadele tarihinin öğretilmesi ve bunun kalıcı bir öğrenme olarak öğrencilerin belleklerinde yer etmesinin sağlanması mümkün olacaktır. Ayrıca, Millî Mücadele tarihinin daha bütüncül bir şekilde ve etki eden unsurlarının daha belirgin olarak öne çıkarılması konusunda tüm unsurların değerlendirilmesinin ve öneminin kavranmasının sağlanması hedeflenmektedir. Yine bu çalışmada, bu çağın öğrencilerine gerçeklik bilgisinin aktarılmasına yönelik, hem tarihte yaşanan olay ve olguların öğretilmesi hem de bu günün dünyasında, geçmişte yaşanan mücadelenin tüm unsurlarının karşılaştırmalı olarak bilince aktarılmasının sağlanması da amaçlanmaktadır. Bunu birkaç soruyla belirtmek daha anlaşılır olmayı sağlayacaktır: Bu günkü İstanbul ve Boğaz o gün ile aynı mıdır? İstiklal Yolu gerçek midir? Bu gün baştan başa demiryolları ve karayollarıyla örülmüş Anadolu'da o gün bu yollar var mıdır, var olanların niteliği bu gün ile aynı mıdır? Kağnı nedir? Şose yol bir hakikat midir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Çalışma doküman incelemesi/literatür taraması esasına göre yapılan bir nitel araştırmadır. Çalışma, hem öğretim yöntemleri merkezli kaynaklar hem de Millî Mücadele dönemini ele alan tetkik eserlerden yararlanılarak hazırlanmıştır. Araştırma bu yönüyle, literatür taraması ve bu tarama çerçevesinde kaynakların analizi temelinde sürdürülmüştür. Çalışma ayrıca karşılaştırmalı tarih yöntemini de dikkate alarak ele alınmıştır.

### Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Çalışmada, Millî Mücadele ve coğrafyası ile buna etki eden ilişkili unsurları kapsayan bir araştırma çevresi söz konusudur. Bu unsurlar, tarih öğretimi ve karşılaştırmalı tarih esasına bağlı olarak çevresini oluşturmuştur. Bunlara ilişkin olarak Millî Mücadele'nin geçtiği çevre ve bu çevrenin tüm ilişkili unsurları değerlendirilmiştir. Millî Mücadele'de ortaya çıkan her türlü olumlu veya olumsuz gelişmenin arka planında yaşanan olay ve olguların anlaşılması açısından bir yöntem değerlendirmesi esası çerçevesinde çalışılmıştır. Yine bütün bu unsurlar Millî Mücadele'nin bütünselliği içinde ve bu yönüyle anlaşılmasının sağlanacağı biçimde, tüm öğrenim basamaklarında yararlanılacağı esası çerçevesinde ele alınmıştır.

### Veri Toplama Araçları ve Analizi

Bu araştırmada konuya ilişkin literatür araştırması yapılmış, bu araştırma çerçevesinde ulaşılan kaynaklar değerlendirilmiştir. Çalışmada tetkik eserlerin incelenmesi ve bunlardan elde edilen verilerin karşılaştırma yöntemi ile analizi yapılmıştır. Çalışma etik kurul kararı gerektirmeyen bir araştırma niteliğindedir. Bununla birlikte, araştırma ve yayın etiğine özen gösterilmiştir.

## Bulgular

### Coğrafya ve İlişkili Unsurlar

Tarihi olayların tamamının coğrafi bir mekânda geçmekle birlikte bu mekânın tasviri coğrafya bilimi tarafından yapılır. Coğrafi şartların tarihe şekil vermesi, gelişmesine yardım etmesi de ayrıca dikkate değerdir. Bu bakımdan deniz kıyıları, nehir ve göl çevreleri ile vahaların insan yaşamı ve yerleşmesi bakımından önemli oluşu, elverişli imkân sunması, böylece büyük medeniyetlere mekân oluşları, bu medeniyetlerin doğması ve gelişmesine de katkı sağlamıştır (Kütükoğlu, 1995: 11). Mısır ve Mezopotamya medeniyetlerinin Nil, Fırat ve Dicle ile olan bağlantısı, Avrupa için Tuna, Ren, Elbe, Seine, Loire ve Po nehirlerinin önemi oldukça açıktır. Yine Hindistan için Ganj ve Brahmaputra öne çıkmıştır (Kütükoğlu, 1995: 11). Bu unsurlar coğrafyayı haritalaştıran temel öğelerden bir türdür. Bu temel öğeler coğrafyanın oluşturduğu çevre içinde ve insana tesir eden yönleriyle vardır. Fakat insan için tabiatın kendi üzerinde etkisi olduğu gibi kendisinin de tabiat üzerindeki etkisi yadsınamazdır. Bu etki zaman zaman önemli boyutlara ulaşmaktadır (Güngördü, 2006: 3).

Coğrafyayı bir harita olarak nitelememiz durumunda bir coğrafyada toprak parçası birçok bileşenleri (fiziki, beşerî, kültürel, demografik, tarımsal, v.b) içeren bir niteliğe sahip olarak ele alınmalı, buna bağlı olarak da bu coğrafya üzerinde yaşanan tarihin de tek bir harita olarak değil eklemleriyle bir bütün olarak (askerî güç, lojistik, yol ve köprüler, iklim, insan kaynakları, hayvan kaynakları gibi) görülmelidir. Bu bakımdan tarih öğretiminde bu yönde hazırlanan kaynaklar (harita, resim, grafik v.b) öğrencilerin zihin haritalarının oluşturulmasında bu yönleriyle işlenecek şekilde öğretim planında yer bulmalıdır. Böylece bu haritaların verilmesinde şu iki amaç gerçekleştirilmiş olur. Birincisi, coğrafi yönüyle bir toprak parçasının bileşenlerini ekleyerek göstermek, ikincisi de tıpkı coğrafya gibi tarihin de tek bir haritayla değil eklemleriyle ele alınması gerektiğine gönderme yapmak.

Bu eklemlemeleri;

a. Tarihi, siyasi, iktisadi, kültürel, demografik ve diğer birçok yönüyle, parça bütün ilişkisi çerçevesinde ele almak,

b. Buna coğrafya ve ilişkili unsurlar çerçevesinde bağıntılar kurmak,

c. Bu günün ilişkili unsurlarıyla karşılaştırmalı bakış çerçevesinde geçmişin olay ve olgularını sentezlemek olarak sıralayabiliriz.

Haritalara bakıldığında, Türkiye'nin düz bir alan olmadığı, bileşenlerinin bulunduğu görülür. Bu fiziki, beşerî ve kültürel coğrafya haritalarında belirgin olarak öne çıkar.

Özellikle fiziki haritalar bir coğrafyanın tüm doğal koşullarını nitelemek bakımından önem arzeder. Tarihin üzerinde yaşandığı bu fiziksel ortamın dağ, ova, plato, akarsu, orman, göl, delta, liman, çöl gibi bileşenleri insan yaşamına doğrudan ve dolaylı etki eder. Bu yönüyle bakıldığında bu coğrafya üzerinde yaşanan tarihin de dağ, ova, plato, akarsu, orman, göl, delta, liman, çöl ve bunun gibi birçok unsur ile bu unsurun bileşenleri olan yol (karayolu, demiryolu, denizyolu), köprü, gemi, kayık, kağnı, tren, tünel, kar, yağmur, soğuk, sıcak, gibi ilişkili unsurlarla bir etkileşim içinde olduğu muhakkaktır.

Özellikle Millî Mücadele ana konusu etrafından yaklaştığımızda, o dönemde var olan birçok unsurun şimdi o tarihi öğrenmeye çalışan öğrenciler tarafından anlaşılmasının mümkün kılınması için, bu gün ile o gün arasındaki karşılaştırma, olgu ve olayları anlama ve anlamlandırma, farklılaşmış durumları öğrenme ve kıyaslama gibi birçok yaklaşımla konunun ele alınması zorunludur. Geçmişin bileşenlerinin o gün için anlam ve önemi ile bu günkü bileşenlerin o gün var olmadığının bilinmesinin kavranması önem arz eder. Mevcutta fiziki coğrafyanın farklılaşmasının çok sınırlı ve hemen hemen Millî Mücadele'den bu yana hiç değişmemiş olduğu esas alınırsa, ilişkili unsurların oldukça değiştiği ve öğretme süreçlerinde bu değişimin öğrenciler açısından anlaşılmasının sağlanması, böylece geçmişi daha iyi kavrama, bu günü geçmişle mukayese etme, yazılan tarihin geçmişteki önemini anlama ve bunun öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayabileceğine kanaat getirmek gereklidir.

**Millî Mücadele, Coğrafyası ve İlişkili Unsurları**

İstiklal mücadelesinde coğrafya önemli bir yere sahiptir. Özellikle coğrafyanın tüm dallarının ve ilişkili unsurların bu mücadele açısından ele alınması gereği ve önemi vardır. Beşerî coğrafya, ekonomik coğrafya, tarımsal coğrafya, fiziksel coğrafya ve siyasi coğrafya bu bakımlardan önemlidir.

Millî Mücadele dönemi beşerî, ekonomik/tarımsal ve siyasi coğrafya açısından oldukça sorunlu bir dönemdi. Savaşlardan yorulmuş ve alınan göçlere rağmen demografik olarak azalmış bir millet söz konusuydu. Tarım arazileri atıl kalmış, buna bağlı olarak ekonomisi oldukça etkilenmiş bir iktisadi yapı, bütün bu unsurların yanında parçalanmış bir siyasi görünüm mevcuttu. Hatta, Mondros Mütarekesi gereği orduların dağıtılmış olmasının yanında silah ve cephanelere de el konulması söz konusuydu (Özsoy, 2007: 341). Bu şartlar altında verilen Millî Mücadele'de, coğrafyanın yanında diğer ilişkili unsurların birçoğu mücadeleye doğrudan etki eden unsurlardı. Bu nedenledir ki, tarih öğretiminde öğrencilerin belleklerinde yer edecek şekilde öğretimin ana malzemesi durumuna getirilmesi gereken bu ilişkili unsurlar önemli bir konuma sahip olarak öne çıkmıştır.

Bu unsurlar açısından yaklaşıldığında mücadeleye ilişkin önemli bileşenleri görmek daha da mümkün olmuştur. Millî Mücadele'nin yoklukla da mücadele ettiği günlerde her şeye rağmen, Sakarya Savaşı'ndan Büyük Taarruz dönemine kadar ordunun savaş malzemesi tedariki hızla artırılmıştı. Yavuz zırhlısından sökülen 88 milimetrelik iki top Arifiye üzerinden Samsuna götürülmüş ve yeniden monte edilmişti. Bunu tren yoluyla gerçekleştirmek mümkün olmuştu. Tarla süren sapanlardan kılıç yapılması, halkın kendi

silahını kendinin üretmesi ve toplamda 5 milyon destekçiyle mücadelenin sürdürülmesi zor şartları göstermesi bakımından önemli olmuştu (Özsoy, 2007: 383). Ulaştırma araçları ise çocuklar, kadın ve ihtiyarlarca, erkeklerin sürdükleri develer ve kadınların öküzler yardımıyla çektikleri kağnılarla yeterli sayıda olmayarak devam ettirilmişti. ((Özsoy, 2007: 383). Askerî birlikler ise yürüyerek yer değiştiriyordu. Mustafa Kemal, Sovyet elçi Aralov'a; "Taşıt araçlarımız, atımız, eşeğimiz yok. Biricik taşıt aracımız develer. Develer bizim savaş kahramanımızdır" demişti. Ondan, cepheye cephane taşımak amacıyla taşıt aracı ve at vermesini rica etmişti ((Özsoy, 2007: 383).

**Öğrenci ve Millî Mücadele'nin İlişkili Unsurları Algısı**

Tarih öğretiminde özellikle coğrafya ve alt bölümlerinin yanı sıra, ilişkili unsurları insan gücü, köy ve şehir nüfusları, ulaşım, yol (kara yolu, demiryolu, deniz yolu), lojistik, tarımsal alan ve ürünler, gıda, iaşe, yük-binek hayvanı, iklim koşulları, bitki örtüsü ve buna benzer birçok unsurlarla birlikte düşünmek gerekecektir. Buradan hareket edildiğinde, dilsiz bir Türkiye haritası üzerinde bu unsurları ayrı ayrı ve ilişkilerine göre yerleştirmek, tarih öğretimine katkı olması bakımından önemli olacaktır. Bu değerlendirme çerçevesinde geçmişin her yönüyle gerçekliğini o gün gibi bilerek tarihin doğru ve zamanına uygun bakış açısından öğretilmesi ve öğrenilmesi mümkündür.

Öğrenci, fiziki coğrafyanın aynılığını bilir fakat ona ilişkilendirilmiş unsurların o gün ve bu gün arasındaki değişimini algılaması da gereklidir. Fiziki coğrafyanın yanı sıra beşerî coğrafyanın da dönüşümünden haberdar olmalı, bunları kıyaslayabilmelidir. Nüfusun dinamikliğinden, şehir nüfusu ve yayılımından, köprü ve yolların durumundan ve bunun gibi çeşitli unsurların o tarihteki durumu ve bu zamandaki dönüşümünden bir yargılama çıkarabilmelidir. Tarihi, tarihteki durumun aynıyla, coğrafya ve ilişkili unsurlarının da katkısıyla aktarabilmek, adeta öğrenciyi o günün içinde, her koşul ve imkân, etki faktörü ve olanaklar ile yüzleştirmek gerekir. Bu, öğrencinin bu günde yaşıyor olmasına rağmen, tarih öğretimi sırasında o günün içinde yer alan bir varlık olarak kendisini algılamasına olanak sağlayacaktır.

Bu, konuya zamansal güncelleme ile yaklaşmak olarak da tarif edilebilir. Bu günkü tren yolu o gün var mı, köprü, İstanbul, Millî Mücadele ilişkisi kurulabiliyor mu? İstanbul, Ankara, Bursa, İzmir, Trabzon, Erzurum gibi şehirler veya daha küçük yerleşim yerleri demografik yapı bakımından aynı şehirler veya köyler mi? Bu gün var olduğu halde o gün olmayan veya tam tersi bir durumda bulunan yerleşim yeri veya başka unsurlar bulunuyor mu? İstanbul Boğazı, Millî Mücadele ve kayıklar konusunda ilişki kurulabiliyor mu? Köprü kavramı içselleştirilmiş mi? Anadolu'ya geçiş ve insan sevkiyatı ile cephane taşıyan kayıklar gerçek mi? Mermi taşıyan kadınlar bir hayal ürünü mü? (Fotoğraf 1). Öğrenci bunu idrak edebiliyor mu? Bu günün öğrencisi ve bu günün çevresi bakımından ele alındığında mevcut ilişkili unsurların geçmişteki durumu ve bu günkü hali arasında bir gerçeklik ikilemi yaşanıyor mu? Yoksa bu algı ve zihin bakımından sorunsuz durumda mı? Burada dikkat çekilen konu, tarihte öğretilenin bir coğrafya üzerinde ve ilişkili unsurlarıyla yaşam alanı olan bir satıhta

gerçekleşmiş olduğunun bilinmesi, her şeyiyle ve her yönüyle öğretilmesi önemli bir zaruret gibi görülmektedir. Coğrafya sadece bir düz satıh olarak değil, olayların geçtiği coğrafi şartların her unsuru ile etkisinin olduğu bir saha olarak önümüze çıkmaktadır. Bu haritayla veya başka şekillerde, fakat asıl olarak özümsenmesinin sağlanması ile verilmelidir.

*Fotoğraf 1*: Cepheye Silah ve Cephane Taşıyan Kadınlar (Millî Mücadelede Kadınlar Fotoğraf Sergisi).

Coğrafi şartlar, dağ, ova, su kaynakları, gıda, köprü, yol, depolama ve dinlenme alanları, insan gücü, şehirler, evler, hayvan gücü, sarp araziler ve süre önemli coğrafi bileşen ve ilişkili unsur başlıklarıdır. Millî Mücadele'de bütün bu unsurların nihayete vardığı nokta Ankara'ya ulaşım ve sonra tekrar dağıtım esası temelinde mücadeleye entegre edilmiştir. Eldeki imkân, karşı gücün imkânı, coğrafi imkânın avantajı-dezavantajı bu noktada önem arzeder. Karşı gücün avantajı-dezavantajı, dağ sıraları, yönü, yüksekliği, uzunluğu, ova ve platoların önemi, akarsular, köprüler bu unsurlara eşlik eder. Bütün bunlarla birlikte ordunun çekilme ve toplanma alanları ile taarruz planının coğrafyaya bakan bir yanının olduğu muhakkaktır.

Bu bahis konularını bazı örnekler üzerinden, birkaç soruyla daha anlaşılır kılmak gerekir. İnebolu-Ankara lojistik hattından haberdar olmadan Batı Cephesi'ni nasıl anlayabileceğiz? Bu hattın Batı Cephesi'ne etkisi ve bu etkinin önem derecesi nedir? Karadeniz'de Samsun-İç Anadolu çıkışının mücadele açısından kıymeti nedir? Bir öğrenci bunları anlamadan Millî Mücadele'yi anlayabilir mi? Tarih öğretiminde, coğrafi teknikler çok çeşitli olabilir. Harita, arazi gezisi bunlardan birkaçıdır. Fakat bunların, tarih bilincini oluşturmak bakımından coğrafi ve yan unsurlarla birlikteliği olduğunda bir anlamı olacağı görülmelidir. Gerçek haritalar dışında, bu haritaların üzerine monte edebileceğimiz zihin haritaları oluşturma zorunluluğumuzun olduğu görülmektedir.

**İlişkili Unsurlardan Bir Kaçına Yaklaşım: Karayolları, Demiryolları, Denizyolları, Önemi ve Bileşenleri**

Millî Mücadele'nin hem coğrafyasına hem de ilişkili unsurlarına bakıldığında, mücadele için en öncelikli konulardan biri yol meselesiydi. Millî Mücadele'nin verildiği dönemin hemen öncesinde, Misak-ı Millî sınırları içinde kalan karayollarının uzunluğu 9711 kilometreydi. Yolların büyük oranda bozuk olduğu, hatta bu yolların 3477 kilometresinin de önemli bir onarım gerektirdiği muhakkaktı. Bu yolların 3208 kilometresinde sürekli bakım gereği vardı. Geri kalan 3026 kilometrelik mesafe ise yeniden yapım gerektiriyordu (Ezer, 2017: 432). Bu yönüyle bakıldığında I. Dünya Savaşı'nda savaş alanı haline gelen Anadolu'da karayolu varlığından söz etmek neredeyse imkânsızdı. Bu da, Millî Mücadele süresince, mücadelede uygun bir şekilde yararlanılabilecek yeterli yol olmadığını gösteren bir gösterge olarak gözüküyordu (Ezer, 2017: 432). Millî Mücadele sırasında askerî cephane ve silahların bir kısmı Güneydoğu (El-Cezire) cephesinden, Diyarbakır ve dolaylarından olmak üzere Malatya'ya getirilerek toplanmış, buradan da Malatya-Sivas, Sivas-Kayseri -Yahşihan ve Sivas-Yozgat-Yahşihan hattını izleyen bir sevkiyat hattı oluşturularak Batı Cephesi'ne sevk edilmişti (Ezer, 2017: 434). Yolların bozuk olmasının getirdiği olumsuzluk, çok az sayıda olan otomobil (İzmir'de bulunanların mevcut sayının dışında tutulduğu düşünüldüğünde) ve kamyon (kamyon hiç sağlanamamıştır) ile taşımacılığı da tamamen engellemiştir (Ezer, 2017: 434). Millî Mücadele öncesi demiryolu ağı ise (bugünkü Türkiye sınırları içinde kalan kısmıyla) İzmir-Aydın demiryolu (610 km), İzmir-Kasaba demiryolu (704 km), Mudanya-Bursa demiryolu (41 km), Mersin-Adana demiryolu (69 km), Anadolu-Bağdat demiryolu (2.038 km), İstanbul-Edirne demiryolu (337 km) ve Arpaçay-Sarıkamış-Erzurum demiryolu (356 km) olarak toplamda 4.155 kilometrelik bir uzunluğa sahipti (Ezer, 2017: 435-436).

Millî Mücadele'de karayolu ve demiryolunun mücadelenin gidişatı açısından önemli etkisi mevcuttu. Millî Mücadele öncesi Misak-ı Millî sınırları içinde bulunan ve toplam uzunluğu yaklaşık 4.000 kilometreyi bulan demiryolunun Millî Mücadele'ye katkısı oldukça sınırlı kalmıştır (Ezer, 2017: 436). Millî Mücadele boyunca, 4.000 kilometrelik demiryolu mevcudunun sadece, Konya-Afyon, Eskişehir-Ankara hatları bazı dönemlerde kullanılabilmiştir. Sakarya Muharebesi sırasında bu hatlardan sadece Polatlı-Ankara arasındaki 80 kilometrelik kısımdan yararlanılabilmiştir. Ankara-İzzettin arasındaki dekovil hattı dışındaki diğer bütün hatlar yabancıların elindeydi. Bu yönüyle söz konusu hatlar Millî Mücadele'ye karşı kullanılmış, bu da mücadeleye büyük olumsuzluklar getirmiştir (Ezer, 2017: 436). Cepheye silah yanında gıda ve diğer benzer ihtiyaçlara ilişkin lojistiğin de yeterince, zamanında ve sorunsuz ulaştırılması önemli bir konuydu. Bu konuda, Ankara-Elmadağ-Irmak-Kırıkkale-Yerköy ve İzzettin arasında oluşturulan hat ile Yerköy ürünleri Millî Mücadele boyunca Eskişehir'e aktarılmaya çalışılmıştır. Yine Türk Ordusu için Afyonkarahisar-Kütahya-Eskişehir kara ve demiryolları, özellikle kuzeyden güneye ve güneyden kuzeye kuvvet kaydırmakta çok büyük bir etki yaparak, Türk kuvvetlerine manevra üstünlüğü kazandırmıştır. Bu da İnönü Savaşları'nın olumlu bir şekilde sonuçlanmasında ciddi bir katkı sağlamıştır (Ezer, 2017: 435-436).

Yolların önemli bir bileşeni köprülerdir. Mustafa Kemal Paşa, Millî Mücadele'nin batı cephesinde Ali Fuat Paşa'yı görevlendirerek bir direniş organize etmişti. Ali Fuat Paşa, bölgedeki millî kuvvetlerin lideriydi. 1919 Haziran ayında, Yunanlılarla ve Ahmet Anzavur ile mücadele etmişti. Ankara'ya giden harekat noktası buradaki köprüydü. 1495 yılında 2. Bayezid tarafından yaptırılmış olan bu tarihi köprü (fotoğraf 2) önemli ve stratejik bir konumdaydı. Osmanlı Devleti'nin başkenti olan İstanbul'u Anadolu'ya bağlayan tek geçiş noktası olarak görülüyordu. İstanbul'u, Anadolu'ya ve özelde Ankara'ya bağlayan tek hat, özellikle tren yolu hattı Alifuatpaşa'dan, o dönemdeki ismiyle İstasyon'dan geçiyordu. Köprünün karşısında yüksek bir tepe mevcuttu. Bu tepeye Ali Fuat Paşa toplarını kurdurmuştu. İşgal güçlerine ait birliklerin geçmesini önlemek için köprü havaya uçurulmuştu. Bu durum, coğrafya ile ilişkili unsur olarak köprünün varlığı ve yokluğu durumunda daima bir önem taşıdığını anlamamıza önemli bir örnektir (Milli Mücadele'nin Seyrini Değiştiren Kahraman: Ali Fuat Paşa).

*Fotoğraf 2*: Alifuatpaşa Köprüsü/Geyve/Sakarya (Adapazarı) (Bir Zamanlar Alifuatpaşa).

Millî Mücadele'de, coğrafyanın ilişkili unsurları içinde önemli bir yere sahip olan yolların mücadeleye etkisi konusunda İnebolu-Kastamonu-Ankara karayolu da –ki bu yol/hat İstiklal Yolu olarak adlandırılmıştır- önemli bir yer edinmiştir. Hattın mücadeleye katkısı mühimmat ve lojistik destek konusunda öne çıkmıştır. İnebolu'da 1920 Ağustos'unda "Yükleme Boşaltma Kumandanlığı" kurulmuş, Umur-ı Bahriye Müdürlüğü emrine verilen bu kumandanlığın yanı sıra Sinop ve Zonguldak'ta da birer mevki kumandanlığı oluşturulmuştu. Böylece, 1920 yılı boyunca Doğu Karadeniz'den cepheye gönderilen savaş araçlarının birçoğu silah komisyonuna teslim edilmiş ve böylece bu malzemeler şubelere dağıtılmıştı (Turan, 1999: 696).

Kastamonu vilayeti ve dolayısıyla İstiklal Yolu, İstiklal Savaşı'nda Doğu Cephesi'nden Batı Cephesi'ne yapılan sevkiyatın (askerî ve sivil) bir kısmı için önemli bir güzergah durumundaydı. Yine İstanbul'dan kaçırılan veya Rusya'dan elde edilen silahların ve mühimmatların geçiş güzergahı olmuştu. Bu güzergâhta yer alan İnebolu, sahip olduğu kara ve deniz taşımacılığı imkânlarıyla gerek askerî gerekse sivil nakliyat ve sevkiyatta önemli bir konuma sahipti. İnebolu adeta İstanbul'u Ankara bağlayan önemli kavşak noktası olarak öne çıkmıştı. Bu özelliğiyle İnebolu, Trabzon ve Ereğli limanları kadar önemli bir duruma gelmişti. Karadeniz yoluyla İnebolu limanına çekilen malzemeler kağnılarla (fotoğraf 3, fotoğraf 4) Kastamonu'ya sevk edilmişlerdi. Bu malzemelerin bir sonraki durağı ise cephe olmuştur. Yol hattında genel olarak ana ikmal vasıtası olan kağnıların yanında az da olsa dolma lastikli kamyonlar da kullanılmıştı (Turan, 1999: 698).

*Fotoğraf 3*: Millî Mücadele'de ulaşımın en önemli unsurlarından kağnılar: (Milli Mücadelenin Kadın Kahramanları).

*Fotoğraf 4*: Millî Mücadele'de ulaşımın en önemli unsurlarından kağnılar: (Milli Mücadelede Kadınlar Fotoğraf Sergisi).

Doğu Cephesi'nde 1920 yılı itibariyle savaş sona ermişti. Buradan bir çok silah ve mühimmat Erzurum-Trabzon yoluyla Batı Karadeniz limanlarına taşınarak önemli bir sevkiyat gerçekleştirilmişti. 1920 yılı sonlarında kadar (22 Eylül 1920-1 Aralık 1920) Trabzon Limanı'ndan İnebolu'ya gönderilen silah ve harp malzemeleri önemli bir destek olmuştur. Ruslardan da alınan silah ve malzemeler bu şekilde batıya kaydırılmış bu amacın gerçekleştirilmesi sırasında Gazal, Alemdar, Şahin, Trabzon, Samsun, Batum, Şükran ,Yıldız , Mebruke, Gazal ve Rüsumat gibi motor, römorkör ve vapurlar önemli vazifeler icra etmiştir (Ezer, 2017: 439).

Bu seferler sırasında birçok motor ve vapur batmış veya zarar görmüş, birçok denizci de hayatını kaybetmiştir. Buradan hareketle diyebiliriz ki, öğrencilerin Millî Mücadele'de Bandırma Vapuru ile birlikte başka vapurların, motorların veya römorkörlerin mücadele verdiğini öğrenmesi Millî Mücadele'yi kavrama becerilerini daha da arttıracaktır.

Trabzon'dan gelen silahları sevk ve böylece Batı Cephesi'ne aktarmak amacıyla İnebolu-Sinop sahili arasında birçok küçük koy kullanılarak çoğu zaman gizli sevkiyat gerçekleştirilmişti. 1920-1921 yılları kış aylarında hava koşullarının olumsuzluğu İnebolu gibi büyük limanların kullanımını zorlaştırmış bu da küçük koyların ve küçük motorların kullanımını zorunlu kılmıştı. Böylece, Şark Cephesi'nden Batı Cephesi'ne önemli oranda silah ve malzeme aktarılabilmiş, bu yol önemli bir lojistik sevk güzergâhı olmuştu.

Cephede bu silahları ve malzemeleri bekleyen askerlerin gözü de bu yoldan gelecek güzel haberlere ve lojistik desteğe bakıyordu (Fotoğraf 5). Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın "Gözüm cephede, kulağım İnebolu'da" dediği (Fotoğraf 6) İnebolu ve bu bağlamda Karadeniz limanları, gerek cephane, gerekse askerî ve sivil personel nakli bakımından Batı Cephesi'ndeki askerî harekâtın önemli ikmal ve lojistik üssü hâlinde bulunuyordu.

*Fotoğraf 5*: Cephede Askerler (Büyük Taarruz).

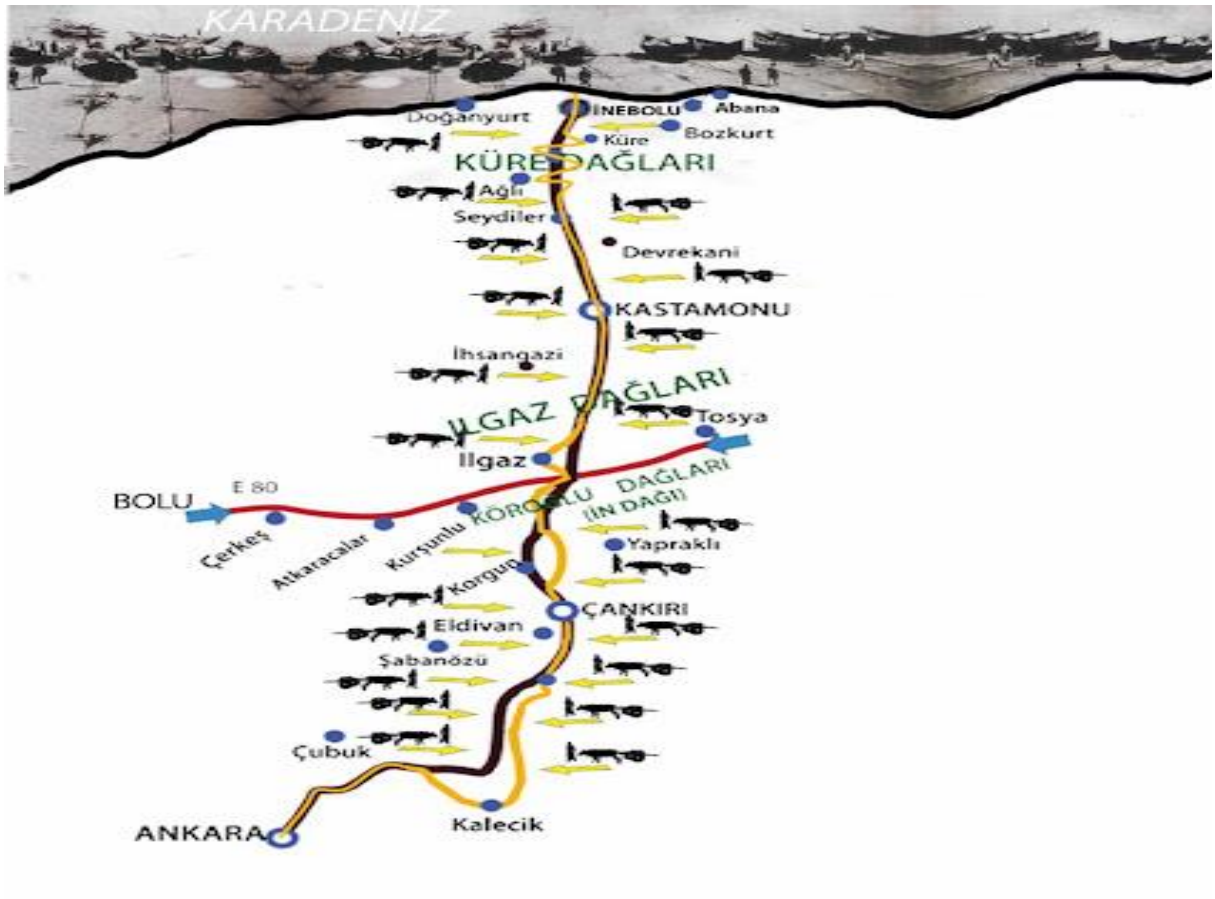
*Fotoğraf 6*: Gazi Mustafa Kemal Paşa Cephede (Kurtuluşun Müjdecisi).

Bu bakımdan, Millî Mücadele'nin en kritik günlerinde adeta taze kan damarı haline gelen İnebolu-Ankara yolu her aşaması büyük özverilerle dolu bir mücadeleye sahne olmuştu. Mücadelenin başlangıcında ortaya çıkan fedakârlık halkalarının en önünde kayıkçılar yer almıştı. Bu kayıkçılar adeta denizi Anadolu'ya taşımışlardı. Kayıkçılar kadar ahali de aynı fedakârlığı başka şekilde kara sevkiyatında göstermişlerdi (Turan, 1999: 695-696).

Kastamonu-Ankara hattı İnebolu'dan başlayarak Küre, Ecevit, Seydiler, Devrekani, Halkacılar, Şeker Köprü, Kastamonu, Beşdeğirmenler, Ilgaz, Çomarın, Yenice köy, Kazancı, İnköy, Gündoğdu, Çankırı, Çandır, Kızılkaya'yı takip ederek, Kalecik üzerinden Ankara'ya ulaşıyordu. Bu güzergah hem güvenli hem de en kısa yoldu. Yol aynı zamanda coğrafi bakımdan da en uygun yol durumundaydı (Turan, 1999: 694-695). Hem tarihi şartların hem de coğrafyanın şekillendirdiği bu yol günümüzde de yaklaşık olarak aynı güzergah üzerinden kullanılmaktadır. Millî Mücadele sırasında hat boyunca gerek yolcu konaklaması gerekse güvenlik açısından yapılan hanlar ve karakollar önemli bir eksiği gidermiştir.

İnebolu-Ankara hattında yolun zor kısmı, İnebolu'nun İkiçayı, Çatalçeşme, Topçuoğlu, Kaygıncık, Küre, Ecevit yokuşları olarak gözüküyordu. Çankırı'nın Dümbelek olarak bilinen düzlüğü de önemli bir engeldi (Turan, 1999: 698). Küre ve İlgaz dağları kış aylarının yoğun yaşandığı zamanlarda geçit vermeyince silah ve cephaneler başta İnebolu olmak üzere ambar ve depolarda saklanıyordu (Turan, 1999: 698).

Ankara'ya, denizden ulaşımın en kestirme yolunun başlangıç noktası İnebolu idi. Bu bakımdan, İstanbul'dan Ankara'ya istiklal mücadelesine katılmak amacıyla geçmek isteyen birçok mücadeleci de bu yolu (Harita 1) kullanarak Ankara'ya ulaşmaya çalışmıştı (Turan, 1999: 695). Bu yol aynı zamanda İstanbul-Ankara haber akışının da olduğu bir yol özelliğindeydi (Özlü, 2019: 164).




*Harita 1*: İnebolu-Ankara Hattının Genel Görünümü (İstiklal Yolu).

Genel olarak, Anadolu coğrafyasının işgale uğramamış bölgesi kalmamıştı. Karadeniz bölgesi de işgale uğrayan bölgelerdendi. Kontrollü şekilde işgale uğrayan veya hazır hale getirilen bölgenin doğusunda yerli Rum çeteler mevcuttu. Bu nedenle bölgenin batısı Millî Mücadele'de ihtiyaç duyulan sevkiyat sahası olarak daha elverişli durumdaydı. Anadolu dışarıyla bağlantısını ancak Batı Karadeniz yoluyla sağlayabilmekteydi (Turan, 1999: 694).

İstanbul-Ankara yolu da birçok bakımdan ve coğrafi şartlar açısından elverişli olmasına rağmen hem bazı isyancılar hem de itilaf kuvvetlerinin kontrolünde olması nedeniyle tehlikeli ve riskli durumdaydı. İnebolu-Ankara yolu gibi lojistik katkı vermesi bu nedenle mümkün değildi. Bir ölçüde gizli geçişler yapılsa da bu da sınırlı kalıyordu. Fakat buna rağmen İstanbul Boğazı'nda da önemli faaliyetler gerçekleştirilmişti.

Birinci Dünya Savaşı sırasında donanma deniz ulaşımını korumak için yeterli ve güçlü değildi. Bu nedenle birçok bölgeye karayoluyla asker ve malzeme taşınıyordu. İstanbul'dan Çanakkale Cephesi'ne denizyoluyla sevkiyat bile Marmara'ya sızan İngiliz ve Fransız denizaltılarının gemileri batırması sonucu sonlandırılmış ve taşıma karayoluna kaydırılmıştı. Benzer durum Millî Mücadele'de de sürmüştü. Bu süreçte, gizli olarak yapılan kayık, motor ve vapur taşımalarının bu açığı kapaması için yoğun ve fedakârca bir gayret ortaya konulmuştu. Böylece Millî Mücadele'nin mühimmat ve insan ihtiyacı önemli ölçüde karşılanabilmişti. Denizcilerin büyük bir çoğunluğu, oluşturulan gizli gruplar vasıtasıyla, İstanbul'da bulunan depolardaki cephane ve savaş malzemelerinin büyük bir kısmını Anadolu'ya kaçırabilmişlerdi. Bu sevkiyatlar İtilaf Devletleri'nin yoğun deniz kontrolüne rağmen yapılabilmişti. Fakat ağırlıklı olarak sevkiyatın en güvenli şekilde iç bölgelere, dolayısıyla da cephelere taşınması için geçiş yolu İnebolu-Ankara güzergahı olmuştu. Bu da İnebolu-Kastamonu-Ankara yolunu Millî Mücadele için yaşamsal bir konuma getirmişti (Turan, 1999: 694).

Yolun işlek olması, mücadele açısından ehemmiyet arzetmesi tamir zorunluluğunu da beraberinde getiriyordu. Bu amaçla Millî Müdafaa Vekaletinin emriyle amele taburu kurulmuş ve hem Kastamonu hem de Çankırı'da görevlendirilmişti. Bu yol üzerinde yer alan köprü ve menfezler ile yolun genel bakım ve tamirini üstlenmişlerdi (Turan, 1999: 698). Zor şartlar içeren bu tabi çevrenin Millî Mücadele sürecinde, insan eliyle uygun hale getirilmesi için birçok mücadeleler verilmişti. Bunun sonucunda, hattın mücadelenin hizmetine sunulması ile aslında tabiat ile insanın ortak eseri gibi görülebilen coğrafi çevrenin tabii-beşerî çevre olarak mücadeledeki yerini alması söz konusu olabilmişti (Güngördü, 2006: 4).

**Cephe ve Cephe Gerisinin Yansımaları**

Millî Mücadele'de birçok dönemin birbirinden farklı olduğu bir gerçekti. Düzensiz birliklerle başlayan mücadele zamanla düzenli ordunun kurulmasına evrilmiş, bu da mücadelenin seyrini değiştirmişti. Belli bir zamana kadar savunma ve zaman zaman da çekilme süreçleri yaşanmış, mücadelenin sonuna doğru taarruz harekâtları yapılmıştı. Birçok bakımdan üstün olan Yunan kuvvetlerinin baskısı sonucu Türk ordusu geri çekilmiş fakat çekilirken de

savaşmayı sürdürmüştü. Mustafa Kemal Paşa'nın emriyle 25 Temmuz'da Sakarya'nın doğusuna çekilen ordu yok olmaktan kurtarılmıştı. Fakat durum oldukça vahimdi. Halk endişeli ve kaygı içindeydi. Fevzi Paşa ise bu durumu farklı bir bakışla izlemekteydi. Ona göre üslerinden uzaklaşan ve hızla ilerleyen Yunan ordusu aslında mezarına yani yok olmaya doğru yaklaşmaktaydı (Keskin, 2018: 60). Zira, düşmanın çekilen orduyu takip etmesi üslerinden uzaklaşmasını sağlamıştı (Atatürk, 2017: 488).

Bu çekilmenin başka sonuçları da olmuştu. Orduyu toplu halde tutmak, takviye güçler için zaman kazanmak başlıca kazanımlar olmuştu. Doğal bir set gibi yararlanılan Sakarya Nehri hattı düşman ordusu ile aradaki mesafeyi korumak için oldukça büyük bir öneme sahipti. Ayrıca düşmanın çekilen orduyu takip ederken üslerinden uzaklaşmasını da sağlamış olacaktı. Mustafa Kemal Paşa, bu çekilme kararı için, I. Dünya Savaşı sırasında Suriye ricat hareketini yaşamış olmasının, bu çekilme kararına önemli bir tecrübe olarak etki ettiğini dile getirmiştir. Gazi Mustafa Kemal Paşa'ya göre Suriye ricat hareketini yaşamamış olsaydı Kütahya-Eskişehir hattındaki geri çekilme harekâtını cesaretle yürütemeyebilecekti. Bu çekilmenin ardından bir süre sonra yapılan Sakarya Meydan Muharebesi, ordunun kendisi açısından daha emin ve üstünlük sağlayıcı nitelikteki coğrafi sahaya çekilmesi kararıyla hayata geçmiş bir muharebeydi (Keskin, 2018: 60-61).

Ordu'nun mücadelesinde coğrafya ve buna ilişkin unsurların kullanılması zaman zaman doğal unsurlar zaman zaman da haritalar ve buna benzer materyallerle gerçekleştirilmiştir. Millî Mücadele'nin karargâhında görevli subaylardan İbrahim Şükrü bu unsurların kullanımına ilişkin bazı hatıralarını aktarmıştır. Sakarya Meydan Muharebesi'nde saldırının durdurulduğu ve ardından taarruz harekatının başlayacağı sırada Mustafa Kemal Paşa'dan aldığı emri gece karanlığında birliklere ulaştırmakla görevlendirilmişti. Cephede sürekli görevler icra eden ve cepheler arasında adeta mekik dokuyan İbrahim Şükrü yol ve iz bulunmayan arazide aldığı emri Fahrettin Bey'e (Altay) iletmesini şu cümlelerle dile getirmiştir:

Sakarya Muharebesi'nde Polatlı'da bulunan Atatürk mukabil taarruza karar verdi. Bu mukabil taarruz kararını kolordulara birer yazıyla bildiriyordu. Bu kolordulara bu emri götürmek için beni vagonda vazifeye çağırdı. Bana, çok karanlık, hiçbir tarafın görünmediği bir gecede verdiği emirleri ilgili kolordulara, gruplara götürmem emrini verdi. Ve otomobilini de bana verdi, şoförünü de. Birer silah, tüfek olduğu halde Allah'ın karanlığında, yolsuz bir yerde yola çıktık. Ben Süveyş Kanalı muharebesinde, yıldızla hareketi oradaki insanlardan az çok öğrenmiştim. Yıldızlara bakarak yola devam ettim (Keskin, 2018: 63).

İbrahim Şükrü, Halit Paşa'ya, Yusuf İzzet Paşa ile Albay İzzettin Bey'e (Çalışlar) kolordu taarruz emrini iletmişti. Ardından, hem paşalığını hem de Süvari Ordusu Kumandanlığı vazifesini iletmek üzere Fahrettin Bey'i (Altay) bulmaya yönelmişti. Yıldızları ve Kiepert haritasını kullanmak suretiyle bu görevini yerine getirmek üzere hareket etmişti. İbrahim Şükrü bu süreci şu şekilde aktarmıştır:

… Ondan sonra Fahrettin Altay'ı aramaya başladım. Tam o istikamete doğru gidiyordum-Haymana istikametine doğru, çöle doğru gidiyordum-ateş altına alındım. Bir aralık durdum, seslene seslene, bir

de baktık ki ateş edenler bizimkilerdi ve onlarla da anlaştıktan sonra, bir kazaya uğramadan çöle girdim. Bana süvari kolordusunun bulunduğu istikameti bizim askerler gösterdiler. Orda da yol yok. Gittim; nihayet çölde Fahrettin Altay'ı karargâhı ile beraber yemek yerken buldum. Kendisine Kolordu kumandanlığını ve Paşalığını (bildiren emri) verdim. Tebrik ettim (Keskin, 2018: 64).

Mustafa Kemal'in 20-21 Ağustos 1922 gecesi Batı Cephesi Karargâhı'nda Genelkurmay başkanı Fevzi Paşa, İsmet Paşa, Birinci Ordu Komutanı Nurettin Paşa ve İkinci Ordu Komutanı Yakup Şevki Paşa ile bir toplantı yapmış olduğu ve son kontrolleri de harita üzerinde çalıştığı görülmüştü (Özsoy, 2007: 386-387). Burada yapılan bir harp oyunu şeklinde gerçekleştirilmiş ve bunu kendi subaylarına harita üzerinde uygulatmıştı (Atatürk, 2017: 535-536 ; Keskin, 2018: 69). Görülmüştür ki gerek cephede gerekse cephe gerisinde coğrafya ve ilişkili unsurların tüm yönleriyle kullanılmış ve bunun da Millî Mücadele'nin değişen sürecine önemli etkileri olmuştur.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Millî Mücadele tarihinin öğretilmesinin temelde coğrafya ve ilişkili unsurlar çerçevesinde yeni bir yaklaşım sağlayacağı sonucunu çıkarabileceğimiz bu çalışmanın öğrenciler için Millî Mücadele'ye ilişkin farklı bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir. Zira belleklerde daha kalıcı bir öğrenmenin sağlanabilmesinin temelinde, öğrenilecek konunun bileşenlerinin uyumlu ve etkili bir şekilde kavranması yatmaktadır.

Bu çalışma, öğretilen konunun hem geçmişteki tarihsel gerçekliğini hem de bu günün olguları bütününde geçmişin gerçekliğine eklemlenen olay ve olgu varlığını ortaya çıkarmakta yararlanılacak tüm unsurları sürece dahil etmek gerektiğini ortaya koymaktadır. Böylece çalışmanın asıl amacı olan tarih öğretiminde ve özelde Millî Mücadele tarihinin öğretiminde yararlanılacak coğrafya ve ilişkili unsurlarının ortaya konulması, önemi ve bunların öğretim sürecine dahil edilmesi yaklaşımının önemi de daha belirgin olarak anlaşılmaktadır. Zira Millî Mücadele'nin tüm süreçlerinde coğrafya ve ilişkili unsurlarının etkili olduğu ve bunun bütün mücadele konularına ve sahasına zaman zaman doğrudan zaman zaman da dolaylı yollardan etki ettiği görülmüştür. Bir öğrencinin Millî Mücadele tarihini öğrenirken geçmişin koşulları ve bu gün arasında ilişki kurabiliyor, bu ilişki temelinde karşılaştırma yapabiliyor ve bu karşılaştırma yapılırken tüm unsurları parça-bütün ilişkisi esası üzerine oturtabiliyorsa bu öğrenmenin kalıcı bir öğrenme olması sağlanmış olacaktır. Yine aynı şekilde öğrenci, tarihsel bir olgu veya olayın nedeni ve sonucu konusunda bunu etkileyen tüm bileşenleri değerlendirerek konuları kavrama ve konulara farklı bakış açılarıyla yaklaşma imkânını elde etmiş olacaktır.

Tarih öğretiminde;

Tarihin olay ve olgu örgüsünün üzerinde gerçekleştiği coğrafyanın tüm bileşenlerinin anlamlı ve ilişkili bir şekilde bilinmesi ve öğretilmesi,

Coğrafyaya ilişkili unsurların coğrafya ilişkileri açısından belirlenmesi,

Tarihsel olayların ve olguların öncelik-sonralık, sebep sonuç ilişkileri, birbirleriyle bağlantı ve birbirlerini etkileme durumları açısından değerlendirilmesi,

Bu unsurların tarihe, gerekli ölçüde ve gerekli ilişkileri kurarak bağlanması,

Bu günün aynı/benzer unsurlarıyla karşılaştırmalı olarak ele alınması esaslarına önem verilmesiyle Millî Mücadele tarihinin öğretilmesi ve böylece öğrenilmesinin sağlanması mümkün olacaktır.

## Kaynakça


Atatürk, M. K. (2017). *Nutuk (Söylev)*, Tansel Mumcu (Günümüz Türkçesine Uyarlayan). Ankara: İnkılap.

Bir Zamanlar Alifuatpaşa. https://medyabar.com/haber/2695383/bir-zamanlar-alifuatpasa adresinden alınmıştır.

Büyük Taarruz, https://tr.wikipedia.org adresinden alınmıştır.

Ezer, F. (2017). Mütareke Dönemi Türkiye'nin Ulaşım Durumu. *Belgi*. 13/Kış (1), 430-441.

Gümüşçü, O. (2018). *Kaynaklarıyla Tarihi Coğrafya*, Nihal Metin (Ed.). İstanbul: Yeditepe Yayınları.

Güngördü, E. (2006). *Eğitim Fakülteleri İçin Coğrafyada Öğretim Yöntemleri ve Çağdaş Öğretim Yaklaşımları; İlkeler ve Uygulamalar*. Ankara: Asil Yyın Dağıtım.

Güven, İ., Bıkmaz, F., İşcan, C.D. ve Keleşoğlu, S. (2014). *Tarih Öğretimi; Kuram ve Uygulama.* İsmail Güven (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

İstiklal Yolu, http://istiklalyolu.com/HaberDetay/-Istiklal-Yolu-Tarihi-Milli-Park-ilan-edildi.html adresinden alınmıştır.

Keskin, Ö. A. (2021). Tarih Öğretiminde Mekan, Olgu ve Zaman Kavramlarının Edinilmesine Tarihyazımı ve Öğretim Yönteminin Etkisi. Şehriban Koca, Mehmet Şaban Akgül (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Araştırma ve Değerlendirmeler-II* içinde (s. 87-104 ). Ankara: Gece Kitaplığı.

Keskin, Ö. A. (2018). *Tek Parti döneminde bir asker, devlet adamı ve siyasetçi: İbrahim Şükrü Sökmensüer*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Kurtuluşun Müjdecisi, https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/kurtulusun-mujdecisi-30-agustos-zafer-bayraminiz-kutlu-olsun-1067889 adresinden alınmıştır.

Kütükoğlu, M. S. (1995). *Tarih Araştırmalarında Usûl*, İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

Milli Mücadelede Kadınlar Fotoğraf Sergisi. Ankara Üniversitesi-Anadolu Ajansı. https://www.aa.com.tr/tr/pg/foto-galeri/milli-mucadelede-kadinlar-fotograf-sergisi-acildi/2/519570 adresinden alınmıştır.

Milli Mücadelenin Kadın Kahramanları. www.dunyabizim.com/mercek-alti/milli-mucadelenin-kadin-kahramanlari-h28061.html adresinden alınmıştır.

Milli Mücadelenin Seyrini Değiştiren Kahraman: Ali Fuat Paşa. https://www.aa.com.tr/tr/kultur-sanat/milli-mucadelenin-seyrini-degistiren-kahraman-ali-fuat-pasa/1359833 adresinden alınmıştır.

Oruç, Ş., Tokcan, H., Demirkaya, H. (2006). *Yapılandırmacı Yaklaşıma Bir Örnek: Osmanlı Dönemi Coğrafya ve Coğrafya Öğretimi, Kişiler, Eserler, Kitaplar, Makaleler, Ders Örnekleri*. Ankara: Beyazkalem Yayıncılık.

Özlü, H. (2019). İstiklal Savaşında Bir Yol: İstiklal Yolu ve Kastamonu Bölgesindeki Lojistik Faaliyetlerin Değerlendirmesi. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 18/2, (36), 155-180.

Özsoy, O. (2007). *Saltanattan Cumhuriyete Kurtuluş Savaşı 1918-1923: Olaylar- Belgeler- Gerçekler*. İstanbul, Timaş Yayınları.

Taş, H. İ. (2008). Zihin Haritaları, Harita Okuma Becerisi ve Görselleştirme. Ramazan Özey, Ali Demirci (Ed.). *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* içinde (s.133-169). İstanbul: Aktif Yayınevi.

Turan, R. (1999). Milli Mücadelede İnebolu-Kastamonu-Ankara Hattı. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, XV (44), 693-701.

# SOVYET TARIHÇILIĞI TÜRK MILLI KIMLIĞE KARŞI:ÇELIŞKILI ANALIZ

Sevinc Qasımova

Doç.Dr. Baku Devlet Universitesi,qasimovasevinc @mail.ru ORCİD: 0000-0002-7069-1919

## ÖZET

Sovyet ve Azerbaycan Sovyet tarihşünaslığında sahtalaşdırılan sorunlardan biri de etnogenez meselesidir. Halkların soykökü meselesi, etnogenezi (teşekkülü) dünya tarih bilgisinin önünde duran önemli ve zorunlu problemlerden biridir. Vatan tarihçilerini bu sorun düşündürse de malum sebeplerden bu mesele uzun süre çalışmalarından kenarlaşdırılmış, yalnız bağımsızlıktan sonra bu sorun yeniden tarihşünaslığa getirilmiştir. Bu nedenle bugün bile Azerbaycan halkının teşekkülü meselesinde vatan tarihçilerimiz genel reye gele bilmemişlerdir. Etnogenezle bağlı fikirler çeşitli olduğu gibi, hem de çok çelişkilidir. Tarihçiler, antropoloqlar, dilbilimciler, etnoqraflar subyektiv fikirler ileri sürerek, çeşitli yönlerde eserler ve monoqrafiyalar yazmışlar. İran tarihçisi Ahmet Kasrevinin konsepsiyası, ne yazık ki, bugüne kadar bazı araştırmacılar tarafından desteklenen ve tarihşünaslıkda XI yüzyıla gibi ne Azerbaycan mefhumu, ne de Azerbaycan halkının olmadığı fikrini ve XI yüzyılda gelme Selçuklular tarafından zorla yerli İranlıların türkrleşmesi prosesinin baş verdiğini doğrular. Azerbaycan Türklerinin bir halk gibi formalaşdığı arazi Azerbaycan olmuştur ve eski dönemden başlayarak erken orta esrleredek bu araziye üç büyük ahın gerçekleşmiştir: birincisi, e. e. VIII-VII yüzyıllar kimmer, İskit ve sakların axını; ikincisi III-VII yüzyıllarda Hunlar'ın axını; üçüncüsü ise XI-XII yüzyıllarda Oğuz akınları. Bu axınların da halkın formalaşıb sona ermesinde önemli rolu olmuştur. Fakat tüm dünya halkların olduğu gibi, Azerbaycan Türklerinin de formalaşmasında ayrı-ayrı etnosların rolu da inkaredilemez. Azerbaycan Türkleri erken dönemde Türk dilinde konuşmuş ve hiçbir halkdan dönmemiştir.. Uzun süre halkımıza leke vurmaya çalışan ğeyri-milletten olan tarihçiler ğondarma konsepsiya ileri sürerek, Azerbaycan Türklerinin Güneyde farsdilli etnoslardan, ve tayfalardan dönme olduğunu iddia etmeye çalışmışlardır. Bazı araştırmacılar çeğnenmiş konsepsiya ileri sürerek güneyde farsdilli nüfustan - farsdan dönme, bazıları kuzeyde Kafkas dilli etnoslardan dönme olduğumuzu iddia etmeye çalışırlarsa da hala bununla ilişkin hiç bir delil yoktur. Azerbaycan'da temsil olunan etnosları genel birleştiren nokta ideoloji cehetdir.Kendi "büyük politikasını" tüm alanlarda yerine yetiren Moskova o halkın ki, üzerinde ağalık edirdi, bu halkların uzak keçmişine kendisinin ölçüp biçtiği bir kalıp atmaya çalışıyordu. Y. Alekseyev bugünkü Azerbaycanlıları Hint Afgan kökünden türediğini ısrar etmeye

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Araştırma

**Anahtar Kelimeler**

Sovyet, dilbilimçileri,oğuz akınları,etnoslar, ideoloji

çalışmış ve böylece İran-Kafkasya soykök kavrayışına bir köprü düşürülmüş olurdu. Güya bu halk piqmentleşme derecesine göre Hint-İran, kemik kalıntılarına göre ise Kafkas-İber köküne daha çok uygundur. Bu bilgi degil sadece söz kuramasıydı. Çünkü "Kafkasya Albanları eski Yunan kaynağı üzere sarısaç ve beyaz yüzlü idiler.Makalede türk milli kimlik meselesine farklı bakış bucağından yaklaşan bilim adamlarının fikirlerini tarihçilik açısından analiz etmeğe çalışacağam.

Bildiri, kaynak tarama, gözlem ve bilgi mübadelesi metotlarıyla hazırlanmakta olub, her zaman aktüel problemleri incelemeğe yönelmiştir.

# Soviet And Azerbaijan Soviet Historiography vs Turkish National Identity: A Contradictive Analysis


**ABSTRACT**

One of the problems that has been faked in the Soviet and Azerbaijani Soviet historiography is the issue of ethnogenesis. The issue of the ancestry of peoples, etnogene (formation) is one of the important and compulsory problems that stand in the way of world history knowledge. Although this problem has made the historians of the homeland think about this issue, this issue has been sidelined from their studies for a long time for obvious reasons, and only after the independence, this problem has been brought back to history. For this reason, even today, our homeland historians could not come to the general opinion on the issue of the formation of the Azerbaijani people. The ideas connected with ethnogenesis are both diverse, and also very contradoctray. . Historians, anthropologists, linguists, ethnoqrafs put forward subjective ideas and wrote works and monographs in various directions.The conception of Iranian historian Ahmet Kasrevi, unfortunately, has been supported by some researchers until today. According to as if Ahmat Kasrevi historically, like the XI century, neither the concept of Azerbaijan, nor the idea that there was no Azerbaijani people, and that in the XI century, the process of forced Turkishization of the native Iranians by the Seljuks began. The land where the Azerbaijani Turks formed as a people became Azerbaijan, and starting from the ancient period till the early middle ages, Turks have migrated to this land three times: first, e. to. VIII-VII centuries Cimmerians, Scythians and Saks; secondly, the Huns in the III-VII centuries; the third is the Oghuz raids in the XI-XII centuries. These imigrations also played an important role in the formation and ending of the people. However, the role of different ethnicities in the formation of Azerbaijani Turks, as well as all peoples of the world, cannot be denied. . In the early period Azerbaijani Turks spoke in the Turkish language and did not belong to any people. Historians, who were from the non-nation trying to taint our people for a long time, had tried to claim that the Azerbaijani Turks had been creating from the Persian ethnos and crews in the South, claiming the distortion concept. By claiming a twisted concept,although, some researchers put forward that we were from the Persian-speaking population in the south, and some from the Caucasian-speaking ethnos in the north,but there is still no evidence of this. The point that unites the ethnic groups represented in Azerbaijan in general is the ideology side. Having fulfilled its own "great policy" in all areas, Moscow was trying to cast a mold that it had measured on the distant past of those peoples, which it made a big deal of. Y. Alexeyev tried to insist that today's Azerbaijanis derive from the Indo-Afghan root, and thus, a bridge would have been lowered to the understanding of Iranian-Caucasian ancestry. Supposedly, this people is more suitable for the Indo-Iranian root according to the degree of pigmentation, and to the bone remains for the Caucasian-Iberian root. It wasn't infomation, it was just word formation.



**Article Type**

Research

**Key Words**

Soviet, linguists, Oghuz raids, ethnos, ideology

Because “Caucasian Albanians were blond and white-faced, just like the ancient Greek source. In this article, in terms of historiography I will try to analyze the ideas of scientists who approach the Turkish national identity issue from different perspectives

## Giriş

Sovyet ve Azerbaycan Sovyet tarihşünaslığında sahtalaşdırılan sorunlardan biri de etnogenez meselesidir. Halkların soykökü meselesi, etnogenezi (teşekkülü) dünya tarih bilgisinin önünde duran önemli ve zorunlu problemlerden biridir. Vatan tarihçilerini bu sorun düşündürse de, yukarıda gösterdiğimiz malum sebeplerden bu mesele uzun süre çalışmalarından kenarlaşdırılmış, yalnız bağımsızlıktan sonra bu sorun yeniden tarihşünaslığa getirilmiştir. Bu nedenle bugün bile Azerbaycan halkının teşekkülü meselesinde vatan tarihçilerimiz genel reye gele bilmemişlerdir. Etnogenezle bağlı fikirler çeşitli olduğu gibi, hem de çok çelişkilidir. Tarihçiler, antropoloqlar, dilbilimciler, etnoqraflar subyektiv fikirler ileri sürerek, çeşitli yönlerde eserler ve monoqrafiyalar yazmışlar. İran tarihçisi Ahmet Kasrevinin konsepsiyası, ne yazık ki, bugüne kadar bazı araştırmacılar tarafından desteklenen ve tarihşünaslıkda XI yüzyıla gibi ne Azerbaycan mefhumu, ne de Azerbaycan halkının olmadığı fikrini ve XI yüzyılda gelme Selçuklular tarafından zorla yerli İranlıların türkrleşmesi prosesinin baş verdiğini doğrular. Qeyd etmek lazımdır ki, Azerbaycan Türklerinin bir halk gibi formalaşdığı arazi Azerbaycan olmuştur ve eski dönemden başlayarak erken orta esrleredek bu araziye üç büyük ahın gerçekleşmiştir: birincisi, m.ö.VIII-VII yüzyıllar kimmer, İskit ve sakların axını; ikincisi III-VII yüzyıllarda Hunlar'ın axını; üçüncüsü ise XI-XII yüzyıllarda Oğuz akınları. Bu axınların da halkın formalaşıb sona ermesinde önemli rolu olmuştur. Fakat tüm dünya halkların olduğu gibi, Azerbaycan Türklerinin de formalaşmasında ayrı-ayrı etnosların rolu da inkaredilemez. Azerbaycan Türkleri erken dönemde Türk dilinde konuşmuş ve hiçbir halkdan dönmemiştir.

## Soykökümüzle ilgili kurgusal konsept

Uzun süre halkımıza leke vurmaya çalışan ğeyri-milletten olan tarixçiler ğondarma konsepsiya ileri sürerek, Azerbaycan Türklerinin Güneyde farsdilli etnoslardan, ve tayfalardan dönme olduğunu iddia etmeye çalışmışlardır. Bazı araştırmacılar çeğnenmiş konsepsiya ileri sürerek güneyde farsdilli nüfustan - farsdan dönme, bazıları kuzeyde Kafkas dilli etnoslardan dönme olduğumuzu iddia etmeye çalışırlarsa da hala bununla ilişkin hiç bir delil yoktur. Azerbaycan'da temsil olunan etnosları genel birleştiren nokta ideoloji cehetdir. Geçen yüzyılın 20'li yıllarında A.Kesrevi “Azeri ya Zeban Bastane Azerbaycan” eserini İran milletçiliyi mövqeyinden yazmıştır. Kesrevinin konseptinden sonra onu destekleyenlerden biri de Miller oldu. Müller de onun bu fikrine arxalanarak “azeri” dilini talış diliyle eynileşdirirdi (azeri denen halkın Azerbaycanla hiç bir alakası yokdur ). Kesrevinin bu yanlış düşüncesini, yani XI-XII yüzyıllarca Azerbaycanda türk etnosunun olmadığını V.Bartold ve V.Minorski de tekrar etmiş, Azerbaycan türkünün bir halq kimi oluşumunu XIV-XV yüzyıla ait etmişdir. Fakat D.Yeremeyevin Türk boylarının Azerbaycan'da yerleşimi ve onların büyük rolu olduğunu göstermesiyle bu fikir G.Melikişvili ve M.Artamonov tarafından desteklenmiştir. M. Baharlı (Veliyev) ve A. Elekberov Azerbaycanlıların Midiya ve albanlardan töreme olması hükmünü ileri sürmekle yanaşı, Azerbaycan halkının etnogenezinde türk etnosları ile beraber ğeyri-türk etnosların da rolunu

göstermişlerdir. XX yüzyılın 40'lı yıllarında M. Refili Midiya ve Albanların Azerbaycan halkının formalaşmasında böyük rolu olduğunu vurgulamış, yani Azerbaycan Türklerinin onlardan töreme olduğunu ileri sürmüştür. Henüz Sasani imperiyası döneminde Azerbaycan'da Türkleşme prosesini gösteren Z. Bünyadov Arap yazarlarının görüşlerine dayanarak, etnogenez meselesinin izahını vermeye çalışmıştır. K. Aliyev, S. Aşurbeyli, T. Hacıyev, F. Celilov, Q. Qeybullayev, M. İsmayılov, S. Eliyarov, Y. Yusifov, V. Gukasyan Azerbaycanda türk dilli etnosların yaşaması konusunu çeşitli bahımdan araştırmışlardır. Görüldüğü gibi çalışmalar birbirine zıt ve karışıktır. Sovyet araştırmacılarından A. Bernştamın "Oçerki istorii qunnov" (M., 1951), L. Qumilyovun "Древние тюрки", (M., 1967), M. Artamonovun "История хазар" (L., 1962), S. Pletnevin " Хазары "(M., 1976), N. Hacıyevanın" Тюркоязычный ареал Кавказа "(M., 1979) eserlerinin müellifleri Türkçe konuşan halkların kuzeyden Dağıstan istikametinden gelmesi (hunlar, Sabirler, türkütler, xezerler, Kıpçakların) faktorunu esas alıyorlardı. M. Artamonov "История Хазар" eserinde Hunlar'ın IV yüzyılda Hazar'ın doğu kıyısında yerleşimi, D.Yeremeyev "Этногенез тюрок" eserinde III-IV eserlerde Türk boylarının Küçük Asya'da, Kafkaslar ve Balkanlar'da aktif rol oynadıqlarını, A.Novoseltsev bizim eranın I minilliyinde, hatta ondan da erken Türk boylarının yerleşmesini göstermiştir.Azerbaycan'a ilk Türkçe konuşan tayfaların- Hunlar'ın gelişi hakkında Amerika alimi Qolden bilgi verir. 1980 yılında yayın etdirdiyi "Тюркские народы и Кавказ" adlı makalesinde o, ermeni ve gürcü kaynaklarına dayanarak, IV yüzyılın ortasında Güney Kafkasya'da Türk halklarının yerleşik olmasından danışır ve onların ilk görünme tarihini de verir, 363, 370, 395 yıllarında muellif hatta sasanilere karşı mücadelede Albanların Türklerle ittifaka girdiklerinden de konuşuyor. Bu bilginin o, ermeni tarixçisi Yegişenin eserinden aldığını da vurguluyor. Geçen yüzyılın 60'lı yıllarından sonra Azerbaycan halkının teşekkülü meselesi respublikamızın tarihçi, türkoloq ve filoloqlarının dikkat merkezinde durmuş, halkın ulu babalarının eski Türk kökenli olması hususunda esaslı fikirler söylemişlerdir. 1960-1980 yıllarında bu probleme ithaf olunmuş özel bilimsel seminarlar keçirilmiş ve 1985 yılında altı bildiri kitapçası neşr olunmuşdur. 1990 yılında Alisöhbet Sumbatzadenin «Азербайджанцы- этногенез и формирование народа» eseri yayın olunduqdan sonra bu sorunun tarihşünaslıq açısından incelenmesine dikkat daha da artıyor. Yeri gelmişken şunu da belirtelim ki, etnogenez sorunu ile en çok ilgilenen araştırmacılar sırasında işte A.Sumbatzade ve S.Aliyarlı dayanır. S. Eliyarlının etnogenezle bağlı görüşleri ilgi doğurur. Onun "Об этногенезе азербайджанского народа (к постоновке проблемы) К проблем этногенезе азербайджанского народа", New York'ta yayınlanan "On the Oluşum of the Azerbaijanian People", "Tarihimizin açıklanmamış konuları ile" kitabında etnogenez ve Azerbaycan tarihşünaslığında etnogenez meselesine ayrı ayrı bölümlerde dikkat çekmiştir. O, “Yaratılış sorununun yatırımı”, “Azerbaycan'ın kimliklerinden yazanlara bir bakış”, “Tarihçilik emperyalizmi” denilen bölümlerde Azerbaycan Türklerinin bir halk olarak tarih sahnesine çıkmasının bilimde büyük ilgi doğurduğunu, bu güne kimi tarihçilerin bu konuya bilimsellikten çok geleneksel imparatorluk politikası açısından yanaşdıqlarını vurgulamıştır.O, yazıyordu: "Merkez kendisinin istediği bir kalıp kurmaya çalışıyordu. Bu mankurtluk kalıbından sonra her bir Azerbaycanlı kendisinin türk soykökünden değil, İran-Kafkasya soykökünden töreyip doğduğuna inandırmak idi. Türklerin eski deyimlerine göre bunu "bozuk" adlandırırlar. O, Alekseyev okulunun etnogenezle ilgili görüşlerine de açıklık getirmeye çalışmıştır. O yazıyordu:" Azerbaycan arazisinde Tarih itibariyle keçmişden başlayarak çokmilletli halklar yaşamıştır.

Burda yaşayan nüfus Kafkas iber dilinde konuşmuş (Udinler, lezgi ve s.) Ve irandilli (tatlar, talışlar) toplum çoğluk teşkil eden türk soyköklü halk ile beraber yaşamışlardır. Dünya tarihinde kökce hem birbirine yakın hem de uzak olan her bir halkın kendi etnogenezisi, yaratılış yolu olur. Azerbaycan Türklerinin bir halk gibi aynı sahneye çıkması büyük bilimsel ilgi doğuran konulardan biridir. Fakat bazı tarixçiler buna bilimsel bahımdan değil, geleneksel imperatorluq politikası bakımından yanaşmışlar. (Aliyarov, 1996)Tarihçi gösteriyordu ki, "Azerbaycan'ın yaratılış problemi sanki Sankt-Peterburq ve Moskva alimlerini yerli alimlerimizden daha çok rahatsız edirdi. Bu tesadüfi değildir. Kendi "büyük politikasını" tüm alanlarda yerine yetiren Moskva o halkın ki, üzerinde ağalık edirdi, bu halkların uzak keçmişine kendisinin ölçüp biçtiği bir kalıp atmaya çalışıyordu. Y. Alekseyev bugünkü Azerbaycanlıları Hint Afgan kökünden türediğini ısrar etmeye çalışmış ve böylece İran-Kafkasya soykök kavrayışına bir köprü düşürülmüş olurdu. Güya bu halk piqmentleşme derecesine göre Hint-İran, kemik kalıntılarına göre ise Kafkas-İber köküne daha çok uygundur. Bu bilgi degil sadece söz kuramasıydı. Çünkü "Kafkasya Albanları eski Yunan kaynağı üzere sarısaç ve beyaz yüzlü idiler"

A. Sumbatzade de renk -deri konusunda yanlışlığa yol verir. O, Aran ve Muğanda siyah yüzlü Türkmenlerin, Güney Azerbaycan'da ise beyaz derili iranlıların yaşamasını kayıt ediyordu. (Sumbatzade, 1990). Diger bir tarihçi Gıyaseddin Qeybullayev bu problemle ilgili saleflerinden esaslı surette farklı fikir söylemiş ve etnogenezle bağlı birkaç kitap yazmıştır. "Karabağ: etnik tarihine dair" (Qeybullayev, 1980), "К этногенезу азербайджанцев" (Qeybullayev, 1991), "Eski Türkler ve Ermenistan" (Qeybullayev, 1992), "Azerbaycan Türklerinin teşekkülüne dair" (Qeybullayev, 1994) adlı kitaplarında halkımızın eski türk kökenli olması hususunda heyli, yüklü miktarda material, olgular getirilmiş, önerme söylenmiştir. Onun Azerbaycan halkının kökeni hakkında nokteyi-nezerinin temelini Azerbaycan'da e. e. III binyıldan başlayarak Altay-Türk kökenli kavimlerin yaşaması ideyası oluşturur. O, halkın teşekkülüne dair 2 konsepsiyanın yüzyüze dayandığını qeyd edirdi.

İran tarihçiliği ve kamuoyunda Azerbaycan'ın tarihi coğrafyası ve etnogenezi meselelerinin tahrif edilmesi, aslında devletimizin tarihi meselelerinin tahrif edilmesi, bu çizginin sonraki dönemlerde de devam etmesi anlamına geliyor. Bu soruna İran tarihçiliği bağlamında yaklaşan E.Madatli, bu tahrifin iki yönlü olduğunu 1) İran tarihçiliği, "Azerbaycan" teriminin sadece İran'ın kuzey eyaletlerini kastettiğini, Aras Nehri'nin kuzeyindeki toprakların hiçbir zaman Azerbaycan olarak adlandırılmadığını ve bugünkü Azerbaycan Cumhuriyeti topraklarının tarihsel olarak sahip olduğunu iddia ediyor. Arran, Mugan ve Şirvan gibi coğrafi isimler; 2) Azerbaycan Türklerinin devlet geleneğini, İran'ın ve genel olarak bölgenin siyasi tarihindeki rollerini inkar etmeye çalışmak, İran tarihçiliğinin bütününde pan-İranizm teorisinin ana hattıdır diye söyliyor. (Madatlı, 2017)

## Ümumileştirilmiş eserlerde soykökü meselesine uygulanan yasak

Azerbaycan tarihine dair yazılan ümumileştirilmiş eserlerde de halkın soykükü, etnogenez meselesi ve etnogenetik prosesde iştirak eden halkların tarihi ile ilgili yazılar da merak doğurur. XX yüzyılın evellerində Sovyet ideolojisinin baskısıyla azerbaycan halkının eski tarihiyle ilgili meselelere subyektif yanaşılmış bilerekten tarihimiz sahteleştirilmiştir. Kafkasyada bir türk devletinin olmasına kabulenmemek rus siyasetinin çarlık döneminden devam etdirdiyi siyaset

idi. Azerbaycanı beşer sivilizasiyasının ilkin meskeni olması və orda meskunlaşanların etnik kimliyi meselesi her zaman Rus devletinin rahatsız etmiştir. Çünki, türkler bu erazinin avtoxton ehalisi sayılır. Buranı Azerbaycan türk ocağı gibi göstermek Rus geopolitikasına ağır zerbe idi. Nihayet, Sovyet tarihşünaslığı milli kimlik meselesini fars kimliyi ile evezlemekle bu problemi "izah" etmeye çalışıyordu. 1961-ci ilde yazılan Azerbaycan tarihi kitabında da bu siyasete hizmet eden tarihçiler türk adını çıkararak, halkın etnogenezinde türk kabile ve tayfalarının iştirak etmediyini "easlandırmalı" idiler. Sovyet imparatorluğunun planlanan hedeflerinden biri, Azerbaycan tarih ders kitaplarında etnogenez teriminin kullanımını yasaklamaktı. Ancak R. Kasımova'nın 1960 yılında Mingeçevir'de yaptığı araştırmaların sonuçları vatandaşlık hakkını bu döneme geri getirdi. Z.Bunyadov daha sonra yukarıda bahsedilen çalışmada sorunu ele aldı.

Fakat Azerbaycan ikinci kere bağımsızlığa nail olduktan sonra tarihimize yeni bakış formalaşdı. Farklı kaynakların işığında bu probleme aydınlık getirildi. Bu kadar önemli fakat sahteleştirilen tarihimizin yeni kaynaklar esasında araştırılmasında son zamanlar daha ciddi araşdırılmalar aparılır.Yeni kavramın oluşmasında Y. Yusifov, N. Xudiyev, S. Eliyarlı, M. İsmail, F. Celilov, T. Hacıyev ve b. tarihçiler ve dilşünasların büyük rolu olmuşdur. Tüm bunlara rağmen Sovyet döneminde temeli atılan bu kavramın öyle bir dolaşık forması sunulmuştur ki, bugün bele bu kadar halkımız için önemli olan probleme dair mütehessisler arasında fikir birliği yoktur. İnanıyoruz ki, yakın zamanda bu problemin tarihşünaslık açısından daha objektiv ilmi faktlara esaslanan bilgiler ortaya konulacaktır.

## Kaynakca:


1. Azərbaycan tarixi. (1961). III cilddə. I cild
2. Azərbaycan tarixi. (1996)
3. Azərbaycan tarixi. (1998) VII cilddə. I cild
4. Алиев К. (1984).Этюды о населении древнего Азербайджана. К проблеме этногенеза азербайджанского народа
5. Алияров С.С. (1984). Об этногенезе азербайджанского народа. К проблеме этногенеза азербайджанского народа
6. Bünyadov Z. (1989).Azərbaycan VII-IX əsrlərdə
7. Əliyarlı S. (2012). Tariximiz açıqlanmamış mövzuları ilə
8. İsmayılov M. (1993) Azərbaycan tarixi.
9. Mədətli E. (2017). Azərbaycan tarixi məsələləri İran tarixşünaslığında XX əsrin əvvəlləri
10. Qeybullayev Q. (1994). Azərbaycan türklərinin təşəkkülü tarixindən
11. Voroşil Q. (1983). Azərbaycan dilinin təşəkkülü tarixinə dair qeydlər. Azərbaycan filologiyası məsələləri
12. Алиев И. (2002). О некоторых вопросах этнической истории азербайджанского народа
13. Гейбуллаев Г. (1991). К этногенезу азербайджанцев
14. Еремеев Д. И. (1970).Этногенез турок
15. Сумбатзаде А. С. (1990). Азербайджанцы–этногенез и формирование народа

# Osmanlı'da Ziraat Eğitimi: Ziraat Mektepleri (1847-1918)

Ayşe Yanardağ[a]

Merve Nil Cankurtaran[b]

[a] *Doç.Dr. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-5636-3500*

*b Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ORCİD: 0000-0003-4227-271X*

**ÖZET**

Bu çalışmanın amacı bir tarım ülkesi olan Osmanlı Devleti'nin ziraatı geliştirmek için attığı önemli adımlardan biri olan Ziraat Mekteplerini genel hatlarıyla incelemek ve ortaya koymaktır. Osmanlı'da çeşitli sebeplerden dolayı bu alandaki okullaşma oldukça geç olmuştur. Tanzimat Dönemi'ndeki sanayileşme girişimleriyle birlikte hem ziraat ve tarım hem de hayvan yetiştirilmesi için bir eğitim kurumunun gerekliliği hissedilmiş ve 1846 yılı sonlarında pamuk üretimi özelinde dile getirilerek ülke gündemine alınmıştır. Bu kapsamda ilk ziraat mektebi 1847 yılında açılmış ancak ömrü pek uzun olmamıştır. Mektebin kapatılmasından sonra da çalışmalara devam edilmiş zirai eğitim alması için Fransa'ya öğrenciler gönderilmiş ve ülkeye yabancı uzmanlar getirilmiştir. Kurulan okullar ziraatın hemen hemen her alanında eğitim verdiği gibi bunun yanında özel amaçlı ziraat okulları da açılmıştır. Aynı zamanda mekteplerde okutulmak üzere ders kitapları da yayınlanmıştır. Ziraat eğitimi alanındaki girişimler özellikle II. Abdülhamit döneminde uygulamalı ziraatın yaygınlaşmasıyla beraber İstanbul dışına da taşmış ve vilayetlerde de ziraat okulları kurulmuştur. Kurulan okullar genel olarak uzun ömürlü olmamış çıkan savaşlar, maddi yetersizlikler gibi sebeplerle kapatılmak durumunda kalmışlardır. Çalışmanın konusu ve aynı zamanda devam etmekte olan tezimizin bir bölümü olan Ziraat Mektepleri, bu konu hakkında daha önce yapılmış çalışmalar, bazı mekteplerin tecrübe tarlalarına ait raporlar, kurulan okulların ders programları ve arşiv belgeleri ışığında incelenmiştir. Bununla birlikte çalışmada, ilgili tarihlerde çıkan dergi ve gazetelerden de yararlanılmıştır.

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Araştırma

**Anahtar Kelimeler**

Ziraat Eğitimi,
Eğitim,
Ziraat Mektepleri

# Agricultural Education in The Ottoman Empire: Agricultural Schools (1847-1918)

**ABSTRACT**

The aim of this study is to examine and reveal the Agricultural Schools, which is one of the important steps taken by the Ottoman Empire, an agricultural country, to develop agriculture. Due to various reasons, schooling in this area was late in the Ottoman Empire. With the industrialization initiatives in the Tanzimat Period, the necessity of an educational institution for both agriculture and animal breeding was felt and at the end of 1846, cotton production was specifically mentioned and included in the country's agenda. In this context, the first agricultural school was opened in 1847, but its life was not long. After the closure of the school, the studies continued and students were sent to France to receive agricultural education and foreign experts were brought to the country. As the established schools provide education in almost every field of agriculture, special-purpose agricultural schools have also been opened. Established schools generally did not last long and had to be closed due to wars and financial inadequacies. Agricultural Schools, which is the subject of the study and is also a part of our ongoing thesis, previous studies on this subject, and reports on the experience areas of some schools have been examined. curricula and archival documents of established schools. In addition, the magazines and newspapers published on the relevant dates were also used in the study.

**Article Type**

Research

**Key Words**

Agricultural Education, Agricultural Schools

## Giriş

Bir tarım ülkesi olan Osmanlı Devleti'nde ziraat her dönem için önemini korumuştur. Daha önceleri ilkel yöntemlerle yapılan ziraat faaliyetleri zamanla gelişim göstermiştir. Teknik elemana olan ihtiyaç Osmanlı Devleti'nde uzun zaman boyunca Lonca Teşkilatı ile karşılanmıştır. Çocuklar çoğunlukla anne ve babaları tarafından meslek öğrenmeleri amacıyla bir ustanın yanına çırak olarak verilmiş ve burada çalışarak meslek öğrenip önce kalfalığa daha sonra da ustalığa terfi etmişlerdir. Ancak 18.yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa'da meydana gelen gelişmeler Osmanlı Devleti'nin çağdaşlarından geride kalmasına sebep olmuş ve bu alanda bir takım gelişmeler yaşanmıştır (Semiz ve Kuş, 2004: 276). Ziraat alanındaki bu geri kalmışlığın pek çok sebebi olmakla birlikte çiftçinin ziraat alanındaki yeniliklerden haberdar olmaması ve bu yeniliklere yabancı kalması en önemli nedenler arasında gösterilebilir (Yıldız, 2012: 3276).

Ziraatı geliştirmek için politikalar üretecek ve bunları yerine getirecek bir sistemin oluşması Tanzimat Dönemi'ni bulmuştur. Dolayısıyla bir ziraat ülkesi olmasına rağmen Osmanlı Devleti'nde ziraat alanındaki okullaşma geç olmuştur denilebilir. Tanzimat'ın ilanından

sonra ise geçimini büyük çoğunlukla ziraattan sağlayan Osmanlı devleti için ziraatın geliştirilmesi önemli politikalar arasına girmiştir. Modernleşme sürecinin ilk adımı olarak ise ziraatın geliştirilmesini de gündemine alan Meclis-i Umûr-ı Nafia kurulmuştur. Meclis 1839 yılında müstakil bir nezaret olarak kurulan Ticaret Nezaretine bağlanmıştır. Daha sonra 1843 yılında Maliye Nezâreti bünyesinde Ziraat Meclisi kurulmuştur. Tüm bu yeniliklerin asıl amacı ise üretimi arttırmak, ziraatı geliştirmek, toplumun gelir ve refah düzeyini arttırmaktır. Tanzimat dönemindeki sanayileşme girişimlerine paralel olarak hem ziraat ve tarım için hem de hayvan yetiştirilmesi için memlekette bir eğitim kurumunun gerekliliği 1846 yılı sonlarında pamuk üretimi özelinde dile getirilmiş ve ülkenin gündemine alınmıştır. Pamuk üretimi özelinde dile getirilmesinin sebebi ise; o dönemde İstanbul'da açılan basma fabrikasının hammaddesi olan ince ve temiz pamuğun ülkede yetiştirilemeyip dışarıdan ithal edilmesidir. Buna engel olmak ve pamuk ziraatının gelişmesini sağlamak amacıyla bir eğitim kurumuna ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla pamuk üretiminin en modern yöntemlerle yapıldığı ülkelerden biri olan Amerika'ya müracaat edilmiş ve buradan ıslah edilmiş tohumlarla beraber donanımlı bir ziraatçı olan Doktor Davis'in de aralarında bulunduğu uzmanlar getirtilmiştir (Yıldırım, 2010: 224-226).

Böylelikle ilkel tarım yöntemlerinden uzaklaşmak ve ziraatı daha eğitimli ve sistemli bir hale getirmek amacıyla ziraat mektepleri kurulmuştur. Mekteplerden mezun olacak öğrencilerin taşraya gönderilerek buralarda ziraatı yaygınlaştıracağı ve tarımı daha kaliteli bir hale getireceği düşünülmüştür. Açılan ilk mektepten sonra bu girişimlerin devamı gelmiş ve diğer vilayetlerde ziraat mektepleri açılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada öncelikle İstanbul'da açılan ziraat mekteplerine yer verilmiş daha sonra vilayetlerde ki Ziraat Mektepleri ve özel amaçlı kurulan Ziraat Mekteplerine değinilmiştir.

## İstanbul'da Açılan Ziraat Mektepleri

1847 yılında Yeşilköy'de "Ziraat Talimhânesi" adıyla açılan okul ziraat mektebi kurma çabalarının ilk örneğini teşkil etmiştir. İstanbul Küçükçekmece civarlarında Baruthane-i Amire yakınlarında bulunan Ayamama Çiftliği okul için uygun bulunmuş ve Uzun Köprü Çayırı ve Demir Kapı arazisi de bu çiftlikle birleştirilmiştir (Demirel ve Doğanay, 2011: 185). Talimhane için Ayamama Çiftliği uygun bir hale getirilmiş ve ilk pamuk ziraatı uygulama eğitimi burada verilmeye başlanmıştır (Kadıoğlu, 2005: 241). Bu okulda görevlendirilen Amerikalı uzman Davis'in yanına Fransa'da ziraat eğitimi almış olan ilk Osmanlı gençlerinden Agaton Efendi tercüman olarak verilmiştir. Bununla birlikte Davis'in kadrosunda Rusçuk Ziraat Nazırı Kigork Efendi ve Fransızca dersini veren Fransız mühendis Mösyö Karinca da yer almıştır (Koç, 2005: 77-78). Aynı zamanda Agaton Efendi hükümetteki ilk Hristiyan nazır olarak bilinir (Şişman, 2008: 31). 20'si Askerî Tıbbiye'den nakledilmiş, 30'u da dışarıdan alınmış toplam 50 öğrencisi olan Ziraat Talimhanesi her ne kadar pamuk ziraatını geliştirmek amacıyla açılmış olsa da okuldaki eğitim tarım, hayvancılık, bağcılık, yol ve köprü yapımı, bitki ve hayvan hastalıkları gibi alanları da içine alacak şekilde düşünülmüştür. Ders programları da buna yönelik olarak çeşitli dersleri içerisinde barındırmıştır. Bu derslerden bazıları şunlardır; ilmi hesap, coğrafya, usulü

hendese, hikmet, yol ve köprücülük, ilmi nebatat, terkibi arazi, ilmi ziraat, hayvancılık, bahçıvanlık, şeker istihsali, ipekböcekçiliği, merinos koyunu yetiştirilmesi. Okula bazı modern ziraat alet ve makineleri Avrupa'dan getirtilerek bunların kullanımı öğrencilere öğretilmiştir. Böylece okul ülkemizde modern ziraat aletlerinin kullanıldığı ilk eğitim kurumu olmuştur. Bu makineler halka tanıtılmış ve çiftçilerin modern ziraat aletlerini kullanmaları teşvik edilmeye çalışılmıştır. Bu okul aynı zamanda Osmanlı Devleti'nde fiilen öğretime başlayan ilk mesleki ve teknik öğretim kurumu olmuştur. Talimhanenin eğitim süresi olarak altı yıl belirlenmiştir. Öğrenci ve işçiler bu süre içerisinde Davis tarafından Amerika'dan gönderilecek beş ziraatçının yanına dağıtılarak eğitim alacaklardı. Daha çok bir uygulama çiftliği olarak açılan okulun öğrencilerine, zamanla teorik derslerin de önemli olduğunun görülmesi üzerine Mekteb-i Tıbbiyeden bazı teorik dersler aldırılmıştır (Kadıoğlu, 2005: 241). Ticaret Nezaretine bağlı olarak açılan mektebin 1850 yılına geldiğinde öğrenci sayısının artmasıyla birlikte masrafları da bir hayli artmıştır. Masrafların ağırlaşması üzerine okulun geleceği için bazı nazırlar ve okulda öğretmen olan Agaton Efendi bir araya gelerek bir toplantı yapmışlar ve arazinin verimli olması ve durumunun uygunluğu sebebiyle ziratın ilerlemesi için mektebin devamının yararlı olacağına karar vermişlerdir. Daha sonra Talimhane 1850 yılında Nafıa Nezâreti'ne bağlanmıştır. Aynı zamanda mektebin üç yıl sonra kapanmasına da karar verilmiştir. Fakat daha sonra mektep binasının öğrenciler için uygun olduğuna değinilmesine rağmen mektep binasının tamiri ve gerekli onarımlar yapılmaması sebebiyle binanın öğrencilerin barınmasına hiç de uygun olmadığı görülmüştür. Mektebin giderleri bir yıl dahi karşılanamamış ve mektep binası 1851'de kapatılmak durumunda kalmıştır (Demirel ve Doğanay, 2011: 186-187). Mektebin öğrencileri de geçici süreliğine Mekteb-i Tıbbiye'ye nakledilmiştir (Başbakanlık Osmanlı Arşivi, [BOA] 1267: 25-74). Bunun yanında hocaların mesailerini tamamen okula verememeleri, yabancı uzmanlardan yeteri kadar faydalanılamaması, başta kitap olmak üzere ders araç ve gereçlerinin yetersiz olması gibi sebepler mektebin kapatılmasına neden olmuş ve Ziraat Talimhanesi 27 Eylül 1851'de tamamen kapatılmıştır (Kadıoğlu, 2005: 241). Mektebin tekrar açılması için 1871'e kadar bazı girişimler olmuş fakat ekonomik problemler nedeniyle başarıya ulaşamamıştır (Sarıkaya, 2017: 26). Okul kapandıktan sonra modernleşme ve ıslah çalışmalarına devam edilmiş, mektebin başmuallimi olan Agaton Efendi'ye Avrupa'da yazılmış ticaret ve ziraat ile ilgili kitapları tercüme etme görevi verilmiştir (Demirel ve Doğanay, 2011:188).

Ziraat Tâlimhânesi kapandıktan sonra, Vilâyet Islahhâneleri'nde ziraat sınıfları açılması ve bazı Islahhânelerde ziraat hocaları bulundurulması kararlaştırılmış ancak olumlu yönde bir gelişme sağlanamadığından bu fikirden vazgeçilmiştir. II. Abdülhamid, cülûsunun ilk yıllarında çıkardığı bir irade ile kendine ait olan Maslak Çiftliği'nde bir ziraat okulu açmak istemiştir. Ancak bu girişimde başarıya ulaşamamıştır. Tıpkı Ziraat Tâlimhânesi'nde olduğu gibi okulda eğitim verecek olan hoca kadrolarının oluşturulmaması ve okutulacak olan ders kitaplarının yetersiz kalması bu girişimin de başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olmuştur.

Bu girişimler başarıya ulaşamamasına rağmen ziraat mekteplerinin kurulması sürekli gündemde kalmıştır (Çeşme, 2014: 44-45).

Açılması kararlaştırılan ve nihayetinde açılan bir mektep de Halkalı Ziraat Mektebi Alisi (Resim-1-2-3) olmuştur. Esasında okulun açılması için ilk girişim 1878-1879 yılları arası dönemde Ahmed Cevdet Paşa'nın Ticaret Nazırlığı dönemine denk gelmiş bu teşebbüse Amasyan Efendi öncülük etmiştir (Yıldız, 2012: 296). Fakat girişimin gerçekleşmesi oldukça uzun sürmüş önce Halkalı'da yer alınması daha sonra binanın inşası gibi sebeplerle 1891 yılına kadar uzamıştır (Koç, 2005: 79). Mektep için 1884 yılında altı bölüme ayrılan bir nizamnâme yayımlanmıştır. Bölümlerde; mektebin teşkili, mektebe alınacak olan öğrencilerde aranan özellikler, öğrencilerin okula kabulleri, başarılı öğrencilere verilecek olan mükâfat, görülecek olan eğitim ve öğretim, teorik ve pratik olarak ders veren hocalar ile pratik derslerde hocalara yardım etmek, öğrencilere bu uygulamaları göstermek ve okulun bazı ihtiyaçlarını karşılamak üzere okulda bulunan çiftçi, koşumcu, mirahur, peynirci, marangoz ve demirci ustalarının görevleri ve son olarak da mektebin idaresi ele alınmıştır. Okulun öğretim süresi üç yıl olarak düşünülmüştür (Çeşme, 2014: 15). Her yıl otuz öğrencinin eğitim görmesi planlanan okul, modern tarım yöntemlerini öğretmek ve uygulanmasını göstermek amacıyla açılmıştır (Koç, 2005: 66). Okulun ilk öğrencileri Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye içerisinde açılmış olan Mülkiye Baytar sınıfı öğrencilerinden oluşmuş, ziraat öğrencilerinin kabulüne ise bir yıl sonra başlanmıştır (Sarıkaya, 2017: 26). Bu okulda ücretsiz olarak öğrenim görmesi için 90 kişilik bir kontenjan ayrılmıştır. Ücretli olarak okula devam eden öğrencilere ise daha sonra sınav uygulanacak ve sınavda başarılı olan öğrenciler öğrenimlerine ücretsiz devam edebilecektir (Çeşme, 2014: 49). Mektep için Avrupa'dan gönderilen makine, kitaplar vb. için gümrük resmi alınmamıştır (BOA, 1312: 517-37).

Halkalı Ziraat Mektebi'nde görev alan hocalar teorik eğitim verenler ve pratik eğitim verenler olarak ikiye ayrılmıştır. Teorik eğitim veren hocalar sınıflarda ilgili dersin eğitimini verirken pratik eğitim veren hocalar mektebe bağlı uygulama çiftliklerinde ders vermişlerdir (Çeşme, 2011: 103). Mektebin hocalarından biri de Mehmet Akif Ersoy'dur. Ersoy İkinci meşrutiyetin ilk yıllarında Halkalı Ziraat Mektebi (1906) ve Çiftlik Makinist Mektebi'nde (1907) kitabet-i resmiyye hocalığı yapmıştır (Akyüz, 2008, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 2003: 433).

Mektep kendi adını taşıyan bir dergi çıkarmış ve dergi üç ayda bir yayınlanmıştır. Derginin tespit edilen ilk sayısı 1917 Nisan ayında son sayısı ise 1918 Ekim ayında basılmıştır (Kadıoğlu, 2002: 104). Derginin Nisan ayında basılan ilk nüshasında başlıca basılma amaçlarına değinilmiştir ve bunlar kısaca; mektebe merbut numune çiftliğindeki tecrübe tarlalarında yapılan uygulamalar ile bunlardan alınan sonuçlar hakkında bilgi vermek. Kimya laboratuvarlarında ülkenin her yerinden gönderilen numunelerle bitki hastalıklarını, haşereleri inceleyerek elde edilen sonuçlar doğrultusunda tohum ıslah etme yollarını yayınlamak. En son tarzdaki ziraat alet ve edevatlarının ne dereceye kadar takip edilebildiği ve büyüklüğünden ne gibi menfaat elde edildiği hakkında bilgi vermek. Hayvancılık ile hayvancılığın ıslahına dair bilgiler vermek (Halkalı Ziraat Mektebi Alisi Mecmuası, Nisan

1333) şeklinde sıralanabilir. İlk mezunlarını 1896 yılında veren Halkalı Ziraat Mektebi 1893 yılından itibaren ormancılık eğitimi verilen bölümüyle 1903'te Halkalı Ziraat ve Ormancılık Mekteb-i Alisi adını almıştır. Bu bölüm 1910'da Orman Mekteb-i Alisi'nin kurulmasıyla birlikte Halkalı Ziraat Mektebi'nden ayrılmıştır (Sarıkaya, 2017: 26). Okul Birinci Dünya Savaşı yıllarında kısa bir süre kapanmak zorunda kalmış tekrar açıldığında ise okula bağlı olarak Çiftlik Makinisti Şubesi açılmıştır (Çeşme, 2011: 123). Şubenin açılması hakkında Halkalı Ziraat Mektebi Alisi Mecmuasında bir yazı yazılmış, bu yazıda şubenin açılması ile ilgili olarak şimdi ve gelecekteki ziraatimize hayat vermek için atılan bir adım olduğuna değinilmiştir. Aynı zamanda buradan yetişecek kimselerin ülke ziraatine yapacağı katkılara da değinilmiştir. (Halkalı Ziraat Mektebi Alisi Mecmuası, Temmuz 1333). Bu şubenin açılma nedeni ise yeni ziraat aletlerinin kullanımının çiftçiler arasında yaygınlaştırılması ve arttırılmasıdır. Okulun Öğrenim ücretleri ise Ziraat Nezareti tarafından belirlenecektir. Mektebin 1922 yılında kapatılması gündeme gelmiştir. Bir müddet ya da tamamen kapatılması düşünülen okul kapatılmamış 1928 yılına kadar okul eğitim vermeye devam etmiştir (Çeşme, 2014).

## Vilayetlerde Açılan Ziraat Mektepleri

II. Abdülhamit döneminde uygulamalı ziraatın yaygınlaştırılmak istenmesinin bir sonucu olarak İstanbul dışındaki vilayetlerde ziraat okulları kurulmuştur. Bu okullar özellikle pamuk ziraatını yaygınlaştırmak ve ziraat eğitimi vermek amacıyla açılmıştır. (Sarıkaya, 2017: 27) Bunlardan biri olan Ziraat Talimhanesinden sonra açılan ilk ziraat mektebi Edirne'deki Hamidiye Ziraat Mektebi olmuştur. II. Selim'in Edirne'de yaptırdığı ve o tarihlerde kalıntısı bulunan sarayın bahçesine yapılmış olan okul 1881 yılında açılmış fakat ödenek ve hoca yetersizliğinden sadece üç yıl açık kalabilmiştir (Kadıoğlu, 2005: 2-3).

Edirne Hamidiye Ziraat Mektebi'nden sonra 1887 yılında Selanik'in doğusundaki Sedes Çiftliği civarında Selanik Ziraat Mektebi kurulmuştur. (Resim-4) Bu okulun kurulmasında o dönemin valisi Galip Paşa ile Ziraat müfettişi Aram Kaftanyan'ın büyük katkısı olmuştur (Kadıoğlu, 2005: 243). Mektebe Fransa Ziraat Nezareti tarafından bir takım kitaplar hediye edilmiş bu durum padişah II. Abdülhamit'i oldukça memnun etmiştir (BOA, 1309: 262-96**).** Okul binası, ahır ve ambardan oluşan okulun ilk müdürü Vitalis Efendi'dir. Üç sene eğitim vermesi planlanan okul İkinci Meşrutiyet döneminde Halkalı Ziraat Mektebi derecesinde yüksek bir ziraat mektebi olarak teşkilatlandırılmış (1910) Ancak Balkan Savaşı'nın çıkması ve Selanik'in kaybedilmesi üzerine kapatılmış ve öğrencileri Halkalı Ziraat Mektebi'ne nakledilmiştir. Selanik Ziraat Mektebi'nden dört yıl sonra 21 Mart 1891'de Bursa'da bir ziraat ameliyat mektebi açılmıştır. II. Abdülhamid, Hüdavendigar Hamidiye Ziraat Ameliyat Mektebi adıyla kurulan bu okula (Resim-5) oldukça önem vermiş bir gemi dolusu her cins damızlık hayvan ve malzemeyi Mudanya üzerinden göndermiştir. İlk müdürü Mazhar Bey olan Parasız ve yatılı okulun temel amacı, verimli tarımsal üretim yapan bilinçli çiftçiler yetiştirmek olmuştur. Okul Birinci Dünya Savaşı sırasında işgaller yüzünden bir ara kapatılmış, daha sonra yeniden açılmıştır. 1894 yılında ilk mezunlarını veren okul, hala Bursa Ziraat Meslek Lisesi adıyla faaliyetlerini sürdürmektedir (Kadıoğlu, 2005: 243).

Okulun adı Hüdavendigar vilayetinden ve II. Abdülhamit'e izafeten Hamidiye kelimelerinden oluşturulmuştur (Çiftçi, 2013: 170). Okulda eğitim sadece teorik olarak kalmamış tecrübe tarlalarında ziraat yapılmış ve yapılan uygulamaların sonuçları rapor edilmiştir. Bunlardan biri de Bursa Ziraat Ameliyat Mektebi Müdürü Teodor Konstantanidi'nin raporudur. Bu raporda Konstantanidi "Topraklardan Yüksek Derecede Mahsul Alabilmek Çareleri" ne değinmiştir. Bunun için azot, fosfor, potasyum gibi maddelerden ve bunların toprakta az ya da çok bulunmasının ne gibi faydaları veyahut zararları olduğundan bahseden Teodor ziraattan tam anlamıyla verim alabilmek için çiftçinin toprağında bu maddelerden ne miktarda bulunduğunu bilmesi gerektiğine de değinmiştir (Konstantanidi, 1327) .

İstanbul dışında açılan okullardan biri de Ankara Ziraat Mektebi (Resim-6) olmuştur. 1908 yılında Ankara Valisi Ali Münif Bey tarafından açılan mektep Osmanlı'nın tarımı ülke çapında geliştirmek için numune çiftliği (Resim-7)kurma çalışmalarının bir sonucudur. Ankara Çayı yakınlarında iki katlı bir binadan oluşan mektebin numune çiftliğinde harası, asma bağları ve sebze yetiştirme alanı bulunmaktaydı. Uzun yıllar ülkede ziraatın gelişmesine öncülük eden okul uzman elamanlar da yetiştirmiştir. Birinci Dünya Savaşı sırasında eğitimine ara vermek zorunda kalan Ankara Ziraat Mektebi'nde bir de çoban mektebi yer almıştır (Sarıkaya, 2017: 27-28).

Halkalı Ziraat Mektebi'nde olduğu gibi Hüdavendigar, Selanik ve Ankara Ziraat Mektepleri ve Numune Çiftlikleri için dışarıdan gönderilen alet ve edevattan gümrük vergisi alınmamıştır (BOA, 1314: 523-51).

## Özel Amaçlı Kurulan Ziraat Mektepleri

Genel olarak ziraatın her alanında eğitim veren bu okullar dışında sadece ziraatın bir alanına hizmet eden okullar da açılmıştır. Bu okullar özellikle ipekçilik, arıcılık ve bağcılık eğitimi vermek için kurulmuşlardır. Bunlardan en önemlileri ipekçilik okulları olmuştur. Bu okulların kuruluşu Duyun-ı Umumiye idaresi tarafından teşvik edilmiştir. Çünkü bilindiği üzere 1881 yılında devletin bir kısım gelirleri borçlarına karşılık alacaklılara teslim edilmiştir. Bunlar içinde ipek ve koza vergisi önemli bir yer tuttuğu için Duyun-ı Umumiye idaresi ipek böcekçiliğine özel bir ilgi göstermiştir. Dolayısıyla bu tip okulların kuruluşunu teşvik ederek üretimin verimli yapılmasına katkı sağlamıştır (Kadıoğlu, 2005: 244). Bunlardan ilki 1888 yılında Bursa'da açılan Bursa Harir Darüttalimi'dir. (Resim-8) Duyun-ı Umumiye idaresi Bursa'da ipek gelirlerini yeniden arttırmak için incelemelerde bulunmuş bu kapsamda Bursa'da ikamet eden koza ve ipek ticaretiyle meşgul kişilere de başvurmuştur. 1886 yılında Alman konsolos vekili olan Mösyö Şoler tarafından idareye bir rapor sunulmuş ve değerlendirmeye alınmıştır. İncelenen rapor sonucunda Fransa'ya ziraat eğitimi almak için gönderilmiş öğrenciler arasında yer alan ve döndükten sonra Hazine-i Hassa Nezareti'nde çalışmaya başlayan Kevork Torkamyan Efendi'ye ulaşılmış ve Kevork Efendi Bursa'da bir Harir Darüttalimi açılmasını ve burada ücretsiz eğitim verilmesini teklif etmiştir. Böylece Harir Darüttalimi açılmıştır (Yıldırım, 2013: 580-581). Okul pek çok kez yer değiştirmiş ve

sonunda 1894'te Eşrefiye semtinde yeniden yapılan binaya yerleşmiştir. Bu okul dışında yine Duyun-ı Umumiye'nin teşvikleriyle Antakya, Amasya, Beyrut ve Elazığ'da ipekçilik okulları açılmıştır (Kadıoğlu, 2005: 244).

İpekçilik okulları ve Duyun-ı Umumiye idaresinin isteğiyle açılan okullar dışında yabancıların ihtiyaçlarına yönelik mektep ve eğitim alanları da kurulmuştur. Bunlardan biri 1887 yılında bağlara büyük zarar veren filoksera hastalığının önüne geçmek amacıyla İstanbul Göztepe'de Amerikan Asma Fidanlığı, Numune Bağı ve Aşı Ameliyat Mektebi adıyla yabancı bir uzmanın idaresiyle kurulmuştur. Uzun yıllar eğitimini sürdüren okulda (Sarıkaya, 2017: 29) bağ meraklılarına ve bağcılara mevsimine göre yapılacak işler hakkında uygulamalı eğitimler verilmiş ve vilayetlerden gönderilen genç çiftçiler pratik bağcı ve fidancı ustası olarak yetiştirilmişlerdir (Koç, 2005: 81).

1898 yılında Ankara'da kurulmuş olan Numune Çiftliği'nde yer alan Çoban Mektebi de özel amaçlı ziraat mektepleri içinde yer alır. Bu mektepte tiftik keçileri neslinin bakımı ve ıslahı için çalışmalarda bulunulmuştur. Bunların dışında Halep'te açılan çiftlik mektebi ve sütçülük mektepleri ile Kızıltoprak Bağcılık Mektebi de özel amaçlı ziraat mektepleri arasında sayılabilir (Kadıoğlu, 2005: 244).

Osmanlı Devleti'nin son döneminde ziraat konusunda eğitim veren tüm kuruluşların bir çatı altında toplanması düşünülmüş ve bu kapsamda 10 Şubat 1912 tarihli Tedrisat-ı Ziraiye Nizamnamesi ile ziraat okulları dört kademeli bir eğitim sistemi şeklinde tasarlanmıştır. (Sarıkaya, 2017: 29) Birinci kademe çiftlik amelesi yetiştirmeyi amaçlayan Amele Mektepleri, ikinci kademe çiftçi çocuklarına gerekli eğitimi vererek kendi tarlasını idare etmesini amaçlayan Çiftçi Mektepleri, üçüncü kademe çiftlik kahyası yetiştirme amacı güden Ziraat Ameliyat Mektepleri ve en üst kademe olan dördüncü kademede ise Ziraat Mıntıka Mektepleri bulunacaktı (Şahin ve Tokdemir, 2011: 866-867). Nizamname bu dört okul haricinde ziraatın önemli konularında gelişmeyi sağlamak için özel ziraat müesseseleri kurulabileceğini de ifade etmiştir. Fakat bu nizamname Birinci Dünya Savaşı nedeniyle uygulamaya geçirilememiştir. Her ne kadar uygulamaya geçmemiş olsa da ziraat eğitimini ilk kez bir bütün olarak ele alması sebebiyle ziraat tarihinde önemli bir yer edinmiştir. (Kadıoğlu, 2005: 248, 254).

## Tartışma

Modernleşme çabalarının bir sonucu olarak Osmanlı Devleti'nde Ziraat Mekteplerinin açılması geç denilebilecek bir zamanda başlamış olmasına rağmen ziraat konusunda modernleşme için oldukça önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. 1847 yılında İstanbul'da açılan basma fabrikasına kaynak sağlaması için pamuk özelinde açılması planlanan Ziraat Talimhanesiyle başlayan bu okullaşma girişimi sonraki yıllarda daha kapsamlı bir şekilde devam etmiştir. İstanbul'da başlayan bu girişimler zamanla diğer vilayetlere yayılmış ve Bursa, Ankara, Edirne, Selanik gibi bölgelerde ziraat mektepleri kurulmuştur. Bu mekteplerde öğretilecek dersler sadece ziraatle sınırlı kalmamış daha kapsamlı tutulmuştur. Bunların yanında kapsamı daha dar olan ve ziraatın sadece bir

bölümüne hizmet eden okulların açıldığı da görülmüştür. Bunlar Arıcılık, bağcılık, İpekçilik gibi okullardır. Mekteplerde okutulan derslerin sadece teoride kalmaması ve uygulamada da fayda sağlaması amaçlanmış bu sebeple mekteplerde uygulama yapılabilecek araziler bulundurulmuştur. Fakat tüm bu çabalara rağmen dönemin zor şartları, hoca yetersizlikleri, maddi sıkıntılar, ders kitaplarının yetersiz olması gibi sebepler açılan her mektepte kendini göstermiştir. Zaman zaman bu sıkıntılar sebebiyle açılan mektepler kapatılmış bazen de ıslah çalışmaları yapılarak eğitime devam etmesi sağlanmıştır. Ancak yine de pek çoğu planlanan düzeye erişemeden ve öğrencilerini mezun edemeden kapanmak durumunda kalmıştır. Temel amacı ziraatten daha fazla verim alabilmek için kaliteli öğrenciler yetiştirerek sistemli bir şekilde tarım yapılmasını sağlamak ve ülkenin her yerinde nitelikli elemanlar bulundurmak olan okullar her ne kadar amaçlarını tam olarak gerçekleştiremeseler de ziraat alanındaki önemli gelişmeler olarak tarihte yerlerini almışlardır.

## Kaynakça

*Akyüz, Yahya (2008). Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S.2008, Pegem Akademi.*

*B.O.A, H. 25.03.1267, 25-74.*

*B.O.A, H. 29.12.1309, 262-96.*

*B.O.A, H. 15.06.1312, 517-37.*

*B.O.A, H. 03.11.1314, 523-51.*

Çeşme, Volkan (2011). *Halkalı ziraat mektebi,* İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Çeşme, Volkan (2014). Osmanlı'da ziraati modernleştirme sürecinde halkalı ziraat mektebi (1892-1928): kuruluşu ve idari yapısı. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları* (15/2) 39-80.

Çiftçi, Cafer (2013). *Osmanlı'da tarımsal eğitim çabaları ve hüdavendigar hamidiye ziraat ameliyat mektebi,* Bilge Kültür Sanat İstanbul.

Demirel, Muammer, Fatma Kaya Doğanay, (2011) Osmanlı'da ziraat eğitimi: halkalı ziraat mektebi. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* (21), 183-199.

*Halkalı Ziraat Mekteb-i Alisi Mecmuası, Nisan 1333.*

*Halkalı Ziraat Mekteb-i Alisi Mecmuası, Temmuz 1333.*

Kadıoğlu, Sevtap (2002). Halkalı ziraat mekteb-i alisi mecmuası üzerine bir inceleme, *Osmanlı Bilimi Araştırmaları* (4/1). 99-18.

Kadıoğlu, Sevtap (2005). Osmanlı döneminde Türkiye'de ziraat okulları üzerine notlar ve 'tedrisatı ziraiye nizamnamesi'", *Kutadgubilig,* (8). 239-257.

Koç, Ercan (2005). *19.yy'da osmanlı devleti'nde tarım,* Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Konstantanidi, Teodor (1327). *Bursa ziraat mektebi'nin 1326-1327 senesi tecrübe tarlalarının netayicini mübeyyin rapordur.* Agop Matosyan Matbaası, İstanbul.

Okay, M. Orhan, M. Ertuğrul Düzdağ (2003). Mehmet Akif Ersoy, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.* Cilt 28, 432-439, Ankara.

Sarıkaya, Makbule (2017). Ziraat mektepleri, *Kafdağı* (1/1). 24-37.

Semiz, Yaşar, Recai Kuş (2004). Osmanlı'da mesleki teknik eğitim istanbul sanayi mektebi (1869-1930). *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (15), 275-295.

Şahin, Muhammed, M. Ahmet Tokdemir (2011). II. Meşrutiyet döneminde eğitimde yaşanan gelişmeler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* (9/4). 851-876.

Şişman, Ayşin (2008). Osmanlı devleti'nde batılı anlamda mesleki ve teknik eğitimin doğuşu, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (1/1). 27-43.

Yıldırım, Mehmet Ali (2010). Osmanlı'da ilk çağdaş zirai eğitim kurumu: ziraat mektebi (1847-1851). *OTAM.* 223-236,

Yıldırım, Mehmet Ali (2013). Osmanlı'da ipekböcekçiliği eğitimi: Bursa harirdarüttalimi ve darülharirlerin açılması. *Türkish Stuties* (8/5). 577-594.

Yıldız, Özgür (2012). II. Abdülhamit Döneminde Zirai Eğitime Bir Bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* (7/4) 3273-3289.

## EKLER

Resim-1. Halkalı Ziraat Mektebi'nin Yandan Görünüşü İBB Atatürk Kitaplığı

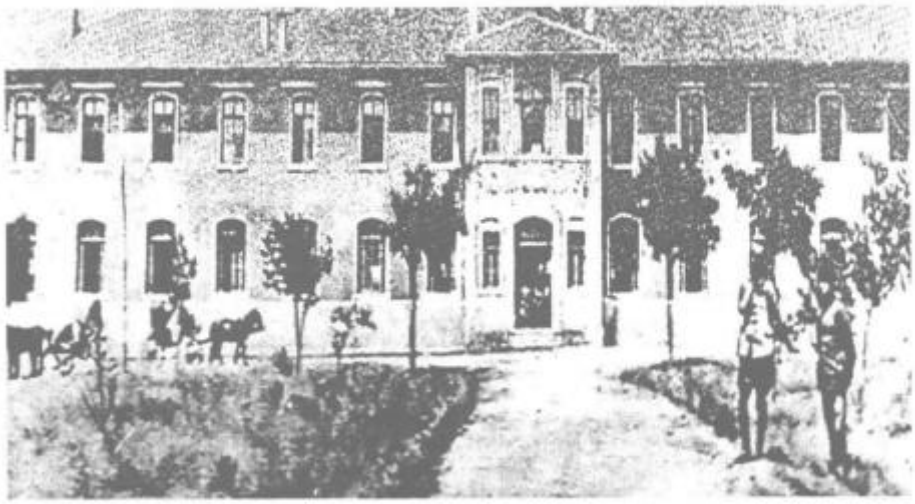
Resim-2. Halkalı Ziraat Mektebi'nde Harman Ameliyatı, İBB Atatürk Kitaplığı

Resim-3. Halkalı Ziraat Mektebi Uzaktan Görünüşü, İBB Atatürk Kitaplığı.

Resim-4. Selanik Mektebi'nin Arkadan Görünüşü, İBB Atatürk Kitaplığı

Resim-5. Bursa Hamidiye Ziraat Ameliyat Mektebi, Hüdavendigar Vilayeti Salnamesi s.262

Resim-6. 1920 yılı başlarında Heyet-i Temsiliye Karargahı olarak kullanılan Ziraat Mektebi Binası, Necdet Aysal, Mustafa Kemal Paşa'nın Ankara'da İlk Günleri "Ziraat Mektebi", Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, Mayıs 2007.



Resim-7. Ankara Ziraat Mektebi Numune Çiftliği Binaları, Necdet Aysal, Mustafa Kemal Paşa'nın Ankara'da İlk Günleri "Ziraat Mektebi", Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, Mayıs 2007.

Resim-8. Abdülhamid Dönemi'nde Bursa Harir Darüttalimi'nden Bir Görünüm, Mehmet Ali Yıldırım, Osmanlı'da İpekböcelçiliği Eğitimi: Bursa Harir Darüttalimi ve Darülharirlerin Açılması, Türkish Studies, 2013.

# İkinci Karabağ Savaşı Ve Tarih Ders Kitapları

Metanet Memmedova

*Doç.Dr.Bakü Devlet Universitesi,metanet.memmedova.61@mail.ru, ORCID:0000-0002-7069-1918*

**ÖZET**

Otuz yıldır işgal altında olan kutsal topraklarımız, 44 gün boyunca cesur ordumuz tarafından özgürleştirildi ve mültecilerin ve yerinden edilmiş kişilerin anavatanlarına dönüşleri tarihi bir gerçek oldu. Azerbaycan, kardeş Türkiye'nin manevi desteğiyle Kafkasya bölgesinde yeni gerçeklikler yarattı. Cumhurbaşkanı İlham Aliyev'in zafer konuşmasında söylediği gibi, tamamen yeni bir tarih yazılıyor ve bundan sonra öğrencilerimize işgal tarihini ve yenilginin gerçeklerini değil, zaferi anlatacağız. Böylece 2021'den itibaren yeni tarih ders kitapları öğrencileri bekliyor. "Önceki tarih ders kitapları işgal edilen toprakları ve Ermenilerin Azerbaycan'a getirdikleri trajedileri yansıttığı için oradaki ifadeler ve gerçekler öğrencilerimizin biraz karamsar bir ruhla yetişmesine neden oldu. ders kitaplarımız zafer ruhuyla yazılmalı, Azerbaycan Ordusu, asker ve subaylarının yiğitliği not edilmeli, Karabağ tarihi ve tarihi eserleri daha detaylı ve özgün olarak incelenmelidir. Azerbaycan'ın Büyük Vatanseverlik Savaşı'nda tüm eğitim kurumlarında zafer kazanmasını sağlayan faktörler, özel sınıfların düzenlenmesi, savaş şehitlerinin ve gazilerinin daha iyi tanınması yapılıyor. Şu anda elektronik ders kitaplarında bu süreç daha hızlıdır. Bu, makalede daha ayrıntılı olarak tartışılacaktır.

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Araştırma

**Anahtar Kelimeler**

Karabağ,tarih,

ders kitabı,

şehit, zafer

# Second Karabakh War And History Textbooks

**ABSTRACT**

Our holy lands, which have been under occupation for 30 years, have been liberated by our brave army for 44 days, and the return of refugees and internally displaced persons to their native lands has become a historical reality. Azerbaijan has created new realities in the Caucasus region with the moral support of brotherly Turkey. As President Ilham Aliyev said in his victory speech, “an entirely new history is being written, and from now on we will tell our students about the victory, not the history of occupation and the facts of defeat. Thus, new history textbooks await students from 2021."As the previous history textbooks reflected the occupied territories and the tragedies brought to Azerbaijan by Armenians, the expressions and facts there led our students to grow up in a somewhat pessimistic spirit. Relevant facts should be given, our textbooks should be written in the spirit of victory, the bravery of the Azerbaijani Army, soldiers and officers should be noted, the history of Karabakh and its historical monuments should be analyzed in a broader and more original way. In addition, the analysis of the factors that ensure the victory of Azerbaijan in the Great Patriotic War in all educational institutions, the organization of special classes, better recognition of war martyrs and veterans. At present, this process is faster in electronic textbooks. This will be discussed in more detail in the article.

**Article Type**

Research

**Key Words**

Karabakh,

history, textbook, martyr, victory

## Giriş

Öğretmenin canlı konuşması ve görsel materyaline ek olarak, ders kitabı öğrencilere tarih hakkında bir bilgi kaynağıdır. Öğrenciler ilk olarak 5. sınıfta bir tarih kitabıyla karşılaşırlar. Beşinci sınıfta, ders kitabı genellikle giriş dersinde tarihin ne olduğunu, neleri tartıştığını ve maddi ve yazılı anıtların neler olduğunu netleştirmek için gözden geçirilir. Öğrencileri, ders kitabının içeriği, bölümlere, paragraflara, haritalara, kapaktaki ve içindeki resimlere, ders kitabındaki içeriğe göre yönlendirilen herhangi bir materyale pratik olarak tanıtmak; bulmanın kolay olduğunu göstermeleri gerekir. Ders kitabıyla daha sonra tanışma, içeriğine hakim olma sürecinde gerçekleşir. Temel amaç, kitaplardan bağımsız olarak tarihsel bilgi edinmeyi öğrenmek, ders kitabındaki materyal üzerinde işlem yapmaktır. Tarih ders kitapları, yapısal olarak doğru organizasyonlarında metodolojik aygıtın rolü ve önemi dikkate alınarak, farklı yaş grupları için bir sıralama sağlamalıdır. Bu nedenle tarih ders kitaplarında tarih haritaları, illüstrasyonlar, görsel çizimler, küçük referans materyalleri, demoqrafik tablo, kronolojik tablo, tarihi resimler ve tarihi şahsiyetlerin portreleri, ek bilgiler, belge materyalinden örnekler, düşündürücü sorular vb. olmalıtır.

XVII yüzyılın ortalarında (1658) oluşturulan modern ders kitabı örneklerine en yakın ilk ders kitabı, önde gelen Çek düşünür ve pedagog Jan Amons Comenius'a aittir (Shirzadova, 2018). Dünyada ilk kez pedagojik uygulamada öğrencilerin yaşına uygun dört kademeli bir eğitim

sistemi-1. bebekler için 2. çocuklar için, 3. Gençler için, 4. yetişkinler için - onun tarafından geliştirildi (Khayberger, 1928)

## 1. Ders kitabı politikası ve ilkeleri

Ders kitabı genç neslin milli tarihimizi, dünya tarihimizi, Türk tarihimizi öğrenmesi için temel araçtır, bu yüzden ders kitabının kusursuz yazılması gerekir. Gençlerimizin zihninde tarihi Azerbaycan, bizim tarihsel olarak oluşturduğumuz kültür mutlaka vardır. Tarihi ve kültürü olmayan insanlar yıkıma mahkumdur. Ders kitapları öğrenci kişiliğinin oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Ders kitapları, öğrencilerin düşünmesini geliştirmek, zihinsel aktivitenin temel yöntemlerini şekillendirmek için en önemli güvenilir araçtır. (Mammadova, 2015) Bu nedenle, eğitim reformları çerçevesinde ders kitaplarının oluşturulmasına özel önem verildi, devlet düzeyinde ders kitabı politikası öncelikli alanlardan biriydi ("Azerbaycan Cumhuriyeti'nde Eğitimin Geliştirilmesi için Devlet Stratejisi" (24 Ekim 2013). Öğrencilere çağdaş standartlara uygun bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırmak, bedenen ve ruhen sağlıklı, bağımsız yaşama hazır, vatanına, halkına ve geleneklerine aşina, demokratik anlayışlı vatandaşlar yetiştirmek gerektir. Milli ve evrensel değerler temelinde oluşturulmuş teorik ve pratik bilginin temellerinin program bazında sistematik ve net bir şekilde açıklanmasının temelleri koyulmalıdır..Azerbaycan Cumhuriyeti ortaokullarının tüm öğrencilerine ücretsiz ders kitapları verilir. "Ortaokullar için ders kitaplarının yayınlanması, basımı ve dağıtımına ilişkin kurallar" uyarınca ücretlendirilir. Şeffaflık ve dürüstlük ders kitabı politikasının temel ilkelerinden biridir. Azerbaycan Cumhuriyeti devletinin çıkarları doğrultusunda ders kitaplarının hazırlanmasında, değerlendirilmesinde, onaylanmasında ve yayınlanmasında bilim adamlarının, uzmanların, yazarların, öğretmenlerin ve velilerin görüşleri dikkate alınır. Ders kitabı taslağı Ders Kitabı Değerlendirme Kurulu tarafından değerlendirildikten sonra sonuçlar web sitesinde yayınlanır (Amirov, 2011).

## 2. İkinci Karabağ Savaşı ve tarih fenni

Yaklaşık otuz yıldır işgal altında olan kutsal topraklarımız, "Azerbaycan tarihine altın harflerle yazılmış" yiğit ordumuz tarafından 44 günde kurtarıldı. Modern Azerbaycan tarihinin büyük gerçeklere dayanan yeni bir şanlı sayfası yazıldı. Modern tarih ders kitapları zafer, zafer ruhuyla yazılmalı ve Başkomutan liderliğindeki Azerbaycan Ordusu, asker ve gazilerinin gösterdiği cesaret not edilmelidir. İlham Aliyev, milletin millî ruhunu ve millî kimliğini her anlamda yeniden tesis edecek ve bu nedenle bundan böyle sadece zafer ruhundaki gerçeklere ders kitaplarımızda daha fazla yer verilecektir. Cumhurbaşkanı İlham Aliyev'in zafer konuşmasında millete hitaben yaptığı konuşmada dediği gibi, “Artık tamamen yeni bir tarih yazılıyor. Ders kitaplarında tarih yazma biçimi de tamamen değişecek ve kesinlikle böyle olacak. Artık öğrencilerimize işgal tarihlerini ve yenilginin gerçeklerini değil, zaferi, "yalnızca zaferi" anlatacağız. Böylece 2021'den itibaren yeni tarih ders kitapları öğrencileri bekliyor. "Öğrencilerimiz milli tarihimizi, dünya tarihimizi, Türk tarihimizi araştırmalı, gençlerimizin zihninde tarihi Azerbaycan, bizim yarattığımız kültür olmalı. Tarihi ve kültür tarihi olmayan insanlar mahkumdur.Ders kitapları önemli bir rol

oynamaktadır.Ders kitapları, öğrencilerin düşünmesini geliştirmede, zihinsel aktivitenin temel yöntemlerini oluşturmada en önemli güvenilir araçtır.Ders kitabı politikasının amacı, öğrencilere uygun bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırmaktır. Ders kitabı, belirli bir konudaki müfredat ve programlar bazında teorik ve pratik bilgilerin temellerini sistematik ve açık bir şekilde açıklayan ana araçtır.En önemlisi ders kitaplarıdır. Bilgi, görev ve etkinlikleri yansıtarak yol gösterici, yönlendirici, yansıtıcı işlevlere sahiptir. Ders kitabı öğrenci için bir bilgi kaynağıdır.

**3. Karabağ'daki Askeri Operasyonlar ve İkinci Karabağ Savaşı**

Sözde "Dağlık Karabağ Cumhuriyeti" cumhurbaşkanının Mayıs 2020'de Şuşa'da göreve başlaması, parlamentonun ve başkentin Şuşa'ya taşınması planı, işgal altındaki Azerbaycan topraklarına bir dizi yasadışı ziyaret ve diğer provokatif eylemler gösterdi. dünya toplumu barışçıl bir çözümün imkansızlığı. Ermeni liderliğinin barışı bozan adımlarına, temas hattı boyunca Ermeni ordusunun Azerbaycan Ordusuna karşı kışkırtıcı eylemleri eşlik etti. Bunlardan biri, Temmuz 2020'de Ermeni askeri birliklerinin Azerbaycan devlet sınırındaki Tovuz yönündeki stratejik yükseklikleri ele geçirme girişimiydi. Petrol stratejisi ve iletişim politikasında önemli rol oynayan böyle bir bölgede, 11 gün süren şiddetli çatışmalar sonucunda düşman geri püskürtüldü. Ermeni tarafı çok sayıda zırhlı araç, telsiz keşif teçhizatı, insansız hava araçlarının yanı sıra çok fazla insan gücü kaybetti. Ordular Birliği Genelkurmay Başkanı Tümgeneral Polad Haşimov ve Albay Ilgar Mirzayev'in de aralarında bulunduğu on iki Azerbaycanlı asker savaşlarda kahramanca öldü. /) Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı İlham Aliyev genel tartışmalarında yaptığı konuşmada 25 Eylül 2020 tarihli oturumda, dünya kamuoyunu bir kez daha Ermenistan'ın provokatif eylemleri hakkında bilgilendirdi. İlham Aliyev, Ermenistan destekçilerine de çağrıda bulundu: “Ermenistan'a artan silah tedarikinden ciddi şekilde endişe duyuyoruz. 17 Temmuz'dan Eylül'e kadar bin tondan fazla askeri teçhizatın askeri kargo uçaklarıyla Ermenistan'a taşınmasına tanık olduk. Ermenistan'ın dünyanın en fakir ülkelerinden biri olduğu ve silahlara milyarlarca dolar harcamayı göze alamayacağı düşünüldüğünde, silahların kendisine ücretsiz verildiği sonucuna varabiliriz. Etnik temizlik yapan işgalci ülkeye silah temini, barış görüşmelerini ciddi şekilde baltalamakta ve işgalci gücü yeni askeri provokasyonlara başvurmaya teşvik etmektedir. Bu anlamda tüm ülkeleri Ermenistan'a silah tedarik etmekten kaçınmaya çağırıyoruz." 27 Eylül'de, saat 6 civarında, saldırgan Ermenistan'ın askeri-politik liderliğinin emriyle, Ermeni Silahlı Kuvvetleri, Azerbaycan Ordusu'nun mevzilerini, yoğun nüfuslu Tartar, Ağdam köyleriyle birlikte cepheye taşıdı. Fuzuli ve Cebrayil bölgelerinde, Mingachevir ve diğer yerleşim yerlerinin sivil altyapı tesislerine balistik füzeler, fosfor ve misket bombaları, küme silahları ateşleyerek sivil halka karşı çeşitli suçlar işlemeye başladı. Toprakları üzerinde binlerce mermi bulunan Tartar şehri, II. Dünya Savaşı sırasında yıkılan Stalingrad şehrini andırıyordu.

Başkomutanlığın emriyle Azerbaycan Ordusu karşı tedbirler almaya başladı ve 28 Eylül 00:00'dan itibaren Azerbaycan Cumhuriyeti topraklarında sıkıyönetim ilan edildi. 28 Eylül'de imzalanan kararnameye göre cumhuriyette kısmi seferberlik ilan edildi. Azerbaycan

Ordusu tarafından gerçekleştirilen "Demir Yumruk" harekâtının ilk günlerinde Murovdağ da dahil olmak üzere Fuzuli ve Tatar bölgeleri yönünde geniş çaplı askeri operasyonlar sürdürülerek birçok stratejik nokta kurtarıldı. Düşmana ezici bir darbe indiren Azerbaycan ordusunun ermeniler tarafından icat edilen "yenilmez Ermeni ordusu" efsanesinin yıkılması, ermeni hükümetini ateşkes talep etmeye zorladı. 9-10 Ekim'de Moskova'da yapılan bir toplantıda çatışan tarafların dışişleri bakanlarının Rusya'nın inisiyatifiyle ateşkes anlaşmasına varmasına rağmen, birkaç saat sonra Ermeni tarafı yeniden saldırmaya çalıştı. 17 Ekim'de Azerbaycan Silahlı Kuvvetleri Fuzuli şehrine karşı saldırıya geçti, 18 Ekim'de Hudafer Köprüsü'ne Azerbaycan bayrağını çekti ve 20 Ekim'de Zengilan şehrini kurtardı. Cesur Azerbaycan asker ve subaylarının canları ve kanları pahasına her karış toprak kurtarıldı. 25 Ekim'de Gubadlı bölgesi işgalden kurtarıldı. Karabağ savaşı cepheyle sınırlı değildi. Bu savaş bir kez daha Azerbaycanlıların birliğini tüm dünyaya göstermiştir. Dünyanın farklı ülkelerinde yaşayan Azerbaycanlılar ve Azerbaycan davasını destekleyen diğer milletlerin temsilcileri Ermeni lobisinin çirkin kampanyalarına karşı bencilce davrandılar. Savaş sırasında halk-devlet-ordu birliği daha da güçlendi. Azerbaycan Cumhuriyeti'nin tüm vatandaşları etnik, sosyal ve dini bütünlük göstermiş, cephede ve arkada mükemmel bir birlik sağlanmıştır.

## Tartışma

Azerbaycan devleti askeri alanın yanı sıra diplomatik ve ideolojik cephede de savaşıyordu. Cumhurbaşkanının yüksek siyasi becerileri sayesinde diplomatik cephede büyük başarılar elde edildi. Cumhurbaşkanı, Ermenistan'ın Azerbaycan'a karşı izlediği saldırganlık politikası hakkında dünya kamuoyunu bilgilendirdi. Askeri operasyonların sonuçları hemen Cumhurbaşkanı'nın resmi Twitter hesabından paylaşılırken vatandaşlar o sayfadaki haberi dört gözle bekliyordu ve medya temsilcileri de habere atıfta bulundu.(5)

Türkiye, Pakistan, İsrail, Ukrayna, Afganistan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve diğer bazı ülkeler savaşta Azerbaycan'ın haklı tarafını desteklediler ve toprak bütünlüğünü tanıdıklarını söylediler. Türkiye'nin manevi ve siyasi desteği, savaş sırasında üst düzey yetkililerin Azerbaycan'a yaptığı sayısız ziyaret, diplomatik mücadelede özellikle yeri doldurulamaz bir rol oynadı.

Şuşa'nın kurtuluşu Büyük Vatanseverlik Savaşı'nın kaderini belirledi, yüzlerce Ermeni askeri öldürüldü ve birçoğu kayboldu. 8 Kasım'da Şehitler Sokak'ı ziyaret eden Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı İlham Aliyev, Şuşa'nın Azerbaycan Silahlı Kuvvetleri tarafından kurtarıldığını duyurdu: "Yirmi sekiz buçuk yıldır işgal altında olan Şuşa kurtarıldı! ... Bu tarihi zaferi savaş alanında kazandık... Sevgili Şuşa, özgürsün! Sevgili Şuşa, geri döndük! Sevgili Şuşa, seni canlandıracağız! Şuşa bizim! Karabağ bizimdir! Karabağ Azerbaycan'dır! " Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı İlham Aliyev Şuşa savaşı hakkında şunları söyledi: "Şuşa'nın işgalden kurtuluşu bizim gücümüzü, ordumuzun profesyonelliğini, askerlerimizin cesaretini ve kahramanlığını gösterdi. Şuşa'nın ele geçirilmesi büyük bir profesyonellik ve cesaret gerektiren bir operasyondu. Bu harekatın

dünya askeri tarihinde özel bir yeri olacağına eminim. Çünkü bu harekât sadece, hafif silahlarla donanmış, dağları, ormanları ve patikaları aşan kahraman askerlerimiz tarafından gerçekleştirilmiştir. Şuşa'nın işgalden kurtuluşu bizim şanlı zaferimizdir.

Azerbaycan Ordusu, modern bir savaş stratejisinde insansız hava araçlarını (İHA) kullanarak dünya askeri tarihine şanlı adını yazdırmıştır. Türkiye Cumhuriyeti ve İsrail'den satın alınan Bayraktar ve Harop (Ravid Barak, 2020) İHA'ları ile Azerbaycan yapımı Zarba İHA'ları milyarlarca dolar değerindeki Ermeni askeri teçhizatının yanı sıra çok sayıda insan gücünü de imha etti. Aynı zamanda hem modern hem de geleneksel askeri strateji ve taktikleri başarıyla uygulayan Azerbaycan ordusu, Ermeni ordusunun aksine düşmanın sivil nüfusuna insanca davranmıştır. Savaş sırasında Cumhurbaşkanı İlham Aliyev şunları söyledi: "Masum insanlardan intikamını sadece savaş alanında alıyoruz ve alacağız. Sivillere asla ateş açmayacağız" dedi. 9-10 Kasım gecesi Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı İlham Aliyev, Ermenistan Cumhuriyeti Başbakanı Nikol Paşinyan ve Rusya Federasyonu Devlet Başkanı Vladimir Putin, 9 maddeden oluşan ortak bir bildiriyi kabul ettiler. Açıklamanın imzalanmasının ardından 20 Kasım'da Ağdam, 25 Kasım'da Kelbecer ve 25 Kasım'da Laçın ilçeleri kurtarıldı.

Azerbaycan, 27 Eylül 2020'de başlayan ve 44 gün süren İkinci Karabağ Savaşı'nı (Vatanseverlik Savaşı) küresel bir pandemi bağlamında büyük bir zaferle sonlandırdı. Son iki yüz yılda Azerbaycan savaştan toprak kayıplarıyla değil, toprak bütünlüğünün yeniden sağlanmasıyla çıktı. Anavatanlarına dönmek isteyen Azerbaycan vatandaşlarının uzun süredir devam eden hasreti sona erdi. Nahçıvan'ın 30 yıllık ablukasını sona erdirmek için, onu Mehri Koridoru aracılığıyla Azerbaycan'ın ana kısmına kuru yoluyla bağlamak için tarihi bir adım atıldı. Aralık 2020'de Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı, Vatanseverlik Savaşı'nın sonuçları hakkında birkaç kararname ve emir imzaladı. Bu belgelere dayanarak: - Her yıl için 8 Kasım Zafer Bayramı ve 27 Eylül Anım Günü oluşturulmuştur. Azerbaycan Şehitlerin anısı 4 Aralık günü saat 12.00'de bir dakikalık saygı duruşu ile anıldı. (7)

Savaş sırasında tarih öğretmenleri de yeni bir tarih yazdılar ve gelecek nesillere örnek oldular. Bunlar arasında Rashad Mammadov ve Famil Ahmedzadeh'in isimleri gururla anılmalıdır. Ölümünden sonra Famil Ahmedzadeh'e Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın emriyle 15 Aralık 2020'de "Vatan İçin" madalyası ve 18 Aralık 2020'de "Üstün Hizmet Madalyası" verildi.(8) Vusal Shahkarimov Esnekliği ile dikkatleri üzerine çeken ve internet fenomeni haline gelen , Azerbaycan'ın cesareti ile tarih yazan yiğit askerlerinden biridir. 20 yaşında bir erkek örneği, Anavatanı sevmenin ve korumanın ne anlama geldiğinin bir açıklamasıdır. Topçu Vusal'ın resmi "Azerbaycan Tarihi", "Karabağ Tarihi" ders kitaplarının kapağında yer alacak. Her öğrenci onu tanıyacak ve kitabı her açtığında Vusal'ın korkusuzluğunu, cesaretini ve vatan sevgisini görecektir, Vatanı ve ordusuyla her kitabı açtığında yine gurur duyacaktır.

## Sonuç

Bu şanlı tarih hakkında ne kadar konuşsak da, yazsak da yetmez. Savaşta binlerce şehit verdik, binlerce askerimiz, subayımız gazi oldu. Bütün bunlar gelecek nesillere düzgün bir şekilde aktarılmalıdır. Gelecek neslin vatansever bir ruhla yetişmesi ve vatan kavramını anlaması tarih öğretmenlerinin ve tarihçilerin elindedir. Bence sadece tarih kitapları değil, tüm ders kitaplarının ilk sayfalarında zaferimizin tarihi ve topraklarımızın işgalden kurtuluşu hakkında kısa bilgiler yer almalıdır. Bu tarih unutulmamalı, en küçüğünden en büyüğüne herkes bu tarihi tam anlamıyla ezbere bilmelidir. Bu artık hep kan hatıramız, hep Zafer hatıramızdır. İşgal altındaki topraklar ve Ermenilerin Azerbaycan'a getirdiği trajediler önceki tarih ders kitaplarına da yansıdığı için oradaki ifadeler ve gerçekler öğrencilerimizin biraz karamsar bir ruhla yetişmesine neden oldu. Ancak modern tarih kitapları yazılırken gerçekler sonuçlara göre verilmeli ve ders kitaplarımız zafer ruhuyla yazılmalıdır. Azerbaycan Ordusunun, askerlerinin ve subaylarının cesareti not edilmeli, Karabağ tarihinin daha geniş, daha özgün bir analizi yapılmalıdır. Ders kitapları, Azerbaycan'ın toprak bütünlüğünü ve kurtarılmış topraklarla ilgili yeni gerçeklerin genel eğitim içeriğine dahil edilmesini sağlar. Aynı zamanda Azerbaycan'ın Büyük Vatanseverlik Savaşı'ndan zaferle çıkmasını sağlayan faktörlerin tüm eğitim kurumlarında analiz edilmesi, özel sınıfların düzenlenmesi, şehit ve gazilerin daha iyi tanıtılması planlanmaktadır. Şu anda elektronik ders kitaplarında bu süreç daha hızlı yürütülmekte, "Zafer Tarihi", "Azerbaycan Tarihi" ders kitapları yayınlanmaktadır.

## Kaynakça

1.Şirzadova M.(2018). Y.A. Komenskinin "Ana qucağı məktəbi" əsəri və onun əsas ideyalarının Azərbaycanda yayılması. “Elm və təhsil”, Bakı.

2.Heyberger A.(1928). J. A. Comenius (Komenský). Sa vie et son oeuvre d 'éducation. P.,

3. Məmmədova M.S.(2015). Tarixin tədrisinin aktual problemləri, Bakı.112 s.

4. Əmirov M.M.(2011). Tam orta məktəbdə tarixin fəal/interaktiv təlimi metodikası. ADPU nəşriyyatı, Bakı,707 s.

5. İkinci Qarabağ müharibəsi başlama səbəbləri, yaratdığı fəsadlar və törədilən cinayətlərə dair HESABAT (Sentyabr-Oktyabr 2020) https://azlogos.eu/ikinci-qarabag-muharibəsi-səbəblər-və-ilkin-sərtlər/

6. Ravid, Barak (30 Eylül 2020). "Azerbaijan using Israeli "kamikaze drones" in Nagorno-Karabakh clashes". Axios (İngilizce). 1 Ekim 2020 tarihinde kaynağından arşivlendi. Erişim tarihi: 1 Ekim 2020.

7. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/d/df/2020_Nagorno-Karabakh_war_every_day_%28Liveuamap%29.webm/220px--2020_Nagorno-Karabakh_war_every_day_%28Liveuamap%29.webm.jpg

8. https://www.azerbaycan24.com/sehid-olan-tarix-muellimi-foto/

9. https://tr.m.wikipedia.org/wiki/2020_Dağlık_Karabağ_Savaşı

# Haritamla Osmanlı Kültür Mirasını Öğreniyorum

Seçil Buket Harut[a]

Alp Köroğlu[b]

[a] *Öğretmen, Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi, 0000-0002-6726-0961:*

*b Öğrenci, Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi, 0000-0002-7567-0987:*

**ÖZET**

"Haritamla Osmanlı Kültürel Mirasını Öğreniyorum" adlı projede araştırmamızın amacını bir zamanlar Osmanlı coğrafyası olan bölgelerde Osmanlı Devleti'nin kültürel mirasına yönelik farkındalığı artıracak, öğrencilerin mekân, değişim ve sürekliliği algılama becerilerini geliştirecek çok fonksiyonlu bir harita tasarlamak oluşturmaktadır. Haritamız coğrafya, tarih, mühendislik, teknoloji, sanat ve matematik disiplinlerine özgü bilgi ve becerileri disiplinlerarası yaklaşımla bir arada kullanarak tasarlanmıştır. Yapboz şeklinde tasarladığımız harita ile öğrencilerin tarihi ve kültürel bağlarımızın olduğu Osmanlı coğrafyasını daha iyi tanıyarak mekânı algılama becerilerinin gelişmesine, geçmişten günümüze siyasi sınırlardaki değişiklikleri karşılaştırarak değişim ve sürekliliği algılayabilmelerine ve söz konusu coğrafyalarda Osmanlıdan kalan mimarî eserleri görerek Türkiye dışındaki kültür mirasımız hakkındaki farkındalıklarının artmasına yardımcı olmak hedeflenmektedir. Hazırlanan materyalin işlevselliği ve verimliliği Ankara ilinde özel yetenekli bireylerle öğretim yapan bir kurumda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması temelinde çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Proje sonucunda tasarlanan haritanın öğrencilerin mekânı algılama, değişim ve sürekliliği algılama becerilerine katkı sunduğu ve ülkemiz coğrafyası dışındaki Osmanlı kültürel mirasın farkındalığını artırmaya yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Harita tasarlanırken Osmanlı İmparatorluğunun en geniş sınırlarını gösteren haritası ile aynı koordinatlar ve aynı ölçekteki günümüz siyasi haritası kullanılmış haritanın yap-boz bölümü kıl testere ile kesilerek hazırlanmıştır. Yap-boz parçalarının altına karekod yerleştirilerek ilgili coğrafyada ayakta kalan Osmanlı mimarî eserlerinden örnekler verilmiştir. Karekodu okutan öğrenci mimarî eser hakkındaki bilgiye ve coğrafi konumuna ulaşabilmektedir.

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Araştırma

**Anahtar Kelimeler**

Osmanlı Kültürel Mirası,
Osmanlı Coğrafyası,
Mekânı Algılama,
Değişim ve Sürekliliği Algılama,
Karekodlu Yap-Boz Harita

# Learning the Ottoman Cultural Heritage with My Map

**ABSTRACT**

The aim of our research in the project titled " Learning the Ottoman Cultural Heritage with My Map" is to design a multifunctional map that will increase awareness of the cultural heritage of the Ottoman Empire and will improve the students' ability to perceive the location, change and continuity. Our map has been designed by combining knowledge and skills specific to the disciplines of geography, history, engineering, technology, art and mathematics with an interdisciplinary approach. With the map we designed as a puzzle, it is aimed to help students develop their spatial perception skills by getting to know the Ottoman geography, where we have historical and cultural ties, to perceive change and continuity by comparing the changes in the political borders from the past to the present, and to increase their awareness of our cultural heritage outside of Turkey by seeing the Ottoman architectural works in these geographies. The functionality and efficiency of the prepared material was studied on the basis of a case study, one of the qualitative research designs, in an institution teaching with gifted individuals in the province of Ankara. A semi-structured form was used as a data collection tool. It has been determined that the map designed as a result of the project contributes to the students' ability to perceive the location, change and continuity, and helps to increase the awareness of the Ottoman cultural heritage outside our country's geography. While designing the map, We used the same coordinate and map scale the widest borders of the Ottoman Empire and the today's political map. The puzzle section of map was cut with a jigsaw. By placing the data matrix under the puzzle pieces, examples of Ottoman architectural works surviving in the relevant geography are given. The student who reads the QR code can access information about the architectural work and its geographical location.

**Article Type**

Research

**Key Words**

Ottoman Cultural Heritage,
Ottoman Geography,
Perception of Location,

Perception of Change and Continuity,

Puzzle Map with QR code

## Giriş

Tarih denildiği zaman insanların aklına ilk gelen şey zaman olsa da geçmişte meydana gelen olayların bir mekânda gerçekleşmiş olmaları tarihsel olayların anlaşılmasında mekânın önemin ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğrencilerin derslerinde, çalışmalarında görsel malzeme olarak harita kullanması önemlidir (Buğdaycı ve Bildirici, 2009; Akengin, 2015; Yazıcı ve Özdemir, 2016,). Mekânsal algı bir olayın ya da olgunun insanlarda ve toplumda meydana getirdiği etkileri görebilmeyi farklı mekânlar arası ilişkileri ve etkileşimleri anlamayı aradaki ilişkinin zamana göre durumunun sebep sonuç ilişkileri bakımından analiz edebilmeyi sağlar mekânsal algı becerisi harita ve diğer coğrafi temsil araç ve tekniklerini

kullanmayı içerir (Öztürk, 2010). Mekân algısı, insanların çevreyi algılama, bilme ve adlandırmalarına ilişkin süreçleri içerdiği, genel olarak mekân algısının coğrafya öğretimi doğrultusunda tanımlandığı ifade edilmekle birlikte konunun tarih öğretimi yönünde yorumlanmasının mekânın tarih derslerinde vurgulanabilmesi adına gerekli olduğu ifade edilmektedir. Öğrencilerde mekân algısının gelişmesinin soyut olayların somutlaşması ve öğrenci zihninde anlamlandırılması açısından yararlı olacağı da ifade edilmektedir (Şengül Bircan ve Safran 2013). Haritaların eğitim-öğretim sürecinde kullanılmalarının faydalı olduğu ve öğrencilerin haritaları anlama ve onlarla çalışma konusunda çok yetenekli oldukları dile getirilmektedir (Yazıcı ve Özdemir, 2016). Bu yüzden öğrencilerin öğrendikleri bilgileri harita ile bağdaştırması çok önemlidir. Bu noktadan hareketle coğrafya ve tarih arasındaki yakın ilişki sadece konu alanı açısından değil, kullanılan yöntemler ve materyaller açısından da kurulabilineceği, coğrafya ve tarihin birbirini destekleyen alanlar olduğu ifade edilmektedir. (Akengin, 2015).

Yalın, (Aktaran:Usta,2015) başta öğretim materyalleri olmak üzere, eğitimde kullanılacak her türlü araç, gereç ve teknolojinin; öğrenme ve öğretme sürecinde duyu organlarının tümüne hitap edecek şekilde yapılandırılmasının gerektiğini söylemektedir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak, dikkat çekmek, hatırlamayı kolaylaştırmak, zamandan tasarruf sağlamak, soyut kavramları somutlaştırmak, öğrenmeleri kalıcı hale getirmek ve güvenli gözlem sağlamak gibi çok önemli katkılarından bahsetmektedir. Derslerde kullanılmak üzere hazırlanan materyallerin basit, özgün ve sınıf ortamında etkili kullanıma uygun olmaları kalıcı öğrenmeyi arttıracağı söylenmektedir. Araç-gereçlerden faydalanarak öğretim yapmanın, ilgiyi canlı tutma ve öğrencinin hayale dalıp dersten uzaklaşmasını önleme, unutmayı azaltma ve geciktirme, eğitimi monotonluktan kurtarma gibi faydaları olduğu materyal kullanımı ile öğrenciler yaparak, yaşayarak öğrendikleri ifade edilmektedir (Özdemir, 2014). Kullanılan materyallerden görsel materyaller; bilgi vermek, bilgileri desteklemek, ilgi çekmek gibi amaçlar taşıdığından oldukça etkilidir ve bilgilerin kalıcılığını da sağlarlar. (Özdemir, 2014). Aynı zamanda materyaller, kalıcı öğrenmelerin yüzde ellisinden fazlasının duyma, görme, söyleme ve yapma eylemlerinin sonucunda gerçekleşmesi nedeniyle de önemlidir. Çünkü öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir, o kadar geç unutma durumu oluşur (Çelikkaya, 2013).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda 11. sınıfın Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler ünitesinin kazanımları arasında "Farklı kültür bölgelerinin dağılış ve yayılış güzergahları dikkate alınarak kültür ile mekân arasındaki ilişkiye yer verilir." ve "Türk kültürünün yayılış alanlarını bölgesel özellikler açısından analiz eder." kazanımları bulunmaktadır. (MEB, 2018) Ayrıca aynı programın 12. sınıf kazanımları arasında "Türk kültür bölgeleri ile ülkemiz arasındaki tarihî ve kültürel bağları açıklar. Kültür havzamızı oluşturan Türkistan, Kafkasya, Balkanlar, Ortadoğu ve Kuzey Afrika ile ülkemiz arasındaki tarihî ve kültürel etkileşime yer verilir." bulunmaktadır. (MEB,

2018) Öğrencilerin coğrafi mekânlar ile kültürel ögeler arasında bağlantı kurulması beklenmektedir.

Bilindiği gibi son yıllarda dünyada ve ülkemizde STEAM uygulamaları oldukça yaygınlaşmıştır.

"STEAM, gerçek dünya problemlerinin tanımlanması ve çözümünde fen bilimleri, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik disiplinlerine özgü bilgi ve becerilerin disiplinlerarası yaklaşımla bir arada kullanılmasıdır. Sanatın ve estetiğin göz ardı edilmediği, öğrencileri günlük hayat problemlerinin çözümünde sıra dışı fikirler üretmeye teşvik ederek hayal gücü ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesine fırsat tanıyan STEAM disiplinlerinin entegrasyonuna yönelik projeler yapılabilir…..Fen bilimleri, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik disiplinlerinin entegrasyonuna dayanan günlük yaşam problemlerinin çözümünde bu disiplinlerin etkili ve entegre bir şekilde kullanıldığı projeler sunulabilir." (https://www.tubitak.gov.tr, 2021)

Bu süreci Sosyal bilimler alanına transfer ederek, SoSTEAM; Sosyal Bilimleri (Tarih ve Coğrafya disiplinleri), mühendislik, teknoloji, sanat ve matematik disiplinlerine özgü bilgi ve becerileri disiplinlerarası yaklaşımla bir arada kullanarak bir harita tasarladık. Araştırmamızın amacını bir zamanlar Osmanlı coğrafyası olan bölgelerde Osmanlı Devleti'nin kültürel mirasına yönelik farkındalığı artıracak, öğrencilerin mekân, değişim ve sürekliliği algılama becerilerini geliştirecek çok fonksiyonlu bir harita tasarlamak oluşturmaktadır. Yapboz şeklinde tasarladığımız harita ile öğrencilerin tarihi ve kültürel bağlarımızın olduğu Osmanlı coğrafyasını daha iyi tanıyarak mekânı algılama becerilerinin gelişmesine, geçmişten günümüze siyasi sınırlardaki değişiklikleri karşılaştırarak değişim ve sürekliliği algılayabilmelerine ve söz konusu coğrafyalarda Osmanlıdan kalan mimarî eserleri görerek Türkiye dışındaki kültür mirasımız hakkındaki farkındalıklarının artmasına yardımcı olmak hedeflenmektedir.

## Yöntem

Disiplinlerarası bir yaklaşımla tasarladığımız haritada Osmanlı Devleti'nin en geniş sınırlarına ulaştığı tarih haritası ve bu coğrafyanın günümüzdeki siyasi haritalarının kullanılması planlanmıştır. Harita çalışması için gerekli haritalara karar verildikten sonra yapılan araştırmada görülmüştür ki Osmanlı Devleti'nin en geniş sınırlara ulaştığını gösteren haritalarla aynı coğrafyanın günümüz siyasi haritasını gösteren aynı ölçekte harita bulunmamaktadır. Bunun üzerine Millî Savunma Bakanlığı Harita Genel Müdürlüğü ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiş, proje konusunda bilgi verildikten sonra Harita Genel Müdürlüğü bünyesinde stok numarası: 7640KK0081300 ile satışa sunulan 1:12.000.000 Ölçekli Osmanlı İmparatorluğu Haritası ile aynı koordinatlar ve aynı ölçekteki günümüz siyasi haritasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Söz konusu ölçekte bir siyasi haritanın temini ya da projenin hayata geçirebilmesi için yönlendirme yapılması için yardım istenmiştir. MSB Harita Genel Müdürlüğü isteğimizi olumlu karşılamış ve Osmanlı İmparatorluğu Haritası ölçeğinde ve koordinatlarında hazırlamış ve tarafımıza verilmiştir.

Haritamız üç katmandan oluşmaktadır. En üstte Osmanlı Devleti'nin en geniş sınırlarını gösteren harita bulunmaktadır. Altta aynı ölçek ve koordinatlardaki haritada Osmanlı Devleti'nin hüküm sürdüğü topraklarda günümüzde bulunan devletlerin yer aldığı siyasi harita yer almaktadır. Osmanlı Devleti yönetimindeki bölgeler birer yap-boz parçaları şeklinde kesilip parçaların arka yüzüne bölgedeki Osmanlı eserlerinden birinin koordinatlarını gösteren ve eser ile ilgili bilgileri anlatan bir karekod yerleştirilmiştir. Haritanın yap-boz bölümü kıl testere ile kesilerek hazırlanmıştır. Hazırlanan materyal öğretmenlerin derste kullanabilecekleri öğrencilerin de bireysel olarak kullanabilecekleri niteliktedir.

| | |
|---|---|
| | |
| **Fotoğraf 1: Osmanlı haritasının kıl testere ile kesilmesi** | **Fotoğraf 2: Haritanın kıl testere ile kesilerek yap-boz parçalarının oluşturulması** |

**Fotoğraf 3:Trablusgarp parçasının altında günümüz siyasi coğrafyası görülüyor.**

**Fotoğraf 4:Yapboz haritadan kesit**

## Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Bu araştırmada ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak (Yıldırım ve Şimşek, 2008 ) tanımlamaktadır. Araştırma 2019-2020 öğretim yılında Ankara ilinde özel yetenekli bireylerle öğretim yapan bir kurumda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması temelinde çalışılmıştır.

Araştırmanın katılımcıları kurumda öğrenim gören 14-17 yaş kapsam aralığında 10 özel yetenekli öğrencidir. Katılımcıların seçiminde gönüllülük esas olmuş, velilerinden izin belgeleri alınmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın materyali iki özel yetenekli öğrenci ile tarih öğretmeni rehberliğinde coğrafya öğretmeninden de destek alınarak yapılandırılmıştır. Materyalin geçerliği tarih ve coğrafya alan eğitimi uzmanları ile alan dışından bir uzman eğitimci tarafından kontrol edilerek sağlanmıştır.

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Bu formunun hazırlanmasında öncelikle araştırmanın amacı göz önünde bulundurulmuş ve konu hakkında literatür taraması yapılmıştır. İlgili literatür araştırması sonucunda bu çalışma kapsamında yer alabilecek soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan bu soru havuzundan, nitel çalışmada yer alabilecek soru sayısı göz önünde bulundurularak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun soruları oluşturulmuştur. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu araştırmanın amacı ve nitel çalışmaya uygunluğu açısından değerlendirilmek üzere coğrafya ve tarih eğitimi alanında deneyimli 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyesi ve kurumumuz akademik danışmanından danışmanlık desteği de alınarak veri toplama aracının geçerliliği sağlanmıştır. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda sunulan görüşler dikkate alınarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna son şekli verilmiştir. Uzman görüşü sonrasında öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak bir pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu pilot görüşmede soruların anlaşılırlığına dikkat edilmiş ve ardından düzeltmeler yapılarak kullanılmıştır. Uzmanlardan alınan dönütler ve yapılan bir pilot uygulama ile soru formu yeniden düzenlenerek son hali verilmiştir.

## Verilerin Analizi

Çalışmada veri analiz yöntemlerinden biri olan derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılan betimsel veri analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Esnek bir yaklaşımla verilerin sunulduğu betimsel analizde sıklıkla görüşülen ya da gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek 2007). Çalışmanın güvenirliliği süreci için yarı yapılandırılmış görüşme formu yüz yüze uygulanmış olup, uygulama süreci yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Görüşme sürecinde veriler iki öğrenci tarafından ayrı ayrı yazılmıştır. Ayrıca bir alan eğitimi uzmanı ve bir de alan dışından uzman eğitimci öğrenci betimlemeleri arasındaki tutarlılığı teyit etmeleri ile sağlanmıştır. Verilerin toplanmasının ardından pandemi süreci girdiği için verilerin analizi bir sonraki öğretim yılında uzaktan eğitim sürecinde yapılmıştır.

## Bulgular

Veri toplama aracı olarak on özel yetenekli öğrencinin materyale dair görüşlerini belirttikleri yarı yapılandırılmış görüşme formları analizlerine göre:

Katılımcıların harita kullanımı ile ilgili olarak düşünce ve deneyimlerine bakıldığında;

Katılımcıların 4'ü harita kullanırken, 6'sı harita kullanmamaktadır. Katılımcıların tamamı harita kullanımı gerekli bulurken, harita kullanımının öğrenmeyi kolaylaştırdığını, olayları somutlaştırdığını ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını ifade etmişlerdir.

**Harita kullanımının gerekliliği ile ilgili soruya verdikleri cevaplara örnek;**

"Bana göre gereklidir. Çünkü insanların tarihi olayları gözünde canlandırmasını ve böylece kalıcılığı sağlar…" (K 3)

"Evet çünkü olayların nerelerde olduğunu görsel olarak görmek konuyu anlamak için önemli…" (K10)

Katılımcılardan sadece biri daha önce yapboz şeklinde harita kullanırlarken, geriye kalan 9 katılımcı bunu daha önce deneyimlememiştir. Yap-boz harita deneyimi yaşayan katılımcılardan hiçbirisinin tarih haritası ile ilgili böyle bir deneyimi olmamıştır.

**Katılımcıların mekân algılama becerilerine yönelik sorular;**

Katılımcıların 4'ü tarih dersinde geçen yer adlarını akılda tutmakta zorlanmazken 6'sı 6'sıuzorlandıklarını ifade etmişlerdir. Tarih derslerinde geçen yerlerin harita gösterilmesi ilgili olarak katılımcıların 4'ü ülkelerin yerini başarı ile gösterirken, 5'i tam başarı sağlayamamıştır, biri ise cevap vermemiştir. Günümüz devletlerini harita üstünde gösterme oranları da paralel niteliktedir. " Materyalle çalışırken tarihi ismini bildiğiniz ama bugünkü adını bilmediğiniz bir yer fark ettiniz mi? Hangi yerler?" sorusunda ise katılımcıların 3'ü bir kesim tarihi ismini bildiği yerlerin bugünkü adlarını da bilmektedir. Katılımcılardan 7'si bu soruyu olumsuz cevaplamıştır. Katılımcıların çoğunluğunun Lehistan, Habeşistan, Sudan, Kırım, Eflak ve Boğdan bölgelerinin günümüzdeki adlarını bilmedikleri görülmüştür.

Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerileri;

Katılımcıların tamamı sınırların ve yer isimlerinin değiştiğini fark etmişlerdir. Katılımcılardan (K 4) "Sınırların bu kadar değişmesine çok şaşırdığını" söylemiştir. K (9) Bu bölgelerde (Orta Doğu bölgesini kastederek) sınırların nasıl bu kadar düz çizilebildiğini merak ettiğini söylemiştir.

**Katılımcıların Osmanlı Kültürel Mirasına Yönelik Farkındalıkları;**

Katılımcıların tamamı ülkemiz dışındaki coğrafyalarda Osmanlı kültürel mirasını yansıtan mimarî eserler olduğunu düşündüğünü belirtirken, örnek vermeleri istendiğinde katılımcılardan 7'si Mostar köprüsünü (Bosna- Hersek) örnek vermiş 3'ü cevap verememiştir. Mostar köprüsü dışında örnek vermeleri istendiğinde sadece ikisi ikinci bir örnek (Medine Tren Garı, Macaristan Gül Baba Türbesi) verebilmiştir.

**Katılımcıların yapboz haritasını deneyimlemelerinin ardından haritanın verimliliği ve işlevselliğine bakıldığında;**

Yapboz haritası ile çalışırken katılımcıların tamamı keyif aldığını ifade etmiştir. Katılımcılardan 7'si haritayı eğlenceli bulurken 3'ü harita ile daha iyi öğrenebileceğini düşündüğünü söylemiştir. (K 5) düşüncelerini "…hem eğlendirip öğretirken tarih dersi sözel bir ders olmaktan çıkıyor…" şeklinde ifade etmiştir. Bir katılımcı ise "Başlangıçta yap-boz haritayı yapamamaktan korktuğu için çekindiğini" ( K 8) ifade etmiştir. Katılımcıların tamamı bu uygulamayı faydalı bulmuş ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Katılımcıların tamamı uygulamalı öğrenim sayesinde edindikleri bilgilerin daha çok akılda kaldığını söylemiştir. Yine katılımcıların tamamı ise yeni bilgiler edindiğini ifade etmiştir. Katılımcılar daha çok ülkelerin günümüzdeki isimlerini ve Osmanlı Devleti'nin sınırlarının

ne kadar geniş olduğunu öğrendiklerini söylemişlerdir. Katılımcılardan (K 8) "Haritanın hem normal harita gibi hem de yapboz gibi kullanılabileceğini" ifade etmiştir.

**Materyalin güçlü ve zayıf yönleri ile öneriler;**

(K6) "Haritanın tek başına yapılabileceği için hem eğlendirici hem öğretici olduğunu ifade etmiştir." (K3) Renk tonlarının yakın olması ve alttaki haritada çok fazla yazı ve başka bilgilerin bulunmasını kafa karıştırıcı olarak nitelendirmiştir. (K 7 ) "Materyalin dijital ortama geçirilmesi ve akıllı tahtaya uyumlu hale getirilmesi önerisini gelmiştir.

## Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda tasarlanan haritanın öğrencilerin mekânı, değişim ve sürekliliği algılama becerilerine katkı sunduğu ve ülkemiz coğrafyası dışındaki Osmanlı kültürel mirası farkındalığını artırmaya yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sınırlılığı harita yapım aşamasının uzun bir süre almasından dolayı sadece Osmanlı Devleti'nin en geniş sınırlarının çalışılabilmiş olmasıdır. İleriki araştırmalar için Türk tarihinden örnekler çoğaltılabilir. Tasarlanan haritanın dijital olarak akıllı tahtalara uyumlu bir şekilde hazırlanması ileriki araştırmalar için önerilebilir.

## Kaynakça


Akengin, H. (2015). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerin karşılaştırılması.* V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunuldu, Antalya.

Aycan, Ş., Kaynar, Ü., Türkoğuz, S. ve Arı, E. (2002, Eylül). *İlköğretimde kullanılan fen bilgisi ders kitaplarının bazı kriterlere göre incelenmesi.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunuldu, Ankara.

Aydın, İ. (2005). Okul-çevre ilişkileri. Y. Özden (Ed.). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s. 161–185). Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.

Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior: ındispensable knowledge for evidence based management (2nd Edition)* içinde (s. 179–200). İngiltere: John Wiley & Sons.

Borg, S. (2015, Nisan). *Evaluating an action research scheme for English language teachers.* IATEFL' de sunuldu, Manchaster, İngiltere.

Bruce, T. (1994). Çocukların yaşamında oyunun rolü (çev. A. F. Altınoğlu). *Eğitim ve Bilim, 18* (92), 64–69.

Chan, H. F., Guillot, M., Page, L. ve Torgler, B. (2015). The inner quality of an article. https://www.researchgate.net/publication/275220077_The_inner_quality_of_an_article_Will_time_tell adresinden alınmıştır.

Devlet Planlama Teşkilatı. (2011). İstatistikî bölge birimleri sınıflandırması. http://www.dpt.gov.tr/bgyu/biid/ibbs.html adresinden alınmıştır.

Eğitim bilimlerinin tarihsel yolculuğu (22 Ağustos 2013). *Milliyet*, s. 5.

English, F. W. (Ed.). (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. (1–2). California: Sage.

Ersoy, O. (1973). Kağıt ve kağıtçılık. *Türk Ansiklopedisi* (c. 21, s. 112-115). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Grouzet, F. M., Kasser, T., Ahuvia, A., Dols, J. M., Kim, Y. Lau, S., … Sheldon, K. M. (2005). The structure of goals across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*, 800–816.

Gürbüz, S. (2007). *Yöneticilerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının iş tatmini ve algıladıkları örgütsel adalet ile ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hollingsworth, P. M. ve Hoover, K. H. (1999). *İlköğretimde öğretim yöntemleri* (çev. T. Gürkan, E. Gökçe ve D. S. Güler). Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları No 214.

Kahraman R. C., Borman, C., Hanımgil, M., Özler, H., Perçin, D., Işıl, M. ve Sergen, L. (1993). Kroner kalp rahatsızlığının belirlenmesinde rol oynayan faktörler. *Sağlık Psikolojisi, 12*(2), 301–307.

Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (Editörler). (2010). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Türkiye Cumhuriyeti milli eğitim istatistikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete (24.06.1973). Sayı: 14574.

Park, Y. (2010). *Instructional design implications for non-native English speaking graduate students: perceptions on intercultural communicative competences and instructional design strategies for socially engaged learning*. Yayımlanmamış doktora tezi. Virginia State University Virginia Polytechnic Institute, Blacksburg, Virginia, ABD.

Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Tabachnick, B. G. ve Fidel, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: Pearson.

Turan, S., Yücel, C., Karataş, E. ve Demirhan, G. (2010). Okul müdürlerinin yerinden yönetim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(1), 1–18.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük* (10. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Watkins, D. (1989). The role of confirmatory factor analysis in cross-cultural research. *International Journal of Psychology, 24*, 685–701. DOI: 10.1080/00207598908247839

Yalçınkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. *Ege Eğitim Dergisi. 5*(2), 21–34.

Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(2), 277–294.

Zarifoğlu, N. (2006). *Yönetimde yaratıcılığın koşulları ve Beyçelik A.Ş.'de bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Zekeriya, M. ve Kermenek, S. C. (Baskıda). Suçlu davranışların kalıtsal kökenleri. *Çocuk Psikolojisi, 17*, 24–31.

## Ekler

### Ek 1: MSB Harita Genel Müdürlüğüne Gönderilen Elektronik Posta

Harita Genel Müdürlüğüne,

ANKARA

Millî Eğitim Bakanlığı, ……..tarih öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Okulumuz sınavla üstün yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerin okul dışı saatlerinde eğitim gördüğü Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet kurumudur. Okulumuzdaki tarih dersi proje öğrencilerinden ……. ve ……. isimli iki öğrencimiz TÜBİTAK bünyesinde açılan yarışmaya katılmak için tarih öğretmenleri olarak benim danışmanlığımda bir proje geliştirmektedirler.

Bilindiği gibi tarih dersinde haritalar çok önemli bir yere sahiptir. Ancak öğrencilerin tarihi yerler, bölge ve o dönemde hüküm süren devletleri bilmemeleri mekân algılamasını güçleştirmektedir. Yani öğrenciler Eflak, Boğadan, Lehistan vb. gibi isimleri daha önce de duymadıkları için mekân algılamaları zorlaşmaktadır. Oysa örneğin Eflak, Boğadan'ın bu günkü Romanya devleti olduğunu bilseler mekânları daha kolay algılayacakları düşünülmektedir. Öğrencilerimiz tarihi haritalardaki yer isimleriyle günümüzde kullanılan yer isimlerini karşılaştırarak mevcut bilgilerini tarih dersine transfer etmelerini sağlanırsa tarihi ülkeleri ve yerlerin daha kolay öğrenmelerini sağlayacağını düşünmekte bunun için bir materyal geliştirmeyi hedeflemektedirler. Bu çalışmayı yapabilmek için Osmanlı Devleti'nin en geniş sınırlarına ulaştığı tarih haritasına ve bu coğrafyanın günümüzdeki siyasi haritaları kullanılacaktır. Osmanlı Devleti'nin en geniş sınırlarına ulaştığı harita bölge ve devlet sınırlarından kesilerek arklarına magnetler yapıştırılacak ve aynı ölçekteki siyasi harita bu haritanın altına yerleştirilecek. Öğrenci Eflak, Boğdan, Lehistan seferini işlerken harita üzerinde bu yerlerin ismini kaldırarak günümüzde bu yerlerde hangi devletin olduğunu öğrenecek. Böylece hem siyasi coğrafya bilgisi hem de tarihsel coğrafya bilgisi artacaktır.

Ancak Osmanlı Devleti'nin en geniş sınırlara ulaştığını gösteren haritalarla aynı coğrafyanın günümüz siyasi haritasını gösteren aynı ölçekte harita bulunmamaktadır. Örneğin kurumunuz bünyesinde Stok Numarası: **7640KK0081300** ile satışa sunulan 1:12.000.000 Ölçekli Osmanlı İmparatorluğu Haritası ile aynı koordinatlar ve aynı ölçekteki günümüz siyasi haritasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda kurumunuzun yardımına ve desteğine ihtiyaç duymaktayız. Sözkonusu ölçekte bir siyasi haritanın temini ya da yukarıda anlatılan projenin hayata geçirebilmesi için öğrencilerimize yönlendirme yapılması için yardımınız konusunda gereğini arz ederim.

# Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Kullanımının Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

Canan Karaçağıl[a]

Ali Yılmaz[b]

Cemil Öztürk[c]

[a] *Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-4840-5555*

*b Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-1810-943X*

*c Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-2433-350X*

*Bu makale Prof. Dr. Ali YILMAZ ve Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK danışmanlığında Canan KARAÇAĞIL tarafından yazılan "Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine ve Başarılarına Etkisi" adlı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.*

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler derslerinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımının öğrencilerin eleştirel yazma becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Van ili Erciş ilçesine bağlı Karlıyayla Ortaokulu 7. sınıfında okuyan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama, 7. sınıf sosyal bilgiler dersi "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesiyle sınırlandırılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasından yararlanılmıştır.

Araştırmada uygulama öncesi öğrencilerin mevcut yazma becerilerini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına, herhangi bir etkinlik verilmeden "İstanbul'un fethi, Osmanlı Devleti'nin sosyal ve ekonomik durumunda hangi değişikliklere neden olmuştur?" sorusu sorulmuştur. Yazılan ön tarihsel metinler toplandıktan sonra deney grubu ile öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanılarak Türk Tarihinde Yolculuk ünitesi işlenmiştir. Kontrol grubunda ise soru-cevap ve anlatım yöntemi kullanılarak ders işlenmiştir. Uygulama sonrasında her iki gruptan da son tarihsel metinler toplanmıştır. Elde edilen bulgular nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında yöneltilen sorulara öğrencilerin verdiği yazılı metinler, belirli kategorilere ayrılarak cümle bazında kodlanarak frekans ve yüzde olarak belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre alt boyutlar açısından deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımının öğrencilerin eleştirel yazma becerilerinin gelişiminde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Araştırma

**Anahtar Kelimeler**

Sosyal Bilgiler, Öğrenme amaçlı yazma, Eleştirel düşünme ve yazma

# The Effect Of Using Writing To Learn Activities On Students' Writing Skills

**ABSTRACT**

The purpose of this research is to examine the effect of using writing to learn activities in social studies lessons on students' critical writing skills. The study group of the research consists of 30 7th grade students of Karlıyayla Secondary School in Erciş district of Van province. The application is limited to the "Journey through Turkish History" unit of the 7th grade social studies lesson. In this study, action research, one of the qualitative research methods, was used.

In order to determine the existing writing skills of the students before the application in the research, the experiment and control groups were asked, "What changes did the conquest of Istanbul cause in the social and economic situation of the Ottoman Empire?" without any activity. After the pre-historical texts written were collected, the unit of Journey through Turkish History was processed by using writing to learn activities purposes with the experimental group. In the control group, the lesson was taught using the question-answer and lecture method. After the application, the last historical texts were collected from both groups. The findings were analyzed with the descriptive analysis method, one of the qualitative research methods. The written texts given by the students to the questions asked before and after the application were divided into certain categories and coded on the basis of sentences and determined as frequency and percentage. According to the results, a significant difference was reached in favor of the experimental group in terms of sub-dimensions. It has been determined that the use of writing to learn activities has a positive effect on the development of students' critical writing skills.

**Article Type**

Research

**Key Words**

Social Studies, Writing to learn activities,

Critical thinking and writing

## Giriş

Sosyal bilgiler dersi kapsamındaki disiplinlerden biri olan tarih öğretimiyle ilgili gerek ülkemizde gerekse dünyada son yıllarda birçok araştırma yapılmıştır. Kronoloji ve tarihsel olguların, öğretmenin anlatmasına dayanan ezbere dayalı bir anlayışla öğretilmek istenmesi, ders kitaplarının sıkıcı ve öğrencileri araştırmaya, düşünmeye sevk etmemesi tarih öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaların temel noktası olmuştur (Yeşilbursa, 2008: 210). Yazma etkinlikleri ülkemizde eğitim-öğretim sürecinde uzun zamandan beri kullanılmaktadır. Ancak bu kullanım genellikle ödev, proje, rapor tutma, performans ödevi vb. şekillerde olduğu bilinmektedir (Doğan ve İlhan, 2016: 6). Öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılması, tarihsel bilgileri öğrenmelerinde ve tarih bilincinin gelişmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Beyer, 1980: 177). Örneğin, öğrencilerin tarihsel bir çerçeveden bir günlük yazması, kavramları daha derin düşünmelerini sağlamakta, böylece öğrenciler eleştirel ve analitik düşünme becerilerini kazanmaktadır (Hoover, 2009: 31). Bu nedenle

sosyal bilgiler ve tarih öğretiminden verimin tam olarak alınabilmesi için kullanılabilecek öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden bir tanesi öğrenme amaçlı yazma etkinlikleridir.

Öğrenme amaçlı yazma faaliyetleri, öğrencilerin bir derste sunulan temel kavramları veya fikirleri düşünmelerine yardımcı olan kısa, doğaçlama veya resmi olmayan yazma görevleridir. Çoğu zaman, bu yazma görevleri beş dakikadan daha kısa bir süreyle sınırlıdır ya da sınıf dışı görev olarak da verilebilir (INWAC, 2016). Öğrenmek için yazmanın amacı öğrencilerin iyi yazı yazmasından ziyade konu ile ilgili fikirleri, olasılıkları keşfetmek ve düşünceleri netleştirmek için yazmayı bir araç olarak kullanmaktır.

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler derslerinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımının öğrencilerin eleştirel yazma becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanılarak işlenen ders öncesi ve sonrası deney grubu öğrencilerinin yazdıkları tarihsel metinlerde kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülmüş iddialar arasındaki farklılıkları yakalayabilme, elde edilen bilgilere ilişkin kaynakların güvenirliklerini sorgulayabilme, tutarsız yargıların farkına varabilme becerilerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Düz anlatım ve soru-cevap öğretim yöntemi ile işlenen ders öncesi ve sonrası kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları tarihsel metinlerde kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülmüş iddialar arasındaki farklılıkları yakalayabilme, elde edilen bilgilere ilişkin kaynakların güvenirliklerini sorgulayabilme, tutarsız yargıların farkına varabilme becerilerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları tarihsel metinlerde kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülmüş iddialar arasındaki farklılıkları yakalayabilme, elde edilen bilgilere ilişkin kaynakların güvenirliklerini sorgulayabilme, tutarsız yargıların farkına varabilme becerilerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Uygulama sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları tarihsel metinlerde kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülmüş iddialar arasındaki farklılıkları yakalayabilme, elde edilen bilgilere ilişkin kaynakların güvenirliklerini sorgulayabilme, tutarsız yargıların farkına varabilme becerilerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmadan elde edilen bulguların,

- Öğrencilerin yazma becerilerini ortaya koyacağı,
- İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma beceri düzeylerini tespit edeceği,
- Sosyal bilgiler ve tarih öğrenimi için yazma becerilerinin geliştirilmesi adına örnek teşkil ederek öneriler ortaya koyacağı umulmaktadır.

## Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır.. Denzin ve Lincoln (1994)'e göre, nitel araştırma belli bir nokta üzerinde odaklanmada çok metotlu; araştırma problemine yorumlamacı yaklaşımı benimseyen bir yöntemdir (Coşkun, Altunışık, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2015: 303). Nitel verinin doğal yollarla gerçekleşen günlük olaylara odaklanması ve böylece bize gerçek hayata ilişkin bir resim sunması nitel verinin güçlü yanlarından biridir. Nitel verinin bu tür bir özelliğe sahip olmasında verilerin olayın gerçekleştiği ortamın hemen yakınında toplanıyor olmasının önemli bir rolü vardır. Nitel verinin bir diğer özelliği de karmaşık durumları ortaya koymaya yönelik güçlü bir potansiyel ile zengin ve bütüncül bir içerik sunmasıdır (Miles ve Huberman, 2016: 10) Çalışmada, sosyal bilgiler dersindeki tarih konularında öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımının eleştirel yazma becerilerine etkisinin belirlenmesi hedeflendiği için, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Çalışmanın araştırma grubunu, Van ili Erciş ilçesinde bulunan bir devlet okulu olan Karlıyayla Ortaokulu'nda 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde 7. sınıfta okuyan iki şube öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada seçilecek örnek çalışmalar Millî Eğitim Bakanlığı Ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan "Kültür ve Miras" ünitesi ile sınırlıdır. Araştırma grubunu oluşturan Karlıyayla Ortaokulu'nun sınıf ve öğrenci sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırma Grubu

| Grup | Sınıf | Öğrenci Sayısı |
|---|---|---|
| Kontrol | 7/A | 15 |
| Deney | 7/B | 15 |

Araştırma yapılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinden 7/A sınıf mevcudu 18, 7/B sınıf mevcudu 21 olmasına rağmen her iki şubeden de sürekli devamsız öğrencilerin bulunmasından dolayı 15 kişi araştırmaya dâhil edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubuna "İstanbul'un fethi, Osmanlı Devleti'nin sosyal ve ekonomik durumunda hangi değişikliklere neden olmuştur?" sorusu sorularak tarihsel metin yazdırılmış, uygulama sonunda da aynı soru tekrar sorulmuştur. Elde edilen tarihsel metinler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Deney grubunda öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile sosyal bilgiler dersi işlendiğinde, soru-cevap ve anlatım yöntemi ile ders işlenen kontrol grubuna göre eleştirel yazma becerilerinde ne derece

farklılık olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

**Verilerin Analizi**

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı I. döneminde gerçekleştirilmiştir. 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Kültür ve Miras" ünitesi konuları çerçevesinde sürdürülecek olan araştırma, 30 ders saati (10 hafta) olarak planlanmıştır.

**Araştırmanın İşlem Basamakları**

1. Deneysel çalışma yapılmadan önce literatür taraması yapılarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2. Uygulama yapılacak okullar, ilçe Milli Eğitim idarecilerinin görüşleri alınarak belirlenmiştir. Bu okullar arasından hangi okulun uygulama için uygun olduğu sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri alınarak belirlenmiştir.

3. Uygulama yapılacak okul için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

4. Uygulama yapılmadan önce uygulama sürecinin içeriği, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile birlikte kullanılacak yazılı dokümanlar Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan iki sosyal bilgiler öğretmeninin görüşlerine başvurularak hazırlanmıştır.

5. 30 ders saati (10 hafta) olarak planlanan uygulamanın; ilk üç saati öğrencilerin kişisel bilgilerini ölçmek, ön tarihsel metin, son üç saati de son tarihsel metin yazdırılmasından oluşmuştur.

Araştırmacı tarafından yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalar incelenerek öğrencilerin eleştirel yazma becerilerinin düzeyini belirlemeyi amaçlayan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerindeki soruların yer aldığı eleştirel yazma becerileri sorgulama formu geliştirilmiştir. Eleştirel yazma becerileri; kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülmüş iddialar arasındaki farklılıkları yakalayabilme, elde edilen bilgilere ilişkin kaynakların güvenirliklerini sorgulayabilme ve tutarsız yargıların farkına varabilme becerileri alt kategori olarak belirlenmiştir. Öğrenci metinlerinin eleştirel yazma becerileri açısından değerlendirilmesi için bu alt kategoriler kullanılmıştır. Tek tek cümle bazında incelenecek olan öğrenci metinlerinde, öğrencilerin hangi beceri düzeyinde oldukları var ya da yok şeklinde kodlanarak yazılmıştır. İşlem bittikten sonra kodlar kategorilere göre sayılarak frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir.

## Bulgular

**Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

1. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanılarak işlenen ders öncesi ve sonrası deney grubu öğrencilerinin yazdıkları tarihsel metinlerde kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülmüş iddialar arasındaki farklılıkları yakalayabilme, elde edilen bilgilere ilişkin kaynakların güvenirliklerini sorgulayabilme, tutarsız yargıların farkına varabilme becerilerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın birinci alt problemi olan; deney grubunda uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin yazdığı metinlerde eleştirel yazma becerilerinin kategorisi ve alt kategorilerine göre yapılan kodlama sonuçlarının frekans ve yüzdeleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Eleştirel Yazma Becerilerinin Alt Basamaklarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubu Öğrenci Metinlerindeki Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması

| ELEŞTİREL YAZMA BECERİLERİ | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Uygulama Öncesi | | Uygulama Sonrası | |
| | Deney Grubu | | Deney Grubu | |
| | f | % | f | % |
| 1. Kanıtlanmış Gerçekler ve Öne Sürülmüş İddialar Arasındaki Farklılıkları Yakalayabilme | | | | |
| 1.1 Farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirir. Geçmişe ait buluntuları, belgeleri, mektupları, günlükleri, sanat eserlerini ve edebi ürünleri inceleyerek geçmişi kendi kavramlarıyla ve bu geçmişi yaşamış olanlarla empati kurarak yorumlar. | 5 | 16,5 | 5 | 16,5 |
| 1.2 Benzerlik ve farklılıkları belirleyerek farklı düşünce, değer, tarihsel şahsiyet, davranış ve kurumları karşılaştırır. | - | - | 8 | 26,4 |
| 1.3 Geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurur. | - | - | 8 | 26,4 |
| 1.4. Neden-sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu göz önüne alır. | 2 | 6,6 | 9 | 29,7 |
| 2. Elde Edilen Bilgilere İlişkin Kaynakların Güvenirliklerini Sorgulayabilme | | | | |
| 2.1 Tarihsel dokümanlar, mektuplar, günlükler, fotoğraflar, tarihi | - | - | 4 | 13,2 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| mekânlar, sanat ve mimari eserlerden hareketle tarihsel sorular sorar. | | | | |
| 2.2 Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir değerlendirmeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlar ile destekler. | - | - | 4 | 13,2 |
| **3. Tutarsız Yargıların Farkına Varabilme** | | | | |
| 3.1 Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama, bu konu ve sorun ile ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz eder. | - | - | 5 | 16,5 |
| 3.2 Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirir. | - | - | 6 | 19,8 |
| | 7 | | 49 | |

Bu sonuçlara göre; uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinin yazdığı metinlerde "1. Kanıtlanmış Gerçekler ve Öne Sürülmüş İddialar Arasındaki Farklılıkları Yakalayabilme; "1.2, 1.3", "2. Elde Edilen Bilgilere İlişkin Kaynakların Güvenirliklerini Sorgulayabilme" kategorisi altındaki; "2.1, 2.2" ve "3. Tutarsız Yargıların Farkına Varabilme" kategorisi altındaki alt kategoriler ile ilgili hiçbir veriye rastlanmamış iken uygulama sonrasındaki bu alt kategorilerle ilgili veriler olduğu görülmüştür.

Uygulama öncesi öğrenci metinlerinde hiçbir ifadeye rastlanmayan bu kategorilerin uygulama sonrası metinlerde 1.2 alt kategorisinde 8 (%26,7), 1.3 alt kategorisinde 8 (%26,7), 2.1 alt kategorisinde 4 (%13,3), 2.2 alt kategorisinde 4 (%13,3), 3.1 alt kategorisinde 5 (%16,7), 3.2. alt kategorisinde 6 (%20) ifadeye rastlanmıştır.

Deney grubunun uygulama sonrasındaki metinlerinde tarihsel düşünme becerileri konusunun kategorilerinin bütün alt kategorileri ile ilgili veri tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde alt kategorilerde tespit edilen frekans sonuçlarında uygulama sonrasında fark edilir bir oranda artış olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonunda,

öğrencilerin yazdığı metinler incelendiğinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleriyle ders işlenmesinin öğrencilerin eleştirel yazma becerilerinin gelişmesine etkisi olduğu görülmüştür. Öğrenci metinlerinde araştırmaya konu olan eleştirel yazma becerilerinin alt basamaklarına dönük veri elde edilmiştir.

**İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

2. Düz anlatım ve soru-cevap öğretim yöntemi ile işlenen ders öncesi ve sonrası kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları tarihsel metinlerde kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülmüş iddialar arasındaki farklılıkları yakalayabilme, elde edilen bilgilere ilişkin kaynakların güvenirliklerini sorgulayabilme, tutarsız yargıların farkına varabilme becerilerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın ikinci alt problemi olan; uygulama öncesi ve sonrası kontrol grubunda öğrencilerin yazdığı metinlerde yer alan toplam becerilerin dağılımının frekans ve oranları Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Eleştirel Yazma Becerilerinin Alt Basamaklarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Kontrol Grubu Öğrenci Metinlerindeki Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması

| ELEŞTİREL YAZMA BECERİLERİ | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Uygulama Öncesi | | Uygulama Sonrası | |
| | Kontrol Grubu | | Kontrol Grubu | |
| | f | % | f | % |
| 1. Kanıtlanmış Gerçekler ve Öne Sürülmüş İddialar Arasındaki Farklılıkları Yakalayabilme | | | | |
| 1.1 Farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirir. Geçmişe ait buluntuları, belgeleri, mektupları, günlükleri, sanat eserlerini ve edebi ürünleri inceleyerek geçmişi kendi kavramlarıyla ve bu geçmişi yaşamış olanlarla empati kurarak yorumlar. | - | - | - | - |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1.2 Benzerlik ve farklılıkları belirleyerek farklı düşünce, değer, tarihsel şahsiyet, davranış ve kurumları karşılaştırır. | 1 | 3,3 | 2 | 6,6 |
| 1.3 Geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurur. | 1 | 3,3 | 2 | 6,6 |
| 1.4. Neden-sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu göz önüne alır. | 1 | 3,3 | 2 | 6,6 |
| 2. Elde Edilen Bilgilere İlişkin Kaynakların Güvenirliklerini Sorgulayabilme | | | | |
| 2.1 Tarihsel dokümanlar, mektuplar, günlükler, fotoğraflar, tarihi mekânlar, sanat ve mimari eserlerden hareketle tarihsel sorular sorar. | - | - | 1 | 3,3 |
| 2.2 Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir değerlendirmeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlar ile destekler. | - | - | - | - |
| **3. Tutarsız Yargıların Farkına Varabilme** | | | | |
| 3.1 Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama, bu konu ve sorun ile ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz eder. | - | - | - | - |
| 3.2 Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirir. | 1 | 3,3 | 2 | 6,6 |
| | 4 | | 9 | |

Bu sonuçlara göre; uygulama öncesinde kontrol grubu öğrencilerinin yazdığı "1. Kanıtlanmış Gerçekler ve Öne Sürülmüş İddialar Arasındaki Farklılıkları Yakalayabilme Becerisi" kategorisi altındaki; "1.1" ve "2. Elde Edilen Bilgilere İlişkin Kaynakların

Güvenirliklerini Sorgulayabilme Becerisi" kategorisi altındaki "2.1 ve 2.2" alt kategoriler ile "3. Tutarsız Yargıların Farkına Varabilme Becerisi" kategorisi altındaki "3.1" alt kategorisi ile ilgili hiçbir veriye rastlanmamıştır. Uygulama sonrasında da bu kategorilerde herhangi bir değişiklik tespit edilememiştir.

**Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

3. Uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları tarihsel metinlerde kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülmüş iddialar arasındaki farklılıkları yakalayabilme, elde edilen bilgilere ilişkin kaynakların güvenirliklerini sorgulayabilme, tutarsız yargıların farkına varabilme becerilerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan deney grubunda uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin yazdığı metinlerde eleştirel yazma becerilerinin kategorisi ve alt kategorilerine göre yapılan kodlama sonuçlarının frekans ve yüzdeleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Eleştirel Yazma Becerilerinin Alt Basamaklarının Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Metinlerindeki Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması

| ELEŞTİREL YAZMA BECERİLERİ | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Uygulama Öncesi Deney Grubu | | Uygulama Öncesi Kontrol Grubu | |
| | f | % | f | % |
| 1. Kanıtlanmış Gerçekler ve Öne Sürülmüş İddialar Arasındaki Farklılıkları Yakalayabilme | | | | |
| 1.1 Farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirir. Geçmişe ait buluntuları, belgeleri, mektupları, günlükleri, sanat eserlerini ve edebi ürünleri inceleyerek geçmişi kendi kavramlarıyla ve bu geçmişi yaşamış olanlarla empati kurarak yorumlar. | 4 | 13,2 | 3 | 9,9 |
| 1.2 Benzerlik ve farklılıkları belirleyerek farklı düşünce, değer, tarihsel şahsiyet, davranış ve kurumları karşılaştırır. | 5 | 16,5 | 2 | 6,6 |
| 1.3 Geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, | 5 | 16,5 | 3 | 9,9 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| umutlarını ve korkularını belirterek bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurur. | | | | |
| 1.4. Neden-sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu göz önüne alır. | 1 | 3,3 | 2 | 6,6 |
| 2. Elde Edilen Bilgilere İlişkin Kaynakların Güvenirliklerini Sorgulayabilme | | | | |
| 2.1 Tarihsel dokümanlar, mektuplar, günlükler, fotoğraflar, tarihi mekânlar, sanat ve mimari eserlerden hareketle tarihsel sorular sorar. | 1 | 3,3 | 2 | 6.6 |
| 2.2 Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir değerlendirmeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlar ile destekler. | 1 | 3,3 | 2 | 6.6 |
| **3. Tutarsız Yargıların Farkına Varabilme** | | | | |
| 3.1 Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama, bu konu ve sorun ile ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz eder. | - | - | - | - |
| 3.2 Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirir. | - | - | - | - |
| | 17 | | 14 | |

Uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun tarihsel düşünme becerilerine yönelik hazırbulunuşluklarını tespit etmeye dönük bu karşılaştırma tablosunun sonuçlarına göre; aralarında çok fazla bir fark olmadığı iki grubun birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Tarihsel düşünme becerilerinin üç alt kategorinin frekansına ait genel toplamda uygulama öncesi deney grubunda 17 iken, kontrol grubunda 14 olduğu ve frekansların birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

**Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

4. Uygulama sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları tarihsel metinlerde kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülmüş iddialar arasındaki farklılıkları yakalayabilme, elde

edilen bilgilere ilişkin kaynakların güvenirliklerini sorgulayabilme, tutarsız yargıların farkına varabilme becerilerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan; deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası öğrencilerinin yazdığı metinlerde eleştirel yazma becerilerinin kategorileri ve alt kategorilerinin karşılaştırıldığı kodlama sonuçlarının frekans ve yüzdeleri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo. 5** Eleştirel Yazma Becerilerinin Alt Basamaklarının Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Metinlerindeki Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması

| ELEŞTİREL YAZMA BECERİLERİ | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Uygulama Sonrası Deney Grubu | | Uygulama Sonrası Kontrol Grubu | |
| | f | % | f | % |
| 1. Kanıtlanmış Gerçekler ve Öne Sürülmüş İddialar Arasındaki Farklılıkları Yakalayabilme | | | | |
| 1.1 Farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirir. Geçmişe ait buluntuları, belgeleri, mektupları, günlükleri, sanat eserlerini ve edebi ürünleri inceleyerek geçmişi kendi kavramlarıyla ve bu geçmişi yaşamış olanlarla empati kurarak yorumlar. | 10 | 33 | 4 | 13,2 |
| 1.2 Benzerlik ve farklılıkları belirleyerek farklı düşünce, değer, tarihsel şahsiyet, davranış ve kurumları karşılaştırır. | 5 | 16,5 | 1 | 3,3 |
| 1.3 Geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurur. | 12 | 39,6 | 4 | 13,2 |
| 1.4. Neden-sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu göz önüne alır. | 8 | 26,4 | 5 | 16,5 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2. Elde Edilen Bilgilere İlişkin Kaynakların Güvenirliklerini Sorgulayabilme | | | | |
| 2.1 Tarihsel dokümanlar, mektuplar, günlükler, fotoğraflar, tarihi mekânlar, sanat ve mimari eserlerden hareketle tarihsel sorular sorar. | 8 | 26,4 | 2 | 6,6 |
| 2.2 Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir değerlendirmeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlar ile destekler. | 9 | 29,7 | 5 | 16,5 |
| **3. Tutarsız Yargıların Farkına Varabilme** | | | | |
| 3.1 Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama, bu konu ve sorun ile ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz eder. | 5 | 16,5 | 3 | 9,9 |
| 3.2 Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirir. | 6 | 19,8 | - | - |
| Toplam | 28 | | 14 | |
| Genel Toplam | 63 | | 24 | |

Eleştirel yazma becerilerine dönük yapılan uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının karşılaştırıldığı tabloda, sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımının öğrencilerin eleştirel yazma becerilerine etkisi görülmektedir. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu arasında bir farkın olduğu belirlenmiştir. Eleştirel yazma becerilerinin "Kanıtlanmış Gerçekler ve Öne Sürülmüş İddialar Arasındaki Farklılıkları Yakalayabilme" alt kategorisinin toplam frekansı uygulama sonrası deney grubunda 35 iken kontrol grubunda 14 olduğu belirlenmiştir. "Elde Edilen Bilgilere İlişkin Kaynakların Güvenirliklerini Sorgulayabilme" alt kategorisinin toplam frekansı uygulama sonrası deney grubunda 17 iken kontrol grubunda 7 olduğu belirlenmiştir. "**T**utarsız Yargıların Farkına Varabilme" alt kategorisinin toplam frekansı uygulama sonrası deney grubunda 11 iken kontrol grubunda ise 3'tür. Eleştirel yazma becerilerinin bu üç alt kategorisinin frekansı genel toplamda uygulama sonrası deney grubunda 63 iken kontrol grubunda 24 olduğu tespit edilmiştir Bu durum, deney ve kontrol grubunun eleştirel yazma becerileri arasında uygulama sonrasında deney grubu lehine bir fark olduğunu göstermektedir. Uygulama sonrasında deney grubunun tarihsel düşünme becerileri kategorilerinin frekansları, genel

toplamının kontrol grubu frekanslarının üç katı olarak görülmektedir.

## Tartışma

Öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerini belirlemek için yapılan betimsel analiz sonucunda yazdıkları tarihsel metinlerde kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülmüş iddialar arasındaki farklılıkları yakalayabilme, elde edilen bilgilere ilişkin kaynakların güvenirliklerini sorgulayabilme, tutarsız yargıların farkına varabilme becerileri açısından deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha etkili tarihsel metinler yazdıkları araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

Sosyal bilgiler derslerinde birinci ve ikici el kaynaklarla hazırlanmış öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımı, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katıldıkları gözlenmiştir. Düz anlatım soru-cevap yöntemine kıyasla öğrencilerin ilgisini ders boyunca daha canlı tuttuğu ve öğretmen -öğrenci arasındaki iletişimi de geliştirdiği söylenebilir. Öğrencilerin yazdıkları tarihsel metinleri veya etkinlikleri sınıfta paylaşmaları öğrencilerin kendilerine olan özgüveni ve birbirleri ile olan iletişimlerine de olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Araştırmanın verilerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda daha sonra yapılacak araştırmalar için bazı öneriler yapılabilir. Bu öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Bu çalışma, 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Kültür ve Miras ünitesini kapsamaktadır. Yeni çalışmalar, sosyal bilgiler dersinin farklı ünitelerinde kullanılabilir.
- Bu çalışmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden RAFT, GIST, QAR, diyalog günlüğü ve öğrenme günlüğü kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının araştırılması, yazma becerilerinin incelenmesi veya tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için farklı öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanılabilir.
- Bu çalışma 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanıldığı farklı çalışmalar 5., 6. veya 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler ile gerçekleştirilebilir.
- Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, sosyal bilgiler veya tarih konularında kullanılmasının yanı sıra yurtdışında özellikle dil bilgisi, matematik ve fen bilimleri derslerinde kullanılmaktadır. Sosyal bilgiler derslerinin yanı sıra diğer derslerde de öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden faydalanılabilir.

## Kaynakça

Arseven, A., Dervişoğlu, M.F., Arseven, İ. (2015). Tarih Öğretmen Adaylarının Sorgulama Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. The Journal of Academic Social Science Studies, 32, 171-185.

Beyer, B. (1980). Using Writing to Learn in History. History Teacher, Vol:13, No.2.

Coşkun, İ., Taşkaya, S.M., Bal, T. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Ölçme

Değerlendirme Yöntemi Olarak Dikte Çalışmasından Yararlanma Durumları. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 15 Sayı 2, 1-16.

Demir, T. A. (2015). Yazma Becerisi Açısından Örnek Bir Kitap İncelemesi. Anadolu Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED), Sayı 54, 727-777.

Doğan, Y., İlhan, N. (2016). Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin "Fen ve Teknoloji Öğretimi" Dersinde Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(1), 1-22.

Hoover, M. and Friedman, A. (2009). Teaching Writing Strategies in a Social Studies Classrooom: The Study of Different Writing Strategies and Assignments Implemented by Social Studies Teachers, Studies in Teaching Research Digest, 31-36.

Miles, M.B. (2016). Nitel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi.

Sünter, M. (2017). Tartışmacı Metin Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Yazma Becerilerine, Eleştirel Düşünmelerine, Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale, Onsekiz Mart Üniversitesi.

Yeşilbursa, C.C. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Yerlerin Kullanımı. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, XXIII, 209-222.

INWAC (2016). https://wac.colostate.edu/index.cfm adresinden 02.12.2016 adresinden alınmıştır.

Stanford History Education Group, Historical Thinking Chart (2016). http://sheg.stanford.edu/upload/V3LessonPlans/Historical%20Thinking%20Chart.pdf adresinden alınmıştır.

# "Tarih Eğitimi İçin 3 Boyutlu Yazdırılabilir Eserler Müzesi" Projesi

Hıdır KARADUMAN[a] Kübra Atalay KABASAKAL[b] Akif PAMUK[c] Ümran ALAN[d] Tuğba Gürkan ŞENYAVAŞ[e] Okan YETİŞENSOY[f] Uğur Onur GÜNDEN[g] Veysel DAĞDEMİR[h]:

*a Doç. Dr, Anadolu Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-4385-2476*

*b Doç. Dr, Hacettepe Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-3580-5568*

[c] *Dr. Öğrt. Üyesi, Marmara Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-8147-611X*

[d] *Arş.Grv. Dr, Anadolu Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-4588-8405*

[e] *Arş.Grv. Dr, Uludağ Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-8987-9215*

[f] *Arş.Grv., Bayburt Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-6517-4840*

[g] *Arş.Grv., Anadolu Üniversitesi, ORCID: 0000-000-7733-391X*

[h] *Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0001-5026-6219*

**ÖZET**

Yirmi birinci yüzyıl içerdiği fırsat ve risklerle birlikte eğitim sürecinin bütününü ve bileşenlerinin rol ve anlamlarını da değiştirmektedir. Bu kapsamda yenilikçi teknolojiler, toplumun tarih bilincine ve algısına katkıda bulunabilecek yeni yöntem ve yaklaşımlar sunmaktadır. Özellikle dünyadaki pek çok müzenin koleksiyonlarındaki eserlerini 3 boyutlu tarama teknolojisini kullanarak sanal ortamda paylaşması "3 Boyutlu Yazdırılabilir Eserler Müzesi (3B-YEM)" adlı alternatif bir müze türünün ortaya çıkmasını sağlamaktadır. 3B-YEM aracılığıyla pek çok birey dünya kültür mirasını somut bir biçimde ayrıntılı olarak inceleme şansına sahip olabilmektedir. Bu tür müzelerin sınıflarda, okullarda sergilenmesi veya öğretmenlerin dersleri kapsamında farklı müzelerdeki eserlerin 3 boyutlu kopyalarını yazdırarak kullanması eğitsel anlamda da önemli katkılar sağlayabilir. 3B-YEM'in katkı sağlayabileceği en temel alanlardan biri tarih eğitimidir. 3B-YEM aracılığıyla, tarih öğretmenleri dilediklerinde tematik sergiler açarak ya da ilgili koleksiyonlardan eserleri yazdırarak öğrencilerinin hem müzelere ilişkin hem de ele alınan konuya ilişkin farkındalık, bilgi, beceri ve olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olma fırsatı yakalayabilirler. Ancak söz konusu faydaların sağlanması 3B-YEM'in eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin yöntemlerin ve örnek uygulamaların çoğaltılmasına ve bunların tarih eğitimcilerinin kullanımına sunularak yaygınlaştırılmasına bağlıdır. Bu kapsamda geliştirilen projelerden biri TÜBİTAK tarafından desteklenen "Tarih Eğitimi İçin 3 Boyutlu Yazdırılabilir

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Kuramsal

**Anahtar Kelimeler**

Yenilikçi teknolojiler, 3 boyutlu yazdırma, Müze eğitimi,

Eserler" projesidir. Proje, tarih eğitiminde yenilikçi bir teknolojiyi kullanarak kaynak ve materyal ihtiyacını farklı bir yaklaşımla çözmek amacıyla geliştirilmiştir.

# “3 Dimensional Printed Artifacts Museums for History Education” Project

**ABSTRACT**

Along with the opportunities and risks it contains, the twenty-first century changes the role and meaning of the whole education process and its components. In this context, innovative technologies offer new methods and approaches that contribute to society's awareness and perception of history. Mainly using 3D scanning technology, many famous museums worldwide share their collection online. Thanks to these museums, many people can examine world cultural heritage clearly and tangibly. The exhibition of such museums in classrooms and schools or using 3D copies of artefacts from different museums by teachers within their lessons can contribute to educational outcomes. One of the essential areas that 3D-PAM can contribute is history education. Through 3D-PAM and exhibiting thematic museums or having artefacts from related collections printed, history lecturers have the chance to help their students develop awareness, knowledge, skills, and positive attitudes both towards museums and the subject. However, taking advantage of the benefits mentioned above is directly depends on increasing the methods and practices of usage of 3D-PAM in educational contexts and disseminating them among history lecturers. One of the studies developed within this context is the project "3D Printed Artifacts Museums for History Education" supported by TUBITAK. This project was developed to solve the need for resources and materials with a different approach by using innovative technology in history education. This study is aimed to disseminate and introduce to the history lecturers.

**Article Type**

Theoretical

**Key Words**

Innovative technology, dimensional printing,

museum education

## Giriş

Yirmi birinci yüzyıl içerdiği fırsat ve risklerle birlikte eğitim sürecinin bütününü ve bileşenlerinin rol ve anlamlarını da değiştirmektedir. Bu kapsamda yenilikçi teknolojiler, toplumun tarih bilincine ve algısına katkıda bulunabilecek yeni yöntem ve yaklaşımlar sunmaktadır. Özellikle dünyadaki pek çok müzenin koleksiyonlarındaki eserlerini 3 boyutlu tarama teknolojisini kullanarak sanal ortamda paylaşması “3 Boyutlu Yazdırılabilir Eserler Müzesi (3B-YEM)” adlı alternatif bir müze türünün ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu müze aracılığıyla pek çok birey dünya kültür mirasını somut bir biçimde ayrıntılı olarak inceleme şansına sahip olabilmektedir. Bu tür müzelerin sınıflarda, okullarda sergilenmesi veya öğretmenlerin dersleri kapsamında farklı müzelerdeki eserlerin 3 boyutlu kopyalarını yazdırarak kullanması eğitsel anlamda da önemli katkılar sağlayabilmektedir. 3B-YEM’in katkı sağlayabileceği en temel alanlardan biri tarih eğitimidir. Bu kapsamda geliştirilen projelerden biri TÜBİTAK tarafından desteklenen “Tarih Eğitimi İçin 3 Boyutlu Yazdırılabilir

Eserler" projesidir. Proje, tarih eğitiminde yenilikçi bir teknolojiyi kullanarak kaynak ve materyal ihtiyacını farklı bir yaklaşımla çözmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu çalışma, Projenin tarih eğitimcilerine tanıtılmasını ve yaygınlaştırılmasını amaçlamaktadır.

**Yeni Bir Müze Türü Olarak 3 Boyutlu Yazdırılabilir Eserler Müzesi (3B-YEM)**

UNESCO tarafından yayımlanmış olan Esnek Öğrenme Stratejileri başlıklı belgede okul dışı öğrenme ortamları küresel vatandaşlık ve yaşam boyu öğrenme temelinde değerlendirilmektedir. Birlikte yaşamayı öğrenme, küresel sorunlara yönelik farkındalık kazanma, problem çözme becerisine sahip olma gibi küresel vatandaşlık kapsamında yer alan konuların yaşam boyu öğrenmeyi gerektirdiği ve dolayısıyla da hem okul içi hem de okul dışında gerçekleştirilecek etkinliklerden yararlanmanın önemi belirtilmektedir. Bu bağlamda tarih öğretiminde okul içi öğrenme fırsatlarının yanı sıra okul dışı öğrenme fırsatlarının da değerlerdirilmesinin gereği ve önemi açıktır. Özellikle tarih dersinde informal ve non-formal öğrenme ortamları olarak kullanılabilecek ortamlardan biri müzelerdir. Dahası müzenin uygunluğu göz önünde bulundurularak formal öğrenme ortamlarına da dönüştürülebilir ve böylece hem okul içi hem de okul dışı öğrenme ortamı olarak değerlendirilebilirler.

Gardner (1991) okulların gittikçe çağdışı kalırken, müzelerin "öğrencilerin ilgisini çekme, öğrenmelerini sağlama, bilgilerinin harekete geçirme ve en önemlisi öğrencilere gelecek öğrenmelerinin sorumluluğunu almada yardımcı olma" potansiyelini elinde tuttuğunu belirtmiştir (s.202). Müzelerdeki koleksiyonlar dünya üzerindeki yerimizi anlamada ve farklı ulusların kendilerine özgü ya da dünya mirasına yönelik ortaya koydukları ürünleri tanımaya katkı sağlamaktadır (Serota, 2009).

Müzeler özellikle değişen öğretim programlarının vurgulamaya başladığı öğrencinin etkin olması ve çeşitli materyallerle etkileşime girerek kendi öğrenmelerini gerçekleştirmesi noktasında da önemli bir rol üstlenmektedir. Türkiye'de 2005 yılından bu yana ilk ve orta dereceli okullarda sunulan derslerin öğretim programlarında yaşanan değişimler yapılandırmacılığı gündeme getirmiş ve bu yönde kapsamlı çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Öğrencinin, mevcut deneyimlerinden yola çıkarak yeni bilgileri zihninde bir şemaya yerleştirmesi olarak düşünüldüğünde yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenilenlerin birebir deneyimlenmesinin önemi açıktır. Dolayısıyla müzeler ve okul dışı diğer öğrenme ortamları yapılandırmacı öğrenme ortamları sunmaları bakımından da önem taşımaktadır. Yılmaz ve Şeker (2011) tarafından yapılmış olan çalışmanın bulguları da bunu göstermektedir. Araştırmaya katılan ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu müze gezilerinin bilgi, görsellik ve genel kültür açısından kendilerine çok yararlı olduğunu, müzelerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine yardım ettiğini, tarih, coğrafya ve genel kültür alanında kendilerini geliştirdiğini düşündükleri ve bazı derlerde müze gezilerini düzenlenmesinin gerekliliğine inandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına yönelik olarak yapılan bir başka çalışmanın sonuçları ise müze gezileri gibi etkinliklerin öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığını, tarihi ve kültürel değerlerin

kazandırılmasında bu tür etkinliklerin etkili olduğunu, göstermektedir (Meydan ve Akkuş, 2014). Coşkun Keskin ve Kaplan (2012) tarafından oyuncak müzelerinin sosyal bilgiler ve tarih eğitimi açısından çocuğa hangi bakış açısını ve becerileri kazandırdığını belirlemek amacıyla yapılmış olan çalışma sonucunda, oyuncak müzesine yapılan gezinin sosyal bilgiler ve tarih eğitimi içinde yer alan bilişsel düzeydeki bazı kazanımları kazandırabileceği, bu sayede öğrencilerin üst düzey becerileri ve barış ve emeğe saygı gibi değerleri sergileyebileceği, değişim ve süreklilik bağlamında bilim ve teknolojiye yönelik bilgilerin fark edilebileceği, öğrencilerin de oyuncak müzeleri hakkında kendilerine katkı sağlayan okul dışı öğrenme ortamı olarak nitelemede bulundukları ortaya konulmuştur. Stronck (1983) tarafından yapılmış olan çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmış ve alan gezilerinin ve müze ziyaretlerinin öğrencilerin akademik başarılarında olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Selanik Ay ve Kurtdede Fidan (2014) tarafından yapılmış olan çalışmada ise sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının müzede eğitiminin öğrenilenlerin kalıcılığına ve bazı kavramların somutlaştırılmasına katkı sağladığı yönünde görüşlerini ifade ettikleri belirtilmiştir. Türkiye'de müzelerden eğitsel açıdan yeterince yararlanılmadığı yönündeki görüşler de çalışmanın bulguları arasındadır.

Müzelerin eğitimde kullanılmasının yararları birçok çalışmada (Finson ve Enochs, 1987; Hein, 1998; Gardner, 1991; Atasoy, 1999; Serota, 2009; Yılmaz ve Şeker 2011; Coşkun Keskin ve Kaplan, 2012; Selanik Ay ve Kurtdede Fidan, 2014; Meydan ve Akkuş, 2014) vurgulanmasına rağmen eğitimcilerin müzelerden eğitim sürecinde faydalanmasının önüne geçen bazı engeller olduğu belirtilmektedir (Ergüz ve Kesten, 2012; Çengelci, 2013). Ergüz ve Kesten (2012)'in çalışması özellikle bürokratik işlemlerin uzunluğunun öğretmenleri müze eğitimi noktasında isteksizleştirdiğini ve öğretmenlerin müze ile eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarının da uygulama bağlamında sorun oluşturduğunu göstermektedir. Çengelci (2013)'nin çalışmasına göre öğretmenlerin sınıf dışı öğrenmede yaşadığı sorunların başında zaman sıkıntısı, öğrencilerin davranış sorunları, ekonomik sorunlar ve bürokratik engeller gelmektedir. Dolayısıyla hem öğretmenlere bu konuda eğitim verilmesinin hem de bürokratik işlemleri en aza indirecek uygulamaların gerekliliği görülmektedir. Bu noktadan hareketle eğitim sürecinde olumlu etkilerinin olduğu bilinen, formal, informal ve non-formal öğrenme ortamları sunan müzelerin eğitim ile bütünleştirilmesi için bu sıkıntıların önüne geçecek bazı adımların atılması gerekmektedir. Bu adımlardan biri gelişin teknolojinin müzelere yansımalarını eğitim süreçlerine aktarılmasıdır.

Yenilikçi teknolojilerden biri olan 3 boyutlu yazdırma, tüm derslere yönelik materyal geliştirme sürecinde önemli katkılar getirmekte ve yeni gelişmelere neden olmaktadır. Özellikle dünyaca ünlü müzelerin gerçekleştirmiş olduğu "Scan the World (Dünyayı Tara)" projesi ile 3 boyutlu yazdırmanın müze eğitimine yönelik katkıları katlanarak artmıştır. 2014'te başlayan "Scan the Word" projesi, dünyanın çeşitli müzelerindeki eserlerin, eğitim, koruma, restorasyon ve erişilebilirlik bağlamında 3 boyutlu yazdırılabilir modellerine erişilebilmeyi sağlamaktadır. "British Museum", "Victoria and Albert", "MET New York", "Louvre", "Imperial War Museum", "Tate Modern", "Tate Britain","Musee Rodin", "MoMA

New York", "Musee Quai Branly", "RMN Atelier de Moualge", "Mosul Museum", "The Lincoln Collection", "Vatican Museums" ve "Palace of Versailles" başta olmak üzere çeşitli müzelerden yaklaşık 20000 tarihi eserin 3 boyutlu yazdırılabilir modelleri erişime açılmıştır (https://www.myminifactory.com/pages/scan-the-world). Bu proje haricinde Smithsonian Institution (https://3d.si.edu/download-browser), African Fossils (http://africanfossils.org) gibi farklı müzeler kendi koleksiyonlarındaki eserlerin 3 boyutlu yazdırılabilir modellerini internet sitelerinden paylaşmışlardır (Karaduman, 2017). Aynı zamanda Sketchfab'da 500'ün üzerinde kültür kurumunun koleksiyonlarını paylaşmaktadırlar.

Müzelerin kendi bünyelerindeki koleksiyonları üç boyutlu yazdırmaya uygun formatta paylaşmaları, dünya müzelerindeki eserleri müze eğitimi bağlamında erişilebilir kılma adına yeni bir fırsattır. Özellikle 3 boyutlu yazdırma teknolojisiyle birlikte dünyadaki müzeler evimizde, sınıfımızda, okulumuzda üç boyutlu olarak, dokunulabilir, incelenebilir, üzerinde çalışılabilir formata dönüşmektedir. Bu durum sanal müzeler kapsamının dışında "3 Boyutlu Yazdırılabilir Eserler Müzesi (3B-YEM)" adında yeni bir müze türünün de ortaya çıkmasını da sağlamaktadır. "3 Boyutlu Yazdırılabilir Eserler Müzesi (3B-YEM)", 3 boyutlu tarama ve yazdırma teknolojisinin sunduğu olanaklar çerçevesinde müzelerin internetten eğitim, koruma, restorasyon ve erişilebilirlik amacıyla paylaştıkları eserlerin yazdırılarak somut bir biçimde eğitim, araştırma ve toplum yararına kullanılmasını sağlayan bir müze olarak tanımlanabilir. Bu tür müzelerin sınıflarda, okullarda açılması veya öğretmenlerin dersleri kapsamında müzelerdeki eserlerin 3 boyutlu kopyalarını yazdırarak kullanması öğrenme-öğretme sürecine önemli katkılar sağlayabilir. Bu katkılardan bazıları şu şekilde sıralanabilir (Karaduman, 2017):

- Dünya müzelerindeki eserlerin yazdırılmış kopyalarını inceleme fırsatı sunar.
- Nesne tabanlı öğrenme kapsamında öğretmenler kazanımlarıyla bağlantılı eserlerin çıktılarını alabilir ve derslerinde kullanabilir.
- Müze gezilerinde yaşanan yasal süreç, ulaşım gibi sıkıntıları ortadan kaldırır.
- Sanal müzelerden farklı olarak öğrencilerin eserleri dokunarak incelemelerini sağlar. Böylelikle etkileşimli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sunar. Ayrıca Öğretmenler bu eserleri sanal müze gezileri eşliğinde ele alabilirler.
- Müze eserlerinin incelenmesi ve müze etkinlikleriyle bu eserlere ilişkin bilgi sahibi olunması genel anlamda müzelere yönelik tutumları olumlu etkileyebilir. Bu durum müze gezilerini teşvik edebilir.
- Yenilikçi teknolojilerle birlikte Okul Müzesi anlayışının farklı bir anlam kazanması ve yeniden gündeme gelmesi sağlanabilir.

Yukarıda belirtilen potansiyel faydalar doğrultusunda 3B-YEM'in katkı sağlayabileceği temel alanlardan biri tarih eğitimidir. 3B-YEM aracılığıyla, tarih öğretmenleri dilediklerinde tematik sergiler açarak ya da ilgili koleksiyonlardan eserleri yazdırarak öğrencilerinin hem müzelere ilişkin hem de ele alınan konuya ilişkin farkındalık, bilgi, beceri ve olumlu tutum

geliştirmelerine yardımcı olma fırsatı yakalayabilirler. (Karaduman, 2017). Bu müze, tarih derslerinde sanal müzelerden farklı olarak öğrencilerin eserleri dokunarak da incelemelerini sağlayabilir ve bu bağlamda etkileşimli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sunabilir. Ancak bahsedilen tüm bu faydaların sağlanmasının yolu 3B-YEM'in eğitim ortamlarında nasıl kullanılabileceğinin yöntemlerinin ve kullanım örneklerinin arttırılması, bu yolların tarih öğretmenlerine model olacak bir biçimde yaygınlaştırılmasıdır. Proje, bu sorun temelinde, tarih eğitiminde yenilikçi bir teknolojiyi kullanarak kaynak ve materyal ihtiyacını farklı bir yaklaşımla çözmeye yönelik olarak geliştirilmiştir.

**"Tarih Eğitim İçin 3 Boyutlu Yazdırılabilir Eserler Projesi"nin amaçları nelerdir?**

Tarih Eğitimi İçin 3 Boyutlu Yazdırılabilir Eserler Müzesi Projesi, 9. sınıf tarih dersini desteklemek amacıyla dünya ve Türkiye'deki müzelerde yer alan eserlerden oluşan "Üç Boyutlu Yazdırılabilir Eserler Müzesi" (3B-YEM) geliştirmeyi; 3B-YEM'i geliştirme sürecinde değerlendirmeyi ve bu sürece ilişkin katılımcıların (öğretmen, öğrenci, uzman) görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda 9. Sınıf tarih dersinin ilk iki ünitesine (Tarih ve Zaman, İnsanlığın İlk Dönemleri) yönelik 3B-YEM'in tasarım süreci nasıl olmalı? (hangi eserlere gereksinim duyulmakta?; ne tür etkinlik ve materyallere gereksinim var?; teknolojik tasarımı, müze tasarımı ve müze eğitimi tasarımı nasıl olmalı?; dezavantajlı gruplara yönelik tasarımı nasıl olmalı?); 3B-YEM'in tasarım süreci nasıl gerçekleşmiştir? (hangi eserler yazdırıldı?; ne tür etkinlik ve materyaller geliştirildi?; teknolojik tasarımı, müze tasarımı ve müze eğitimi tasarımı nasıl gerçekleştirildi?; dezavantajlı gruplara yönelik tasarımı nasıl gerçekleştirildi?); katılımcıların 3B-YEM öncesi, 3B- YEM süreci ve 3B-YEM süreci sonrasında müze deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir? (uygulama sürecine, faydalarına, memnuniyet düzeylerine, etkililiğine) sorularından yola çıkılmıştır.

**"Tarih Eğitim İçin 3 Boyutlu Yazdırılabilir Eserler Projesi" kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar nelerdir?**

Tarih Eğitimi İçin 3 Boyutlu Yazdırılabilir Eseler Müzesi Projesi kapsamında şu aşamalar gerçekleştirilmiştir:

***İhtiyaç analizi:*** Projede öncelikle alanyazın taranmış, alanyazından elde edilen bilgilerle 3B-YEM'e ilişkin ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda müze eğitimi uzmanları, tarih eğitimi uzmanları, bilgisayar ve öğretim teknolojileri uzmanları, özel eğitim uzmanları ve tarih öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca tarih dersi öğretim programı ve ders kitapları analiz edilmiştir.

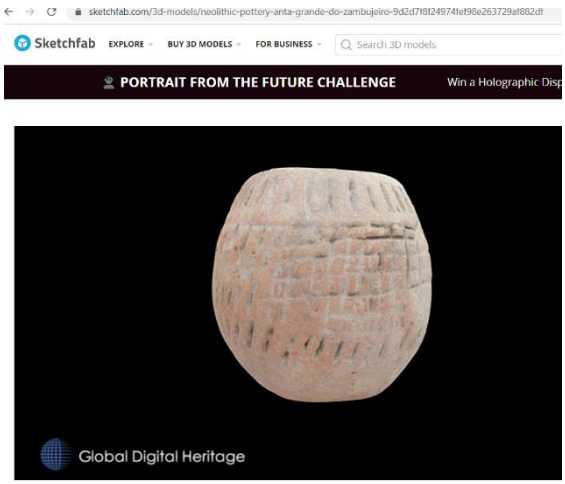
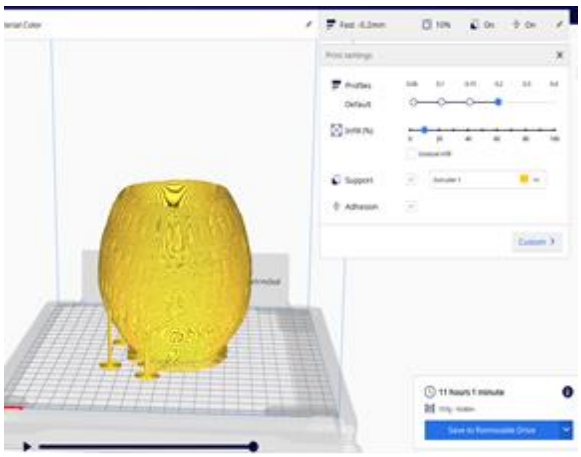
***İçerik bağlamında eserlerin seçimi:*** Analizler çerçevesinde eserlerin ilgili ünitelerin kazanımlarına ve içeriğine uygun olarak 3 boyutlu dosyalarına ulaşılabilir eserlerden seçilmesi kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda her iki ünite için toplamda 160'ye yakın eser belirlenmiştir. Örneğin, Tarih ve Zaman 3B-YEM'de Herodot ve Thukydides'in İkili Büstü, Herodot Büstü, Mustafa Kemal Atatürk Büstü, Aşil Efsanesi ile ilgili Lahit, Capitoline Kurt,

Reşit Taşı, Roma bakır madeni para gibi yaklaşık 80'e yakın eser belirlenmiştir. İnsanlığın İlk Dönemleri 3B-YEM'de Paleolitik kadın, Paleolitik adam; Paleolitik Büyükbaba ve torunu; Neolotik balta kafası; Zümrüdüanka, Hydra, Hammurabi Kanunları gibi 80'a yakın eser belirlenmiştir.

***3B-YEM'in tasarım modellerinin belirlenmesi:*** Gerçekleştiren ihtiyaç analizine dayalı olarak tasarım modelleri ortaya konulmuştur. Müze tasarımı ve müze eğitimine ilişkin özellikler kapsamında; 3B-YEM, "Okul Müzesi" biçiminde tasarlanması; müzede, giriş, sergi, etkinlik ve çıkış (değerlendirme) olmak üzere 4 bölümün yer alması; giriş bölümünde 3B-YEM ve 3 Boyutlu yazdırma teknolojisine ilişkin bilgilere yer verilmesi; bilgilendirmeler kapsamında broşür ve videolara yer verilmesi; sergi bölümünde tarih dersindeki ilgili ünitelerle ilişkili basımı yapılan eserlerin, hazırlanan diğer materyallerle bütünleştirilerek sergilemesinin sağlanması; etkinlik bölümde sergilenen eserlerle ilgili çeşitli çalışma yaprakları, bulmacalar vb. yer alması; çıkış bölümde müzenin değerlendirilmesine ilişkin anket uygulama alanı bulunmasının sağlanması kararlaştırılmıştır. 3B-YEM'in teknolojik tasarım ilkeleri doğrultusunda eser tanıtım kartları, sesli betimleme, etkileşimli web sitesi, etkileşimli katalog, belgesel, video vb. sunumlar, QR kod, animasyonlar, artırılmış gerçeklik, internet bağlantılı dokunmatik tabletler, sanal müze gezileri, büyüteç ve 3 boyutlu yazıcıya yer verilmesine karar verilmiştir.

***İhtiyaç analizleri çerçevesinde 3B-YEM'in prototipinin oluşturulması:*** Projenin bu aşamasında belirlenen eserlerin basımları gerçekleştirilmiş (Tablo 1'de örnek basım sürecine yer verilmiştir); ilgili etkinlik ve materyaller tasarlanarak uygulamaya hazır hale getirilmiş; 3B-YEM'in prototip modeli hazırlanarak uzman görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda altı aylık bir çalışma ile ilgili ünitelere ait 160 eser yazdırılmıştır. Eserlerin yazdırılması sonrasında törpüleme, boyama gibi düzenleme işlemleri yapılmış ve çeşitli materyaller hazırlanmıştır.

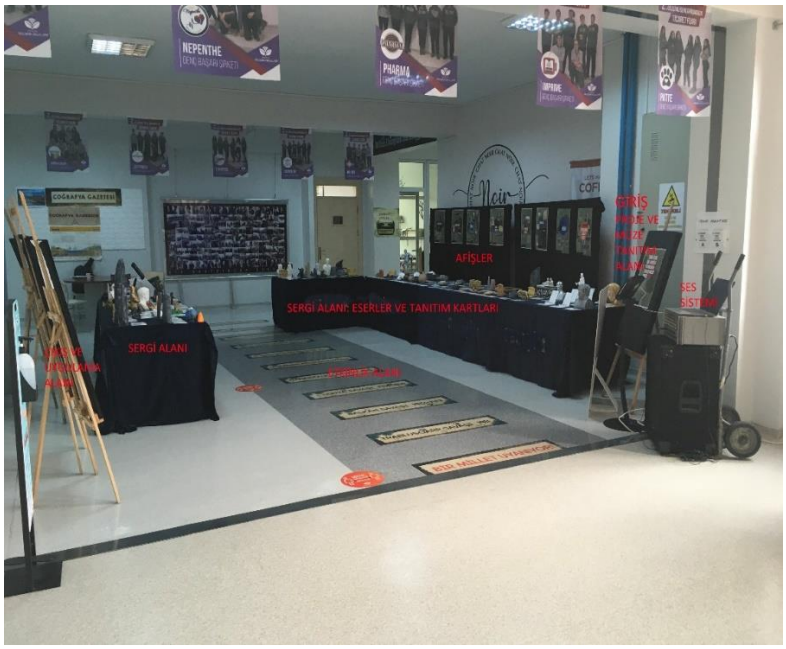
Tablo 1. 3B-YEM eser yazdırma süreci örneği

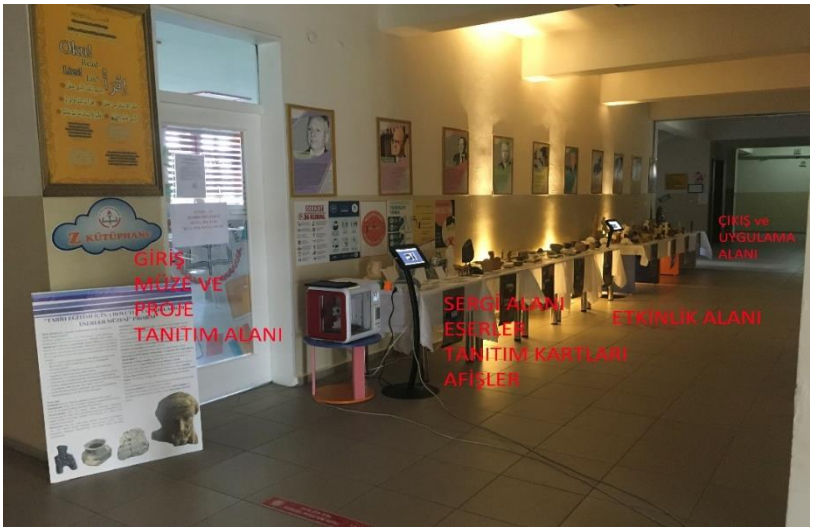
| | |
|---|---|
|   |  |
| Eserlerin üç boyutlu modellerinin | Yazdırma öncesi ön hazırlıkların gerçekleştirilmesi (Boyut, baskı kalitesi, |

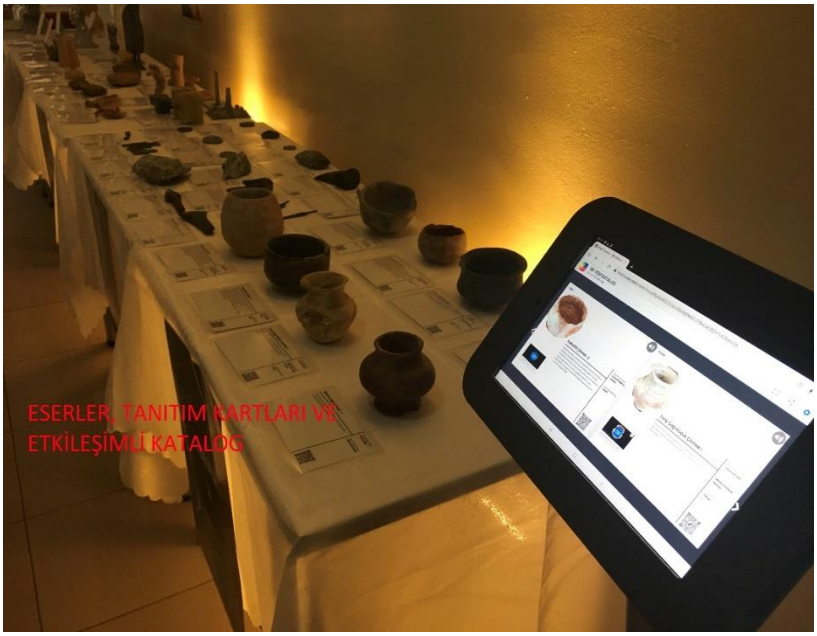
| | |
|---|---|
| indirilmesi | baskı hızı) |
| <br>Yazdırma işleminin gerçekleştirilmesi | <br>Yazdırma sonrası işlemlerin gerçekleştirilmesi (destek noktalarını temizleme, zımparalama, boyama) |

***İyileştirme döngülerinin gerçekleştirilmesi:*** 3B-YEM'in ilk prototipi hazırlandıktan sonra iyileştirme döngüleri sürecine geçilmiştir. Bu bağlamda 3 farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okulda iyileştirme döngüleri yapılmıştır. İyileştirme döngüleri sürecinde öğretmen ve öğrencilerden anket ve görüşme yoluyla veriler toplanmış, elde edilen veriler analiz edilerek tasarım süreçlerine yansıtılmıştır.

Tablo 2. İyileştirme döngüleri örnek görseller

| | |
|---|---|
| 1. iyileştirme döngüsü |  |

| | |
|---|---|
| 1. iyileştirme döngüsü | |
| 2. iyileştirme döngüsü |  |

| | |
|---|---|
| 2. iyileştirme döngüsü |  |
| 3. iyileştirme döngüsü | |

| | |
|---|---|
| 3. iyileştirme döngüsü | |

Tablo 2'deki görseller de görüldüğü gibi iyileştirme döngüleri okulun sunduğu imkanlar çerçevesinde ve pandemi koşullarının el verdiği ölçüde gerçekleştirilebilmiştir. İyileştirme döngüleri süreçlerinde elde edilen veriler tasarıma yansıtılmış ve sonrasında uzman görüşleri alınarak asıl uygulama sürecine hazırlık yapılmıştır.

***3B YEM'in asıl uygulamasının gerçekleştirilmesi ve uygulama sürecine ilişkin katılımcı görüşlerinin alınması.*** 3B-YEM'in asıl uygulama sürecine 2021 Eylül ayı içerisinde okulların açılması ile birlikte başlanmıştır. Bu süreç devam etmekte olup ilerleyen süreçlerde elde edilen sonuçların tarih eğitimcileri paylaşılması planlanmaktadır.

**"Tarih Eğitim İçin 3 Boyutlu Yazdırılabilir Eserler Projesi"ne ilişkin ön sonuçlar bize ne anlatıyor?**

3B-YEM'in iyileştirme döngüleri sonrasında öğrencilerden elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde; 3B-YEM'in tarih dersini anlaşılır kıldığı, bilgilendirici, somut, görsel, dokunulabilir, ilgi çekici, zevkli, öğretici, araştırmaya teşvik edici, teknolojik, düşük maliyetli, ders programına uygun olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda müzelere yönelik ilgi çektiği, müzeleri ve tarihi eserleri erişilebilir kıldığı yönünde görüşler dile getirilmiştir. Bu konudaki kimi örnek görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

*"Tarih derslerin de daha soyut kalan kavram, yer ve kişileri bu müze sayesinde daha iyi anladım." (İD1-K35).*

*"Tarih dersinde işlenen konulara daha da açıklık getirici oldu. Kafamda yeni şeyler oluştu" (İD2-K4).*

*"Sınıf düzeyinde konuları kavrayabilmemiz için maliyeti az ve efektif bir çözüm" (İD2-K25).*

*"Materyalleri beğendim. Benim daha çok ilgimi çeken teknolojiyle iç içe kurulmasıydı. Yani aplikasyon olsun QR kodla bizim Whatsapp üzerinden materyallerin gönderilmesi olsun" (İD2-K23).*

*"Benim çok ilgimi çekti. Tarih derslerine çok yardımcı olduğunu düşünüyorum, çünkü orada çok görsel avantajımız olmuyor. Görerek aklımızda bilgilerin kalması daha kolay oluyor. Bilmediğimiz eserleri görmekte avantajlıydı (İD3-*

*K6)."*

3B-YEM'in geliştirme döngüleri sonrasında öğretmenlerden elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde ise, öğretmenlerin, 3B-YEM'i olumlu karşıladığı görülmüştür. 3B-YEM'in öğretmenlere yeni fikirler verdiği, örnek oluşturduğu, başarılı ve yararlı olduğu ifade edilen görüşler arasında yer almıştır. Ayrıca teknoloji-müze-tarih eğitimi buluşmasının sağlanması, tarih dersinde somutlaştırmayı ve böylelikle kalıcılığı sağlanması yönleriyle 3B-YEM'in örnek bir model olarak ön plana çıktığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu konudaki kimi örnek görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

*"Bence tarih eğitimini ileri seviyeye taşımış. Tarih dersinin de teknoloji ile bağlantı kurabildiğinin güzel bir göstergesi" (İD1-Ö1).*

*"Önceliğimiz öğrencilerimize tarih dersini sevdirmek … Geçmiş dönemlere ait eserleri görmeleri dokunmaları onların ufkunu açar, müze gezme kültürünü artırır" (İD1-Ö3).*

*"Hem tarih biliminin somutlaştırılması hem de müze kültürünün -müze tarihin hafızası demek- öğrencilere kazandırılması. Öğrencinin müze kavramını en azından müzenin nasıl bir mekân olduğunun farkına varması noktasında güzel bir etkinlik olduğunu düşünüyorum (İD2-Ö1)."*

*"Tarihin bu şekilde somutlaştırılarak öğretilmesinde de çok taraftarım. Öğrencilerin mesela geziyle İzmir'e falan da götürdüm İstanbul'a götürdüm. Tabi ki her yere ulaşmak mümkün olmuyor ama bu şekilde müzeyi ayağımıza getirmek çok daha akıllıca (İD2-Ö2)."*

*"Başarılı buldum zira bir şey kitaplardan gösterdiğimizle kalıyor ve çocukların çokta ilgilerini çekmiyor. Bunların bizler açısından da ulaşabilir olması ve derslerde kullanılabilir olması gerçekten çok hoşuma gitti. Derslerin daha zevkli hale gelebileceğini düşündüm. Çünkü büyük bir monotonluk oluyor derste. Dersi durağanlıktan çıkaracağını düşünüyorum (İD3-Ö2)."*

## SONUÇ

Tarih eğitiminde yenilikçi bir teknolojiyi kullanarak kaynak ve materyal ihtiyacını farklı bir yaklaşımla çözmek amacıyla geliştirilen "Tarih Eğitimi İçin 3 Boyutlu Yazdırılabilir Eserler" projesi kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar, müzelerin okullara entegre edilmesine yönelik yeni bir yaklaşımı ve müze türünü ortaya koymaktadır. Bu kapsamda 3B-YEM'ler müze eğitimi sürecinde karşılaşılan birçok sorunu çözdüğü gibi, Tarih derslerinin daha etkili bir biçimde yürütülmesine olanak sağlamaktadır.

Projeden elde edilen sonuçlar hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından 3B-YEM'in önemli katkıları olduğunu ortaya koymaktadır. Bu katkıların artırılmasının yolu ise 3B-YEM'in eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin yöntemlerin ve örnek uygulamaların çoğaltılmasına ve bunların tarih eğitimcilerinin kullanımına sunularak yaygınlaştırılmasına bağlıdır. Bu kapsamda, projenin sürdürülebilirliğinin sağlanması ve her okul bünyesinde benzer müzelerin açılmasının sağlanması önemlidir. Bu amaçla kurulan www.3byem.com internet sitesinde proje süreci ve geliştirilen materyaller hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir. Proje 9. Sınıf tarih dersi "Tarih ve Zaman" ile "İnsanlığın İlk Dönemleri" üniteleri kapsamında ele alınmış olmakla birlikte, diğer sınıf düzeyi ve ünitelere yönelik

çalışmaların gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır. Ayrıca, Projenin geliştirilme ve asıl uygulama süreçleri kapsamında elde edilen sonuçlar farklı yayınlarla tarih eğitimcilerine sunularak, 3B-YEM'in kuramsal ve uygulamalı olarak tarih eğitimine entegrasyonuna ilişkin çalışmalar ayrıntılandırılacaktır.

**Not:** Bu bildiri TÜBİTAK tarafından, "1003- Öncelikli Alanlar- Tarih Eğitiminin İyileştirilmesi" kapsamında desteklenen "218K383" nolu "Tarih Eğitimi İçin 3 Boyutlu Yazdırılabilir Eserler Müzesi" projesi kapsamında hazırlanmıştır.

## Kaynakça

Atasoy, S. (1999). Müzecilikten yansımalar. İstanbul: Anka Yayınları.

Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), 1823-1841.

Coşkun Keskin, S. ve Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (41): 95-115.

Ergüz, Ş. ve Kesten, A. (2012). Sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1): 81-103.

Finson, K.D. & Enochs, L.G. (1987). Student attitudes toward science-technology-society resulting from visitation to a science-technology museum. Journal of Reseach in Science Education, 24(7): 593-609.

Gardner, H. (1991). The unschooled mind. New York: Basic Books.

Hein, G. E. (1998). Learning in the Museum. New York: Routledge. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223023E.pdf adresinden 11.02.2019 tarihinde alınmıştır.

Karaduman, H. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde 3 boyutlu yazıcıların kullanımı. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 7(3), 590-625.

Meydan, A. ve Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler dersinde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. Marmara Coğrafya Dergisi, 29: 402-422.

Selanik Ay, T. ve Kurtdede Fidan, N. (2014). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Müzelerden Yararlanmaya İlişkin Görüşleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13(48): 69-89.

Serota, N. (2009). Museums and young people: Where are we now. Learning to live. Museums. Young People and Education, 21-29.

Stronck, D. R. (1983). The comparative effects of different museum tours on children's attitudes and learning. Journal of Research in Science Teaching, 20(4): 283-290.

Yılmaz, K., Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 1(3), 21-39.

# Geç Ortaçağ Avrupa'sında Okullar Ve Eğitim

Sema Gürsu

*Doktora Öğrencisi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Tarih Bölümü, ORCID:* 0000-0001-5344-6741

**ÖZET**

En eski çağlardan beri eğitim, toplumsal, bireysel, kurumsal ve yöntemsel açılardan bir çok değişim, dönüşüm ve gelişim göstermiştir. Ortaçağda, toplumun tamamını ilgilendiren, herkesin zorunlu olarak okula gittiği bir eğitimden söz edilemez. Örgün eğitim büyük ölçüde dar bir toplumsal çevre için söz konusudur. Ortaçağda eğitim, büyük ölçüde saray, din adamları ve zenginlerin aile ve çocuklarını kapsamaktadır. Ancak belli bir mekanı, zamanı ve programı olmadan gelişigüzel yeni nesillere aktarılan "informal ya da yaygın eğitim" kurumları, beceri ve meslek kazanımı odaklı olarak elbette bütün çağlarda ve toplumlarda varlığını devam ettirmiştir. Eğitime ulaşımın kolay olmadığı bu dönemi "karanlık çağlar" olarak adlandıranlar olduğu gibi, Rönesansı hazırlayan düşünce yapısının oluşum aşaması olarak değerlendirenler de vardır.

Bu çalışmada Geç Ortaçağ Avrupa eğitim tarihi ve okullar incelenmiştir. İlk olarak bazı temel Ortaçağ okulları ve bu okulların öğrencilerine sundukları dersler ele alınmış, manastır eğitimi ve üniversiteler incelenerek Avrupa eğitimi genel hatlarıyla ele alınmıştır. Bu çalışma, Ortaçağ'ın eğitime ait geleneksel yaklaşımlarının Batı Avrupa eğitim kurumlarına etkisini, tarihsel süreç içerisinde değişen ve gelişen eğitim anlayışının yansımalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ortaçağ eğitim kurumlarının Avrupa'da modern eğitim kavramının şekillenmesindeki rolleri tartışılmıştır.

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Derleme

**Anahtar Kelimeler**

Geç Ortaçağ,
Eğitim,
Avrupa,

Manastır.

# The Schools And Education In Europe In The Late Middle Ages

Sema Gürsu

*PhD Student, Çankırı Karatekin University, Department of History, ORCID:* 0000-0001-5344-6741

**ABSTRACT**

Since the Ancient times, education has undergone many changes, transformations and developments in social, individual, institutional and methodological aspects. In the Middle Ages, we cannot talk about an education that concerns the whole society and where everyone attends school compulsorily. Formal education was for a largely narrow social environment. In the Middle Ages, education mostly included the palace, clergy, and the children of rich people. However, "informal or non-formal education" institutions, which have been transferred to the new generations randomly without a certain place, time and program, have of course continued in all ages and societies with a focus on skills and professional acquisition. Some people call this period as the "dark ages" for getting the education is not easy, as well as those who consider it as the formation stage of the mindset that prepared the Renaissance.

In this study, the history of education in Late Medieval Europe and schools have been reviewed. First, some basic medieval schools and the courses offered by these schools to their students have been discussed, then, by examining monastic education and universities, European education has been discussed in general terms. This study aims to reveal the effects of the traditional approaches to education of the Middle Ages on Western European educational institutions, and the reflections of the changing and developing understanding of education in the historical process. The roles of medieval schools in shaping the concept of modern education in Europe have been discussed.

**Article Type**

Review

**Key Words**

Late Middle Ages,
Education,
Europe,

Monastry.

## Giriş

Tüm bilim dallarının temelinde insandaki bilme arzusu vardır; dünyayı, maddeyi, şeyleri, kelimeleri ve en önemlisi kendini bilme ve gerçekleştirme yolunda bir kapı aralama ihtiyacını eğitimle gidermeye çalışır . Tarihsel süreç içerisinde toplumların eğitim ihtiyaçları, dönemin coğrafik, politik, ekonomik, felsefik ve dinsel yapısıyla doğrudan bağlantılı olmuştur.

'İnsan' dediğimiz varlık evrensel zamanın sadece bir anı, dünyanın geçici konuğu, türünün bir zerresi, ırkının kalemaşısı, beden, akıl ve kişiliğinin bileşkesi, aile ve toplumun üyesi, inanç yolunun yolcusu ve sorgulayıcısı, ekonominin işçisi, devletin vatandaşı, ordunun savaşçısı olduğuna göre bütün bu tarihi olguları inceleyen astronomi, jeoloji, coğrafya, biyoloji, etnoloji, psikoloji, etik, din, ekonomi,

politik strateji gibi bilim ve sanatlara insanoğlunun yolunu, yazgısını ve doğasını sorabiliriz(Durant, 1992:15).

Ortaçağda eğitim ne eleştirildiği kadar dar kapsamlı ne de fikirlerin gelişmesi ve serpilmesi için yeterince yaygındır. Kimilerinin göklere çıkardığı, kimilerin yerin dibine batırdığı ortaçağın olumlu, geliştirici yanları da vardır; yanlışlık, ortaçağın düşünsel yapısından değil, yaşamını bitirmiş, son sözünü söylemiş olan bu uygarlık kesimini günümüzde geçerli kılma girişimlerinden kaynaklanıyor(Eyüboğlu, 2002:10). Uzun süre hem akademisyenler hem de amatör tarihçiler olarak 'karanlık çağ' olarak adlandırılan Ortaçağ'da eğitim alanında da diğer birçok alanda olduğu gibi karanlık bir dönem yaşandığı, eğitim ve öğretim kurumlarının ve buna ulaşanların sayısının son derece sınırlı olduğu ve ulaşabilenlerin de büyük oranda skolastik düşünce ile sınırlı dinsel eğitim aldığı fikri ön plandaydı(Gümüş,2010:27).

Zamanın yaygın inanç ve fikirlerinin eğitim üzerindeki yansımalarını görmek mümkündür. Bu çalışmada eğitime yön veren bazı temel fikirler ele alınmıştır. Ortaçağ Avrupa'sındaki okullar tipik olarak Kilise personelinin yargı yetkisi ve bakımı altındaydı. Ruhban sınıfı ve keşişler genellikle Orta Çağ Avrupa'sının ilk yıllarında eğitimli ve okuryazar olan çoğunluğu oluşturduklarından, doğal olarak bu okullarda eğitim verme görevi onlara verilmişti. Ortaçağ'da hiçbir gelişme ve özellik için aynı zamanda benzer özellikler taşıyan yapıların olduğunu iddia etmek güçtür, bazen yakın topraklar üzerinde dahi farklı eğitim yapılaşmaları görülmektedir. Daha önce, ilk üniversiteler, yapısal olarak manastır sistemi, Ortaçağ felsefesi, Ortaçağ'da bilim ve teknik, Avrupa kentlerinin ortaya çıkışı, İslam alimlerinin Batı'ya etkisi gibi başlıklar çalışma konusu yapılmıştır. Bu çalışmada, farklı olarak, tüm bu sistemlerin içerisinde genel olarak eğitimin geçirdiği evrim ele alınmıştır. Bu çalışmada daha çok eğitime yön veren fikirler ve okullar üzerinde durulacaktır. Ancak, İslam dünyasının Avrupa ile etkileşiminin eğitim üzerindeki etkisi ayrıca incelenmesi gereken bir mesele olduğundan konunun ayrıntıları çalışma dışı bırakılmıştır.

## 1. Ortaçağ'da Eğitime Yön Veren Fikirler

Ortaçağ Avrupa'sının temel düşünce odağı Hristiyanlıktır. Felsefe dini bir karaktere bürünmüştür. Ortaçağ düşüncesine yön verenler ve eğitimciler esas itibarıyla din adamlarıdır. Onların asıl istedikleri, Hıristiyan dogmalarına akli bir temel kazandırmaktır. Dini inançların akıl ile uyuşmasını sağlamak, antik çağ filozoflarının düşünce sistemlerini kilise düşünce sistemiyle bağdaştırmak için felsefeyi alet olarak kullanmışlardır. Düşünürlerin temel aldığı fikirler, eğitim anlayışlarını ortaya koyarken, bu anlayışları var eden toplumların eğitimle ilgili bakış açılarını da yansıtır.

Kilise, dogmaları temellendirme ihtiyacı hissetmiş ve Antikçağ ile; ya Platon veya Aristoteles ile bir bağ kurmaya çalışmıştır. Augustinus (öl. 430), Abelard (öl. 1142), Thomas Aquinas (öl. 1274) gibi kilise babalarına göre hakikat, dinde ve din kitaplarında aranacaktır. Mevcut bir hakikat vardır, o da kutsal kitapta mevcuttur. Ortaçağ felsefesi denildiğinde akla ilk gelen skolastik düşünce sistemidir. Skolastik kelime anlamı olarak, Latince *schola* (okul)

kelimesinden türetilmiş olan *scholasticus* teriminden gelmektedir ve kelime anlamı olarak okul felsefesi demektir. Bu anlam önemlidir, zira skolastik felsefe, Antik Çağ düşünürleri gibi doğruyu arama amacı gütmez, Orta Çağ düşüncesinde doğrunun zaten mevcut olduğu inancıyla, felsefenin okullarda okutularak öğretilmesine dayanan bir yaklaşım sergiler. Bu felsefenin odak noktası teolojidir, ona dayanır ve onu desteklemeye çalışır. Skolastik, genel olarak, kilisenin hem siyaset hem de toplum üzerindeki hakimiyetini temsil eden, aklın ve bilimin saf dışı bırakıldığı bir dönemdir.

Eğitim ve felsefe tarihi eskiçağlardan zamanımıza kadar uzanan bir bütünlük arzeder, her düşünce akımında kendinden önceki akımların izlerini görmek nasıl mümkünse kendinden sonrakilere olan etkilerini de görmek o kadar doğaldır(Küken,2001: 3). Skolastik felsefe, Hristiyan inancının temellendirilmesi ve sistematikleştirilmesi girişiminden doğmuştur ve aslında Patristik felsefenin devamı niteliğindedir. Ortaçağ boyunca skolastik düşünce tarzında elbette farklılıklar olmuştur, bu nedenle genel olarak üç ayrı dönemde ele alınmaktadır;

- Erken dönem Skolastik (800-1200 arası)
- Yüksek dönem Skolastik (1200-1300 arası)
- Geç dönem Skolastik (1300-1500 arası)

Patristik felsefede görülen dinsel ağırlıklı Platonizmden farklı olarak, skolastik felsefede, bilgi ağırlıklı olarak Aristoteles'e yönelme görülmüştür. Platon "ideler dünyası" kavramını ortaya atmış ve gerçekliğin ideler dünyasında olduğunu söylemiştir. Aristo ise gerçekliğin maddenin içinde olduğunu ve farklı dünyalara yönelmeden, doğrudan tabiata yönelmeyi önermiştir (Gündüz,Yılmaz, Nurdoğan, Ergün, Öztürk,2011:26). Bu felsefe doğal olarak okuma yazmanın merkezi olan, daha çok din adamlarının yetiştirildiği manastır ve katedrallerde ortaya çıkmış ve gelişmiştir. Rasyonel düşünceyi inanca uygulamak, dini metinleri akıl aracılığıyla anlamlandırmak, inancı sorgulayan aklı yine akıl aracılığıyla engellemeye çalışmak temel amaç olmuştur. Bir okul felsefesi olarak skolastik, din adamları tarafından, hem sistematikleştirilmiş teolojinin öğretilmesini, hem de antikçağ okullarında öğretilen 'Yedi özgür sanat'ın *Septem artes liberales* (retorik, gramer ve diyalektikten oluşan *trivium* ve aritmetik, geometri, astronomi ve müzikten oluşan *quadrivium*) öğretilmesini içermekteydi.

Başlıca skolastik düşünürleri şunlardır:

- Anselmus
- Petrus Abelardus
- Albertus Magnus
- Aquina'lı Thomas
- Duns Scotus
- Ockhamlı William
- Roger Bacon

Skolastik felsefe, başlangıcından itibaren inanç ile bilgiyi uzlaştırmaya çalışmış, dinsel dogmalara akli bir temel bulmaya ve bunları bir sistem içerisinde anlamlandırmaya yönelmiştir. Ancak son dönemlerinde akıl ve inancı birleştirmeye çalışmanın zorluğu anlaşılmış, bilgi ile iman ayrışması üstün gelmiştir. Bu çalışmada Geç Ortaçağ üzerinde duracağımız için XII. yüzyıldan itibaren skolastik düşünceyi ele almamız yerinde olacaktır.

XII. yüzyıldan itibaren çeviri çalışmaları artmış, özellikle İslam düşünürlerinin önemli yapıtları Batı'da okunmaya başlanmıştır. Aristotales düşüncesine bu kaynaklardan ulaşılması, metinlerin Arap düşünürler tarafından nasıl yorumlandığının anlaşılması, düşünce sisteminde değişime kapı aralamıştır. Ancak değişimin nedenini yalnızca çeviri çalışmalarına bağlamak yanlış olacağı gibi, İslam düşünürlerinin etkisini yadsımak da o kadar yanlış olacaktır. İbn-i Sina ve İbni Rüşt gibi İslam bilginleri, Aristotales'in yapıtlarını yorumlamış ve açıklamalar getirmiştir. İnanç ve akıl arasında ilişki kurmaya çalışmışlardır.

Yahudi filozofların bu dönemde yaptıkları çeviri ve yorumlar da, skolastik felsefenin yükselişinde etkili olmuşlardır. Moses Maimenides de Aristotales'in metinlerini yorumlamış ve inanç ile aklı birleştirme yönünde düşünceler üretmiştir.

Orta Çağın ve skolastiğin en önemli filozofu ise Albertus Magnus olarak kabul edilmektedir. Arap ve Yahudi düşünürlerin yorumlarını incelemiş, Aristotales felsefesinin anlaşılmasında önemli rol oynamıştır. Doğa bilimlerine de ilgi duyan Magnus, Aristotales felsefesinden sistemli bir yapı ortaya koymuştur. Albertus Magnus'un öğrencisi olan Aquinolu Thomas ise bu döneme damgasını vurmuş, Katolik kilisesinin resmi felsefesi onun öğretisini temel almıştır. Thomas'a göre, inanç ve akıl doğruları iki ayrı bilgi türünün doğrularıdır, aydınlanma ve doğruya ulaşmanın bilgi sayesinde olabileceğini öne sürer. Skolastik düşüncenin temel özellikleri şu şekilde ifade edilebilir:

- Felsefe ile teoloji kaynaştırılmaya çalışılmıştır; aynı zamanda teolog olan düşünürler, felsefeyi dinin temellendirilmesinde kullanmışlardır.
- Aristoteles'e bağlılık; başlarda Aristoteles'in yalnızca mantığı alınıp işlenirken, XII. yüzyıla gelindiğinde Aristoteles'in tüm sistemi ele alınıp işlenmeye başlandı.
- Kendine has bir metodu oluşu; amaç yeni bir bilgi üretmek veya hakikate ulaşmak değil, hakikat olarak belirlenmiş olanı öğrencilere benimsetmekti. Aristoteles'in kıyas mantığı, felsefi ve teolojik sistemler kurmada odak noktası olmuştur.

Skolastiğin son döneminde ise, akıl ve inancın birleştirilmesi çabasından vazgeçilecektir. Ockham'lı William geç dönem skolastiğin önemli düşünürlerindendir, bilginin temeline deney konulur. Tanrıyı deneyimlemek mümkün olmadığından, bu alanlara yönelik bilgi, ancak inanç bilgisidir. Bu tür bilgiler akılla değil, imanla desteklenir. Böylece inanç ve bilgi birbirinden ayrılır ve bu yöndeki gelişmeler Rönesans için hazırlayıcı etkenler olmuştur. Roger Bacon da geç dönem skolastiğin önemli isimlerinden biridir. Deney ve deneyim kavramları öne çıkartır, doğa araştırmalarında ortaya koyduğu bulgular ve matematik çalışmaları ile tanınmaktadır.

Elbette Hristiyan inancına sahip farklı kollarda eğitim anlayışının da farklılaştığı görülmektedir. Örneğin, Dominiken ve Fransisken tarikatları arasındaki anlaşmazlığın giderek artması da bu dönemin eğitim anlayışına yansımıştır. Fransiskenler teoloji ile doğa bilimlerinin ayrı olarak ele alınmasını uygun buluyorlardı. Bu tartışmaların sonu reformasyonu hazırlamıştır. Her iki grup da fakirliği ve dünyadan yüz çevirmeyi, mal-mülk sahibi olmamayı ve dolaştıkları yerlerde aldıkları sadakalarla geçinmeyi yaşam prensibi olarak görmekteydiler. Katolik Kilisesi, kendisine yönelik olarak yapılan zenginleşme ithamlarına bu iki grubu ön plana çıkararak engel olmaya çalışmış; ayrıca onları misyonerlik faaliyetlerinde de kullanmıştır. Halkın gerek Hristiyanlık içi, gerekse Hristiyanlık dışı heretik akımlardan kurtarılmasını ve iyileştirilmesini amaçlamışlardır.

İki grubun ayrıştığı noktalar da bulunmaktadır ve bunlar aralarında anlaşmazlıklar ve çatışmalara neden olmaktaydı. Dominikenler, mantık ve ilahiyat öğretimine çok önem verirlerken, Fransiskenler kitabi eğitimi daha az önemsemişlerdir ve bunun sonucunda Dominikenler arasından daha çok sayıda yazar ve düşünür, Fransiskenler arasından ise çok sayıda eylem insanı çıkmıştır. Dominikenler'in düşünsel alanda örnek aldıkları bilginler, Albertus Magnus ve Aquinalı Thomas, Fransiskenler'in ise Duns Scotus ve Aziz Bonaventura'dır. Dominikenler bilgi ve eğitime odaklanırken, Fransiskenler misyonerlik çalışmalarına yoğunlaşmışlardır.

## 2. Ortaçağ'da Eğitim Alanında Atılım Dönemleri

Orta Çağ'da Avrupa'nın üç Rönesans dönemi yaşadığı kabul edilmektedir; Karolenj Rönesansı, Otto Rönesansı ve XII. yüzyıl Rönesansı. VIII.yüzyılda Karolenj iktidarıyla birlikte Franklar büyük bir toparlanma içine girdiler. Özellikle de Charlemagne (Şarlman) dönemindeki bu toparlanma sürecini, birçok tarihçi Karolenj Rönesansı olarak adlandırmaktadır. Charlemagne döneminde kurulmuş ve iyileştirilmiş manastırlarda öncelikle kitap yazımına önem verildi. Kitaplar yalnızca maddi değeri olan pahalı bir eşya olarak değil, eğitim amaçlı olarak da kopyalandı. Sadece Latince kelimeler yerine Frankça kelimeler de kullanılmaya başlandı. Charlemagne'ın desteği sayesinde Avrupa'nın birçok bölgesinden rahipler ve öğretmenler getirtildi ve Frank İmparatorluğu bilimsel ve sanatsal açıdan gelişmeleri yakından takip etti. Bu dönemin başlıca isimlerinden Northumbrialı keşiş Alcuin önderliğinde, ortak bir dil olmak üzere Latince standart bir hale getirilmeye çalışılmış, 'karolenj minüskülü' denilen, kolay okunan bir yazı üslubu geliştirilmiştir. Dönemin en belirleyici özelliği olan bu alfabede birlik yaklaşımı şüphesiz Avrupa eğitim tarihinin önemli mihenk taşlarından biridir, bunun yanında İngiltere'de Charlemagne'ın reformlarından kısa bir süre sonra Büyük Alfred [Alfred the Great] önderliğinde benzer bir eğitim reformuna gidilmiştir, fakat her iki eğitim reformunun da önemi gereğinden fazla abartılmamalıdır(Gümüş, 2010: 28). 901 yılında ölen Sakson kralı Alfred'i, bir çok edebiyat tarihçisinin, düzyazının babası olarak gördüğünü söyleyen Urgan, Alfred'in ülkesinin kültürel düzeyini yükseltmek için, öğretmenler getirttiği, okullar açtırdığı ve çeviri çalışmaları yaptırdığını belirtmiştir. Halkı eğitmenin en doğru yolunun eskiden yazılmış başyapıtları halkın diline çevirmek olduğunu anladığı için, kırk yaşından

sonra Latince öğrenerek, önemli saydığı kitapları kendi eliyle İngilizceye çevirdi(Urgan,1986: 42). Ayrıca Kral Alfred'in yaptığı en iyi işlerden biri, İngiltere'nin bir çeşit tarihsel günlüğü sayılan vakainamesi, Anglo-Saxon Cronicle'ın yazılmasını sağlaması, hatta yazımına katkıda bulunmasıdır. Özellikle, alfabesinde yapılan yeniliklerle Latince'nin bu dönemde edebiyat dili olarak yükselişe geçişi inkar edilemez. Yeni yazı stiliyle, manastır ve saray scriptorium'larında (yazı atölyeleri) oldukça değerli incil kopyaları ya da dini konulu minyatür yazmalar üretilmiştir.

Ayrıca Charlemagne bazı devlet memurlarını kontrolü altında tuttuğu topraklardaki kiliselere göndermiş, buradaki rahiplerin bilgi ve beceri seviyelerini ölçtürmek için bir sınava tabi tutturmuştur(Gümüş, 2010: 28). Charlemagne yönetimi altında, öğrenmenin yeniden önem kazandığı görülmektedir. Bu dönemleri, yapılan yenilik ve değişimlerin sınırlı bir alanda kalması nedeniyle bir rönesans olarak görmenin yanlış olduğu kanısında olan tarihçiler de vardır. Karolenj Rönesansına atfen Le Goff, soyluların saray okullarında eğitilen oğullarının, bazı büyük manastır veya piskoposluk merkezlerinde yetiştirilen geleceğin bilgili rahiplerinin kültür düzeyini yükseltmişse de Merovenj manastırlarının civardaki kırsal bölge çocukları arasında yaygınlaştırdığı ilkel eğitimin son kalıntılarını da adeta yok etmiştir( Goff,2006:25), demektedir.

Otto da Charlemagne'a benzer şekilde kilise iktidarı ile sivil iktidarın birbirine bağlı olmasını gerekli kılar; idari ekibin ve ruhban sınıfının eğitiminde kültürün önemini işaret etmiştir, ayrıca evrenselci ve "Romalı" arzulara sahiptir(Ülgen, Ünal, 2019 :238). X.yüzyılda Saksonya dükü Büyük Otto'nun din kurumlarına yaptığı bağışlar ve tanıdığı imtiyazlarla kilise ile devlet arasında birlik kurulmaya çalışılmış, iyi yetişmiş din adamları 'Otto Rönesansı' diye adlandırılan sanat ve yazın alanında bir canlanmaya sebep olmuşlardı. Mesela, klasik eser kolleksiyoncusu olan ve Yunan keşişlerden Yunanca öğrenen din adamı Bruno, manastır reformu ile ilgileniyordu, 'Kraliyet rahibi' Bruno, Köln Başpiskoposu, Lotharingia Arşidükü, kralın başrahip şansölyesi ve aynı zamanda ilim adamı idi( Davis, 2020: 234). Enerjisinin çoğunu imparatorluğun gelecekteki piskoposlarını yetiştirdiği okula tahsis etmişti, bu okulda onlara sadece gramer, retorik, diyalektik, aritmetik, geometri, müzik ve astronomi dersleri vermekle kalmıyor; aynı zamanda müstahkem şehirlerin sanatını ve pazarını idare etmeyi de öğretiyordu( Davis, 2020: 234).

XII. yüzyıl, hem laik hem de dini olan adalet sistemini ortaya çıkarmıştır. Bu dönem değişimlerinin ana merkezi aslında üniversitelerdir. XII. yüzyıldaki Latince çeviriler Aristoteles'in felsefesine olan ilgiyi artırırken farklı yorumlarının incelenmesi fikir dünyasında yeni düşüncelerin oluşumuna neden oldu. Tıp, bilim ve felsefe içerikli Arapça ve Yunanca eserler çevrilmiş ve bu dönem, bilimsel gelişmelerin zeminini hazırlamıştır. Eğitim toplumun üst kesiminden orta sınıfa doğru yayılırken, sanatta, müzikte ve dini eserlerde gözle görülür gelişmeler yaşanmıştır. Katedral okulları ve manastırlar eğitimin ana merkezleriyken, üniversitelerin kurulmasıyla eğitim alanında modernleşme ve laikleşme sürecinin temelleri atıldı.

XII. yüzyılın en önemli yüzü olan öğrencilere bakıldığında ise öğrenme için daha aç oldukları ve araştırmalarını coşkuyla yaptıkları görülecektir, bu dönem öğrencileri, Latin klasiklerini okurlar, Roma hukuku metinlerini analiz ederler ve de kilise babaları olarak adlandırılanların çalışmaları üzerinde yorumlar yaparlardı(Ülgen, 2015: 164). Manastır ve katedral okulları artık sayıları artmış olan öğrencileri barındıramaz duruma gelmişlerdi. Bu nedenle öğrenciler, master bulabilecekleri yerlerde toplanmaya başlamışlardı, bu durum, XII. yüzyılın geç dönemlerinde Oxford, Paris ve Bologna gibi yerlerde büyük üniversitelerin kurulması sonucunu doğurmuştur (Ülgen, 2015: 164).

## 3. Ortaçağ'da Okullar

Ortaçağ'da Kilise, öğrenmenin merkeziydi. Bunun nedeni, kiliseye girenlerin kutsal kitapların Latince metnini okumayı ve anlamlarını tercüme etmeyi öğrenmeleri gerekmesiydi. Koro çocukları ayinlerde gerekli olan duaları ve ilahileri öğrenebilmek için okumayı öğrenmek zorundaydı. Tüm okullarda eşit derecede olmasa da öğretilen sadece din eğitimi değildi; sanat, gramer, bilimler, diller, geometri, astronomi ve müzik de öğretilirdi. Latince evrensel öğrenme diliydi ve böylece öğrenciler ve öğretmenler Avrupa'yı dolaşıp farklı ülkelerde öğretme ve öğrenmeye devam edebilirlerdi.

Okullarda örgün eğitim büyük ölçüde varlıklı ailelerden gelen erkeklerle sınırlıyken, kızlar ya evde anneleri tarafından eğitiliyor ya da özel hocalar tutuluyordu. Kızlar, aristokratik kökenli olsalar bile, Orta Çağ Avrupa'sında bazı rahibe okulları dışında genellikle örgün eğitim alamıyorlardı. Köylülerin ve serflerin bu okullarda eğitim almaları Geç Ortaçağ'a kadar mümkün değildi.

Ortaçağ Avrupa'sında üç temel okul türü vardı: ilkokul şarkı okulları, gramer okulları ve manastır okulları. Ortaçağ Avrupa'sında eğitim dili Latince idi. Okulların asıl amacı, katedralin gündelik çalışan personelini oluşturan gençler için Latince eğitimi sağlamak ve kalifiye din adamı yetiştirmekti. Kilise, Latince öğrenmek isteyen ancak rahip olma niyeti olmayan ücretli çocukları da genellikle eğitime kabul etmiştir. Koroda ve sunakta ilahi okunması ibadetin en sık uygulamasıydı ve bu, Latince dilinde en azından okuma bilmeyi gerekli kılıyordu. Elbette nüfusa oranlanırsa okuma yazma oranı oldukça düşüktü. Örneğin, XIV. yüzyılda İngiltere'de nüfusun yalnızca yaklaşık % 5'i okuyup yazabiliyordu. Okullaşma çoğu çocuk için söz konusu değildi: ama bu onların tamamen eğitimsiz olduğu anlamına gelmiyordu, mesleki beceriler kazandırma amaçlı eğitim, okuma yazma eğitimi veren okullardan daha yaygındı.

XIII. yüzyılın sonlarına gelindiğinde , ticaretin genişlemesi, şehirlerin büyümesi, ekonomik ve sosyal kalkınmanın artışı eğitim alanında da bazı ihtiyaçlar doğurdu. Deniz sigortası, ticaret kanunları, muhasebe teknikleri, aritmetik, okuma ve yazma konularında önemli beceriler kazanmak tüccarlar ve aileleri için bir ihtiyaca dönüştü. Ticaretin en önemli merkezlerinden İtalya'da bu amaca yönelik olarak ortaya çıkan eğitime, abaküs okulları örnek gösterilebilir. Ticaret için yararlı diğer disiplinlerin yanı sıra matematiğe özel vurgu yapan ticarete yönelik bir müfredata sahip okulların kurulması dikkat çekicidir. Bu

müfredat, esas olarak Latince ve klasikleri incelemeye yönelik olan, o zamanlar baskın olan gramer okulu modeline göre önemli bir yeniliği temsil ediyordu, abaküs okulları, zengin tüccarlar tarafından, topluluk otoritelerinin desteğiyle, oğullarını aile işini devralmaları için eğitmek için kuruldu(Bertocchi, Bozzano,2015:6).

### 3.1. İlkokul Şarkı Okulları (Song Schools)

İlkokul şarkı okulu, adından da anlaşılacağı gibi, başlangıç düzeyinde temel eğitim verilen ve kilise korosunda ilahi okuyabilen çocuklar yetiştirme misyonu olan bir okul türüydü. Aslında, çoğu durumda, bir ilkokul şarkı okulunda verilen eğitim, büyük ölçüde Latince ilahileri söylemek ve duaları okumakla sınırlıydı. İlahi söylemek dini edebiyatla sınırlı olmasına rağmen, çocukların Latin dilinin temellerini anlamalarını ve Latince metinleri okuyabilmelerini sağlardı ve devam edecekler için sonraki eğitimlerine hazırlayıcı rol oynardı.

İlkokul bir kiliseye bağlıydı ve kilise yetkilileri tarafından denetlenirdi. Bazı durumlarda, okulun bağlı olduğu kilisenin özellikle iyi eğitimli bir rahibi olursa, öğrencilere yazmayı da öğretirdi.

### 3.2. Dilbilgisi Okulları (Grammar Schools)

Dilbilgisi okullarında temel ders olarak Latince öğretilirdi. İlkokul şarkı okullarının aksine, gramer okulları daha büyüktü, daha gelişmiş bir eğitim şekli sunuyordu ve tipik olarak daha büyük bir kiliseye veya katedrale bağlıydı.

Adından da anlaşılacağı gibi, dilbilgisi okulları öncelikle erkek çocukları Latince dilbilgisi konusunda eğitme amacı güdüyordu. Latince ortaçağda edebiyatın, sanatın ve teolojinin birincil dili olduğundan, eğitim gören herkesin ilk önce dili iyi öğrenmesi gerekiyordu. Bu koşul bir gramer okulunda yerine getirilirdi. Bununla birlikte, bir gramer okulunda aynı zamanda mantık ve retorik gibi diğer konuları da içeren eğitimler alırlardı. Ancak standart bir eğitim olmadığını belirtmekte fayda var, çünkü bu eğitimler bağlı bulunduğu kilisenin din adamlarının bilgisi ve öğretebilecekleri derslerle sınırlıydı.

Bazı dilbilgisi okullarında, eğitimciler aritmetik gibi diğer konularda da eğitim vermeye karar verebilir, ancak bu, bilimlerin ortaçağ döneminin çoğunda önemli görülmemesi nedeniyle nadirdi. Geç Ortaçağda, gramer okullarının müfredatlarına Yunanca, coğrafya ve doğa bilimleri gibi dersleri dahil etmeye başlamasıyla bu durum değişti.

### 3.3. Manastır okulları

Manastır eğitimi ve sistemi, aslında eğitim ve öğretimi şekillendiren, hem kültürel hem mesleki eğitimin merkezi konumundadır. Hıristiyanlığın yayılması sırasında, 3. yüzyıl sonlarında ilk keşişler görülmeye başlanmış; 4. yüzyılda kapalı duvarlar arkasındaki ilk ortak yaşama biçimi ile, manastır kurumunun temelleri atılmıştır(Doğan,2003: 73). Doğu ve Batı kültürlerindeki felsefe, dinsel düşünce ve anlayış, ibadet ve yaşam biçimleri manastır

sisteminin oluşumunda belirleyici olmuş ve kurumsal olarak manastırlar 15. yüzyıl sonuna kadar değişim ve gelişimini sürdürmüştür(Doğan,2003: 73).

Ortaçağ Avrupası'ndaki manastır sistemi, hem kadın hem de erkek manastırlarıyla önemli bir sistemdir. Manastırlar sayesinde yoksul insanlara yardım edilmiş, hastalar ücretsiz tedavi edilmiştir. Bunun yanı sıra dini bilgilerin yayılması ve eğitime verilen önemle nesiller boyunca bu kurumlar kültürel ve sosyal yaşamın şekillenmesinde önemli bir yer tutmaktadırlar. Eğitim olanaklarından çoğunlukla soyluların yararlandığı bilinmekle birlikte, manastır okullarında gelir düzeyi iyi olmayan kişilerin de eğitim alabildikleri görülmektedir. Ortaçağ okulları arasında belki de en etkili olanları manastır içerisindeki okullardır, buralarda sadece manastır üyelerine değil, zengin ya da fakir (Orme,2006:257) ve dışarıdan kişilerin çocuklarına da eğitimler verilmiştir( Ülgen,2011: 335 ). Manastır okullarının kuruluş gayeleri geleceğin keşiş adaylarını yetiştirmek olsa da, Basil'in kurallarına baktığımızda, laik insanların çocuklarının da ebeveynlerinin izni dahilinde bu okullara girişine müsaade edilmiştir(Tural, 2017 :264).

Küçük yaşlarda, aileler iyi bir eğitim görmesi, bir din adamı olması ya da manastıra hizmet için adadıkları çocuklarını manastırlara veya zengin ailelerin, akrabaların yanına göndermekteydiler. Yaşamak, hayata burada başlamak, şövalyeliği, ticareti ve hatta okulu ve Latinceyi öğrenmek için bile 7 yaşından itibaren başka bir eve gönderilmişlerdir (Genç,2016:245). Manastırlara gönderilen çocukların hepsi hayatlarını dine adayarak geçirmek zorunda değildi, belli bir yaşa kadar eğitim gördükten sonra ayrılanlar da yaygın olarak bulunurdu.

Elyazmalarının çoğaltılması, yeni kitapların yazılması, süsleme, resimleme, heykelcilik, tarım, mesleki eğitim, rahiplik eğitimi ve misyonerlik gibi pek çok farklı alan da manastırların faaliyetleri içerisindedir. Eğitime katkısı düşünüldüğünde manastırların en önemli işlevi az sayıda ve ulaşılması zor olan elyazmalarının çoğaltılmasıdır denebilir. Buralarda sadece dini metinler, kilise babalarının ve azizlerin yaşamları, dua ve ilahi kitapları değil, Latince yazılmış klasikler ve dönemin değerli görülen bilim kitapları gibi pek çok eser kopyalanmıştır. Kopyalanan eserler sadece manastırın kendi kütüphanesine ait olan eserler değil, başka manastırlardan, soyluların evinden ve saraylardan da elyazmaları ödünç alma yoluyla temin edilmiş ve kopyaları çıkartılmıştır. Bunun da bilginin dolaşımına büyük katkı sağladığı şüphe götürmez ancak daha önce belirttiğimiz gibi her manastırda standart bir eğitim anlayışından söz edilemez. Manastırların scriptoria'larında sürekli çalışarak kitap nüshalarını çoğaltan keşişler, bunların içerikleriyle ancak ikincil olarak ilgilenmektedirler- onlar için aslolan, yaptıkları işe gösterdikleri özen, harcadıkları zaman, yazarken yaşanan yorgunluklardı( Goff,2006:27). Kitap çoğaltma işini sadece emeklerinin karşılığında günahlarının temizlendiğini varsayarak, dini bir ritüel olarak algılayan tarikatlar ve keşişler de mevcuttu. Ancak eser kopyalamanın yanı sıra edebi alanda yeni eserler verilmesi, tarihe ayrı bir önem verilerek vakanüvisliğin, keşişlerin faaliyet alanı içinde yer alması da manastır eğitiminin bir sonucudur . Keşişlerin bu denli çok alanda eserler veriyor olmaları çok iyi bir eğitimden geçtiklerini göstermektedir, özellikle dini de olsa şiir yazabilmek, çok kitap

okumanın ve çeşitli alanlarda bilgi sahibi olmanın bir sonucu olsa gerektir(Ülgen, 2011: 343 ). Keşişler manastır hayatının rastlantılarına göre hoca, bilgin veya yazar kimliğine bürünmekteydiler( Goff,2006:24).

Manastır eğitiminde tarikatların etkisi de yadsınamaz bir gerçektir. Manastır okulları, Benedictine tarikatı gibi manastır tarikatlarından biriyle bağlantılı olurdu. Bu okullar, aynı zamanda okulda öğrencilere eğitim veren tarikatın rahipleri tarafından yönetiliyordu. Bu tarikatların düşünce yapıları, farklı tarikatlara bağlı manastırlar arasında, eğitime olan yaklaşımı da etkilemekteydi.

Aziz Benedictus (480 – 543) Batı dünyasının ihtiyaçlarının, Doğu'dan farklı olabileceğini tespit etmiş, Batı manastır hayat tarzına uygun "Rule" (Kural) olarak isimlendirilen manastır kuralları belirlemiştir. Batı manastır hayatının temelini oluşturan bu belgeler yüzyıllarca etkinliğini korumuştur. Burada bu topluluğun amacının bireysel ruhların terbiye edilmesi veya kurtuluşu için ortam sağlamak olmadığı, tam aksine bir grup olarak yaşayıp ibadet etmek olduğu anlatılmaktadır (Roberts, 2010 : 131). Ortaçağ boyunca kurulan manastırların çoğu Aziz Benedikt'in kurallarını benimsemişler ve bu kurallar Batı manastır yaşamında nerdeyse standart hale gelmiştir. Manastır yaşamına dahil olacak kişilerin, Aziz Benedikt'in kurallarını kabul edip, bu kurallara uyması ve itaat etmesi beklenirdi. Zamanın boşa harcanmaması ve sessizlik manastır yaşamının bir parçasıydı. Bu manastırlarda işler büyük bir sessizlik içinde yapılırdı.

Benedikt'in dua ile birlikte çalışma üzerine de yaptığı vurgular zamanla manastırların çeşitli iş kollarında uzmanlaşmasını beraberinde getirmiştir, nitekim Benedikt'e göre çalışmak da bir ibadettir ve bu durumu ifade eden *ora et labora* (dua et ve çalış) felsefesinin de meyvelerini yüzyıllarca verdiği görülmektedir(Taşpınar,2020:39). Benedikten manastırlarında yapılan kopyalama faaliyetleri arasında dini metinlerin yanı sıra özellikle, Yunan ve Latin edebiyatına ait astronomi, tıp, felsefe ve edebiyat gibi alanlarda yazılmış eserler de bulunmaktadır. Bu istikrarlı ve ibadet eksenli çalışma disiplininin sonuçları, Avrupa medeniyetinin gelişimine katkısıyla da görülmektedir, bu sayede Avrupa'nın pek çok bölgesinde disiplin altına alınmış Hıristiyanlaştırılan kaba barbar grupların olduğu bilinmektedir (Taşpınar,2020:40).

X. yüzyılda Fransa'da ortaya çıkan Kluni( Cluny) tarikatı kısa sürede yüzlerce manastırda örgütlenmiş, hac faaliyetlerini destekleyerek, coğrafi hareketlilik sağlamış, bu da bilginin yer değiştirmesine imkan sağlamıştır. Cluny tarikatının İspanya'daki manastırlarını denetlemeye giden Muhterem Pierre, müslümanları askeri sahada değil, entelektüel alanda yenmek gerektiği düşüncesini ortaya atarak çeviri çalışmalarının artması yönünde telkinlerde bulunmuş, hatta Kur'an çevirisi için bir çevirmenler grubu görevlendirilmiştir. X. asırdan itibaren Batı'da ekonomik imkanların düzelmesi, kara ve deniz yolculuklarının kolaylaşması, zenginler arasında başlayan hac modası ve Kluni (Cluny) tarikatının çabaları; diğer yandan İslam dünyasında yerel emirliklerin ortaya çıkışıyla bölgedeki ekonomik sıkıntıların turistik ziyaretlerden gelecek gelirlerle atlatılmaya çalışılması, Hıristiyan hac yolculuklarını

artırmıştır(Runcıman- Arslantaş, 2013:39). Bu manastırlar, hac yolculuklarında güvenlik sağlanması için şövalyelik eğitimi ile de yakından ilgilenmişlerdir. Bilginler formasyonundaki yedi serbest sanata karşılık, şövalyelerin yedi sanatı yer alıyordu: Ata binme, yüzme, ok atma, kılıç kullanma, satranç oynama ve şiir yazma(şarkı söyleme ve şiir okuma)(Aytaç,1972: 88). Özelikle kutsal yerleri ve hacıları koruma amacıyla ortaya çıkan ve bir çok söylentiye ve efsaneye konu olan tapınak şövalyelerinin, XII. yüzyılın başlarındaki 1139' da Papa'nın kendisinden başkasına hesap vermeme özerkliği verilmesinden, 1312 yılında Papa tarafından yasaklanmasına kadar manastırlardaki etkinliği de unutulmamalıdır. Kendi dönemlerinde genellikle rakip manastırlara bağlı vakanüvisler ve yorumcular onları gurur ve kibir günahlarını işlemekle suçlamışlar ve Tarikat'ın üzerini bir örtü gibi kapayan gizlilik havasından şüphe etmişlerdir(Martin,2009: 8).

XII. yüzyılın sonlarına doğru mesleki ve teknik eğitimleriyle öne çıkan Sistersiyen (Cistercian) tarikatı ise Fransa, İngiltere, İskoçya, İrlanda, İspanya, Portekiz, İtalya ve Doğu Avrupa'ya yayılmışlardı. Sistersiyenler, yaptıkları işte mükemmeliyeti hedefledikleri için özelikle tarımsal üretim alanında pek çok yeni teknikler geliştirmişlerdir. Manastırın kurulduğu uzak bölgelerdeki halk, onların geliştirdikleri teknikleri öğrenerek ilerlemiştir. Bu özellikleri ile Avrupa'daki endüstri devriminin mimarları olarak kabul edilirler.

XII. yüzyılda ortaya çıkan bir diğer grup ta Mendicant'lar olmuştur, en önde gelenleri Dominikenler, Fransiskenler, Karmelitler ve Kapuçinlerdir; bu grubun üyeleri, dinsel yaşamlarını inzivada sürdürmek yerine, toplum içinde insanların ruhsal yardımcısı olma yolunu seçmişlerdir(Doğan, 2003,83). Dominiken tarikatında keşişler yüksek öğrenim görmeleri ve öğretime katılmaları için desteklenmiştir. Bu tarikatın keşişleri, entellektüel düzeyleriyle toplumda saygınlık kazanmışlardır. Fransiskenler ise misyonerlik çalışmalarına ağırlık vermiş, zanaat ve tarım işlerini yadsımışlardır.

Kız çocuklarının eğitimi oldukça sınırlıydı. Genellikle soylu aileler, kızlarına eğitim vermek isterlerse, bu evde eğitim şeklinde gerçekleşirdi. Ancak manastır sisteminde kadın manastırlarının bulunduğu ve bu manastırlarda dini ritüeller dışında eğiitim gördükleri de unutulmamalıdır. Bir rahibenin günü koro bölümü, çalışma odası, sınıf, yemekhane, dinlenme odası ve el işlerinin yapıldığı yerlerde geçmektedir, Ortaçağ rahibeleri öncelikle Latince okumuş ve yazmışlardır, ayrıca kutsal metinleri çevirmiş ve süslemeler de yapmışlardır(Ülgen, 2011: 345). Özellikle hastalara bakım sağlayan manastırlarda yapılan işbölümlerine göre keşiş ve rahibelerin mesleki sağlık eğitimi almaları da söz konusudur.

Okullarda öğretim yöntemi olarak anlatma, soru-cevap ve ezberleme yönteminin ağırlıklı olduğu kabul edilmektedir. Kitaplar yaygın olmadığı için, öğretmenler kitaplardan okur, anlatır ve öğrenciler varsa ellerindeki tabletlere not alırlardı. Özellikle dini dua ve metinler ezberlenirdi. Her manastır için aynı olmamakla beraber geleneksel manastır ve katedral okullarının eğitim programları *trivium* denilen retorik, gramer ve diyalektikten oluşan dersler ile *qudrivium* denilen ileri düzeyde aritmetik, geometri, astronomi ve müzik derslerini içermekteydi. Manastır kuralları dışına çıkılmazdı. Kurallara uymayanlar bazen tecrit edilir,

bazen fiziksel ceza alırlardı. Ancak özellikle manastır okullarında dayak sıklıkla rastlanan bir şey değildi. X. ve XI. yüzyıllarda, kıtadaki ve İngiltere'deki manastır ve katedral okullarının bazı yazarları bedensel cezanın konumu hakkında benzer fikirler sundular: iyi öğretmen öğrencilerini sevgiyle cesaretlendirmeli ve bir sınıf düzenini korumak için sık sık dayak kullanmak bir eğitmen olarak kendi beceriksizliğini göstermektedir(Swendsen- akt. Ristuccia, 2010:373).

Manastırlar bir çok açıdan halka hizmet sunma görevini yerine getirmiş, eğitim öğretimin büyük bir bölümünü üstlenmiştir, manastırların çoğu hastahane ve düzenli olarak yiyecek, giyecek ve para dağıtımı hizmetleri sunmuş, özellikle Batı'da eğitim manastırların ayrılmaz bir parçası olmuş, zengin kütüphaneleriyle dönemin entelektüel ve kültürel gelişimine, sanat hayatına katkıda bulunmuştur(Gürkan,2003:560).

**3.4. Üniversiteler**

Geç Ortaçağ, Avrupa'da şehirleşme, ticaret ve eğitim alanında gelişmelerin hızlandığı bir zaman dilimi olarak kabul edilebilir. Mesleği yazmak veya öğretmek -veyahut daha doğrusu ikisi birden- olan biri, hocalık ve bilginliği profesyonel olarak yapan biri kısacası entelektüel, ancak kentlerle birlikte ortaya çıkmıştır( Goff,2006:24). Şehir meclislerine girmek isteyen aristokrat çocukları, bu iş için uygun düşecek bir başka eğitim görmek zorundaydılar, hatta ticaretle uğraşan tabakalar, yazı ve hesap ile ilgili daha sağlam bir eğitim görmek zorunda kalmışlardı, böylece şehirler kendileri için okullar açmaya başladılar(Aytaç, 1972: 90). Bu okullar şehir okulları, vakıf okulları, yazı okulları gibi isimler taşımaktaydılar. Bu okullarda anadil öğretiminden başlayarak, Latince öğretimiyle devam edilirdi. Bu okullar okuma yazma öğrenimi amaçlanarak kurulduğundan daha çok yazı okulları olarak bilinirlerdi. Din dersleri olmasına rağmen, kilise okullarındaki gibi ağırlıklı değildi, ancak disiplin kilise okulları gibi çok sıkı uygulanırdı. Özellikle üniversitelerin ortaya çıkması kentlerin önem kazanmaya başlamasıyla birlikte olmuştur. Ortaçağ her ne kadar feodal yapının hüküm sürdüğü, kapalı toplumların baskın olduğu bir çağ olsa da, kent olgusu tamamen ortadan kalkmamıştı. Kuşkusuz Batı'da her zaman kentler olmuştur, fakat Geç İmparatorluk döneminin Roma kentlerinin 'kadavraları' surlarının içinde yalnızca bir avuç insan barındırmışlardır ve bunlar askeri, yönetsel veya dinsel bir önderin etrafında toplanmış bulunmaktadırlar( Goff,2006:24). Kentler, malları olduğu gibi fikirleri de yüklenmiş insanların dolaşımlarının kavşak noktaları, mübadele yerleri, entelektüel alışverişin pazarları ve buluşma yeridir( Goff,2006:34). Hatta ticaretin yoğunlaştığı şehirlerde çeşitli dillerin öğrenilmesi bir gereksinime dönüşmüştü. Örneğin Venedik gibi yüzyıllarca ticaretin merkezi olan bölgelerde dil öğrenimine oldukça önem verildiği bilinmektedir. Soylu ailelerden gelenlerin Doğu'da konuşulan dilleri çok iyi bildikleri hatta resmi antlaşmalarda tercümanlık bile yaptıkları Ortaçağ belgelerinden anlaşılır(Pedani,2015:41). Venediklilerin sahip olduğu yabancı ülkelerin hukuk bilgisine ve deneyimine başka devletler yüzyıllarca yetişemedi ve lagünler şehri Venedik, mallarını satarak ve farklı dilleri ve kültürleri yayarak Avrupa'nın Doğu'ya açılan bir kapısı oldu(Pedani, 2015: 138).

VIII. yüzyıldan itibaren Avrupa'nın İslam dünyasıyla etkileşime girmesi ve çevirilerin çoğalması ile bilgi çeşitliliğinin sağlanması, kent olgusu ve din adamlarının bilgi düzeyinin artması, üniversitelerin ortaya çıkışında etkili olmuştur. Kentleşme ile birlikte öğretimin yapısında da değişiklikler göze çarpmaktadır; öğretim yalnızca diyalektik, fizik, ahlak gibi yeni disiplinlere değil, aynı zamanda eskiden hor görülen zanaat teknikleri ve bilime de yer vermeye başlamıştır. Din dışı konularda da eğitim görülmesi imkanı sağlayan, genellikle özel hocaların etrafında toplanan öğrencilerin bir araya gelerek "studium generale" diye anılan ilk üniversite oluşumları modern üniversitelerin temeli olmuştur. Loncalar halinde örgütlenmeye başlayan öğrenciler ya da öğretmenler bu kurumların temelini atmışlardır. Zamanla büyüyen bu loncalar, bulundukları yerler için zanaatkarların ve ticaretin de merkezi haline gelmiş ve vazgeçilmez yapılar olmuşlardır. Günümüzde de üniversitelerin bulundukları şehre ekonomik canlılık kazandırdıkları bir gerçektir. Hatta loncalar zamanla bazı haklar elde etmek için bulundukları yerlerde kilise ve siyasi yönetimlerle pazarlık yapacak kadar güçlenmişlerdir. Yerel bir özellik taşımayan bu loncalar farklı milletlerden öğrencileri bünyesinde barındırır, kimi zaman anlaşmazlık yaşanan bölgeden öğrencilerini de alarak ayrılıp yeni üniversitelerin kurulmasını sağlamışlardır. Lonca mensubu olan entelektüeller, okulları fikirlerin, tıpkı mallar gibi imal edildikleri atölyeler olarak görmeye başlamıştır (Goff,2006:25).

Üniversitelerin başlangıcı sayılan bu loncaların yapılanmasında farklılıklar bulunmaktaydı. Bazı loncalar Paris örneğinde olduğu gibi hocalar tarafından kurulmuşlardı, bazılarıysa Bologna'daki gibi öğrenciler tarafından kurulmuşlardı. Üniversite kavramı XI. yüzyıldan itibaren batı Avrupa toplumunun gündemine girmiş bir kavramdır, Avrupa'nın ilk üniversitesinin hangisi olduğu kavramı tanımlamanın ve ortaçağın özel şartlarına uydurmanın kuramsal sorunundan dolayı muhtemelen hiçbir zaman cevaplanamayacak bir sorudur(Gümüş,2010 :31). Ancak genel kabule göre, Ortaçağ Avrupa'sında kurulan ilk üniversiteler Bologna, Paris ve Oxford Üniversiteleridir. Bu üniversitelerin ortaya çıkış tarihleri üzerinde net bilgiler olmamakla beraber, yaygın görüş Bologna Üniversitesi'nin ilk üniversite olduğudur; tahmini kuruluş tarihlerinin Bologna 1088, Oxford 1096, Paris 1208 olduğu kanaati hakimdir. Paris, XIII. yüzyıl sonlarında tam bir eğitim merkezine dönüşmüştür: Şehir, 5000 öğrenciyi barındırmaktadır(Cıvgın, 2008: 236). Bu eğitimin gelişiminin herkes tarafından desteklenmesi anlamına gelmiyordu. Paris'i, Babil'e benzeterek günahkarların şehrinden uzak durulması çağrısında bulunan din adamları da vardı. Kutsal Cehalet hizbi böylece inzivanın okulunu gürültünün okuluyla, manastırın okulunu kent okuluyla, İsa'nın okulunu Aristoteles ve Hipokrates'in okuluyla karşı karşıya koymaktadır( Goff,2006:44).

Öğretim kilisenin işlevi olarak görüldüğünden, üniversitelerin bulunduğu yerin piskoposu onları kendi cemaati olarak görmekteydi. Okulların başı olan piskopos, buralara XII. yüzyılda genellikle okul yöneticisi (scolasticus) adı verilen, sonradan şansölye denilen bir görevli atardı. Her ne kadar üniversiteler kilisenin koruması altında da olsa özerklik kazanma mücadelesinde kiliseyle bile karşı karşıya gelmişlerdir. Örneğin, Şansölye, Paris'te

lisans verme imtiyazını, yani ders verme iznini 1213'te fiilen kaybetmiş, bu hak üniversite hocalarına geçmiştir. XIV. yüzyılda okulların resmi başkanı olma statüsünü de kaybetmiştir. 1229-1231'deki büyük grev sırasında, üniversite piskoposun yargı yetkisinin dışında kalmıştır (Goff, 2006:97).

XII. yüzyıldan itibaren kurulmaya başlayan Avrupa üniversitelerinin ders programlarında dikkat çekici bir tek-şekilcilik söz konusuydu, bu durum öğrencilerin ve öğretim üyelerinin bir üniversiteden diğerine kolayca geçiş yapmalarını sağlamaktaydı( Sebetçi,2016 :99). Dersler katedral okullarındaki gibi, retorik, gramer ve diyalektikten oluşan *trivium* ve ileri düzeyde aritmetik, geometri, astronomi ve müzikten oluşan *quadrivium*'dan meydana gelmekteydi. Daha yüksek disiplinler olan hukuk, tıp ve teoloji dersleri ise, eğitimine devam ederek ders verme hakkı kazanmak isteyen öğrencilerin uzmanlaştıkları derslerdi. Üniversitelerin eğitimde yoğunlaştıkları alanlar olurdu, örneğin hukuk alanında Bologna, tıpta Salerno, doğa bilimlerinde Oxford, ilahiyatta Paris Üniversitesi öne çıkmaktaydı.

Sınav sistemine gelecek olursak bu ihtisas alanlarına ve üniversitelerine göre farklılık gösteriyordu; ancak genel olarak, yetkililerin önünde kamuya açık bir şekilde gerçekleştirilen asıl sınav, bu başarılı görülürse, çeşitli sembollerin adaya verilmesi ve kutlamaları içeren kamu sınavı olurdu. Sınavdan bir süre önce hocası adayı başdiyakoza götürür, onun yeterli kapasitede olduğunu beyan ederdi. Sınavda öğrenciye iki metin sunulur ve yorumlaması istenir, daha sonra jürinin sorularını yanıtlaması istenirdi. Juri adayı yeterli görürse lisans mezunu sayılırdı. Kamu sınavı için öğrenci törenle katedrale götürülüp tezinin savunması dinlenir ve diyakoz tarafından, ders verebilmesi için gereken doktora derecesinin alametleri verilirdi; bir kürsü, bir kitap, bir yüzük, bir külah, bazen bir değnek gibi simgesel hediyelerdi. Ustalık derecesini alan adaylar daha sonra tıp, hukuk veya ilahiyat alanında eğitimlerine devam edebilirdi. Paris Üniversitesi'nde tıp ve hukuk alanları için altı yıl daha eğitim görmek gerekiyordu. En çok önem verilen İlahiyat eğitiminin koşulları ağırdı ve ihtisaslaşmak için sekiz yıl gerekliydi.

Öğrencilerin üniversitelere kabul edilme yaşı ve eğitim süresi zaman ve mekana göre değişiklik göstermektedir. Ortaçağ eğitim sınıfları birbirinden net bir şekilde ayrılmamıştır. Ortaçağ üniversiteleri yalnızca yükseköğretim kurumları değildir, bazen gramer okulları da bu yapıların içerisine dahil ediliyordu. Çoğunlukla 14-20 yaş arası kişiler üniversitelerde yaklaşık altı yıl temel eğitim alırken, tıp ve hukuk alanları için gereken eğitim 20-25 yaşlarına kadar devam eder, teoloji eğitimi ise 35 yaşına kadar sürebiliyordu. Ancak yer ve zamana göre bunlar değişiklik gösterdiğinden genelleme yapmak zordur. Collegium(Kolej) sistemi bu genellemeyi daha çok zorlaştırmıştır, çünkü sekiz yaşından itibaren öğrenci kabul ettikleri bilinmektedir.

Kitaplar, üniversitelerin ortaya çıkmasıyla daha önemli hale gelmişlerdir. Hoca, kitaplardan metinleri okur, yorumlar ve öğrencileriyle tartışırdı. Her ne kadar dersler sözlü anlatıma dayalı olsa da, hocaların yorumlarını not alan öğrenciler, bunlara daha sonra çalışabilirlerdi. Üniversite eğitiminde sözlü alıştırmalar hala esas unsur olarak kalmaktaysa da, kitap

öğretimin temeli haline gelmiştir( Goff,2006:120). Artık kitapların görüntüsü değişmiş; süslemeler azalmış, sayfa numarası, kısaltmalar gibi şekli değişimlere de uğramıştır. Üniversitelerde resmi ders metninin yayımlanması başat bir öneme sahip olmuştur, Padova Üniversitesi'nin tüzüğü 1264'de şunu ilan etmektedir: *'Exempler olmasaydı üniversite olmazdı.'* ( Goff,2006:121). Okulların ve üniversitelerin yayılmasından ayrı olarak, yazı kullanımında uzmanlaşan hukuk gibi yeni mesleklerin ortaya çıkması ve okur yazarlığın soylular, tacirler ve zanaatkarlar arasında yayılması, kitap kullanımını arttırmıştı, Daniel Baloup'un belirttiği gibi, "kitap bir anda dünyevi çalışmalar, iş, eğlence ve kişisel dindarlık için gerekli alete dönüşmüştü."(Ülgen,2011: 324).

XII. yüzyılın en ünlü okullarından biri olan Chartres'ta verilen temel eğitimi anlatan ünlü öğrenci Salisbury'li John'un derlediği ders notlarında yazanlar verilen eğitimin içeriğine ışık tutmaktadır:

"Ne kadar çok disiplin bilinirse, bunlar insana o denli nüfuz eder, yazarların (Eskiler) doğruluğu daha iyi kavranır ve bu doğruluk daha berrak bir şekilde öğretilir. Bu yazarlar, resimleme veya renklendirme diye çevirebileceğimiz "diacrisis" sayesinde, bir öykünün, bir izleğin, bir fablin ham malzemesinden hareketle, tüm bu disiplinlerin olduğu gibi büyük bir sentez ve çeşni katma ustalığının da yardımıyla, tamamlanmış eseri tüm sanatların bir imgesi haline getiriyorlardı. Gramer ve Şiir sıkı sıkıya kaynaşmakta ve konunun bütününü kapsamaktadırlar. Mantık, bu alana ispat renklerini taşıyarak, akla dayalı kanıtlarını altın parlaklığıyla aktarmaktadır; Hitabet, ikna ve güzel konuşmanın parlaklığıyla gümüşün parıltısına öykünmektedir. Dört atlı savaş arabasının tekerlekleri tarafından sürüklenen Matematik diğer sanatların izlerinin üzerinden geçmekte ve cazibesini sonsuz renkleriyle birlikte arkasında bırakmaktadır. Fizik, doğanın sırlarını araştırdıktan sonra, nüanslarının çoğul çekiciliğini getirmektedir. Son olarak da Felsefe dallarının en yücesi olan, o olmaksızın filozofun adının bile olamayacağı Ahlak, esere getirdiği vakar ile diğer hepsini aşmaktadır. Vergilius veya Lucanus' u didik didik ederek incelersen, öğrettiğin felsefe hangisi olursa olsun, onlarda uzlaşıp uyum sağlayabileceğin şeyleri bulacaksın. Önceden eski yazarların okunmasının hocanın yeteneği ile öğrencinin beceri ve iştiyakı oranında sağladığı yarar budur. Bu, Bernard de Chartres' ın izlediği yöntem olup, Galya' da modern zamanlarda yazının en münbit kaynağını oluşturmaktadır ."(Goff,2006:31).

## 4. Kız Çocuklarının Eğitimi

Kızların ve kadınların eğitimini, kısıtlı olmasına rağmen görmezden gelmek özellikle Geç Ortaçağ açısından haksızlık olur. Kadın nüfusunun sadece küçük bir kesimi resmi olarak eğitim almış olmasına rağmen, bunlar çeşitli ortamlarda eğitildi; tek eğitim ortamı olmasa da, içlerinden en önemlisi olarak görüldüğünde, manastırlar, Orta Çağ'da kadınların entelektüel olarak ilerlemesinde önemli ölçüde etkili oldu(Kersey,1980:188). Daha çok soylular kız çocukları için evde eğitim sağlarken, çok küçük bir kesim ise kale okulları, katedral okulları, kilise okulları tarafından yapılan eğitimlere katılmışlardır.Ancak kadın

eğitiminde altıncı yüzyıldan on üçüncü yüzyıla kadar en önde gelen eğitim kurumları manastırlar olmuştur.

Altıncı yüzyılda, Aziz Benedict'in kız kardeşi Scholastica, Tanrı'nın kutsanmasını artırmak ve Hıristiyanlığı yaymak amacıyla Avrupa rahibe manastırlarını kurdu. Orta Çağ boyunca pek çok kadın, bir manastırda temel eğitim aldıktan sonra, bağlılık yemini ederek manastır yaşamını seçmişlerdir. Diğerleri ise, genellikle evlenmeden önce eğitim almak için yaklaşık 7 yaşında rahibe manastırlarına girmişlerdi, o dönemde evlilik yaşı ise yaklaşık 14 yaş civarındaydı. Kilise, İngiltere'de yedi yaşın altındaki çocukların nişanlanmaması, bu yaştan sonra ise sadece aileler tarafından nişanlanması ancak düğün için rıza yaşının (12-13) doldurulmasının beklenmesi kuralı getirilmiştir(Jonhston,728, akt.:Genç, 2016 :253).

Genel manastır müfredatı, Latince okuma ve yazmadan oluşuyordu, din, nakış, eğirme, dokuma, resim, ahlak, görgü ve müzik, müziğin önemi büyüktü çünkü şarkılar ve ilahiler Tanrı'yı yüceltmek için söylenirdi(Kersey,1980:188). Manastırlar arasında bir eğitim öğretim birliğinden söz edilemez. Bazı rahibe manastırları hukuk öğrenimi sunarken, diğerleri klasik yazarları öğretirlerdi. Bazı manastırlar müfredatlarına Yunan dilini ve Yedi Temel Sanatını dahil ettiler: gramer, diyalektik, retorik, müzik, aritmetik, geometri ve astronomi. Bu dönemin sık sık meydana gelen istilaları ve katliamları, rahibeleri tıp ve cerrahi öğretmeye sevk etti, böylece kadınlar alışılageldiği gibi hemşire ve doktor yokluğunda tıbbi hizmetler yapabildi(Kersey,1980:188). Rahibe manastırına göndermenin sadece kızlar için olmadığı anlaşılmakla birlikte dönemle ilgili bilgi veren bazı kaynaklar, erkek çocukların da kızlar gibi eğitim almak için rahibe manastırlarında kaldıklarını ancak 9-10 yaşından itibaren bunun engellendiğini belirtmektedirler(Philips,2003:9).

Ancak tüm bunlarla, tarihin bu döneminde kadınların eğitiminin önemli bir yer tuttuğu iddia edilemez. Kadınların ve köylülerin okuma yazma bilmemesinin, dönemin şartları içerisinde faydalı bile görüldüğü oluyordu. Ancak, Ortaçağ'ın sonuna doğru kadınların eğitime katılma oranında kısmi bir yükselme görülmeye başlanmıştır. Geç Ortaçağ'a geçilen 1300'lerden itibaren Batı Avrupa'nın kimi bölgelerinde hem erkek hem de kız çocukların eğitimini üstlenen eğitim kurumları ortaya çıkmaya başlamıştır(Gümüş, 2010 :37). Her ne kadar istisnai de olsa Ortaçağda kadın entelektüellere de rastlamak mümkündür, örneğin ortaçağ erkeklerle edebiyat ve din felsefesi konusunda yarışabilecek kadar iyi eğitimli Christine De Pisan'ı çıkarabilmiştir(Gabriel, aktaran Gümüş,2010:37).

Okuma oranının kız çocuklar için oldukça düşük olmasına karşın, İtalya gibi ticaretin merkezi olan bölgelerde, tüccar ailelerde kadınlar eşleri uzaktayken sıklıkla işleri yürütmekle sorumlu olduklarından, kızlar da abaküs okullarına kabul edilirdi. Aslında, tüccar topluluklarında kadınlar, erkeklerin yıllarca süren seyahatleri sırasında eşleri, anneleri, kız kardeşleri ve kızlarının genellikle aile işini yürütmek için okuryazar olmaları gerektiğinden, hızla özel bir rol edindiler(Bertocchi, Bozzano,2015:6). Tüccar topluluklarında, kadınların bu tuhaf konumu fazlasıyla belgelenmiştir. Floransalı bankacı Giovanni Villani, 13. yüzyılın başlarında Floransa'da okumayı öğrenen 8.000 ile 10.000

arasında "kız ve erkek" olduğunu bildirmektedir(Bertocchi, Bozzano,2015:7). On dördüncü yüzyılın ortalarında Boccaccio ünlü Decameron'da, "Bir tüccar kadar" yazma, okuma ve sayma yeteneği olan karısı Zinevra Lomellini'yi öven Cenovalı bir tüccardan bahsetmektedir. Kadınların ticaretteki rolü, onuncu ve on ikinci yüzyıllar arasında, bir deniz cumhuriyeti olan ve yine kadınlar için yeni ekonomik fırsatların ortaya çıkmasıyla bağlantılı olarak ticaretin çok daha erken gelişmesine tanık olan Napoli yakınlarındaki Amalfi'de belgelenmiştir(Bertocchi, Bozzano,2015:7).

## 5. Sonuç

Eğitimin tarihinin, en eski çağlardan günümüze kadar farklı biçim, kurum ve yöntemlerle yapılandığını görmekteyiz. 'Karanlık çağlar' olarak adlandırılan Ortaçağ'ın Hristiyanlık temeli üzerine kurulu düşünce tarzını anlamak için döneme yön veren düşünürler ve eğitim öğretimin şekillenişini incelemek gerekir. Ortaçağ düşünürleri, kutsal kitaba dayanan bilgiyi sistematik bir biçimde ifade etmek, savunmak ve geliştirmek için, daha çok kutsal metinleri yorumlama yöntemine ve dilsel analize yönelmişlerdir.

Batı'da topluma yol gösterme ve yönlendirme işlevini Orta Çağ'da dini yetkililer üzerlerine almışlardı. Toplum üzerinde otorite sağlamaya çalışan din adamları, eğitimi tekeline alarak, Avrupa'nın her tarafına dini yaymak ve insanları doğru yola sevk etmek amacıyla kurulmuş olan manastırlar, kiliseler ve XI. yüzyılın sonundan itibaren oluşmaya başlayan üniversitelerle Batı insanının hayatının her alanına nüfuz etmeye çalışmışlardır. Bu dönemde Kilise ve tarikatlar, hem felsefenin, hem bilimin, hem de sanatın merkezi ve kaynağı durumundadır.

Her ne kadar herkes tarafından gerçek rönesans olarak kabul edilmeseler de, Karolenj Rönesansı, Otto Rönesansı ve XII. Yüzyıl Rönesansı diye nitelenen ve karanlık çağların aydınlanması yolunda atılımların gerçekleştiği dönemlerin, eğitime olan yaklaşımı ve düşünce tarzını etkilediği inkar edilemez.

Ekonomik gelişimle birlikte şehir yaşamı canlanırken, biraraya gelen insanların bu şehirlerde yalnızca ticari değil, bilgi ve kültür alışverişinde de bulunmaları doğaldı, bu da şehirlerin entelektüel bir ilerleme sağlamasına fırsat verdi. Doğu dillerinden yapılan hukuk, tıp, eğitim, cebir, felsefe gibi alanlardaki çeviriler Batı'nın ilgisini çekti. İspanya üzerinden yapılan bilim-kültür etkileşimine, Haçlı seferleri, ticaretin gelişmesi ve hac yolculuklarının önem kazanması da katkıda bulundu. Çeviri hareketleri, Hem Antikçağ eserlerini gün yüzüne çıkarttı, hem de metinlerin Doğu'daki yorumlanma biçimleri Batı düşünce sistemini etkiledi. Çeviriler sadece Antikçağ eserleri değil, Doğu'nun edebiyat, tıp, matematik gibi bilimlerini de içermekteydi. Batı sanattan bilime kadar Doğu'nun sahip olduğu teknikleri aldı ve hatta daha ileriye götürdü. Kitaplar kopyalanarak artık, saklanması gereken değerli eşya olma konumundan çıkmaya başlamıştı. Ortaçağ'ın eğitim alanındaki bu atılımları Avrupa'nın Aydınlanma çağı yaşamasının temellerini attı.

Eğitim alanındaki tüm gelişmeleri çeviri çalışmalarına bağlamak elbette doğru değildir. Döneme damgasını vuran liderler, düşünürler ve tarikatların eğitimi yönlendirmeleri, toplumun eğitim kurumlarına olan ilgisinin artışı, soylu olmayan bireylerin eğitime katılma isteklerindeki artış ve özellikle gittikçe artan manastır ve vakıf okullarının bu konudaki destekleri ile toplum yapısında, sınıf sistemine olan bakış açısının değişmeye başlaması, üniversitelerin ortaya çıkışıyla laik eğitimin önem kazanması gibi bir çok etken eğitim öğretimin şekillenmesi ve gelişmesinde rol oynamıştır. Ortaçağ ne kimilerinin iddia ettiği gibi tamamen karanlık ne de yeterince aydınlıktır; eğitim ve öğretim faaliyetleri aslen din görevlilerine ve soylulara yönelik kısmi olarak yapılmış, özellikle Geç Ortaçağ'da eğitim hala maddi olarak külfetli olmasına rağmen, manastırlar,vakıflar, zengin ailelerin hamiliği ve dilenci tarikatları ile alt tabakadan insanların da katılımıyla yaygınlaşmaya ve önem kazanmaya başlamıştır.

## Kaynakça


Aytaç, Kemal (1972). *Avrupa Eğitim Tarihi: Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar*, Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Yayınları- 225, Eğitim Tarihi Serisi-1

Bertocchi, Graziella and Bozzano, Monica(2015). *'Women, Medieval Commerce, and the Education Gender Gap'*, University of Modena and Reggio Emilia, Department of Economics (DEMB), Erişim Adresi: https://ideas.repec.org/p/mod/dembwp/0007.html

Cıvgın, İzzet (2008). *Orta Çağ Tarihi*, Maya Akademi Yayınları 1. Baskı, Ankara.

Davis, R.C.H. (2020). *Ortaçağ Avrupa Tarihi*, (Çev. Rumeysa Şişman), Dergah Yayınları, İstanbul.

Doğan,Sema (2003). *Ortaçağ Manastır Sistemi: Doğu ve Batı Manastırları*, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi 2003 / Cilt: 20 / Sayı: 2 / ss.73-89.

Durant, Will ve Ariel (1992). *Tarihten Dersler*, (Çev. Bozkurt Güvenç), Cem Yayınevi, 1.Basım, İstanbul.

Eyüboğlu, İsmet Zeki (2002). *Ortaçağ Felsefesi*, Pencere Yayınları, İstanbul.

Genç, Özlem (2016). *Çocukların Orta Çağ Avrupa'sındaki Yeri*, Vakanüvis- Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi/ International Journal of Historical Researches, Mart/March 2016, Yıl/Vol. 1, No. 1 ISSN: 2149-9535, DOI: 10.24186/vakanuvis.233672

Goff, Jacques Le (2006). *Ortaçağda Entelektüeller*, (Çev. Mehmet Ali Kılıçbay), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Gümüş, T.Tolga (2010). *Ortaçağ'dan Erken Modern Döneme Batı Avrupa'da Eğitim Tarihi: Yeni Yaklaşımlar*, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, Haziran 2010, ss. 25-40.

Gündüz, M. ,Yılmaz, A. , Nurdoğan, A.M., Ergün, M. ve Öztürk, C. (2011). *Eğitim Tarihi*, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını, No: 2011.

Gürkan, S. Leyla (2003). *Manastır*, TDV İslâm Ansiklopedisi, Ankara basımı, 27. cilt, ss.558-560.

Kersey, Shirley (1980). *Medieval education of girls and women*, Educational Horizons, Vol. 58, No. 4 (Summer 1980), pp. 188-192 (5 pages),Published By: Phi Delta Kappa International, https://www.jstor.org/stable/42924397

Küken, Gülnihal (2001). *Ortaçağda Eğitim Felsefesi*, Alfa Yayınları, İstanbul.

Martin, Sean (2009). *Tüm Gizemleriyle Tapınak Şövalyeleri Tarihi*, (Çev. Barış Baysal), Kalkedon Yayıncılık, İstanbul.

Pedani, Maria Pia (2015). *Doğu'nun Kapısı Venedik*, (Çev. Gökçen Karaca Şahin), Küre Yayınları, İstanbul.

Philips, Kim. M. (2003). *Medieval Maidens: Young Women and Gender in England, 1270-1540*, Manchester University Press, UK.

Roberts. J. M. (2010). *Avrupa Tarihi*, (Çev. Fethi Aytuna) İnkılâp Yayınevi, İstanbul.

Runciman, Steven ve Arslantaş, Nuh (2013). *"1095 Yılına Kadar [Hıristiyan Aleminden] Filistin'e Yapılan Hac Yolculukları"*. İSTEM / 21 (Aralık 2013): 39-50 .

Rusticcia, Nathan J. (2010) *Ideology And Corporal Punishment In Anglo-Saxon Monastic Education*, The American Benedictine review ,61:4- December 2010, p.373-386

Sebetçi, Havva (2016). *11. -12. Yüzyıllarda Ortaçağ Avrupası'nın Eğitime Genel Yaklaşımı*, Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi ,Cilt: II, Sayı: 3, Yıl: 2016, ss. 91-105.

Taşpınar, İsmail (2020). *Batı Manastır Geleneğinin Babası Aziz Benedikt Ve Asketik Öğretileri*, Akademiar Dergisi Ankara, (Haziran 2020) - Sayı: 8 - ss. 11-45

Tural, Murat (2017). *Geç Antik Çağ'da Hristiyan Eğitiminin Ruhu ve Manastırlarda Eğitim Anlayışı,* Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi 3 / 2 (Ekim 2017),ss. 253-277

Urgan, Mina (1986). *İngiliz Edebiyatı Tarihi*, Cilt I, Altın Kitaplar yayınları, İstanbul.

Ülgen, Pınar (2011). *Manastır Kurumlarının Ortaçağ Avrupa Tarihindeki Önemi*, 1. Uluslararası Nevşehir Tarih ve Kültür Sempozyumu, s.315-350.

Ülgen, Pınar (2015). *XII. Yüzyılda Avrupa'da Erken Rönesans "Bilimsel Dönüşümün Başlaması"*, I.Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi (04-05 Mayıs 2015) Saraybosna, ss.159-171.

Ülgen, Pınar ve Ç. Ünal, Banu (2019). *Orta Çağ Avrupası'nın Bir Bilinmeyeni: Otto Rönesansı*, Cappadocia Journal Of History And Social Sciences Vol.12-April-2019, ss.231-258.

# 1924 İlk Mektepler Müfredatında Beden Eğitimi Dersinde Oynatılan Oyunların Değerler Eğitimi ve Karakter Güçleri Açısından İncelenmesi

Gönül Türkan Demir[a]

[a] *Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, ORCID:0000-0002-6056-4137*

**ÖZET**

Oyun, yaşam boyu süren eğitim serüveninin en kritik dönemlerinden olan çocukluk yıllarında eğitim açısından öne çıkan kavramlardan birisidir. Özellikle okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki çocukların sadece fiziksel gelişimlerinin değil, ruhsal ve zihinsel gelişimlerinin de sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukların duyuşal gelişmileri düşünüldüğünde değer eğitimi büyük önem taşımaktadır. Değerlerin oyunlar yoluyla kazandırılması ise özellikle ilkokul seviyesindeki çocuklar açısından çok daha verimli sonuçlar elde edilmesine imkan sağlayacaktır. Bu çalışmada incelenen cumhuriyetin ilk ilkokul programında da beden eğitimi derslerinde oyunlara ağırlık verildiği ve ders içeriğinden ayrı olarak detaylı bir şekilde yer aldığı görülmüştür. 1924 ilkokul programında yer verilen oyunların içeriklerinin değerler eğitimi açısından incelendiği bu çalışma doküman analizine dayalı nitel bir çalışmadır. İncelenen programda yer alan yirmibeş farklı oyun ve oyunların kuralları ile ilgili açıklamalardan yola çıkılarak oyunun hangi değerlere katkı sağladığı içerik analizi ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Oyunların kurallarında bazı kavramların ortak kullanıldığı ve bunlarında özellikle milli değerler açısından önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın hem değerler eğitimi hem beden eğitimi hem de Türk eğitim tarihi alanında yapılan çalışmalara farklı bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir.

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Araştırma

**Anahtar Kelimeler**

Oyun, Değer Eğitimi,

Karakter Güçleri Cumhuriyet Dönemi, İlkokul Müfredatı

# Examination of the Games in the Physical Education Lesson in the 1924 Primary Education Curriculum in Terms of Values Education and Character Strengths

**ABSTRACT**

The play is one of the most prominent concepts in terms of education in childhood, which is one of the most critical periods of lifelong continuing education adventure. The play has been especially important for the pre-school and elementary school children to have a healthy development not only for their physical development but also for their spiritual and mental development. Considering the emotional development of children, value education is of great importance. The acquisition of values through games will enable much more productive results, especially for children at primary school level. In the republic's first primary school curriculum, which was examined in this study, it was observed that plays were given weight in physical education lessons and they were included in detail apart from the content of the lesson. This study, in which the content of the games included in the 1924 primary school curriculum is examined in terms of values education, is a qualitative study based on document analysis. Based on the explanations about twenty-five different games and the rules of the games in the examined program, it has been tried to reveal which values the game contributes to with content analysis. It has been concluded that some concepts are used in common in the rules of the games and that these are especially important in terms of national values. It is thought that the study will bring a different perspective to the studies in the field of values education, physical education and Turkish education history.

**Article Type**

Research

**Key Words**

Game, Value Education,

Character Strenghts,

Republic Era, Primary School Curriculum

## Giriş

İnsanı tüm yaşamı boyunca çok yönlü bir şekilde inceleyen beşeri bilimler göz önüne alındığında, özellikle psikolojinin ve eğitim bilimlerinin önemli isimlerinin üzerinde durduğu ortak noktalardan birisi, insan yaşamı için bebeklik ve çocukluk döneminde geçirdiği yaşantıların sonrası için belirleyici ve kalıcı bir etki oluşturduğu yönündedir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007, 325). Bebeklik ve çocukluk dönemleri denildiğinde üzerinde durulması gereken önemli kavramlardan birisi de oyun kavramıdır.

Yalçınkaya (2005, 483) tarafından çocukların içinde yaşadıkları toplumsal çevreyi yeniden biçimlendirdikleri, yeniden ürettikleri çocuğa özgü bir etkinlik olarak tanımlanan oyun kavramı bireyin gelişimi açısından da oldukça önemli görülmektedir. Eğitim bilimciler

tarafından oyunla ilgili olarak davranışçı, bilişsel, sosyal-kültürel oluşturmacılık gibi farklı paradigmalar temele alınarak çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Piaget, Bruner, Vygotsky, Montaigne, Montessori, Lazarus gibi farklı eğitim bilimciler tarafından oluşturulan kuramlar incelendiğinde okul öncesi ve ilköğretim kademesine denk gelen yaşlarda oyuna önemli anlamlar yüklendiği görülmektedir (Özyürek, Tezel-Şahin ve Gündüz, 2018, 2; Burgaz-Uskan ve Bozkuş, 2019, 125).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde oyunun çocukların fiziksel, psikomotor, zihinsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konulmuştur (Smith, Takhvar, Gore ve Vollstedt, 1994; Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007; Boyraz ve Serin, 2016; Aytaş ve Uysal, 2017; Can ve Çava-Kuru, 2018; Özyürek, Tezel-Şahin ve Gündüz, 2018; Burgaz-Uskan ve Bozkuş, 2019; Yavuz, Özüdoğru ve Çelik-Kayapınar, 2019). Evrensel bir anlam taşıyan oyun kavramı her kültürde farklı araç-gereçlerle ve farklı türlerle karşımıza çıkmaktadır. Bu farklılık ve evrensellik oyunların sınıflandırılmasını gerekli kılmıştır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007, 327).

Baykoç-Dönmez (2000), ise gelişim döneminde oyunun önemini "oyun oynama, özellikle koşma, atlama, tırmanma, sürünme gibi fizik gücü gerektiren oyunlar, çocuğun vücut sistemlerinin (solunum, dolaşım, sindirim, boşa1tım gibi) düzenli çalışmasını sağlar. Vücuttaki fazla yağların yakılması, kasların güçlenmesi, iç salgı bezlerinin daha düzenli çalışması gibi özellikle büyümeye ilişkin işlevlerin yerine getirilmesi, vücudun hareketini gerektiren bu oyunlarla sağlanır" şeklinde ifade etmiştir (Akt. Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007, 335). Oyun sadece fiziksel ve psikomotor gelişim açısından değil aynı zamanda zihinsel, sosyal, dil ve ahlaki gelişim açısından da oldukça önemli bir kavramdır (Albayrak, 20119, 27-32). Bu nedenle okul öncesi ve ilköğretimin birinci kademesinde programlarda yer verilen oyun etkinlikleri oldukça büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim ve oyun kavramlarını bir araya getiren beden eğitimi ve spor; bireysel olarak insan sağlığı, karakter gelişimi, moral ve verimliliği milli olarak da sağlam, güçlü, ortak duygu ve davranışları yüksek bir insan gücü potansiyeli ile doğrudan ilgili ve etkili bir eğitim faaliyeti olarak kabul edilmektedir. Bu bakımdan zihni ve fikri gelişimin ancak bedeni gelişmeyle uyumlu ve dengeli olması halinde insanın ve toplumun daha sağlıklı, dengeli, mutlu, uzun ömürlü başarılı ve verimli olabileceği noktasında görüş birliği olduğunu söylemek mümkündür (Hergüner, 1992, 60).

Oyunun çocukların gelişim açısından taşıdığı önem sadece çocuğun bireysel gelişimi açısından değil içinde bulunduğu topluma adapte olması noktasında da büyük önem taşımaktadır. Oyunlar, her toplumda her kültürde karşımıza çıkan ve içinde bulunduğu kültürün milli, manevi ve maddi öğelerinden izler taşıyan, toplumun gelenek ve görenkelerinin yeni nesillere aktarılması açısından da büyük bir rol üstlenmişlerdir. Bu noktada oyun kavramının hem toplumsal değerlerin aktarılması hem de karakter gelişiminin istendik yönde gerçekleştirilmesi konusunda önemli bir araç olduğu anlaşılmaktadır (Sümbüllü ve Altınışık, 2016). Değer eğitimiyle ilgili yapılan pek çok araştırma da belli değerlerin çocukluk döneminde kazanıldığı ve karakter gelişiminin temelinin atıldığı

anlaşılmaktadır.

Değer denildiğinde bireyin yaşamında etkili olan ve içinde yaşadığı toplumla uyum sağlamasını kolaylaştıran davranış kalıpları ifade edilirken, karakter denildiğinde ise bireyin kişisel özellikleri ve ahlaki düşüncesi çerçevesinde yapmış olduğu davranışlar akla gelmektedir. Bu bağlamda iyi bir karakter kişinin içinde yaşadığı topluma iyi ve doğru değerler katabilmesi şeklinde düşünülebilir. Birbirine karıştırılan değer ve karakter kavramları aslında birbirini tamamlayan ve destekleyen bir ilişki içerisindedir (Aslan, 2011; Meydan, 2012).

Türk eğitim tarihi incelendiğinde beden eğitimi ve spor dersine eğitim programlarında ve okullarda yer verilmeye başlanması II. Meşrutiyet Döneminde gerçekleşmiştir. Dönemin siyasi ve kültürel yapısının oluşturduğu özgürlükçü ortam ve Batı'dan gelen fikirlerin etkileri doğrultusunda ilk olarak askeri okulların programlarında yerini alan beden eğitimi derslerinin daha sonra ana okulu düzeyinden itibaren sivil okullarda da yer bulduğu anlaşılmaktadır (Özçakır, 2015, 19-20; Özçakır ve Yıldıran, 2016, 16-20). II. Meşrutiyet Döneminden itibaren beden eğitimi alanında öne çıkan en önemli isim Selim Sırrı (Tarcan) Bey, hem Osmanlı Devleti döneminde hem de Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında beden eğitiminin bilimsel ve modern yöntemler gerektiren bir ders olması için büyük bir çaba göstermiştir (Arun, 1991; Sarıkaya, 2008; Özçakır, 2015; Özçakır ve Yıldıran, 2016; Çapan ve Mutlu, 2016; Sarıkaya, 2018; Şinoforoğlu, 2020).

Selim Sırrı Tarcan beden eğitiminin modern yöntemlerle ele alınmasının önemi üzerinde dururken aynı zamanda oyun kavramı üzerinde de durmuş ve çocukların gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi noktasında oyunun önemini sürekli vurgulamıştır. Oyunu eğitim açısından ele alan Tarcan, 1911 yılından itibaren Terbiye ve Oyun adıyla bir dergi yayınlamıştır. Bu dergide yer verilen yazılar ve Selim Sırrı Tarcan'ın diğer yayınları Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde beden eğitimi ve oyunla ilgili girişimleri şekillendirmekle kalmamış, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin bu alandaki ilk uygulamalarında da yön verici etkileri devam etmiştir (Sarıkaya, 2018, 65).

Beden eğitiminin ders müfredatlarındaki yerini incelediğimizde 1913 Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatinde Terbiye-i Bedeniye ve Mektep Oyunları, adıyla yer verildiği (Akyüz, 2019, 269); 1924 İlk Mektepler Müfredatında Terbiye-i Bedeniye (İlk Mektepler Müfredatı, 1924, 2); 1926 İlk Mektepler Müfredatında Jimnastik (İlk Mektepler Müfredatı, 1927, 2); 1936 İlk okul programında Jimnastik (Budak ve Budak, 2014, 389); 1948 ilk okul programında Beden Eğitimi (Genç, 2007, 130) adıyla yer verildiği ve 1970'lerden sonra başlayan program geliştirme çalışmaları sırasında 1987 yılında Beden Eğitimi Programı adıyla bir geliştirme yapıldığı (Genç, 2007, 133) anlaşılmaktadır. 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren ilkokullarda uygulanmaya başlayan yeni programda ise Oyun ve Fiziki Etkinlikler adıyla yer verilmiş, 2018 yılında Talim ve Terbiye kurulunun kararıyla dersin adı Beden Eğitimi ve Oyun şeklinde yeniden düzenlenmiş, ilaveten Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı adıyla öğretmenler için ek bir kaynak da hazırlanmıştır (Albayrak, 2019, 19-5). Dersin isminde

yapılan değişikler dikkate alındığında oyun kavramına verilen önemin eğitim anlayışlarında yaşanan değişimler sonucunda yeniden önem kazandığı özellikle ilkokul düzeyinde oyun ağırlıklı bir beden eğitimi anlayışına dönüldüğü anlaşılmaktadır.

II. Meşrutiyet Döneminde Selim Sırrı Tarcan tarafından oluşturulan beden eğitimi ve oyun anlayışının Cumhuriyet'in ilk yıllarında da aynen devam ettiği müfredatlarda yer verilen ders içeriklerinin ve ders sırasında oynatılması beklenen oyunların isimlerinden de anlaşılmaktadır. Özçakır (2015, 22) II. Meşrutiyet Dönemi ilkokul programlarında yer verilen oyunların isimlerini yurdunu bul, eş yetiş, daire üstünde kaç tut, geri dön yetiş, önden dolaş, el tut selam ver kaç, kaç dur kurtul, çifte avcı, fes düştü, imdat haberi, sıçra kurtul, bayrakları dolaş gel, hücum emri, sekerek yetiş, sancak, esir almaca, topu at tut, top yandan elden ele, top baştan elden ele, top baştan elden ele koş başa, top daire üstünde elden ele, ateşli top, muhafız, ip top ve muhasara topu olarak belirtmiştir. Bu oyunların aynı isimlerle 1924 programında da yer aldığı görülmektedir (İlk Mektepler Programı, 1924, 76-93).

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Cumhuriyetin ilk ilkokul programında Beden Eğitimi dersinde yer alan çocuk oyunlarının değerler ve karakter eğitimi açısından incelendiği bu çalışma, doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiş nitel bir çalışmadır. Veri toplanabilecek doküman çeşitleri kamu kayıtları, şahsi dokümanlar, popüler kültür evrakları, görsel dokümanlar, fiziki materyaller olarak sınıflandırılabilmektedir (Merriam, 2013). Çalışmada kullanılan dokümanlar, tarih ve eğitim tarihi araştırmalarında tek başına bir yöntem olarak kullanılmaya uygun olan doküman incelemesi yönteminin aşamalarına uygun olarak belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada incelenen kaynak 1924 yılında yayınlanan İlkokul Programıdır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veri olarak kullanılan ana doküman olan 1924 İlk Mektepler Müfredatına Balıkesir Mutasarrıf Ömer Ali Bey Yazma Eser Kütüphanesinden ulaşılmış ve dijital olarak talep edilmiştir. Müfredatta ilk olarak Terbiye-i Bedeniye dersiyle ilgili olan kısımların günümüz Türkçesine transkripsiyonları yapılmıştır. Transkript metni incelendiğinde Terbiye-i Bedeniye dersiyle ilgili hafta hafta dersin içeriğiyle ilgili açıklamalar verildikten sonra ders sırasında çocuklara oynatılabilecek oyunlarla ilgili ayrı bir bölüm oluşturulduğu anlaşılmıştır. Bu bölüm incelendiğinde 25 farklı oyunun kuralları ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapıldığı anlaşılmıştır. Oyunların yönergeleri değerler eğitimi ve karakter güçleri açısından içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi gerçekleştirilirken değerler eğitimi açısından Rokeach'ın Değerler Sınıflandırmasında belirttiği amaç ve araç değerler (tablo 1) dikkate alınmıştır. Karakter güçleri açısından analiz yapılırken de Park ve Peterson'un erdemler ve karakter güçleri sınıflandırması (tablo 2) dikkate alınmıştır.

Tablo 1. Rokeach'ın Değerler Sınıflaması

| Amaç Değerler | | Araç Değerler | |
|---|---|---|---|
| Rahat Bir Hayat | İç Huzur | Hırslı | Hayal Gücü Kuvvetli |
| Heyecanlı Bir Hayat | Gerçek Sevgi | Açık Görüşlü Olma | Bağımsızlık |
| Başarma Hissi | Ulusal Güvenlik | Yeteneklilik | Entelektüel |
| Barış İçinde Bir Dünya | Zevk | Neşe | Mantıklılık |
| Güzellikler Dünyası | Kurtuluş | Temiz | Sevecenlik |
| Eşitlik | Özsaygı | Cesaret | İtaatkarlık |
| Aile Güvenliği | Sosyal Onay | Affedicilik | Kibar |
| Özgürlük | Gerçek Dostluk | Yardımseverlik | Sorumluluk |
| Mutluluk | Bilgelik | Dürüstlük | Öz-Kontrol |

Kaynak: (Karababa, 2014, 9)

Tablo 2. Park ve Peterson'un Erdemler ve Karakter Güçleri Sınıflandırması

| Erdemler | Bilgelik | Cesaret | İnsaniyet | Adalet | Ölçülülük | Aşkınlık |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Karakter Güçleri | Yaratıcılık | Cesur olma | Sevme | Takım Çalışması | Affetme | Estetik ve Mükemmelliğin Takdiri |
| | Merak | Sebatkarlık | İyi Yürekliliik | Adil olma | Alçakgönüllülük | Şükran duyma |
| | Açıkfikirliik | Dürüstlük | Sosyal Zeka | Liderlik | Tedbirlilik | Umut |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Öğrenme Aşkı | Yaşam Coşkusu | | | Öz düzenleme | Mizah |
| | Çok Yönlü Bakış Açısı | | | | | Maneviyat |

Kaynak: Kabakçı (2020, 18-24)'daki bilgilerden yola çıkılarak araştırmacı tarafından tablo yeniden düzenlenmiştir.

Literatürde hem değerler hem de karakter güçleri için farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada seçilen değerler sınıflandırması ile erdemler ve karakter güçleri sınıflandırmalarının teorik olarak birbirini tamamlayan bir nitelik taşıdığı düşünüldüğü için bu seçimler yapılmıştır. Ayrıca oyunların açıklamalarının iki farklı sınıflandırma üzerinden analizinin yapılması çalışmanın geçerliliğini de arttıracaktır. Çalışmada analizler ilk olarak araştırmacı tarafından Rokeach'ın değerler sınıflandırmasına göre yapılmıştır. Daha sonra yine araştırmacı tarafından Park ve Peterson'un erdemler ve karakter güçleri sınıflandırması dikkate alınarak yeni bir kodlama yapılmıştır. Yapılan kodlamalar birbiri ile karşılaştırılmıştır. Araştırmacının tamamladığı kodlamalardan sonra bir sınıf öğretmeninden de kodlamaları araştırmacıdan bağımsız olarak yapması istenmiştir. Oyunlarla ilgili yapılan iki farklı kodlama ayrıca bir alan uzmanına gösterilmiş, onun görüşleri doğrultusunda analizlere son şekli verilmiştir. Araştırmacıdan farklı iki kişinin de veri analizi kısmına destek vermesi ile yapılan çalışmanın güvenirliği ve inanılabilirliği yükselmiştir.

## Bulgular

Çalışmada incelenen İlk Mektepler Müfredatının Beden Eğitimi ve Spor Dersi kısmında yer verilen 25 oyunun yönergelerine göre 16 oyunda Rokeach'ın Değerler Sınıflandırması ve Park ve Peterson'un Erdemler ve Karakter Güçleri sınıflandırmasının analizi yapılmıştır. Kalan 9 oyun topla oynanan oyunlar olduğu için programda ayrı bir grup olarak verilmiştir. Bu oyunların yönergeleri incelendiğinde büyük orana benzerlikler tespit edildiği için bulgularda sadece programda yer alan ilk 16 oyuna dair analizlere yer verilmiştir. Oyunların yönergelerinde tespit edilen değerlerin frekans dağılımları tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Rokeach'ın Değerler Sınıflandırmasına Göre Oyunlarda Yer Alan Değerlerin Frekans Dağılımı

| Oyunlar | Değerler | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Amaç Değerler | | | | | Araç Değerler | | | | | | | | | | |
| | Özgürlük | Başarma Hissi | Eşitlik | Zevk | Heyecanlı Bir Hayat | Bağımsızlık | Sorumluluk | Öz-kontrol | Dürüstlük | Neşe | Kibar | Mantıklılık | Cesaret | Hırslı | Affedicilik | Toplam |
| Yurdunu Bul | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | 5 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Eş Yetiş | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | | | | | | | 7 |
| Daire Üstünde Kaç-Tut | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | | | 5 |
| Geri Dön Yetiş | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | 6 |
| Önden Dolaş | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | 6 |
| El Tut, Selam Ver, Kaç | | 1 | | | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | | 5 |
| Kaç, Dur, Kurtul | | | 1 | | | | 1 | 1 | | | | | | | | 3 |
| Çifte Avcı | 1 | | | | | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | 4 |
| Fes Düştü | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | | | 7 |
| İmdat Haberi | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | | | 7 |
| Sıçra Kurtul | | 1 | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | 3 |
| Bayrakları Dolaş Gel | | 1 | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | 3 |
| Hücum Emri | | 1 | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | 3 |
| Sekerek Yetiş | | 1 | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | 3 |
| Sancak | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | | 10 |
| Esir Almaca | | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | | | | | | | 1 | 5 |
| Toplam | 7 | 14 | 5 | 5 | 1 | 6 | 16 | 16 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 82 |

Tablo 3 incelendiğinde Sancak adlı oyunda 10 farklı değerle ilgili ifadelere ulaşıldığı görülmektedir. Kaç Kurtul, Sıçra Kurtul, Bayrakları Dolaş Gel, Hücum Emri ve Seker Yetiş adlı oyunlarda ise 3 değerle ilgili ifadeler tespit edilmiştir. Amaç değerler içerisinde yer alan başarma hissi değeri 14 oyunla ilişkilendirilmiştir. Araç değerlerde yer alan sorumluluk ve öz-kontrol değerlerinin ise tüm oyunlarda bulunduğu tespit edilmiştir.

İncelenen programda yer alan oyunlar değerler sınıflandırması yapıldıktan sonra değer eğitimiyle doğrudan ilişkili olduğu düşünülen karakter güçleri açısından da analiz yapılmıştır. Park ve Peterson'un erdemler ve karakter güçleri sınıflandırmasına göre yapılan analizlerin oyunlara dağılım frekansı tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Park ve Peterson'un Erdemler ve Karakter Güçleri Sınıflandırmasına Göre Oyunlarda Yer Alan Erdemler ve Karakter Güçlerinin Dağılımı

| Oyunlar | Erdemler | Karakter Güçleri |
|---|---|---|

| | Bilgelik | Cesaret | İnsaniyet | Adalet | Ölçülülük | Toplam | Sebatkarlık | Sosyal Zeka | Takım Çalışması | Liderlik | Öz Düzenleme | Adil olma | Tedbirlilik | Merak | Açıkfikirlilik | Cesur olma | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yurdunu Bul | | 1 | | 1 | 1 | 3 | | 1 | 1 | 1 | | | | | | | 3 |
| Eş Yetiş | | 1 | | 1 | 1 | 3 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | | | | 4 |
| Daire Üstünde Kaç-Tut | | 1 | | 1 | 1 | 3 | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | 3 |
| Geri Dön Yetiş | | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | | | | 4 |
| Önden Dolaş | | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | | | | 4 |
| El Tut, Selam Ver, Kaç | | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | | | 4 |
| Kaç, Dur, Kurtul | | | 1 | 1 | 1 | 3 | | 1 | | | 1 | 1 | | | | | 3 |
| Çifte Avcı | | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | | | 5 |
| Fes Düştü | 1 | 1 | | | 1 | 3 | | | | | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 4 |
| İmdat Haberi | | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | | 6 |
| Sıçra Kurtul | | 1 | 1 | | 1 | 3 | | 1 | | | 1 | | | | | 1 | 3 |
| Bayrakları Dolaş Gel | | | | 1 | 1 | 2 | | | 1 | 1 | 1 | | | | | | 3 |
| Hücum Emri | | 1 | | 1 | 1 | 3 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | | | | 4 |
| Sekerek Yetiş | 1 | 1 | 1 | | 1 | 4 | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | 1 | | | 5 |
| Sancak | | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | 1 | 6 |
| Esir Almaca | | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | 1 | 6 |
| Toplam | 2 | 14 | 10 | 13 | 16 | 55 | 11 | 11 | 10 | 7 | 15 | 3 | 3 | 2 | 1 | 4 | 67 |

Tablo 4 incelendiğinde Park ve Peterson'un erdemler ve karakter sınıflandırmasında yer alan altı erdemden beş tanesinin oyunlarda yer verilen ifadelerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Sınıflandırmada yer alan aşkınlık erdemi ve bu erdemle ilişkili karakter güçleriyle

ilişkilendirilen bir ifadeye incelenen oyunlarda rastlanmamıştır. Ölçülülük erdemi ve bu erdemle ilişkilendirilen öz düzenleme karakter gücü oyunlarda en fazla tespit edilen erdem ve karakter gücü olarak karşımıza çıkmaktadır. Cesaret erdemi ve onunla ilişkili olan sebatkarlık karakter gücünün de yine frekans olarak diğerlerinden fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca yine tablo 4'te insaniyet erdemi ve onunla ilişkili olan sosyal zeka karakter gücü ile Adalet erdemi ve onunla ilişkili olan takım çalışması karakter gücünün de özellikle takım oyunlarında ve grupla oynanan oyunlarda tespit edildiği anlaşılmaktadır. Bilgelik erdemi ve onunla ilgili olan merak ve açıkfikirlilik karakter güçlerinin ise en az frekansa sahip olduğu tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 5. Oyunlarda İlişkilendirilen Değerler, Erdemler ve Karakter Güçleri

| Oyunlar | Değerler | | Erdemler ve Karakter Güçleri | |
|---|---|---|---|---|
| | Amaç Değ. | Araç Değ. | Edemler | Karakter Güç. |
| Yurdunu Bul | Özgürlük<br>Başarma Hissi | Bağımsızlık,<br>Sorumluluk,<br>Öz-kontrol | Cesaret<br>İnsaniyet<br>Adalet<br>Ölçülülük | Sebatkarlık<br>Sosyal Zeka<br>Takım Çalışması<br>Öz Düzenleme |
| Eş Yetiş | Özgürlük<br>Başarma Hissi<br>Eşitlik<br>Zevk | Sorumluluk<br>Öz-kontrol<br>Dürüstlük | Cesaret<br>Adalet<br>Ölçülülük | Sebatkarlık<br>Liderlik<br>Takım Çalışması<br>Öz Düzenleme |
| Daire Üstünde Kaç-Tut | Özgürlük<br>Başarma Hissi<br>Zevk | Sorumluluk<br>Öz-kontrol | Cesaret<br>Adalet<br>Ölçülülük | Sebatkarlık<br>Liderlik<br>Öz düzenleme |
| Geri Dön Yetiş | Özgürlük<br>Başarma Hissi<br>Zevk | Sorumluluk<br>Öz-kontrol<br>Bağımsızlık | Cesaret<br>Adalet<br>İnsaniyet<br>Ölçülülük | Sebatkarlık<br>Takım Çalışması<br>Sosyal Zeka<br>Öz Düzenleme |
| Önden Dolaş | Eşitlik | Bağımsızlık | Cesaret | Sebatkarlık |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Başarma Hissi<br>Zevk | Öz-kontrol<br>Sorumluluk | İnsaniyet<br>Adalet<br>Ölçülülük | Sosyal Zeka<br>Takım Çalışması<br>Öz Düzenleme |
| El Tut, Selam Ver, Kaç | Başarma Hissi | Sorumluluk<br>Öz Kontrol<br>Neşe<br>Kibar | Adalet<br>Ölçülülük<br>İnsaniyet<br>Cesaret | Liderlik<br>Öz Düzenleme<br>Sosyal Zeka<br>Sebatkarlık |
| Kaç, Dur, Kurtul | Eşitlik | Sorumluluk<br>Öz-kontrol | İnsaniyet<br>Ölçülülük<br>Adalet | Sosyal Zeka<br>Öz Düzenleme<br>Adil olma |
| Çifte Avcı | Özgürlük | Sorumluluk<br>Bağımsızlık<br>Öz-kontrol | Adalet<br>Cesaret<br>Ölçülülük<br>İnsaniyet | Takım Çalışması<br>Sebatkarlık<br>Öz Düzenleme,<br>Tedbirlilik<br>Sosyal Zeka |
| Fes Düştü | Başarma Hissi<br>Zevk | Sorumluluk<br>Bağımsızlık<br>Öz-kontrol<br>Neşe | Bilgelik<br>Cesaret<br>Ölçülülük | Merak, Açıkfikirlilik<br>Cesur olma<br>Öz Düzenleme |
| İmdat Haberi | Özgürlük<br>Başarma Hissi | Sorumluluk<br>Cesaret<br>Bağımsızlık<br>Mantıklılık<br>Öz-kontrol | Adalet<br>Cesaret<br>İnsaniyet<br>Ölçülülük | Takım Çalışması,<br>Liderlik<br>Sebatkarlık<br>Sosyal Zeka<br>Öz Düzenleme |
| Sıçra Kurtul | Başarma Hissi | Sorumluluk<br>Öz-kontrol | Ölçülülük<br>İnsaniyet | Öz Düzenleme<br>Sosyal Zeka |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Cesaret | Cesur Olma |
| Bayrakları Dolaş Gel | Başarma Hissi | Sorumluluk<br>Öz-kontrol | Adalet<br>Ölçülülük | Takım Çalışması<br>Liderlik<br>Öz Düzenleme |
| Hücum Emri | Başarma Hissi | Sorumluluk<br>Öz-kontrol | Adalet<br>Ölçülülük<br>Cesaret | Takım Çalışması<br>Liderlik<br>Öz Düzenleme<br>Sebatkarlık |
| Sekerek Yetiş! | Başarma Hissi | Öz-kontrol<br>Sorumluluk | Bilgelik<br>Cesaret<br>İnsaniyet<br>Ölçülülük | Merak<br>Sebatkarlık<br>Sosyal Zeka<br>Öz Düzenleme<br>Tedbirlilik |
| Sancak | Eşitlik<br>Heyecanlı Bir Hayat<br>Özgürlük<br>Başarma Hissi | Cesaret<br>Bağımsızlık<br>Mantıklılık<br>Öz-kontrol<br>Hırslı<br>Sorumluluk | Adalet<br>İnsaniyet<br>Cesaret<br>Ölçülülük | Takım Çalışması<br>Adil olma<br>Sosyal Zeka<br>Cesur olma<br>Sebatkarlık<br>Öz Düzenleme |
| Esir Almaca | Eşitlik<br>Başarma Hissi | Sorumluluk<br>Öz-kontrol<br>Affedicilik | Adalet<br>İnsaniyet<br>Cesaret<br>Ölçülülük | Takım Çalışması<br>Adil olma<br>Sosyal Zeka<br>Cesur olma<br>Sebatkarlık<br>Öz Düzenleme |

Tablo 5 incelendiğinde oyunlarda tespit edilen değerler ve erdemler ve karakter güçlerinin dağılımını görmek mümkündür. Bu dağılım yapılırken özgürlük amaç değeri ve bağımsızlık araç değeri oyunların yönergelerinde kullanılan kavramlardan yola çıkarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan değerler sınıflandırmasında vatanseverlik ve milli değerler ile ilgili doğrudan bir değer ifadesi bulunmadığı için yönergelerdeki vatanseverlik ve milli değerlerle ilgili ifadeler özgürlük ve bağımsızlık değeri ile ilişkilendirilmiştir. Örneğin;

Yurdunu Bul oyununda *".... karenin dört köşesine birer küçük daire yapar. Buna yurt ismi verilir..."*

Eş Yetiş oyununda *"... sağda duranlar beyaz, soldakiler kırmızı kabul edilir..."*

Geri Dön Yetiş oyununda *".... posta başı oyunu tarif eder ve hangi rengi önce söylerse o taraf kaçar, diğerleri de kaleye kadar kovalayıp tutmaya çalışır ve sonra beyaz-kırmızı veya kırmızı-beyaz komutunu verir..."*

İmdat Haberi oyununda *"... bir taraf beyaz, diğer taraf kırmızı olur..."* ve *" ... imdat haberi hangisinin elinde olduğunu bilmediklerinden yakalanan öğrenci esir edilir..."*

Bu ifadelerde görülen kırmızı ve beyaz vurgusunun takımla oynanan tüm oyunlarda olduğu göze çarpmaktadır. Kırmızı ve beyaz Türk bayrağının renklerini ifade ettiği ve bayrak da bağımsızlık ve özgürlüğün sembolü olduğu için böyle bir değerlendirme uygun görülmüştür.

Oyunların yönergelerinde yer alan ifadelerde dikkat çeken diğer bir noktada hemen her oyunda özellikle takım oyunlarında bir liderin olması gerektiği ve bu liderin oyunun kurallarını takip ederek üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesinin beklenmesidir. Bu tarz ifadeler sorumluluk ve öz-kontrol araç değerleri ile ilişkilendirilmiştir. Örneğin;

Yurdunu bul oyununda *"... posta başı her iki dairenin orta noktasında durur ve bir kere oyunu tarif ettikten sonra dikkat diye bağırır. Ardından yurdunu bul! Komutuyla öğrenciler yurtlara koşarlar..."*

Eş Yetiş oyununda *"... bu oyunu on kişilik bir postayla oynamak için beşer adım aralıkla ikişer ikişer dizilirler. ... posta başı başını geri çevirip eş yetiş komutunu verince en arkada ve takriben yirmi beş adım geride bulunan son çiftin biri sağdan biri soldan koşarak posta başına eş olmak üzere gelir. ....posta başı her defasında sağ ve soldan, arkadan koşup daha önce gelenleri bir kağıda kayır eder..."*

Daire üstünde kaç tut oyununda *" ... posta başı oyunu tarif eder ve der ki; hızlı bir şekilde beyaz-kırmızı veya kırmızı-beyaz diye bağıracağım, hangi rengi önce söylersem o renk; dairenin çevresi üstünde istediği tarafa kaçacak diğeri onu kovalayacak. Çizginin içine girmek veya dışına çıkmak her iki öğrenciye de yasaktır..."*

El tut, selam ver, kaç oyununda *"... posta grubu el ele tutuşup bir halka oluştururlar. İçlerinden biri açık göz olur ve dairenin dışında dolaşır. Dolaşırken arkadaşlarından birinin omzuna hafifçe iki*

*defa dokunup hızla kaçar, dokunduğu arkadaşı açık gözü kovalamak yerine ters yönde koşmaya başlar..."*

Çifte avcı oyununda *" ... posta başının marş komutuyla bütün çocuklar karşı kaleye gitmek üzere koşarlar, avcılar da onları yakalamaya çalışırlar..."*

Bu ifadelerin hem oyunda liderlik yapan ya da oyunu başlatmak için seçilen öğrencinin yerine getirmesi gereken sorumlukları hem de oyuna katılan tüm öğrencilerin oyun kurallarına uygun olarak yapmaları gerekenleri öz-kontrollerini kullanarak gerçekleştirmelerine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Erdemler ve karakter güçleri açısından değerlendirdiğimizde ise cesaret erdemi ve sebatkarlık karakter gücünün gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir. İlaveten ölçülülük erdemi ve öz düzenleme karakter gücünün de bu ifadelerle desteklendiği düşünülmüştür. Yine adalet erdemi ve takım çalışması karakter gücüyle birlikte insaniyet erdemi ve sosyal zeka karakter gücünün de uygun olduğu anlaşılmıştır.

Oyunların yönergeleri incelendiğinde takım oyunları başta olmak üzere pek çok oyunda kazanan bir tarafın olması öğrencilerin başarma hissi değerini yaşamalarına imkan sağlamaktadır. Aynı zamanda zevk, eşitlik, heyecanlı bir hayat amaç değerleri ve neşe, kibar, cesaret, mantıklılık araç değerleriyle ilgili olarak da bazı oyunlarda net ifadeler tespit edilmiştir. Örneğin;

Eş yetiş oyununda *"... beyazlar veya kırmızılardan hangi taraf daha çok yetişip eş olmayı başarmışsa o taraf oyunu kazanır."*

Yurdunu bul oyununda *".... şayet açık göz dört beş defa tekrar eden bu yurt değiştirmelerde yer kamayı başamaz ise posta başı tekrar komutunu verir, yine yurt sahiplerini ortaya açık gözün yanına toplar ve oyun yeniden başlar."*

El tut, selam ver, kaç oyununda *"... biraz sonra farklı taraflardan koşan iki arkadaş karşı karşıya gelirler. Sağ ellerini uzatıp toka edip yollarına devam ederler ve halkada boşalan yeri kapmaya çalışırlar."*

Kaç, dur. Kurtul oyununda *".. oyunda karışıklık olmaması için karşı karşıya duranlar aradaki iki adım mesafeyi korumaya gayret etmelidir."*

Fes düştü oyununda *"... posta başı çocuklardan birine bu fesin bulunduğu mesafeyi tahmin ettirir. Farz edelim on adım der. Sonra bir mendil ile gözleri bağlanır, eline de bir değnek verilir. On adımda fesin yanına giderek elindeki değnekle vurup fesi düşürmesi beklenir. ... bu oyun pek eğlencilidir. Çünkü öğrencilerin çoğunluğu fesin bulunduğu yere gidemeyip değneği havada boşa sallarlar. Öğrencinin bu hali diğerlerine gülmek için bir vesile oluşturur."*

Imdat haberi oyununda *".. beyaz ve kırmızılar grubun bir kısmını kalede muhafız bıraktıkları gibi, diğer bir kısmını içlerinden birinin eline imdat haberini verip karşı kalede kuşatmada olan posta başına gönderirler."*

Sıçra kurtul oyununda *".... torba kimin ayağına çarparsa o ebe olup ortaya çıkar ve kum torbasını*

*aynı şekilde çevirir."*

Sancak oyununda *"... savaşçılardan biri koluna renkli bir mendil bağlar. Ona keşşaf denir. Onu kimse yakalayamayacağı gibi o savunma tarafından kimi yakalarsa esir etmek hakkına sahiptir. .... savunmalar ise, savaşçıları kendi sınırları dışında yakalamak hakkına sahip olduklarından, kendi kalelerinde dikili olan sancağı almaya gelen savaşçılara hücum ederler. ... bu suretle ya savaşçılar sancağı almayı başaramadan hepsi esir olurlar veya keşşafın desteğiyle savunma kalesine girip sancağı alırlar."*

Bu ifadelerden yola çıkarak yukarıda bahsedilen oyunlarda kazanan ve kaybeden tarafların olması öğrencilerde başarma hissi doyumunun oluşması ve bunun için çaba gösterme, pes etmeme, mücadele etme gibi davranışları geliştirmelerine fırsat oluşturmaktadır. Ayrıca oyunların kurallarının baştan belirli olması öğrencilerin adalet ve eşitlik kavramlarını içselleştirmelerine de katkı sağlayacaktır. Erdemler ve karakter güçleri açısından değerlendirildiğinde ise cesaret erdemi ve onunla ilgili olan sebatkarlık, cesur olma karakter güçlerini, bilgelik erdemi ve onunla ilgili olan merak ve açıkfikirlilik karakter güçlerini, adalet erdemi ve adil olma karakter gücünü geliştirdiği düşünülmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

İlk mektepler müfredatı Türkiye Cumhuriyetini ilk ilkokul eğitimi programı olduğu için bu program metninin incelenmesi dönemin özelliklerinin anlaşılması, Osmanlı Devleti ile Türkiye Cumhuriyeti arsındaki devamlılığın anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada 1924 İlk Mektepler Müfredatında Beden Eğitimi ve Oyun dersinde yer verilen oyunlar değerler ve karakter eğitimi açısından incelenmiştir.

Bulgular kısmı incelendiğinde oyunlarda verilen yönergelerden yola çıkılarak değerler ve karakter eğitimi açısından bu yönergelerin değerlendirildiği ve oyunların sorumluluk, öz-kontrol, bağımsızlık, özgürlük, cesaret,başarma hissi, eşitlik, neşe gibi değerlerin kazanımını desteklediği görülmektedir. Değerler eğitimiyle ilgili literatür incelendiğinde değerleri öğrencilerin içselleştirebilmeleri açısından örnek olma, hissettirme, telkin etme gibi yaklaşımların daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. İlaveten değerler eğitiminin küçük yaş gruplarında daha etkili sonuçlar verdiği de görülmektedir. Bu açılardan düşündüğümüzde incelenen müfredatta yer alan oyunların oynatılması öğrencilerin ilgili değerleri oyun oynarken hissetmeleri ve içselleştirmeleri açısından oldukça faydalı görülmektedir.

Karakter eğitimi açısından değerlendirdiğimiz de ise bireyin karakterinin oluşumunda yine erke yaş dönemlerini daha etkili olduğu ve pek çok karakter özelliğinin bu dönemlerde kazanıldığı yapılan çalışmalarda ifade edilmektedir. İncelenen oyun yönergelerinde de karakter eğitimi açısından önemli olan adalet, cesaret, bilgelik, insaniyet, ölçülülük gibi erdemleri destekleyen ifadeler ve bu erdemlerle ilişkilendirilmiş olan takım çalışması, sebatkarlık, cesur olma, öz düzenleme, sosyal zeka, tedbirlilik, adil olma gibi karakter güçlerinin tespit edildiği bulgularda verilmiştir.

Sonuç olarak oyun kavramının çocuk gelişimi açısından taşıdığı önem düşünüldüğünde

incelenen oyunların ilkokul çocuklarının kişilik gelişimi ve değerler konusundaki gelişimlerini olumlu anlamda destekleyici ifadeler taşıdığı görülmüştür.

## Kaynakça

Akyüz, Y. (2019). Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2019. Ankara: Pegem Akademi.

Albayrak, H. (2019). İlkokul beden eğitimi ve oyun dersi oyun oynuyorum derleme kitapçığında yer alan çocuk oyunlarının değerler açısından incelenmesi ve buna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniverstesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Arun, C. A. (1991). Selim Sırrı Tarcan nasıl beden eğitimi öğretmeni oldu? Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi, 2(5), 30 - 34.

Aslan, M. (2011). İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Aytaş, G. ve Uysal, B. (2017). Oyun kavramı ve sınıflandırılmasına yönelik bir değerlendirme. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(1), 675-690.

Boyraz, C. ve Serin, G. (2016). İlkokul düzeyinde oyun temelli fiziksel etkinlikler yoluyla kuvvet ve hareket kavramlarının öğretimi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 89-101.

Budak, L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne ilkokul programları (1870-1936). Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 3(1), 377-393.

Burgaz Uskan, S. ve Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 123-131.

Can, S. ve Çava Kuru, G. (2018). İlkokul programında yer alan oyun ve fiziki etkinlikler dersinin bazı Avrupa ülkelerindeki benzer dersler ile karşılaştırılması. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(1), 97-108.

Çapan, M. Ş. ve Mutlu, T. O. (2016). Unutulmuş bir spor adamını anlamak, konferanslarıyla; Selim Sırrı Tarcan. SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 14(2), 235 - 241.

Cengiz, S. (1998). Çocuk oyunlarının sınıflandırılması. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi Dergisi, 38(1-2), 287-300.

Genç, S. Z. (2007). Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde program geliştirme çalışmaları. A.Ü. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 123-137.

Hergüner, G. (1992). Eğitim spor ilişkisi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 63-66.

Kabakçı, Ö. F. (2016). Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş: Güçlü Yanlara-Dayalı Psikolojik Danışma ve Değerler Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 6 (45), 25-40.

Karababa, A. (2014). Kuramsal temelde değer. İçinde: Değerler ve değerler psikolojisi, (Ed. B. Dilmaç ve H.H. Bircan) s.1-20, Ankara: Pegem.

Koçyiğit, S. Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 324 - 342.

MEB, (2018). Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama İçin bir rehber. (S. Turan, Çev. Edt) Ankara: Nobel.

Meydan, H. (2012). İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi. (Yayımlanmamış doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Özçakır, S. (2015). 100 yıl öncesinde Türkiye'de beden eğitimi öğretimi ve günümüzdeki yansımaları. Spor Bilimleri Dergisi, 26(1), 18-25.

Özçakır, S. ve Yıldıran, İ. (2016). II. Meşrutiyet dönemi beden eğitiminde çağdaş dönüşümler (1908-1918). SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 14(1), 15 - 29.

Özyürek, A. Tezel Şahin, F. ve Gündüz, Z. B. (2018). Nesilden nesile kültrel aktarımda oyun ve oyuncakların rolü. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 27(1), 1-12.

Sarıkaya, M. (2008). 1925 Prag pedagoji kongresi'nde bir Türk: Selim Sırrı Tarcan. Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, 42, 301-310.

Sarıkaya, M. (2018). Selim Sırrı Bey'in (Tarcan) sıhhı çocuk oyunları. Atatürk Dergisi, 7(1), 63-93.

Şinoforoğlu, T. (2020). Türkiye'de beden eğitimi öğretmeni yetiştirme çabaları ve öncü kuruluşlar (1908-1930). SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,, 18(Özel Sayı), 73-105.

Smith, P.K. Takhvar, M. Gore, N. ve Vollstedt, R. (1994). Küçük çocuklarda oyun: Tanımlama, sınıflama ve ölçme sorunları. Çev. M. T. Bağlı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 27(2), 975-987.

Sümbüllü, Y.Z. ve Altınışık, M.E. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. ETÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2, 73-85.

Yalçınkaya, T. (2005). Oyuncak yapımı ve oyuncak yapımında kullanılan birkaç malzeme. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. (Ed. Sevinç M.) s. 483-489, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Yavuz, A. Özüdoğru, E. ve Çelik Kayapınar, F. (2019). Okul öncesi ve İlköğretimde beden eğitimi ve oyun eğitimi: Sistematik derleme. Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi, 11(2), 130-138.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

# Osmanlı Devleti'nde II. Meşrutiyet Döneminde Vilayetlerdeki Maarif Teşkilatıyla Memurini Mülkiyenin Maarife Ait Vezaifine Dair 3 Layiha

İbrahim Caner TÜRK

[a] *Doç. Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Kurum Bilgisi, ORCID: 0000-0002-7204-4067.*

**ÖZET**

Osmanlı Devleti'nde vilayet seviyesinde maarif idaresine ilişkin hukuki düzenlemeler 1869 yılında Maarifi Umumiye Nizamnamesiyle birliktedir.

Nizamname, vilayetlerde maarif meclislerinin açılmasını hükme bağlamak suretiyle burada yerel temsilcilerin katılımıyla eğitime dair önlemlerin daha etkin yürütülmesini hedeflemiştir. İcra, teftiş ve finansman işlevlerini yerine getirecek maarif meclislerinin kuruluşu, taşra eğitiminde istikrarlı bir gelişmenin kurumsal temellerini oluşturmuştur.

Nizamnamenin kuvveden fiile geçirilmesi ise ancak 1880'den sonra, o da çeşitli yer ve zamanlarda farklı yoğunluklarda mümkün olmuştur.

13 Aralık 1896 tarihli talimatla ise vilayet maarif müdürlerinin sorumlulukları yeniden düzenmiş ve ilk kez sancak ve kazalardaki maarif idarelerinin işlevleri hukuki bir çerçeve içine alınıp tanımlanmıştır.

Bu çalışmada, II. Meşrutiyet döneminde Maarifi Umumiye Nezareti tarafından Dahiliye Nezaretinin talebi üzerine ilgili nezarete sunulan üç kıta layihaya göre vilayetlerdeki maarif teşkilatıyla mülki memurların maarife ait vazifeleri aktarılıp analiz edilmektedir. Birinci layiha Vilayat Maarif Teşkilatı, Encümeni Maarife dairdir. İkinci layiha Meclisi Maarif Vilayat, Mektep Komisyonları, Valilerin Maarife Müteallik Olan Vezaifine dairdir. Üçüncü layiha Kaymakamların Vezaifi, Maarif Müfettişleri, Kaza Maarif Vekilleri ve ilave maddelere dairdir.

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Araştırma

**Anahtar Kelimeler**

Osmanlı Devleti
Vilayet Maarif Teşkilatı
Mülki Memurların Maarife dair Vazifeleri
Layiha.

# The Three Documents (Reports) On Education-Related Duties Of The Maarif Organization And State Officers In The Ottoman State During The Second Constitutional Period

**ABSTRACT**

In the Ottoman Empire, the legal regulations regarding the education administration at the provincial level emerged in 1869 with the General Education Regulations. By decreeing the opening of education councils in the provinces, the regulation aimed to carry out the measures related to education more effectively with the participation of local representatives. The establishment of educational assemblies, which will fulfill the functions of enforcement, inspection, and financing, has formed the institutional basis for a stable development in provincial education. The actual implementation of the regulation was only possible after 1880, at different intensities in various places and times. With the instruction dated December 13, 1896, the responsibilities of the provincial education directors were rearranged and for the first time the functions of the education administrations in the sanjak and districts were included and defined in a legal framework. In this study, the education-related duties of the education organization and civil servants in the provinces are explained and analyzed according to the three pieces of documents (reports) submitted to the relevant ministry by the Ministry of Education in the second Constitutional period upon the request of the Ministry of Internal Affairs. The first statement (report) is about the Provincial Educational Organization, and the Council of Education. The second document (report) is about the Educational Provincial Council, School Commissions, and Educational Duties of the Governors. The third document (report) is about the duties of District Governors, Education Inspectors, District Education Deputies, and additional articles.

**Article Type**

Research

**Key Words**

Ottoman State

,Provincial Education Organization Education-related Duties of Civil Servants Document (Report).

## Giriş

İlgili layiha muhtevalarına geçmeden önce Osmanlı Devleti'nde Taşrada Devlet Okullarının Açılması-Eğitimin Tesisine dair bilgi vermek icap eder.

### Osmanlı Devleti'nde Taşrada Devlet Okullarının Açılması-Eğitimin Tesisi

Osmanlı Devleti'nde taşrada devlet okulları açılması projesi, daha 1839 yılında planlanmış olmasına rağmen gerçek anlamıyla ancak 1850'lerin başlarında uygulamaya geçirilebilmiştir. Vilayet seviyesinde maarif idaresine ilişkin hukuki düzenlemelerse 1869 yılına Maarifi Umumiye Nizamnamesi'ne kadar bekleyecektir(Somel, 2010, 93).

Mazbata tarihi 1 Eylül 1869(H. 24 Ca 1286) Olan Maarifi Umumiye Nizamnamesi 198 madde ve beş bölümden oluşmaktadır. Bu nizamnamede eğitimin hemen hemen her konusuyla ilgili düzenlemelere yer verilmiştir. Nizamname ilkokuldan üniversiteye tüm öğretim

kademelerinde yapılacak eğitim ve öğretimin özelliklerini; okutulacak dersleri, kayıt kabul işlerini, kız ve erkek çocukların öğrenimlerini ne şekilde yapacaklarını, idarecilerin, hizmetlilerin ve öğretmenlerin aylık ücretleri gibi konuları düzenlemiştir(Mahmud Cevad, 1338, 469-509).

Nizamnamenin bir diğer büyük etkisi, başkentte mevcut olan türden eğitim kurumlarının, yüksek, özel akademiler haricinde vilayetlerde de kurulmasında ısrar etmiş olmasıdır(Fortna, 2005, 147).

Nitekim Maarifi Umumiye Nizamnamesi, vilayetlerde maarif meclislerinin açılmasını hükme bağlamak suretiyle(Akyüz, 1993, 165) burada yerel temsilcilerin katılımıyla eğitime dair önlemlerin daha etkin yürütülmesini de hedeflemiştir. İcra, teftiş ve finansman işlevlerini yerine getirecek maarif meclislerinin kuruluşu, taşra eğitiminde istikrarlı bir gelişmenin kurumsal temellerini oluşturdu(Somel, 2010, 110,116).

Maarifi Umumiye Nizamnamesi, başkentte ve vilayetlerde genel eğitimi düzene sokmayı hedefleyen ilk kapsamlı hukuki metindir. 1869'da yayımlanmasına karşın, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin kuvveden fiile geçirilmesi ancak 1880'den sonra, o da çeşitli yer ve zamanlarda farklı yoğunluklarda mümkün olmuştur(Somel, 2010, 116).

Abdülhamid devriyle birlikte vilayetlerde eğitimin kurumsallaştırılması doğrultusunda daha kapsamlı ve tutarlı bir politika izlendiği görülür. Bu yöndeki ilk adımlar, Maarif Nezareti'nin 23 Aralık 1881 tarihli, taşrada maarif idareleri kurulmasına ilişkin raporuyla atılmıştır(Somel, 2010, 132).

İlk ve orta dereceli devlet okullarının imparatorluğun ücra bölgelerine değin yaygınlaşması, mali kaynakların sağlanmış olması, öğretmen sayısındaki tedrici artış Maarifi Umumiye Nizamnamesi'nin esasında oldukça genel karakterli hükümlerini zorlamaya başlamıştı. Söz konusu yeni koşullar ve zorunluluklar 1896 yılında yayınlanan bir talimatla vilayetlerde maarif idareleriyle ilgili çok daha ayrıntılı ve özel hükümler getirdi. 13 Aralık 1896'da Vilayât-ı Şâhâne Maaarif Müdirlerinin Vezâifini Mübeyyin Talimat yürürlüğe girdi. Bu talimatla vilayet maarif müdürlerinin sorumlulukları yeniden düzenleniyor ve ilk kez sancak ve kazalardaki maarif idarelerinin işlevleri hukuki bir çerçeve içine alınıp tanımlanıyordu. Maarif müdürlerinin vilayetteki idari yetkileri ve öğretmenleri denetleme gücü artırılıyordu(Somel, 2010, 142).

Okulların denetlenmesi, öğretmen atamaları, Maarifi Umumiye Nizamnamesi'nin sancak ve kazalarda maarif idareleri aracılığıyla vilayetlerdeki sorumlulukları hakkında daha spesifik maddeler 1896 talimatnamesi ile ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Gerçekte, nizamnamenin vilayetlerdeki idarelerle ilgili maddeleri, sadece Abdülhamid dönemi ve sonrasında uygulanmıştır. Bu nedenle de 1869 süreci, 1913'e kadar, eğitim meselelerinin, vilayetlerdeki maarif idareleriyle bağlantılı bir şekilde ele alınıp değerlendirildiği ilk ve son dönem olmuştur(Çağır-Türk, 2017, 74).

## Amaç

Bu araştırmada Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi'nden elde edilen 3 layiha üzerinden Osmanlı Devleti'nde II. Meşrutiyet döneminde vilayetlerdeki maarif teşkilatının ve memurini mülkiyenin maarife ait vazifelerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

## Yöntem

Bu araştırmada, tarih bilimi araştırmalarının doğasına uygun olarak tarihi doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi'nde yapılan araştırma ve incelemeler sonucunda ilgili layihalar tespit edilmiştir. Temin edilen bu layihalar üzerinde çeşitli analizler ve incelemeler yapılmıştır. Yapılan bu içerik analizleri sonucunda "Osmanlı Devleti'nde II. Meşrutiyet Döneminde Vilayetlerdeki Maarif Teşkilatının ve Memurini Mülkiyenin Maarife Ait Vazifeleri"ne dair çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri, daha önce de vurgulandığı gibi tarihsel araştırmalarının sıklıkla kullandığı yöntemlerden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi veren yazılı materyallerin analiz edilmesidir. Çalışma verilerinin toplanması sürecinde ilk olarak konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırmanın konusunu oluşturan ilgili layihalar Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi'nden elde edilmiştir. Osmanlı Türkçesiyle yazılı olan bu belgeler okunarak günümüz Türkçesine transkripte edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Doküman incelemesi ile elde edilen bilgiler betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen veriler sınıflandırılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi'nden elde edilen ilgili layihalardaki veriler "Osmanlı Devleti'nde II. Meşrutiyet döneminde vilayetlerdeki Maarif Teşkilatının ve Memurini Mülkiyenin Maarife Ait Vazifeleri" başlığı altında aşağıdan itibaren sunulmuştur.

## Osmanlı Devleti'nde II. Meşrutiyet döneminde vilayetlerdeki Maarif Teşkilatının ve Memurini Mülkiyenin Maarife Ait Vazifeleri

### İlgili Layihalar

Nezareti Maarifi Umumiye tarafından Dahiliye Nezareti Aliyesine 23 Teşrinevvel 324(5 Kasım 1908) tarihli ve 157 numrolu tezkire-i aliye-i nezaretpenahilerine verilen cevaba göre taşra maarif memurlarının vezaifini mübeyyin meclisçe tanzim olunan 19 Şevval 326 ve 1

Teşrinisani 324(14 Kasım 1908) tarihli dönemin Maarifi Umumiye Nazırı Recaizade Mahmud Ekrem Bey tarafından sunulan üç kıta layiha-i nizamiye şöyledir:

**1.Birinci Layiha**

Birinci layiha Vilayat Maarif Teşkilatı, Encümeni Maarife dairdir

**1.1.Vilayat Maarif Teşkilatı**

**1.** Maarif idareleri her vilayet merkezinde bir maarif müdürü ile bir encümen maarif müfettişi bulunacaktır.

**2.** Maarif müdürleri maarif nazırı tarafından intihab edilerek irade-i seniyye ile tayin edilirler.

**3.** Encümeni maarif müfettişleri maarif nezaretince intihab ve tayin edilirler.

**4.** Maarif müdürü Encümen-i Maarifin reisidir.

**5.** Encümeni maarif müfettişi encümeni maarifin azasındandır. Mahalli maarif vilayetin de reisi sanisidir.

**1.2.Encümeni Maarif**

Her vilayet merkezinde encümen-i maarif teşkil olunmuştur.

**Reisi:** Maarif müdürleri

**Aza:**

**1.**Encümeni maarif müfettişi

**2.**Vilayet dahilinde bulunan mekatibi aliye müdürleriyle mekatib müdürleri

**3.**Mekatibi aliye ve azadan her birinin funun ve edebiyat muallimlerinden intihab edilecek birer zat

**4.**Meclisi umumi-i vilayet ve mecalisi belediye azalarından maarif nazırı tarafından intihab edilecek ikişer zat.

Encümeni maarif senede iki defa içtima eder.

Encümeni maarifin sureti teşkiliyle vezaifine müteallik mevad maarif nizamnamesinde mündericdir.

Her vilayet merkezinde bir meclisi maarif vilayet teşkil olunmuştur.

Meclisi maarif vilayet atideki zevatdan teşkil eder:

***Vali:*** Reisi

*Encümeni Maarif Müfettişi:* Reisi sani

*Aza:*

**1.** Meclis-i umumi vilayet azalarının içlerinden intihab edeceği dört zat
**2.** Darülmuallimin-i İbtidaiyye müdürü.
**3.** Vilayet Mekatibi Rüşdiyesi muallimleri tarafından intihab edilecek iki muallim
**4.** Vilayet Mekatibi İbtidaiyyesi muallimleri tarafından intihab edilecek iki muallim.
**5.** Maarif nazırı tarafından müntehib iki maarif ibtidaiyye müfettişi.

Meclis-i Maarif-i vilayetin müntehib olan azasının müddeti üç senedir. Bu müddetin inkizâsında tekrar intihab edilebilirler.

Meclis-i Umumi-i vilayet azasından müntehib olanlar bu sıfat aslilerini zayi ettikleri gibi meclis-i maarif vilayet azalığından sakıt olurlar.

**2.İkinci Layiha**

İkinci layiha meclisi maarif vilayat, mektep komisyonları, valilerin maarife müteallik olan vezaifine dairdir.

**2.1.Meclisi Maarif Vilayat**

**1.** Meclisi maarif vilayet laakıl üç ayda bir kere inikad eder fakat vali lüzum gördükçe meclisi davet ve cem edebilir.

**2.** Meclisi maarif vilayet azalığı fahridir. Yalnız maarifi ibtidaiyye müfettişleriyle mekatib muallimlerinden olan azaya harcırah verilir.

**3.** Meclisi Maarif Vilayet azalarının sureti intihabıyla bu meclisin vezaifi maarif nizamnamesinde musarrahtır.

**2.2.Mektep Komisyonları**

**1.** Her nahiye ve kaza merkezinde bir mektep komisyonu teşkil olunacaktır.
**2.** Bu komisyonlar nahiye müdürü veya kaza kaymakamının veya bunların tevkil edeceği zevatın tahtı riyasetinde inikad eder(toplanır). Azası kaza maarif vekillerinden olmak üzere encümeni maarif müfettişinin tefrik edeceği birer zat ile aynı adette meclisi belediyenin intihab edeceği zevattan ibarettir.
**3.** Bu komisyonların sureti teşkili ile vezaifi maarif nizamnamesinde musarrahtır.

**2.3.Valilerin Maarife Müteallik Olan Vezaifi**

**1.**Vali Meclisi Maarif vilayete riyaset eder.

**2.**Meclisi Maarif Vilayet azalarının intihabına müteallik olan arayı hafiyye vakalarının tefrikine nezaret eder.

**3.** Meclis Maarif Vilayetin mekatibi hususiye küşadına muhalefet hakkındaki kararlarını nizamen lazım gelenlere tebliğ eder.

**4.** Mekteb ittihaz edilecek binaların mekteb ittihazına şayan olup olmadığına dair Meclisi Vilayetin reyini alarak emr ita eyler.

**5.** Mekatibi İbtidaiyye muallimliklerine talip olanların vakit müracaatlarını tayin eder.

**6.** Teşkil etmek, mevcud bir mektebi veya sınıfı lağv etmek gibi icraat valinin vezaifine taalluk eden hususatdandır.

**7.** Birkaç nahiyeye müşterek olmak üzere mekatip tesisi kezalik valinin vezaifi cümlesindendir.

**8.** Bir mektebin yahut bir sınıfın teşkiline muktezi olan mahal ile muallime mahsus olan mektebin esas ve levazımı karye ve nahiyece tedarik ve tehiyye edilmediği(hazırlanmadığı) halde vali doğrudan doğruya müdahele ile mektep veya sınıfı teşkil etmek için iktiza eden tedabiri ittihaz eder.

**9.** Mekatibi umumiyeye meccanen alınacak şakirdanın emr tefrik ve tevziini icra eder. Meccanen alınan şakirdanın tahsil zamanını tahdid edebilir. Mekatibe meccanen alınacak talebe bu müsaadeden refine lüzum görülürse bunu emr ve tebliğ eder.

**10.** Encümeni Maarif müfettişinin işarı üzerine mekatibi ibtidaiyye muallimlerini tayin eder.

**11.** Encümeni maarif müfettişinin teklifi ve meclisi maarif vilayetinin reyi mucibi ile mekatibi ibtidaiyye muallimlerinin azillerini icra eder.

**12.** Encümeni maarif müfettişinin teklifi üzerine mekatibi rüşdiyenin muallimi sani ve salisleriyle muallim muavinlerini tayin ve tevkil eder.

**13.** Encümeni maarif müfettişinin teklifi üzerine mekatibi ibtidaiyye muallimlerinin tahvil memuriyet ve becayişlerini icra eder.

**14.** Nahiye ve kazalarda teşkil edilen el işleri ve çırak mekteplerinin müdürleri ve muallimlerini tayin eder.

**15.** Vali bizzat mekatip komisyonlarının azalarını tayin hususunda icabı halinde müdahele eder.

**16.** Vilayeti terk etmek isteyen mekatibi ibtidaiyye muallimlerine terhisname ita eder.

**17.** Meclisi beledi azayı reyden imtina veya red ettiği halde vali bizzat mekatibin masarıfı tesisiyesini tediye için iktiza eden tedabiri derhal icra eder.

**3.Üçüncü Layiha**

Üçüncü layiha kaymakamların vezaifi, maarif müfettişleri, kaza maarif vekilleri, madde-i melhuka(karışmış, ilhak etmiş maddeler) ya dairdir.

**3.1.Kaymakamların Vezaifi**

1. Nahiye müdürleriyle zir idarelerinde bulunan nahiye ve kazalarda bulunan mekatibin hak teftişine haizdir.

2. Müdür ve kaymakamların mekatibde icra edeceği teftişat mektep binalarının levazımı tedrisiyenin ahvali sıhhiyeye taalluk eder. Mekatibde emri tedrise katiyyen müdahele edemezler.
3. Muallimlerin ve muallimelerin mektep binasında yerleştirilmeleri müdür ve kaymakamların marifetiyle olur.
4. Mekatibi ümmiye himaye komitalarına riyaset ederler.
5. Mekatibi hususiye küşadı, çırak mektepleri ve emsali mekatip tesisi hakkındaki müstediyatı kabul eder bunlar tarafından mektep hususi küşadına mümanaat edildiği halde keyfiyet meclisi maarif vilayetde müzakere edilir.
6. Müdür ve kaymakamlar mektep meclislerine riyaset ederler.
7. Her üç ayda bir bu komisyonları cem ederler.
8. Müdür ve kaymakamlar mektep komisyonlarıyla müttefiken mecburiyet tahsil kanununa tabi olan bilcümle etfalin bir cedvelini tanzim ve bunların velilerine mekteplerin ve sınıfların vakt küşadını ihbar ederler.

**3.2.Maarif Müfettişleri**

Her vilayet ve sancakların adedine göre maarif müfettiş umumiyeleri ile lüzumu kadar maarifi ibtidaiyye müfettişleri bulunur. Vilayet maarif müfettişleriyle maarif-i ibtidaiyye müfettişleri maarif nezaretince intihab ve tayin edilir. Bunların sureti tayini tafsili vezaifi maarif nizamnamesinde mündericdir.

**3.3.Kaza Maarif Vekilleri**

**1.** Her kazada mekatibini tahtı teftişde bulundurmak üzere maarif vekilleri tayin edilir.

**2.** Kaza maarif vekilleri meclis-i maarif vilayetçe intihab ve tayin edilir.

**3.** Vazifeleri ve sureti tayin ve intihabları maarif nizamnamesinde mündericdir.

**3.4.Madde-i Melhuka(Karışmış, İlhak Etmiş Maddeler)**

Vilayet itibariyle şehremaneti ve mülhakatı teşkilan maarifi vilayata kıyasen tertib edilecek ve müstakil mutasarrıflıklar teşkilat maarifçe civarda muvafık olan vilayetlere tabi olacaktır.

## Sonuç

Osmanlı Devleti'nde vilayet seviyesinde maarif idaresine ilişkin hukuki düzenlemeler 1869 yılında Maarifi Umumiye Nizamnamesiyle birliktedir. Nizamname, vilayetlerde maarif meclislerinin açılmasını hükme bağlamak suretiyle burada yerel temsilcilerin katılımıyla eğitime dair önlemlerin daha etkin yürütülmesini hedeflemiştir. Daha sonra yayınlanan talimatlarla ise vilayet maarif müdürlerinin sorumlulukları yeniden düzenmiş ve ilk kez sancak ve kazalardaki maarif idarelerinin işlevleri hukuki bir çerçeve içine alınıp tanımlanmıştır.

Nitekim çalışmaya konu olan ve Dahiliye Nezareti'nin talebi üzerine Maarif Nezareti tarafından dönemin Maarif Nazırı Recaizade Mahmud Ekrem Bey tarafından sunulan, taşra

maarif memurlarının vazifelerini gösteren meclisce tanzim olunmuş 14 Kasım 1908 tarihli üç layiha da bu mealdedir.

Birinci layiha Vilayat Maarif Teşkilatı, Encümeni Maarife dairdir. İkinci layiha Meclisi Maarif Vilayat, Mektep Komisyonları, Valilerin Maarife Müteallik Olan Vezaifine dairdir. Üçüncü layiha Kaymakamların Vezaifi, Maarif Müfettişleri, Kaza Maarif Vekilleri ve ilave maddelere dairdir

İlgili layihalardan İcra, teftiş ve finansman gibi işlevleri yerine getirecek kurulların oluşturulmasının taşra eğitiminde istikrarlı bir gelişmenin kurumsal temellerini oluşturduğu anlaşılmaktadır.

## Kaynakça

AKYÜZ, Y. (1993). Türk Eğitim Tarihi, İstanbul.

CUMHURBAŞKANLIĞI DEVLET ARŞİVLERİ BAŞKANLIĞI, OSMANLI ARŞİVİ, Ş.D.(Şurayı Devlet) 3215/8.

ÇAĞIR, M.-TÜRK İ. C. (2017). "1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Türk Eğitim Tarihindeki Yeri", Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, Cilt 4, Sayı 11, s. 62-75.

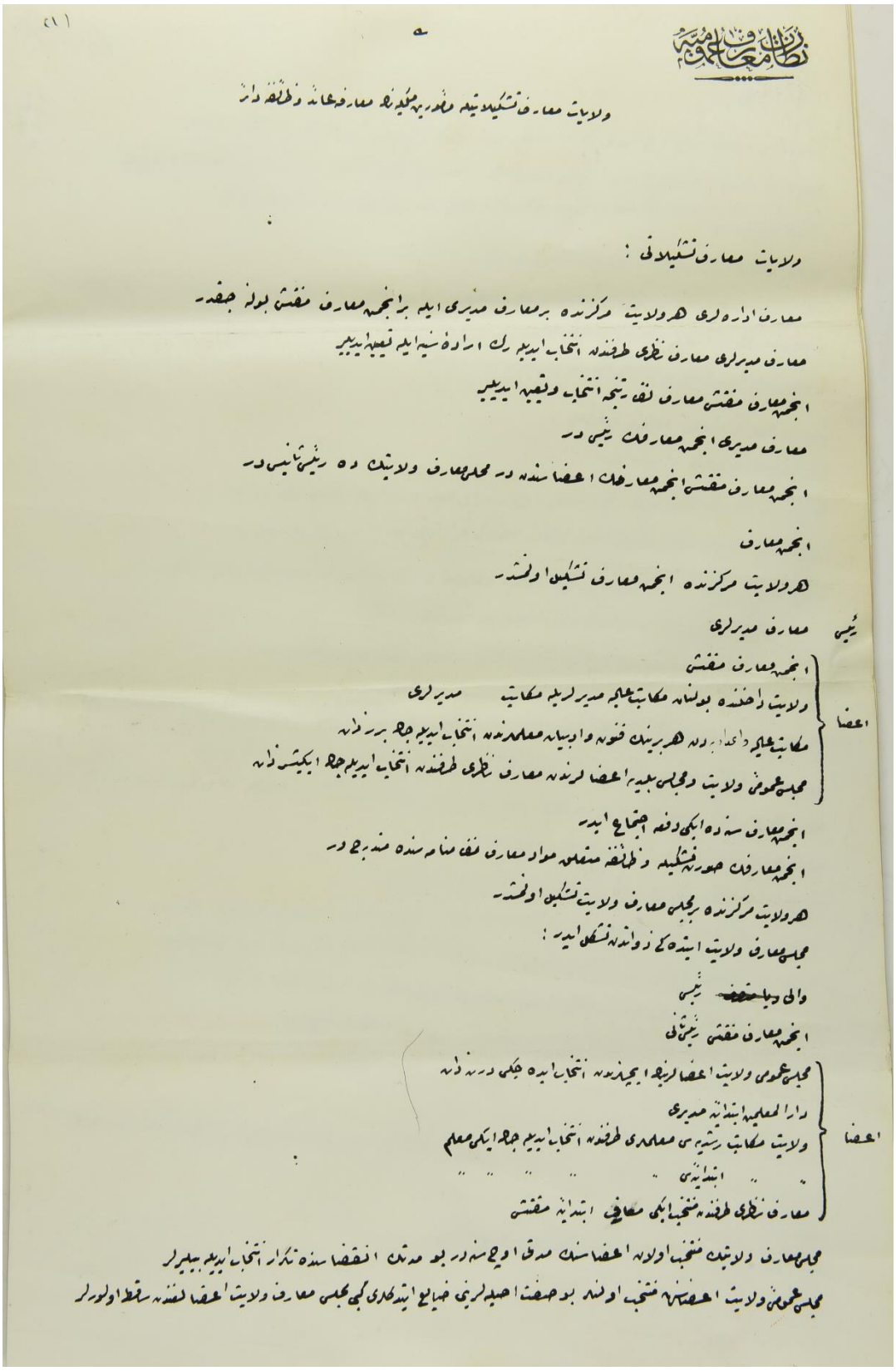
FORTNA, B. C. (2005). Mekteb-i Hümayun Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim, (Çeviren: Pelin Siral), İstanbul.

MAHMUD CEVAD (1338). Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı, İstanbul.

SOMEL, S. A. (2010).Osmanlıda Eğitimin Modernleşmesi(1839-1908) İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin, (Çeviren: Osman Yener), İstanbul.

## Ekler

**Ek 1:** Maarifi Umumiye Nezareti Tarafından Dahiliye Nezaretine Sunulan Vilayetlerdeki Maarif Teşkilatıyla Memurini Mülkiyenin Maarife Ait Vezaifine Dair Layihalar



نظارت معارف عمومیه

ولایات معارف تشکیلاتیه و اداریه مجلسلری معارف خانه وظائف دائره

ولایات معارف تشکیلاتی :

معارف اداره‌لری هر ولایت مرکزنده بر معارف مدیری ایله بر انجمن معارف مفتشی بولنه جقدر
معارف مدیرلری معارف نظری طرفندن انتخاب ایدیله رك اراده سنیه ایله تعیین ایدیلیر
انجمن معارف مفتشی معارف نظارتجه انتخاب و تعیین ایدیلیر
معارف مدیری انجمن معارفك رئیسی در
انجمن معارف مفتشی انجمن معارفك اعضاسندن در محل معارف ولایتك ده رئیس ثانیسی در

انجمن معارف

هر ولایت مرکزنده انجمن معارف تشکیل اولنمشدر

رئیس — معارف مدیرلری

اعضا:
- انجمن معارف مفتشی
- ولایت داخلنده بولنان مکاتب عالیه مدیرلرینه مکاتب مدیرلری
- مکاتب عالیه داخلنده هر برینك فنون و ادبیاته معلملرنده انتخاب ایدیله جك بر زات
- مجلس عمومی ولایت و مجلس بلدیه اعضالرندن معارف نظری طرفندن انتخاب ایدیله جك ایکیشر زات

انجمن معارف سنده ایکی دفعه اجتماع ایدر
انجمن معارفك صورت تشکیلی و وظائف متعلقه مواد معارف نظامنامه سنده مندرجدر
هر ولایت مرکزنده بر مجلس معارف ولایت تشکیل اولنمشدر
مجلس معارف ولایت ایشبو کی زواتدن تشکل ایدر :

والی ~~و یا مفتش~~ رئیس
انجمن معارف مفتشی رئیس ثانی

اعضا:
- مجلس عمومی ولایت اعضالرنك ایچلرندن انتخاب ایده جکلری دردر زات
- دار المعلمین ابتدائی مدیری
- ولایت مکاتب رشدیه‌سی معلملری طرفندن انتخاب ایدیله جك ایکی معلم
- " " ابتدائی " " " "
- معارف نظری طرفندن منتخب ایکی معارف ابتدائی مفتشی

مجلس معارف ولایتك منتخب اولان اعضاسنك مدتی اوچ سنه‌در بو مدتك انقضاسنده تکرار انتخاب ایدیله بیلیرلر
مجلس عمومی ولایت اعضاسنه منتخب اولنان بو صفت اعضالری ضایع ایتدکلری کبی مجلس معارف ولایت اعضاسندن ساقط اولورلر

(٢)

٥

نظارت معارف عمومیه

مجلس معارف ولایت لازم اولدقجه ایده برکره انعقاد ایدر. فقط والی لزوم کوردکجه مجلس دعوت وجمع ایده بیلیر
مجلس معارف ولایت اعضالرنی تحریر در. بالکز معارف ابتدائیه مفتشلری مکاتب معلمینده اولان اعضالر خرجراه ویریلیر
مکاتب قومیسیونلری اعضالرینه حضورنه انتخابیله بو مجلسه وظائف معارف نقضاء سنده مصرف در.

ناحیه وقضالرده کزنده بر مکتب قومیسیونی تشکیل اولنجقدر.

بو قومیسیونلر ناحیه مدیری ویا قضا قائمقامندن ویا بونلرک توکیل ایده جکلری ذواتدن تحت ریاستنده انعقاد ایدر. اعضای وقضا معارف وکیلندن اولمق اوزره انجمن معارف مفتشی تقریب ایده جکی بر ذات ایله عدده مجلس بلدیه نک انتخاب ایده جکی ذواتدن عبارتدر.
بو قومیسیونلرک حضورنه تشکیلی ایله وظائف معارف نقضاء سنده مصرفدر.

ایلچیلرک معارف متعلقه اولانلر وظائف:

والی مجلس معارف ولایتک ریاستنده ایدر.

مجلس معارف ولایت اعضالرینه انتخابنه متعلق اولان آرای خفیه ورقه لریله تقریقنه نظارت ایدر.

مجلس معارف ولایتک مکاتب خصوصیه کتابنه مخالفت حقنده قرارلرینی نقضاً تلاز مکلنده تبلیغ ایدر.

مکتب اتخاذ ایدیلجه بنالرک مکتب اتخاذنه شایان اولوب اولمادیغنه دائر مجلس معارف ولایتک رأینی الده امر اعطا ایدر

مکاتب ابتدائیه معلملکنه طالب اولندقده وقت مراجعتدنی تعیین ایدر. ناحیه ولیلکلریه مکتب دیلر صنف تشکیل ایتمک موجود برمکتبی یا صنفی لغو ایتمک کبی اجراآتک والنک وظائفنه تعلق ایدن خصوصاتدندر.

برقاچ ناحیه برلشرک اولمق اوزره مکاتب تأسیسی کذلک والی نک وظائفندن جمله سندندر.

برمکتبک یا خود بر صنفک تشکیلنه مقتضی اولان محل ایله معلم مخصوص اولانلرک مکتب اثاثه ولوازمی قیمتی وناحیه تدارک ونهایه ایدلجکی جاله والی طوغریدن طوغریه مداخله ایدر مکتب ویا صنف تشکیل ایتمک ایچون اقتضا ایدن تدابیری اتخاذ ایدر

مکاتب عمومیه مجاناً الزجه شاکردلرک امر تقریب وتوزیعنی اجرا ایدر. مجاناً النانلر شاکردلرک تخصیص زمانی تحدید ایده بیلیر. مجاناً النانلرک مکاتب عمومیه دن رفعه لزوم کوریلیرسه بونک امر وتبلیغ ایدر.

انجمن معارف مفتشلری اشعاری اوزرینه مکاتب ابتدائیه معلملرینی تعیین ایدر.

انجمن معارف مفتشلری تطبیقی ومجلس معارف ولایتک رأی موجبنجه مکاتب ابتدائیه معلملرینه عزلنی اجرا ایدر.

انجمن معارف مفتشلری تطبیقی اوزرینه مکاتب رشدیه نک معلم ثانی وثالثلرینه معلم معاونلرینی تعیین وتوکیل ایدر.

انجمن معارف مفتشلری تطبیقی اوزرینه مکاتب ابتدائیه معلملرینه تحویل مأموریت وبجایتدنی اجرا ایدر

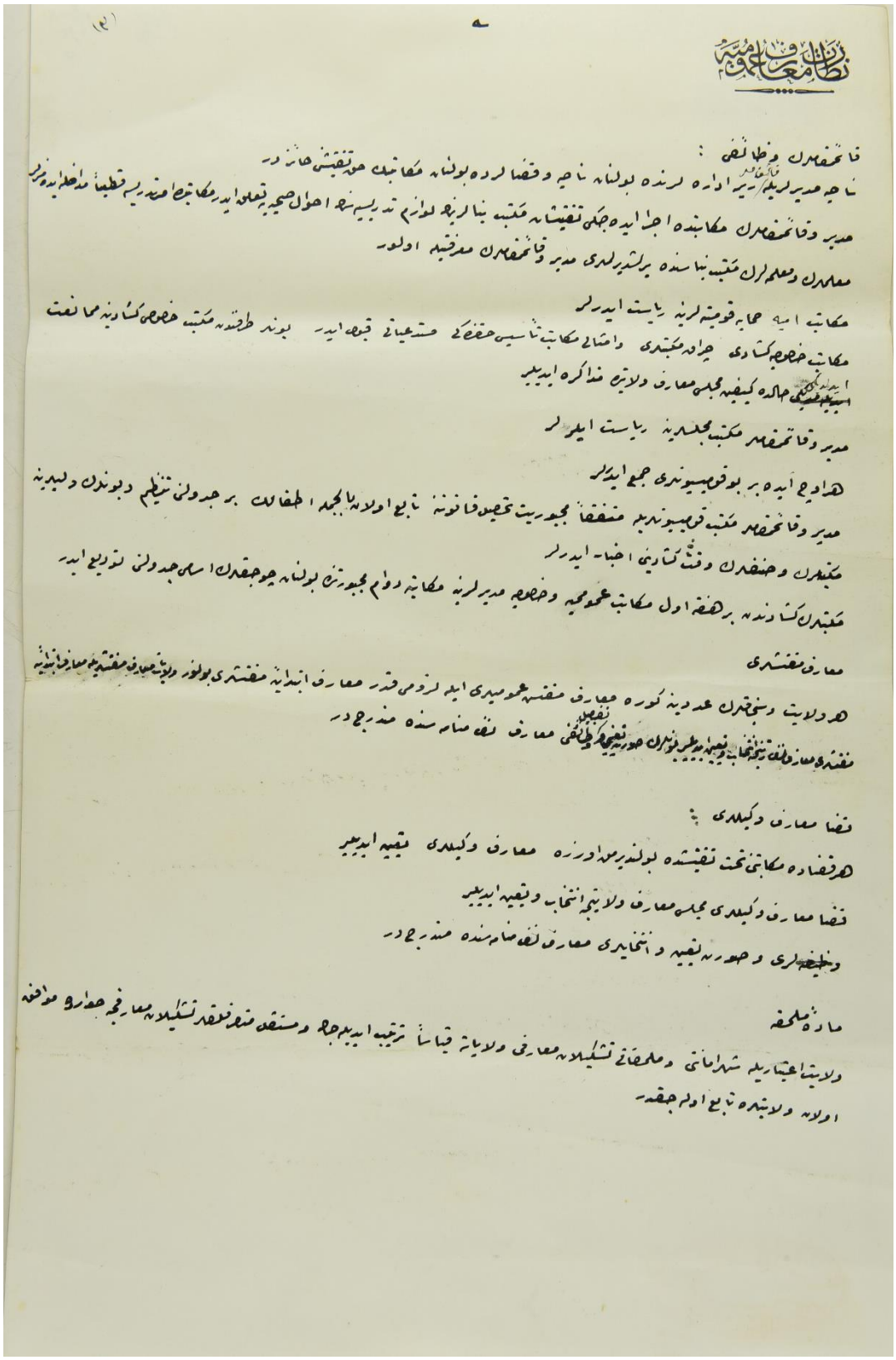
ناحیه وقضالرده تشکیل ایدیلجه الی ایتدی وجهله مکتبلرینه مدیرلری معلملری تعیین ایدر.

والی بالذات مکاتب قومیسیونلرینه اعضالرینی تعیین خصوصنی ایجابی حالنده مداخله ایدر.

ولایتی ترک ایتمک ایستیه مکاتب ابتدائیه معلملرینه ترخیصنام اعطا ایدر.

مجلس بلدی اعضای رأیله امتناع ویا رد ایتدیکی حالده والی بالذات مکاتبک مصارف تأسیسیسنی تأدیه ایچون اقتضا ایدن تدابیری درحال اجرا ایدر.

~~ناحیه واحده مکتب احداث ویا بر مکتب واحده بر صنف تشکیل~~



نظامنامه معارف عمومیه

قاتمقامک وظائفی :

ناحیه مدیرلری اداره لرنده بولنان ناحیه و قضالرده بولنان مکاتبک حسن تفتیشی حائزدر

مدیر و قاتمقامک مکاتبده اجرا ایده جکی تفتیشاته مکتب بنالرینه لوازم تدریسه احوال صحیه یه تعلق ایدن مکاتبه امتدریس قطعیا مداخله ایده مزلر

معلملرک و معلملرک مکتب بناسنده برلشدیرلدی مدیر و قاتمقامک مدققیدر اولور

مکاتب امیه حمایه قومیته لرینه ریاست ایدرلر

مکاتب خصوصه کشادی چراده مکتبدی و امثالی مکاتب تاسیس حقنده کی مشروعاتی قبول ایدر بوند طرقده مکتب خصوصه کشادینه ممانعت ایدیلدیکی حالده کیفیه مجلس معارف ولایتی مذاکره ایدیلیر

مدیر و قاتمقامه مکتب مجلسینه ریاست ایدرلر

هر اوچ ایده بر بوقوجیسوندی جمع ایدرلر

مدیر و قاتمقامه مکتب قومیسوندیه متفقا مجبوریت تحصیل قانونه تابع اولانلرک جمله اطفالک بر جدولنی تنظیم و بوندن دلیدینه مکتبدن و صنفدن وقت کشادینی اخبار ایدرلر

مکتبدن کشادنده بر هفته اول مکاتب عمومیه و خصوصه مدیرلرینه مکاتبه دوام مجبوریتی بولنان چوجقدن اسامی جدولنی توزیع ایدر

معارف مفتشلری

هر ولایت و سنجقدن عدد دینه کوره معارف مفتشه عمومیدی ایله لزومی قدر معارف ابتدائیه مفتشلری بولنور ولایت معارف مفتشیدیه معارف ابتدائیه مفتشلری معارفلرک تنظیمات و تفتیشاتی و تفتیشه عمومیدی طرفندن معارف نظامنامه سنده مندرجدر

قضا معارف وکیللری :

هر قضاده مکاتبی تحت تفتیشده بولندیرمه دورزره معارف وکیللری تعیین ایدیلیر

قضا معارف وکیللری مجلس معارف ولایتجه انتخاب و تعیین ایدیلیر

وظیفه لری و صورت تعیین و انتخابلری معارف نظامنامه سنده مندرجدر

مادهٔ ملحقه

ولایتلر اعتباریله شهرلرینی و ملحقاتی تشکیلاته معارفی ولایاته قیاساً ترتیب ایدیلمه و مستقل مدارس تشکیلاته معارفجه حضورو موافقه اولانه ولایتده تابع اولدیغیقدر

# Özgürlükçü Ve İnsan Hakları Merkezli Eğitim

Zarife Nezirli

Dr. Öğr. Üyesi, Baku Devlet Universitesi, nezirli.zerife@gmail.com, ORCİD: 0000-0002-7069-1922

**ÖZET**

Genel eğitimin devlet ve toplum karşısında en önemli görevlerinden biri ayrı alanlarda yetenekli, özel qabilliyyeti ile farklı öğrencilerin ortaya çıkarılması ve buna neden olan eğitim siteminin geliştirilmesi olmuştur. Eğitim sürecinin özü, eğitim yöntemlerinin içeriği sosyal ortam geliştikçe değiştiğinden, gelişmenin karakterine uygun olarak eğitim metotlarının da şekil ve muhtevası yenilenmeye başlamışdır.

Öğrenci hakları eğitim ortamını öğrenci için daha elverişli, aktif ve ilham verici kılmalıdır. Sorunun ortak çözümü sırasında kendisinin ve grup üyelerinin görüşlerini, yeteneklerini ve deneyimlerini paylaşabilmesi ve bu durumdan karşılıklı yararlanılması amacı ile her bir öğrencinin tartışmalarda ve grup çalışmalarında katılımı sağlanmalıdır. Eğitim sürecinde tüm öğrencilerin çeşitli bakış ve görüşlerini dikkate alarak, dialoji eğitim fikir çeşitliliğini, eğitimin içeriğini daha da zenginleştirmesini sağlamaktadır, bu metot sonuç çıkarma sürecine olumlu etki ettiği bilinmektedir.

Üretkenlik - her bireyde farklı düzeylerde olan bir özelliktir. Bu açıdan eğitim sistemi içine, üretkenliği geliştirmeye yönelik kullanılan teknikler entegre edilmelidir. Birçok öğrenci, arkadaşlarının kullandığı yöntemleri, stratejileri ve düşünme biçimlerini örnek alarak kendi üretkenlik tekniklerini geliştirebilirler. Bu durum ise sadece başka insanlarla ilişki kurabilme ve onların çalışma yöntemlerini izlemeyi gerektirir. Tahayyüllü yeni karakterlerin oluşması için, ona doğru yön vermeyi başarmak gerekir.

Bildiri, kaynak tarama, gözlem ve bilgi mübadelesi metotlarıyla hazırlanmakta olub, her zaman aktüel problemleri incelemeğe yönelmiştir.

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Araştırma

**Anahtar Kelimeler**

Eğitim, Özgür öğretim, Öğrenci Hakları

# Libertarian And Human Rights Education

**ABSTRACT**

One of the most important tasks of general education in front of the state and society has been to identify talented students with different abilities in different areas and to develop the education system that is the reason for this. As the process of education itself and the content of the methods of education change as the social environment develops, the form and content of the teaching methods also begin to be updated in accordance with the nature of the development.

Student fees should make the learning environment more accessible, active and inspiring for the student. The participation of each student in the discussions and group work should be ensured in order to be able to share their views, abilities and experiences and to take advantage of this situation in a joint solution to the problem. In the process of training, all students pay attention to different eyes and views, and dialogical training enriches the diversity of ideas, further enriches the content of training, this method has a positive effect on the output process.

Creativity is a feature that is at different levels in each individual. From this point of view, the techniques used to develop creativity should be integrated into the education system. Many students can develop their own creative powers by following the methods, strategies and ways of thinking used by their peers. This situation only requires being able to relate to other people and follow their working methods. In order to create new characters with imagination, it is necessary to be able to direct it in the right direction.

The report is prepared with methods of resource scanning, observation and information exchange, and is always aimed at examining current problems.

**Article Type**

Research

**Key Words**

Education,

Freedom in Education,

Student Rights

## Giriş

Eğitim, eşitlik, kalkınma ve barış hedeflerine ulaşılması için gerekli bir araçtır. Barış ise kendiliyinde sadece savaşın yokluğu değildir ve barış bireyde başlar. Unesco Anlaşmasının libaçesinde yazıldığı gibi, savaşlar gibi barışlar da düşüncede başlamaktadır. "Uluslararası anlayış" "işbirliği" ve "barış" terimleri, insan hakları ve temel özgürlüklere saygı gösteren, farklı sosyal ve politik sistemlere sahip devletler ve insanlar arasındaki dost yanlısı ilişkiler ilkesine dayalı olan bölünemez bir bütünlük olarak düşünülmektedir. Bu tavsiye kararı metninde, bu terimlerin farklı çağrışımları bazen kısa ve öz bir ifadeyle "uluslararası eğitim" olarak bir araya getirilmektedir. "Eğitim", kişiliğin tam gelişmesini, insan haklarıyla temel özgürlüklere saygının güçlenmesini amaç görmelidir. Eğitim bütün uluslar, ırklar ve dini

topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu güçlendirmelidir." (Dede & Yaman , 2008). ifadesi ortaya konulan hedefler ve amaçlarla aşılanmalıdır. *"Yaşadığımız zaman diliminde her gecen gün bilgi birikimi artıyor. 'Bilgi Çağ'ı adı verilen günümüzde bilgi toplumu oluşturmak, ülkelerin en önemli amacı olmuştur. Çünkü yeni dünya düzeninde ayakta durabilmek, varlığını sürdürebilmek ve küreselleşen dünyanın ihtiyaclarını yerine getirmek için eğitilmiş insan gücüne ihtiyac vardır."* (Tural, 2006). Sivil yaşamda ülkemizin gerçek hedefe ulaşmasında hedef davranışlar açık ve somut olarak belirlenir ve bunlara nasıl ulaşılacağı sınıf ve okul ortamında uygulanabilir etkinlikler olarak belirtilir. Bu bağlamda öğrencilerin katılımları sağlanır. Bununla birlikte, bireyin, mutluluğa, insani hak, sorumluluk ve değerlere ulaşmasında öğretmenlik ideal bir meslek olmuştur. Her turlu yeniliğe açık, insan haklarını içselleştirmiş, bilimsel gelişmelerden haberdar, sorumluluk taşıyan, çalışkan, insani değerleri ve evrensel erdemleri önemseyen, yaratıcı, başarılı ve özgüveni ve özsaygınlığı yüksek barışçıl birey yetiştirmek zordur. Bu bilinçle, proje üreten, küçük hesapları olmayan, geleneksellikle modernizasyon arasındaki köprüde cinsiyet, din, dil, ırk, renk, fizik ve her türlü ayrımcılık yapmadan her iki cinsin birlikte her gün özel evinden, genel dünyaya doğru ilerleyen bireyleri topluma kazandırmak zorunludur.

Öğrencilerin nitelikli, barışcıl ve mutlu birer insan olarak yetişmesinde de bu büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler barışı ilk önce özgürlükçü ve öğrençi haklı merkezli etmeliler. Bunu ilk olarak kültürü zengin olan devletlerde çok kültürlülüyü irdelemekle yapmak mümkündür. (Altan, 2011). Çok kültürlülüğü irdelemek ve çok kültürlü toplumlarda barışa katkı konulması amacıyla öğretmenler ve genclik çalışanları için araclar sağlamanmalıdır. Barış anlayışı geniştir; barış sadece fiziksel şiddetin olmayışını değil, ayrıca herkesin insan haklarından eşit faydalanmasını ve herkes için sosyal, ekonomik ve siyasi adaletin mevcudiyetini de kapsamaktadır. Barış Eğitimi'ne yaklaşımımız, içsel, kişilerarası, gruplararası, ulusal ve uluslararası barışı sağlayacak bilginin, becerilerin, değerlerin ve tutumların teşvik edilmesini öngörmektedir. Barış Eğitimi'nin uygulandığı toplumun özel ihtiyaclarına yanıt vermesi gerektiğini belirtmek önemlidir. (Ata, 2011). "Barış Eğitimi verildiği zamanda toplumla ya da hedef grubuyla doğrudan doğruya ilgili konuları ele alırsa daha etkili olur. Barış Eğitimi, çocukları, gencleri ve yetişkinleri;

- Hem aleni hem de yapısal şiddeti önlemek;
- Anlaşmazlıkları barışcıl bir şekilde çözmek; için yetiştirmelidir.

İçsel, kişilerarası, gruplararası, ulusal ya da uluslararası düzeyde barışa yardımcı olan koşulları yaratmak amacıyla; etkinleştirecek davranış değişikliklerine yol acabilmek için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin geliştirilmesi elzemdir." (Onursal, 2012). Barış Eğitimi, farklı seviyelerde—içsel (iç huzur), kişilerarası (insanlar arası barış), gruplararası (gruplar ya da toplumlar arası barış), ulusal (bir ülkede barış) ve uluslararası (ülkeler arası barış)— barışı hedeflemektedir. Barış Eğitimi, toplumsal bir çabadır; herhangi bir yaş grubuyla ya da okullardaki resmi eğitimle kısıtlı değildir.

## 1. Barış Kültürü

Barış kültürü unsurları yansıtan ve aşılayan bir dizi değer, tutum, gelenek, davranış bicimi ve yaşam şeklidir:

• Hayata ve tüm insan haklarına saygı;

• Her türlü şiddetin reddedilmesi ve diyalog ve muzakere yoluyla, şiddetli anlaşmazlığın ana nedenlerinin ele alınarak önlenmesine bağlılık;

• Mevcut ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarının adilane karşılanması surecine tam katılım taahhudu;

• Kadınların ve erkeklerin eşit haklarının ve fırsatlarının desteklenmesi;

• Herkese özgur ifade, düşünce ve bilgi hakkının tanınması;

• Uluslararası, etnik, dini, kültürel, ve diğer gruplar arasında ve bireyler arasında özgürlük, adalet, demokrasi, hoşgörü, dayanışma, işbirliği, çoğulculuk, kültürel çeşitlilik, dialog ve anlayış ilkelerine bağlılık barş anlayışını en doğru bicimde ifade etmektedir. (Fountain, 1999). "Herkes için insan hakları, eşitlik ve adalet evrensel ilkelerini ihlal etmemek şartıyla, Barış Eğitimi'nin yerel toplumların kulturel/dini hassasiyetlerini önemsemesi ve bunlara karşı saygılı olması gerekir. Barış Eğitimi, küresel vatandaşlar yaratmayı hedeflemektedir ve bu bağlamda Kuresel Eğitim, Barış Eğitiminin bir alt kumesi olarak görülebilir. (Altan, 2011). Barışçıl bir ortam yaratmak özgür düşünceli öğrenci yetiştirmek en önemlisi dersin hür düşünceli ve aktif teşkili için katılımcılar (öğrenciler, çocuklar, gencler ve yetişkinler) hem fiziksel hem de psikolojik olarak kendilerini güvende hissetmelidirler." (Onursal, 2012). Katılan herkes, sözlü (aşağılayıcı sözler), duygusal (örneğin toplumdan dışlanma), ya da fiziksel şiddet iceren bir karşılık alma korkusu hisssetmeden özgürce konuşmak için güvende hissetmelidir. Katılımcılara, farklı güclü duyguları icermesi muhtemel tartışmalı konuları irdemeleri için güvenli bir mekan sunulmalıdır. İdari politikalar ve uygulamalar, eşitlik, ayrım yapmama ve tüm katılımcıların haklarına ve onuruna saygı göstererek, şiddet içermeyen bir şekilde anlaşmazlıkların üstesinden gelinmesi ilkelerini idame ettirmelidir. Tüm katılımcıların neyin, nerde ve nasıl çalışılacağına karar vermesi amaçlı, aktif bir şekilde katıldığı özgür ortamlar olması gerekli görülmektedir. (Kabapinar, 2009).

Katılımcılar, ayrıca bu öğrenme ortamı icerisinde herkesin saygı göstereceği kuralları belirleyen bir 'sözleşme'nin yapılmasına dahil edilmelidir. Bu, güvenli ve etkili bir ortamda birlikte çalışmak için ihtiyac duyulan kuralların zemini hakkında gruptaki herkesin kabul edeceği bir anlaşma olacaktır. Bu anlaşmanın, mulkiyet, aidiyet ve sorumluluk duygusuna sahip olmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Gerekli olduğunda yeniden değerlendirilebilecek ve revize edilebilecek metnin hazırlanması daha makul görülmektedir.

### 1.1. Bir cember içinde çalışmak

Grup çalışmaları özgür öğrenme ortamının oluşmasının ayrılmaz bir parcasıdır. Bu:

• Eşitliği teşvik eder (hiyerarşi, lider, başta ya da sonda gelen, onde ya da arkada olan yoktur);

• Güven inşa eder ve birbirlerinin yanıtlarını onaylamaya imkan tanır (herkes herkesi görebilir ve duyabilir);

• Katılımı teşvik eder ('pas' deme olanağıyla, insanlar herkesin tepkisini gördüğünde daha kolay ve dürüstçe konuşabilir);

• Aidiyet duygusunu güclendirir (cember bir takım oluşturur);

• Kişisel sorumluluğu ve grup sorumluluğunu teşvik eder;

•Çeşitli deneyimsel öğrenme (deneyimlerden öğrenme) becerilerini geliştirir. Ama eğitim katılımcıları arasında işbirliyi geleneklerinin olmaması aktif ve özgür eğitimi engelleye bilmektedir ki, ayrı-ayrı öğrencilerde refleksion yaratmakla tüm sınıfta grup işbirliği geliştirilebilir. (National Focus Group On Education For Peace National Council Of Educational Research And Training, 2006).

Her hangi bir anlayışı içselleştirmeden ve kalıcı bir davranışa dönüştürmeden önce, bunu bir kereden fazla, belki farklı durumlarda ve farklı nesnelerle tercube edinmesi gerekebilir. Bununla öğrenci artı kendi düşüncesini işlevselleştirme kabilliyyetinde ola bilir. Bu ilkel formdan tarreki ederek daha yüksek formya düşünceleri paylaşma formuna geçebiliecekdir. *"Öğrenme, her zaman kişisel bir deneyimle başlamak zorunda değildir. Bir konuyla ilgili kavramlar ve teoriler, öğrenciye bir başkası tarafından aktarılabilir ve öğrenci daha sonra bu konuyla ilgili kendi düşüncesini ya da teorilerini formule etmek icin duyduklarını ya da okuduklarını deneyimleyebilir. Bu anlamda teşvikedici güç motivasyondur.*

*Motivasyon bir kaç yönden belirlene bilir: araştırma yapmaya yonelik motivasyon, performansa yonelik motivasyon, iletişime yonelik motivasyon, işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon, katılıma yonelik motivasyon."* (Hökelekli, 2006). İnsanlar, ayrıca öğrenme şekillerinde farklılık da gösterebilmektedir: Bazı insanlar bu aşamalardan birinden (örneğin, doğrudan kişisel tercube) öğrenebilirken, başka insanların öğrenmesi için diğer bir aşama (örneğin konu hakkındaki kavramları ve teorileri okuma ya da tartışma) daha kolay olabilir. Bu, bir Barış yönümlü eğitimci'nin, eğitim planlarını hazırlarken dikkat etmesi gereken en temel çeşitlilik faktorlerinden biridir, ancak bu şekilde tüm katılımcıların öğrenme ihtiyaclarına yanıt verebilirler. (Shawn M. Glynn, 2005). Başarılı, aktif, özgürlükçü öğretmen, insanların öğrenme biçimlerinde değişilik gösterdiğini kabul etmeli ve gruptaki farklı öğrenme ihtiyaclarını karşılayabilmek üzere planlarını ve araclarını geliştirmelidir. "Öğrenme Türün Nedir?" etkinliği bu çeşitliliği tanımlamak acısından iyi bir yöntemdir; Bu ayrıca, herkesin farklı öğrenme şekillleri ve ihtiyacları olduğunu ve öğrenmenin doğru ya da yanlış şekli olmadığını anlamasını sağlayacaktır. (Tural, 2006). Öğretmenler için buna uyan bir çok metod vardır. Genellikle eğitim yöntemi öyle bir özelliğe sahip olmalıdır ki, öğrencilerin ihtiyacına atıfta bulunsun, onların ilgisini harekete getirsin ve belli görevin çözümüne iletsin bunlara ek, onları sosialleştirsin ve insan odaklı etsin.

Küçük grup tartışmaları, farklı seslerin duyulmasına imkan tanır. Bu tartışmalar, belli sorularla yönlendirilmesi ve iyi düşünülmüş fikirlere dayanması halinde daha etkili olurlar (muhtemelen kendi düşüncelerini oluşturmak için verilecek bir zamandan sonra) (Danesh D. H., 2007). Barış, sadece fiziksel şiddetin ya da savaşın olmayışı değildir; barış, her türlü

adaletsizliğin ortadan kaldırılmasını gerektirir ve temel insan haklarının ihlal edildiği bir toplumda var olamaz. Olumlu barış, bir toplumda, ülkede ve dünya genelinde herkes ve hatta gelecek nesiller için sosyal, ekonomik ve siyasi adaleti içerir. Katılım ve müdahale ile herkes, kendi yaşamını ve refahını etkileyen karar verme mekanizması sürecleriyle ilgili bilgiye katılım ve ulaşım hakkına sahiptir. (Danesh H. , 2006).

### 1.2. İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerceklestirme surecidir. Öğrenciler akademik başarı, yetenek, cinsiyet vb. açıdan dengeli bir şekilde dağıtılmalı, heterojen gruplar oluşturulmalıdır. Ders esnasında karşılaşılan anlaşmazlıklar günlük yaşamın doğal bir parçası olarak değerlendirilmelidir. "Eğitimciler, bu anlaşmazlıkların barışcıl dönuşümünü ve çözümünü kolaylaştırıcı becerileri üretmeliler. Bunlar arasında, etkili ve barışcıl iletişimi, empatiyi, bir kişinin kendi klişeleri ve onyargılarıyla ilgili farkındalığını, eleştirel ve yaratıcı düşünceyi, müzakere ve arabuluculuğu geliştiren beceriler yer almaktadır. Şiddetsizlik, hoşgörü ve kendine ve başkalarına karşı saygı sorumluluğunu aşılamayı hedefler. Etkili bir şekilde iletişim kurabilmek için, aşağıdaki şekildeki gibi örneklendirilebilecek iletişim surecinin farkında olmak önemlidir. *"Birşey olduğunda ya da biri birşey söylediğinde, biz bunu kendi deneyimlerimize, değerlerimize, inanclarımıza, duşunelerimize ve ihtiyaclarımıza göre yorumlarız. Bu, farklı insanların, aynı olayı kendi kişisel deneyimlerine vs. göre farklı yorumlayabileceği anlamına gelir."* (Yrd. Doc. Dr. Yuksel DEDE, 1974). Karşılık vereceksek, yanıtımızı kelimelerle ya da mimiklerle formule ederiz ve başka biri gönderdiğimiz mesajı alır, çözmeye başlar ve yorumlar. Kendi deneyimlerimize, değerlerimize, inanclarımıza ve ihtiyaclarımıza göre yanıtımızı formule ederken, alıcı, bunu kendi deneyimlerine vs. göre yorumlar. Bu nedenle, iletişimin etkili olması için yanıt formule edilmeden önce söz konusu alıcı kişi tarafından belli bir mesajın nasıl yorumlanacağı tesbit edilmelidir. Ötekinin ihtiyaclarını, deneyimlerini, değerlerini, kültürünü vs. bilmek ve anlamak, etkili bir iletişimin önemli unsurlarıdır.

### 1.3. Aktif dinleme

Mimikler ve yüz ifadeleri gibi sözsuz ipucları kullanarak, konuşmacıya dinlediğinizi ve söylediğiyle ilgilendiğinizi hissettirerek aktif dinleme uygulanabilir. Kulaklar ve kalble dinlenilmeli, empati kurulmalıdır. "Ne demek istedin..." ya da "Biraz daha acıklayabilir misin?..." gibi sorular sorarak doğru anlaşıldığından emin olunmalıdır. (Şıvgın, 2009).

## 2. Barış Eğitimi

Barış Kültürünün oluşturulması ve yerleşmesinde okulların /eğitim kurumlarının rolunu aşağıdaki başlıklarda toplayabiliriz:

1. Eğitim, toplumun genc olan büyük bölümüne ulaşır.

2. Gencler henüz tutum, inanc, değer ve davranış repertuvarlarını daha yeni geliştirmekte olduklarından halen toplumda mevcut olan, baskın çatışma kültüründen daha az etkilenmiş durumdadırlar. Toplumdaki diğer toplumsallaştırma kurum ve öğelerinden daha çok,

okullarda verilen ve yaşatılanlar üzerinde kontrol hala mevcuttur. Genc nesil okulda verilen bilgi ve mesajları öğrendikleri için en azından bu öğretiyi içselleştirmeye başlarlar. Buna örnek olarak Bosnya`yı göstere biliriz. Barış Kültürü ve Barış Eğitiminin amacı çocuk ve genclerde, etkin çatışma çözme becerileri ve barışçıl sürecleri destekleyici inanc, değer, güdü ve davranışsal eğilimleri içeren bir düşünce yapısı geliştirmektir. Barış eğitiminin amaçlarına ulaşmak için ise eğitim sisteminde temel bazı değişiklikler yapılması gerekmektedir. Sadece barışı destekleyici söylemler üretmek yeterli değildir. Barış kültürüne uygun mufredat geliştirme, okul kitaplarının uygun şekilde yazılımı, özel programların geliştirilip uygulanması, bu eğitimi verebilecek nitelikte öğretmen eğitimi, destekleyici okul ortamlarının geliştirilmesi gibi aktif uygulamalara geçilmesi gerekir. (Shawn M. Glynn, 2005). Uygulamaya geldikde ise pratikte barışcıl eğitim uygulamasının anlamı öğrencilere bilgi vermek, deneyim yaratarak barış süreclerini gerçekleştirecek becerileri geliştirmelerini, değer ve davranış eğilimlerinin barış kültürünün yaşamasında elverişli gelişmesini sağlamaktır. Bilgi, örnek olarak, çatışma ve barış gibi konuları, çok kültürlülük olgusu, uygun tutum ve becerileri kapsar. Barışcıl eğitimi için gerekli beceriler aktif dinleme ve şiddetsiz iletişim becerilerini geliştirmekdir. (Asal, 2013). Etkili, aktif dinleme, şiddetsiz iletişimin en önemli husustur. Dinlemeyi bilmek, arkadaşlık, okul ve iş hayatında başarı için çok etkili olduğu gibi sinirlenen kişinin öfkesini azaltıp tırmanan çatışmayı da yumuşata bilmektedir.

### 2.1. Barışcıl ve özgürlükçü eğitimde "Duygusal Zeka"

Duygusal zeka sadece duyguların akıllıca kullanımı değildir. Duygularımızı kontrol ederken aslında beynimizin daha verimli ve bütünsel kullanılması demektir. "Weisinger'e göre duygularımızı bilerek kullanmak kişilerin davranış ve tutumlarını yönlendirmede önemli rol oynamakla kalmaz aynı zamanda bulunduğu ortamda olumlu etkide bulunduğu için çevresini etkileyen bir liderlik sergiler. Davranışlarımızı yönlendirmek liderlik ve yaratıcılık anlamında da olumlu sonuçların oluşmasına neden olur. Bununla birlikde dini inancın duygusal zekayı etkilediyi onu dahada geliştirdiyi inkar edilmezdir." (Hökelekli, 2006). Dini inanç ve ibadetlerin genclerin ruh sağlığı üzerindeki olumlu etkileri uzerinde yapılan bir araştırmaya da dini inancın gencin"kişilik tablosu"nu çıkarmakta olduğu belirlenmişdir. Bu, inanc ve ibadet boyutunda böyle iken, duygu ahlak ve bilgi edinme boyutunda sevginin ve hoşgörünün ön plana cıktığı görülmektedir. Yapılan birçok calışmada, öğrencilerin başarılı olmalarında duyuşsal alan becerilerinin de önemli bir etken olduğu belirtilmektedir. (Kabapinar, 2009). Duyuşsal beceriler ise ilgi, tutum, güdülenme, değer, inanc ve öz-yeterlik gibi birçok faktorden oluşmaktadır. Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin ortaya çıkarılmasında bu faktorlerin belirlenmesi önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu faktorlerden birisi olan motivasyon, öğrencilerin başarılı olmalarının önemli bir öğesi olarak kabul edilmektedir. Martin ve Briggs, motivasyonu davranışın uyandırılması, sürdürülmesi ve kontrolünü etkileyen içsel ve dışsal koşulların hepsini içeren yapı olarak tanımlarken; (Yrd. Doc. Dr. Yuksel DEDE, 1974). Keller ise motivasyonu kişilerin davranışlarının önemine ve kontrolune dayalı olarak, amaclarına ulaşmak veya bazı şeylerden sakınmak için yaptıkları

çaba veya çalışmaların derecesi olarak tanımlamıştır. (Altan, 2011). Bir öğretim programının etkiliği, ve özgürlüğü eğitim, öğrenci motivasyonuna bağlı olup öğrenci motivasyonu düşükse düşük, yüksekse yüksek olmaktadır.

**2.2. Kişilerarası Zeka** (Interpersonal Intelligence)**:**

Diğer insanların ruh hallerini, duygularını, güdülerini ve niyetlerini, nasıl çalıştıklarını, onlarla nasıl ortaklaşa çalışılabileceğini anlamakla, problemleri ve karışıklıkları çözebilmek mümkündür. *"Başarılı satıcılar, politikacılar, öğretmenler ve din adamlarının yüksek seviyelerde bu zekaya sahip oldukları söylenebilir. İşte bu materyallerle öğretmenler sınıflarında kolayca yaratıcı öğrenme ortamı oluşturabilmektedir."* (Ata, 2011). Böylece öğrenci, bir sosyal bilimci ve tarihci gibi kaynakların üzerinde kendi çalışabilir. Bu malzemeleri kullanarak kendi sunusunu hazırlayabilir ve kendi sonucuna ulaşabilir. Ders kitaplarında özellikle de tarih ders kitaplarında ülkenin şartları dikkate alınmadan ulusal kimliği, ulusal bilinci yok edici onun yerine dünya vatandaşlığı bilinci ayrıca yerel kimlik oluşturulması taleplerine dikkatle yaklaşılması gereği ve gerçeği ortadadır.

## 3. Aktif Öğrenme Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Öğretim surecinin planlama ve uygulama aşamalarından sonraki son öğesi değerlendirmedir. Değerlendirme, yapılan öğretim planının ve uygulanan öğretim etkinliklerinin hedef-davranışları ne derece gercekleştirdiğinin belirlenmesidir. Öğrenme, bilgilendirme ve eylemin bir bileşiminden oluşan uluslararası eğitim uygun bir şekilde bireyin entelektüel ve duygusal gelişiminin ilerlemesine onun özgürlükçü ve hür yetişmesinde katkıda bulunmalıdır. Daha az imkâna sahip gruplara ilişkin, sosyal sorumluluk duygusu ve dayanışmayı geliştirmeli ve günlük uygulamada eşitlik ilkelerinin gözlemine önderlik etmelidir. Aynı zamanda, bireyin, problemlere yönelik, ulusal ve uluslararası bir düzeyde eleştirel bakış açısı edinmesini sağlayan nitelik, kabiliyet ve beceriler geliştirmesine; gerçekleri, düşünce ve fikirleri anlama ve açıklamasına; bağımsız tartışmaları kabul etmesine ve bu tartışmalarda yer almasına; herhangi bir tartışmaya uygulanabilir basit prosedür kurallarını gözlemlemesine ve değer yargılarını ve kararlarını ilgili gerçek ve etkenlerin rasyonel analizine dayandırmasına yardımcı olmalıdır. Eğitimin belirlenen yönde genişletilmesi ve yenilenmesine katkıda bulunmasını sağlayarak, bu ilkelerini her bir çocuğun, her bir gencin ya da yetişkinin kişiliğinin gelişmesinde tamamlayıcı kısım olduğunu garantilemek için adım atılmalıdır. (Danesh D. H., 2007).

"Aktif eğitim ve öğretim metotlarının kullanımında, en azından değerlendirmenin temel tekniklerinde, özellikle de çocukların, genclerin ve yetişkinlerin, toplumsal davranış ve tavırlarına uygulanabilir deneyler oluşturmalı; Eğitimsel yeniliklerin uygulanması ve eğitimine devam etme isteği ve yeteneği, takım çalışması ve disiplinler arası çalışmalar deneyimi, grup dinamikleri bilgisi, ve uygun fırsatlar yaratma ve onlardan faydalanma yeteneği gibi kabiliyetler ve beceriler geliştirmeli; (Danesh H. , 2006). Barışın kurumsal oluşumunun ortaya konmasıyla birlikte, ekonomi ve iletişim dürtüleri bu sürece dâhil olarak yönetim kavramını güçlendirmelidir.

## Tartışma

Barışın tanımı ele alındığında ise, iki karakteristik özellik ön plana cıkmaktadır. Bunlardan ilki, barışın doğal, sosyal bir halinin olmasıdır. Barış kavramı burada bireysellikten öte, toplumsal grupların ve sosyal yapıların karakteristiği konumundadır. İkincisi ise, barışın tüm kültürler için eşit seviyede kabul edilebilir olma durumudur. Barışı kurma, çatışmayı önleme gibi küresel bir yönetimi gerektirmektedir. Barışın kurumsal yapısı uluslararası düzenin gelişimi için önem arz etmektedir. Kuramsal yönden barışın kurulma süreçleri ele alındığında, liberal paradigma çerçevesinde barışın kurulmasının iki ana stratejiye dayandığı gözükmektedir. Bunlar; gelişen pazar ekonomisi ve liberal demokratik iç politikaların tesisidir. Öte yandan, barışın kurulmasına ön alma manasında olan caydırıcı konuşlandırma ve önleyici barışı koruma ise, BM'nin varlığını hoş karşılamadığı durumlarda da kuvvet kullanmaya hazır olduğunun önerilmesi anlamına gelmektedir. Dünyada barışın sağlanması için devletler değil, milletler birbirine yakınlaşmalıdır; Söz konusu küresel barış stratejisine göre, barışın sürdürülebilir bir nitelik kazanması, dünya halkları arasında kurulacak, ortak değerleri ön plana çıkaran milletlerarası çabayla sağlanacaktır. Bu çaba, barışın içselleştirilerek kurulmasıyla ilintilidir. İdealist paradigma çerçevesinde şekillenen bu görüşe göre, uluslararası sistemin sürdürülebilir bir denge noktasına sahip olması, barış çalışmalarının ve bu çerçevedeki çıktıların sosyal ilişkilere yansıtılmasına bağlıdır. Öğrencilerin tarih derslerinde de etkin olabildiklerini, kişisel bakış açılarını belirleyebildiklerini, değerlendirmeler yapabildiklerini, bilişsel ve duyuşsal alanlara ilişkin becerilerini geliştirebildiklerini ortaya koyabilmektir. Öğrencinin kendi öznel duşunce ve değer yargılarını, bakış açılarını kendisinin oluşturması temel görüşü yatmaktadır. Bu çerçevede tarih öğretmeni ve ders materyalleri tüm doğruları bir "otorite" edasıyla sunmaktan uzaklaşmalı; tersine öğrencilerin bilgiyi yorumlayan ve oluşturan kimliğini ön plana çıkaran ve bu kimliğin inşasını kolaylaştıran öğeler olarak karşımıza çıkmalıdır. İşte bu noktada, herhangi bir konuda "yapabiliyor durumuna gelme" ile ilgili beceriler ve özgür düçünce tarzı yarata bilmek aslında tarihsel bilincin oluşumunun mihenk taşlarını meydana getirmektedir. Nitekim öğrenci sözkonusu etkinliklerle, tarih dersinde aklın ve düşüncenin varlığını görebilmekte, birtakım yaratım sureclerini doğrudan yaşamakta, söylediklerinin anlamlı ve değerli olabildiğine ilişkin perspektif geliştirmekte ve bunların sonucu olarak da çok insani ve çok gerekli bir duygu olan "kendine guven duyma" sureci içine girebilmektedir. Barışı aydınların dediyi gibi adı ders olarak değil bir faaliyyet olaraq öğretmemiz gerekmketedir. Johan Galtungun dediyi gibi barış "derin kültür" (deep culture) olmalıdır. Derin kültür dediyimizde her zaman beynimizde olan sanki hiç düşünce sarfi yapmadan onu uyğuladımız zaman yaranır.

Eğitim ilk once itifak "Unite" yaratmakla daha suretle elde edilebilir, ikincisi ise eğitim eleştirici yolla öğrenile ve öğretile bilir. Böyleki eleştirici düşüncelerimizi ifade ederek sosiumu kolaylıkla tanır ve insanlarla kolaylıkla iletişim kurmanın hassas noktalarını anlayabiliriz.

Eğitim beceri ve kişisel davranışları combine etmekle bisosialleşmiş bir öğretim kurulabilir. Böyle bir deyim vardır, alışkanlıklar karakteri, karakterde geleceğimizi şekillendirir. Eğer biz genclerde kendini ifade ede bilme ve karşısındakini anlaya bilme alışkanlığı yarata bilsek demek onlarda hoşgörüyü ve anlamanı şekillendirmiş oluruz, böylelikle de, insanlar arası anlama daha barışcıl ve sevgi dolu ola bilir. Eğitimin genel maksatı öğretimdir ama konuya sosyal konjoktürden bakıldığında doğallık ve harmoni için mutlaka özgürlük ve barış konumu onların düşünce dahilinde oluşturulmakta, hatta dersin tüm gidişatını etkileyecek, eğitimin kalitesini belirlemektedir.

## Kaynakca:

1. Altan, M. Z. (2011). Coklu Zeka Kuramı Ve Değerler Eğitimi . Pegem Eğitim Ve Oğretim Dergisi, 1/ 4.

2. Asal, U. Y. (2013). 21. Yuzyilda Surdurulebilir Bariş İcin Kuresel Stratejiler. İstanbul Ticaret Universitesi Sosyal Bilimleri Dergisi, 12/23 , 1-14.

3. Ata, B. .. (2011). Sosyal Bilgiler Eğitiminde İyi Bir Örnek: ABD Kongre Kütüphanesinin Amerikan Hafıza Projesi . Türk Kütüphaneciliği, 25 (2), 261-270.

4. Danesh, D. H. (2007). A Case Study Of Peace Education In Iowa High Schools And Proposal For A New Curriculum" In partial fulfillment of the requirements for an MA degree in Peace and Conflict Studies. Oxfort: Oxfort Publisher.

5. Danesh, H. (2006). Ph.D. Founder and President. Massacusest: International Education for Peace Institute.

6. Dede, Y., & Yaman , S. (2008). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi , 2 (1), 19-37.

7. Fountain, S. (1999). Peace Education in UNICEF. New York: UNICEF .

8. Hökelekli, P. D. (2006). Gençlik, Din Ve Değerler Psikolojisi. İstanbul: Dem Yayınları.

9. Kabapinar, Y. (2009). Eğitimfelsefesinin Yansimasi Olarak İngiliz Oğrencilerin Tarih Dersi Defterleri: Nicola Ve Arkadaşlarinin Tarihsel Bilinclerinin Oluşum Surecinden Kesitler. London: Cassell Council of Europe Series.

10. (2006). National Focus Group On Education For Peace National Council Of Educational Research And Training.

11. Onursal, B. (2012). Bariş Kulturu Ve Eğitimi Çaliştayi. İstanbul: Boğaziçi Universitesi.

12. Shawn M. Glynn, L. P. (2005). Owenssource Motivation To Learn In General Education. The Journal Of General Education, 54/ 2, 150-170.

13. Şıvgın, H. (2009). Ulusal Tarih Eğitiminin Kimlik Gelişimindeki Önemi. Akademik Bakış, 2/4.

14. Tural, G. (2006). Tarih Öğretiminde Aktif Öğrenme Uygulamalarindan Elde Edilen Öğrenci Ürünlerinin Sunulduğu Bir Etkinlik: Tarih Şenliği. İzmir: İzmir Işılay Saygın Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi.

15. Yrd. Doc. Dr. Yuksel DEDE, Y. D. (1974). Fen Oğrenmeye Yonelik Motivasyon Olceği: Gecerlik ve Guvenirlik. Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış için Eğitim ile İnsan Hakları ve TemelÖzgürlüklerle ilgili Eğitime İlişkin Tavsiye Kararı.

# Erken Cumhuriyet Döneminde Hedeflenen Okul Hayatı ve Okulun İşlevi

Gül Çakır[a]

[a] *Dr, Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, ORCID:0000-0003-0041-9293*

**ÖZET**

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren açılan okullar, eğitimin şekillenmesinde önemli role sahiptiler. Yeni eğitim anlayışı ile okul, öğrencinin bireysel gelişimini geliştirici, milli terbiye unsurlarını barındırıcı ve öğrencide sosyal becerileri arttırıcı bir yönelimle kurgulanmıştır. Okullar bu yolla, vatana ve kendine faydalı öğrenciler yetiştirmede bir araç olmuşlardır. Okullarda verilen eğitim Atatürk İlke ve devrimleri ışığında geliştirilmiş, öğrenciler devrimci, laik, milliyetçi, cumhuriyetçi, halkçı ve devletçi prensiplerle aydınlatılmışlardır.

Okulda verilen eğitim, öğrencinin okul dışındaki hayatına da fayda sağlayacak nitelikte olmuştur. Beden terbiyesi, izcilik ve askerlik gibi derslerin okullarda okutulması öğrencilerin sosyal ilişkilerinde yarar sağlaması açısından dikkate değerdir. Bunun yansıra okulların öğrencileri yaz kamplarına yönlendirmesi, okul kütüphanelerinin yaygınlaştırılması, cinsiyet ayrımı yapılmaksızın öğrencilerin eğitim faaliyetlerine katılımının sağlanması dönemin eğitim sisteminin ne kadar ilerlemeden yana olduğunu göstermiştir.

Erken Cumhuriyet Döneminde okullarda verilen derslerin çeşitlendirilmesine ve ders araçlarının teminine çalışıldı. Tarih, Coğrafya, Türkçe, Edebiyat, Sosyoloji, Yurtbilgisi, Askerlik, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji gibi dersler okutulurken bu dersleri destekleyecek ders araçları da tedarik edilmeye çalışıldı. Cumhuriyetin ilk yıllarında okul sadece eğitim işlerinin yürütüldüğü bir merkez olma misyonu taşımamıştır. Okul aynı zamanda kişisel farkındalık yaratmaya çalışan, kişisel becerileri kazandırma hedefinde olan, daha demokratik daha iyi bir yurttaş yaratma amacında olan teşekkül olarak tasarlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı Erken Cumhuriyet Döneminde okulun nasıl tasarlandığını, okulun öğrenci üzerinde yarattığı kazanımları araştırmaktır. Araştırmada söz konusu döneme ait ders kitapları ve müfredatlar incelenecektir.

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Araştırma

**Anahtar Kelimeler**

Okul,

Erken Cumhuriyet Dönemi,

Eğitim-Öğretim,

Milli Eğitim.

# School Life Envisioned In The Early Republic Period And Function Of The School

**ABSTRACT**

The schools opened since first years of the Republic had an important role in shaping the education. With the new understanding of education, the school has been designed with an orientation to individual development of the student, includes the elements of national education and increases the social skills of students. In this way, schools have become a tool in raising students valuable to country and to themselves. The education given in schools was developed in the light of Atatürk's Principles and revolutions, and students were enlightened with revolutionary, secular, nationalist, republican, populist and statist principles.

The education given at school has been of a quality that will also benefit the student's life outside of school. Teaching courses such as physical training, scouting and military service in schools is noteworthy in terms of benefits to students' social relations. In addition, directing students to summer camps, expansion of school libraries, and participation of students in educational activities without gender discrimination showed how much progress was made in education system through this period.

In the Early Republican Period, efforts were specific to diversify the courses and to procurement of course tools/equipment. While teaching courses such as History, Geography, Turkish, Literature, Sociology, Citizenship, Military Service, Mathematics, Physics, Chemistry, and Biology, tools and equipment that support such lessons were tried to be procured at the same time. In the first years of the Republic, the school did not only have the mission of being a center where educational activities were carried out. The school has also been designed as an organization that tries to create personal awareness, aims to gain personal skills, and aims to create a democratic and better citizen.

The aim of this study is to investigate how the school was designed in the Early Republican Period and the qualities that the school was able to pass to students. In the research phase, textbooks and curricula of the mentioned period will be examined.

**Article Type**

Research

**Key Words**

School,

Early, Republican Period,

Education-Instruction,

National Education

## Giriş

Okul, eğitim- öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumdur. Okul, öğrencinin zihinsel, sosyal, psikolojik ve fiziksel gelişiminde önemli bir görev üstlenmektedir. Okullarda verilen eğitimle öğrencilerin zihinsel gelişimleri desteklenmekte, bilgi birikimleri arttırılmakta ve öğrenciler hayata hazır hale getirilmektedir. Okullarda yapılan fiziki aktivitelerle öğrencinin bedensel gelişimine katkı sağlanmaktadır. Ayrıca okullar, bulunduğu ülkenin ahlaki norm ve değerlerini öğrencilere aktarmakta bir araç olabilmektedir. Okulların fiziksel yapısı ve

burada okutulacak derslerin niteliği toplumdan topluma ve ülkelerin gelişmiş düzeyine göre değişkenlik göstermektedir.

Türkiye Devleti, 1920 yılında kurulduğu zaman Osmanlı'dan kalan okulları devralmıştı. Osmanlı İmparatorluğu'nda geleneksel eğitim kurumları varken 19. yüzyıldan itibaren batılı tarzda eğitim veren okullar da açılmıştı. Batı tarzında eğitim kurumlarının açılma süreci imparatorluğun yıkılma süreci ile eş zamanlı yürümüştür. Aynı zaman dilimlerinde faaliyet gösteren geleneksel ve modern eğitim kurumları birbirinden farklı zihniyetlere mensup bireyler yetiştirmişti. Bunun yanı sıra imparatorluğun bünyesinde bulunan Gayri Müslimler devletin denetiminden uzak kendi eğitim kurumlarında eğitim faaliyetlerini sürdürmekteydiler.

Osmanlı Devleti bünyesinde yaşayan, farklı dil, din ve milliyete sahip olanlara kendi eğitim kurumlarını açma ve eğitim faaliyetlerini sürdürme fırsatını verirken aslında onları bir arada tutmaya çalışmış, serbestlik tanımıştı. Ancak bu yöntem, dünyanın değişen şartlarına uyum sağlayamamıştı. Daha sonraki zamanlarda ülkedeki ayrışmada ve bölünmede insan potansiyelini oluşturmuştu (Büyükbaş, 2013:225). Türkiye Devleti, Osmanlı İmparatorluğu'ndan devraldığı okullara yeniden hayat vermek istedi. Yeni kurulan devlet, birçok zorluğa rağmen Türkiye'de eğitim sistemini geliştirici bir yol takip ederken, okul hayatı devletin bünyesine uygun olarak yeniden tasarlandı.

## Türkiye'nin Devraldığı Okullar ve Okullara Ait Sorunlar

Türkiye Devleti 23 Nisan 1920 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılışı ile kuruldu. Türkiye söz konusu yılda yabancı devletlerin Anadolu topraklarındaki işgallerine karşı bir bağımsızlık savaşı yürütmekteydi. Bu zorlu süreçte askeri mücadeleler yürütülürken diğer yandan da Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde yeni devletin yeni eğitim sisteminin temelleri atılmaya başlanmıştı. Milli ve çağdaş eğitim anlayışının benimseneceğinin ve Türkiye'de bu nitelikte okulların açılacağının işaretleri 1920 yılında verilmişti. Maarif Vekili Dr.Rıza Nur Beyin Türkiye Büyük Meclisinde okuduğu programda yeni devletin eğitim sistemi şu şekilde ifade edilmişti:

Maarif işlerindeki gayemiz; çocuklarımıza verilecek terbiyeyi her manasıyla dini ve milli bir hale koymak ve onları cidali hayatta muvaffak kılacak, istinatgâhlarını kendi nefislerinde bulduracak kudreti teşebbüs ve itimadı nefis gibi seciyeler verecek, müstahsıl bir fikir ve şuur uyandıracak bir derecei âliyeye isal eylemek, tedrisatı resmiyeyi bütün mekteplerimizi en ilmi, en asri olan bu esasat ile kavaidi sıhhiye dairesinde yeniden tanzim ve programlarını ıslah etmek, mizacı millete ve şeraiti coğrafiye ve iklimiyemize, ananatı tarihiye ve içtimaiyemize muvafık ilmi ders kitapları meydana getirmek halk kütlesinden lügatları toplayarak dilimizin kamusunu yapmak, bizde ruhu milliyi nemalandıracak âsarı tarihiye, edebiye ve içtimaiyeyi erbabına yazdırmak, âsarı atikai milliyeyi tescil ve muhafaza eylemek, Garp ve Şarkın müellifatı ilmiye ve fenniyesini dilimize tercüme ettirmek hâsılı bir milletin hıfzı hayat ve mevcudiyeti için en mühim âmil olan maarif umuruna dikkat ve gayreti mahsusa ile çalışmaktır. Bu gün ise ilk işimiz mekâtibi mevcudeyi hüsnü idare etmektir(TBMM ZC, 9 Mayıs 1920: 241-242).

Yeni eğitim sistemi Türk Milletinin milli değerlerine uygun, çağdaş ve fayda sağlar nitelikte olacaktı. Okullar ise bu niteliklere uygun bir biçimde kurgulanacaktı. Türkiye devleti kurulduğu 1920 yılında eğitim işleri sekteye uğramıştı. Bunun en önemli nedeni ise söz konusu yıllarda ülkede askeri bir mücadelenin yürütülmesi ve ülkenin tüm kaynaklarının Türk Kurtuluş Savaşı'nda kullanılmasıydı. Ayrıca savaş süresince okulların eğitim faaliyetlerini gerektiği gibi yürütememesi de cabası… (Soydan, 2013: 53-70) Okullarda eğitim verecek öğretmenlerin bir kısmının cephelere savaşmaya gitmesi de eğitim- öğretim işlerinin aksamasına yol açmıştı (Akyüz, 2012:318). İşgalci devletler ise Anadolu'nun birçok bölgesindeki okullarda baskı uygulayarak ve okulları kapatarak Türk eğitim sistemini ortadan kaldırmak için çaba göstermişlerdi (Akyüz, 2012:319). İşgalci güçlerin Anadolu'daki yıkımları sonucunda okullar da tahrip edilmişti (TBMM ZC,1920: 192). Buna rağmen Anadolu'daki okullarda Milli Mücadeleyi destekleyen propagandalar yapılmış ve öğrenciler arasında yurtseverlik duyguları geliştirilmişti (Kapluhan, 2012:5).

Devletin kuruluşunun ilk yıllarında okul sayısı oldukça azdı. Okulların fiziksel şartları yetersiz, öğretmen sayısı ise yetersizdi. Necdet Sakaoğlu'nun aktardığına göre;

İstanbul ve çevresi ile Yunan işgali altındaki iller dışında kalan, doğrudan Ankara Hükümeti'ne bağlı yerlerde 1920'de, ilk, orta ve lise düzeyinde ne kadar okul, öğrenci ve öğretmen bulunduğuna ilişkin kesin ve güvenilir sayılar mevcut değildir. Meclis tutanaklarından ve arşivlere girebilmiş belgelerden anlaşıldığına göre,3495 ilkokul (bunlardan 682'si, yani yüzde 20'si kapalı), 3316 (1511'i Muallim Mektebi çıkışlı değil) öğretmen, tam devreli (ilk-orta-lise:12 yıllık) 5 sultanî, 32 idadî (9 yıllık), 13 Muallim Mektebi (ilkokul sonrası 5 yıllık) vardı. Bazı kaynaklarda bu sayıların daha farklı yer aldığı da görülmektedir.(Örneğin, açık ilkokul sayısı 1764, kapalı ilkokul sayısı 281,Öğretmen Okulu çıkışlı 1550, medresede okumuş veya alaylı 1511 öğretmen gibi…). Bu okulların ne kadarının köylerde olduğuna ilişkin hiçbir kayıt yoktur. Maarif Vekili Rıza Nur, 19 Ekim 1920'de Mecliste yaptığı konuşma şu sayıları vermiştir: "Bugün elimde bulunan sayılara bakılırsa 28 Sultanî vardır. Bunların birkaçı işgal altında bulunuyor. Yatılı öğrenci sayısı 340, gündüzlüler 2591'dir (Sakaoğlu,1992:11).

1920 yılından itibaren TBMM' inde ülkedeki okulların durumu ve öğretmenlerin özlük hakları tartışılmış ve saptanan sorunlara çözümler aranılmıştı. Öğretmenlerin maaşlarının verilmesinde yaşanan sorunlar gündeme getirilmiş, öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi önerilmişti. Bu dönemde mebuslar, öğretmenlerin maddi kaygılar nedeniyle başka mesleklere yöneldiğinden bu nedenle okulların gerektiği gibi faaliyet gösteremediğini, eğitim işlerinin aksadığından bahsetmişlerdi. Kütahya mebusu Ragıp Bey de ülkedeki okullarla ilgili sorunları şu şekilde ifade etmişti:

Bir milleti ölçmek için o milletin mekteplerine bakmalıdır. Bir milletin mektepleri o milletin derecesini tayin eder. Şimdi bizim mekteplerimize bitaraf bir nazarla bakan herhangi bir müdekik, herhalde bu milletin hakkı olmadığına hüküm verir. Zannederim ki mekteplerimiz kadar zavallı hiçbir müessesemiz yoktur. Mesela efendiler; şu Meclisi yaşatmak için, şu üç yüz kişinin karnını doyurmak için bir milyon lira masraf ihtiyar ediyoruz. Bakınız maarif bütçesine, tahsisatı beş yüz bin liradır. Hep böyle gidiyor. Ta Harbi Umumiden beri, ta bidayeti meşrutiyetten beri bütçeleri ele alalım, yapılan 12 milyon, 50 milyon, 75 milyon liralık istikrazattan maada, varidatın kısmı azamı harbiyeye tahsis edilmiştir. Hâlbuki maarifimize tefrik edilen miktar sekiz yüz bin lirayı tecavüz etmemiştir. Evet, harp

bir emri zaruridir. Fakat zannediyorum ki maarif te, harpten daha mühim, bir emri zaruridir. Çünkü bir taraftan düşman hariciye karşı harp ederken, diğer bir taraftan düşmanı hariciden daha müthiş olan cehle karşı dahilde hiçbir şey yapmıyoruz. Eğer biz bidayeti Meşrutiyetten beri ordularımıza verdiğimiz kadar maarifimize ehemmiyet verseydik, ordularımıza verdiğimiz paranın yüzde iki buçuğunu maarife de tahsis etseydik, zannederim ki maariften pek çok semereler iktifa ederdik ve memleket terakkiye doğru ilk adımlarını muntazaman atmış olurdu. Bendeniz temenni ederim ki maarife yardıma mademki şimdiye kadar başlamadık ve her geçen gün bir ziyaı âzimdir, bugün başlamalı ve bugünden itibaren, ordularımıza verdiğimiz ehemmiyet nisbetinde, maarifimize de ehemmiyet vermeli ve memlekette maarifi yaşatmalıyız (TBMM ZC, 1920: 282,283).

1920 yılında TBMM'de yapılan oturumdan Ankara ve bazı illerdeki öğretmenlerin grev yaptıklarını bu nedenle de okulların kapalı olduğunu anlıyoruz. Ayrıca milletvekillerinin yaptıkları tartışmalardan okullarla ve eğitim sistemi ile ilgili sorunları anlamak mümkündür. Söz konusu yılda mebuslar, memleketteki okul ve öğretmen sayısının azlığından şikâyet etmekteydiler. Özellikle Şark illerinde durumun daha vahim olduğunu söylemekten de geri kalmamışlardı. Mebuslar okulların fiziksel sorunlarını da meclisin gündemine sunmuşlardı. Okulların harap bir durumda olduğu, sıhhi şartlarının iyileştirilmesi gerektiği ifade edilmişti. Bununla beraber mali zorluklardan dolayı yatılı okulların öğrencilerine yeteri kadar yemek veremediği de mecliste gündeme getirilmişti. Okullar ile ilgili diğer bir sorun ise okul binalarının ya hastaneye ya da askeri merkezlere dönüştürülmüş olması ve ısınma problemleri idi. Bütün bu sorunlar mecliste mebuslar tarafından dönemin Maarif Vekili Dr. Rıza Nur'a aktarılmış, çözüm istenmiş, özellikle maarif bütçesinin arttırılması talep edilmişti (TBMM ZC, 1920: 187-220). Bazı mebuslar memleketteki cehaletin büyük bir sorun arz ettiğini ve okulların açılması, eğitim işlerinin devam ettirilmesi gerektiği yönünde fikirlerini meclise sunmuşlardı. Örneğin Cevdet Bey, mecliste bu konuda şu sözleri sarf etmişti:

En büyük düşmanımız cehalettir. Bilhassa biz bu cehalete; hudutlarımızın muhafazası kadar ehemmiyet atfetmeliyiz. Bugün mektepleri kapatarak sefil ve sergerdan sokaklarda dolaşan ve sefaleti ahlâkiyenin en çirkinlerine maruz kalan çocuklarımız, yarın pek yakın bir atide bu milletin nesli âtisi olacaktır. Bu kürsülerde onlar oturacaklardır. Onlar cahil kalırsa, ahlâkan sefil olursa, seciyesiz olursa, bu kadar kan dökerek elde etmek istediğimiz bu sevgili vatanı kime vereceğiz? Onları eline mi teslim edeceğiz? Onlar ahlâksız, cahil, irfansız olursa kim için çalışıyoruz efendim? Rica ederim, buna atfı ehemmiyet edelim (TBMM ZC, 1920:187-188).

TBMM'de eğitime ayrılacak bütçe ve okullar ile ilgili meseleler dile getirilip tartışıldıktan kısa bir süre sonra devletin eğitim stratejilerine yön verecek bir gelişme yaşanmıştı. Bu gelişme ülkede okul hayatın şekillenmesi için atılmış ilk adımlardan bir tanesi idi. 15 Temmuz 1921 yılında Ankara'da Maarif Kongresi toplanmış, yurdun birçok bölgesinden öğretmenler gelmiş, Mustafa Kemal Paşa ise cepheden gelerek bu kongreye katılmıştı. Yaptığı açılış konuşmasında "milli eğitim" esaslarından bahsetmiştir. Mustafa Kemal Paşa, geçmişteki eğitim usullerinin Türk milli ve tarihi değerleri ile örtüşmediği ve bu durumun da toplumun geri kalmasına sebep olduğunu ifade etmişti. Kongrede ilk ve orta öğretim programları ve köy öğretmeni yetiştirilmesi üzerinde durulmuştu. Her ne kadar kongrede istenilen sonuca ulaşılmasa da ülkedeki okul hayatı ve eğitim planları bir nebze de olsa

gündeme getirilmiş ve fikir alışverişi yapılmıştı (Yahya Akyüz,2012:320-321).

1921 yılında ülkede okullarla ilgili sorunlar meclisin gündemindeydi. Maarif Vekili Hamdullah Suphi Bey, okullarla ilgili yaşanan sıkıntıları şu şekilde ifade etmişti:

Yalnız bugünkü vaziyet hakkında iki üç kelime ile haber vereyim ki, maarifimiz baştanbaşa devrilmiş, yıkılmış bir haldedir. Mânen yıkılmıştır, maddeten yıkılmıştır. Maarifimizde, eski zamanda olduğu gibi, son zamanlarda da bir ya kaza, yeni bir mücahede başlamıştır. Dahilinde bulunduğumuz şehri göz önüne getirecek olursak; Darülmuallimin ittihaz edilmiş binayı şimdi Müdafaa-i Milliye tarafından kısmen işgal edilmiş olan sultaniyi, sanayi mektebini derhal görür ve diğer bütün binalar üzerinde hakim bir vaziyette olan bu sağlam binaların mânayi mahsusunu hissederiz. Hâlbuki memleketin bütün aksamında mektepler kovulmuş ve yerine başka müessesat girmiştir. Herhangi bir yerde bir vali, herhangi bir yerde bir mutasarrıf, hükümetin şerefi ve şahsi şerefi noktai nazarından, oturduğu binayı gayri kâfi görmüş ise ilk hareket olmak üzere bir darülmuallimin veya bir sultaniyi kapı dışarı atmış ve içeriye girmiştir. Bu suretle mekteplerimiz hükümet konağı ittihaz edilmiştir. Mekteplerimiz hastane olmuştur. Kışla olmuştur. İhtiyacatı askeriye ile ihtiyacatı mülkiyenin envaı için ilk hâtıra gelen bina mektep binasıdır(TBMM ZC, 1921:167-168).

Hamdullah Suphi Bey bu durumu Müdafaa-i Milliye Vekâleti'ne aktardığını bunun neticesinde okulların tahliye edildiğini mecliste açıklamaktan geri kalmamıştı.

1921 yılında mebusların mecliste değindiği konulardan bir tanesi de yabancı okullar sorunuydu. Mecliste, Ermeni ve Rum okulları ile yabancı okul olarak kabul edilen Amerikan, Fransız, İtalyan ve İngiliz okullarında ülke aleyhine faaliyetler yapıldığından bahsedilmişti. Bu okullarda yapılan faaliyetlerin ülkeyi içten içe yıktığına dikkat çekilmişti. Maarif Vekili Hamdullah Suphi Bey, Anadolu'daki Türk okullarının kapılarının tüm yabancı uyruklu kişilere de açık olduğunu dile getirmiş, yabancı okullarda yürütülen faaliyetleri ve yabancı okullara dair bakış açısını şu şekilde ifade etmişti:

İçinde çırpındığımız bu muazzam felaketi hazırlamış olan en belli başlı sebep, vasi bir ülüvvü cenap ile meydanda durmasına müsaade ettiğimiz mektepler ve kiliselerdir. Eğer vaktiyle gözlerimizi bunun içinde tertip edilmiş olan hıyanete çevirmiş olsaydık Anadolu'muz masun ve mahfuz kalırdı. Arkadaşlar; emin olunuz ki, Antalya'da ikinci bir İzmir faciası hazırlıyorlar. Alâiye'de de üçüncü bir İzmir hazırlıyorlar. Yine bu mektepler Karadeniz sahillerinde diğer birçok İzmir faciası hazırlıyorlar. Gözümüz göre göre katî bir kanaatimiz olduğu halde bunlara beğendiğinizi yapın mı diyeceğiz. Buna müsaade yoktur. Biz mekteplerimizi bütün memleket ve bütün halk için açıyoruz ve mekteplerimizin temin ettiği, bahşettiği tahsil bütün anasıra şâmildir. Gelirler, mekteplerimizde okurlar ve tedrisatı iptdaiye kanunları mecburi kanunlardır. Bizim şimdiye kadar bunlara gösterdiğimiz müsaadekârlık, siyasi korkularımızdandır, zâfı siyasimiz neticesidir, memleketimizin dahili buhranlarıdır. Hangi müstakil millet tasavvur edersiniz ki, … Fransa'yı alınız, Almanya'yı, İtalya'yı alınız. Kendi toprağında, gözü göre göre, hangisi böyle siyasi, iftirakçu cereyanlara yer bırakır? Buna binaen vergimizi teşmil edeceğiz, onlar da verecekler. Mekteplerimizin kapıları herkese açıktır(TBMM ZC, 1921:169).

Maarif Vekili Hamdullah Suphi Bey, yabancı okullarda yürütülen faaliyetlerin denetimden uzak olduğuna dikkat çekmiş ve ülke okullarındaki ikililiğe karşı fikirlerini beyan etmişti. Suphi Bey, ayrıca ülkede hiçbir zaman gayrimüslimlerin dini inançlarına dokunulmadığını

ve istendiği takdirde Gayri Müslim öğrencilere belli bir yerde rahip eşliğine din derslerinin verilebileceğinden söz etmişti (TBMM ZC, 1921:167-171). Mecliste Maarif Vekili Hamdullah Suphi Beye yabancı okulları kapatma kararının olup olmadığı sorulmuştu. Suphi Bey, yabancı okulları kapatma konusunda Maarif Vekâletinin şahsi bir yetkisinin olmadığını dile getirmişti. Söz konusu okulların kapatılması durumunda muhatap devletlerle olan dış ilişkilerin nasıl bir yönde evrileceğini tahmin edemediklerini belirtmişti. Ona göre; Anadolu'daki milli mekteplerin kalitesi arttırılırsa aileler çocuklarını yabancı okullara göndermeyeceklerdi. Maarif Vekilinin mecliste söylediği şu sözler yeni devletin okul anlayışı hakkında bize oldukça bilgi vermektedir:

Bizim mekteplerimizde bir esas olmak üzere takip edeceğimiz gaye, çocuklarımızı kendi milletlerinin köküne irca etmektir, mâzilerine sadık kılmaktır. Bu noktai nazardan yapılacak şey, yalnız bendenize ait değildir… Arzedeyim: Memleketimizde maarifi lâyık olduğu yüksek mertebeye is'at edecek âlimlerimizi yetiştirmeliyiz. Hâlbuki umum maarifimiz memleketimizde sukutu tam içindedir. Ulemamız da günden güne kesbi nedret ediyor. Bugünki âlimlerimiz; ulûmu şarkiye ve garbiyeyi bilen adamlar olmalıdır. Garpten gelen cereyanlara karşı çocuklarımızın vicdanını muhafaza edebilmek için Umuru Şer-iye Vekâletine tenbih buyurunuz. Hakiki âlimlerimizi yetiştirmek için lâzım gelen mesaiyi tesri etsinler. Tâki ben mekteplerimizin içinde fikri bir surette, ölü bir halde tedrisat yapan adamları değil aşkı sari gibi çocuklarımıza dinlerini, mâzilerini sevdirecek hocaları bulabilelim (TBMM ZC, 1921:170).

Bu konuşmadan anlıyoruz ki yeni devlet okullarda verilecek eğitimin milli benliğe uygun olmasını istemektedir. Eğitimin seviyesi arttırılmalı ve okullar nitelikli insan yetiştirmelidir. Verilecek eğitim kişiyi kendi toplumundan uzaklaştırmamalıdır.

Türkiye'de okullar, okullardaki eğitim sorunları ve ileride bunlar için düşünülen çözümlerin ne olduğunu Mustafa Kemal Paşanın söylemlerinden anlamak mümkündür. 1922 yılındaki bir konuşmasında maarif işlerini devletin en önemli kamusal görevi olduğunu, yapılacak maarif programlarının toplumun ve çağın ihtiyaçlarına uygun olması gerektiğinin altını çizmiştir. Okullarda verilecek eğitimin akılcı, gerçekçi ve özgün bir biçimde kurgulanması ile halkın cehaletten kurtulacağını anlatmıştır. Ayrıca Mustafa Kemal Paşa, gelinen zamana kadar köylü vatandaşlarının eğitiminin göz ardı edildiğine dikkat çekmiş ve eğitimden yoksun bırakılan köylünün eğitilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Buradan da anlıyoruz ki devletin kuruluşunun ilk yıllarında köylerdeki okullar yetersizdir. "Bütün köylüye okumak, yazmak, vatanını, dinini, dünyasını tanıtacak kadar coğrafya, tarih, din ve ahlâk ile ilgili bilgiler vermek ve dört işlemi öğretmek eğitim programlarımızın ilk amacıdır." Bu sözüyle Mustafa Kemal Paşa okullarda verilecek derslerin de niteliği hakkındaki öngörülerini açıklamıştır. Ayrıca Mustafa Kemal Paşa orta eğitimin gerekliliği üzerinde durmuştur. Çeşitli hizmet elemanları ve sanat elemanlarını yetiştirmek, yüksek eğitime aday hazırlamak için orta öğretimin lüzumlu olduğunu ifade eden Mustafa Kemal Paşa bu eğitim kademesinden kadınların da eşit şartlarda katılımını önermiştir. Bu ifadelerden anlıyoruz ki ülkede orta öğretim verecek okullar yetersizdir. Mustafa Kemal'e göre açılması gereken orta öğretim okullarında pratik ve uygulamalı öğretim yöntemleri verilmeliydi (Millet Meclisi

Tutanak Dergisi, 1 Mart 1922: 2).

## Yeni Devletin Okul Tasarımı

Türkiye'nin kuruluş tarihinden itibaren ülke yönetimi eğitim meselelerini hep gündemde tutmuş ve eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesi için yeni okulların açılması için çalışmıştır. Kurtuluş Savaşı'nın da eşlik ettiği bu süreçte devlet tüm maddi ve manevi kaynaklarını savaşa endekslemişti. Yine de eğitim faaliyetlerini yapabilmek için yeni okulların da bu dönemde açıldığını görmekteyiz. Sayıca az olmasına rağmen ülkedeki okul miktarını arttırma çabaları süreklilik arz etmiştir. Mustafa Kemal Paşa, 1 Mart 1923 yılında yaptığı konuşmada 1922 yılında özel idarelerce açılan okul sayısını vermiştir. Buna göre; üç erkek, bir kız öğretmen okulu-beş erkek, üç kız lisesi- yüz otuz dört erkek, otuz kız ilkokulu-on sanayi ve iki çırak okulu açılmıştı. Mustafa Kemal Paşa, eğitim işleri ile ilgili bilgi verirken ülkedeki okulları durumu ile de ilgili şu önemli açıklamaları yapmıştı:

Efendiler, eğitim konusundaki bir yıllık çalışmalarımız pek parlak olmamakla birlikte, bizi kuşatan zorluklar ve özellikle araç eksikliğine karşılık elle tutulabilir sonuçlar alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığınca geçen bir yıl içinde ateşkes ve savaş dönemlerinde il merkezlerinde kapalı kalan erkek öğretmen okullarından on üçünün tekrar açılması sağlanmış, çeşitli livalarda yeniden on yedi erkek, bir kız lisesi kuruluşu tamamlanmış, altı erkek, iki kız yüksekokulu açılması gibi olumlu çalışmalar sürdürülmüştür. Bütün yıl okullardaki öğretmen boşluğunun doldurulmasına çalışılmış, kurtarılmış yerlerin okullarına eğitim gücü ve milli onuru denenmiş öğretmenler gönderilmiştir. İstanbul ve Anadolu'da mevcudu kalmayan yönetmeliklerin en gereklilerinden bir kısmı bastırılarak eğitim kuruluşlarına gönderilmiştir…

Efendiler, şimdiye kadar yapılabilen şeylerin genel eğitimimizle ilgili ihtiyaçlarımızın binde birine bile yetmeyeceğini söylemek gerçekçi bir davranış olur. Bununla birlikte, savaşın özellikle milli eğitimde ve okullar üzerinde gösterdiği olağanüstü etki karşısında sağlanabilecek başarıların ancak bununla sınırlı kalacağını kabul etmek hakseverliğin gereğidir. Cephelerdeki subay saflarından boşalan yerlere okullar, gençliğin yüksek ve kültürlü unsurlarını vermiştir. Bu iki yerde de değerli elemanların, okullarımızın eğitim kürsülerine döneceği ve cephelerde kullanılan savaş araç ve gereçlerinin bir kısmının okullarımızda harita ve kitaba dönüşeceği tam bir barış ve sükûn devresinden sonra, Milli Eğitim, o kürsüler üzerinde cahilliğe karşı sarsılmaz bir kale oluşturacak ve gelecek oradan fethedilecek ve ele geçirilecektir (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, 1 Mart 1923:2).

Mustafa Kemal Paşa 1923 yılındaki bu söylevi sadece sivil okullar ile ilgili değildir. Sivil okulların yanı sıra Jandarma ile karakol kumandanları okullarının kurulmasını da düşündüklerini belirtmiştir. Mustafa Kemal, bir sonraki yılda ilköğretim ve orta öğretimin düzeltilmesi amacı ile Anadolu'nun 15 öğretmen okulu bölgesine ayrılacağından bahsetmişti. Söz konusu okulların eğitim ve öğretim kurullarına dair yapılacak düzenlemeden bahsetmiştir. Ayrıca yatılı ilkokullara talebin fazla olmasından dolayı Milli Eğitim Bakanlığının söz konusu tarzdaki okulları açmak için çalışacağını da ifade etmişti. Okul hayatının en önemli unsuru olan öğretmenlerin de mesleki şartlarının iyileştirilmesi gerektiğine de dikkat çekmişti (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, 1 Mart 1923: 2).

Türkiye'de arzulanan okulların kısa bir sürede kurulması çok da kolay olmayacaktı...

Okulların nitel ve nicel yapısını istenilen hale sokmak için uzun yıllara gerek vardı. Buna rağmen ülkenin kuruluşunun akabindeki birkaç yılda olumlu sonuçlar alınabilmişti. Mustafa Kemal Paşa bu duruma şu şekilde açıklık getirmişti:

Daha şimdiden, kadın ve erkek Cumhuriyet öğretmenlerinin, öğretim kurumlarının yetiştirmekte oldukları öğrenciler ile birlikte, gerçek bir kültür ordusu görünüşü gösterdiğine, ülkenin pek çok yerinde ben kendim tanık oldum. Bu aydın kurulların bulundukları yerlerde öğrenim altındaki öğrencilerden başka doğrudan doğruya halk üzerindeki çok verimli etkilerini büyük kıvançla anmak isterim. Bu durum aynı zamanda, Cumhuriyeti koruyan ve gelişmeye istekli halkımızın, okulun vereceği aydınlığa olan özleminin ve cahilliğe, bağnazlığa olan nefretinin şiddetini de açıklayan en kuvvetli kanıttır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, 1 Kasım 1924:1).

Okul cehaleti ortadan kaldırmaya yarayan en önemli kamusal varlık olarak tasarlanmıştı. Ülkedeki okullarla ilgili olarak hedeflenenler ayrıca şunlardı: okulda, eğitim faaliyetleri sürdürülürken toplumun her kesiminden insanın katılımı sağlamalıydı. Dil, din ve cinsiyet ayrımı yapılmaksızın eğitimde birlik gözetilmeliydi. Bu hedefe ulaşmayı sağlayan en önemli gelişme ise Tevhid-i Tedrisat Kanunun (3 Mart 1924) kabul edilmesi idi (BCA, 20.03.1924, Fon: 51.0.0.0, Yer:2.4.8). Eğitimde birliği sağlama amacıyla çıkarılan bu kanunla Türkiye'deki tüm eğitim- öğretim kurumları dönemin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştı. Ayrıca bakanlık, bu kanunla ülkenin din adamı ihtiyacını karşılamak üzere okullar açacaktı (BCA, 23.03.1924, Fon:51.0.0.0, Yer:3.27.1).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile okullar yeni nesle mili kültür benimsetmekte bir vasıta olacaklardı. Onların milli menfaatlere aykırı ve maksatlı bir biçimde yetiştirilmesine engel olunacaktı. Bu süreçte medreseler de kapatıldı. İlahiyat Fakültesi ve 26 tane İmam- Hatip Mektebi açıldı (Sakaoğlu,1992:21,22). Yine devlet eğitim işlerini kamusal alanında toplamış, bu kanunla eğitimde cinsiyet ve fırsat eşitliği yaratmak istemişti.

Tevhid-i Tedrisat "öğretim birliği" kavramı içinde çağdaş eğitimi, milli ve laik öğretim programlarını, örgün ve yaygın eğitim alanlarında örgütsel ve kurumsal yenileşmeyi hedef alarak, eski kurumların yaşatılabilmesi olanaklarını kurutmuştur. Yasanın yürürlüğe girmesinden sonraki ilk üç yılda (1924-1927) resmi okullara medreselerden sızan dinsel ağırlıklı eğitim, buna paralel olarak Arapça ve Farsça öğretimi kaldırdı. Kolej ve öteki yabancı okullarda dinsel simgeler ve amacı değişik milliyet duygularını aşılamak olan dinsel öğretiler yasaklandı. Azınlık ve yabancı okullarda Tarih, Coğrafya, Yurtbilgisi derslerinin okutulması, yabancı ya da azınlık dili yanında Türkçenin de öğretilmesi sağlandı (Sakaoğlu,1992:22,23).

Cumhuriyet döneminde okul hayatının tasarımına ve dönüştürülmesine ilişkin diğer bir gelişme ise Heyet-i İlmiye Kongreleridir. Birinci Heyet-i İlmiye Kongresi 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihinde toplanmıştı.

Hükümet programında; çocukların eğitimi, halkın eğitimi, seçkinlerin eğitimi için imkânlar hazırlanması, mesleğe yönelik eğitimin ön plana çıkarılması, ilkokulu bitirenlerin devam edecekleri tarım, sanat, ticaret alanlarında sınıflara alınması, kız liseleri, kız sanayi idadileri ve kız öğretmen okullarının çoğaltılması, ilköğretimin bütün yurtta zorunlu hale getirilmesi yer almış ve bu da Birinci Heyet-i İlmiye kararlarının sonucu olduğu açıkça görülür

(Dinç,1999:12).

Heyet-i İlmiye Kongresi'nin ikincisi 1924, üçüncüsü 1926 yılında toplanmıştı. Bu kongreler eğitim- öğretim faaliyetlerinin planlanması ve düzenlenmesi açısından önemlidir. İkinci kongreden sonra okullardaki eğitim süreleri ilgili değişiklik yapılmıştır. Bu süreler ilköğretim de beş yıl, orta öğretim de ortaokullar ve liselerde üç yıl olarak hayata geçirilmişti. Okullarda okutulacak ders kitaplarının yazımı ve müfredatların hazırlanması için komisyonlar kurulmuştu. Üçüncü Heyet-i İlmiye Kongresi'nde de önemli konular ele alınmış ve okul hayatını düzenleyecek fikirler görüşülmüştür. Okullara başvuran çocukların azami miktarda kabul edilmesi, lise sayısın çoğaltılması, meslek ve öğretmen okullarının belli merkezlerde yoğunlaştırılması ve takviye edilmesi, Talim ve terbiye işleri ile ilgilenecek Milli Talim ve Terbiye Dairesi'nin kurulması, stajyer öğretmenlere mesleki eğitim verilmesi gibi konular ele alınmıştı (Dinç, 1999:13).

Türkiye'de yeni bir eğitim sisteminin oluşturulmasında ve okulun tasarlanması konusunda yabancı uzmanların görüşlerinden de faydalanıldı. Ülkenin eğitim sisteminin incelenmesi ve fikirlerinin alınması amacıyla yurt dışından Türkiye'ye davet edilen en önemli isimlerden biri John Dewey idi. Dewey, İstanbul ve Ankara'da incelemeler yapmış ve 1924 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanlığı'na bir rapor sunmuştu. 1925 te gelen Alman Ticaret ve Sanayi Nezareti Müşaviri Kühne, teknik tedrisata dair rapor sunmuştu. 1927 de Türkiye'ye gelen Belçika Teknik Tedrisat Mütehassısı Omer Buyse, yeni açılacak teknik okullar hakkında rapor sunmuştu. 1934 yılında mekteplerde araştırma yapan Amerikalı uzman Mis Parker bir rapor sunmuştu. Bununla birlikte "üniversite reformu" için Türkiye'ye davet edilen İsviçreli uzman Albert Malche da bir rapor hazırlamıştı. Bu isimler Türkiye'deki okullarda araştırma yapan ve eğitim sistemini inceleyenlerden birkaç tanesi idi (Amerikan Heyeti Raporundan: Maarif İşleri,1939:V). Örneğin Dewey raporda:

Türkiye'nin medeni milletler arasında mükemmel bir üye olarak canlı, hür, bağımsız ve laik bir cumhuriyet halinde gelişmesi için Türkiye'de okulların amaç ve hedeflerinin belirlenmesi, yeni okul binalarının inşa edilmesi ve bu binaların bulundukları yerlerin yaşam şartları göz önüne alınarak okul mimarisi alanında uzman kişilerce yapılması, gençleri, yetenekleri ve ihtiyaçlarına göre mesleklere hazırlamak için mesleki ortaokullar, çeşitli yerlerin ihtiyaçlarına göre ticaret ve ziraat meslek kurslarının açılması, özellikle ilkokullarda müfredat programlarının ülkenin çeşitli bölgelerindeki yerel şartlara ve ihtiyaçlara uygun olarak düzenlenmesi, muallim mekteplerinde çeşitli bilim dallarında uzman öğretmenler, okul müdürleri ve eğitim müfettişleri yetiştirmek üzere şubeler açılması, eğitim konularında uygulamalı eğitimle ilgili eserlerin yazılması, bu konudaki yabancı eserlerin Türkçe'ye çevrilmesi, seyyar kütüphaneler kurulması ve bu kütüphaneler için gerekli mesleki bilgilere sahip kütüphane görevlileri yetiştirilmesi ve bu konuda bilgi sahibi olmak üzere Avrupa ülkelerine gençler gönderilmesi gerektiği belirtilmekteydi (Okur,2005:104).

Türkiye'ye davet edilen uzmanların raporları dönemin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından değerlendirilmiş ve dikkate alınmıştı. Özellikle Dewey'in raporu oldukça önemsenmişti. "Talim ve Terbiye dairesinin kurulması, okul programlarının günlük hayata uygulanabilir eğitim verecek şekilde hazırlanması, köy ilkokullarının eğitim sürecinde esneklik ve

çocukları köy hayatından ayırmayacak program uygulanması ve yapılacak okul, kütüphane ve müze binalarının hazırlanacak projelere göre yapılması gibi düzenlemeler bu etkiye örnek olarak gösterilebilir"(Okur,2005:107). Bunların yanı sıra 1923 ile1928 yılları arasında yabacı eğitimcilere ait 47 kitabın Türkçeye çevrilmesi söz konusu raporların etkisi ile gerçekleşmişti.

Cumhuriyetin ilk yıllarında okullar sadece çocukların eğitimi için tasarlanmamıştı. Aynı zamanda yetişkinler için de çabalar söz konusuydu… Harf devriminin bir gerekliliği olarak yetişkinlere Latin Alfabesinin öğretilmesi gerekliydi. TBMM Hükümeti halkın yeni yazıyı öğrenmesi için bu okulların açılmasını uygun gördü. Millet Mektepleri Talimatnamesi, 11 Kasım 1928 tarihinde kabul edildi. 22 Eylül 1929 yılında da Millet Mektepleri ile ilgili yeni bir talimatname kabul edilmişti (BCA, Belge no:030.18.1.2/1.1.13(1)). 1 Ocak 1929 tarihine Millet Mektepleri açıldı. "Bu halk eğitimi kurumlarının en verimli çalıştıkları dönem, 1929-1935 yılları arasındaki dönemdir. Bu dönem arasında (A) dersliklerinden kentlerde 9.812 adet erkek, 4.198 adet kadın ve 26 adet karışık olmak üzere toplam 14.036 adet açılmıştır. Bu dersliklere 367.743 erkek, 249.457 kadın olmak üzere, toplam 617.197 yetişkin devam etmiş ve bunlardan 190.852 erkek, 125.423 kadın olmak üzere toplam 316.025 yetişkin belge almıştır" (Mustafa Albayrak, Atatürk Ansiklopedisi, Millet Mektepleri, https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/millet-mektepleri/ E.T.09.10.2021).

Cumhuriyet Dönemi'nde okulların fiziksel koşullar hakkında çeşitli araştırmalar yapılmış ve öneriler sunulmuştu. Eskiye oranla okulda daha çok vakit geçiren çocuğun eğitim gördüğü mekânın fiziksel koşullarının iyileştirilmesi gerektiği düşünülmüştür. Sağlıklı nesil yaratma hissiyatının geliştiği bu dönemde çocuğun eğitim gördüğü mekân yani okul da sağlıklı olmalıydı. Okul binalarının ve bahçelerinin belli bir ideale göre düzenlemesi gerekliydi. Fakat okulların bu alandaki mevcut durumları yetersizlikler içerisindeydi. Okulların ulaşım, ısınma ve sağlığa uygunluk ile ilgili sorunları bulunmaktaydı. Okulların fiziksel şartlarının iyileştirilmesi ve yeni açılacak okulların belli bir standarda göre yapılması konusunda dönemin eğitimcileri kafa yormuşlardı (Öztan 2013:138). Örneğin; Celal Abdi, mektep hıfzıssıhhasının öneminden bahseden hem bir hekim hem de bir eğitimci idi. Okulun yapılacağı yerin iyi bir surette tetkik ve tayin edilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Celal Abdi'ye göre köy mekteplerinin oldukça yüksek yerde kurulması gereklidir. Okulun yanında dere, çay bataklık ve kayalık bulunmamasına dikkat edilmelidir. Celal Abdi, bu tür yerlere okul yapmanın öğrencilere vereceği zararları anlatmıştı. Örneğin dere kenarında okul yapılırsa çocukların buralarda boğulma riskinin bulunacağına işaret etmişti. Su yataklarından gelen haşeratın çocukların sıtma gibi bulaşıcı hastalıklara yakalanmasına sebep olabileceğini de anlatmıştır. Kayalık yerde yapılan okulda çocukların oyun oynarken düşme ve yaralanma riskinden bahsetmişti (Celal Abdi, 1926:7). Mekteplerin garp ve şimal rüzgârlarından korunmuş bir mevkide olması, köye olan uzaklığının önemli olduğu azami 4 km uzaklığı geçmemesi, mekteplerde bol hava bol ziya ve nisbi bir sükûnun teminin önem arz ettiğini ifade etmiştir. Okulun yanında bataklık, ağıl, lağım, gübrelik bulunmamalıdır. Şehir mekteplerinin ise geniş ve havadar bir mevkide yapılması gerektiğini ifade etmişti. Mahalle aralarına sıkışmış bir mevkide yer alan okulların hava ve güneş almasını temin

etmek güç bir mesele olarak ele alınmıştı. Bunu çözebilmek için okulların, kentlerde binalardan daha yüksek yerlerde kurulmasını önermişti. Fabrika, imalathane, tren istasyonları gibi gürültülü ve kirli havanın olduğu yerlere okul kurulmaması gerektiğini öne sürmekteydi. Hastane ve askeri birliklerden de uzak olması gerektiğini ifade etmişti (Celal Abdi, 1926:8). Celal Abdi, 1926 yılında yayınladığı eserde mektebin fenni ve sıhhi ihtiyaçları, mekteplerde bulaşan hastalıklar, okulda kazalar ve ilk yardım, mektep binaları ve malzemeleri konularında da açıklamalar da bulunmuş ve ideal okul hakkında kapsamlı bilgiler vermişti.

Cumhuriyet Dönemi'nde tasarlanan okul hayatı aracılığıyla öğrencilere, devletin niteliği ile uyumlu olan birçok değer de kazandırılmak istenmiştir. Cumhuriyet okullarında okuyan çocuklar gerek burada okudukları ders kitapları gerekse aldıkları terbiye ile topluma faydalı bir birey haline getirilmeye çalışılmıştı. Okul, çocuklara vatan, millet sevgisi kazandıran; iyi, ahlaklı bir yurttaş yaratmada aracılık eden kurum görevini görmüştür. Yardımlaşmayı seven, tutumlu, anne- babasına saygılı, vatansever çocukların yaratımında okul önemli bir rol üstlenmiştir(Öztan, 2013:155-181).

1930'lu yıllar, devlet eksenli militan bir yurttaşlık anlayışının okul aracılığı ile yaygınlaştırılması hedefine hız verildiği bir dönem olarak ortaya çıkar. Bu amaç, Maarif Vekili Esat Bey'in 1931 tarihli talimatında açık bir biçimde yer alır: "Türk Mektebi eline teslim edilmiş her Türk çocuğunu Cumhuriyet'in rejiminin psikolojisi ve ideolojisini tamamiyle kavramış, Türk milleti ve Türkiye Cumhuriyeti için azami derecede faideli bir Türk vatandaşı haline getirmeye mecburdur". Nitekim 1930'da orta öğretim programlarında yapılan düzenlemeler uyarınca Tarih ve Yurt Bilgisi derslerinde önemli değişiklikler yapılmış, ayrıca Türkçe dersinde milli, vatani ve kahramanca duygular telkin etmek; seciyelerini teşkile yardım etmek; onu; içtimai ve milli hayatta daha faal bir fert olmak üzere yetiştirmek ana hedef haline gelmiştir. Orta Okulların her üç sınıfında da okutulan Yurt Bilgisi dersi, millet, devlet, demokrasi, cumhuriyet, hürriyet, müsavat gibi prensiplerin izahı, intihap, vergi, askerlik bahislerini ve bugünkü rejimi algılamaya hizmet edecek esasları ihtiva etmektedir (Üstel, 2011:136-137).

Cumhuriyetin 15. yılında basılan eserlerden dönemin okul hayatının 1938'e kadar nasıl tasarlandığı, bu konuda neler yapıldığını anlamak mümkündür. Cumhuriyetin 15 yıl kitabında konu ile ilgili şu ifadeler kullanılmıştı:

Cumhuriyet devrinde her derecedeki okul talimatnamelerinde yapılan değişiklikler okullarımızın hayatlarına ileri ve canlı bir hareket getirdi. Bakanlık, derslerde ve okul hayatının her cephesinde Cumhuriyet Halk Partisi programının Ulusal Eğitim kısmında tespit edilen gaye ve esasları tahakkuk ettirmeyi iş edindi. Okulların umumî hayatı talebenin şahsi inkişafını ve sosyal ve ulusal terbiyesini temin edecek bir şekle konuldu. Bütün derslerde bilhassa Tarih, Coğrafya, Yurtbilgisi, Sosyoloji, Türkçe ve Edebiyat, Askerlik gibi derslerin programlarında, ders kitaplarında ve okul hayatında talebenin Cumhuriyetçi, Ulusçu, Halkçı, Devletçi, Laik ve Devrimci olarak yetişecek surette bir terbiye ve karakter almasına ve talebenin karakterinin ulusal derin tarihimizin gösterdiği yüksek derecelere çıkarılmasına azami derecede önem verildi (Cumhuriyet Halk Partisi On Beşinci Yıl Kitabı, 1938:177).

Aynı kitapta yer alan diğer bir bilgiye göre; okullar vasıtası ile öğrencilere hijyen, sağlığı

koruma, Kızılay gençlik, spor ve izcilik, sosyal yardımlaşma, okul eşyasını koruma, seyahat, kooperatif gibi konularda duyarlılık yaratmak istenmişti. Okullarda milli bayramların törenlerinin yapılması, konferansların verilmesi, eğitici filmlerin izletilmesi, milli tarih ve edebiyat eserlerinin öğrencilerin kullanımına sunulması ile öğrencilerin zihinlerinde ulusal değerler yaratılmıştı. Okul aynı zamanda öğrencinin disiplin kazanmasında önemli bir görev üstlenmişti.

## Sonuç

Türkiye Devletinin kuruluşunun ilk yıllarında okulların durumu iç açıcı değildi. Anadolu'da yaşanan düşman işgalleri nedeniyle okulların büyük bir kısmı kapatılmış ve eğitim faaliyetleri durma noktasına gelmişti. Osmanlı'dan devralınan okulların sayısı da yetersiz, bir kısmında da verilen eğitimin kalitesi düşüktü. Anadolu'nun işgali sırasında okulların bir kısmı işgalci devletler tarafından kapatılmıştı. Okul binalarının bir kısmı ise bir kışla veya hastane olarak kullanılmaktaydı. Var olan okul binalarının fiziksel koşulları ile ilgili sorunlar bulunmaktaydı. Öğretmenlerin savaşa katılması ve öğretmen okullarının yetersizliği de belli başlı sorunlardandı.

TBMM hükümeti,1920 yılından itibaren okul hayatına dair sorunları gündemine almıştı. Eğitimin ne kadar önemli olduğunun farkında olan Mustafa Kemal Atatürk, eğitim meseleleri üzerinde çalışmış, bir takım öneri ve girişimlerde bulunmuştu. Eğitimin sürdürülmesi için süratle kapalı olan okulların açılması, yeni okulların inşa edilmesi ve öğretmen yetiştirilmesi için girişimlerde bulunmuştu. Bu konular ülkenin eğitim planlarında öncelik kazanmıştı. TBMM' indeki mebuslar kapalı olan okulların hızla açılması gerektiği üzerine fikir birliğine varmışlardı. Okulda verilecek eğitimle cehaletin önüne geçilmesi gerektiği savına sahip olmuşlardı. Bununla beraber öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi için de çaba sarf edilmişti.

Türkiye'nin kuruluşunun ilk yıllarından itibaren okulun hayatının yeniden tasarlandığı görülmektedir. Devletin okullarında cinsiyet, ırk, sosyal sınıf ayrımı yapmadan toplumu eşitleyici karaktere sahip okulların tasarlaması gerektiği savunulmuştu. Bu yönde de yasalar çıkarılmış, düzenlemeler yapılmıştı. Bu bağlamda ülkede ayrılıkçı fikirleri yaymayı amaçlayan ve ana kültüre düşman nesil yetiştirmeyi kendine iş edinen okulların üzerinde devletin oto kontrolünü arttırması ve devletin yeni açılacak milli okullarında kaliteli eğitimin verdirilerek yabancıların da bu okullara intikali hedeflenmiştir. Özellikle ilköğretim okullarının sayısının arttırılması, öğretmen okullarının çoğaltılması, mesleki ve teknik eğitim veren okulların açılması, köy okullarının yaygınlaştırılması amaçlanmıştı. Okullarda eğitimin seviyesi arttırılmalı, nitelikli insan yetiştirilmeli yönünde fikirler ortaya atılmış ve yapılan eğitim planları ile bunlar hayata geçirilmeye çalışılmıştı. 1921 yılında Maarif Kongresi, 1923-1924-1926 yıllarında Heyet-i İlmiye Kongrelerinde okul hayatı ve eğitim planları ile ilgili önemli değişiklikler görüşüldü. Okulların eğitim süreleri, planları, müfredatları yeniden tertiplendi. Okul hayatı tasarlanırken birçok yabancı uzmanın görüşünden faydalanıldı.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında okullarda, iyi bir yurttaş yetiştirme gayreti verildi. Okullarda verilen eğitimin ülkenin kuruluş felsefesine uygun bir biçime sokuldu. Atatürk ilkelerini öğrenen ve buna uygun nesillerin yetişmesi üzerinde duruldu. Okullar öğrenciyi hem iyi bir insan hem de iyi bir yurttaş yetiştirme konusunda bir araç oldular. Gerek köyde gerek kentlerdeki okulların niteliği ve niceliği iyileştirilmek istendi. Her ne kadar istenilen hedeflere ulaşılamasa da yönetim zor şartlarda imkânlarını zorlayarak okul hayatını belli bir sistematiğe getirmeye çaba gösterdi. Kentlinin, köylünün, yetişkinin eğitimi için yeni okullar açıldı. Okulların sıhhi şartlarının iyileştirmesi için ise "Mektep Hıfzıssıhhası" araştırmaları başladı.

## Kaynakça


Akyüz, Y.(2012). *Türk Eğitim Tarihi*, M.Ö. 1000- M.S.2012. Ankara: Pegem.

Albayrak,M. Millet mektepleri, Atatürk Ansiklopedisi. https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/millet-mektepleri/ adresinden alınmıştır.

*Amerikan heyeti raporundan: maarif işleri*. (1939). İstanbul: İstanbul Devlet Basımevi.

BCA, F: 030.18.1.2., Yer No:1.1.13 (1), 7284 numaralı kararname.

BCA, F:51.0.0.0., Yer No:3.27.1, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na göre okullarda uygulanacak esaslar.

BCA,F:51.0.0.0., Yer No:2.4.8, Tevhid-i Tedrisat Kanunu sureti.

Büyükbaş, N. (2013). Osmanlı insan yetiştirme düzeni ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna etkileri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*. 29.(87), 225.

Celal Abdi.(1926). *Muhtasar mektep hıfzıssıhhası*, İstanbul: Milli Matbaa.

*Cumhuriyet Halk Partisi on beşinci yıl kitabı*.(1938).İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.

Dinç, S. (1999). *Cumhuriyet döneminde yapılan milli eğitim şûraları ve alınan kararların uygulamaları(1923-1960)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Ankara.

Kapluhan, E.(2012). Hazırlık (Kurtuluş Savaşı) dönemi eğitim politikaları ve eğitim faaliyetleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 1, s.5.

Millet Meclisi Tutanak Dergisi, 1 Kasım 1924, D.II. C.X, s..1

Millet Meclisi Tutanak Dergisi. 1 Mart 1922. D.I. C.XVIII, s.2.

Millet Meclisi Tutanak Dergisi. 1 Mart 1923. D.I. C.XXVIII, s.2.

Okur, M.(2005). Türkiye'de milli ve modern bir eğitim sistemi oluşturma çabaları (1920-1928). *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 4(11), 104.

Öztan, G. G.(2013). *Türkiye'de çocukluğun politik inşası*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Sakaoğlu, N.(1992). *Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Soydan, T. (2013). Osmanlı'dan Cumhuriyet Dönemine Türkiye'de temel eğitimin gelişmesi ve finansmanı sorunu. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*. 5(8), 53-70.

Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi(TBMM ZC), 10 Şubat 1921,D.I, C.VIII, İçtima. 148, s.167-168,171.

Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi(TBMM ZC), 4 Aralık 1920, D.I, C.VI, İçtima 108, s.187-220.

Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi(TBMM ZC), 9 Mayıs 1920,D.I, C.I, 13. İçtima, s.241-242

Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi(TBMM ZC).4 Kasım 1920, D.I, C.V, İ.94, s.282,283.

Üstel, F.(2011). *Makbul vatandaşın peşinde, II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

# Pamukpınar (Yıldızeli) Köy Enstitüsü

İsmet Türkmen[a]

İsmail Özer[b]

[a] *Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, ORCID: 0000-0002-8198-5707*

*b Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, ORCID: 0000-0001-5910-4216*

**ÖZET**

Türk eğitim sisteminde, Cumhuriyetin ilk yıllarında klasik öğretmen yetiştirme politikasına bir tepki olarak ortaya çıkmış olan Köy Enstitüleri, toplumsal yapının modernleşmesinde bir gelişme aracı olarak önemli bir rol oynamıştır. Enstitüler, kurulduğu coğrafyalarda bir kültür ve eğitim merkezi olarak düşünülmüş, sosyal etkinliklerine çevrenin de katılması sağlanarak ülkenin halk eğitimi hareketine bu kurumlar aracılığıyla da yön verilmeye çalışılmıştır. Enstitülerin kısa süreli varlığı sırasında, Türk toplumunun gelişmesi ve öncelikle sosyal yapının dönüşümünün gerçekleştirilmesi doğrultusunda; Halkevlerinin kültür ve sanat çalışmaları, çocuk ıslah evleri, klasiklerin çevirisi ve konservatuar gibi farklı alanlardaki girişimlerden hiçbiri, ülkenin ulaşılmakta güçlük çekilen kırsal coğrafyasında Köy Enstitüleri ölçüsünde varlık gösterememiştir. Hazırlıkları 1935'te başlatılan, 1937'de ise ilk denemesine girişilen Enstitülerin, 1940'ta yasal bir zemine oturtulduğu görülmektedir. 17 Nisan 1940 tarihinde kabul edilen 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'na göre, Enstitülerin görevi sadece köy öğretmeni yetiştirmekle sınırlı kalmayıp, öğretmenle birlikte sağlık görevlileri, teknisyenler gibi meslek elemanları da yetiştirmekti. Bu sayede; Anadolu köylerinin, kırsal alanlarda yaşayanların, sorunlarını ortaya koyan ilerici bir kuşağın yetişmesini sağlamayı hedeflemişlerdir.

Bu bağlamda, Türk eğitim sitemine önemli derecede katkı sağlayan Pamukpınar (Yıldızeli) Köy Enstitüsü Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahip olmuştur. Bu çalışmada; eğitim sisteminin temel değişkenleri de göz önünde bulundurulmak suretiyle Pamukpınar Köy Enstitüsü'nün kuruluş, gelişim ve kapatılış sürecinin tarihsel bir betimlenmesi yapılmıştır. Ayrıca, Enstitünün eğitim sistemimizin temel esaslarını teşkil eden okul, öğrenci, öğretmen, öğretim programı ve eğitim ortamı değişkenleri açısından da incelenmiştir. Çalışmada, 1940-1954 yılları arasında faaliyet gösteren enstitü

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Araştırma

**Anahtar Kelimeler**

Köy Enstitüleri,
Hasan Ali Yücel,
İsmail Hakkı Tonguç,
Saffet Arıkan,
Reşat Şemsettin Sirer.

dönemine dair verilerin, elde edilebilmesi için bugün Pamukpınar Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda bulunan Enstitü Arşivi'nden yararlanılmıştır. Ayrıca, bu arşiv çalışmalarının paralelinde belge incelemesi ve sözlü tarih yöntemlerinden de istifade edilmeye çalışılmıştır.

# Pamukpınar (Yıldızeli) Vıllage Instıtute


**ABSTRACT**

The Village Institutes, which emerged as a reaction to the classical teacher-education policy of Turkish education system, played a role as a development tool in its modernization of social structure. The institutes were regarded to be a cultural and educational centers in the cities, the people was encouraged to take part in social activities and these institutions tried to shape the country's public education. Regarding the development of Turkish society and primarily the realization of the transformation of the social structure; none of the initiatives of the Halkevleri in different fields -such as the cultural and artistic studies, child reformatory schools, the translation of the classics, and the conservatory- could not be efficient in the rural geography of the country, which is difficult to reach, to the extent of the Village Institutes. The preparation process of the Institutes was initiated in 1935 and the first attempts were realized in 1937 and their legal status was granted in 1940. According to the Law of The Village Institutes, Law No 3803, on April 17, 1940, the function of the Institutes was not only to educate teachers but also to educate professional officers like medical health officers and technicians. They aimed to raise a progressive generation that revealed the problems of Anatolian villages and those living in rural areas. In this context, Pamukpınar (Yıldızeli) Village Institute, which contributed significantly to the Turkish education system, had an important place in the history of Turkish education. In this study, a historical description of Pamukpınar Village Institute was made in terms of its establishment, development and closure processes, taking into account the reasons that affected the establishment of the institutes in general, and the basic variables of the education system. Pamukpınar Village Institute was also examined in terms of school, student, teacher, curriculum and educational environment variables, which constitute the basic principles of our education system. In this regard; by describing an important institution in the history of Turkish education, the effects of the political, economic and socio-cultural transformation in Turkey -especially- on the Institutes are analyzed and described with an objective approach, based on approximately fourteen years of process.

In order to obtain the written documents belonging to Pamukpınar Village Institute, which was active between 1940-1954, the Institute Archive, which is currently located in Pamukpınar Regional Primary Boarding School, was used. In addition, in parallel with these archival studies, document analysis and oral history methods were tried to be used.



**Article Type**

Research

**Key Words**

Hasan Ali Yücel,
İsmail Hakkı Tonguç,
Saffet Arıkan,
Reşat Şemsettin Sirer.

## Giriş

Tanzimat döneminde yapılan kısmi çalışmalar olmakla birlikte Türk eğitim tarihinde köye öğretmen yetiştirerek toplum kalkınmasının köyden başlatılması yönündeki fikirlerin geçmişinin Meşrutiyet döneminde olduğu bilinmektedir. Bu dönemde köye öğretmen yetiştirme veya köy eğitimi fikrini ilk defa ileri sürenler arasında; Üsküp Darülmuallimîni muallimlerinden Sabri Cemil, Ethem Nejad ve Kastamonu mebusu İsmail Mahir Efendi yer almaktadır. Ayrıca, Meşrutiyet döneminde bu düşünceler fikir planında kalmamış; İzmit civarında Armeşe Öksüzler Yurdu'nda ve İzmir Darülmuallimîni'nde uygulama safhasına taşınmıştır (Kafadar, 1997: 292).

İlköğretim sistemini yenilemek amacı ile 1913 yılında "Tedrisat-ı İptidai Kanunu Muvakkati" adlı kanun düzenlemesi yapışmıştır. Bu yasanın hedefi; ilköğretimde halk desteğini sağlayarak, daha iyi bir öğrenim programı ve teşkilatlanmasını gerçekleştirmektir. Ayrıca yasanın 23. maddesinde işaret edilen önemli bir düzenleme de, öğretim programlarına din, matematik, coğrafya, dil bilgisi gibi geleneksel derslerin yanında; elişi, resim beden eğitimi, aile bilgisi ve dikiş nakış gibi derslerin de eklenmesi olmuştur (MEB, 1959: 931).

Bu düzenlemelere rağmen eğitim durumumuzun içinde bulunduğu durumu Kastamonu mebusu İsmail Mahir Efendi, 1918 yılında şu şekilde izah etmiştir: *"…Şu bütçemizin bu haliyle, mevcut vesaitimizin azlığı ile bilhassa maarif-i ibtidaiyemizi pek yakın bir vakitte ileri götüremeyiz. Ben öyle zannediyorum ki bu gidişle belki yüz elli senede ancak maarifi temin edebiliriz…"* (Öztürk, 2007: 125). İsmail Mahir Efendi çözüm önerisini ise sırasıyla şu şekilde belirtmiştir: Mevcut yetmiş sancağın çiftlik olan yerlerinde yatılı ilkokulların oluşturulması, sekiz yıllık süre içinde buralarda kız ve erkek çocuklarının birlikte eğitim almaları, eğitim ve öğretim programları içinde aşçılık, dikişçilik, tavukçuluk gibi uğraşlar (Kaya, 2009: 188).

Türk Milletini çağdaş dünya görüşü doğrultusunda eğitmek, fikir alışverişinde bulunarak kaynaştırmak, yeni rejimi destekleyecek siyasi kültürü oluşturmak Mustafa Kemal Atatürk'ün öncelikli hedef olmuştur. Bu hedef ile istenilen ise değerlerin halka kazandırılmasıyla halk arasında oluşmuş olan ayrıcalık ve imtiyazlıkların ortadan kaldırılmasıdır (Yıldırım, 2017:439). Türk İstiklal Savaşı sonrasında Türk milletinin uygarlık savaşından da zaferle çıkmasının yolunun ancak çağdaş bir eğitim sisteminin kurulması ile mümkün olabileceğini gören Mustafa Kemal Atatürk, bu için başarılabilmesi amacıyla Türkiye Cumhuriyeti'nde süratle bir irfan ordusunun kurulması işine koyulmuştur. Atatürk'e göre, bu irfan ordusu, yaşamda en gerçek yol göstericinin bilim olduğunu tartışmasız aklına ve yüreğine sindirmiş, milli çıkarları bireysel çıkarlarının önünde tutan, öğünmesini, çalışmasını ve kendine güvenmesini

bilen, kısaca varlığını Türk varlığına adayan bireylerden yani öğretmenlerden oluşmalıydı. Binlerce yıldır eğitim olanaklarından yararlanamamış kırsal yerleşim yerlerine okulların açılması ve buralara öğretmenler gönderilmesi, hep bu amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak yapılan işlerdir. Bu doğrultuda 17 Şubat 1923 tarihinde İzmir'de toplanan *Türkiye İktisat Kongresi*'nde ziraat ve bu doğrultuda köy eğitimi ile ilgili kararlar da alınmıştır. *Ziraat ve maarif meselesi*ne dair alınan kararlar arasında yer alan altıncı maddede "*Köylerdeki iptidai ilkokullarının geniş bahçelerinin, ahır ve kümeslerinin olması gerektiğiydi. Bunlar öğretmen denetiminde öğrenciler tarafından işletilmeli ve böylece çiftçilik çocuklara uygulamalı olarak öğretilmeliydi. Yine orta ve yüksekokulları bitiren erkek ve kız öğrenciler ve medrese mezunları köylere giderek en az bir yıl öğretmenlik yapmalar"* şeklinde görüş belirtilmiştir. Kongrede saptanan hedeflerden de anlaşılacağı üzere, öğretmen eğitiminde temel amaç çok sayıda ve nitelikli öğretmen yetiştirilmesi esasına dayanmaktaydı (Afetinan, 1989:21).

Kongre kararlarını hayata geçirmek maksadı ile ilk olarak 1923 yılında, Maarif Vekili İsmail Safa Bey, Amerikalı profesörlerden John Dewey'i eğitim sistemimizi incelemesi için Türkiye'ye davet etmiştir. John Dewey Türkiye nüfusunun kırsal sahada toplanmasından da hareketle raporunda köyler için ayrı köy öğretmen okullarının gerektiğine ve köy hayatına uygun eğitim ve köy öğretmeni yetiştirme konusuna yer vermiştir. Bu doğrultuda, yeni tip muallim mekteplerinin kurulması hakkındaki tavsiyeleriyle bu mesele üzerinde durulmasına işaret etmiştir. John Dewey, köy okullarında köylülerin çiftçilerin ihtiyaçlarını esas alan ve bunlara önem verilmesi gerektiğini, bunları hesaba katmaksızın kurulabilecek bir Türk milli eğitim sisteminin ülkenin ihtiyaçları ile örtüştürülemeyeceğini vurgulamıştır. John Dewey, öğretmen yetiştirecek köy öğretmen okulları açılmasını bir zorunluluk olarak telakki etmiştir (Dewey, 1939:14). Milli Eğitim Bakanı İsmail Safa Bey ulusal ve çağdaş eğitimin tüm yurda yaygınlaştırılması amacı ile yayınladığı 25 Kasım 1923 tarihli *"Asri Terbiye ve Maarif Programı* genelgesinde, *"Sevgili yurdumuzun her köşesi cehalet ve irfansızlığın acısı altında muzdarip olmaktadır"* diyerek ilk tahsili fiilen genelleştirmenin ve herkese okuma-yazma öğretmenin temel hedeflerinden biri olduğunu ifade etmiştir (Köymen, 1952: 24).

Köye yönelik öğretmen yetiştirme politikalarının 1926 ve 1936 yılları arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Maarif Vekili Mustafa Necati Bey'in başlatmış olduğu köy öğretmeni yetiştirme ve köy muallim mektepleri açma girişimleri onun ani ölümü ile duraklamıştır. 1932 yılı sonunda, Dr. Reşid Galip'in Maarif Vekili olmasıyla başlayan *köycülük* hareketiyle birlikte, köy öğretmeni yetiştirme düşüncesi başta Nusret Köymen olmak üzere bazı eğitimci ve yazarlar tarafından gündemde tutulmaya çalışılmıştır. Köye yönelik öğretmen yetiştirme anlayışı doğrultusunda, bu yıllarda basında çıkan yazılarda H. Reşit Öymen, K. Nami Duru, B. Ziya Egemen, Yunus Nadi ve H. Fikret

Kanad gibi yazar ve eğitimciler tarafından da tartışılmıştır. Köymen'in temel hedefi, köylülerin yaşam biçimlerinden ödün vermeyecek önlemleri almak suretle, kırsaldaki koşulların düzeltilmesiydi. Köymen'e göre; Cumhuriyetin ilk yıllarında kasaba ve şehirlere köylülerin göç etmelerinin en önemli nedenleri, köylülerin sadece bir ürüne bel bağlamaları, kırsalda pratik sağlık hizmetlerinin ve çoğu köyün herhangi bir okuldan yoksun olmasıydı. Bu nedenle, köydeki genç nüfus kendilerini geliştirmek amacıyla kentlere göç etmek zorunda kalmıştır. Türkiye'nin köy nüfusunu koruması için Köymen'in önerisi, bilimsel tarım metotlarını köylere tanıtmaktı. Ayrıca, küçük üretim birimlerini ve temel sosyal hizmetleri sağlamak için toplum kuruluşları ile serbest girişim yoluyla geliştirilebilirdi. Bu dönüşüm için gerekli olan sosyal bir iş merkezi gibi fonksiyona sahip olacak kurum yeni bir tür halk okulu idi. (Stone, 1974: 421-422).

1933 yılında Maarif Vekaleti bünyesinde Ziraat ve Sıhhiye Vekaletleri temsilcilerinin de bulunduğu bir '*Köy İşleri Komisyonu*' kurulmuştur. Komisyon, ziraat eğitimine dayanarak köy kalkınması merkezi fikri etrafında, köyün maddi ve manevi hayatını değiştirecek yeni bir köy öğretmeni tipinin yetiştirilmesi gereğinin belirtildiği bir rapor hazırlamasına rağmen sadece Ankara, İzmir, Bursa ve Adana'da köy öğretmeni yetiştirmek üzere, 40 günlük kurslar açılabilmiştir. Eğitim öğretim meselesi CHP'nin 1935 yılı IV. Büyük Kurultayı'nda da ele alınmış hazırlanan raporda köyde yaşayan çocukların köy hayatının ihtiyaçları doğrultusunda eğitilmeleri gereği üzerinde durulmuştur (Tonguç, 1938: 170). Bu doğrultuda, Saffet Arıkan Bey'in vekilliği döneminde 1936 yılında Eskişehir'in Mahmudiye Köyü'nde bir Eğitmen Kursu açılmıştır. Bunun amacı, askerde onbaşı veya çavuşluk yapmış köylü gençleri altı aylık bir kurstan geçirerek eğitmen unvanıyla küçük köylere ve üç yıllık ilkokullara göndererek öğretmen sıkıntısına bir çözüm bulmaktı. Eğitmen kurslarından ilki Eskişehir Çifteler'de ikincisi İzmir Kızılçullu'da hayata geçirilmiştir. Vekalet, 1938-1939 eğitim-öğretim yılı başında, Edirne Karaağaç'ta açtığı okulla köy öğretmen okulları sayısını üçe çıkarmıştır (Öztürk, 2007:154 ).

**Tablo 1: Türkiye'de İlkokullarda Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı (1923-1938)** (DİE, 1967: 13)

| ÖĞRETİM YILI | OKUL | ÖĞRENCİ | | | | | | | | | ÖĞRETMEN | | | | | | | | | Bir Öğretmene Düşen Öğrenci | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Köyde | | | Şehirde | | | Toplam | | | Köyde | | | Şehirde | | | Toplam | | | K | Ş | T |
| | | E | K | T | E | K | T | E | K | T | E | K | T | E | K | T | E | K | T | | | |
| 1923-24 | 4894 | - | - | - | - | - | - | 273107 | 62554 | 341941 | - | - | - | - | - | - | 9021 | 1217 | 10238 | - | - | 33 |
| 1924-25 | 5987 | - | - | - | - | - | - | 301381 | 88987 | 390368 | - | - | - | - | - | - | 10480 | 3342 | 13822 | - | - | 28 |
| 1925-26 | 5975 | - | - | - | - | - | - | 313893 | 92895 | 406788 | - | - | - | - | - | - | 10445 | 3864 | 14309 | - | - | 28 |
| 1926-27 | 5995 | - | - | - | - | - | - | 348978 | 86585 | 435563 | - | - | - | - | - | - | 10864 | 3367 | 14231 | - | - | 31 |
| 1927-28 | 6043 | - | - | - | - | - | - | 325695 | 133969 | 461985 | 9553 | 3081 | 12634 | 1395 | 1165 | 2560 | 10948 | 4246 | 15194 | - | - | 30 |
| 1928-29 | 6600 | - | - | - | - | - | - | 323260 | 154309 | 477669 | 9781 | 3322 | 13103 | 1372 | 1243 | 2615 | 11153 | 4565 | 15718 | - | - | 30 |
| 1929-30 | 6542 | - | - | - | - | - | - | 308028 | 161043 | 469071 | 9526 | 3170 | 12696 | 1372 | 1240 | 2612 | 10898 | 4410 | 15308 | - | - | 31 |
| 1930-31 | 6598 | - | - | - | - | - | - | 315072 | 174227 | 489299 | 10077 | 3489 | 13566 | 1427 | 1325 | 2752 | 11504 | 4810 | 16318 | - | - | 30 |
| 1931-32 | 6713 | - | - | - | - | - | - | 335921 | 187690 | 523611 | 6393 | 728 | 7121 | 5417 | 4435 | 9852 | 11910 | 5163 | 16973 | - | - | 31 |
| 1932-33 | 6778 | 203822 | 99155 | 302977 | 162203 | 102081 | 264384 | 366125 | 201236 | 567361 | 6171 | 710 | 6881 | 4269 | 3914 | 8183 | 10440 | 4624 | 15064 | 44 | 32 | 39 |
| 1933-34 | 6383 | 213116 | 101001 | 314117 | 172131 | 104921 | 277052 | 385247 | 205922 | 591169 | 6042 | 787 | 6829 | 4278 | 4016 | 8294 | 10320 | 4803 | 15123 | 46 | 33 | 38 |
| 1934-35 | 6402 | 238789 | 109117 | 347906 | 188009 | 111445 | 299454 | 426978 | 220562 | 647360 | 6096 | 828 | 6924 | 4120 | 4058 | 8178 | 10216 | 4886 | 15102 | 50 | 37 | 43 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1935-36 | 6275 | 254166 | 115159 | 369325 | 199962 | 118815 | 318777 | 454128 | 233974 | 688102 | 5997 | 894 | 6891 | 3999 | 4059 | 8058 | 9996 | 4953 | 14949 | 53 | 39 | 46 |
| 1936-37 | 6202 | 264503 | 116147 | 380650 | 209217 | 124311 | 333528 | 473720 | 240458 | 714178 | 5967 | 919 | 6886 | 3838 | 4053 | 7891 | 9805 | 4972 | 14777 | 55 | 42 | 48 |
| 1937-38 | 6700 | 287466 | 121315 | 408781 | 222483 | 133427 | 355910 | 509949 | 254742 | 764691 | 6615 | 1688 | 8303 | 3634 | 3604 | 7238 | 10483 | 5292 | 15775 | 49 | 49 | 48 |

Tabloya göre, Cumhuriyetin ilanıyla birlikte 1938 yılına kadar öğretmen sayısında artış, öğrenci sayısındaki artışa oranla az bir gelişme göstermektedir. Bu durum, bir öğretmene düşen öğrenci sayısı göz önünde bulundurulduğunda daha da belirginleşmektedir. 1923-1924 öğretim yılında bir öğretmene 33 öğrenci düşerken, 1937-1938 öğretim yılında bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 48'e yükselmiştir. Öğrenci sayısının öğretmene oranla yükselmesi bu dönemde iki farklı arayışı da beraberinde getirmiştir. Bunun ilki öğretmen okullarının yerine nitelikli fakat az sayıda öğretmen okulu açma düşüncesidir. İkincisi ise, 1924 yılında eğitim-öğretim birliğinin sağlanması yolunda medreseler yoluyla yetiştirilen öğretmen kaynağının sonlanması sonucu ortaya çıkmıştır. Tabloda dikkat edilmesi gerekli diğer bir ayrıntı ise, 1923-1924 döneminden başlamak üzere, erkek öğretmen sayısının 1/9'u dolaylarında iken, 1937-1938 öğrenim döneminde kadınların lehine hızlı bir artış yaşanmış kadın öğretmen sayısı erkeklerin yarısına ulaşmıştır. Benzer bir artış hızını kız öğrencilerin dönem sonuna doğru artışında da görmek mümkündür(Kalaycı, 1968: 37).

17-29 Temmuz 1939 tarihleri arasında toplanan I. Maarif Şurası'nda köyde eğitimi gerçekleştirmek ve köyü eğitim yoluyla canlandırmak amacıyla yapılmış incelemeleri kapsayan İlköğretim Genel Müdürlüğünün raporu görüşülmüştür. *"Köye Göre Öğretmen Yetiştirme Plan ve Program Komisyonu"* ilgili raporu inceleyerek hızla öğretmen yetiştirmek için enstitüler açma kararı almış ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç yeni tip öğretmen okullarını kurma çalışmalarına başlamıştır. Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel bu yeni teşkilata neden enstitü dediklerini şu şekilde ifade etmiştir. "*Buna enstitü denilmesinin nedeni içerisinde öğrencisini amelî çalışmaya sevk edici, uygulama yaptırıcı ve meleke kazandırıcı bir takım atölyelerin ve çalışmaların bulunmasıdır. Biz Köy Enstitüsünü sadece içerisinde kuramsal öğretim yapılan bir kurum olarak almadık. İçerisinde ziraat sanatları, demircilik, basit marangozluk gibi amelî birtakım çalışmalar bulunduğu için enstitü diye adlandırmayı uygun gördük"* (TBMM, 1942: 254).

Nitekim yapılan çalışmaların ardından Hasan Âli Yücel'in ifadesiyle; memleketin istikbali, halkın maarif ihtiyacı ve köylünün kalkınması bakımından önemli tasarı yasalaşması için meclis gündemine geldi ve 24 maddelik köy enstitüleri yasa tasarısı, 17 Nisan 1940 tarihinde TBMM'de görüşülerek 3803 sayılı yasa olarak kabul edildi (Köy Enstitüleri, 2002: 26).

**Tablo 2: Köy Enstitüleri ve Yurda Dağılışları** *(Türkoğlu, 2005: 176-177)*

| Enstitünün Adı/Bulunduğu İl | Kuruluşu | Enstitünün Kesimine Giren İller |
|---|---|---|
| 1.Çifteler-Eskişehir | 1937 | Afyon, Kütahya, Uşak, Konya |
| 2.Kızılçullu-İzmir | 1937 | Manisa, Denizli, Aydın |
| 3.Kepirtepe-Kırklareli (Lüleburgaz) | 1938 | Edirne, Tekirdağ |
| 4.Gölköy-Kastamonu | 1939 | Çankırı, Çorum, Zonguldak, Sinop |
| 5.Düziçi-Adana (Haruniye) | 1940 | Maraş, Gaziantep |

| | | |
|---|---|---|
| 6.Arifiye-Kocaeli (İzmit) | 1940 | Bursa, Bilecik, İstanbul, Bolu |
| 7.Aksu-Antalya | 1940 | Muğla, Mersin |
| 8.Savaştepe-Balıkesir | 1940 | Çanakkale |
| 9.Gönen-Isparta | 1940 | Burdur |
| 10.Cılavuz-Kars | 1940 | Artvin, Ağrı |
| 11.Akçadağ-Malatya | 1940 | Tunceli-Elazığ |
| 12.Pazarören-Kayseri | 1940 | Yozgat, Kırşehir, Niğde |
| 13.Akpınar-Samsun (Lâdik) | 1940 | Amasya, Tokat |
| 14.Beşikdüzü-Trabzon | 1940 | Ordu, Giresun, Gümüşhane, Rize |
| 15.Hasanoğlan-Ankara | 1941 | Ankara, Çankırı |
| 16.İvriz-Konya | 1941 | Nevşehir, Niğde |
| 17.Pamukpınar-Sivas (Yıldızeli) | 1941 | Erzincan |
| 18.Pulur-Erzurum | 1942 | Bingöl |
| 19.Ortaklar-Aydın | 1944 | Denizli |
| 20.Dicle-Diyarbakır (Ergani) | 1944 | Urfa, Mardin, Bitlis |
| 21.Ernis-Van | 1948 | Hakkâri |

## Pamukpınar Köy Enstitüsü'nün Kuruluşu ve Gelişimi

17 Nisan 1940 tarihinde açılmasına karar verilen enstitülerden birisi de Sivas'ta açılan enstitü "Pamukpınar (Yıldızeli) Köy Enstitüsü olmuştur (Apaydın, 1990: 168-171). Pamukpınar Köy Enstitüsünün kurucu müdürü Şinasi Tamer yardımcısı da Osman Yalçın idi.

1942-1957 yılları arası görev yapan idareciler:

| Görevi | Adı-Soyadı |
|---|---|
| Müdür | Şinasi Tamer |
| Müdür vekili | Mehmet Batukan |
| Müdür vekili | Osman Yalçın |
| Müdür | Enis Türköz |
| Müdür Vekili | Mehmet Batukan |
| Müdür | Ahmet Önertürk |
| Müdür Vekili | Mehmet Batukan |
| Müdür Vekili | Halis Tüzüngüç |
| Müdür | Ahmet Önertürk |

| | |
|---|---|
| Müdür Vekili | H.Tüzüngüç |
| Müdür | Ahmet Önertürk |
| Müdür | Mustafa Kara |
| Müdür | Ahmet Önertürk |
| Müdür | Ahmet Önertürk |
| Müdür | Sami Avlaç |
| Müdür Vekili | Recai Erayrıç |
| Müdür | Hüseyin Civanoğlu |
| Müdür Vekili | Ömer Yurdugül |
| Müdür | Ali Öztürk |
| Müdür vekili | Sezai Boyacığlu |
| Müdür Vekili | Mehmet Yetenç |
| Müdür | Enis Türköz |
| Müdür Vekili | Jerfi Sıkça |
| Müdür | Haydar Kuzuoğlu |

| **Görevi** | **Adı-Soyadı** |
|---|---|
| Eğitim Başı | Osman Yalçın |
| Eğitimbaşı | Cavit kiper |
| Eğitimbaşı | Halis Tüzüngüç |
| Eğitimbaşı | Hakkı Arıkan |
| Eğitimbaşı | Recai Erayrıç |
| Eğitimbaşı | Abdurrahman Özöğretmen |
| Eğitimbaşı | Abdurrahman Özöğretmen |

| | |
|---|---|
| Eğitimbaşı Yardımcısı | H. Arıkan |
| Eğitimbaşı | Mehmet Öz |
| Eğitimbaşı | M. Kuşakçı |
| Eğitimbaşı | Mehmet Yetenç |
| Eğitimbaşı | M. Öz |
| Eğitimbaşı | Adil Turan |
| Eğitimbaşı | Adil Turan |
| Eğitimbaşı | Mahir Kuşakçı |
| Eğitimbaşı | Adil Turan |
| Eğitimbaşı | İsmet Ülkümen |

Enstitü müdürleri Ankara'dan görev yerlerine uğurlanırken onlara kuruluş yerlerinin alım satımını hemen bitirip, topoğrafya haritasını çizdirerek bakanlığa göndermeleri gerektiği bildirilmiştir (Türkoğlu, 2007: 202-203) . Bu doğrultuda Pamukpınar Köy Enstitüsü'nün açılmasıyla birlikte enstitü yerleşkesinde yeterli sayıda yapının (derslik, işlik, atölye v.b.) bir an evvel yapılması gerekmekteydi. Pamukpınar Köy Enstitüsü'nün kuruluş sürecinde öncelikle okul için kullanılacak arazinin kamulaştırılması amacıyla bir komisyon teşkil edilmiştir. 4274 Sayılı Kanun'un 28. maddesi gereğince oluşturulan komisyona Öğretmen Mehmet Batukan, Hüseyin Üzel, Ahmet Karabenli enstitüyü temsil etmek üzere seçilmiştir. Komisyonun amacı öncelikle enstitü hudutları arasında hazineye ait arazinin tescili ve şahsa ait olanların istimlâki kanuni formaliteler esas alınmak üzere tamamlanacaktır. Ayrıca enstitü hesap memuru Avni Sonsoy gerek araziyi tanıması gerekse de teknik ayrıntılara sahip olması sebebiyle heyete müşavir olarak iştirak etmiştir (PYİBO Arşivi, İstimlak Dosyası).

**Tablo 4: Pamukpınar Köy Enstitüsü Bina Durum Tablosu** (PYİBO Arşivi, Bina Dosyası)

| **Bina'nın Nev'i** | **Tamamlandığı Yıl** | **Hangi Maksatla Kullanıldığı** | **Tahmini Maliyeti** | **Düşünceler** |
|---|---|---|---|---|
| Eski İdare Binası | 1941 | 2 Ev, 2 Derslik, 4 Depo, 1 Spor Odası, 1 İşçi Yataklığı | 2353902 | Bodrum ve Zemin Kat |
| Ev | 1941 | 3 Aile oturuyor | 2425,22 | Zemin Kat |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ev | 1942 | 4 evden ikisinde 3'er aile oturuyor. Diğer ikisinde 4'er aile oturmaktadır. | 9215,25 | Aslında bu evler ikişer aileliktir. |
| Eski Yatakhane Binası | 1942 | 2 Depo, terzihane, işçi ve memur yataklığı | 17002,66 | Zemin ve Birinci Kat |
| Eski Fırın | 1942 | 1 aile oturuyor | 1273,98 | Zemin Kat (Eve Çevrilmiştir) |
| Revir Binası | 1943-1944 | 1 derslik, 70 kişilik erkek 30 kişilik kız yataklığı, 1 bekar öğretmenler yataklığı | 18454,63 | Zemin Kat |
| Hamam Binası | 1943 | 1 ev, hamam, çamaşırlık, külhan, fırın | 19041,21 | Zemin Kat |
| Yemekhane Binası | 1943 | Yemekhane, Mutfak, Bulaşıkhane | 26338,18 | Zemin Kat |
| Genel Hela | 1944 | Genel Hela | 5929,23 | Zemin Kat |
| Dinlenme Yurdu | 1945 | Dinlenme Yurdu | 19322,15 | Zemin Kat |
| Uygulama Okulu | 1945 | Revir, Duvarcılık Atölyesi | 21383,31 | Zemin Kat |
| Uygulama Ahırı | 1945 | Elektrik Santrali | 4793,18 | Zemin Kat |
| Ahır | 1945-1946 | 2 adet, biri ahır diğeri depo | 28138,02 | Zemin Kat |
| Gaz Deposu | 1945 | Akaryakıt deposu | 2311,79 | Bodrum Kat |
| Değirmen | 1945 | Değirmen | 3956,08 | Zemin Kat |
| İşlikler | 1946 | Demir, Marangoz ve Hızar işlikleri | 28354,99 | Zemin Kat |
| Ev | 1947 | Bir ailelik ev | 12230,60 | Zemin Kat |
| Okul | 1947-1949 | 8 Sınıf, İdare, Kütüphane, Fizik Lab., Öğretmen Odası, Dikiş İşliği | 95302,11 | Zemin ve Birinci Kat |
| Ev | 1947 | 4 ailelik ev. | 30775,36 | Zemin Kat |
| Genel Hela | 1947 | Genel Hela | 1079,68 | Zemin Kat |
| Yataklık | 1948-1949 | 500 kişilik yataklık | 128613,00 | Zemin ve Birinci kat |

Öğrenciler alınmaya başladıktan sonra ve enstitü olanaklarının elverdiği ölçüde bir yatılı eğitim öğretim kurumunun gereksinimlerini karşılayacak yapıların oluşturulması işine girişilmiştir. Ayrıca eğitim-öğretimin devam ettirildiği bu süre zarfında gerek enstitüde duyulan ihtiyaçlar doğrultusunda gerekse yarım kalan işler esas alınmak suretiyle ihtiyaçlar giderilmeye çalışılmıştır. Burada dikkati edilmesi gerek önemli husus Köy enstitülerinin fiziki alt yapısının sadece bütçeden ayrılan ödeneklerle gerçekleştirilemeyeceği gerçeğidir. Köy enstitüleri sınırlı ödeneklerle, öğrenci ve öğretmenlerin bedensel, zihinsel özverili çalışmalarıyla kurulmuştur. Örneğin Maarif Vekaleti 1948 yılı içerisinde iki katlı betonarme döşemeli ve dış ölçüsü 40x13 m. olacak olan Pamukpınar Enstitüsü yatakhane binasının sıvasız taştan yapılması istenilmiş ancak Enstitü Müdürü Ahmet Önertürk tarafından bölgede inşaat mevsiminin kısa olması ve taş binanın küçük çocuklarla yapımının zor olacağının belirtilmesi üzerine vekalet tarafından "taş olarak düşünülen binanın tuğla yapıldığı takdirde enstitünüz raicine göre daha ucuza çıkacağı kestiriliyorsa iç ölçüler değiştirilmeden dış duvarlarının da tuğla yapılması uygundur" cevabı verilmiştir (PYİBO Arşivi, Bina Dosyası).

## Pamukpınar Köy Enstitüsü'nde Eğitim-Öğretim

Köy Enstitüleri girişiminin temel fikri, bütün ülkede kırsaldan başlayacak bir topyekûn değişme hareketi yaratmaktı. Köy Enstitüleri denemesi *"iş içinde, iş vasıtasıyla, iş için"* öğretmenler yetiştirmeye yönelik bir hareket olarak değerlendirilebilir. İsmail Hakkı Tonguç bunu *"bu hareket her talebede ruhî ve bedenî faaliyet uyandırmayı, başka bir tabirle söylemek lazım gelirse, iş yaparak bir şey öğretmeyi ön plana alan bir terbiye metodudur"* şeklinde ifade etmiştir(Özer, 2013:782). Bu gaye çerçevesinde Enstitülere öğrenci alımı hususu 3803 Sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'nun 3. Maddesi'nde; *"Enstitülere tam devreli köy ilkokullarını bitirmiş, sağlıklı ve yetenekli köy çocuklarının alınacağı"* belirtilmiştir (Resmi Gazete, 1940: 4491). Esas itibariyle öğrenci alımlarında bulunulan bölgeden olmaları konusunda hassasiyet gözetilmesi belirtilmiştir. Fakat özellikle enstitülerin kuruluş dönemlerinde, köylerde tam devreli (beş sınıflı) ilkokulları bitiren öğrencilerin az olması nedeniyle istenilen nitelikte öğrenci sağlayabilmek için üç yıllık ilkokulları bitirenlerin alınmaları yoluna gidilmiştir. Her enstitü kendi bölgesi alanına dahil illerden öğrenci almakla yükümlü tutulmuştur. Bu bağlamda, 1941 yılında kurulmuş olan Pamukpınar Köy Enstitüsüne Erzincan ve Sivas illeri ve çevresindeki bölgelerden de 1141 öğrenci alınmıştır (Türkoğlu, 2005: 176-178). 1942-1954 yılları arasında Pamukpınar Köy Enstitüsü öğrenci cinsiyet dağılımlarını saptamak amaçlı hazırlamış olduğumuz tabloda şöyledir:

**1942-1954 yılları arasında PKE'nin öğrenci cinsiyet dağılımları**

| Öğrenim Yılları | Kayıt Yaptıran Öğrenci Sayısı | | |
|---|---|---|---|
| | Erkek | Kız | Toplam |
| 1942-1943 | 210 | 3 | 213 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1943-1944 | 112 | 2 | 114 |
| 1944-1945 | 206 | 12 | 218 |
| 1945-1946 | 112 | 5 | 117 |
| 1946-1947 | 174 | 9 | 183 |
| 1947-1948 | 230 | 6 | 236 |
| 1948-1949 | 73 | 1 | 74 |
| 1949-1950 | 158 | - | 158 |
| 1950-1951 | 69 | 2 | 71 |
| 1951-1952 | 46 | - | 46 |
| 1952-1953 | 24 | - | 24 |
| 1953-1954 | 35 | - | 35 |

Tabloda görüldüğü üzere 1940-1954 yılları arasında Pamukpınar Köy Enstitüsüne 1127'si erkek, 40'ı kız öğrenci olmak üzere toplam 1167 öğrenci kayıt edilmiştir. 1950-51 öğretim yılında itibaren Pamukpınar Köy Enstitüsüne giren öğrenciler sistemin değişmesi ile 1954 yılında ilköğretmen okulu diploması ile mezun olmuşlardır.

Köy Enstitüleri'nde eğitim-öğretimin hangi çerçevede yapıldığını anlamak ve bu kurumların eğitimi ve eğitim felsefesi üzerine bir değerlendirme yapabilmek için öncelikle öğretim programlarının iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Tıpkı diğer Köy Enstitüleri'nde olduğu gibi Pamukpınar Köy Enstitüsü'nde de eğitim öğretimde 1943 yılına kadar, Maarif Vekilliği'nden gelen yazılar, direktifler ve yönlendirmeler doğrultusunda hareket edilmiş, 1943 yılında kabul edilen programla birlikte bu program dahilinde eğitim-öğretim sürdürülmüştür. 1947 yılında program değişikliğine gidilmesiyle birlikte bazı derslerin saat sayılarında ve içeriklerinde değişiklikler yapılmış ve bu tür düzenlemelere zaman içerisinde devam edilmiştir. Pamukpınar Köy Enstitüsü'nün 1954 yılında İlköğretmen Okulu statüsünü almasıyla birlikte, 1954 yılından başlanarak eğitim-öğretim yeni teşkilatlanmaya göre düzenlenmiştir.

Köy Enstitülerinde verilen eğitim programının içeriğinde yer alan dersler; kültür dersleri, ziraat dersleri ve teknik dersler olmak üzere, üç bölümde toplanmıştır. *1943 Köy Enstitüsü Programı*'na göre, kültür dersleri 114, ziraat dersleri 58, teknik dersler 58 hafta, tatiller 30 hafta olmak üzere 5 yıl 260 hafta eğitim ve öğretim görülmektedir. Programa göre, toplam 44 saat olan hafta üç temel kısma ayrılmıştır. Enstitülerde eğitim ve öğrenim gören öğrenciler,

22 saat genel kültür dersleri, 11 saat tarım ve 11 saatte teknik eğitim dersleri almışlardır (Kaya, 1984: 194).

**Tablo 5: Köy Enstitülerinin 1943 Tarihli Programına Göre Dersler** (Akyüz, 2001: 355).

| Kültür Dersleri | Ziraat Dersleri ve Çalışmaları | Teknik Dersler ve Çalışmalar |
|---|---|---|
| Türkçe | Tarla Ziraatı | Köy Demirciliği |
| Tarih | Bahçe Ziraatı | Nalbantlık |
| Coğrafya | Fidancılık | Motorculuk |
| Yurttaşlık Bilgisi | Meyvecilik | Köy Dülgerliği |
| Matematik | Bağcılık | Marangozluk |
| Fizik | Sebzecilik | Köy Yapıcılığı |
| Kimya | Sanayi Bitkileri Ziraatı | Tuğla ve Kiremitçilik |
| Tabiat ve Okul Sağlığı | Zootekni | Taşçılık |
| Yabancı Dil | Kümes Hayvanları Bilgisi | Kireççilik |
| El Yazısı | Arıcılık ve İpek Böcekçiliği | Duvarcılık-Sıvacılık |
| Resim-İş | Balıkçılık ve Su Ürünleri | Betonculuk |
| Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar | Ziraat Sanatları | Köy ve El Sanatları |
| Müzik | | Dikiş, Biçki, Nakış |
| Askerlik | | Örgü ve Dokumacılık |
| Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı | | Ziraat Sanatları |
| Öğretmenlik Bilgisi | | |
| Toplumbilim | | |
| İş Eğitimi | | |
| Çocuk ve İş Ruh Bilimi | | |

Pamukpınar Köy Enstitüsünde verilen eğitim programının içeriğinde yer alan dersler; kültür dersleri, ziraat dersleri ve teknik dersler olmak üzere, üç bölümde toplanmıştır. Köy Enstitülerinde verilen eğitim programının içeriğinde yer alan dersler; kültür dersleri, ziraat dersleri ve teknik dersler olmak üzere, üç bölümde toplanmıştır. 1943 yılı kültür derslerinin içeriğinde yabancı dil, el yazısı dersleri olmasına rağmen 1947 programında bu dersler çıkarılmıştır. Ziraat derslerinin içeriğinde ise, tarla ve bahçe ziraatı, meyvecilik, zootekni, kümes hayvancılığı, su ürünleri bilgisi gibi dersler görülmüştür. Teknik derslerde ise, köy demirciliği ve dülgerciliği, yapıcılık, kireçcilik gibi ders uygulama ağırlıklı ders içerikleri mevcuttur. Enstitüde kız öğrencilerin ders içeriklerinde ise köy ev ve el sanatları dersleri yer

almıştır (Altuntaş, 1998: 11-12). Bu derslerde okutulan kitaplara örnek olarak 1952 yılı ders kitapları listesi şöyledir (PYİBO Arşivi, Enstitü Gider Dosyası):

| Kitabın Adı | Yazarı |
|---|---|
| Türkçe I | B. Göğüş-K.Demiray |
| Türkçe II | B. Göğüş-K.Demiray |
| Türkçe III | B. Göğüş-K.Demiray |
| Ek Okuma | Komisyon |
| Dilbilgisi I | N.H.Onan |
| Dilbilgisi II | N.H.Onan |
| Metinlerle Türk Edb. Tar.I | M. Kocatürk |
| Metinlerle Türk Edb. Tar.II | M. Kocatürk |
| Tarih I | Z.Danışman |
| Tarih II | Z.Danışman |
| Tarih III | M. Çezar |
| Coğrafya I | S.Erinç-S.Üngör |
| Yurtbilgisi II | H. Aksan |
| Yurtbilgisi III | H. Aksan |
| Matematik I | H.Esker-S. Eğilmez |
| Matematik II | H.Esker-S. Eğilmez |
| Matematik III | H.Esker-S. Eğilmez |
| Geometri Lise III | S.Ölçen-H. Acar |
| Geometri Lise II | S.Ölçen-H. Acar |
| Fizik I | R.Nasuhoğlu |
| Fizik II | R.Nasuhoğlu |
| Fizik Lise II | H.Bener |

| | |
|---|---|
| Fizik Lise III | H.Bener |
| Kimya I | M. Doğanay |
| Kimya I | M. Doğanay |
| Organik Kimya | M. Doğanay |
| Tabiat Bilgisi I | N.Alsaç-S.Yalvaç |
| Biyoloji Lise | A. Seren-S. Seren |
| Biyoloji Lise III | S.Yalvaç |
| Ruhbilim | H. Çakaloz |
| Ruh Sağlığı | Mithat Enç |
| Köy Okullarında Öğretim | R. Tükel |
| Genel Öğretim Metodları | H.R.Öymen |
| Genel Öğretim Bilgileri | H.A.Aytuna |
| İş Pedagojisi | H.F.Kanat |
| Ailede Çocuk Terbiyesi | H.F.Kanat |
| Toplumbilim | N.Topçu |
| Ağaç İşleri I | İ.H.Uludağ-H.Örs |
| Okullarda Müzik Öğretimi | H.B.Yönetken |
| Tabiat Eşya ve Fen Bilgisi | A.H Kitabevi |
| Geometri I | Kemal Gürsan |
| Geometri II | Kemal Gürsan |
| İslam Dini | H.Aksekili |
| Açıklamalı Din Dersleri I | Diyanet İşleri |
| Açıklamalı Din Dersleri II | Diyanet İşleri |
| Milli Savunma I | Komisyon |
| Milli Savunma II | Komisyon |
| Genel Öğretim Metotları | Cevdet Demiray |

| | |
|---|---|
| Eğitim Ruhbilimi | Ö.H.Mart |
| Toplumbilim | Nurettin Topçu |
| Sosyoloji | H.Berge |
| Resimli Türk Edebiyatı | N.Sami Banarlı |
| Orta Türkçe I | - |
| Orta Dilbilgisi II | - |
| Orta Tabiatbilgisi I | - |
| Köy Enstitüsü Fizik I | - |
| Köy Enstitüsü Fizik II | - |
| Köy Enstitüsü Kimya II | - |
| Ruh Sağlığı | - |
| Organik Kimya IV | - |
| Genel Öğretim | - |
| Özel Öğretim Metodu | - |
| Orta Dil | - |
| Orta Tarih I | - |
| Orta Tarih II | - |
| Orta Tarih III | - |
| Orta Coğrafya | - |
| Orta Matematik I | - |
| Yurttaşlık Bilgisi II | - |
| Yurttaşlık Bilgisi III | - |
| Matematik II | - |
| Matematik III | - |
| Geometri II | - |
| Geometri III | - |

| | |
|---|---|
| Fizik II | - |
| Fizik III | - |
| Metin Türk Edebiyatı I | - |
| Metin Türk Edebiyatı II | - |
| Ruhbilim | - |
| Ağaç İşleri I | - |
| Ağaç İşleri II | - |
| İş Pedagojisi II | - |
| Lise Milli Savunma I | - |
| Lise Milli Savunma II | - |
| Tabiat Bilgisi V | - |
| Tabiat Bilgisi IV | Fatma Şerbetçi |
| Tabiat Bilgisi I | Bedii Tardu |
| Tabiat Bilgisi II | Bedii Tardu |
| Tabiat Bilgisi III | Bedii Tardu |
| Araştırmalı Dilbilgisi | - |
| Uygulamalı Dilbilgisi | - |
| Örnek Dilbilgisi I | Baha Dürder |
| Örnek Dilbilgisi II | Baha Dürder |
| Tarih III | Emin Oktay |
| Türkiye Coğrafyası | Rauf Seymen |
| Genel Coğrafya | Nurettin Seçkin |
| Genel Coğrafya | Cevat Korkut |
| Cebir I | Mehmet Arslantürk |
| Cebir II | Mehmet Arslantürk |
| Cebir III | Mehmet Arslantürk |

| | |
|---|---|
| Yazmak Sanatı | M.N.Özön |

Pamukpınar Köy Enstitüsü'nde kooperatifçilik dersi de verilmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve çevre köylerinin günlük çeşitli gereksinmeleri karşılanabiliyordu. Döner sermaye işbirliği ile alım-satım işleri yapmaya girişmişlerdir. Özellikle Enstitü ürünlerinin gereksinim fazlasının elden çıkarılması, kooperatifler yoluyla yapılmıştır. Yönetiminde ve işletilmesinde doğrudan öğrencilerin sorumluluk aldığı bu birimler, İkinci Dünya Savaşı'nın yarattığı yokluk ve kıtlık karşısında gerek Enstitüler, gerekse çevre köyler için büyük bir olanaktı. Örneğin köylüler kentlerde bulamadıkları veya bedelini yüksek buldukları kimi maddeleri Enstitü kooperatifinden ucuza alarak ihtiyaçlarını görmüşlerdir. Enstitüde üretilen ürünler, bu yolla köylüye çok ucuza verilmiştir (PYİBO Arşivi, Enstitü Gider Dosyası).

**Döner Sermaye İşletmesinin Şahıslara Fidan Satışını Gösterir Listedir**

| Cinsi | Miktarı | Tutarı | Adı-Soyadı |
|---|---|---|---|
| Fidan | 100 adet | 25 lira | Muharrem Teoman |
| Fidan | 65 | 26 lira | Abdurrahman Şerbetçi |
| Fidan | 180 | 72 lira | Hacı Yutbat |
| Fidan | 55 | 22 lira | Hacıahmet Aydın |
| Fidan | 400 | 160 lira | Osman Eldemir |
| Fidan | 100 | 40 lira | Hasan Hüseyin Biter |
| Fidan | 35 | 14 lira | Ali Öztürk |
| Fidan | 100 | 30 lira | Basri Yaraş |
| Çirpi | 25 | 2,5 lira | Osman Anak |
| Çirpi | 650 | 29 lira | Hasan Biter |
| Fidan | 650 | 162 lira | Hüseyin Karyağdı |
| Fidan | 800 | 200 lira | Manuk Bal |
| Çirpi | - | 5 lira | Hasan Hüseyin Biter |

Döner sermaye işletmesi satışlarında enstitünün ihtiyacını göz önüne alarak bal, kabak gibi besin kaynağı satışı yapılmakla birlikte büyükbaş hayvan bulunmaktaydı. Örnek olarak 1953 yılında enstitüdeki hayvanlar ve tarım işlerinde kullanılan malzemeler şunlardır:

| Cinsi | Miktarı | Tutarı | |
|---|---|---|---|
| | | Lira | Kuruş |
| Arı | 5 kovan | 35 | |
| İnek (75) | 9 adet | 675 | |
| İnek (25) | 5 adet | 125 | |
| İnek (50) | 9 adet | 450 | |
| Düve (20) | 4 | 80 | |
| Dişi Dana (20) | 32 | 640 | |
| Erkek Dana (20) | 15 | 300 | |
| At (50) | 1 | 50 | |
| At (137,7) | 2 | 275 | 4 |

| Cinsi | Miktarı | Tutarı | |
|---|---|---|---|
| | | Lira | Kuruş |
| Demirkulaklı Pulluk | 1 adet | 30 | |
| Çayır Makası | 1 adet | 3 | |
| Traktör Pulluğu | 2 adet | 876 | 17 |
| İspanyon Eğeri | 1 adet | 88 | |
| Çerkez Eğeri | 1 adet | 58 | |
| Demir Pulluk | 6 adet | 213 | 35 |
| Madeni Yayık | 1 adet | 90 | |
| Mibzer | 1 adet | 727 | 40 |
| Resmi Mühür | 1 adet | 6 | |
| Damga | 1 adet | 4 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Düz Anahtar | 3 adet | 3 | 75 |
| Pense | 1 adet | 3 | |
| Büyük Kazan | 1 adet | 80 | |
| Bakraç | 2 adet | 20 | |
| Yazı Makinesi | 1 adet | 200 | |
| Yağ Pompası | 1 adet | 14 | |
| Tırpan | 12 adet | 120 | |
| Hava Derecesi | 1 adet | 6 | |
| Volvo Kamyon | 1 adet | 15600 | |
| Benzin Bidonu | 4 adet | 10 | |
| Volvo Kalisörü | 1 adet | 800 | |
| Patinaj Zinciri | 2 adet | 150 | |
| Hava Pompası | 1 adet | 7 | 50 |
| Kaynak Makinesi | 3 adet | 6 | |
| Dış Lastik 700/16 | 5 adet | 612 | |
| İç Lastik 700/16 | 4 adet | 50 | |
| 5 tonluk Volvo Şanzımanı | 1 adet | 475 | |
| 825/20 Dunlop Dış Lastik | 4 adet | 1640 | |
| 16/16 Fariston İç Lastik | 1 adet | 13 | |
| 600/16 İç Lastik | 2 adet | 30 | |
| 825/20 İç Lastik | 4 adet | 120 | |
| Pense | 1 adet | 2 | 50 |
| Büyük Tornavida | 1 adet | 2 | |
| Orta Tornavida | 1 adet | 1 | |
| Akümülatör 12W 90A | 1 adet | 170 | |
| Anahtar | 2 takım | 24 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 16/600 iç lastik | 3 adet | 40 | 50 |
| Tornavida | 2 adet | 3 | 85 |
| **TOPLAM** | | **29805** | **47** |

Enstitülerde kitap okumak boş zamanı değerlendirmenin ötesinde görülmekle beraber aydınlanmanın bir gereği olarak görülmüştür. Dünya klasikleri ağırlıklı olarak okunmakla birlikte, ayrıca Uyandırılmış Toprak, Şahika, Reaya ve Köylü, Sarı Esirler, Minka Abla, Benim Üniversitelerim, Canlandırılacak Köy, Değişen Dünya, Akzambaklar Ülkesinde, Fontamara adlı kitaplarda en çok okunanlar arasında yer almıştır (Altuntaş, 1998: 21-22). Bütün köy enstitülerinde olduğu gibi Pamukpınar Köy Enstitüsünde de günde bir saat serbest okuma yapılıyordu. Bu okuma saatleri, öğrencilerin kendi başlarına ders kitapları dışındaki kitapları okumaları biçiminde yürütüldüğü gibi, öğretmenlerden seçkin bir kitabı öğrenci kümesine okuması yöntemiyle de yapılıyordu. Bu kitapların seçimi gelişigüzel yapılmıyordu. Sınıfların düzeyi göz önünde tutularak hazırlanmış kitap listeleri hazırlanmaktaydı (Makal, 1996: 41).

## Sonuç

Türkiye'de Köy Enstitüleri denemesi siyasetten eğitime, iktisattan sosyal yaşama farklı çevrelerin tartışmalarının merkezinde yer almaktadır. Bazı çevrelerce özlemle anılan bazıları tarafından da hakkında yoğun eleştiriler yapılan Köy Enstitüleri, politik kutuplaşmalara neden olurken Türk siyasetinde yol ayrımlarına da yol açmıştır. Türk demokrasisinde köklü değişimlerin yaşandığı 1950'li ve 1960'lı yıllarda, yoğun siyasî ve ideolojik tartışmaların merkezinde bu enstitülerin mevcudiyeti yer almıştır. Köy Enstitüleri, Türkiye'de köy kalkınması meselesinin çözümü doğrultusunda yapılan sosyolojik bir yaklaşımın ortaya koyduğu bir netice olarak değerlendirilebilir. Sosyolojik mahiyette Köy Enstitüleri girişiminin temellendirildiği fikir, bütün ülkede kırsaldan başlayacak bir topyekûn değişme hareketi yaratmaktır. Bu teşebbüs aynı zamanda iktisadi anlamda iki kaynağa dayandırıldığı düşünülebilir: Birincisi, eğitimin ekonomik bir yatırım olarak görülmesi; ikincisi ise, eğitimin ekonomik fonksiyonlarının anlaşılmasıdır.

Bu amaçla 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'nun kabulüyle kurulan Pamukpınar Köy Enstitüsü'nün istimlak süreci 1940 yılında tamamlanmış ve ilk yapısı idare binası olmak üzere 1941 yılı içinde tamamlanmıştır. Enstitü ilk öğrencilerini ise bina inşaatının tamamlanmasının ardından 1942-1943 eğitim öğretim yılı içinde 71'i erkek 1'i kız olmak üzere 72 öğrenci almıştır. Enstitünün 18.7.1942-4.4.1946 tarihleri arasında müdürlüğünü Şinasi Tamer yapmıştır. Şinasi Tamer, burada üç yılı aşan hizmeti ile en uzun müdürlük yapan idareci olmuştur. Bu bağlamda Enstitünün kuruluş yıllarının neredeyse tamamı Şinasi Tamer ile birlikte geçirilmiştir. Enstitüsü mezunlarından elde edinilen bilgiye göre Şinasi Tamer, disiplinli yapısı ve sert kişiliği ile dikkat çekmiştir. Enstitüde Tamer döneminin en

dikkat çekici yanı, Hasan Âli Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç devrinin bir yöneticisi olmasından kaynaklanan bir titizlikle, idari görev döneminde Enstitüde olan her türlü etkinlik ve işleyişin kayıt altına alınmış olmasıdır. Bu bağlamda, bu dönemde kayıt altına alınan raporlarda, Enstitüde yer alan her türlü uygulamanın, eğitim öğretimin, sosyal ve kültürel yaşamın, ziraat çalışmalarının ve kısacası Enstitü bünyesinde görülen her türlü etkinlik ve uygulamanın yer aldığı görülmektedir. Ayrıca Enstitüde karşılaşılan zorlukların, görülen eksiklerin ve giderilmesi gereken ihtiyaçların raporlara olduğu gibi yansıtıldığı kanısına varılmıştır. Pamukpınar'da diğer enstitülerde de rahatlıkla takip edilebildiği gibi eğitim ve öğretim sürecinde özellikle II. Dünya Savaşı zamanında birçok zorlukla karşılaşılmış ya da zaman zaman eğitim-öğretimde aksamalar görülmüştür. Ancak buna rağmen, Pamukpınar Köy Enstitüsü öğrencileri aynı zamanda Enstitü yaşamının bir getirisi olarak II. Dünya Savaşı'nın olumsuz etkilerinden korunmuştur. Enstitüdeki disiplin açısından bakıldığında, özellikle Enstitünün kuruluş yıllarında bazı disiplin vakalarının idari ve öğretim kadrolarını uğraştırmış olduğu ancak yine de öğrenciyi kaybetme değil kazanma yollu bir yöntem izlendiği göze çarpmaktadır (Uzman, 2018: 117-139). Öğrenci disiplin dosyalarından hareketle Pamukpınar Köy Enstitüsü'nde özellikle 1950 yılından sonra disiplin vakalarının azaldığını ve çok nadir görüldüğünü takip etmek mümkündür. Eğitim-öğretim açısından bakıldığında, Enstitüde öğrenci merkezli bir yöntem izlendiği, Tonguç'un sürekli üzerinde durduğu iş içinde eğitim ilkesine önem verildiği ve kısıtlı olanaklarla da olsa öğrencilerin ihtiyaçlarıyla sürekli olarak ilgilenildiğini söylemek mümkündür. Öğrenciye yaklaşım, sıradan bir öğretmen yetiştirmek yönünde değil eğitim yoluyla köyü canlandıracak bir öğretmen yetiştirmek yolunda olmuş ve Enstitü içerisindeki uygulamalar da bu yönde şekillendirilmiştir.

Kırsalın yeniden canlandırılması üzerine hararetli münakaşalar Köy Enstitüleri'nin kurulmasından öncesine dayanmakla birlikte, esasında, bugün de enstitüler özelinde savunulmakta olan farklı duruşların tarihî bir arka planı vardır. İslam karşıtı komünist fikirlerin yuvaları oldukları yönündeki ön yargılar nedeniyle, *"kalifiye insanlar tarafından idare edilen ilkel kurumlar"* ve iyi niyetten yoksun olduklarına ilişkin fikirler üzerinden enstitülere saldırılmıştır ve saldırılmaya devam edilmektedir. Toplumda köklü altyapı değişikliklerinin bir üst yapı kurumu olan eğitimle gerçekleştirilmesinin tamamıyla sağlanamayacağı hususu enstitülere yapılan eleştirilerden bir diğeridir. Bu eleştirilerin kısmen doğru olduğu bir hakikat olmakla beraber her şeyden evvel inkılâpların geniş halk kitlelerine ulaştırılmasına hizmet edecek olan Köy Enstitüleri'nin ve diğer müesseselerin inkılâpları isteyecek bilinçlenmiş toplum yapısına zemin hazırladığı açıktır. Bu bilinçli toplum yapısı enstitülerin gelişim süreci yıllarında, tarım sektöründe yaşayan nüfus azalma eğilimi göstermesine rağmen, tarımdan geçinenlerin toplam nüfusa oranı %77'ydi. Ülke ithalatının %80'ini hala tarımsal ürünler oluşturuyordu. Tarımsal mal ihracat oranı ise sadece %10'du. 1950 tarım sayımı sonuçlarına göre, tarımda çalışanların %17'si toprağa sahip değildi. Bu hassa aynı zamanda kırsal canlanmanın bu boyutunu da kapsamaktaydı (Uzman, 2013: 185-208).

Diğer taraftan hazırladığımız çalışmada Köy Enstitüleri'nin destekçileri arasında da faklı düşüncelerin olduğunu gördük. Bahsi geçen destekçiler enstitülerin yeniden açılmasını desteklememekle beraber, bütün Türk eğitim sisteminin tamamıyla enstitülerindeki uygulamaları ışığında reform yapılması gerektiği üzerinde ısrar etmişlerdir. Aşırıya kaçmamakla birlikte bu karşıt görüşlerin tezleri sıklıkla ulusal basında ve bilimsel dergilerde ispatlanmaya çalışılmaktadır. Bu çevreler tarafından Köy Enstitüleri ile insan yetiştirme düzeninin büyük ölçüde yoluna girdiği, kapatılmalarının da kamuoyunda bugün karşılaşılan noksanlıkların başlıca nedeni olduğu son yıllarda daha çok gündeme taşınmıştır. Kanaatimce cumhuriyet tarihîmizin en önemli başarılardan birisi olarak, telakki edilen enstitülere bugün dahi sahip çıkılıyor olması, içinde yaşadığımız dönemin şartları için de son derece önemlidir. Sistem kurumlaşmamışsa ya da kurumlaşma kökleşememişse, kişilere bağlı yapılaşmanın kalıcı olamayacağını belli etmiştir. Yaşanan gelişmeler yönetime yerleşmiş etkili bir azınlığın halkın uyanmasından korktuğunu, aydınlanmayı kendileri için tehlikeli gördüklerini meydana çıkarmıştır. Enstitülerin en çağdaş yanları ise eleştiri konusu yapılarak kapatılmıştır.

## Kaynakça

Altuntaş, Turan(1998), *Bozkırın Eğitim Abideleri*, Adana, Özgün Yayıncılık.

Apaydın, Talip(1990), *Köy Enstitüsü Yılları*, İstanbul.

Arayıcı,. A., (2002). *Kemalist Dönem Türkiye'sinde Eğitim Politikaları ve Köy Enstitüleri*, İstanbul: Ceylan Yay.

Avcıoğlu, Doğan, (1971) *Türkiye'nin Düzeni (Dün-Bugün-Yarın*, Cilt: I, 5. Baskı, Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aydın, M., (2007). *Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması*, Ankara: Anı Yay.

Aydoğan, M., (2006). *Köy Eğitim Sistemi ve Köy Enstitüleri*, Ankara.

Dewey, John.,(1939) Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, İstanbul, Devlet Basımevi.

DİE, (1967). *Milli Eğitim Hareketleri (1927-1966)*, Ankara.

*Düstur*, Tertip: 3, Cilt 35.

İnan, Afet (1989), *İzmir İktisat Kongresi 17 Şubat- 4 Mart 1923*, Ankara, TTK.

Kafadar, Osman, (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Ankara, Vadi Yayınları,

Kaya, Yahya Kemal, (1984). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*, Ankara.

Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, (2005). Köy Enstitüleri ile İlgili Yönetmelik ve Resmi Yazılar, Ankara.

Köymen, Nusret (1952). *Demokrasiyi Kurtaralım, Demokrasiyi Kurtaracak Halk Eğitimidir,* İstanbul, Türkiye Basımevi,

MEB Talim ve Terbiye Başkanlığı, (1982). *1923-1982 Öğretim Yılları Okul, Öğretmen, Öğrenci Sayıları*, Ankara.

MEB, (1959), Milli Eğitimle İlgili Kanunlar, Ankara

Stone, Frank A. (1974) *Rural Revitalization and the Village Institutes in Turkey*: *Sponsors and Critics*, Comparative Education Review, Vol. 18, No. 3, s. 418

PYİBO Arşivi, İstimlak Dosyası / Gider Dosyası / Bina Dosyası

*TBMM Zabıt Ceridesi*, D. 8, C. 3, s. 455-456.

*TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre: 6, Cilt:10; C. 26.

*TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre: 7, Cilt: 17.

*T.C. Resmî Gazete,* 26 Haziran 1947, Sayı: 6642.;( 4 Şubat 1954), Sayı: 8624.

Tonguç, İsmail Hakkı, (1938). *Canlandırılacak Köy*, İstanbul.

Tonguç, İsmail Hakkı, (1990)*Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları (1935-1946)*, (Yay. Haz. Engin Tonguç), İstanbul.

Türkmen, İsmet, (2017). "Rural Revitalization and The Village Institutes Experience in Turkey (1940-1954)", *European Journal of Multidisciplinary Studies*, (September-Decembery 2017), V. 6, Nr. 1, ss. 17-22.

Uzman, Nasrullah, "İktidardan Muhalefete M. Fuad Köprülü'nün Siyasi Mücadelesi (1956-1966), *Gazi Akademik Bakış*, Cilt 7, Sayı 13, (Kış 2013), s. 185-208.

Uzman, Nasrullah, "II. Dünya Savaşı Sonrasında Sovyet Talepleri ve Türkiye'nin Tepkisi", *Gazi Akademik Bakış*, Cilt 11, Sayı 22, (Yaz 2018), s. 117-139.

Türkoğlu, Pakize, (2007). *Tonguç ve Enstitüleri*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yay., 3. Baskı.

Özer, İsmail, (2013), "Türk Modernleşmesinde Köy Enstitüleri", *Kuruluşundan 90. Yılına Türkiye Cumhuriyeti Uluslararası Sempozyumu*, ATAM, Eskişehir, s.771-812.

Öztürk, Cemil (2007), Atatürk Dönemi Öğretmen Yetiştirme Politikası, Ankara, TTK.

Yıldırım, Yüksel (2017), Geleneksel Eğitim Sisteminde Urfa'da Çağdaş Bir Öğretmen: İhsan Özdemir, *Atatürk Yolu Dergisi*, S. 61, s. 437-466.

# Tarihçi ve Tarih Eğitimcisi Kimliğiyle Ahmet Zuhuri Danışman

Erol EVCİN

*Doç. Dr./Kültür ve Turizm Uzmanı,*

*T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı,*

*ORCID:0000-0002-2433-5134*

**ÖZET**

Ahmet Zuhuri Danışman (1902-1972); tarihçi, tarih ve coğrafya öğretmeni, edebiyatçı ve siyasetçi özellikleri ile ön plana çıkmış çok yönlü Türk münevverlerinden biridir. Türkiye'de tarihçiliğin ve tarih eğitiminin yeni çalışma ve eserlerle ivme kazandığı 1940-1970 yıllarında Türk ilim, irfan ve eğitim hayatında etkili olmuştur. Türk ve İslâm tarihine ilişkin kapsamlı araştırma ve inceleme eserleri, Osmanlı tarihine dair sadeleştirdiği kaynak eserler, tarih ders kitapları, tarihî roman ve hikâyeleri ve öğrencilerin eğitim faaliyetlerini daha etkin kılmaya yönelik pedagojik tahlilleri önem arz etmektedir. Millî ve manevi hassasiyetleri ön planda tuttuğu bu çalışmalarında Danışman, tarihin terbiye edici gücünden geniş ölçüde istifade etmiştir. Ülke insanının Türk tarihini en doğru kaynaklardan öğrenmesi ve tarih şuurunun kuvvetlenmesi için gayret göstermiştir. Bu amaca ulaşmak üzere etkin bir araç olarak Türkçeyi mahir bir şekilde kullanmıştır.

Bu çalışmanın konusunu tarihçi ve tarih eğitimcisi kimliği ile Ahmet Zuhuri Danışman teşkil etmiştir. Bu münasebetle Danışman'ın hayatı, eserleri ve çalışmaları incelenmiş, Türk millî kültürüne, ilim, irfan ve eğitim hayatına katkıları değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından henüz keşfedilmeye başlanan bir münevver durumunda olan Danışman'ın ilmî ve edebi şahsiyeti, eğitimci yönü, eserleri ve hatta siyasi faaliyetleri hakkında yapılacak yeni çalışmalara da ışık tutmak amaçlanmıştır.

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Araştırma

**Anahtar Kelimeler**

Ahmet Zuhuri Danışman,

Türk-İslâm Tarihi,

Tarihçi,

Tarih Eğitimcisi,

Tarihî Roman

# Ahmet Zuhuri Danışman As a Historian and History Educator


**ABSTRACT**

Ahmet Zuhuri Danışman (1902-1972); He is one of the versatile Turkish intellectuals who came to the forefront with historian, history and geography teacher, literati and politician. In 1940-1970, when historiography and history education gained momentum with new studies and works in Turkey, he was influential in Turkish science, lore and education. Comprehensive research and analysis works on Turkish and Islamic history, source works that he simplified about Ottoman history, his history textbooks, historical novels and stories and pedagogical analyzes to make students' educational activities more effective are important. In these works, in which he prioritizes national and spiritual sensitivities, Danışman benefited widely from the educational power of history. He made an effort to make the people of the country interested in Turkish history by learning from the most accurate sources and to strengthen their historical consciousness. He used Turkish skillfully as an effective tool to achieve this goal.

The subject of this study was Ahmet Zuhuri Danışman as a historian and history educator. In this connection, Danışman's life, works and studies were examined and his contributions to Turkish national culture, science, lore and education life were evaluated. In addition, it is aimed to shed light on the new studies to be made about the scientific and literary personality, educational aspect, works and even political activities of Danışman, who has just begun to be discovered by researchers.



**Article Type**

Research

**Key Words**

Ahmet Zuhuri Danışman,

Turkish-Islamic History,

Historian,

History Educator,

Historical Novel


## Giriş

Osmanlı Devleti tarih yazıcılığında dönemin olaylarını tespit etmek ve yazmak hususunda vakanüvislik geleneğinin hâkim olduğu görülmektedir. Bir devlet görevlisi olan vakanüvisler tarihî olayları kaydetme şekli ile hiç şüphesiz iktidarın meşruiyetini artırmak ve devletin otoritesini kuvvetlendirmek hususunda da etkin bir rol oynuyorlardı. Osmanlı Devleti'nde vakanüvislik geleneği 15. yüzyıla kadar uzanmaktır. Divan-ı Hümayun'a bağlı ilk resmî vakanüvis Mustafa Naîmâ (ö.1716), son vakanüvis ise Bâb-ı Âlî memurlarından Abdurrahman Şeref Bey (ö.1925) olmuştu. Tanzimat döneminde devlet yapısında meydana gelen büyük çaplı değişiklikler, Takvîm-i Vekâyi ve diğer gazetelerin neşri (Kütüoğlu, İA, C.42: 457-461), Avrupa'da Fransız ihtilali sonrası yeniden şekillenmeye başlayan halk temelli

tarih anlayışı ve bu anlayışın Jön Türkler üzerinde yarattığı etki Osmanlı Devleti'nde vakanüvislik geleneğini zafiyete uğratmıştı. Örneğin *"Osmanlı Tarihi"* adlı eserinde: *"Tarihin yalnız hükümet erbabı için değil, millet efradı için de elzem olduğunu"* ifade eden Namık Kemal bu değişim sürecini ve bakış açısını bariz bir şekilde yansıtmıştı (Tekeli ve İlkin, 1999: 77-78). Bu suretle Osmanlı hanedanı ile seçkinlerini merkeze alan ve ağırlıklı olarak yerli kaynaklar üzerine inşa edilen tarih yazımı yerini yerli ve yabancı kaynakların bir arada değerlendirildiği, olayların eleştirel bir gözle sebep sonuç ilişkileri içinde ele alındığı, dış dünyanın da dikkate alınarak araştırma alanının genişletildiği yeni bir tarih anlayışına bırakmaya başlamıştı. Bu doğrultuda vakanüvisliği aşan bakış açıları ile Osmanlı tarihçiliğine ivme kazandıran Hayrullah Efendi (ö.1866) ile Ahmet Cevdet Paşa (ö.1895) bu dönemin önem arz eden tarihçileri arasında yer almıştı.

Tanzimat döneminde gerçekleştirilen eğitimde yenileşme hareketleri çerçevesinde tarih eğitiminde de yeni bir şekillenme olmuştu. Bu şekillenme siyasi ve ahlaki eğitimin bir parçası olarak Osmanlı hanedan tarihi ile İslam tarihi üzerine bina edilmişti. Osmanlı Maarif Nezareti'nin 1869 tarihli *"Maarif-i Umûmiye Nizamnamesi"* ile tarih dersi eğitim kurumlarında resmen yer almaya başlamış ve *"Tarih-i Umûmî"* ve *"Tarih-i Osmânî"* dersleri sıbyan mektepleri ile rüşdiye, idâdî ve sultânîlerde sistemli bir şekilde devam ettirilmişti (Türk, 2013: 155). II. Meşrutiyet döneminde yeni siyasal anlayış ile uyumlu bir tarzda devleti meydana getiren unsurları vatan sevgisi etrafında aynı gayeye matuf olarak bir arada tutmak üzere tarih eğitimi yine dikkate alınan unsurlar arasında idi. Bu münasebetle tarih bilgisi vasıtasıyla halka millî şuur ve vatan sevgisi aşılamak ve ilmî kıstaslara uygun bir Osmanlı tarihi kaleme almak amaçları doğrultusunda Vakanüvis Abdurrahman Şeref Bey'in riyasetinde 1909'da *"Târîh-i Osmânî Encümeni"* kurulmuştu. Bu encümenin tarih malzemesinin değerlendirilme şekilleri hususundaki ilmi yaklaşımları ve kaynak özelliği gösteren tarih kitapları önem arz etmektedir (Özcan, İA, C.40, 83-84). Devlet idaresinde *"Osmanlıcılık"* fikrinin yerini *"Türk milliyetçiliği"*nin almaya başladığı bu dönemde 1912'de teşkil edilen *"Türk Ocakları"* ile yayın hayatına giren *"Türk Yurdu"* dergisi, 1915'te ise *"Âsar-ı İslâmiye ve Milliye Tetkik Encümeni"*nin teşkili ile neşredilen "*Millî Tetebbular Mecmuası"* Türk tarihine yönelik çalışmalara ivme kazandırmıştı (Tekeli ve İlkin, 1999, 180).

Mondros Mütarekesi sonrasında İtilaf devletleri tarafından işgale uğrayan Anadolu topraklarında Türkiye Cumhuriyeti'ni kurmayı başaran Gazi Mustafa Kemal ülkede millî tarih anlayışının kuvvetlenmesinde önemli bir rol oynamıştı. Târîh-i Osmânî Encümeni'nin yerini 1927'de Dârü'l-Fünûn Edebiyat Fakültesi Reisi Mehmet Fuat Köprülü'nün riyasetinde kurulan *"Türk Tarih Encümeni"* almıştı. Herbert George Wells'in tarihe ve tarihçilere yeni bir bakış açısı kazandıran *"The Outline of History"* adlı eseri 1927'de *"Cihan Tarihinin Umumi Hatları"* (Wells, 1927) adı ile 5 cilt halinde tercüme ettirilmişti. 1930'da Türk Ocakları bünyesinde *"Türk Tarihi Tetkik Heyeti"* teşkil edilmiş ve bu heyet tarafından dünya tarihi içinde Türk tarih ve medeniyetinin yerini tespit etmek üzere *"Türk Tarihinin Ana Hatları"* (TTAH, 1931) adlı bir kitap hazırlanmıştı. 1931'de: *"Türk ve Türkiye tarihini, Türklerin medeniyete hizmetlerini ilmî yoldan incelemek, araştırmak, tanıtmak, yaymak, bunlara dayanarak*

*Türk ve Türkiye tarihini yazmak için"* kurulan *"Türk Tarih Tetkik Cemiyeti"* 1935'ten itibaren *"Türk Tarih Kurumu"* (TTK) adını almış ve tarih araştırmalarını destekleyici bir rol üstlenmişti. Bu kuruluşun öncülüğünde Türklerin tarihteki medeni kabiliyetine vurguda bulunan ve tarihî süreci Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ile inkılap hareketine kadar getiren liselere yönelik *"Tarih I-IV"* (T. I-IV, 1931) adlı kitap hazırlanmıştı. Bu dönemde hazırlanan tarih ders kitaplarının temel anlamıyla millî devlet şuurunu kuvvetlendirmek ve inkılap hareketini kökleştirmek gibi bir amaca hizmet ettiğini söyleyebiliriz. Bu kitaplarda Osmanlı ve İslam tarihinin ötesine geçilerek Türk tarihinin Orta Asya köklerine kadar inilmişti. 1935'te kurulan Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi de Türk ve Türkiye tarihi araştırmaları için önemli bir akademik kuruluş olmuştu. Dünya sathında çeşitli mecralarda Türklerin medeni dünya ile Anadolu'daki rolünü dikkate almayan iddialar 1930'lu yıllarda Anadolu medeniyetlerinin kurucusu Hititlerin (Etiler) ve Mezopotamya medeniyetinin kurucusu Sümerlerin Türk kökenli halklardan oluşan devletler olduğu iddiası çerçevesinde *"Türk Tarih Tezi"*ni ortaya çıkarmıştı. Tezde Anadolu'nun ilkçağlardan itibaren Türk yurdu olduğu, medeniyet yaratıcısı olan Türklerin Yunan ve Roma medeniyetleri üzerinde yarattıkları etki ile Batı medeniyetinin de kurulmasında birincil derecede etkili oldukları ileri sürülmüştü (Şimşek, 2017: 109-110). Anadolu'nun eski çağlardan itibaren Türklerin anavatanı olduğu teması söz konusu dönemde ders kitaplarının da temel öğretilerinden birini teşkil etmişti. TTK tarafından ilki 1932'de olmak üzere düzenli olarak *"Türk Tarih Kongresi"* tertip edilmeye başlanmıştı. Yine bu süreçte teşkil edilen halkevlerinde tarih ve müze kolları yerel tarih çalışmalarına katkı sağladığı gibi Türk inkılabının benimsenmesi, korunması, yayılması hususunda da önemli bir işlev yerine getirmişti. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Mehmet Fuat Köprülü, Afet İnan, İsmail Hakkı Uzunçarşılı, Enver Ziya Karal, Zeki Velidi Togan, Ömer Lütfi Barkan, Osman Turan, Mehmet Altay Köymen, Faruk Sümer, Halil İnalcık, Tayyip Gökbilgin, Cevat Baysun, Nejat Göyünç, Cengiz Orhonlu, Akdes Nimet Kurat, Kemal Karpat, Bekir Sıtkı Baykal, Utkan Kocatürk, İbrahim Kafesoğlu gibi birçok önemli tarihçi akademik düzeyde çalışmalarıyla Türk tarihçiliğine yön vermişti.

Bu yıllarda henüz kurumsallaşmaya başlayan akademik tarihçiliğe paralel olarak kitap, gazete, dergi, sinema ve tiyatro gibi muhtelif kitle iletişim araçları vasıtasıyla roman, hikâye, şiir, senaryo veya oyun şeklinde halka ulaşan popüler tarih metinleri de dikkat çekmeye başlamıştı. Öyle ki Tarihçi Ahmet Özcan'a göre, söz konusu dönem itibariyle popüler tarihçiler tarihten toplumsal kanaat ve değerlerin üretimi hususunda işlevselliği bakımından akademik tarihçilerden daha büyük bir oynamıştı. Kullanılan üslup ve kullanım alanları bakımından popüler tarihçilik, edebiyata ve gazeteciliğe de benzeyen yönleri ile halka daha hızlı ve etkin bir şekilde ulaşma imkânı tanımaktaydı (Özcan, 2010-2011: 515-517). Bu bağlamda Özcan tarafından Ahmet Zuhuri Danışman'ın da dönemin popüler tarihçileri arasında zikredildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra Reşat Ekrem Koçu, Münir Süleyman Çapanoğlu, Sermet Muhtar Alus, Hasan Adnan Giz, İskender Fahrettin Sertelli, Kadircan Kaflı, Ziya Şakir Soku, Enver Behnan Şapolyo, Cemal Kutay, Hüseyin Nihal Atsız, Feridun Fazıl Tülbentçi, Abdullah Ziya Kozanoğlu, Nahid Sırrı Örik, Feridun Kandemir, İbrahim

Hakkı Konyalı, Kadircan Kaflı, Abdullah Ziya Kozanoğlu, Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu, Niyazi Ahmet Banoğlu, Mehmet Turhan Tan, Mithat Sertoğlu gibi isimler dönemin popüler tarih yazarları arasında idi (Özcan, 2017: 166-168).

İsmet İnönü'nün cumhur reisliği döneminde tarih ders kitaplarında dünya medeniyet tarihine kısmi bir ağırlık verildiği göze çarpmaktadır. Bunun dışında TTK tarafından daha önce yayımlanmış ders kitapları pedagojik ihtiyaçlar da dikkate alınarak yeniden gözden geçirilmişti. Bu doğrultuda Türk tarihini hümanist bir yaklaşımla dünya tarihi içinde ele alan evrensel bir tarih öğretimi arayışı içine girilmişti (Yıldırım, 2017: 138). Çok partili hayata geçiş sürecinde ve Demokrat Parti (DP) döneminde de bu anlayışın devam ettiğini söyleyebiliriz. DP döneminde tarih ders kitaplarının yazımında akademisyenlerden ziyade tarih öğretmenlerinin ağırlık kazandığı görülmektedir (Berk, 2017: 178-182). Atatürk döneminde Türk Tarih Tezi uyarınca akademik çalışmalarla ön plana çıkmış olan uzak geçmişin yerini DP döneminde popüler tarihçilerin yoğun yayın faaliyetleri çerçevesinde daha çok yakın geçmiş ile Osmanlı tarihi çalışmaları almıştı (Özcan, 2017: 203). 1960 Hükümet Darbesi neticesinde ise tarih eğitim faaliyetlerinde milliyetçilik, demokrasi, millet iradesi gibi kavramlar ile Atatürk ilke ve inkılaplarını merkeze alan bir yaklaşımın hâkim olduğu ifade edilebilir (Akbaba, 2017: 209, 211).

Bu çalışma münasebetiyle, Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne intikal eden bahse konu ilmi, kültürel ve siyasi koşullar çerçevesinde tarihçi, tarih ve coğrafya öğretmeni, edebiyatçı ve siyasetçi kimliği ile ön plana çıkan bir Türk münevveri olarak Ahmet Zuhuri Danışman (1902-1972) ele alınmıştır. Arz ettiği öneme rağmen Danışman hakkında yapılan inceleme ve araştırma çalışmalarının son derece yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Hakkındaki az sayıdaki çalışmada da onun yalnızca edebi yönüne temas edilmekle yetinildiği görülmektedir. Bu çalışma münasebetiyle meslekî vazifesi, kaleme aldığı eserler ve icra ettiği ilmi, siyasi, sosyal ve kültürel faaliyetler bağlamında Danışman'ın tarihçiliği ve tarih eğitimciliği üzerinde durulmuştur. Bu şekilde Türk millî kültürüne, ilim, irfan ve eğitim hayatına katkıları değerlendirilmiştir. Ayrıca Danışman'ın tarihi merkez alan çalışmalarına dikkat çekmek ve araştırmacılar tarafından henüz keşfedilmeye başlanan bir münevver olarak hakkında yapılan inceleme ve araştırmaların alanı genişletilmek istenmiştir. Çalışmanın temel kaynaklarını Danışman'ın bizzat kaleme aldığı ilmi, edebi, eğitici kitaplar ile sadeleştirme çalışmaları kapsamında alan yazınına kazandırdığı tarihî kaynak özelliği gösteren eserler teşkil etmiştir. Bütün bu çalışmalar kaleme alındığı dönemin koşulları ve takip eden döneme etkileri göz önünde bulundurularak tarihî eser olarak değeri, alan yazınına ve eğitim faaliyetlerine katkıları çerçevesinde incelenmiştir.

**Ahmet Zuhuri Danışman'ın Hayat Hikâyesi**

Ahmet Zuhuri Danışman, 1902'de Bolu'nun Çukur mahallesinde dünyaya gelmiştir. Babası Müftü Ahmet Recâi Efendi, annesi Zübeyde Hanım'dır. 1920'de Fatma Hamdune Hanım ile evlenmiş ve bu evlilikten 3 kız çocuğu dünyaya gelmiştir. Sultanî'nin 10. sınıfına kadar eğitim görmüş ve 13 Ekim 1919'da Bolu Sancağı Tahrirat Kalemi Mu'id Kâtip Vekili

olarak devlet hizmetine girmiştir. 7 Aralık 1919'da Bolu Livası İdare Meclisi 2. Kâtibi olmuştur. 1 Ekim 1921'den itibaren Bolu Medresesi'nde başladığı tarih-coğrafya öğretmenliği görevi sırasıyla Bolu Kız Sanayi Okulu, Giresun Erkek Ortaokulu ve Gaziantep Ortaokulu, Bolu Kız Öğretmen Okulu, Bolu Erkek Öğretmen Okulu, Ankara Gazi Lisesi ve Ankara Müzik Öğretmen Okulu'nda devam etmiştir. 19 Eylül 1938'de Ankara 3. Ortaokulu ve 8 Ekim 1942 tarihi itibariyle de Ankara 4. Ortaokulu Müdürlüğü görevine tayin edilmiştir (Öztürk, 1998: 174).

Danışman, Ankara 4. Ortaokulu'nda hem müdür hem de tarih-coğrafya öğretmeni olarak görev yaptığı sırada TBMM 9. Dönemi için DP saflarından katıldığı 1950 Genel Seçimlerinde Bolu'dan milletvekili seçilmiştir. Dönem boyunca Kitaplık ve Millî Eğitim Komisyonlarında çalışmıştır. Meclis Kitaplık Komisyonu Başkanlığı'nda bulunmuştur. Terfi edemeyen öğretmenler konusunda sözlü, ortaokulların yönetimine dair yazılı sorusu; memur aylıkları, ilkokul öğretmenlerinin kadroları hakkında kanun teklifleri ve Genel Kurul'da 7 değişik konuda konuşması vardır. Takiben Millî Reasürans'ta yönetim kurulu üyeliği görevinde bulunmuştur. TBMM'nin 11. döneminde yine DP adayı olarak katıldığı seçimlerde Bolu'dan bir kez daha milletvekili seçilen Danışman, dönem içinde Maarif Encümeni, Basın-Yayın ve Turizm Encümeni ve Meclis Hesaplarının Tetkiki Encümeni'nde görev yapmıştır (Arslan, 2011: 233). 1960 Hükümet Darbesi neticesinde Yassıada Yüksek Adalet Divanı tarafından anayasayı çiğnediği suçlamasıyla 6 yıl ağır hapis cezasına çarptırılmıştır. Emekli olarak yaşamını sürdürdüğü bir sırada 11 Mayıs 1972'de hayata gözlerini yummuştur. TBMM'ye sunduğu hâl tercümesinde Fransızca bildiği yazılıdır (Evcin, 2013: 759-760). Danışman'ın, bahse konu hükümet darbesinden sonra *"Zuhuri Danışman Yayınevi"* adı ile kurduğu işletme vasıtasıyla yayın faaliyetlerine devam ettiği ve bu suretle Türk ilim ve irfan hayatına önemli eserler kazandırdığı görülmektedir. Gençlik yıllarından itibaren sürdürdüğü çalışmalar neticesinde tarih, coğrafya, eğitim alanında birçok inceleme ve araştırma eserinin yanı sıra Osmanlı Türkçesinden yaptığı kaynak eser sadeleştirme çalışmaları, tarih ders kitapları, tarihî roman ve hikâyeleri ile de dikkat çekmiştir.

**Tarih Anlayışı ve Tarihçiliği**

Hayat hikâyesinde de görüldüğü üzere Ahmet Zuhuri Danışman'ın tarihçiliği profesyonel ya da meslekî bir eğitime dayalı olmayıp, tamamen bu alana duyduğu özel ilgi ile şekillenmiştir. Tarih öğretmenliği yaptığı dönemde bu ilginin meslekî bilgi ve tecrübeler ile profesyonel anlamda pekiştiği ve geliştiği anlaşılmaktadır. Danışman, hiç şüphe yok ki bir tarihçi olarak okumayı seven ve ilmi konulara meraklı bir kişiliğe sahipti. Bu bağlamda hayatının büyük bir kısmı da tarihî konular üzerinde araştırma ve inceleme çalışmaları ile geçmişti.

Kaleme aldığı eserler ve bu eserler vesilesiyle verdiği bilgilerden hareketle Danışman'ın tarih anlayışı ve tarihçiliği hakkında fikir edinmek mümkün olmaktadır. Danışman, tarihi: *"Geçmiş zamanlarda yaşamış olan insan topluluklarının yaşamalarını ve medeniyetlerini vesikalara*

*dayanarak, zaman ve yer göstermek suretiyle inceleyen bir ilim"* olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda tarihi, geçmiş zamanlardaki insanların ve insanları ilgilendiren her türlü olayın izahı olarak değerlendirmiştir. Ona göre, bir insanın hayatını anlatan yazılara *"hâl tercümesi"* denirken bütün insanlığın hayatını anlatan ilim ise *"tarih"* olarak ifade edilmiştir. Tarihî bir olay her türlü muğlaklıktan uzak bir zaman ve yer kavramı ile kaim olup, bu iki mefhum olmadan tarihten bahsedilemez. Aksi bir durumda beyan edilen olaylar ancak masal, hikâye veya efsane olarak değerlendirilecektir (Danışman, 1948: 4, 10). Bu bağlamda Danışman'ın tarih tanımı ile çağdaş tarih anlayışı arasındaki uyum dikkat çekmektedir. Danışman, tarihin önemi hususunda da değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu konudaki şu ifadeleri özellikle dikkate değerdir (Hammer-Purgstall/Z.Danışman, 1972: C.VII):

*"Milletler, geçmişlerinin derinliklerinden gelen hatıralarla ayakta durabilirler. Geçmişi hatırlamak ve ona saygı göstermek kötü bir şey değildir, aksine ileriye atılmak için kuvvet alınacak en asil ve verimli bir kaynaktır. Bize öyle gelir ki bir milletin geleceği için en büyük tehlike mazi ile olan tarihî, kültürel, lisanî ve ananevî bağlarını koparmasıdır. Bize göre milletlerin asaleti geçmişinin derinliği ile ölçülür. Türk milletinin derin ve geniş mazisinde nice değerli abideler, olaylar, hatıralar vardır."*

Tarih bilgisini geleceğin inşasında verimli bir kaynak olarak değerlendiren Danışman, geçmiş ile olan tarihî bağların daima taze tutulmasında fayda görmektedir. Tarihin amacı ve faydasını açıklamak üzere ise akıl yürütme yolunu tercih etmiştir. Ona göre; tarihten elde edilecek bilgiler doğrultusunda gerek mevcut gerekse gelecek nesiller geçmiş zamanlardaki iyilikleri örnek almak suretiyle fenalıklara sebep olan olaylardan kaçınabilirler. Buna göre tarihin en büyük faydası insan topluluklarını daima iyiye ve iyiliğe doğru götürmesidir (Danışman, 1948: 4). Bu doğrultuda Danışman, tarihin bir ders alma ve tecrübe kazanma öğretisi olduğu görüşüne sahip olup, insanlık için önemli bir işlev yerine getirdiğini düşünmektedir.

Danışman, tarihî bilgiyi anlamlı kılacak tarih yazımı hususunda da değerlendirmelerde bulunma gereği hissetmiştir. Bu değerlendirmelere göre geçmiş zamanların tarihini yazmak kolay bir iş olmayıp, bu uğraş meşakkatli bir süreci ifade etmektedir. Kaynakların tespiti ve tahlili tarih yazıcılığı için elzemdir. Tarih yazmak için yeraltındaki ve üstündeki eski eserler, abideler, harabeler, eski matbuat, mukaddes kitaplar ve coğrafya başlıca kaynakları teşkil etmektedir. Bu kaynaklar araştırmacıya geniş bir bakış açısı kazandırmaktadır (Danışman, 1948: 4, 10-11). Danışman'a göre temel kaynakların eksikliği durumunda ağızdan ağıza geçen hadise ve bilgiler de vesika yerine geçebilmektedir (Danışman: 1949, 10).

Tarih ilmine yaptıkları hizmetler çerçevesinde başarılı bulduğu tarihçileri şükranla yâd eden Danışman, bu isimlerin kaynak değerindeki eserlerinden de sıklıkla faydalanmıştı. Örneğin ilim dünyasında ilk tarih kitabını yazmış olduğu yönündeki iddiaları dikkate alarak Yunanlı Herodot'un tarihçilerin babası sayıldığını belirtmişti. Türk tarihine ilişkin eserlerinin temel kaynakları arasında Kaşgarlı Mahmud (ö.1102) ve Ebü'l-Gazi Bahadır Han (ö.1663) gibi tarihî şahsiyetler yer almıştı. Osmanlı Türkleri zamanında en güzel tarih örneklerini Kâtip Çelebi ile Naîmâ gibi değerli ilim insanlarının verdiğini vurgulamıştı. (Danışman, 1948: 10). Sadeleştirme çalışmalarını da yaptığı Hammer Tarihi, Naîmâ Tarihi, Hayrullah Efendi

Tarihi, Evliya Çelebi Seyahatnamesi ve Koçi Bey Risalesi gibi eserler ve yazarları bu bağlamda Danışman'ın yazın hayatında önemli bir yere sahip olmuştu. Osmanlı Devleti'nin son dönem tarihçilerinden Abdullah Cevdet Paşa, Ahmet Refik Altınay ve Abdurrahman Şeref Beyleri de tarih bilgileri ve eserleri bağlamında takdir ve takip etmişti. Necip Asım, Mehmed Arif, Ziya Gökalp, Fuat Köprülü, Mehmet Şemseddin Günaltay, Hüseyin Namık Orkun ve Joseph Deuignes gibi araştırmacılar da eserlerinde yararlandığı kaynak isimler arasında yer almıştı. Bütün bunlara ek olarak yerli ve yabancı menşeli ansiklopedik eserler, sözlükler ve güncel telif-tetkik eserler ile de çalışmalarının kaynak yelpazesini genişlettiği görülmektedir.

Çalışmalarında gözlemleneceği gibi Danışman, tarih devirlerini birçok çağdaşı gibi 4 kısma ayırmıştı. Bu doğrultuda, yazının bulunuşu ile başlayarak MS. 395'te Roma İmparatorluğu'nun ikiye ayrılmasıyla sona eren eskiçağ, 395'te başlayıp Osmanlı Türklerinin İstanbul'u ele geçirdikleri 1453'e kadar süren ortaçağ, 1453'ten Fransız İhtilali'nin başladığı 1789'a kadar süren yeniçağ, 1789'dan günümüze kadar devam eden yakınçağ tarih tasnifinin temel zaman dilimlerini oluşturmuştu (Danışman, 1949: 10-12).

**Tarih Araştırma ve İnceleme Eserleri**

Ahmet Zuhuri Danışman'ı Bolu'da öğretmenlik yaptığı sırada Bolu Halkevi Dil-Edebiyat ve Tarih Kolu Başkanı olarak görmekteyiz. Yörenin tarihî coğrafyası ve halk kültürüne dair araştırmaları, yayınları ve konferansları ile Danışman bir halkevli olarak önemli görevleri başarı ile yerine getirmişti. Örneğin Bolu Erkek Orta Mektebi öğretmeni iken Danışman'ın öncülüğünde Halkevi Dil-Edebiyat ve Tarih Şubesi üyeleri ile Düzce'deki tarihî Üskübü kasabasında incelemelerde bulunulmuştu. Bu etkinliğe o sırada Düzce'de bulunan İstanbul Arkeoloji Müzesi Taharri Memuru Necdet Bey ile öğretmen ve öğrenciler de katılmıştı. Danışman, bu gezi sırasında Roma dönemine ait su kemerlerinin, antik tiyatronun, köprünün, kale kapısının ve surların fotoğraflarını çekmişti. Halkevi çalışmaları kapsamında bu fotoğrafların da içinde bulunduğu gezi notları Danışman tarafından *"Üskûbi Harabeleri (Prusias Ad Hipium)"* adı ile 1934'te yayımlanmıştı (Danışman, 1934). Danışman'ın halkevi yayınları arasında çıkan 1935 tarihli *"Çamlar ve Göller Ülkesi: Bolu"* adlı eseri ise şehrin tarihinden, eski eserlerinden ve tarihî değerinden etraflı bir şekilde bahsederek Bolu'yu tanıtmak amacını gütmüştü (Danışman, 1935).

Danışman'ın araştırma ve inceleme eserleri arasında Osmanlı tarihine yönelik olanların geniş bir yer kapladığını söyleyebiliriz. Bu kapsamda ilk olarak ele alınacaklardan biri hiç şüphesiz ilk cildi 1955'te yayımlanan *"Büyük Türk Tarihinden Osmanlı İmparatorluğu Tarihi"* adlı eseridir. Bu eseri 9 cilt olarak yayımlamayı planlayan Danışman, Osmanlı tarihini yazabilmek için devletin kurulduğu Anadolu'yu ayrıntılı bir şekilde incelediği gibi Avrupa ve Asya'da yaşayan milletlerin tarihine ana hatları ile de olsa bakmayı bir zorunluluk olarak görmüştü. Bu nedenle kitabın bir cildi menşeinden itibaren Osmanlılara kadar olan Türk tarihi ile Osmanlı Devleti'nin kurulduğu yıllarda Avrupa ve dünyada gelişen olaylara tahsis edilmişti. Danışman, eserde yararlandığı kaynakların yanı sıra konu ile ilgili

yararlanılabilecek diğer eserleri içeren ikinci bir bibliyografya hazırlayarak okuyucular için geniş bir kaynak yelpazesi oluşturmuştu. Eserin giriş kısmını teşkil eden ilk ciltten sonraki 8 ciltte ise Osmanlı tarihine ilişkin ayrıntılı bilgiler vermeyi düşünmüştü. Bununla birlikte eserin ancak ilk 3 cildinin yayımlanabildiği anlaşılmaktadır (Danışman, 1955-1958). Bu eserin yayımlanamayan kısımlarını da içermek suretiyle *"Osmanlı İmparatorluğu Tarihi"* adı ile 14 cilt hâlinde genişletilmiş baskısı 1964'ten itibaren yayımlanmaya başlamıştı (Danışman, 1964-1966).

Tarihçi Özcan'ın tespitlerine göre Danışman 1960'lı yıllarda popüler tarihin en çok okunan isimleri arasında idi. Bu yıllarda yaygın çalışma tarzı olarak ciltler halinde seri yayınlar yapılmıştı. Reşat Ekrem Koçu ile Cemal Kutay gibi isimlerin de içinde bulunduğu bu dönemin popüler tarihçileri dönemin siyasal gruplarına mesafeli bir yaklaşım içinde idi (Özcan, 2017: 244, 246). Kendi yayınevinden 1966'da çıkan *"Sultan İkinci Abdülhamid Han"* adlı eserinde Danışman, II. Abdülhamid'in hususi ve siyasi hayatı çerçevesinde 20. yüzyılın başlarında dünyanın ve Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu koşulları incelemişti (Danışman, 1966). Benzer kapsamda Danışman ile S. Gök'ün ortak mesaisi ile Osmanlı padişahları hakkında bilgi vermek üzere 1966'dan itibaren toplam 26 fasikülden oluşan bir yayın ortaya çıkmıştı. Bu fasiküllerin 1968'de Zuhuri Danışman Yayınevi tarafından *"Osmanlı Padişahları Serisi"* adı ile 3 cilt halinde yayımlandığı görülmektedir. Padişahların baba ve anne adları, doğum ve vefat tarihleri, padişahlıklarının başladığı ve bittiği tarihler, saltanat süreleri, zevceleri, erkek ve kız çocukları gibi künye bilgilerinden başka karakterlerine ve dönemlerindeki idari, askerî ve iktisadi gelişmelere dair bilgilerin verildiği bu eser araştırmacılar için bir başvuru kaynağı özelliği göstermekte idi (Danışman ve Gök, 1965). Danışman tarafından hazırlanan *"Osmanlı İmparatorluğu Tarihî Tabloları"* adlı eser ise Osman Gazi, Fatih Sultan Mehmet, Yavuz Sultan Selim, Kanuni Sultan Süleyman ve II. (Genç) Osman ile Hürrem Sultan'a ait tabloların yanı sıra İstanbul ağırlıklı olarak tarihî yer ve yapılara ilişkin 43 tablonun resmini içermekte idi. Resimlerin altında tablolara ilişkin kısa bilgiler verilmişti (Danışman, 1965).

Danışman'ın İslâm tarihi çalışmalarına ilgi duyduğunu ve dini meselelere yönelik incelemelerde de bulunduğunu görüyoruz. Bu doğrultuda ilk cildi 1967'de yayımlanan 5 ciltlik *"Büyük İslâm Tarihi"* adlı eseri ile Hz. Muhammed'in doğumundan eserin vücuda getirildiği tarihe kadar İslâm dünyasının tarihini bir bütün halinde incelemişti. Arap Yarımadası ile İslamiyet'ten önceki Arap kabile ve devletleri hakkında bilgi vererek başlayan bu eser İslam medeniyet tarihinden hâlihazırdaki İslam dünyasına kadar uzanan tarihî süreci ele alıyordu. Danışman, bu eserin özgünlüğü ve önemi üzerinde durma gereği hissetmişti. Bu doğrultuda söz konusu döneme kadar doğuda ve batıda önemli ilmi kişilikler tarafından İslâm dinine ve tarihine dair pek çok kıymetli eser yazılmıştı. Bu eserlerin içinde bir bütün olarak İslam dünyasını içine alanlar olsa da birçoğunun İslam tarihinin ancak belirli bir faslını inceleme konusu yaptığı görülüyordu. Bu nedenle birkaç cilt halinde bütün İslam dünyasını içine alan bir İslam tarihi serisi konunun meraklıları için arzu edilen bir şey idi. Bunun yanı sıra İslâm dini ile peygamberinin her Müslüman ve hatta bütün insanlık

tarafından yakın bir şekilde tanınması Danışman için önem arz eden meselelerden biri idi. Danışman kaleme aldığı bu eser ile bütün bu beklentileri karşılamak istemişti (Danışman, 1967: 3-5).

*"Yeni İslâm Dini Ansiklopedisi İtikat, İbadet, Ahlak"* adlı eserinde ise İslami konular, ıstılahlar ve kelimeler alfabetik bir sıra ile incelenmişti. Söz konusu döneme kadar Arapça, Türkçe ve diğer dillerde İslâm dini hakkında birçok kıymetli eser verilmekle birlikte bu kitaplarda tasnif sorunlarından ötürü herhangi bir dini konuyu, ıstılahı veya kelimeyi arayıp bulmak hususunda zorluk çekilmekteydi. Danışman'ın eseri bütün İslâmî konuları, ıstılahları ve kelimeleri alfabetik sıra ve izahları ile veriyordu. Bu suretle bahsi geçen konular bir köy imamı, hatip, esnaf, tüccar veya öğretmen olmak üzere her kesim vatandaş tarafından başkasına ihtiyaç duyulmadan anlaşılabilecekti. Bu durum eseri ilim dünyası için olduğu kadar halk için de değerli kılıyordu. Eser alfabetik olarak Kur'an-ı Kerim surelerinin meallerini de içeriyordu. Okuyucular için kitaba doğu ve batı müelliflerinin biyografileri ile dini eserlerini ihtiva eden zengin bir bibliyografya da eklenmişti. Danışman, bütün bu özellikleri ile özgünlük arz eden bu eseri ortaya koyarken yüzlerce kitabı incelemiş ve karşılaştırmıştı (Danışman, 1964: 3-4).

**Sadeleştirdiği Tarihî Kaynak Eserler**

Ahmet Zuhuri Danışman, Osmanlı tarihi araştırmaları için kaynak teşkil eden bir kısım eseri sadeleştirme çalışmaları ile de dikkat çeken ve önem arz eden tarihçilerden biri olmuştur. Kaynak eserleri güncel Türkçeye çevirerek, özellikle yeni neslin bunlardan haberdar olmasını temin etmeyi bir *"yurt borcu"* bilen Danışman (Hammer-Purgstall/Z.Danışman, 1972: C.1, VIII). bu suretle ilim hayatına çok ciddi katkılar sağlamıştır.

Avusturyalı tarihçi, diplomat ve oryantalist Baron Joseph Hammer-Purgstall (ö.1856)'ın *"Hammer Tarihi"* adı ile tanınan *"Osmanlı Devleti Tarihi/Geschichte des Osmanischen Reiches"* adlı meşhur eseri Danışman tarafından ele alınan eserler arasında yer almıştı. Hammer'in uzun yıllara dayanan araştırma ve inceleme çalışmalarının bir sonucu olarak ortaya çıkan bu eseri kaynaklarının zenginliği ile dikkat çekiyordu. Almanca olarak kaleme alınan Hammer Tarihi, yayımlanmasının hemen ardından çeşitli batı dillerine tercüme edilmişti. Eserin Türkçeye tercümesi yönündeki kısmi girişimlere karşılık eski harflerle ilk bütüncül tercüme maliyeci, gazeteci ve tarihçi kimliğiyle tanınan Mehmed Atâ (ö.1919) tarafından denenmişti. Bu tercüme, Hammer'in eserinin neşrinden hemen sonra J.J. Hellert tarafından Fransızca olarak 18 cilt halinde yayımlanan tercüme eser üzerinden yapılmıştı. Atâ tarafından nihai tercüme 15 cilt olarak planlanmış olmakla birlikte eserin 1911-1918 yılları arasında ancak 10 cildi yayımlanabilmişti. Bu kısım Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan 1656 yılına kadar olan dönemi kapsamakta idi. Atâ tercümesinin 1656-1676 yılları arasını anlatan 11. cildi ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yeni harflerle ancak 1947'de yayımlanabilmişti. Böylece Atâ tarafından neşredilen kısım Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan Köprülüler devrinin ortalarına kadar yani orijinal Hammer Tarihi'nin 6. cildinin ortasına kadar gelmiş oluyordu (Kacır, 2016: 272-273). Eserin kısmi de olsa Latin alfabesi ve güncel Türkçe ile ilk baskısı

1972'de Danışman tarafından yapılmıştı. O, kendi ifadesiyle muhtelif zorluklarına rağmen: *"Hammer'in eserini Türkçeye çevirmek arzusunu bir ihtiras hâlinde"* uzun yıllardır taşıyordu. Nihayetinde bu eserin toplam 18 cilt hâlinde çevrisine muvaffak olduğunu beyan etse de bu çalışmanın yalnız ilk 2 cildinin yayımlanabildiği anlaşılmaktadır.* 1. cilt Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluşundan İstanbul'un Yıldırım Beyazıt tarafından ikinci kuşatmasına kadar (M.1300-1400) (Hammer-Purgstall/Z.Danışman, 1972: C.1), 2. cilt ise İstanbul'un Yıldırım Beyazıt tarafından ikinci kez kuşatılmasından Sultan İkinci Mehmed'in fethine kadar (M.1400-1453) (Hammer-Purgstall/Z.Danışman, 1972: C.2) gelmekteydi. Danışman, üzerinde çalıştığı bu çeviri eserin ilk 11 cildi için Atâ'nın eski harflerle yaptığı tercümesini esas almış, bu eseri rehber kabul etmişti. Bu sebeple Atâ'nın verdiği dipnotlar ile haşiyeleri kendi çevirisinde de aynen kullanmıştı. Eserde yer alan Farsça kelime ve mısraların telaffuz ve anlamlarının hatasız bir şekilde belirtilmesi için de İran Okulu Müdürü Masûmî Bey'den destek almıştı. Danışman, eserin söz konusu döneme kadar Türkçeye hiç tercüme edilmemiş 12-18. ciltlerini ise J.J. Hellert'in Fransızca nüshasından bizzat tercüme etmişti. Eserin giriş kısmında Hammer'in hayat hikâyesi hakkında kısa bir bilgi vermişti. Danışman, Hammer'in eserini mümkün olduğu kadar objektif bir görüş ile yazmaya gayret göstermekle beraber yer yer Türkler hakkında hissi saiklerle yanlış hükümlere de vardığını görmüştü. Buna karşı tıpkı Mehmed Atâ gibi kendisi de Hammer'in yanlış gördüğü bazı hükümleri hakkında dipnotlar vasıtasıyla düşüncelerini ifade etmişti. Eserin müellifi Hammer'e, eseri Fransızcaya tercüme eden J.J. Hellert'e ait dipnotlar ve kaynak bilgileri de çeviri çalışmasında aynen yer almıştı. Metinde bazı kısımlar için uzun açıklamalar gerekmiş bunlar da her cildin sonunda ilave edilen ek notlar kısmında yer almıştı. Metinde tarihlendirmeler parantez içinde hicri ve miladi olarak yapılmıştı. Danışman'ın ifadeleri ile değerini hiç yitirmeyecek bu türden kaynak eserlerin güncel alfabeye ve lisana çevrilmesi önemli bir kültür hizmeti idi. Bunun yanı sıra bu tür çalışmalar yabancı yazarların Türkler ve tarihleri hakkındaki düşüncelerinin öğrenilmesine de hizmet etmekteydi (Hammer-Purgstall/Z.Danışman, 1972: C.1, V-XI). Ancak belirttiğimiz üzere elimizde Danışman'ın çevirisinin yalnızca ilk 2 cildi mevcuttur. Buna karşılık Danışman'ın uyguladığı yöntem ile ilerleyen yıllarda Hammer'in eserinin Atâ çevirisi üzerinden, bu çevirinin eksik kalan kısımlarının da tamamlanarak farklı araştırmacılar tarafından Latin harflerine bir bütün hâlinde çevrilip yayımlandığı görülmektedir. Bu bağlamda önem arz eden başlıca örnek Üçdal Neşriyat tarafından 18 cilt ve bir de ek kitap şeklinde yayımlanan çeviri eser olmuştur (Hammer-Purgstall/M.Çevik vd., 1983: C.1-18+ Ek kitap).

Danışman, Encümen-i Daniş tarafından verilen bir görevle hazırlıklarına başlanan 18 ciltlik *"Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye Tarihi"* adlı eserin ilk 15 cildini kaleme alan hekimbaşı, devlet

* 18 cilt hâlinde yayıma hazırladığını belirtmekle birlikte ömrünün vefa etmemesi nedeniyle Danışman'ın bu çeviri eserin ancak 2 cildini yayımlayabildiği anlaşılmaktadır. Bu noktada; Danışman'ın Hammer Tarihi sadeleştirmesinin ilk cildinin önsöz bilgileri ile yetinip, eserin sonraki ciltlerinin aramamış olması Kacır'ı bir bilgi yanlışlığına sevk etmiştir. Bu suretle Kacır, Danışman'ın ancak 2 cildini yayımlayabildiği eserin tamamının yayımlanmış olduğu yönünde bir kanıya varmıştır. Bu noktada Kacır'ın ikinci bir yanlışla Danışman'ın kendi yazdığı 14 ciltlik *"Osmanlı İmparatorluğu Tarihi"* adlı telif eserini, Hammer Tarihi sadeleştirmesi ile karıştırdığı görülmektedir (Kacır, 2016: 273).

adamı ve tarihçi Hayrullah Efendi (ö.1866)'nin bu çalışmasını da 7 cilt halinde sadeleştirmiştir. Hayrullah Efendi'nin kaleme aldığı kısım Osmanlı tarihinin Ertuğrul Gazi döneminden başlayarak Sultan I. Ahmed'in (1603-1617) saltanatının sonuna kadar 14 padişahı kapsamakta idi (Hayrullah Efendi, 1971-1972: I-VII). Osmanlı tarihini özgün bir tertip ve tasnif ile muhakeme usullerine riayet ederek dünya tarihi ile ilgisi ve bağlantıları çerçevesinde ele alan bu eserde Hayrullah Efendi kaynak tahliline de önem vermişti. Hakkında ciddi ve etraflı bir araştırma olmayan ve ilmî bir neşri bulunmayan Hayrullah Efendi Tarihi'nin Danışman tarafından sadeleştirilerek ilim dünyasının dikkatine sunulması hiç şüphesiz önemli bir kültür hizmeti olmuştur (Akün, 1988, İA: 76-79).

İlk resmî Osmanlı vakanüvisi olan Tarihçi Mustafa Naîmâ Efendi (ö.1716)'nin Osmanlı tarihinin en mühim kaynakları arasında değerlendirilen*"Tarih-i Na'îmâ"* adı ile tanınan *"Ravzatü'l-Hüseyn fi Hulâsati Ahbâri'l-Hâfikayn"* adlı 6 ciltlik eseri yine Danışman tarafından Osmanlı Türkçesinden bütünüyle sadeleştirilerek Latin alfabesine aktarılmıştır (Naîmâ, 1967). 1574-1651 yılları arasındaki hadiseleri ele alan Naîmâ Tarihi'nden bazı parçaların Simirnof, Kostantinidi Paşa, Ahmed Refik, Ali Canip, Âsaf Hâlet Çelebi tarafından daha önce neşredildiği bilinmekle beraber (İpşirli, 1988, İA: 316) bu hususta bütüncül bir sadeleştirme yalnız Danışman tarafından yapılmıştı. Arapça ve Farsça kelimeler ile ağdalı bir Osmanlıcanın kullanıldığı bölümleri de içeren Naîmâ Tarihi orijinalitesine ve akıcılığına halel getirilmeden güncel Türkçeye çevrilmiş, bu suretle yeni nesil tarafından okunur ve anlaşılır bir şekle sokulmuştu. Danışman, eserdeki Arapça ve Farsça kelimelerle ağdalı bir Osmanlıca ile yazılmış kısımları, terkipleri, cümle teşkillerini mealen güncel Türkçeye çevirmişti. Eserde açık Türkçe fasıllar arasında yer alan tek tük yabancı kelimeler ise uyumu bozmamak için aynen bırakılmıştı. Bu kelimelerin yanına parantez açılarak ya da sayfa altında Türkçeleri verilmişti. İzahı uzun olabilecek kelimeler için kitabın sonuna bir sözlük eklenmiş ve Osmanlı teşkilatına ait ıstılahların karşılığı verilmişti. Eserdeki hicri tarihlerin yanına miladi karşılıkları da verilmiş, bu suretle okuyucuya kolaylık sağlanmıştı. Danışman, eserin başında Naîmâ'nın hâl tercümesi, sadeleştirme usulü ve kitabı hakkında bilgi vererek okuyucuyu esere hazırlamak istemişti (Naîmâ, 1967-1969, 7-19). Eserden hiçbir konu çıkarılmamakla birlikte Danışman'ın sadeleştirme şekli; okunmasında veya anlaşılmasında güçlük bulunan kelime, cümle ve paragraflarda kısmi atlamalara neden olduğu gerekçesiyle eleştirilebilmiştir (İpşirli, 1988, İA: 317). Tabii olarak eleştiriye açık yönleri olsa da bu sadeleştirme eserinin ilim dünyası için faydalı bir kültür hizmeti olduğu göz ardı edilmemelidir.

17. yüzyılda IV. Murat'ın musahipleri arasında yer alan ve *"Mahrem-i Has"*ı olan Koçi Bey tarafından IV. Murat'a (ö.1640) ve ardından Sultan İbrahim'e (ö.1648) sunulan risalesi de Danışman tarafından sadeleştirilerek 1972'de yayın hayatına kazandırılan eserler arasındadır. *"Koçi Bey Risalesi"* idari ve içtimai müesseseler zemininde Osmanlı ülkesini içeriden çürüten bozuklukları ve bunların düzeltilmesi doğrultusundaki tahlil, tenkit ve tedbirleri raporlamaktaydı. Danışman'ın sadeleştirdiği eser MEB'nin *"Türk Kültürü Kaynak Eserleri Dizisi"*nden çıkmıştı. Koçi Bey Risâlesi 1935'te Hüseyin Namık Orkun ve 1939'da ise

Ali Kemali Aksüt tarafından Latin harfleri ile yayımlanmış olsa da bu hususta Danışman'ın çalışmasının dil ve anlatım özellikleri ile ön plana çıktığını söyleyebiliriz (Akün, 1988, İA: 143-148). Danışman, sadeleştirdiği eserin ilk sayfalarında Koçi Bey ile devri hakkında bilgi vermişti. Bunu risalelerin farklı karakterdeki iki padişaha farklı telhisler şeklinde sunulma sebebi ile risalelerin yazma ve basılı nüshaları hakkındaki bilgiler takip etmişti. Risalenin 1885'te Gazeteci ve Yazar Ebüzziya Mehmet Tevfik Bey'in matbaası tarafından eski harflerle basılmış olan nüshasında Şânî-zâde, Şinasi ve Ahmed Vefik Paşa gibi önemli isimlerin risale hakkındaki düşünceleri yer almıştı. Danışman, önemine binaen bu tarihî şahsiyetlerin risale hakkındaki düşüncelerini aynen iktibas ederek kendi sadeleştirme çalışmasına da dâhil etmişti. Buna ek olarak risalede yer alan Osmanlı Sarayına, devletin mülkî ve askerî idaresine dair ıstılahları aynen almıştı. Bunlardan fazla tekrarlanmayanları aynı sayfanın altında, çok tekrarlananları kitabın sonundaki sözlükte açıklamıştı. Risalede hicri olarak yer alan tarihleri de daha kolay anlaşılması için parantez içinde miladi karşılıkları ile vermişti (Koçi Bey Risalesi, 1972: II-XVIII).

Ömrünün büyük bir kısmı boyunca neredeyse bütün Osmanlı ülkesini ve çeşitli vesilelerle çevre bölgeleri dolaşan 17. yüzyılın meşhur seyyahı Evliya Çelebi (ö.1684?) bu suretle bir seyahatname kaleme almıştı (İlgürel, 1988, İA: 529-533). Orijinali 10 cilt olmakla beraber Danışman tarafından Topkapı Sarayı Bağdat nüshalarına dayanılarak tamamı 15 cilt hâlinde sadeleştirilen *"Evliya Çelebi Seyahatnamesi"* bu bağlamda Türk kültür hayatına önemli bir katkı sağlamıştır. Bu eser 1969-1971 yıllarında Zuhuri Danışman Yayınevi tarafından yayımlanmıştı. Danışman, eserinin önsözünde bu büyük Türk seyyahını yeni nesle tanıtmak için sadeleştirme çalışmasına giriştiğini ifade etmişti. Bu suretle Evliya Çelebi ve eseri hakkında bilgi vermekle işe başlamıştı. Danışman, eserin baştan sona övgüye değer bir yapıt olduğunu vurgulasa da eserde yer alan bazı bilgilerin ihtiyatlı karşılanması gerektiğini de dile getirmişti. Eseri yeni neslin anlayabileceği şekilde sadeleştirirken güncel konuşma dilini esas almıştı. Bununla birlikte Evliya Çelebi'nin ifade özelliklerini kaybetmemeye çalışmış, tarihî ıstılahları aynen almış, bunların ifade ettiği anlama kitabın sonundaki sözlükte yer vermişti. Özelliği olan bazı kelimeler de anlamı parantez içinde belirtilmek suretiyle aynen bırakılmıştı. Eserin son kısmında sözlüğün yanı sıra bir de bibliyografya bulunmaktaydı (Evliyâ Çelebi, 1969: 4-15). Danışman'ın eseri sadeleştirirken yer ve kişi isimlerinde bir kısım yanlış okumalar yaptığı yönünde bazı eleştiriler de görülmektedir (Parmaksızoğlu, 1983: XI-XVIII). Esasen Danışman eserinin önsözünde bu büyük çaplı eseri sadeleştirme çalışmasının kolay bir iş olmadığını belirtmiştir. Hâlihazırda adı kalmamış bazı şehir, kasaba, köy ve mevkilerin eski harflerle yazılmış olması ve bunların okunması hususunda karşılaşılabilecek sorunlar bizzat Danışman tarafından öngörülmüştür. Bununla birlikte söz konusu sadeleştirme çalışmasının günümüzde bile Latin harfleriyle basılan en kapsamlı yayınlar arasında olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Şöyle ki Evliya Çelebi Seyahatnamesine ilişkin birçok yayının ya çeviri bağlamında yarım kaldığı ya da seçmeler şeklinde okuyucu ile buluşturulduğu görülmektedir.

**Tarih Eğitimciliği ve Tarih Ders Kitapları**

Ahmet Zuhuri Danışman, uzun yıllar öğretmenlik yapmış olmasının kendisine kazandırdığı öğretmenlik tecrübesinin de etkisiyle tarih ders kitapları hususunda ehil bir eğitimci olarak dikkat çekmektedir. Bu yöndeki çalışmalarının ilk ve orta öğretim sınıflarına yönelik olduğu görülmektedir. Bu bağlamdaki ilk eserlerinden biri Gazi Lisesi öğretmeni iken 1938'de yayımlanan *"Türk Dünyası ve Cihan Tarihi"* adlı kitabı olmuştur. Bu kitap ne bir tarih ne de bir kronoloji kitabı olarak değerlendirilememektedir. Şöyle ki bu kitabı Danışman: *"muasır cihan vukuatının ana hatlarını bir tablo halinde gösteren bir zaman diyagramı"* olarak tanımlamıştır. Danışman, tarih öğretmenliği hayatında böyle bir ders kitabının eksikliğini hissetmiş ve gerekliliğine kani olmuştu. Nihayetinde tarihin asırlar itibariyle öğretilmesini temin için birtakım işaret ve kayıtları içeren bir cetvel oluşturmuştu. Olayları tarih sırası ile bulmak mümkün olsa da önünde bir örnek olmaması nedeniyle bu bilgileri tablo hâlinde sunmak, bu tabloda istila ve göç yollarını göstermek kolay olmamıştı. Kitap öğrenciler kadar bütün vatandaşlar için de öğretici özelliklere sahip bir sistem öneriyordu. Öyle ki insanlar klasik tarih kitapları ile birçok meşhur olayın birbiriyle aynı seneler ve asır içinde cereyan ettiğini anlamakta zorluk çekebilmekteydi. Örneğin Kartaca'nın kuruluşu ile İranlı Zerdüşt'ün, Çinli Konfüçyüs ile Yunan'daki Maraton harplerinin, Mete Han ile Hannibal'in aşağı yukarı muasır olduğu; yine Gazneli Mahmut ile Frank Kralı Hugh Capet'in, Kubilay Han ile çağdaş bilimde deneysel yaklaşımın ilk temsilcileri arasında kabul edilen Roger Bacon'un, Hint İmparatoru Şah Cihan ile İngiliz bilim insanı İsaac Newton'un aynı asırlarda yaşadığı çok da akla gelmemekteydi. Bu nedenle söz konusu kitabın faydalı ve eğlenceli bir eser olduğunu vurgulayan Danışman: *"Vaktiyle hepimiz Mısır tarihi bittikten sonra Asur tarihinin başladığını, daha sonra da sahneye sıra ile İran, Yunan ve Romalıların girdiğini zannederdik. Hiç düşünmez yahut düşünemezdik ki bu milletlerin tarihi birbirine girifttir, mukadderatları birbirine bağlıdır. Ve aynı asırlarda yaşamışlardır. Muasır vukuat sistemini kafamıza yerleştirmek için hâlâ zahmet çekmekteyiz."* diyerek kitabın bu tür ihtiyaçların bir sonucu olarak ortaya çıktığını ifade etmişti (Danışman, 1938). Medeniyetlerin, devletlerin, kavimlerin, hükümdarların, olayların ve tarihlerin bir arada verildiği ve ilkçağ medeniyetlerinden Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kadar uzanan söz konusu çizelgenin kitabi şekle göre tasarlanması anlaşılmasını kısmen zorlaştırsa da bir tarih eğitimcisinin eğitim faaliyetlerine kattığı özgün bir materyal olarak bu eserin önem arz ettiğine hiç şüphe yoktur.

1926'da ilkokul ders müfredatında yapılan değişiklikle ilk 3 sınıfa *"Hayat Bilgisi"* dersi konulmuş, asıl tarih dersleri ise 4. ve 5. sınıflarda yer almıştı. İlkokullarda okutulan tarih dersinin amacı: *"Çocuklara Türk milletinin mazisi hakkında malumat verip onlarda millî şuur uyandırmak, mevcut medeniyetin uzun bir mazinin mahsulü olduğunu anlatmak, büyük şahısların hayat ve hareketleri tasvir edilerek çocuklara imtisale şayan numuneler göstermek"* şeklinde tespit edilmişti (Çapa, 2017: 65-66). Bu minvalde Danışman'ın meslektaşı Tarih Öğretmeni Himmet Akın ile ortak çalışması neticesinde ortaya çıkan *"Çocuklara Yardımcı Tarih Dersleri I, Sınıf: İlk 4"* adlı kitap 1945'te Kanaat Kitabevi tarafından yayımlanmıştı. 95 sayfalık kitap ilkçağdan ortaçağa uzanan süreç içinde kurulan medeniyetleri ve yine bu süreçte Türk-İslam tarihini

ele almıştı. Bu kitap, Tarihçi Ahmet Refik Altınay'ın ilkokul 3. sınıflara yönelik *"Tarih Öğreniyorum"* adlı kitabının ilk sırada yer aldığı *"İlkokul Yardımcı Ders Kitapları Serisi"*nin 2. kitabı olarak çıkmıştı (Danışman ve Akın, 1945). Kitabın ilk sayfalarında *"Tarihe Başlarken"* başlığı ile yer alan açıklama notunda dünyanın hâlihazırda sahip olduğu bilimsel gelişmelerde, teknolojide, sosyal ve iktisadi hayatta geçmiş devir insanlarının büyük hisseleri olduğu ve bunların söz konusu insanlar tarafından hâlihazırdaki dünyaya sunulan birer hediye olarak telakki edilmesi gerektiği dile getirilmişti. İnsanlık tarihinin değişim ve dönüşümüne katkı sağlayan buluşların yanı sıra lisan, yazı ve diğer kültürel unsurlar da binlerce yıllık tecrübenin ürünü idi. Bu bilgileri takiben sorulan: *"Onlar olmasaydı, siz bunların hangi birini yapabilirdiniz?"* şeklindeki bir soru ile çocuklardan geçmiş ile hâlihazır hakkında bir muhakeme ve mukayese yapılması istenmişti. Yine: *"O halde siz, bunca değerli armağanlar bırakıp giden geçmişteki insanların nasıl yaşamış olduklarını öğrenmek istemez misiniz?"* denilerek çocuklar tarihî bilgiden istifade etmeye davet edilmişti. Nihayetinde bahse konu yardımcı ders kitabının yazılma amacı ve faydaları hakkında bilgi verilerek açıklama notuna şu şekilde son verilmişti (Danışman, 1949: 6-7):

*"İşte bu kitap size en eski çağlardan başlayıp, insanların yeni yeni buluşlarla nasıl ilerlediklerini anlatacak; insan topluluklarının birçok değişmelerle nasıl şimdiki duruma eriştiğini öğretecektir. Tarihin sayfaları içinde insanların yaşamayı daha kolay ve daha iyi bir hâle koymak için neler yaptıklarını okuyacaksınız; aynı zamanda milletimizin en eski zamanlardan beri nasıl medeni bir hayat sürüp geldiğini de öğreneceksiniz. Tarih derslerinde Türk milletinin sayısız büyükler ve yiğitler yetiştirdiğini okudukça, böyle medeni ve kahraman bir milletin evladıyız diye haklı olarak göğsünüz kabaracak ve o zaman 'Ne mutlu Türk'üm Diyene' sözünün manasını daha iyi kavrayacaksınız."*

Bu açıklamadan anlaşılacağı üzere Danışman ve Akın, tarihi bir ilerleme ve gelişme süreci olarak değerlendirmekte idi. Bu nedenle kitapta, gelişim seviyelerine uygun olarak verilen örneklerle çocukların yaşadıkları dönem ile geçmiş zamanlar arasında mukayese yapmalarına imkân tanınmıştı. Aynı zamanda muhakemeye dayalı bir öğretim yöntemi ile bu tarihî gelişim süreci çocukların zihinlerinde canlandırılmak isteniyordu. Bu şekilde soyut durumdaki tarihî bilgiyi daha anlaşılır kılmak ve sevdirmek üzere somut hâle getirmek amaçlanmıştı. Diğer yandan yazarlar tarihî bilgiyi millî bir terbiye vasıtası olarak değerlendirmekteydi. Açıklama notunun devamında *"Öğretmen Arkadaşlara"* başlığıyla yer alan satırlarda ise tarihî bilgiyi öğrencilere aktaracak olan öğretmenlere tarih eğitim faaliyetlerinde kullanabilecekleri yol ve yöntemler hakkında bilgi verilmişti:

*"Çocuklarımıza tarih bilgisini verirken zorluk çektiğimiz en önemli nokta, onların zihinlerinde olayları ve bu olayların zaman kavramını canlandırabilmek işidir. Bu güçlük biraz da tarihteki sayısız olayları henüz melekelerinin inkişaf etmemiş bulunduğu bir çağda öğretmek isteyişimizden ileri gelmektedir. Fakat erken de olsa çocuklarımızı küçük yaştan tarih dersleriyle baş başa bırakmakta büyük faydalar vardır."*

Yazarlar bu suretle gelişim süreçleri ile doğru orantılı olarak çocukların tarihî bilgiyi kavramak hususunda zorluk çektiklerini, buna karşılık uygun yol ve yöntemlerle bu bilginin çocuklara aşılanması gerektiği dile getirmişlerdi. Bu açıklamanın ardından tarihin öğrenciye sosyal ve kültürel bakımdan olduğu kadar fikri alanda da köklü ve temelli alışkanlıklar kazandıracağı belirtilmişti. Bundan başka tarih bilgisinin vatani hislerin kuvvetlenmesine ve millî terbiyeye de hizmet edeceği vurgulanmıştı. Çocuklar tarihte birtakım olayları, bu

olayların gelişimini ve sonucunu takip ederken insana ait birçok şeyin değiştiğini öğrenmekteydi. Böylece çocuklarda sosyal değişikliklere karşı mantıklı bir alışkanlık meydana gelmekte ve bu suretle çocuklar *"daima ileri"* fikrini benimsemekteydi. Edindikleri bütün bu bilgi ve tecrübeler yaşamlarında çocuklar için esaslı bir enerji kaynağı oluşturmaktaydı. Bu doğrultuda yazarlar: *"İşte bu sebeplerden dolayı tarih öğretiminin amacı sosyal olayları göstermeye ve onların gelişimini anlatmaya en elverişli yolu arayıp bulmaktır."* şeklinde bir sonuca varmışlardı. Öğretmenlerin bu hususta başarılı olabilmeleri için ders konusunu işlemeden önce onun yaratacağı etki konusunda düşünmeleri ve çocuklara ilgili konuyu tanıtacak vasıtaları temin etmeleri beklenmekteydi. Bu münasebetle artık tarih dersleri için yöntem tayin etme çabalarından çok öğretim amaçlarının, ders verme tarzının ve ders malzemesinin yenilenmesi tavsiye edilmişti. Her şeyden önce tarih konularının tespitine ve bu konuların etraflıca işlenmesine önem verilmeliydi. Ayrıca tarihî olayların zaman ve mekân sırasının tayin edilmesine de ihtiyaç vardı. Yazarlar bu konuda gözden geçirebildikleri gelişmiş ülke uygulamalarına değinmişti. Buralarda çocuklara özgü tarih kitaplarında genel tarih çerçevesi içinde millî tarihe özel bir yer ayrıldığı görülmüştü. Bu kitapların bir kısmında ilgili tarihî dönemde sanatsal faaliyetleri, dini ve ekonomik hayatı gösteren resimler ve tablolar, siyasi durumu açıklayan haritalar bulunuyordu. Bazılarında ise konuyu çocuklara sunmaya yarayan açıklayıcı başlıklar, konu ile konuların telkin etmek istediği temel olayların işlenmesini kolaylaştıracak birkaç cümlelik araştırma sorusu, mahalli tarihe ait problemler ve ödevler, hatta tarihî okuma parçaları ve yardımcı kitapların listesi verilmekte idi (Danışman ve Akın, 1945: 5-6).

Danışman ve Akın bu şekilde tarih öğretiminin çocukların eğitimi hususundaki amaç ve faydalarına, Türkiye'de tarih öğretimi hususundaki eksikliklere ve gelişmiş ülkelerde tarih öğretim yöntemlerine temas etmişti. Bu münasebetle hazırladıkları yardımcı ders kitabında da mümkün olduğu kadar yukarıda belirtilen çağdaş yöntemlerden istifade ettiklerini belirtmişlerdi. Yazarlar tarih öğretiminde olayların zaman sırasını seçerken izledikleri yol hakkında da bilgi vermişlerdi. Çocuklara tarihî olayları gerçek şekliyle ve doğal seyri içinde inceletmek ve öğretmek için hâlihazırdan geriye doğru değil, ilk insanların yaşayışlarından başlayarak hâlihazıra kadar gelmek gibi bir yol izlemişlerdi. Kitap yazarlarının belirttiği üzere ilkokul 3. sınıfa kadar hayat bilgisi üniteleri işlenirken öğrencilerin geçmişe dair ilgileri bir şekilde uyandırılmakta idi. Hatta millî günlerden faydalanılarak Kurtuluş Savaşı hakkında da bilgi veriliyordu. Ancak bundan daha fazla olarak bu bilgilerin çocukların geçmişteki insanların yaşayışını öğrenme ihtiyacı doğrultusunda doğal bir basamak olarak kullanılması gerekiyordu. Danışman ve Akın, bu nedenle daha önceki olayları izah ederken geriye doğru gitme metodunun körpe zihinleri karıştıracağını düşünüyordu. Bu nedenle bahse konu kitaplarında ilk konu olarak çocukların kendi gelişim süreçleri ile de az çok uygunluk arz eden ilk insanların yaşayışları bahsini ele almışlardı. Ancak bu noktada: *"Yüzyıllarca önce geçmiş olan bu olayları şimdiki şartlardan sıyrılarak küçüklerin zihinlerinde nasıl canlandırabiliriz?"* sorusu ortaya çıkıyordu. Buna da çözüm olarak çocukların gözü önünde duran hâlihazırdaki dünyayı ve yaşam araç-gereçlerini bir süre ortadan kaldırmak şeklinde

bir yöntem öneriyorlardı. İşte kaleme aldıkları yardımcı ders kitabının tek amacı da başlangıcından beri insan gelişiminin seyri ile çocukların ruh yapısı arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirerek bu sürecin mantığının ve dinamiklerinin kavranmasına yardım etmekten ibaretti. Görüldüğü üzere Danışman ve Akın çocuklara yönelik tarih öğretim yöntemleri üzerinde uzun uzadıya incelemelerde bulunmuş ve düşünmüşlerdi. Teşhis ettikleri sorunları gidermek üzere kaleme aldıkları yardımcı ders kitabı ile bu mantık çizgisi içinde yeni bir yaklaşım ortaya koymuşlardı (Danışman ve Akın, 1945: 6).

Aynı yazarlar bu kitabın devamı niteliğinde, tarihle ilgili yardımcı ders kitapları serisinin 3. ve son kitabı olarak 1947'de *"Çocuklara Yardımcı Tarih Dersleri II, Sınıf: İlk 5"* adı ile bir kitap daha çıkarmışlardı. Bu kitap ise 84 sayfadan müteşekkil olup Türk-İslâm tarihi kapsamında orta, yeni ve son çağı anlatmakta idi. İlgili sınıfa yönelik *"Tarih Müfredat Programı"*nın da ilk sayfalarına eklendiği bu kitapta yazarlar konuları izah ederken ilkokul çocuklarının kavrayabileceği örneklere yer vermişler ve karşılaştırmalarla konuya açıklık getirmişlerdi. Kitabın ilk sayfalarında asıl konuya giriş olmak üzere bir açıklama ile geçmiş ciltteki konulara dair kısa bir bilgi verilmişti. İlköğretim seviyesinde tarih öğretimine yardımcı olmak üzere kaleme alınan söz konusu iki kitabın da iç kapak sayfasında bunların son müfredat programına uygun olarak basıldığı ve MEB kitap listesine dâhil edildiği yönünde bir ibare yer almıştı (Danışman ve Akın, 1947-1948).

Danışman'ın ilerleyen yıllarda bu iki yardımcı ders kitabının içeriği üzerindeki çalışmalarına devam ettiği anlaşılmaktadır. Bu suretle *"İlk Okullar İçin Yeni Tarih Dersleri IV-V"* adlı kitaplar ortaya çıkmıştı. Bu 2 ciltlik eser MEB'nin 29 Aralık 1953 tarihli izni ile ilgili sınıflar için resmî ders kitabı olarak kabul edilmişti. IV. sınıf ders kitabının ilk sayfalarında *"İnsan Toplulukları Hakkında Neler Bilmek İsteriz, Bu Bilgileri Nasıl Elde Ederiz?"* başlığı ile yer alan metinde hâlihazırdaki medeniyetin on binlerce yıl önce yaşayan insan neslinin bir hediyesi olduğu görüşü tekrarlanmıştı. Buna göre ot köklerinden beslenen ilk insanların toprağı işleyerek tarım hayatına geçmesi, ateşin bulunmasıyla karanlıktan aydınlığa kavuşması, çıplakken yapraklarla daha sonra hayvan postları ile örtünmeye başlaması, mağaralarda iken sazdan, kerpiçten ağaçtan evlere geçmesi, yüklerini sırtlarında taşırken atları evcilleştirmesi ve nihayetinde tekerleğin icadı tarihteki temel gelişmelere işaret ediyordu. Bütün bu temel buluşlar çok daha büyük gelişmeleri tetiklemiş ve hâlihazırdaki medeniyeti meydana getirmişti. Sonradan gelen nesiller her yeni bulunan şeyi daha düzenli ve daha faydalı bir şekle sokmuştu. Örneğin değersiz bir şey gibi görünen tekerleğin icadı hâlihazırdaki otomobil, tren ve uçakların ortaya çıkmasına temel oluşturmuştu. Bütün bu bilgilerden hareketle Danışman, yaşadıkları zamanın değerini anlayabilmeleri için öğrencileri eski insanların yaşayışlarını şöyle bir düşünmeye davet etmişti. Bu yöndeki ifadeleri: *"Ev yok, ateş yok…Bir mağara kovuğuna çıplak insanlar toplanmış titreşiyorlar…Dışarıda kar yağıyor…Vahşi hayvanların ulumaları duyuluyor…Soğuktan ve yırtıcı hayvanların korkusundan uzaklara gitmek mümkün değil…Yiyecek yok…Açlık…Korku…"* şeklinde idi. Yazarın da vurguladığı üzere hiç şüphesiz ki bütün bunlar tahammül edilemez şeylerdi. Öğrencilere

geçmiş zaman ile bağlantı kurarak geçmiş zaman insanları gibi düşünmeye davet eden Danışman, bu noktada dikkat edilecek esas hususun on binlerce yıl önce doğada çırılçıplak yaşayan insanların hâlihazırdaki duruma nasıl geldikleri sorusu olduğunu beyan etmişti. Ona göre, geçmiş zamanlarda yaşayan insanların hangi şartlar içinde çalışarak bu tarihî tecrübeyi ne gibi yeni buluşlarla mevcut uygarlığa ulaştırdıklarını bilmek insanlara hem hâlihazırı anlamak hem de geleceği kestirmek hususunda büyük bir fayda sağlayacaktı. Geçmiş günlerin merak uyandıran bütün olaylarını insana öğreten tarihî bilgiler o insanların bıraktıkları eserlerden temin edilmekteydi. Bu bağlamda buluşları ile yaşayan nesle hâlihazırdaki medeniyeti hediye eden geçmiş zamanların insanlarına karşı minnet duymak ve sevgi beslemek hususunda da tarih önemli bir rol oynamaktaydı. Bütün bu bilgiler ışığında IV. sınıf ders kitabı: *"İlk İnsanların Yaşayışları ve Tarih Öncesi Devirler"*, *"Türkler, Türk Uygarlığı, Türkler Dünyaya Nasıl Yayıldılar?"*, *"Müslümanlığın Doğuşu ve Hazreti Muhammed"* ve *"Müslümanlığın Orta Asya Türkleri Arasında Yayılması, İslâmlığın Yayılışında Türklerin Rolü"* bölümlerinden müteşekkildi (Danışman, 1954). V. sınıflara yönelik ders kitabı ise: *"Osmanlı Devleti, İstanbul'un Fethi"*, *"Osmanlı İmparatorluğunun Yükselme Devri"*, *"Osmanlıların Duraklama Devri"*, *"Osmanlı-Türk Uygarlığı"*, *"Avrupa'da Önemli Değişiklikler"*, *"Osmanlıda Islahat Devri"*, *"Tanzimat ve Meşrutiyet Devirleri"*, *"Kurtuluş Savaşı"*, *"Türk Devrimi"* ve *"İkinci Dünya Savaşı"* bölümlerinden oluşuyordu (Danışman, 1955).

Danışman, bir yandan ilkokul öğrencilerine yönelik tarih ders kitapları kaleme alırken diğer yandan da bu çalışmaları tamamlayıcı nitelikte olmak üzere ortaokul öğrencilerine yönelik tarih ders kitapları üzerinde çalışıyordu. 1948'de *"Ortaokullar İçin Hulâsalı ve Hazırlayıcı Tarih Dersleri Sınıf I-III"* başlığı ile 3 ayrı cilt hâlinde yayımlanan kitabı bu suretle ortaya çıkmıştı (Danışman, 1948: I-III). Söz konusu kitap serisinin ilk cildinin ön sözünde bu eser hakkında kısaca bilgi vermişti. Bu kitap serisi uzun yıllar tarih öğretmenliği yapmış Danışman'ın bu yolda edindiği hayat tecrübesinin hasılası olarak ortaya çıkmıştı. Bu doğrultuda yazar öğrencilerin tarih öğreniminde nelerden şikâyetçi olduklarını ve başarılı olamamalarının sebeplerini yıllarca incelemişti. Kitap çok açık ve öğrencilerin kolaylıkla anlayabileceği bir dille yazılmıştı. Öğrenciler kimsenin yardımına muhtaç olmadan bu kitabı okuyup anlayabilecekti. Kitapta her konu özlü bir şekilde kısaltılmıştı. Her konuya bir de eğlendirici ve bilgi artırıcı mahiyette izahlı bir kısım eklenmişti. Bu kısımda genişletilmesi faydalı olan konular hakkında açıklamalı bilgiler yer alıyordu. İzahlı kısım okunmasa bile özet kısmı iyice kavranarak derslerde başarılı olmak da mümkündü. İzahlı kısım ile özet kısmının bir arada okunması ile öğrencilerin bilgileri kalıcı bir şekilde kökleşmiş olacaktı. Bu şekilde öğrenilmesi güç sanılan tarih dersleri bahse konu kitap serisi ile basit ve kolay bir şekilde anlaşılacaktı (Danışman, C.I, 1948: 3). Bu 3 küçük boyutlu kitaptan *"Sınıf I"* başlığı ile yayımlanan cilt 80 sayfa olup, dünya tarihine giriş ile tarihten önceki devirleri ve Türkler de dâhil olmak üzere ilkçağ medeniyetlerini incelemişti. *"Sınıf II"* başlığı ile yayımlanan 32 sayfalık ciltte ortaçağda Batı, Türk ve İslâm dünyası hakkında bilgi verilmişti. *"Sınıf III"* başlıklı cilt ise yine 32 sayfa olup, Osmanlı Devleti'nin yükselme devri ile bu devirde icra edilen siyasi, askerî ve iktisadi faaliyetleri ele almıştı.

Söz konusu ana veya yardımcı ders kitaplarında resim, fotoğraf, harita gibi anlatımı daha etkin kılacak unsurlar sıklıkla kullanılmıştı. Anlatımlar sırasında önem arz eden kişiler ve yerler hakkında ayrı sütunlar oluşturularak ayrıntılı bir şekilde bilgi verilmişti. Konu anlatımlarını takiben elde edilen bilgiyi ölçmeye yönelik sorular, boşluk doldurma cümleleri ve harita soruları da kitapların içerik özellikleri arasında idi. Kitapların ek kısımlarında ise tarihî konuları ve kavramları daha iyi anlamaya yönelik olarak zaman cetveli ve sözlük yer almıştı. Bütün bunların yanı sıra ilkokul yardımcı ders kitaplarında aşağıda bazı örnekleri görüldüğü gibi öğrencilere ödev olmak üzere araştırma konuları verilmekte ve onlardan muhtelif çalışmalar istenmekte idi:

*"-Türklerin Orta Asya'daki yaşayışlarını göz önünde bulundurarak bir göç hikâyesi yazınız.*

*-Piramitlerin yüksekliğini öğreniniz ve etrafınızda bu yükseklikte neler varsa ona göre piramitleri gözlerinizde canlandırmaya çalışınız.*

*-Bulunduğunuz yerde eskiden kalma paralar elinize geçerse bunlardan bir koleksiyon yapmaya çalışınız. Eski paraların geçmişi bilmekte büyük yardımı dokunduğunu unutmayınız.*

*-Kudüs'ten memleketine dönen bir Avrupalının ailesine ve çocuklarına neler anlatabileceğini düşününüz ve bunları yazıp arkadaşlarınıza anlatınız.*

*-Bulunduğunuz yerde Selçukoğullarından kalma eserler varsa gidin, görün ve öğrenin, sınıfta arkadaşlarınıza anlatın.*

*-İstanbul'un Türkler tarafından alınması adlı bir yazı yazınız ve sınıfta arkadaşlarınıza okuyunuz.*

*-Deli veya çocuk bir padişah zamanında devletin nasıl idare edildiğini düşünmeye çalışınız ve bunları sınıfta arkadaşlarınıza anlatınız.*

*-'Plevne Kahramanı' adlı bir yazı yazarak sınıfta arkadaşlarınıza okuyunuz.*

*-Tanıdıklarınızdan İstiklâl Savaşı'na girenlerin başından geçenleri anlatınız ve yazınız.*

*-'İstiklâl Madalyası'nı gördünüz mü? Memleketinizden bu şerefli madalyayı alanlarla konuşunuz ve hatıralarını yazınız.*

*- Eski günlerde ne güçlüklerle okuyup yazma öğrenildiğini büyüklerinizden sorunuz.*

*-Bulunduğunuz yerde Cumhuriyet devrinde yapılan demiryollarını Cumhuriyetten evvelkilerle karşılaştıran bir grafik yapınız."*

Görüldüğü üzere bütün bu ödev konuları ve inceleme çalışmaları çağdaş tarih eğitim ve öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır. Bunlar kanıta dayalı tarih öğretim uygulamalarını içermektedir. Bu yöntem ile hiç şüphesiz öğrencilerin tarihçi veya tarih eğitimcisi gibi düşünmeleri sağlanmakta; onlara muhakeme, mukayese ve tenkit gibi temel araştırmacı özellikleri kazandırılmaktaydı.

Danışman'ın 1949 Eğitim Şurası'nda kabul edilen son müfredat programına göre yazılan *"Orta Okullar İçin Yeni Tarih Dersleri Sınıf I"* adlı kitabında ilk olarak tarih öncesi devirlerin kısa bir şekilde gözden geçirildiği görülmektedir. Ardından *"Türk Anayurdu ve Göçler"*,

*"Göçlerden Sonra Ana Yurtta Kalan Türkler"*, *"Türklerin Çin ve Hint Devletleriyle Münasebetleri"*, *"Ön Asya Tarihi ve Mezopotamya"*, *"İlk Çağlarda Anadolu, İlk Çağlarda Akdeniz Havzası Uygarlıkları"*, *"Ege Havzası Uygarlıkları, Yunan ve Roma Uygarlıkları"* temel başlıkları altında temel tarihî bilgiler verilmişti. Nihayetinde kitap *"Batı Roma İmparatorluğu'nun Yıkılması"* adlı konu başlığı ile bitirilmişti (Danışman, 1949). Danışman'ın bu dizi içinde çıkan *"Yeni Tarih Dersleri Orta Okul: III"* adlı kitabı ise 1950'de MEB Talim ve Terbiye Dairesi'nin kararıyla ortaokulların 3. sınıfları için ders kitabı olarak kabul edilmişti. Bu kitap *"Yeniçağ'a Başlarken Avrupa"*, *"Osmanlı İmparatorluğu'nun Yükselme, Duraklama ve Gerileme Devri"*, *"Osmanlı-Türk Uygarlığı"*, *"17. ve 18. yüzyıllarda Avrupa ve Amerika"*, *"Osmanlı Devleti'nin Geniş Islahat Devri"*, *"Tanzimat ve Meşrutiyet Devirleri"*, *"İstiklâl Savaşı"*, *"Türkiye Cumhuriyeti ve Türk Devrimi"*, *"İkinci Cihan Savaşı ve Türkiye"* ana başlıkları ile oluşturulmuştu. Bu iki kitap da benzer şekilsel özelliklere sahipti. Bu kitaplarda her bir başlık işlenirken önce çalışma planı hakkında bilgi verilmiş ve öğrencileri konuya hazırlayıcı sorular sorulmuştu. Takiben tarihî konular genel bir değerlendirmeye tabi tutulmuştu. Bunu devrin hükümdarları hakkında verilen bilgiler takip etmişti. Ardından ana başlık çerçevesinde belirlenen konu ayrıntıları ile açıklanmıştı. Bu kitaplarda verilen bilgileri daha ilginç kılmak ve konular hakkında öğrencilerin merakını artırmak üzere kanıtlayıcı belge usulüne sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Örneğin Kâşif Christopher Columbus'un Amerika kıtasına ayak basmasının ardından İspanya Kral ve Kraliçesine yazdığı mektup, ülkesi istilaya uğrayan ve tutuklu bulunan Fransa Kralı I. François ile Kanuni Sultan Süleyman arasındaki mektuplaşmalar, çeşitli tarihî menkıbe ve fıkralar bu anlamda kullanılan belge ve bilgiler arasında yer almakta idi (Danışman, 1950).

Danışman, DP teşkilatlarına dâhil olarak siyasi faaliyetlerde bulunmuş ve ardından 1950'de Bolu milletvekili olarak TBMM'ye girmişti. Onun bu dönemde ders kitabı olarak okutulan ve müfredat gereği Türkiye Cumhuriyeti tarihine ilişkin bilgilerin de yer aldığı *"Yeni Tarih Dersleri Ortaokul: III"* adlı kitabında, Türk İstiklâl Savaşı'nda 1921'de İnönü zaferlerinin önde gelen komutanı olarak İsmet İnönü'den bahsetmemesi eleştiri konusu olmuştu. Öyle ki bu kitap Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) kanadı tarafından tariz amaçlı olarak *"Zuhuri Tarihi"* yakıştırması ile karşılaşmıştı (MMTD, 9.1.1973: 666; Güngör, 2004: 88). Kitapta *"İnönü Savaşları"* başlığı ile verilen bilgiler arasında Türk ordusunun İnönü mevzilerinde Yunan kuvvetlerini geri püskürttüğü ifade edilmişti. *"Mudanya Mütarekesi"*, *"Lozan Barışı"* ve İkinci Dünya Savaşı'nda *"Türkiye'nin Silahlı Tarafsızlığı"* fasıllarında bu konular hakkında bilgi verilmiş ve Türkiye'nin başarılı politikası beyan edilmişti. Buna karşılık doğrudan ilgili olduğu bu askerî, diplomatik ve siyasi gelişmelerde İsmet İnönü'nün adı geçmemiş ve bu hadiselerin başarı ile neticelenmesi hususunda oynadığı tarihî rol değerlendirilmemişti. Diğer yandan kitabın son sayfalarında *"Üçüncü Cumhurbaşkanı Celal Bayar'ın Hayatı"* başlığı ile Celal Bayar'ın DP'nin kuruluşu ve partiyi iktidara taşıması ile ilgili bilgiler de dâhil olmak üzere bir buçuk sayfalık bir açıklamaya yer verilmişti (Danışman, YTD Orta: III, 1950, 138 vd.). Kanaatimizce bu durumun nedenini söz konusu dönemin sert siyasi koşullarında aramak gerekmektedir. Bu kitabın, DP ile CHP arasında yoğun bir siyasi münakaşa ve

propaganda mücadelesinin ardından yapılan 1950 Genel Seçiminin hemen ardından DP'nin iktidara geldiği dönemde basılmış olması dikkate alınmalıdır. Olayların sıcaklığının henüz geçmediği bir dönemde Danışman'ın bir DP milletvekili olarak siyasi kimliği ile duygularına yenik düştüğü ya da İnönü'nün muzaffer bir komutan ve başarılı bir diplomat olarak anlatıldığı bir ders kitabının ona rakip durumda olan DP kanadında hoş karşılanmayacağı doğrultusunda bir kaygı taşımış olduğu düşünülebilir. Pek tabii profesyonel bir tarihçinin ve bir tarih eğitimcisinin böyle bir zafiyet içine düşmesi eleştiriye açıktır. Nitekim bu durumun muhalefete düşen CHP erkânı tarafından kullanılmaya müsait bir koz olacağı da bellidir. Bu duruma karşılık Danışman, seçim atmosferinin yakın etkisi ortadan kalktıktan sonra içine düştüğü siyasi duygusallığın farkına varmış olacak ki yine ders kitabı olarak 1955'te basılan *"İlkokullar İçin Yeni Tarih V"* adlı çalışmasında bunu telafi yoluna gitmiştir. Bahse konu kitapta Cumhuriyet tarihi ile ilgili konular arasında İnönü Savaşları'nda İsmet Paşa'nın kumandası altında Türk ordusunun zafer kazandığı ifade edilmişti. Mudanya Mütarekesi ile Lozan'a gönderilen Türk heyetlerinin başkanlığını İnönü'nün yaptığı, imzalanan Lozan Muahedesi ile yeni Türk devletinin kuruluşunun ve egemenliğinin tüm dünya tarafından tanınmış olduğu vurgulanmıştı. İkinci Dünya Savaşı faslında ise İnönü'nün şahsen adı geçmemekle birlikte bu süreçte Türk devletinin başarılı bir tarafsızlık politikası güttüğü açıklanmıştı (Danışman, 1955, 118 vd.).

**Tarihî Romanları ve Hikâyeleri**

Ahmet Zuhuri Danışman'ın kaleme aldığı tarihî roman ve hikâyeler edebî bir konu teşkil etmekle birlikte onun tarihçiliği ve tarih eğitimciliği hakkında da önemli ipuçları vermektedir. Bu bağlamda konu başlığının bir bütün olarak değerlendirilmesinde fayda vardır.

Türk yazınında Tanzimat Edebiyatı döneminde ilk örnekleri görülen roman türü, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı içinde olgunluk seviyesine ulaşmıştır. Bu tür içinde tarihî romanların Türk yazın hayatı içinde önemli bir yeri olmuştur. Danışman da tarihçi kimliğinin kendine sunduğu imkânlar doğrultusunda 1940'lardan itibaren kaleme aldığı tarihî romanlar ile Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatının önemli isimleri arasında yer almıştır (Altınkaynak, 2007; Necatigil, 1993; Bayrak, 2002; TBEA, 2010). Danışman'ın; Safiye Erol, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Samim Kocagöz, Nahit Sırrı Örik, İlhan Tarus, Hüseyin Nihal Atsız, Cavit Ersen, Kadircan Kaflı, Reşat Ekrem Koçu, Abdullah Ziya Kozanoğlu, Oğuz Özdeş, Murat Sertoğlu, Ziya Şakir, Enver Behnan Şapolyo, Turan Tan, Nizamettin Nazif Tepedelenlioğlu, Feridun Fazıl Tülbentçi ve Ragıp Şevki Yeşim gibi önemli tarihî romancıların yazın hayatında bulunduğu 1940-1970 döneminin (Yalçın ve Çelik, 2005: 65-69) öne çıkan yazarları arasında bulunduğunu söyleyebiliriz (Doğan, 2018: 19). Söz konusu dönemde tarihî romanların konusu Cumhuriyetin ilk yıllarında olduğu gibi daha çok Millî Mücadele, Türk İstiklâl Savaşı, Türk devletleri, Osmanlı Devleti ve İslam tarihi olmuştur. Bu çizginin temsilcilerinden olan Danışman da eserlerinde Türk-İslam tarihinden kaynak olarak istifade etmiş ve özellikle Osmanlı tarihine yönelik konulara ağırlık vermiştir.

Edebi kaygılardan daha çok toplumun bütününe hitap etmek üzere temellendirdiği romanlarında tarihi geniş kitlelere öğretmek, sevdirmek ve toplumda tarih bilinci uyandırmak gayesiyle kaleme aldığı eserler nedeniyle Danışman popüler tarihî romancılar arasında değerlendirilmektedir. Toplumun ilgisini çekecek konulara yönelmesi, açıklayıcı bilgilerle sık sık tarihî kaynaklara atıfta bulunması ve halkı belli duygu ve düşünceler etrafında toplamaya çalışması bu iddiayı kuvvetlendirmektedir (Ak, 2020: 7-8). Danışman, romanlarında Türk-İslam sentezinden yola çıkarak millî ve dini hususlardaki hassasiyetini muhtelif şekillerde belli etmiştir. Eserlerinde Türk milleti ve İslam dini için sarf edilen öznel ve duygusal ifadeler bu duruma bir örnek teşkil etmektedir.

Danışman, roman türünden eserlerinde şahit olunduğu üzere Türkçeye hâkim bir yazardır. Eserlerinde kısa, öz, kurallı, akıcı ve sade bir üslup kullanmayı tercih etmiştir. Sıklıkla yer verdiği deyim ve atasözleri ile okuyucu üstündeki etkisini artırmak istemiştir. Ele aldığı döneme ait olmak üzere kullandığı kelime ve terkipler okurlara dönemin havasını teneffüs etme imkânı sağlamaktadır. Romanlarında geçen bir kısım Arapça ve Farsça kökenli kavramları anlaşılır kılmak için bunların Türkçe karşılıklarını da göstermiştir.

Bu bağlamda romanlarının merkezinde tarihî olaylar ve kahramanlar yer almıştır. Tarihî kaynaklardan hareketle romanlarında tarihî gerçekliğe sadık kalmak ve olayları çarpıtmamak hususundaki hassasiyeti dikkat çeken Danışman, verdiği bilgileri desteklemek üzere mektup, hattı hümâyûn veya tarihî belgelerle sabit olan söz ve diyaloglardan istifade etmiştir. Bu yöntemle romanlarındaki tarihî kişilik ile okuyucu arasında kurulan bağı kuvvetlendirmek istemiştir. Bu bağlamda Danışman, romanlarında tarihî kişiliği sabit bir roman kahramanı seçmeye özen göstermiştir. Bu şahısların karakteri başarılı bir şekilde yansıtılmış, ruhi ve fiziki tasvirlerine yer verilmiştir. Romanların asli karakterlerini teşkil eden padişah, devlet erkânı veya Türk-Müslüman kumandanlar için asıl amaç devletin ve milletin bekasını temin etmektir. Romanlarında yer verdiği tarihî olay ve kişiler hakkında kaynak bilgilerde görülen eksiklikler veya tarihî olayı ve kişiliği yüceltme çabası kimi zaman Danışman'ı yaratıcı hayal gücünü kullanmaya itmiştir. Bu doğrultuda abartı sayılabilecek ifadelere de yer verebilmiş; muhtelif olayları, macera ve entrikalarla örülmüş bir kurgu ağı içinde işlemiştir. Olayı veya ana karakteri daha iyi açıklamak üzere kurmaca karakterlere de yer verebilmiştir. Ancak bu bilgiler tarihî gerçekliği merkezinden uzaklaştıracak mahiyette değildir (Ak, 2020: 15). Bilgi ve anlatılarla olay örgüsü içine çekilen okuyucu tarihî bilgiyi yorumlamaya ve içselleştirilmeye yöneltilmiştir. Danışman'ın romanlarında düğün, beşik alayı, sünnet ve cülus töreni gibi birçok kültürel unsur ayrıntılı olarak yer bulmuştur. Yine bu eserlerde söz konusu dönemdeki hukuk sistemine, iktisadi ve sosyal yaşama dair bilgi edinmek de mümkün olmaktadır.

Danışman, "*Gilgameş Destanı*" (Danışman, 1943) adlı eserinde Sümerlileri bir Türk kavmi olarak incelemiş ve bu münasebetle Türklerin çok eski tarihlerine inmiştir. "*Balak Gazi*" (Danışman, 1945) adlı romanı ile Anadolu topraklarına giren Haçlı orduları ile Türklerin 12.

yüzyıldaki mücadelelerini anlatmıştır. İslam tarihi ile ilişkili olarak İslam'daki hoşgörü anlayışı ile mücahitleri ön plana çıkaran *"Endülüs'te İslam Cengâverleri"* (Danışman, 1966) adlı romanı ile İspanya'nın Müslümanlar tarafından fethini, bunun devamı niteliğindeki *"Gırenata'nın Son Günleri"* (Danışman, 1967) adlı eseri ile de Grenada'nın İspanyol orduları tarafından ele geçirilişini kaleme almıştır (Oğuz, 2013: 21-45). Osmanlı tarihine ilişkin romanları kapsamında *"Fatih Sultan Mehmet II"* (1945) ve bu eserin teferruatlı bir şekle sokulmuş *"Fatih Sultan Mehmet I-VI"* (Danışman, 1969-1971) adlı eserleriyle Fatih Sultan Mehmet; *"Yavuz Sultan Selim I"* (Danışman, 1945) ile Yavuz Sultan Selim; *"Büyük Türk Amirali Barbaros Hayrettin Paşa"* (Danışman, 1945) ile Kanuni Sultan Süleyman; *"Lala Mustafa Paşa Kıbrıs Önlerinde"* (Danışman, 1957) ile II. Selim dönemi ele alınmıştır. Bu romanlar vesilesiyle Osmanlı Devleti'nin kudretli dönemlerinde gerçekleştirilen fetih hareketleri ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Danışman, *"Saraydaki Kadın"* adlı eseriyle Osmanlı Devleti'nde idari ve iktisadi sorunların artmaya başladığı III. Murat, *"Cellat Çeşmesi"* (Danışman, 1948) ile I. Mustafa; *"Deli Hüseyin Paşa"* (Danışman, 1950), *"Sahte Şehzade"* (1950), *"Zafire'nin Oğlu"* (Danışman, 1958) ve *"Kahramanlar Geçidi"* (Danışman, 1958) eserleriyle Sultan İbrahim, *"Sultanın Hazineleri"* (Danışman, 1958) adlı eseri ile de IV. Mehmet dönemini konu etmiştir. Bu romanlarda bahse konu padişahlar döneminde devlet idaresinde baş gösteren yozlaşma emareleri, idareciler arasında cereyan eden iktidar mücadeleleri ve entrikalar, halkın idareye karşı gösterdiği hoşnutsuzluk ve bu suretle meydana gelen ayaklanmalar kapsamlı bir şekilde işlenmiştir. *"Peçeli İmparatoriçe"* (Danışman, 1964) adlı eserde ise I. Abdülhamit dönemi ele alınmıştır. Özellikle Osmanlı tarihi ile ilgili eserlerinde iktidar hırsına kapılarak milletin ve devletin bekasına zarar veren devlet adamları ile idarede söz sahibi kadın sultanların da konu edildiği ve bu kişilerin eleştirildiği görülmektedir. Danışman, devleti sarsan bu iç çatışmaların yanı sıra dış tehditleri de değerlendirmiş ve okuyucular için söz konusu tarihî dönemin tam bir portresini çizmeye çalışmıştır.

Öğretici bilgilerle çocuklara hitap ettiği *"Gilgameş Destanı"*, *"Fatih Sultan Mehmet II"*, *"Yavuz Sultan Selim I"* ve *"Büyük Türk Amirali Barbaros Hayrettin Paşa"* adlı eserler 24-32 sayfa aralığında ve kişi, olay, zaman, mekân unsuru bakımından tek boyutlu eserlerdir. Bu eserlerin dili yalın ve açık bir tarzdadır. Bu eserler Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından *"Okul ve Öğrenci Kitapları"* tasnifi ile yayımlanmıştır.

Danışman, romanlarına tarihî bilgi kaynağı olarak da güvenmektedir. Bu bağlamda romanları vesilesiyle alan yazınında eksik gördüğü tarih çalışmalarını tamamlama gayretinde olmuştur. Örneğin *"Endülüs'te İslam Cengâverleri"* adlı eseri münasebetiyle ele aldığı Endülüs Emevi Devleti ile ilgili olarak romanındaki tamamlayıcı bilgilerden bahsetmiştir. Bu doğrultuda: *"Bugüne kadar Endülüs İslâm tarihi hakkında pek az eser yazılmıştır. Bugün bile bütün dünyanın hayretler içinde seyrettiği Elhamra Saraylariyle, Medine't-üs-Zehra'lariyle, Cennet-ül-Arif'leriyle, İbn-ür-Rüşt gibi feylesofları, Ayşe ve Lebîne gibi şâirleriyle, asırlarca Avrupa'ya insanlık ve medeniyet hocalığı yapan bu büyük İslâm devletinin tarihini bu kitapta takip edeceksiniz."* (Danışman, 1966) şeklindeki açıklamaları önem arz etmektedir. Bu

husustaki diğer bir örnek olarak *"Fatih Sultan Mehmet I"* adlı romanının başlangıcında kitaba dair verdiği bilgi notundaki şu ifadeler dikkat çekicidir (Danışman, 1969):

*"Fatih'e ait olan bu eser büyük Türk hakanının İstanbul fethine hazırlık devresinin hikâyesidir ve birinci cildidir. Bundan sonra İstanbul önünde Türkleri, Bizans'ın son günlerini, muhteşem fetih gününü ve fetihten sonra Fatih'in Osmanlı Beyliğini bir cihan imparatorluğu haline koyan geniş fetihlerini, icraatını bütün tafsilâtiyle ve vesikalara dayanarak 5-6 cilt halinde anlatmaya devam edecektir. O şekildeki, Fatih serisi 6 cilt olarak tamamlandığı vakit, üç kıtaya hâkim olan bir imparatorluğun kuruluş günlerinin azamet ve ihtişamı en geniş bir tarihî tablo halinde elinizde bulunacaktır."*

Danışman, romanlarında yer yer akışı kesip kişi, mekân ve olaylar hakkında geniş bilgiler vermiştir. Bu sırada öznel yorumlarda bulunmaktan ve olumsuz olarak değerlendirdiği hususları eleştirmekten geri durmamıştır. Eserlerinde İran'dan İspanya'ya kadar çeşitli ülkelerdeki şehirlerin ve mekânların tarihî özellikleri ile işlendiği ve tasvir edildiği görülmektedir. Bu bağlamda romanlarda en çok kullanılan şehir İstanbul, mekân ise Topkapı Sarayı olmuştur.

Danışman'ın tarih bilgisini edebi alanda değerlendirdiği ikinci çalışma sahası efsane ve hikâye derlemeleri üzerine olmuştur. İkinci Meşrutiyet döneminde ivme kazanan Türkçülük fikirleri çerçevesinde masal, destan ve efsane gibi sözlü kültür ürünleri üzerinde durulmaya başlanmıştı. Bu bağlamda Türk boylarından Kırgızların menşeini açıklayan *"Kırk Kız Efsanesi"* 1918'de ilk olarak Ömer Seyfettin tarafından yazıya geçirilmiş, takiben benzer bir şekli ile Ziya Gökalp'in *"Türk Töresi"* (1923) ve *"Türk Medeniyeti Tarihi"* (1925) adlı eserinde bu efsaneden bahsedilmişti. Danışman ise bu ilk anlatılardan daha farklı bir yorumla efsaneyi kaleme alarak 1927'de Giresun'daki öğretmenlik vazifesi sırasında *"İzler"* dergisinde yayımlamıştı (Ahmet Zuhuri, 1927, 3-6). Danışman, bu hikâyeyi derleme tarzı ile geleneksel, millî ve aynı zamanda çağdaş bir edebiyatın arayışı içinde olduğunu göstermişti (Demiryürek, 2017: 52-54; Demiryürek, 2018: 58). İlk olarak formalar halinde daha sonra da 3 cilt halinde basılan *"İşitilmemiş Zarif-Nükteli-Tarihî Hikâyeler"* (Danışman, 1941) adlı çalışması da Danışman'ın özgün nitelikli eserleri arasındadır. Danışman'ın ifadesiyle bunlar: *"Tarihin ve hayatın en nükteli ve en garip hikâyeleri"* idi. Özellikle İslâm ve Osmanlı tarihi ile ilişkili olarak kıssadan hisse vermek gayesiyle kaleme alınan bu tarihî hikâyelerin ahlaki ve terbiyevi özellikleri dikkat çekmektedir. Ayrıca 1925'te Bolu Vilayeti Muallimler Birliği tarafından çıkarılan *"Altın Yaprak"* dergisinde yayımlanan tarih incelemelerinin yanı sıra şiirleri, denemeleri, dil ve edebiyat konusundaki yazıları (Ahmet Zuhuri, 1341) ile Danışman öğretmenlik yıllarının ilk tecrübelerini okuyuculara yansıtmıştı.

**Çocuk Eğitimi Üzerine Çalışmaları**

Ahmet Zuhuri Danışman, yıllarını eğitim hayatına adamış bir öğretmen olarak muhtelif eserleri vasıtasıyla çocuk eğitimi ile öğrenci, veli, öğretmen ilişkilerine dair bilgi ve tecrübelerini paylaşmıştı. Bu konuda birbirini tamamlayan üç önemli çalışması vardır. Bunlardan ilki "Bir Muallim Konuşuyor" adı ile 1940'ta yayımlanmıştı. Kendi tabiri ile:

*"Hoşmeşrep, zeki, meclisâra"* bir emekli öğretmen olan bir meslektaşından eğitim yaşantısı boyunca karşılaştığı olaylar ve gözlemleri hakkında bilgi almış ve hayat tecrübelerini dinlemişti. Danışman, kaleme aldığı söz konusu kitap vasıtasıyla bu tecrübeleri biraz da mizah duygusu ile öğrenciler, öğretmenler ve velilerle paylaşmak ve eğitim faaliyetlerine katkı sağlamak istemişti. Emekli öğretmen, İkinci Abdülhamit'in son dönemlerinde maarif teşkilatına dâhil olmuş, Meşrutiyet dönemi boyunca tarih öğretmeni olarak görev yapmıştı. Askerlerin, siyasetçilerin, milletvekillerinin ve daha birçok kimsenin hatıralarının bol miktarda yayımlandığı bir yazın dünyasında özellikle Türkiye'de oldukça önem arz etmesine rağmen öğretmenlerin hatıralarını yayımlamak hususunda görülen eksiklik dikkat çekmekteydi. Danışman'a göre bahse konu kitap bu husustaki eksikliği bir nebze de olsun gidermeye hizmet edecek ve belki de bu minvaldeki yeni çalışmaları cesaretlendirecekti (Danışman, 1940: 3 vd.). Danışman, bilgi ve tecrübe paylaşımında bulunduğu öğretmenin meslek tecrübelerinden hareketle kitabın ikinci cildini de yayımlamak arzusunda idi. Ancak 2. cilde yönelik bu projenin hayata geçirilemediği anlaşılmaktadır.

Danışman, kendi hayat tecrübelerine ve gözlemlerine dayalı eğitici-öğretici eserler de kaleme almıştır. Örneğin 1941'de *"Talebe Babalarının ve Talebenin Kitabı"* adı ile yayımlanan kitabında ortaokulda okuyan bir öğrencinin başarılı olması, hayata atılması, anne ve babasının iftihar duyduğu bir birey olarak yetişmesi için alınmasında fayda gördüğü tedbirler ile yapılmasını gerektiği gördüğü faaliyetleri ele almıştı. Öğrenci velilerinin karakter özelliklerini tahlil ederek çocuklarının eğitim faaliyetlerini desteklemek üzere öğrenci babalarına çeşitli öğütlerde bulunmuştu. Ayrıca kitap vesilesiyle, öğrencilere eğitim hayatlarında yol göstermek amacıyla yürürlükte olan *"Ortaokul ve Lise Talimatnamesi"* hakkında bilgi vermişti (Danışman, 1941: 3 vd.).

Küçük bir kitapçık olarak yayımlanan bu kitap velilerin büyük bir ilgisi ile karşılaşarak kısa zamanda tükenmişti. Danışman üzerinde heyecanla çalıştığı, yeni bilgi ve tecrübelerle genişlettiği bu kitabı tekrar yayımlama imkânını ancak yıllar sonra bulmuştu. Yaşadığı ve gözlemlediği olaylara ve kişilere dayanarak velilere ve çocuklara faydalı olmak üzere yeniden kaleme aldığı bu kitap "*Talebe Velilerinin Kitabı*" adı ile 1965'te yayımlanmıştı. Kitabın giriş kısmında velilere hitap eden Danışman: *"Her yaşta çocuk başka bir âlemdir. Muhakkak bilinmesi, keşfedilmesi lazım bir hazinedir. Çocuğu iyi tanırsanız, hazine sizindir. Eğer onun iç alemini, ruhunu temayüllerini tanımıyorsanız…Bu eser size, çocuk denilen meçhul hazinenin anahtarlarını verecektir."* (Danışman, 1965) şeklinde bir ifade kullanmıştı. Yazar bu kitapta veli, çocuk, okul, öğretmen, aile, cemiyet ilişkileri çerçevesinde *"bir çocuğun terbiyesi, yetiştirilmesi, çalıştırılması usulleri ne olmalıdır?"* sorusuna cevap bulmak istemişti. Bütün dillerde ilim insanları tarafından çocuk terbiyesine dair dikkate değer birçok kitap yazılmış, ilmi tartışmalar yapılmış, yeni nazariyeler ortaya atılmıştı. Ancak muhtelif sebeplerle veliler Türkiye'de bu değerli kitapları okumak ve çocuklarını ona göre yetiştirmek fırsatını bulamamıştı. Durum böyle olunca rehbersiz bir şekilde çocuklarını yetiştirmenin zorluğu içinde veliler, çocuklarını terbiye veya çalışma tarzı bakımından yanlış yönlendirebilmekteydi. Danışman, bu durumun yaratabileceği sorunların önüne geçmek

üzere terbiyevi bilgileri nasihat verme hissi uyandırmadan sunmak istemişti. Kitap, herkesin bildiğini sandığı ancak hayatında uygulamaya geçiremediği nasihatleri eğlenceli ve neşeli bir üslup içinde anlatmak iddiasında idi (Danışman: 1965: 4-5).

Danışman'ın sahibi ve yazı işleri müdürü olduğu, ilk sayısı 15 Şubat 1956'da çıkan haftalık *"Şen Çocuk"* adlı öğrenci dergisi de pedagojik unsurlar içermekte idi. İlk sayısında, hâlihazırda yayın hayatında mevcut olan birkaç çocuk dergisinin çocukların okuma ihtiyaçları için yeterli olmadığından bahisle bu derginin yayın hayatına girmesinde fayda görüldüğü ifade edilmişti. Dergide çocuklar için renkli ve resimli hikâyelere, çizgi romanlara, masallara, fıkralara geniş yer ayrıldığı, onların hoş vakit geçirmelerini ve bilgilerini artırmalarını sağlayacak bilmece ve bulmacalara yer verildiği görülmekteydi. Okuyucu öğrenciler, derginin fahri muhabiri kabul edilmişti. Bu suretle öğrenciler fotoğrafları eşliğinde kasaba ve okullarına ait bilgileri, okul içi müsamerelerini, oyunlarını, başarı haberlerini ve eğitim faaliyetlerini dergiye göndermek suretiyle paylaşabiliyordu (Danışman, S.1, 1956: 2). Derginin öğrencilerin yoğun ilgisi ve destek mektupları ile karşılaştığı anlaşılmaktadır (Danışman, S.2, 1956: 2). Tarihî, edebi, ilmi ve terbiyevi bilgilerin yer aldığı, hikâye ve karikatür yarışmalarının yapıldığı, öğrenci yazı ve şiirlerine de yer verilen bu dergi Danışman'ın bir eğitimci olarak çok yönlü kişiliğinin başarılı bir yansıması olarak dikkat çekmektedir. Derginin ne kadar süre ile yayın hayatında kaldığı tespit edilememekle birlikte Millî Kütüphane koleksiyonunda ilk 13 sayısının bulunduğu görülmektedir.

**Sonuç**

İlmi, kültürel ve siyasi özellikleri ile Cumhuriyet döneminin önem arz eden Türk münevverleri arasında yer alan Ahmet Zuhuri Danışman, bu çalışmada tarihçi ve tarih eğitimcisi kimliği ile incelenmiştir. Danışman, Türkiye'de tarihçiliğin ve tarih eğitiminin yeni çalışma ve eserlerle ivme kazandığı 1940-1970 yıllarında Türk tarihçiliğinde iz bırakan isimler arasında yer almıştır.

Danışman, tarihin terbiye edici gücünden geniş ölçüde istifade ederek ülke insanının Türk tarihini öğrenmesi ve tarih şuurunun kuvvetlenmesi yönünde çaba sarf etmiştir. Bu amaca ulaşmak üzere etkin bir araç olarak Türkçeyi mahir bir şekilde kullandığı görülmektedir. Türk ve İslâm tarihine ilişkin kapsamlı araştırma ve inceleme eserleri, sadeleştirdiği Osmanlı tarihine dair kaynak eserler önem arz etmektedir. Söz konusu çalışmaların araştırmacılar tarafından birer başvuru eseri olarak dikkate alınıyor olması onun bu konudaki başarısını göstermektedir. Tarihî romanları ve derlediği hikâyeler ile halkın her kesimine ulaşma gayretinde olmuş ve döneminin en çok eser veren yazarları arasında yer almıştır. Tarihî romanlarının yeni baskılarla yayın hayatına devam ediyor olması onun günümüzde de takip edilen ve okunan bir yazar olduğuna işaret etmektedir.

Bu hususta çalışmamızın konusu ve sınırları açısından Danışman'ın popüler ya da akademik tarihçilik içindeki yerini ve durumunu tespite ve tartışmaya girmeyi lüzumlu görmedik. Bununla birlikte ismi ister popüler ister akademik bir tarihçi olarak anılsın ortaya koyduğu

kaynak değerinde araştırma eserleri ve sadeleştirmeleri ile Danışman'ın ilim dünyasında eserlerine ve bilgisine başvurulan bir araştırmacı olduğu açıktır. Bunun yanı sıra kendi adı ile açtığı yayınevi vasıtasıyla ilmi ve edebi çalışmaları popüler veya akademik düzeyde halk ile buluşturma yolundaki çabaları ayrıca dikkate değerdir. Tarih ana ve yardımcı ders kitapları ile ilk ve orta dereceli okullarda öğrencilerin eğitim faaliyetlerine katkı sağlamıştır. Yayımlandığı dönemin diğer ders kitapları ile şekilsel benzerliklerinin yanı sıra bu kitaplarda Danışman'ın özgün öğretim yöntemlerinin arayışı içinde olduğu da görülmektedir. Bütün bunlara ek olarak Danışman; öğrenci, veli, öğretmen ilişkilerini ele alan eğitim içerikli eserleri ile meslek ve hayat tecrübesini ilgili kesimlere aktarma gayretinde olmuştur.

Danışman, bütün çalışmalarında millî ve manevi hassasiyetleri ön planda tutmuştur. Bu çalışmaları ile Türk ilim, irfan ve eğitim hayatına önemli hizmetlerde bulunmuştur. Yayımlanan bütün eserlerini mütevazı bir tavırla okuyucuların ilgisine sunan Danışman'ın eleştirilere açık bir kişiliğe sahip olduğu, gelecek eleştiri ve tavsiyeleri eserlerini daha başarılı kılmak üzere birer katkı olarak dikkate aldığı görülmektedir. Bu da bir ilim insanı ve eğitimci açısından dikkate alınması gereken önemli meziyetler arasında yer almaktadır.

## Kaynaklar

### 1. Ahmet Zuhuri Danışman'ın Eserleri

#### 1.1. Türk-İslam Tarihine İlişkin çalışmaları

Danışman, A. Z. (1341). Eski Türk milletleri. Altın Yaprak, (7), 4-6.

_____. (1341). Türkiye'de: hukuk-ı esasiyenin tarihçesi. Altın Yaprak. (10), 5-6.

_____. (1341). Türkiye'de: hukuk-ı esasiyenin tarihçesi. Altın Yaprak, (11), 5-6.

_____. (1341). Türkiye'de: hukuk-ı esasiyenin tarihçesi. Altın Yaprak, (12), 5-7.

_____. (1341). Türkiye'de: hukuk-ı esasiyenin tarihçesi. Altın Yaprak, (13), 5-6.

_____. (1934). Üskûbi Harabeleri (Prusias ad Hipium). Bolu: Bolu Halkevi Neşriyatı.

_____. (1935). Çamlar ve göller ülkesi: Bolu. İstanbul: Bolu Halkevi Dil-Edebiyat ve Tarih Komitesi. Sinan Basımevi.

_____. (1964). Yeni İslâm dini ansiklopedisi itikad, ibadet ve ahlâk. İstanbul: Ülkü Basımevi.

_____. (1950). Afyonla öldürülen hekimbaşı. Resimli Tarih Mecmuası. (7), 252-254.

_____. (1950). Evliyâ Çelebi. Resimli Tarih Mecmuası, (5), 166-168.

_____. (1955-1958) Büyük Türk tarihinden Osmanlı İmparatorluğu tarihi. 1-3, İstanbul: Samim Güniz-Sadık Özaygen Neşriyat ve Matbaacılık Koll.Şti.

_____. (1964-1966). Osmanlı İmparatorluğu tarihi. 1-14, İstanbul: Zuhuri Danışman Yayınevi.

_____. (1965). Osmanlı İmparatorluğu tarihi tabloları. İstanbul: Zuhuri Danışman Yayınevi.

_____. (1966). Sultan İkinci Abdülhamit Han. İstanbul: Zuhuri Danışman Yayınevi.

_____. (1967). Büyük İslâm tarihi, asr-ı saadet, Hazret-i Muhammed (s.a.s.)'in hayatı. I, İstanbul: Zuhuri Danışman Yayınevi.

Danışman, Z. ve Gök, S. (1968). Osmanlı padişahları serisi, I-III, İstanbul: Zuhuri Danışman Yayınevi.

### 1.2. Sadeleştirme Çalışmaları

Hammer-Purgstall, J.D. (1972). Osmanlı İmparatorluğu tarihi (başlangıcından Kaynarca ahitnâmesine kadar). 1-2, Çeviren: Zuhuri Danışman, İstanbul: Zuhuri Danışman Yayınevi.

Hayrullah Efendi. (1971). Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye Tarihi. I-VII, Hazırlayan: Zuhuri Danışman. İstanbul: Son Havadis Yayınları.

Koçi Bey Risalesi (1972). Sadeleştiren: Zuhuri Danışman, İstanbul: MEB Devlet Kitapları.

Mehmed Zıllî Oğlu Evliyâ Çelebi (1969). Evliyâ Çelebi seyâhatnâmesi. 1-10, Türkçeleştiren: Zuhuri Danışman, İstanbul: Zuhuri Danışman Yayınevi.

Naîmâ Mustafa Efendi (1967-1969). Naîmâ tarihi. Çeviren: Zuhuri Danışman, İstanbul: Zuhuri Danışman Yayınevi.

### 1.3. Tarih Eğitimi ile İlgili Çalışmaları

Danışman, Z. (1938). Türk dünyası ve cihan tarihi. İstanbul: Sühulet Kitabevi.

_____. (1948). Ortaokullar için hulâsalı ve hazırlayıcı tarih dersleri sınıf I. Ankara: Akın Matbaası.

_____. (1948). Ortaokullar için hulâsalı ve hazırlayıcı tarih dersleri sınıf II. Ankara: Akın Matbaası.

_____. (1948). Ortaokullar için hulâsalı ve hazırlayıcı tarih dersleri sınıf III, Ankara: Akın Matbaası.

_____. (1949). Ortaokullar için yeni tarih dersleri sınıf I. Ankara: Güney Matbaacılık ve Gazetecilik T.A.O.

_____. (1950). Yeni tarih dersleri orta: III, İstanbul: Ders Kitapları Türk Ltd. Şirketi.

_____. (1954). İlkokullar için yeni tarih dersleri IV. Ankara: Desen Matbaası.

_____. (1955). İlkokullar için yeni tarih dersleri V. İstanbul: Samim Güniz-Sadık Özaygen Matbaacılık ve Neşriyat Koll. Şti.

Danışman, Z. ve Akın, H. (1945). Çocuklara yardımcı tarih dersleri I. Ankara: Kanaat Kitabevi.

_____.(1947-1948). Çocuklara yardımcı tarih dersleri II, sınıf: ilk 5, Ankara: Kanaat Kitabevi.

_____. (1948). Tarih dersleri I. Ankara: Ankara Basım ve Ciltevi.

### 1.4. Roman, Hikâye, Şiir ve Denemeleri

Danışman, Z. (1341). Bir daha görsem. Altın Yaprak. (11), .7.

_____. (1341). Bolu'nun geceleri. Altın Yaprak. (8), 4.

_____. (1341). Dokunmayınız kırıktır. Altın Yaprak, (1), 4-5.

_____. (1341). Gecenin ölümü. Altın Yaprak. (2), 3.

_____. (1341). Istırab-ı mukaddes, Altın Yaprak. (9), 7-8.

_____. (1341). Saadet var mıdır, Altın Yaprak, (5), 4.

_____. (1341). Semanın ilhamı, Altın Yaprak.(4), 4.

_____. (1341). Tarihî fıkralar, Altın Yaprak, (3), 8.

_____. (1927). Tarih sahifelerinden: bir Kırgız masalı. İzler, 2 (26), 3-6.

_____.(1943). Gilgameş destanı. Ankara: Çocuk Esirgeme Kurumu Yayınları.

_____. (1945). Balak Gazi. İstanbul Samim-Sadık Kolektif Neşriyat.

_____. (1945). Fatih Sultan Mehmet II. Ankara: Çocuk Esirgeme Kurumu Yayınları.

_____. (1945). Yavuz Sultan Selim I. Ankara: Çocuk Esirgeme Kurumu Yayınları.

_____. (1948). Cellat çeşmesi. Ankara: Ankara Basımevi.

_____. (1950). Deli Hüseyin Paşa. Ankara: Cep Yayınevi.

_____. (1950). Sahte şehzade. Ankara: Cep Yayınevi.

_____. (1957). Lala Mustafa Paşa Kıbrıs önlerinde. İstanbul: Samim-Sadık Kolektif Neşriyat.

_____. (1958). Kahramanlar geçidi. İstanbul: Samim-Sadık Kolektif Neşriyat.

_____. (1958). Zafire'nin oğlu. İstanbul: Samim-Sadık Kolektif Neşriyat.

_____. (1964). Peçeli imparatoriçe. İstanbul: Tarihten Yayınlar Sinan Matbaası.

_____. (1964). Saraydaki kadın. İstanbul: Tarihten Yayınlar Sinan Matbaası.

_____. (1964). Sultanın hazineleri. İstanbul: Tarihten Yayınlar Sinan Matbaası.

_____.(1966). Endülüs'te İslâm cengâverleri. İstanbul: Zuhuri Danışman Yayınevi.

_____. (1967). Gırenata'nın son günleri. İstanbul: Zuhuri Danışman Yayınevi.

_____. (1969-1971). Fatih Sultan Mehmet I-VI. İstanbul: Zuhuri Danışman Yayınevi.

_____.(1945). Büyük Türk Amirali Barbaros Hayrettin Paşa. Ankara: Çocuk Esirgeme Kurumu Yayınları.

### 1.5. Pedagojik Çalışmaları

Danışman, Z. (1940). Bir muallim konuşuyor, C.I, İstanbul: Güneş Matbaası.

_____. (1941). Talebe babalarının ve talebenin kitabı. Ankara: Alâeddin Kıral Basımevi.

_____. (1965). Talebe velilerinin kitabı. İstanbul: Zuhuri Danışman Yayınevi.

_____. (1956). Okuyucularla baş başa. Şen Çocuk. Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü Zuhuri Danışman, (1), 2.

_____. (1956). Okuyucularla baş başa. Şen Çocuk. Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü Zuhuri Danışman, (2), 2.

## 2. Hakkında Yapılan Araştırma ve İncelemeler

Ak, P. (2020). Zuhurî danışmanın tarihî romanları ve romancılığı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Bayrak, M. O. (2002). Osmanlı tarihi yazarları. İstanbul: Turan Kitabevi.

Demiryürek, M. (2017). Kırk kız efsanesinin yazılı kültürdeki iki örneği üzerine bir değerlendirme. Millî Folklor. 29 (116), 47-57.

_____. (2018). Ahmet Zuhuri Danışman ve bir kırgız masalı. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi. 3, (1), 55-68.

Necatigil, B. (1993). Edebiyatımızda isimler sözlüğü. İstanbul: Varlık Yayınları.

Oğuz, O. (2013). Zuhuri Danışman'ın Endülüs'le ilgili romanlarında fetih ve reconquista kavramlarının mukayesesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10 (22), 21-45.

YKY Kolektif (2010). Tanzimat'tan bugüne edebiyatçılar ansiklopedisi. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

.

**3. Yararlanılan Diğer Kaynaklar**

Akbaba, B. (2017). 1960-1970'lerde tarih eğitimi, Türkiye'de Tarih Eğitimi İçinde, (s.209-242). Editör Ahmet Şimşek, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akün, Ö. F. (1988). Hayrullah Efendi târihi. İslâm Ansiklopedisi. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 17, 76-79.

_____ (1988). Koçi Bey. İslâm Ansiklopedisi. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 26, 143-148.

Altınkaynak, H. (2007). Türk edebiyatında şairler ve yazarlar sözlüğü. İstanbul: Doğan Kitap.

Arslan, Z. (2011). Türk parlamento tarihi TBMM XI. Dönem (1957-1960). 3, Ankara: TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları.

Berk, N. A. (2017). 1950'lerde tarih eğitimi, Türkiye'de Tarih Eğitimi İçinde, (s.173-202).Editör Ahmet Şimşek, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çapa, M. (2017). Erken cumhuriyet döneminde tarih eğitimi (1923-1938). Türkiye'de Tarih Eğitimi İçinde, (s.63-104). Editör Ahmet Şimşek, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğan, A. (2018). Tarih ve mekân odağında Türk romanı incelemeleri. Ankara: Hece Yayınları.

Evcin, E. (2013). Birinci dünya savaşından Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna Bolu ve çevresi (olaylar ve iz bırakanlar). Ankara: AKDTYK Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Güngör, S. (2004). Muhalefette CHP. Ankara: Alternatif Yayınları.

Hammer-Purgstall, J.D. (1983). Osmanlı Devleti tarihi. 1-18 (1 cilt ek kitap ile), Çeviren: Mümin Çevik vd., İstanbul: Üçdal Neşriyat.

İlgürel, Mücteba. (1988). Evliyâ Çelebi. İslâm Ansiklopedisi. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 11, 529-533.

İpşirli, M. (1988). Naîmâ. İslâm Ansiklopedisi. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 32, 316-318.

Kacır, T. İ. (2016). Hammer tarihinin Türkçeye çeviri teşebbüsleri ve çevirisi üzerine, VAKANÜVİS-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi. 1 (1), 262-279.

Kütükoğlu, B (1988). Vak'anüvis. İslâm Ansiklopedisi, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 42, 457-461.

Millet Meclisi Tutanak Dergisi/MMTD ( 9.1.1973), D.3, C:31, T.4, B.36: 666.

Özcan, Ahmet (2010-2011). Türkiye'de popüler tarihçilik. Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Tarihçilik ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu Bildiriler/Ankara 18-20 Mart 2010-2011. (s.515-538). Ankara: AKDTYK Türk Tarih Kurumu Yayınları.

_____. (2017). 1940'larda popüler tarihçilik. Türkiye'de Tarih Eğitimi İçinde, (s.166-171). Editör Ahmet Şimşek, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

_____. (2017). 1950'lerde popüler tarihçilik, Türkiye'de Tarih Eğitimi İçinde, (s.203-208). Editör Ahmet Şimşek, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

_____. (2017). 1960-1970'lerde tarih eğitimi, Türkiye'de Tarih Eğitimi İçinde, (s.243-251). Editör Ahmet Şimşek, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özcan, Abdulkadir (1988). Târîh-i Osmânî Encümeni. İslâm Ansiklopedisi, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 40, 83-86.

Öztürk, K. (1998). Türk parlamento tarihi TBMM IX. dönem (1950-1954). 7, Ankara: TBMM Vakfı Yayınları.

Parmaksızoğlu, İ. (1983). Evliya Çelebi seyahatnamesi. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Şimşek, A. (2017). Türk tarih tezi. Türkiye'de Tarih Eğitimi İçinde, (s.105-122). Editör Ahmet Şimşek, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tarih I-IV. (1931). İstanbul: Millî Eğitim Vekâleti.

Tekeli, İ. ve İlkin, İ. (1999). Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü. Ankara: AKDTYK Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Türk tarihinin ana hatları (1931). İstanbul: Maarif Vekâleti.

Türk, İ. C. (2013). Osmanlı devletinde tarih eğitimi (1839-1922). İstanbul: Arı Sanat Yayınevi.

Wells, H. G. (1919-1920). The outlıne of history. London: George Newnes, Ltd,

_____. (1927). Cihan tarihinin umumi hatları, C.I-V, İstanbul: Devlet Matbaası.

Yalçın A., Çelik D. (2005). Yeni tarihselcilik kuramı ve Türk edebiyatında postmodern tarih romanları. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldırım, A. E. (2017). Millî Şef İsmet İnönü döneminde tarih eğitimi 1938-1950. Türkiye'de Tarih Eğitimi İçinde, (s.133-165). Editör Ahmet Şimşek, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

**Ek:**

**-Ahmet Zuhuri Danışman'ın Fotoğrafı**

# Kültürel Sürdürülebilirliğin Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı'na ve Ders Kitaplarına Yansıma Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Mehmet Akpınar[a]

Nilgün Akdoğan[b]

[a] *Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-9216-5771*

*b Bilim Uzmanı, Trabzon Üniversitesi.*

**ÖZET**

Bu araştırma, sürdürülebilirlik kavramının tarih dersi öğretim programlarında kullanımına dikkat çekilerek, kültürel sürdürülebilirliğin tarih dersi öğretim programlarına ve ders kitaplarına ne ölçüde yansıdığını öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel bir yaklaşım benimsenmiş olup veri toplama aracı olarak açık uçlu anket kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem yoluyla seçilen 20 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Anketlerden elde edilen verilerin analizi ise içerik analizi doğrultusunda yapılmıştır. Ankete verilen cevaplar araştırmacılar tarafından okunup incelendikten sonra anket cevaplarının tekrar etme sıklıklarına göre kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan veriler frekans ve yüzdeleri ile birlikte tablolarda sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; ders kitaplarının, kültürel sürdürülebilirliği kısmen karşıladığı ancak ders kitaplarının öğrencinin ilgisini çekmemesi gibi durumlar kültürel sürdürülebilirliğin ders ortamına yansımasında problemler yaşanmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Tarih öğretim programında kültürel sürdürülebilirliğe daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler, öğretim programlarının eksiklikleri giderecek şekilde yenilenmesi ve daha esnek öğretim programlarının hazırlanmasını önermişlerdir.

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Araştırma

**Anahtar Kelimeler**

Kültürel Sürdürülebilirlik,

Tarih Öğretim Programı,

Ders Kitabı

# Teacher's Opinions on the Level of Reflection of Cultural Sustainability in Secondary Education History Course Curriculum and Textbooks

**ABSTRACT**

This research draws attention to the use of the concept of sustainability in history course curricula and textbooks. The study was prepared in order to evaluate the extent to which cultural sustainability is reflected in the history lesson curricula and textbooks in the context of teacher opinions. A qualitative approach was adopted in the research and an open-ended questionnaire was used as a data collection tool. The study group of the research consists of 20 history teachers selected through purposeful sampling. The analysis of the data obtained from the questionnaires was carried out in line with the content analysis. After the answers given to the questionnaire were read and examined by the researchers, categories and codes were created according to the frequency of the repetition of the questionnaire answers. The resulting data are presented in tables with frequencies and percentages. According to the results obtained from the research; It has been determined that the textbooks partially meet the cultural sustainability, but the textbooks do not attract the attention of the students, causing problems in the reflection of cultural sustainability to the course environment. It was emphasized that cultural sustainability should be given more place in the history curriculum. In addition, the teachers who participated in the study suggested that the curriculum should be renewed in a way to eliminate the deficiencies and that more flexible curriculum should be prepared.

**Article Type**

Research

**Key Words**

Cultural Sustainability,

History Curriculum,

Textbook.

## Giriş

Günümüz dünyası çok hızlı bir değişim ve dönüşümün olduğu, bilginin üretilmesi kullanılması ve aktarılmasına yönelik her alanda değişimlerin yaşandığı bir dönem içerisindedir. Dünya ile birlikte ülkemizde de sosyal, siyasal, kültürel ekonomik vb. alanlarda değişim gözlenmektedir. Yaşanan bu değişim ve gelişmeler çağımızın gerekliliklerdir. Ancak, değişimi korumanın temel prensipleri çerçevesinde yönlendirmeye, değişim sürecinde geçmişi ve kültürel mirasımızı korumaya ihtiyaç vardır (Atalar, 2012; Özalp ve Kaymakcı, 2019). Yaşanan hızlı değişim sürecinin olumlu olumsuz yönleri tartışılmaya başlanmış, üzerinde yaşanılan dünyanın tek olduğu ve kaynakların hızla tükendiği ve bu tüketimin engellenmesi konusunda çalışmalara başlanmıştır. Sürdürülebilirlik kavramının altyapısı bu ortamda meydana gelmiştir. Sürdürülebilirlik sözcüğü dilimizde, İngilizce "sustainability" sözcüğünün karşılığı olarak kullanılır. İfade ettiği anlam ise; daim olma, devamlı olma, süreklilik arz etme durumu olarak açıklanabilir. Yeni bir kavram olamayan sürdürülebilirlik, çevre, insan ve şimdiki kuşakların sorumlulukları arasındaki ilişkiyi tanımlamak için yeniden adlandırılmış bir kavramdır

(Özmehmet, 2003:3). Gilman'a (1992, Akt., Özmehmet, 2003:3) göre, sürdürülebilirlik toplumun, ekonomik ya da devam eden herhangi bir sistemin ana kaynakları tüketmeden belirsiz bir geleceğe dek işlevini sürdürmesidir. Ruckels'a (1989, Akt., Öz Mehmet, 2003:3) göre ise "ekolojinin en geniş sınırları içinde ekonomik büyümenin ve kalkınmanın karşılıklı etkileşim ile sağlayacağı ve zaman içinde korunacağı doktrindir". Temel olarak sürdürülebilirlik, geleceğin ihtiyaçlarını karşılama sorumluluğundan ödün vermeden günümüzün gereklerini karşılayabilmek olarak tanımlanmıştır (Atalar, 2012:6). Sürdürülebilirlik yalnızca bugün var olan değil, aynı zamanda yarının ihtiyaçlarına da cevap verebilecek şekilde büyüyen ve gelişen bir kavramı ifade eder (www.mehmetcanarslan.com). Diğer bir deyişle sürdürülebilirlik, herhangi bir öğenin gelişimini ve yaşamını devam ettirebilme potansiyeli olarak nitelenebilir (Akpınar ve Genç, 2017). Kısaca sürdürülebilirlik hem devamlılığı hem de gelişmeyi bünyesinde barındıran bir kavramdır. Sürdürülebilir gelişme kapsamında "kültür" kavramı ise 2002 yılında düzenlenen Johannesburg Uluslararası Toplantısı'nda (2002) ekonomi, toplum ve çevre konularının yanı sıra sürdürülebilir gelişmenin dördüncü ayağı olarak ele alınmıştır. Ayrıca Uluslararası Anıtlar ve Sitler Konseyi'nin (ICOMOS) 17. Genel Kurulu nedeniyle, 28 Kasım – 1 Aralık 2011 tarihleri arasında Paris, UNESCO merkezinde 109 ülkenin 1120 temsilcisi ile yaptığı toplantıda kabul edilen kültürel miras ve gelişme arasındaki ilişkileri ele alan ilkesel deklarasyon ve tavsiye kararlarında da ele alınmıştır. Sürdürülebilirlik oldukça geniş bir kavramdır ve bu nedenle farklı boyutlarda karşımıza çıkabilir. Bunlar ekolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlar olarak sıralanabilir. Sürdürülebilirliğin tüm boyutları ile sağlanması ve yaşanılabilir çevrelerin oluşturulabilmesi fiziksel, ekonomik, ekolojik, kültürel ve sosyal sistemlerin yeniden yapılanmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda sosyal ve kültürel sürdürülebilirlik, insan sağlığını, konforunu sağlayan ve sosyal, kültürel değerlerin korunmasına yönelik stratejileri kurgulayan ilkelerdir (Akpınar ve Cantürk, 2021; Akpınar ve Genç 2017; Dikmen ve Özçetin, 2012). Sosyal ve kültürel sürekliliğin sağlanabilmesi ve kültürel birikiminin gelecek nesillere aktarılabilmesi geçmişin işaret ve simgelerinin kuşaklar boyunca taşınabilmesine bağlıdır (Akpınar ve Genç 2017; Dikmen ve Özçetin, 2012). Tüm bu kavramların devamlılığı ve topluma aktarılması ise eğitim süreciyle mümkündür. Kültürel sürdürülebilirliğin sağlanmasında sosyal bilgiler programları kadar tarih öğretim programları da önemli görevler düşmektedir. Tarih öğretim programı içerisinde kazanım, etkinlik örnekleri ve açıklamaların yer aldığı, yeni tarih anlayışı doğrultusunda hazırlanan öğretim programı olarak tanımlanabilir. Bu çalışmanın amacı kültürel sürdürülebilirlik kavramının tarih öğretim programına ve ders kitaplarına ne düzeyde yansıdığını belirleyebilmektir.

Konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde; daha çok sürdürülebilir kalkınma eğitimine yönelik öğrenci ve ders kitaplarındaki eksikliklere vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir. Kaya ve Tomal (2011), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Açısından İncelenmesi adlı çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretim programını sürdürülebilir kalkınma eğitimine katkıları açısından incelemiş ve bu çalışma sonucunda sosyal bilgiler

öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimine katkı sağlayacak şekilde hazırlandığı ancak eksik yönlerinin de bulunduğu tespit edilmiştir. Tuncer, Ertepınar ve Şahin (2008) çalışmalarında öğretmen adaylarının çevre bilgisi konusunda yeterli bilgilerinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan, Kostova ve Marcinkowski (2009) tarafından yapılan çalışmada Bulgaristan ve Türkiye'deki ilköğretim okullarında çevreyi korumaya yönelik etkinliklere hem ders kitaplarında hem de eğitsel aktivitelerde yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Kışoğlu (2009) ise çalışmasında derste çevre eğitimine yönelik yapılan etkinliklerin çevre dersinin anlaşılmasını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretim programlarında kültürel sürdürebilirliğin ne durumda olduğuna yönelik bir çalışma olmamakla birlikte sürdürülebilirlik daha çok Sosyal Bilgiler Öğretimi alanında ele alınan bir konudur. Sosyal Bilgiler alanında yapılan çalışmalarında oldukça sınırlı düzeyde olduğunu ve belli konular etrafında şekillendiğini görmekteyiz. Bu çalışmada tarih öğretim programlarının kültürel sürdürülebilirlik açısından ne durumda olduğu öğretmen görüşleri üzerinden belirlenmeye çalışılacaktır.

Bu çalışmada; sürdürülebilirlik kavramının tarih öğretim programlarında kullanımına dikkat çekilerek mevcut kaynakların gelecek nesillere aktarılmasında diğer disiplinlere göre daha farklı bir yerde olan tarih eğitiminin öneminin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Aynı zamanda tarih öğretim programlarının bu konuda ne kadar yeterli olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulanmakta olan tarih öğretim programı kültürel sürdürülebilirlik açışından incelenmiş araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülerek tarih öğretmenlerinin de bu konu hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Bu konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde sürdürülebilirliğin daha çok kurumsal sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma, ekolojik turizmin sürdürülebilirliği, sürdürülebilir kalkınma için enerji kaynakları, çevresel sürdürülebilirlik olarak ele alındığını görmekteyiz. Öğretim açısından sürdürülebilirlikle ilgi yapılan çalışmalar ise genel itibariyle sürdürülebilir kalkınma eğitiminin ders kitaplarına yansımasına yöneliktir. Ayrıca sürdürülebilirlikle ilgili yapılan çalışmaların hemen hemen hepsi sosyal bilgiler dersiyle sınırlı kalmıştır. Bu noktadan hareketle tarih öğretmenlerinin görüşleri alınarak böyle bir çalışmanın yapılması gerekliliği

## Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımıyla yapılan bu çalışma betimseldir. Betimsel çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür (Çepni, 2014: 71).

### Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Giresun ilinde bulunan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Evren, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün Karadeniz, Demirel, 2012). Bu evren içinden Eynesil, Giresun merkez, Görele, Tirebolu, Bulancak,

Espiye ilçelerinde bulunan Sosyal bilimler, Fen ve Anadolu liselerinde görev yapan tarih öğretmenleri amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. Örneklem, belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir (Karasar, 2009:110-111).

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın konusu, kültürel sürdürülebilirliğin tarih öğretim programlarına ne ölçüde yansıdığı belirlemek olduğundan, tarih öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla veri toplama aracı olarak açık uçlu anket kullanılmıştır. Bu bağlamda tarih öğretmenlerinin kültürel sürdürülebilirliğin tarih öğretim programlarına ne derece yansıdığına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla tarih öğretim programları incelenmiş ve konu uzmanı bir kişinin ve bir öğretmenin görüşü alınarak açık uçlu 6 sorudan oluşan anket oluşturulmaya çalışılmıştır. Pilot uygulama yapılarak anket maddelerinde anlaşılmayan ifadeler düzeltilmiştir. Açık uçlu anket, "evet" ya da "hayır" gibi yanıtlardan ziyade "ne", "niçin", "neden", "nasıl" gibi sorular sorarak detaylı bilgiler elde etmeye hedefleyen bir veri toplama tekniğidir (Arslan, 2012:115).

**Verilerin Analizi**

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bilindiği gibi, "içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2008:227). Veriler araştırmacı tarafından okunup incelendikten sonra kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Verilerin sunumunda tablolar hazırlanmış ve ilgili görüşler frekans ve yüzdeleri ile birlikte sunulmuştur. Verilerin sunumunda öğretmen görüşlerinden aynen alıntılar yapılarak faydalanılmıştır. Alıntılar katılımcılar için oluşturulan rakamsal kod sırasıyla verilmiştir. Öğretmenlerin açık uçlu anket formunda yer alan bazı sorularla ilgili birden fazla görüş belirtmesinden dolayı, hazırlanan tablolarda frekans ve yüzde değerlerinin bazıları öğretmen sayısını değil, o soruyla ilgili öğretmen görüşlerinin sayısını ifade etmektedir.

## Bulgular

**Tarih öğretmenlerinin kültürel sürdürülebilirlik hakkındaki görüşleri**

Anket uygulanan tarih öğretmenlerine kültürel sürdürülebilirliğin ne olabileceğine yönelik görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Tarih Öğretmenlerinin Kültürel Sürdürülebilirlik Hakkında Görüşleri

| Tema | f (%) |
|---|---|
| Kültürel gelişmelerin nesilden nesile aktarımı | 10(41) |

| | |
|---|---|
| Kültürel birikimin devamlılığının sağlanması | 9(37) |
| Ortak değerlerin korunması | 2(8) |
| Maddi ve manevi kültürel mirasın eğitim yoluyla aktarılması | 2(8) |
| Kültürün teknolojik gelişmelerden en az derecede etkilenmesi | 1(4) |

Tablo 1 incelendiğinde tarih öğretmenlerinin kültürel sürdürülebilirliği daha çok kültürel gelişmelerin nesilden nesile aktarımı olarak tanımladıklarını görüyoruz. Ö15 kültürel sürdürülebilirliği " bir ülkenin tarihsel süreçte oluşturduğu maddi ve manevi değerlerin çağın şartlarıyla sentezlenerek gelecek nesillere aktarılması olayıdır" olarak ifade etmiştir. Ö14 ise "Geçmişten günümüze ulaşan birikimin (inanç, örf, adet, düşünce, davranış, sanat, edebiyat ve hatta bilim) gelecek nesillere aktarımı ve devamlılığı olarak tanımlanabilir diye düşünüyorum" şeklinde görüş belirtmiştir.

Kültürel birikimin devamlılığını sağlamak öğretmenler tarafından en çok yapılan ikinci tanımlamadır. Ö13 kültürel sürdürülebilirliği "eğitim öğretim faaliyetlerinin en temel fonksiyonlarından olan kültür olgusunun devamlılığını sağlamak olarak söyleyebilirim. Kültür olgusunun veya teriminin çok geniş anlamlar içerdiği açıktır. Bunun devamlılığı da kültürel sürdürülebilirlik olarak tanımlanabilir". Ö11 ise "geçmişten gelen birikimlerin sürdürülebilir olarak aktarımı, geçmişle bağın sağlıklı bir şekilde idame ettirilmesi" şeklinde ifade etmiştir.

3. ve 4. sırada yapılan tanımlamalar ise; ortak değerlerin korunması, maddi manevi kültürel mirasın eğitim yoluyla aktarılması olarak ortaya çıkmaktadır. Ö8 kültürel sürdürülebilirliği "kültürümüzü gençliğimize aktarmak, ortak değerler etrafında birleşerek bunun devamlılığını ve sürekliliğini sağlamak" olarak ifade etmiştir. Ö4 ise "bir milletin ortak değerlerinin (tarih, dil, gelenek, görenek) korunması ve öneminin gençlere kavratılması" olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerden ikisi maddi manevi kültürel mirasın eğitim yoluyla aktarılması üzerinde durmuş Ö17 kültürel sürdürülebilirliği "toplumdaki kültürel değerlerin ders programlarında sistemli bir şekilde kullanılması" olarak ifade etmiştir. Kültürün teknolojik gelişmelerden en az derecede etkilenmesi ise sadece bir öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

Yapılan anket sonucunda elde edilen bulgular, tarih öğretmenlerinin kültürel sürdürülebilirliği tam anlamıyla olmasa da kısmen tanımlayabildiklerini göstermektedir. Sosyal ve kültürel sürdürülebilirlik, insan sağlığını, konforunu sağlayan ve sosyal, kültürel değerlerin korunmasına yönelik stratejileri kurgulayan ilkelerdir (Dikmen ve Özçetin, 2012). Sosyal ve kültürel sürekliliğin sağlanabilmesi ve kültürel birikiminin gelecek nesillere aktarılabilmesi geçmişin işaret ve simgelerinin kuşaklar boyunca taşınabilmesine bağlıdır (Tekeli, 1989; aktaran, Dikmen ve Özçetin, 2012). Çalışmamızdan elde edilen bulgulara göre de, tarih öğretmenleri kültürel sürdürülebilirliği maddi ve manevi kültürel değerlerin

devamlılık arz ederek geleceğe aktarımı olarak ifade etmişlerdir.

**Tarih Öğretmenlerinin öğretim programında yer alan kazanımların kültürel sürdürülebilirliği yansıtıp yansıtmadığına yönelik görüşleri Kültürel sürdürülebilirliğin tarih ders kitaplarına yansımasına yönelik öğretmen görüşleri**

Anket uygulan tarih öğretmenlerine öğretim programında yer alan kazanımların kültürel sürdürülebilirliği ne derece yansıttığı sorulmuş ve elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Tarih Öğretim Programlarında Yer Alan Kazanımların Kültürel Sürdürülebilirliği Yansıtıp Yansıtmadığına Yönelik Öğretmen Görüşleri

| Tema | f (%) |
|---|---|
| İçerik sorunu | 10(50) |
| Ders saatlerinin azlığı ve müfredatın yoğunluğu | 7(35) |
| Öğrencilerin ilgi eksikliği | 1(5) |
| Örnek sunumların azlığı | 1(5) |
| Öğretmen ve öğrenci açısından yetersiz program | 1(4) |

Tablo 2 incelendiğinde tarih öğretmenleri en fazla içerik sorununa değindikleri görülmektedir. Ö2 "bu konu tartışılan bir konudur ben yansıtmadığını düşünüyorum. Çünkü tarih öğretimimiz genelde siyasi tarih üzerinedir. Gençleri siyasi tarihle boğmakta kültürel tarih hakkında pek bilgi vermemekteyiz. Kültürel tarihe pek yer verilmediği için kültürel sürdürülebilirlik kavramı da pek söz konusu olmuyor". Ö14 "bence yeterince yansıtmıyor. Çünkü tarihi bir bilim olarak ya da bir disiplin olarak ele almaktan çok ideoloji olarak ele alıyoruz maalesef. Programlarda buna göre inşa edildiği için istikamette satmalar meydana geliyor". Ö3 "maalesef yansıtmıyor daha çok bilgi ön planda tutulduğu için ayrıntılarda takılıp kalıyoruz".

En fazla ifade edilen diğer bir görüş ise ders saatlerinin az olmasına karşın müfredatların yoğun olmasıdır. Bu konuda Ö8 "programlardaki kazanımlar kültürel sürdürülebilirlik kavramını yansıtıyor ama daha da geniş kapsamlı kazanımlar eklenebilir. Ders esnasında zaman kısıtlı olduğu için kazanımlar ile kültürel değerleri öğretmek zor oluyor. Tarih dersi başlı başına bir kültür dersi olmasına rağmen, kültürel değerlerin kazanımlara çok yansıtılmadığını görüyoruz" şeklinde görüş bildirmiştir. Ö13 ise bu konuda, "ders saatlerinin az müfredatların yüklü olması gibi nedenlerle kültür aktarımı aşamasına ulaşamadan hem ders hem motivasyonumuz (öğrenci – öğretmen) tükenmektedir" şeklinde görüş ortaya koymuştur.

Öğrencilerin ilgi eksikliği, öğretmen ve öğrenci açısından yetersiz program, örnek

durumların yetersizliği kategorileri ise 1'er öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

Anketin 2. sorusundan elde edilen bulgulara göre tarih öğretim programları farklı değişkenler açısından kültürel sürdürülebilirliği yansıtmada yetersiz durumdadır. Bu değişkenler içerik sorunu, ders saatlerinin az olması ve örneklerin yetersiz durumda olması olarak sıralanabilir. Yansıttığını düşünen öğretmenlere göre ise; öğrencilerin ilgi eksikliği ve yoğun müfredat nedeniyle hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin derse karşı motivasyonunun düşmesi tarih öğretim programlarının kültürel sürdürülebilirlik açısından kısıtlamaktadır.

**Kültürel sürdürülebilirliğin tarih ders kitaplarına yansımasına yönelik öğretmen görüşleri**

Tarih öğretmenlerine uygulanan ankette kültürel sürdürülebilirliğin tarih ders kitaplarına ne derece yansıttığı sorulmuş ve elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Kültürel Sürdürülebilirliğin Tarih Ders Kitaplarına Yansımasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

| Tema | f (%) |
|---|---|
| Kültürel sürdürülebilirlik yönünden eksik | 9(47) |
| Görsel açıdan yetersiz | 3(15) |
| İçerik fazlalığı | 3(15) |
| Güncellik sorunu | 2(10) |
| Dikkat çekmede yetersizlik | 2(10) |

Tablo 3 incelendiğinde kültürel sürdürebilirliğin çeşitli değişkenler açısından eksik olduğunun öğretmenler tarafından ifade edildiğini görmekteyiz. En fazla ifade bulan görüşlerden kültürel sürdürülebilirlik yönünden ders kitaplarının eksik oluşu. Ö20 bu konuda "tarih ders kitapları kültürel sürdürülebilirlik adına yeterli değil. Kitaplarda daha fazla tür milli kültürünü yansıtan destan, hikâye veya fikir adamlarına yer verilerek kültürel sürdürülebilirlik kazandırılabilir" şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö8 ise "2005 yılındaki öğretim programına göre çok iyi ancak yetersiz. Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında "Sivası tanıyalım" adlı etkinlik gibi konular mevcut. Bu tür kültürel değerlerimizi yansıtan konular daha fazla etkinliklere dönüştürülüp programa yansıtılabilir".

En fazla ifade bulan bir diğer görüş ise kültürel sürdürülebilirliğe yönelik görselin yeterli olmayışıdır. Ö13 "sadece kitaplar vasıtasıyla kültürel sürdürülebilirliği sağlayacağımızı sanmıyorum. Kitaplarımızın içerikten çok görsele hitap etmesi gerektiğini düşünüyorum. Birçok kez batılı devletlerin ders kitaplarını gördüm ve şahsen beğendim az yazı – çok

görsel".

İçerik fazlalığı, dikkat çekmede yetersizlik ve güncellik sorunu ifade edilen diğer görüşler arasındadır. Ö20 güncellik sorunu hakkında şunları ifade etmiştir, "tarih ders kitapları günümüzle örtüşmemektedir. Elli yıl öncesinde yaşamıyoruz konular gümüzle bağdaştırılarak öğrencilere aktarılmalı bu noktada ders kitapları yetersiz kalıyor".

Yapılan anket sonucunda elde edilen bulgular tarih ders kitaplarının kültürel sürdürülebilirlik açısından yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Tarih öğretiminin sosyalleşme aracı olarak kültürel mirasın aktarıcısı konumunda olduğunu düşünürsek ortaya çıkan sonucun tarih öğretiminin amacının gerçekleştirilmesi yönünden eksik kaldığını söyleyebiliriz. Tarih ders kitapları ise öğrenci ve öğretmenin en kolay ulaşabildiği öğretim aracıdır. Bu nedenle ders kitaplarının, görsel yönden eksik, içerik açısından yoğun ve dikkat çekmede yetersiz oluşu kültürel sürdürülebilirliğin yeterli derecede aktarımına engel teşkil etmektedir.

**Kültürel sürdürülebilirliğin tarih öğretim programlarına yansıdığını düşündüğümüzde bunun öğrencilere ne gibi yararlar sağlayacağına yönelik öğretmen görüşleri**

Tarih öğretmenlerine uygulanan ankette kültürel sürdürülebilirliğin tarih öğretim programlarına yansımasının öğrencilere getireceği yararlar sorulmuş ve elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 4. Kültürel Sürdürülebilirliğin Öğrencilere Sağlayabileceği Faydalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

| Tema | f (%) |
|---|---|
| Kimlik oluşumuna katkı sağlar | 7(33) |
| Kültürün devamlılığı sağlanmış olur | 4(19) |
| Tarih dersine bakış açısı değişir | 3(14) |
| Gelecek inşasına katkıda bulunur | 3(14) |
| Kültürel yozlaşmayı engeller | 2(9) |
| Etraftaki tarihi yapıların farkına varabilme | 2(9) |

Tablo 4 incelendiğinde kültürel sürdürülebilirliğin eğitim – öğretim ortamına yeterli derecede yansıtılması durumunda öğrencilere sağlayacağı yararlar sorusuna yönelik olarak en fazla ifade edilen görüş öğrencilerin kimlik oluşumuna katkı sağlayacağı yönünde olmuştur. Ö4 bu konuda şunları ifade etmiştir: "Türk milleti ecdadını tanıdıkça, tarihini tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır sözü vardır. En büyük faydası olarak bunu görüyorum". Ö14 ise "şayet yansımış olsa; kimlik oluşturmak ve

kavramları şahsı manevisine oturtmak daha kolay olacağından, öğrencilerde bir şahsiyet oluşacak, daha bilinçli bir nesil ortaya çıkacaktır" şeklinde görüş bildirmiştir. Ö13 ise şunları belirtmiştir: "öğrenciler nereye ait okuduğunu bilir ve kültürüne yabancılaşmaz arada kalma durumları yaşamazlar. Psikolojik olarak nereye ait olduklarını bilebilirler".

İkinci en fazla ifade edilen görüş ise; kültürün devamlılığını sağlayacağına yönelik ifadelerdir. Ö16 "kültürel sürdürülebilirliği tarih öğretim programlarına yansıtabilirsek devamlılık sağlamış oluruz. Zaten adı geçen kavram bu şekilde gerçekleşebilir". Ö2 "çok önemli katkılarının olacağını düşünüyorum çünkü öğrencileri tekdüze ve sıkıcı bir tarih anlayışından kurtarır. Tarihi çok boyutlu ve daha eğlenceli bir hale sokabilir. Bu yüzden öğrencilerimizi günlük hayatta kullandığımız birçok kültürün nereden geldiğini ve nasıl oluştuğunu görmesini sağlayarak bu kültürün gelecek nesillere aktarılmasını sağlar".

"Tarih dersine bakış açısı değişir, gelecek inşasına katkıda bulunur, kültürel yozlaşmayı engeller" anketin 4. sorusuna verilen yanıtlarda ortaya çıkan diğer kategorilerdir. Öğrenciler etraflarındaki tarihi yapıların farkına varır görüşü iki öğretmen tarafından tarından ifade edilmiştir. Ö9 bu konuda şunları ifade etmiştir: "tarih öğretim programları kültürel sürdürülebilirlik dikkate alınarak hazırlanmış olursa öğrenciler etraflarındaki tarihi yapıların farkına varabilir gördükleri tarihi eserleri kendi gözleriyle okuyabilir böylece onların merak duygusu ve araştırma hissiyatı gelişecektir".

4. sorudan elde edilen bulgulara göre kültürel sürdürülebilirliğin programlara yansıması pek çok yönden öğrencilere faydalı olabilir. Özellikle kimlik oluşumuna ve kültürün devamlılığına katkı sağlayacağı yönünde görüşler ifade edilmiştir. Öğrencinin etrafındaki tarihi yapıların farkına varmasın sağlar görüşü ise yalnızca iki öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Geçmişte zaman – mekân ve değerlerin iç içe geçmiş olma durumu sürdürülebilirliği yalnızca manevi değil maddi kültür öğelerini de içinde barındıran bir kavram olarak karşımıza çıkarmaktadır. Bu nedenle kent kimliğinin ve modern kent dokusunda yitirilmiş olan mekân – insan ilişkisinin yeniden anımsanmasında, tarihi mekânların temel alınması ve sürdürülebilirliği önem taşımaktadır (Kurtar ve Somuncu, 2013: 35). Tarih öğretim programlarımızın da etrafımızdaki bu yapıların değerini bilen bu yapıları koruyan bilinçli nesillerin yetişmesini gerekli kılmaktadır. Öğretmenler tam anlamıyla bu konuda görüş ifade etmemişlerdir daha çok tarihi yapıların farkına varılması veya bu mekânlara gezi düzenlenmesi yönünde görüşler ileri sürmüşlerdir.

**Kültürel sürdürülebilirliğin öğrenciye daha iyi aktarılmasına yönelik öğretmen görüşleri**

Tarih öğretmenlerine uygulanan ankette kültürel sürdürülebilirliğin öğrenciye daha iyi aktarılması için nasıl bir kazanım önerirsiniz sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile aşağıda Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5. Kültürel sürdürülebilirliğin öğrenciye daha iyi aktarılmasına yönelik öğretmen görüşleri

| Tema | f (%) |
|---|---|
| Değerleri ön plana alan kazanımlar | 6(28) |
| Görselin ön planda olduğu kazanımlar | 5(23) |
| Tarihi mekânlara gezi düzenlemeye yönelik | 4(19) |
| Kültürel mirasımızı anlamlandırmaya yönelik | 2(9) |
| Gelişim özelliklerine uygun | 2(9) |
| Yöreye özgü el sanatlarının araştırılmasına yönelik | 1(4) |

Tablo 5 incelendiğinde tarih öğretmenleri en fazla değerleri ön plana çıkaran bir kazanımın yer almasını önerdiklerini görüyoruz. Ö8 bu konuda şunları ifade etmiştir: "her konunun sonuna (o konuyla alakalı olması şart değil) bir yöremizin veya ilimizin kültürel değerleri ile ahlaklı bir etkinlik konulabilir". Ö5 ise "tarih öğretim programlarında uygulamaya ve değerlerimiz tanımaya yönelik kazanımlar olmalı. Böylece geçmişle geleceğimiz arasına bağ kurulabilir" şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ö14 yine bu konuda, "kültür ve medeniyet kavramları ve kültür mirası eserlerini anlamlandırma ve analiz etmeye yardımcı olur. Çünkü en çok ihtiyacımız olan şey, kültürel değerlerimizi yansıtmaktır" şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

İkinci olarak en fazla ortaya çıkan kategori ise; görselleri daha etkili kullanmamayı sağlayacak kazanımların programlarda yer almasına yöneliktir. Ö11 bu konuyu şöyle ifade etmiştir: "Kültür Bakanlığının elinde bulundurduğu imkânlardan yararlanma noktasında MEB ile işbirliği yapılması gerekmektedir. Kazanım noktasında ise zengin ve görsel materyallerle donatılmış bir tarih öğretim programı meydana getirmemiz gerekir".

İfade edilen bir diğer görüş tarihi mekânlara gezi düzenlenebilecek esneklikte kazanımların arttırılmasıdır. Öğretmenlerin çoğuna göre bu tür faaliyetler müfredatın yoğunluğu ya da izin alma sürecinin zaman alması nedeniyle çok fazla tercih edilmemektedir. Farklı olarak belirtilen görüşlerin biri ise; yöreye özgü el sanatlarının araştırılmasına yönelik bir kazanımın yer alması olarak ortaya çıkmaktadır. Ö17 bu konuyu şu şekilde ifade etmiştir: "bölgede bulunan unutulmaya yüz tutmuş el sanatlarının araştırılmasını içeren bir kazanım eklenebilir. Bu tarz bir etkinliği içeren program oluşturulması kültürel değerlerin farkına varılması noktasında yarar sağlayabilir. Bu şekilde kültürel sürdürülebilirliğin alt yapısını da eğitim – öğretim faaliyetleriyle oluşturmuş oluruz."

Ayrıca "millet olma bilincine yönelik, gelişim özelliklerine uygun, kültürel mirasımızı anlamlandırma" gibi kategoriler tarih öğretmenleri tarafından önerilen diğer kazanımlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ankete katılan öğretmenler kültürel sürdürebilirliği daha çok kültür aktarımının tarih öğretim programlarına yansıması olarak algılamışlar ve bu yönde

tavsiyeler getirmişlerdir.

Anketin 5. sorusunda ön plana çıkan kategorilerin kültürel sürdürülebilirliği kısmen yansıttığını ancak sürdürülebilirliğin yalnızca bugün var olan değil, aynı zamanda yarının ihtiyaçlarına da cevap verebilecek şekilde büyüyen ve gelişen bir kavramı ifade ettiğini düşündüğümüzde elde edilen bulguların sürdürülebilirliği sağlamada pek yeterli olmadığı görülmektedir. Kültürel sürdürülebilirlik kültür aktarımından ziyade gelişmeyi de bünyesinde barındıran bir kavramdır. Sürdürülebilirlik kavramı; toplumun sosyal, kültürel, bilimsel, doğal ve insan kaynaklarının tümünün ihtiyatlı kullanılmasını sağlayan ve buna saygı duyma temelinde sosyal bir bakış oluşturan katılımcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Tıraş, 2011:59).

**Kültürel sürdürülebilirliğin tarih dersine yansıtılabilmesi için öğretmenlerin hangi yöntem ve teknikleri kullandığına dair görüşleri**

Tarih öğretmenlerine uygulanan ankette kültürel sürdürülebilirliği öğrencilere aktarabilmek için hangi yöntem teknikleri kullanırsınız sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Kültürel sürdürülebilirliğin öğrenciye daha iyi aktarılmasına yönelik öğretmen görüşleri

| Tema | f (%) |
|---|---|
| Canlandırma | 4(20) |
| Yerinde inceleme ( gezi) | 4(20) |
| Film izleme | 3(15) |
| Konuya uygun yöntem teknikler | 3(15) |
| Belgeseller | 2(10) |
| Aile ile yapılan etkinlikler | 2(10) |
| Karşılaştırmalı okuma | 1(5) |
| Beyin fırtınası | 1(5) |

6. soruya verilen cevaplarda en çok canlandırmalar ve gezi düzenlenmesine yönelik kategoriler ön plana çıkmaktadır. Ö16 bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır: "kültürel sürdürebilirliğin derse yansıtmak amacıyla daha çok canlandırmalar etkilidir diye düşünüyorum. Örneğin o günün Türkçesiyle ve kıyafetleriyle bu tür etkinliklerin yapılması hem dersin daha verimli geçmesini sağlar hem de öğrencinin ilgisini çeker". Ö11 ise "yaşantıdan yani geçmişten kesitler aktararak izlettirerek bu konuda öğrenciye faydalı

olabiliriz".

"Film izleme belgeseller, aile ile yapılan etkinlikler, konuya uygun yöntem teknik, karşılaştırmalı okuma, beyin fırtınası" gibi yöntem ve tekniklerin uygun olacağı diğer kategoriler arsındadır.

Kültürel sürdürülebilirlik öğrencilerde uzlaşma becerilerinin geliştirilmesi, ilişkileri görme ve planlama becerisi, dayanışma becerileri, eleştirel düşünme becerisi dünyanın doğal kaynaklarının farklılık ve çeşitliliğine saygı, anlayış, adalet duygusu sorumluluk, diyalog, sorgulayıcılık ve sorumluluk bilinciyle davranış gibi becerilerin kazandırılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla tarih öğretiminde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik yöntem tekniklerin kullanması uygun olacaktır.

## Sonuç

Bu araştırmada kültürel sürdürülebilirliğin tarih öğretim programlarına ne ölçüde yansıdığını belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel bir yaklaşım benimsenmiş olup öğretmen görüşlerini ortaya koyabilmek için açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Araştırmada tarih öğretmenlerine kültürel sürdürülebilirliğin ne olduğu ve programlara ve ders kitaplarına ne ölçüde yansıdığına yönelik sorular sorulmuştur. Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre programlar bu açıdan yetersizdir. Programın bu yönde yeterli olduğu noktada da müfredatın yoğunluğu, ders kitaplarının öğrencinin ilgisini çekmemesi gibi durumlar kültürel sürdürülebilirliğin ders ortamına yansımasında sorunlar ortaya koymaktadır. Ankete katılan tarih öğretmenleri programlarının bu açıdan yenilenmesi ve daha esnek öğretim programlarının uygulamaya geçmesini önermişlerdir.

## Kaynakça

Akpınar, M., & Cantürk, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel farklılık, kültürlerarası duyarlılık algıları ve kültürlerarası eğitime yönelik görüşleri. Atatürk *Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 42,* 444-470. Doi: 10.33418/ataunikkefd.855873

Akpınar, M., & Genç, İ. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(1), 249-268.

Arslan, Y. (2012). *Yerel ve sözlü tarih algısının ortaöğretim öğrencileri üzerindeki yansımaları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.

Atalar, B. (2012). *Sürdürülebilirlik bağlamında müzecilik: Smıthsonıan Instute Müzeleri British Museum ve bakanlığımıza bağlı müzelerin incelenmesi*, Uzmanlık tezi. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü, Ankara.

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Dikmen, B. Ç., & Özçetin, Z. (2012). *Sosyal ve kültürel sürdürülebilirlik bağlamında Yozgat konaklarının Çepni düzeni*. Uludağ Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Bursa.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, M. F., & Tomal, N. ( 2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 51-61.

Özalp, M. T., & Kaymakcı S. (2019). Sosyal bilgiler ve toplumsal değerler. B. Ü. İbret ve S. Kaymakcı (Eds.) *Sosyal bilgiler ve toplum* içinde (ss. 143- 164). Ankara: Pegem Akademi.

Özmehmet, E. (2010). *Dünyada ve Türkiye'de sürdürülebilir kalkınma yaklaşımları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yaşar Üniversitesi, İzmir.

Somuncu, M., & Kurtar, C. (2013). Kentsel Kültürel Mirasın Korunması ve Kültürel Sürdürülebilirliği: Ankara Hamamönü Örneği. *Ankara Araştırmaları Dergisi. 1*(2), 35-47.

Tıraş, H. (2011). *Sürdürülebilir kalkınma ve çevre: teorik bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kayseri.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

# Tarih Eğitiminde Müze Eğitimine Yeni Bakış Bir Açısı "Ben Müzesi"

Nurcan ŞAMERDAN

*Uzman, Annkara Keçiören Abdullah Mürşide Özünenek Anadolu Lisesi*

**ÖZET**

Günümüz eğitim sistemi 'yaşayarak öğrenme' modellerini öğreten bir konuma sahiptir. Ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin müzeleri öğrenme ortamı olarak kullanımına dair, sınıf ortamında "Ben Müzesi" kavramı hayata geçirildi. Müze eğitiminin güçlü ve zayıf yönleri birleştirilerek yeni bir bakış açısı kazandırmak, ayrıca öğretmenlerin eğitim ortamındaki müzelerin amacına uygun kullanılması ve öğrenciye aktarımı sağlanmıştır. Öğrencilerin hedef kitle içerisinde uyguladığı anket çalışmaları sonucu planlı müze gezilerinin çok yararlı olduğu ve bu yararın sınıf ortamında uygulanmasını düşünen ve sorgulayan farklı yaş grubunda olan her birey için gerekli olduğu kanaatine varılmıştır. Tarih bilinci, milli şuur kavramları içinde "Ben Müzesi" anlayışı sayesinde Tarih müfredatında kültürel miras kazanımı açıkça ortaya çıkmıştır. Yenilikçi tarih öğretimi ve sınıf ortamı ile Tarih dersleri ezber dersi olmaktan çıkıp, öğrencileri de pasif dinleyici olmaktan kurtaracak ve aktif eğitim-öğretim ortamı sağlayacaktır. Öğrenciler, müzelerde sergilenen her obje ile anlatılmak istenen mesajı, değeri, ait olduğu dönemi somut bir şekilde öğrenmenin yanı sıra, geçmişine ait bir objenin etkisini de hissedecektir. Bu sayede öğrencilerin müzelere olan bakış açıları anlam kazanacaktır. Öğrenciler için değer verdikleri nesneler değişse de, kültürel mirasa anlam yükledikleri görülmüştür. Çalışmamız, sergi ve paylaşıma dayalı bir etkinlik olup, örneklem olarak 10.sınıf 15-16 yaş grubu öğrencileri ile 15 sınıfımızda gerçekleşmiştir. Müzelerimizde yer alan tüm görsel kaynakların, eserlerin incelenmesiyle, farklı bakış açısı oluşturulmuştur.

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Araştırma

Müze eğitimi,

Tarih öğretimi,

Kültürel miras,

Görsel materyaller,

Sergi.

# “Me Museum”, A New Perspective On Museum Education İn History Education

**ABSTRACT**

Contemporary educational system promotes ‘learning by living’ models. ‘Me museum’ concept was realized for secondary education students and teachers to enable them to use museums as learning environment in the classroom. By combining the strengths and weaknesses of Museum Education, teachers were able to make purposeful use of museums.

The questionnaires conducted by students on the target audience showed that planned museum visits are very constructive and necessary for everyone and for every age who reasons and questions. The cultural heritage outcome in History curriculum was apparent in ‘Me museum’ concept, along with concepts of awareness of history and national conscience. With the innovative history education and classroom environment, history classes will no longer be about memorizing and students will not be passive listeners, creating an active learning environment. With every object, students will not only learn the object’s message, its value and the period of time it belongs, they will also feel the effect of an object in their past. This way, students will have a broader perspective towards museums. It was observed that although students have different objects that they value, they understand the cultural heritage. Our work is based on exhibition and sharing. It was conducted with 10th grades (aged 15-16) as samples. A new perspective was developed analyzing all the visual sources and works in the museums.

**Article Type**

Research

Museum education,

Teaching history,

Cultural heritage,

Visuals,

Exhibit

## Giriş

Tarihi eserleri tespit eden, bilimsel yöntemlerle açığa çıkaran, inceleyen, değerlendiren, koruyan, tanıtan, sergileyen eğitim programları aracılığıyla tarihi eserler konusunda halkı bilinçlendirerek toplumun kültür düzeyini yükseltmeyi amaçlayan eğitim bilim ve sanat kurumlarıdır. Müzeler, tarihin ilk dönemlerinden itibaren yaşamış olan toplumların bilim ve sanat alanında sosyal ve kültürel özelliklerini inceleyerek günümüze ve geleceğe ışık tutmak amacını taşıyan kurumlardır. Tarihimizin ve kültürel mirasımızın korunmasında görev alan, geçmişi yeniden yaşatan mekânlardır. Kültürel mirasın paylaşılmasını sağlayan, çağdaş bir toplumda bulunması gereken temel eğitim, bilim ve kültür kurumlarından biri olarak kabul edilmektedir. Müzeleri gezmek kendini keşfetmektir. Müzeler cevap verilen yer değil. Soru sorulan yerdir. Müzeler şehrin çeyiz sandığıdır.

### Müze Eğitimi

Zaman ve mekân içinde özellikle kendini ve insanları anlama, kültürel mirası devam ettirme, geçmişi, bugünü ve geleceği anlamlı bir biçimde ilişkilendirme, kültürel varlıkları ve eski eserleri anlama, koruma ve yaşatma, kendi kültürünü ve farklı kültürleri çok yönlü ve hoşgörülü bir yaklaşımla tanıma ve anlama, müzelere yaşayan kurum niteliğini kazandırma, kültürlerarası anlayış ve duygudaşlık geliştirme gibi hedeflere hizmet eder. Müze eğitiminin gelişmesinde müzelerin bir eğitim ortamı olarak kullanılmasının önemli yeri vardır. Müze eğitimi; müzenin amacını ve niteliklerini, sergileri, sergilenen sanat eserlerini, müze ortamını, müze çevresini, müze ile insanlar arasındaki ilişkiyi ve müzenin disiplinler arası yönlerini ele alırken müzenin aktif bir öğrenme ve gelişme alanı olarak kullanılmasını içermektedir.

**Tarih Eğitiminde Müze Eğitimi**

Müzeler toplumun ürettiklerini toplum için koruyan ve tüm dünya genelindeki halkın hizmetine sunan ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayan eğitim ve araştırma kurumlarıdır. Medeniyet tarihi boyunca insanoğlunun ortaya koyduğu kültür sanat ve tarih değerlerinin muhafaza edildiği müzeler toplumsal bir görevi yerine getirmektedirler. Bu yüzden müzeler toplumlar ve eğitim öğretim için vazgeçilmez kurumlardır. Ne kadar çok tarih bilimiyle iç içe olursa toplumlar o derece gelişir. Okul dışındaki tarihi yapılar, antik kentler, müzeler gibi eğitim araçlarıyla desteklenen öğretime okul dışı tarih eğitimi denir. Öğrencilerin beş duyusuna hitap eden müzeler, bilgiyi barındıran, önemli canlı eğitim merkezleridir. Estetik unsurlarla göze hitap eden öğrenme kurumları olan hafıza mekânları müzeler tarih derslerine ilgiyi ve merakı artırma da oldukça önemli derslik dışı ortamlardır

Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan müze eğitimleri, öğrencinin geçmişte yaşananlar ile günümüz yaşam koşullarını, karşılaştırma yapmasını sağlayabilir. Süreklilik ve değişim anlayışını geliştirir; öğrencilerin gözlem yapma, analiz, değerlendirme, sınıflandırma, karşılaştırma, dinleme, soru sorma ve etkili iletişim kurma becerilerini geliştirir; tarihsel çevreye duygudaşlık geliştirerek öğrencilerin çevrelerinde tahrip edilen unsurların farkına varmalarını sağlayabilir.

Bunun sonucunda kültürel mirasa karşı sorumluluk duygularını geliştirerek tarihsel çevreyi koruma alışkanlığı kazandırabilir. Çevre bilincini geliştirir. Yeni tarihi çalışmalar için kaynak oluşturur. Geçmişle duygusal bağlantı kurmanın dışında merak uyandırır. Heyecanlandırır. Zihinlerinde yeni kapılar aralar. Araştırmaya ve sorgulamaya sevk eder. Hem de tarihteki olayları ve insanları o günün şartlarında anlamayı sağlar.

Ortaöğretim tarih dersi programı kapsamında müzelerde yer alan kültür buluntuları ve insanların yaşam biçimlerini anlatan eserler üzerinde farklı yöntem ve teknikler kullanılarak, öğrencilerin var olan bir problemi tanıma, probleme yönelik çözüm önerilerinde bulunma, sonuç çıkarma, özgün ve yaratıcı çalışmalar yapma gibi zihinsel ve sanatsal becerileri geliştirilerek, estetik bir bakış açısı kazanmaları sağlanır (Buyurgan 2007,s.728-729).

Tarih derslerinin müzelerde eğitim etkinlik örnekleriyle öğrenilmeye çalışılması da müzelerin bir farklı eğitici ve öğretici yönüdür. Şöyle ki tarihte yaşanmış olayların

birçoğunun canlı öğrenme ortamı olan müzelerde, somut objelerle ve örneklerle açıklayıcı bir biçimde görülme imkânının olmasıdır. Eğitimde bilgi aktarımının temel alındığı, ezberci ve edilgen bir sistemden, araştırarak öğrencinin kendisinin bulduğu, analiz ve sentezle daha yaratıcı bir sonuca ulaşılan eğitim sistemlerine geçiş, okulların, kütüphane ve laboratuvarların yanı sıra, müzelere gitmesine neden olmuştur (Atagök, 1999, s.16)

Ata'ya göre (2002, s.76) Okul-müze işbirliğini tarih dersi-müze iş birliği olarak yorumlamak mümkündür. Yani okul programları arasında müzelerin ve tarihî çevrenin en verimli kullanılabileceği ders tarih dersidir.

Müzelerde öğrenilen tarih dersleri öğrencilerin geçmişi öğrenmelerinde, bugünü anlamalarında ve geleceğe duygudaşlık yapabilmelerinde faydalı olduğu kadar öğrencilerin tarih derslerine olan bakış açılarının değişmesinde önemlidir. Okullarda akademik takvime göre yetiştirilmesi zorunlu olan ve detaylı bir biçimde hazırlanmış olan tarih öğretim programlarında genel itibariyle klasik bir çerçevede düz bir anlatımla devam eden tarih derslerinde gelenekselleşmiş yöntemler kullanılmaktadır. Bu durumda tarih eğitimini soyutlaştırmaktadır.

Öğrencilerin ilgisini çekmemektedir. Tarih konuları sözel olduğu için kısa sürede unutulmaya müsaittir. Bunun için tarihte yaşanmış olayları müzelerdeki nesnelerle görselleştirerek öğrencilerle görsel okumalar yapılarak geçmiş ile bugünkü yaşantı arasında bağlantı kurarak öğretmeye çalışmak dersin kavranmasını kolaylaştıracaktır.

Geleceğe yön vermek adına müzelerde işlenen tarih dersleri ve uygulanan eğitim etkinlik çalışmaları da yararlı olmaktadır. Öğrencilerin müzelerde gördükleri nesneler ile soyut olarak sınıflarda anlatılan tarih derslerinde zihinlerinde tasarlanmayan tarihi olayların ve olguların somutlaştırılmış örneklerini görmeleri öğrencilerin tarih dersine ilgi ve merak duygusunu artırabilir. Yaratıcı ve eleştirel tarihsel düşünme becerilerine katkılar sağlayabilir.

Öğrenciler müzelerde gerçekleştirilen eğitim ve öğretim etkinlikleri ile tarihi kavramları daha kolay öğrenebilir. Geçmişte yaşanmış tarihi olayları öğrenerek bugünü anlayabilirler. Günümüzde yaşanan tarihi olaylarla neden sonuç ilişkisi kurarak o günün şartlarını da gözeterek belgelere dayalı olarak karşılaştırma yapabilirler. Öğrendikleri bilgilerle gelecek ile bağlantılar kurabilirler. Yorum yapabilirler.

Bununla birlikte öğrencilerin siyasi tarih konularını, kronolojik bir sıraya tek taraflı aktarımı ve ezberlemelerinden ziyade eleştirel ve tarihsel düşünmenin yanında tarihsel duygudaşlık becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Bu kazanımlarda kültürel mirasın öğrencilere aktarılmasında tarih derslerinin önemli bir rolünün olduğunu da göstermektedir. Öğrencilerin tarih derslerini müzelerde uygulanan eğitim etkinlikleriyle öğrenmeleri derse daha çok ilgilerini artırabilir. Derslere aktif katılımlarının sağlanmasında kişisel yaşantılarında ve akademik gelişimlerinde önemli yer tutabilir.

Öğrencilerde oluşması istenilen ve hedeflenen tarihi bilinç oluşabilir. Tarih öğretiminde müzelerde öğrenilen tarih dersleri ezberci bir anlayıştan çıkarılıp öğrencinin daha çok okumasına araştırmasına sorgulamasına dayalı olarak olayları analiz ederek sentez yoluyla tarihini öğrenmesi sağlanabilir. Tarihsel düşünmeyi kavramayı bilen çıkarımda bulunabilen, yorumlayan yaratıcı ve eleştirel düşünebilen öğrencilerin yetiştirilmesinde müzelerde yapılacak eğitimlerin tarih derslerine oldukça faydasının olacağı düşünülmektedir.

Sınıf dışı ortamlardan çıkıp müzelerde öğrenilen tarih dersleri öğrencilerin özgüvenini artırmaktadır. Derse aktif katılımlarının sağlanmasında katkısı olmaktadır. Çünkü müzeler ve tarihi kültürel miras insanları bir araya getirir. Birbirine bağlar. Toplumsal uyumun gelişimini sağlar ve yenilenmeyi destekler.

Kültürel mirasın bilgi merkezi olan müzeler bir anlamda toplumların tarihteki rollerini günümüze taşıyarak milletlerin gelecek vizyonuna referans olarak katkı yapmaktadır. Müzeler içerisinde tarihin bütün görkemiyle yaşamaya devam ettiği barındırdığı sanat ve kültürle kişilerin duygularını düşüncelerini etkileyen büyülü mekânlardır.

Öğrencilerimizin kültürel miras, müzecilik ve geçmişle bugün arasında bağ kurma konularında deneyim kazanmalarının amaçlandığı performans çalışmalarından bir örnek olarak; Tarih Eğitiminde Müze Eğitimine Yeni Bir Bakış Açısı kazandırabileceğimizi düşünerek Ben Müzesi adıyla bir çalışma hazırladık.

Bu amaçlarla 10.Sınıflarda düzenlediğimiz Ben Müzesi etkinlik çalışmasında öğrencilerimiz öncelikle; kendileri ya da aileleri için önemli nesneleri belirleyerek müze envanterine kaydettiler. Sonrasında sınıfta oluşturduğumuz müze atmosferinde eserlerini sergileyerek öğrenci ve öğretmenlerimizin beğenisine sundular.

**Tarih Öğretiminde Ben Müzesinin Amacı Nedir?**

Bu proje ile öğrencilere her eşyanın antika olmasına gerek olmadığı, insanların değer verdiği özümsediği ve kendini bulduğu eşyaların müzede sergilenebileceğini göstermek ve öğretmek amaçlanmıştır.

**Ben Müzesinin Uygulanma Yöntemi Nasıldır?**

Ben Müzesi etkinliğiyle öğrencilerin değer atfettikleri objeleri getirmeleri ve nesneleri paylaşarak katılım göstermesi sağlanmıştır. Öğrencilerin bu sayede hem bilgi hem kültür alışverişinde bulunması uygun bir ortam hazırlanmıştır. Devamında öğrenciler etkinlik çalışması için 20 soruluk bir anket hazırladılar. Aşağıda üç soruya yer verilmiştir.

**Ben Müzesi Anket Soruları**

**SORU:1**

- Okulumuzda yapılan müzede sergilenen eşyanın sizin için önem ve değer kaynağı nedir?
- A) Ailevi Değeri B) Kişisel Değeri C) Diğer

**SORU:2**

- Ben Müzesi etkinliğini daha önce duymuş muydunuz?
- A)Evet, duymuştum. B)Hayır, duymamıştım.

**SORU:3**

- Sizce okulda bu gibi etkinlikler öğrencilerin tarih dersine olan ilgisini arttırmada kullanılacak alternatif yollardan mıdır?

A)Evet. B) Hayır.

Ayrıca öğrenciler etkinlik çalışması için Ben Müzesi döküm fişi birlikte hazırlanmıştır. Aşağıda ise örnek bir döküm fişine yer verilmiştir

**Ben Müzesi Envanter Fişi**

- Nesne Adı: İşlemeli Yastık Kılıfı
- Nesne Ölçüleri:
- En: 40 cm
  Boy: 50cm
- Yükseklik:3 cm
- Derinlik: Yok
- Nesnenin Ait Olduğu Dönem: 1985-1986
- Nesne Malzeme Tanımı: İşlemeli ip, kanaviçe
- Nesnenin Açıklaması: Kanaviçe işlemesi ile yapılmış yastık kılıfı
- Nesnenin Koleksiyona Geliş Şekli: Biricik annemin çeyizinden bana
- Ulaşmıştır.
- Nesnenin Hikâyesi: Annemin gelinlik çeyizinde bulunan ve uzun süredir
- Sakladığı ileride bana vereceği yastık kılıfıdır.
- Envanterin Kayıt Tarihi: 06.11.2019

Bu çalışmada tüm öğrencilerin çalışma ile ilgili olarak duygu ve düşünceleri sorulmuştur ve yazmaları istenmiştir. Aşağıda ise iki öğrencinin görüşü örnek olarak verilmiştir.

**Öğrenci Görüşü**

Zaten etkili ve coşkulu olan tarih derslerimiz Ben Müzesi ile daha etkili ve coşkulu oldu. Hiç görmediğim bazı tarihi nesnelere tanıklık etmiş oldum arkadaşlarımızın getirdiği eşyaların taşıdığı anılar beni duygulandırdı. Bu etkinlik için Nurcan Hocam'a teşekkür ederim.

Tarih öğretmenimiz ile yaptığımız Ben Müzesi çalışması çok başarılı ve yararlı oldu. Arkadaşlarımızın getirdiği tarihi eşyalar çok özgündü çoğu arkadaşımız bebekliğinden

kalma eşyalarını getirdi. Anılarımızı bu şekilde sergilemek bence çok güzeldi iyi ki bu etkinlikte yer almışım hem güzel hem faydalı oldu

**Ben Müzesi Etkinliğinin Sonucu**

Seçilen objelerin tarihi önemini vurgulamak gözlenebilir hale getirmek amacı ile sergi kültürünü müzecilik anlayışı içinde birleştirmek amacı taşımaktadır. Öğrencilerin bu etkinlik sayesinde müzelere olan bakış açılarının değişmesi sağlanmıştır. Tarih dersine ilgi ve sevgileri artmıştır. Seçilen seçili eserler ile dönem-sanat ilişkisinde anlatılmıştır. Öğrencilerin sergilenen eserler ile geçmiş ve günümüz kavramları pekiştirilmiştir.

## KAYNAKLAR


Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin "Müze Eğitimine'' ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

T.(Yay.HaAtagök,z.).1999).*Yeniden Müzeciliği Düşünme*k. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları.

Buyurgan, S. (2007). Tarih dersi kapsamında programlı bir müze ziyareti. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildirileri içerisinde*. 12-14 Mayıs.

Bakü. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/UOYPSS1_Bildiri Kitabi.pdf, s. 725-729

Çakır İlhan, A., Artar, M., Bıkmaz, F., Okvuran, A., Tezcan, K., Doğan, D., Karadeniz, C., Çiğdem, H. ve Kut, S. (2019). *Müze Eğitimi Kitabı*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve

Geliştirme Genel Müdürlüğü.

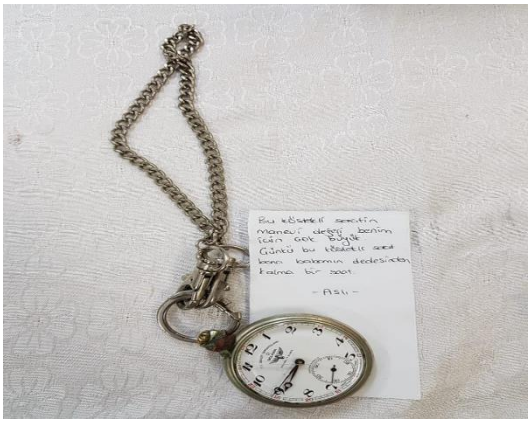
Çakır İlhan, A,. Artar, M,. Bıkmaz, F., Okvuran, A., Tezcan, K., Doğan, D., Karadeniz, C., Çiğdem, H. ve Kut, S. (2019). *Müze Eğitimi Etkinlik Kitabı*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.


## EKLER

**EK 1 İşlemeli Yastık Kılıfı Örneği**

**EK 2 Ben Müzesi Sınıflarından Kareler**

**EK 3 Ben Müzesi Eserlerinden Örnekler**



# Türkiye'de Genel Türk Tarihi Çalışmaları ve Prof. Dr. Tuncer Baykara

Cem İDEM

**ÖZET**

Modern tarihçiliğin Batı merkezli bir yaklaşımının ürünü olan "Çağ Taksimatı" Türklerin tarihini, bütüncül ve süreklilik prensipleri içerisinde incelemeye imkân vermemektedir. Bundan dolayı Prof. Dr Zeki Velidi Togan'ın gayretleriyle, tarihçiliğimizde "Genel Türk Tarihi" çalışmaları ayrı bir disiplin olarak gelişti. Prof. Togan'ın öğrencisi olan Prof. Dr. Tuncer Baykara, Türk Tarih Yazıcılığı'nda gelenekselleşmiş olan siyasi tarih üslubunun aksine; mekân ve kültür öğelerine olan ısrarlı vurgusu ve Türk tarihinin siyasal yorumlamaların haricinde de aktarılabileceği fikriyle ortaya koyduğu eserlerle, Togan ekolünü hem pekiştirmiş hem de yeni bir çığır açmıştır. Siyasal tarihi tümüyle reddetmeyen ve tarihi bir bütün olarak ele almayı ilke edinen anlayışı, geleneksel üslubu terk etmeden modern bir anlatı tekniği yaratmasını sağladı. Prof. Dr Tuncer Baykara'nın, Türk kültür hayatı ve özellikle Anadolu merkezli Türk tarihinin aydınlatılması amacıyla ortaya koyduğu eserlerin yanında Türk Tarihçiliği'nin meseleleri ile ilgili yaptığı çalışmalar, onun Türk Tarihçiliği için bir ekol olmasını sağladı.

Çalışmamızda; Prof. Dr Tuncer Baykara'nın bir ekol olmasını sağlayan tarih anlayışı, Türk Tarihçiliği üzerine yorumlamaları ve tenkitlerini değerlendirdiğimiz gibi tarihçimizin Türk Tarih Yazıcılığı'nda bulunduğu konumu ve önemini aktaracağız.

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Araştırma

*Tuncer Baykara,*

*Türk Tarih Yazıcılığı,*

*Genel Türk Tarihi,*

*Kent Tarihi,*

*Kültür Tarihi.*

# General Turkısh Hıstory Studıes in Turkey and Prof. Dr. Tuncer Baykara

**ABSTRACT**

The "Division of Ages", which is a product of the Western-centric approach of modern historiography, does not allow examination of the history of the Turks within the principles of holistic approach and continuity. That's why, with the efforts of Prof. Dr. Zeki Velidi Togan, "General Turkish History" Studies have developed as a separate discipline in our historiography. Prof. Togan's student, Prof. Dr. Tuncer Baykara; with his insistent emphasis on spatial and cultural elements and the idea that Turkish history can be conveyed beyond political interpretations in contrast to the traditional style of political history in Turkish Historiography; both reinforced the Togan school and broke new ground. His understanding, which does not completely reject political history and adopts the principle of considering history as a whole, enabled him to create a modern narrative technique without abandoning the traditional style. Prof. Dr. Tuncer Baykara's works about the issues of Turkish Historiography, as well as the works he produced for the purpose of clarifying Turkish cultural life and especially Anatolia-centric Turkish history, enabled him to form a school for Turkish Historiography.

In our study; as we evaluate Prof. Dr Tuncer Baykara's understanding of history, his interpretations and criticisms on Turkish Historiography, that made him enabled him to form a school, we will convey the position and importance of our historian within Turkish Historiography.

**Article Type**

Research

*Tuncer Baykara,*

*Turkish Historiography,*

*General Turkish History,*

*Urban History,*

*Cultural History.*

7 Temmuz 1940 tarihinde Denizli'nin Yatağan köyünde; eğitimci ve Cumhuriyet kültürünün getirdiği yeniliklerin hakim olduğu bir aile ortamında dünyaya gelmiştir. Yatağan gibi bir dönem belediye dahi olacak kadar büyük bir köyde doğmuş olan Tuncer Baykara, babası Mustafa Asım Bey'in öğretmenlik vazifesi gereği Yeşilyuva ve daha sonra Karahüyük'e tayin olmasıyla burada çocukluğuyla ilgili hatırladığı ilk anılarını yaşayacaktır.[*] Mustafa Asım Bey'in Karaman'a bağlı Deyne köyüne gitmesiyle Tuncer Baykara da ilk öğrenimine burada başlamıştır. Deyne'de başlayan ilkokul öğrenimini doğduğu köy Yatağan'da tamamlayan tarihçimiz, ortaokul öğrenimini Niğde, Acıpayam ve Urla gibi farklı yerlerde bulunarak tamamlamıştır.

[*] Tuncer Baykara, ''Ben Kendim ve Tarihçilik Yolunda Kırk Yıl (1964-2004), İstanbul, 2004, s. 9-14.

Dönemin kuralları gereği üniversite eğitimi için çeşitli fakülte sınavlarına giren Tuncer Baykara, İstanbul Üniversitesi Kimya Mühendisliği bölümünü kazanmıştır. Kimya Fakültesi'nde okuduğu sırada 28 Mayıs 1960 tarihinde başlayan siyasi olaylar sebebiyle üniversitelerin tatil edilmesi ve zaten bu bölüme ısınamamış olması, onun tarihçi özelliklerini keşfetmesi ve tarihçilik yoluna girmesine sebep olmuştur. [*] 1962-1963 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü'ne geçiş için girdiği sınavı birincilikle kazanan Baykara ilk yılında; İbrahim Kafesoğlu, Afif Erzen, Mustafa Kafalı daha sonraki yıllarda ise Zeki Velidi Togan, Besim Darkot, Ömer Lütfi Barkan, Cemal Tukin gibi Türk Tarihçiliğinin önemli isimlerinin öğrencisi olmuştur.[†] Baykara, üniversite yıllarında etkilendiği isimler ile alakalı: *''Beni gerek kişilik, gerek metot olarak etkileyenlerin başında Zeki Velidi Togan gelmektedir. Onunla hem bir hoca-talebe, fakat daha çok adeta bir baba-evlat gibi olmuş, bir zaman için (1969 yazı-1971 başı) evlerinde de kalmıştım…* şeklindeki ifadeleriyle Zeki Velidi Togan ile olan yakınlığını ifade ederken yine üzerinde emeği olan diğer tarihçilerimizden Muammer Kemal Özergin, İbrahim Kafesoğlu, Besim Darkot ve Bahaeddin Ögel'i de zikretmektedir.[‡] 1966 yılında Tarih bölümünden mezun olan tarihçimiz, aynı yıl Zeki Velidi Togan'ın yanında doktora yapmaya başlamıştır.

1967 yılında Erzurum'da açılan akademik kadroya başvurmuş yine bu yıl Erzurum Atatürk Üniversitesi'nde akademik kariyerine adım atmıştır. 1970 yılında Zeki Velidi Togan'ın vefatıyla doktora çalışmalarını İbrahim Kafesoğlu kılavuzluğunda sürdürmüştür. Doktorasını

başarılı bir şekilde tamamladıktan sonra Erzurum'a dönen Baykara, 1973 yılında Hacettepe Üniversitesi'nin açtığı doktoralı öğretim görevlisi sınavında da başarılı olarak buradaki görevine başladı. 1980 yılında Doçent ünvanını alan tarihçimiz, 1982 yılında Şenay Kadriye Hanım ile evlenmiş ve bu evlilikten Asım Alp ve Ayşe Bike isimli iki evlat sahibi olmuştur. Hacettepe Üniversitesi'nde sekiz yıl kadar görev yaptıktan sonra Ege Üniversitesi'nde Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Ana Bilim Dalı için profesörlük ilanı açıklanınca, Profesör olarak burada göreve başlamıştır. Ege Üniversitesi'nde ayrıca idari görevler üstlenen Baykara, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölüm Başkanlığı ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü görevlerini icra etmiştir.

Tarihin çok farklı alanlarında eserler ortaya koymuş olan Baykara, özellikle kültür tarihi çalışmalarıyla tanınmıştır. Akademik kariyerinin başlarında yayınladığı ''Kökboya'' isimli makalesiyle[§] alışılmışın dışında bir içerik ve bununla beraber farklı bir üslup kullanması onun daha sonraları ortaya koyacağı eserlerin muhteviyatı için de ipucu niteliğinde olmuştur. Aynı dönemlerde İzmir ile ilgili çalışmaları da kent tarihçiliği ile alakalı olacaktır. ''Eski İzmir'de Yangınlar'', ''İzmir'in Dört Fethi'', ''Eski Urla Ekspredisyonu Hakkında Ön-

[*] Baykara, Ben Kendim, s. 20-21.
[†] Tuncer Baykara Armağanı, s. 2-3.
[‡] Baykara, Ben Kendim, s. 24-25.
[§] Tuncer Baykara, ''Kökboya'', İstanbul Üniversitesi, Coğrafya Enstitüsü Dergisi, C. VII, Say. 14, s. 211-226.

Rapor'' isimli denemeleri bu anlamda kent tarihçiliği ile ilgili eserlerinin ilk örnekleridir.* Bu deneme çalışmalarından sonra ''Denizli Tarihi'' ve ''İzmir Şehri ve Tarihi'' isimleriyle yayınladığı kitapları yine kent tarihçiliği alanında ilk kitap eserlerdir. ''Türkiye Selçukluları Döneminde Konya Şehri'' adlı eserinde bahsi geçen devletin yıkılışına kadar siyasi merkez özelliği göstermiş olan Konya şehrinin idari, mimari ve askeri özelliklerinin yanında demografik yapısı hakkında teferruatlı tespitlerde bulunmaktadır. Kent tarihçiliği alanında ortaya koyduğu eserlerde özellikle şehir yaşamı ve insanı merkeze alan Baykara, şehirlerin teferruatlı siyasi tarihlerine değinmekten kaçınmıştır. Bunlarla beraber kent tarihçiliği başlığı altında değerlendirebileceğimiz, ''Hınıs ve Malazgirt Sancakları Yer Adları'' isimli kitap çalışması bu alanda ortaya koyduğu bir başka eserdir. Ayrıca ''Selçuklular ve Beylikler Çağında Denizli'' adlı eseri bu alanda yayınladığı son kitap olma özelliğini korumaktadır.† Baykara'nın kent tarihçiliği konulu çok sayıda makale çalışması da bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; Türklerin konargöçer özelliklerine vurgu yapılarak, şehirli-yerleşik bir toplum olmadıkları üzerine daha çok batı köklü ideolojik yorumlamalara cevap niteliği taşımaktadır.‡ Makale çalışmalarının büyük çoğunluğunda, konu edindiği kentlerin demografik yapıları hakkında aktardıkları ve bu minvalde yaptığı yorumlar daha genç araştırmacılar için kılavuz olmuştur.

Tarih camiasında Tuncer Baykara'nın ismi, bu alanda yaptığı çalışmaların bolluğundan daha çok kent tarihçiliğiyle anılıyor olsa da onun akademik merakı ve çalışma alanı bununla sınırlı kalmamıştır. Özellikle, sosyal ve iktisadi tarih alanında ortaya koydukları, günümüzde dahi sürekli başvurulan ve üzerine gözle görülür bir katkı yapılmayan niteliktedir. ''Anadolu'nun Selçuklular Devrindeki Sosyal ve İktisadi Tarihi Üzerine Araştırmalar'' isimli kitabında, Anadolu'nun Selçuklu idaresi altında sembolleşmiş bazı şehirlerinin idaresi ve bununla beraber bu şehirlerin demografik ve kültürel yapılarına ışık tutmaktadır. Bu anlamda belirli bir yöre üzerinde yoğunlaşmaktan ziyade, bir siyasi devirde şehri merkeze alarak ve ondan hareketle coğrafyanın bütünü için yaptığı genel tespitler, klasikleşmiş siyasi tarih üslubunun aksine bu konuları hariçte tutarak yorumlamanın güzel bir örneğidir.§ Bu alanda yaptığı çalışmalardan en günceli 2004 yılında yayınladığı ''Türkiye Selçuklularının Sosyal ve Ekonomik Tarihi'' isimli kitabıdır.** Sosyal ve iktisadi tarihin doğrudan doğruya kent veya kırsal ile ilişkilendirilmesi ve bunların birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak değerlendirilmesi bugün biz genç araştırmacılar için en olağan fikirdir. Ancak

---

* Tuncer Baykara, ''Eski İzmir'de Yangınlar'', Yeni Asır Gazetesi (İzmir), 18-26 Temmuz 1962 vd; ''İzmir'in Dört Fethi'', Yeni Asır Gazetesi (İzmir), 9 Eylül 1962. ; ''Eski Urla Ekspredisyonu Hakkında Ön-Rapor'', Tarihçi Dergisi, (İÜEF Tarih Talebe Cemiyeti Yayını), I/1, Nisan 1965.

† Tuncer Baykara, ''Denizli Tarihi, II. Kısım (1070-1429), Fakülteler Matbaası, İstanbul, 1969. vd; ''İzmir Şehri ve Tarihi'', İzmir, 1974. (Ege Üniversitesi Yayını). ; ''Türkiye Selçukluları Devrinde Konya Şehri'', Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1985. ; ''Hınıs ve Malazgirt Sancakları Yer Adları'', Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1991, İstanbul.

‡ Tuncer Baykara, ''XI. Yüzyıla Kadar Türk Tarihinde Şehir'', Atatürk Üniversitesi Araştırma Haber Dergisi, I/2 (Nisan), 1972, ; ''Eski Türkler Şehirciliğe Önem Vermişler'', Hürsöz Gazetesi, (22 Kasım), Erzurum, 1972.

§ Tuncer Baykara, ''Anadolu'nun Selçuklular Devrindeki Sosyal ve İktisadî Tarihi Üzerine Araştırmalar'', Ege Üniversitesi Yayınları, 1990, İzmir.

** Tuncer Baykara, ''Türkiye Selçuklularının Sosyal ve Ekonomik Tarihi'', IQ Yayınları, İstanbul 2004.

bunun bizim dimağımızda bir kalıp fikir olarak bulunmasının altında büyük oranda Baykara'nın çalışmaları yatmaktadır. Öyle ki günümüzde kent veya kırsal yerleşimler üzerinden gerçekleştireceğimiz bir çalışmada doğrudan Baykara'nın eserlerine başvurmasak da onun kalıplaştırdığı ve Türk Tarihçiliği için geleneksel hale getirdiği bir tarzı tüketmiş oluyoruz. Bu durum elbette her bilim dalında görüleceği şekliyle kümülatif bir ilerlemeyle açıklanabileceği gibi bir o kadar da tarihçimizin emekleri ile alakalı olmalıdır.

Türk Tarihçiliği'nin uzun yıllar siyasi tarih ve politik çerçevede değerlendirilen tarihi dönemler etrafında gelişim gösterdiği aşikardır. Baykara'nın bu anlamda getirdiği yeniliklerden biri de tarihin coğrafya ile birlikte değerlendirilmesi meselesidir. ''Anadolu'nun Tarihi Coğrafyası'na Giriş'' adlı kitabında Anadolu'nun coğrafi taksimatını yaptığı gibi ilk Türk iskanlarından modern çağlara kadar genel bir idare tarihi anlatısı yapmaktadır.[*] Sosyal ve iktisadi tarih çalışmalarıyla birlikte gördüğümüz kent vurgusu gibi, tarihi coğrafya çalışmalarında da idare tarihiyle beraber açıklanmıştır. Bu açıdan tarihçimizin üslubunda, bir tarih başlığını tek başına değerlendirmek yerine birbiriyle olan bağlantısının yapılması ve genel olarak aktarılmış olduğunu görüyoruz.

Baykara bütün bu çalışma alanlarının yanında biyografi niteliğinde, kişileri konu alan birçok eser ortaya koymuştur. Onu akademik hayata kazandıran Zeki Velidi Togan ve hocalarından Emel Esin ile ilgili çok sayıda makale yayınlayan Baykara, bahsi geçen iki tarihçimizin merkeze alındığı bütün akademik çalışmalarda bulunmuştur.[†] Biyografi çalışmalarının dışında I. Gıyaseddin Keyhusrev ve Aydınoğlu Gazi Umur Bey gibi tarihi karakterlerin merkeze alındığı ve iktidar yıllarının anlatıldığı eserleri de bulunmaktadır.[‡]

Ayrıca, medeniyet ve kültür tanımlamaları üzerinde ısrarla fikir üreten tarihçimiz çok sayıda yayın yaptığı gibi bu alanda yalnızca Ortaçağ ile sınırlı kalmamış özellikle XIX. Yüzyılda Türkiye'nin genel medeni vasıfları ve Anadolu'nun içinde bulunduğu sosyal dönüşümü konu edinmiştir. Türklerin medeni vasıfları ve medeniyete katkılarını aktardığı yayınlarının yanında Türklüğü tanımlamış ve bununla beraber Türk Dünyası'nın tarihi ve genel sorunlarıyla alakalı tespitlerde bulunmuştur.

Tarihçimiz; ''Tarih, her zaman yaşanan hayatın geçmiş zaman içindeki bir kesitidir. Bir başka ifade ile geçmiş zamanda yaşanan hayatın bütün yönleriyle tetkik ve tasviridir.'' ifadeleriyle tarihi, oldukça yalın bir şekilde tanımlamaktadır.

Baykara'nın; tarih ilminin insanlığın bir ihtiyacını karşılaması bakımından değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öyle ki *''İnsanlık üç boyutun üzerindedir. Dünden gelmekte, bugünü*

---

[*] Tuncer Baykara, ''Anadolu'nun Tarihi Coğrafyasına Giriş I, Anadolu'nun Türk Devrindeki İdari Taksimatı'', Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 1988 Ankara.

[†] Tuncer Baykara, ''Zeki Velidi Togan'', Kültür Bakanlığı Yayınları: 1842, Türk Büyükleri:110, Ankara 1989. vd; Ord. Prof. Dr Zeki Velidi Togan'', Bizim Anadolu Gazetesi, (26 Temmuz), 1971 İstanbul. ; ''Dr. Emel Esin, Hayatı ve Eserleri (Doğumunun 60. Yılı Münasebetiyle)'', Ortadoğu Gazetesi (25 Ekim), 1974 İstanbul. ; ''Dr. Emel Esin ve Eserleri'', Türk Edebiyatı Dergisi, say.35, (Kasım), s. 30-34, 1974, say. 36, (Aralık) s. 38-42, 1974.

[‡] Tuncer Baykara, ''I. Gıyaseddin Keyhusrev, Gazi-Şehid (1164-1211)'', Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1977 Ankara. vd; ''Aydınoğlu Gazi Umur Bey'', Kültür Bakanlığı Yayınları, 1990/91, Ankara.

*yaşamakta ve yarına gitmektedir. İnsanlığın yarını için en iyi tahmini tarihçiler yapabilir. Çünkü bu üç boyutun en iyi bilineni bugündür. Ancak bugünü bilmek, yarını sezmek ve tahmin etmek için yeterli değildir. İşte insanın ve insanlığın yarınını bilmesi ve sezmesi için gereken öteki boyut, dünün bilinmesidir. Dünü bilmek ise, tarih sayesinde mümkün olabilmektedir.''*[*] Şeklindeki ifadeleri tarihin güncel anlamdaki işlevini de ortaya koymaktadır. Tarihçimiz tarih ilminin yararını bu anlamda, toplumlar ve devletler üzerinden açıklamaktadır. Milletler geçirdikleri sosyal dönüşümler ve yaşadıkları siyasi tecrübelerden hareketle geleceklerini tayin edebilmeli ve bunu da milli tarihlerinin şuuru ile gerçekleştirmelidirler. Devletlerin ise büyük yapılar haline gelebilmeleri için yine bu tarihi şuuru muhafaza etmeleri gerekir. Prof. Dr Tuncer Baykara bu konuda tarihçinin toplumda önemli bir konumda bulunmasının devletin siyasi işleyişiyle doğrudan bağlantılı olduğunu ve ABD, Rusya, Almanya, İngiltere, Fransa gibi ülkelerde tarih ilminin doğrudan doğruya siyasi amaçlarının bir aracı olarak kullanıldığını ifade etmektedir.[†] Türkiye'de tarihin ve tarihçiliğin gerçek anlamıyla hakettiği konumda bulunmamasını yukarıda bahsi geçen hasletleri henüz taşımamasıyla ilişkilendiren tarihçimiz bunun ileride gerçekleşeceğini ve layık olduğu yerde konumlanacağını da belirtmektedir.[‡]

Baykara'nın çok yönlü bir metodolojik yaklaşım içinde olduğunu söylemek de yanlış olmayacaktır. ''Tarih Araştırma ve Yazma Metodu'' adlı kitabında tarihi anlamak ve tarihçi olmanın ilk yöntemi olarak kronolojiyi işaret etmektedir. Zaman mefhumunun önemini vurgulayan tarihçimiz takvimlerin oluşumu ve takvim kullanımının önemi hakkındaki düşüncelerini ayrıntılı olarak aktarmıştır.

Tarihin diğer bilimler ile olan ilişkisinin tespiti ve kullanımına önem veren Baykara, bu anlamda bunları açıklamalı olarak sıralamıştır. Tarihle ilişkili bilimlerin yanında tarihe yardımcı olan ilimleri de belirten tarihçimiz bunların kullanım alanlarını da ortaya koymuştur.

Tarihle ilişkili bilimlerin yani bütün bilimlerin sosyal yönlerinin anlaşılması ve tarihçinin gözünden değerlendirilmesi; Sosyoloji, Psikoloji, Felsefe, Hukuk, Coğrafya, İktisat, Siyaset Bilimi, Kamu Yönetimi gibi çeşitli disiplinler vasıtasıyla gerçekleştirilmelidir. Ayrıca Tarihe yardımcı olan ilimler; Filoloji, Ana Dil, Kaynak Dilleri, Batı Dili, eski eserlerle ilişkili olarak Arkeoloji, Nümizmatik (Eski Paralar ve bunların anlaşılması), Tarihçimizin de sıkça başvurduğu bir bilim dalı olarak Epigrafi ( Kitabe ve Yazıt Okuma), kültürün en somut hallerinin yani; geleneklerin, kültür ürünlerinin, musiki ve oyun örneklerinin incelendiği ve o toplum hakkında doğrudan bilgi sağlayan Halk Bilimi, yeni bir bilim dalı olarak kabul edilebilecek olan Tarihi Coğrafya; yolların, şehir ve köylerin ortaya çıkışı ve gelişimiyle ilgilidir. Arşivcilik ve Bilgisayar Bilimi tıpkı Tarihi Coğrafya gibi bir bilim dalı olarak son zamanlarda gelişim göstermiştir.

---

[*] Tuncer Baykara, ''Tarih Araştırma ve Yazma Metodu'', Akademi Kitabevi, 1999 İzmir, s. 5.
[†] a.g.e, s. 5.
[‡] a.g.e, s.6.

Baykara; tarihi bilgiyi edinme meselesinin ilk aşamasında kaynakları işaret etmektedir. Ancak ona göre çağdaş yazarların eserleri hiçbir zaman kaynak olarak nitelendirilmemelidir. Tarihçimiz, kaynakların haricinde bilgi edinmek için; her türlü eşyanın, gözlemlerin, sözlü aktarımın, belge ve kitabenin kullanılabileceğini belirtmektedir. Bilgi edinme aşamasından sonra hem kaynağın hem de edinilen bilginin tenkid edilmesi ve işlevsel hale getirilmesinin önemine vurgu yapan Baykara, ancak bu sayede ortaya çıkan ürünün değerlendirilmek için hazır olacağı fikrindedir.

Baykara'nın metodolojik yaklaşımına göre; bilginin toplanması ve tenkidinin yapılmasından sonra artık yazma aşamasına gelinmiştir. Tarihçimize göre yazma işleminin doğuştan gelen bir yetenek olduğu hakkında yapılan yorumlar konusunda şüphelidir ancak rahat yazabilenlerin daha başarılı tarihçiler olacağı da muhakkaktır. Tarihçimiz bu sebeple tarihçilerin bir günlük tutar gibi sürekli olarak yazmalarını önermektedir. [*] Yazma işlemini birtakım esaslara ayıran tarihçimiz, ilk olarak yazma işlemine hazırlıktan bahsetmektedir. Hazırlık aşaması genel olarak yazma işlemine girişi ifade etmektedir. Yazma işleminde peşin hükümlerden kaçınılmalıdır. Öyle ki mensubu olduğumuz inanç grupları, milli hassasiyetlerimiz ve yakın tarihin getirdiği siyasi tecrübeler yazım aşamasında tarihçiyi etkilememelidir. Baykara, bahsi geçen bağlar sebebiyle araştırmacının doğal bir etki altında olabileceğini şu şekilde ifade etmektedir; *''15 Mayıs 1919'da İzmir'e Yunan askerinin çıkmasını araştıran bir Türk ile bir Yunanlı meseleyi elbette farklı biçimde ortaya koyacaktır. Çünkü o gün Türkler için bir matem, fakat Yunanlılar için bir bayram gibidir. Bu konuda önemli olan, araştırma yapan kişinin mensub olduğu milleti için duyabileceği makul hisleri abartmamasıdır.*[†] Yazma aşamasında tarihçi, genel hazırlıktan ayrı olarak özel bir hazırlıkta da bulunmalıdır. Araştırılacak konu hakkında gerçek manada birikim sahibi olunması ve çalışmanın isminden içeriğine kadar özgün olarak özelleştirilmesi bu aşamanın önemli hususlarıdır.

Avrupa'da tarih yazıcılığının klasikleşmiş yöntemlerinden ''çağ taksimatı'' meselesi, XVII. Yüzyılda ortaya atıldığında batının ihtiyaçlarının karşılanması amacını taşıyordu. İlk dönemlerinde daha çok din ve felsefe eğitimi almış isimler tarafından geliştirilen bu yöntem, Avrupa Tarihi'nin çehresinin belirlenmesi açısından uyumlu gözüküyordu. Buna göre Eskiçağ, Ortaçağ ve Yeniçağ olmak üzere ''üçlü sistem'' esas sayılmıştı. Ancak bu taksimatın Avrupa dışında kalan milletlerin siyasi, kültürel ve dini gerçeklerine uymuyordu. [‡]

Bu sistemin siyasi, coğrafi ve dini esasları itibariyle Türklerin tarihine de uyumlu olmadığı açıktı. Çünkü Türkler bilinen tarihleri boyunca çok geniş bir sahada faaliyet gösterdikleri gibi aynı dönemde birbirinden farklı siyasi ve kültürel serüvenlerin içerisinde olmuşlardı. Dolayısıyla Avrupalı milletlerin kendileri için öngördükleri tarih yazımının Türkler için bir geçerliliği yoktu. Bu sebeple modern Türk Tarih Yazıcılığı kendine özgü bir üslup ve metod bulmalıydı. Bu amaçla Fuad Köprülü ve Zeki Velidi Togan'ın başını çektiği önemli isimler, Türk tarihinin ana hatlarını belirlemek ve Türklere özgü bir taksimat yapmak üzere harekete

[*] Tarih Metodolojisi, s. 87.
[†] A.g.e, s. 90.
[‡] İbrahim Kafesoğlu, ''Türk Tarihinde Çağlar Meselesi'', Türk Kültürü, s.254, İstanbul, 1984.

geçtiler. 1932'de; I. Türk Tarih Kongresi'nde aleyhine geliştirilen ve akademik üsluba yakışmadığını düşündüğümüz yaklaşımlardan sonra Viyana'ya giden Togan, Milli Eğitim Bakanlığı'nın daveti üzerine Türkiye'ye geri dönmüş ve İstanbul Üniversitesi'nde Umumi Türk Tarihi Kürsüsü'nü kurmuştur. Togan, kürsünün kuruluşunun önemini Umumi Türk Tarihine Giriş adlı eserinde; *''Vaktiyle Süleyman Paşa tarafından ileri sürülen fikir, yani Türklerin umumi tarihinin bundan 2 asır önce Fransız alimi Deguignes tarafından işlenip ortaya konulduğu gibi, ilmin büyük bir mevzuu olduğu fikri kabul edilerek, Gazi Mustafa Kemal Atatürk, İstanbul Üniversitesi'nde umumi Türk tarihine ayrı bir kürsü açtırdı ve Türk tarihini geniş anlama lüzumunu ortaya attı. Fakat otorite sahibi ilim ve fen merkezimiz henüz vücuda gelemediğinden, bugüne kadar milli tarihte umumun kabulüne mazhar olan hiçbir tezimiz yoktur. … Memleketimizde ilmi otorite muhakkak vücuda gelecektir, bugünü görmek her ciddi aydının en has emelidir, fakat bu zamanın daha hulûl etmediğini gördüğüm halde ben bazı meseleleri ortaya koyan bu eserimi Türkçe olarak neşrediyorum. Çünkü ortada tanınmış bir ilim otoritesi yoksa dahi, salahiyet sahibi münferid ilim adamlarımız, her gün üniversitelerimizin, Tarih Kurumu'nun yayınlarında vesaire neşriyatta kıymetli tetkikler neşretmekte olan yeni neslimiz, nihayet aklıselim sahibi geniş münevver tabakamız vardır, onların benim içtihatlarımı hayırhahlıkla karşılayacaklarından eminim.''*[*]*

Togan'ın, Umumi Türk Tarihine Giriş eserini bu yeni metod arayışının manifestosu olarak değerlendirebileceğimiz gibi yukarıdaki ifadelerinden Türk Tarih Yazıcılığı'nın gelişimi için bir hedef gösterdiği sonucunu da çıkarabiliriz. Bu anlamda Togan'ın hedef olarak gösterdiği metodolojik gelişimin en önemli örneklerinden biri yine onun öğrencilerinden olan Baykara tarafından ortaya konulmuştur.

Genel Türk Tarihi kürsüsünün kuruluşundaki temel motivasyon, Türk Tarih Yazıcılığı'nın kendine has bir metodoloji oluşturma isteği idi. Köprülü ve Togan öncülüğünde başlayan ve Türk tarihinin bir bütün olarak ele alınmasını hedefleyen bu akademik hareket, ilk dönemlerinde özellikle Togan'ın akademik gayretiyle gelişim göstermiş ve Türk tarihçiliğine özgü bir metodoloji ortaya koyulmuştu. Türk tarihini siyasi ve askeri yönleriyle değerlendirmiş olan Togan; ne yazık ki kültür, ekonomi ve sosyal hayata dair kapsamlı bir çalışma gerçekleştirememiştir. Tarihte Usül isimli eseri bir metodolojik manifesto niteliği taşırken Umumi Türk Tarihine Giriş adlı eserinin giriş kısmında, çalışmalarının tamamlanmamış olduğunu işaret ederek, yeni neslin bu anlamda başarılı olabileceğini ifade etmektedir. Togan'ın tedrisatından geçmiş araştırmacılardan biri olarak Türk tarihini; siyasi ve askeri tarih anlatılarına dayandırmadan bir bütün olarak ortaya koyan Baykara, tarih araştırma ve yazma metodu isimli eserinde ''tamlama'' olarak vurguladığı yaklaşımıyla aslında Genel Türk Tarihi çalışmalarının başlangıcında öne sürülen hedeflerden birini yani Türk Tarihinin her açıdan ele alınması ve çok yönlü olarak açıklanması gayesini işaret etmektedir. Baykara eserlerinde; tarih ile ilişkili ve tarihe yardımcı ilimlerin tamamından faydalanmış, dönemin klasikleşmiş tarih üslubu, geleneksel anlatı tarzının aksine oldukça yeni bir ifade tekniği kullanmıştır. Bahsi geçen tarihe yardımcı ilimlerden tarihi coğrafya,

[*] Zeki Velidi Togan, ''Umumi Türk Tarihine Giriş'', XIII, X, Enderun Kitabevi, (3.baskı), İstanbul, 1981.

adeta Baykara ile özdeşleşmiştir. Türk tarih camiasını, tarihi coğrafya ile tanıştıran ve bu ilmin tarih ile harmanlanmasını sağlayanların başında da Baykara gelmektedir. Yalnızca bu yönüyle değil, tarihçimizin geniş çalışma alanında koyduğu eserlerle Türk Tarih Yazıcılığı alanında çığır açmıştır. Günümüzde dahi Ortaçağ çalışmalarında özellikle Selçuklu, kent tarihi, tarihi coğrafya ve sosyal hayat başlıkları altında yapılan çalışmalarda ilk başvurulan ve ilham alınan isimlerin başında Baykara gelmektedir. Buradan hareketle Baykara'nın Türk tarihçiliği ve tarih yazıcılığı için bir ekol olduğunu söylemek abartılı bir çıkarım olmayacaktır.

## KAYNAKÇA

BAYKARA, T. (1962) ''Kökboya'', İstanbul Üniversitesi, Coğrafya Enstitüsü Dergisi, C. VII.

BAYKARA, T. (1962), ''Eski İzmir'de Yangınlar'', Yeni Asır Gazetesi (İzmir), 18-26 Temmuz, İzmir.

BAYKARA, T. (1962), ''İzmir'in Dört Fethi'', Yeni Asır Gazetesi (İzmir), 9 Eylül, İzmir.

BAYKARA, T. (1965), ''Eski Urla Ekspredisyonu Hakkında Ön-Rapor'', Tarihçi Dergisi, (İÜEF Tarih Talebe Cemiyeti Yayını), I/1, Nisan.

BAYKARA, T. (1969), ''Denizli Tarihi, II. Kısım (1070-1429), Fakülteler Matbaası, İstanbul.

BAYKARA, T. (1971), ''Ord. Prof. Dr Zeki Velidi Togan'', Bizim Anadolu Gazetesi, (26 Temmuz), İstanbul.

BAYKARA, T. (1972), ''Eski Türkler Şehirciliğe Önem Vermişler'', Hürsöz Gazetesi, (22 Kasım), Erzurum.

BAYKARA, T. (1972), ''XI. Yüzyıla Kadar Türk Tarihinde Şehir'', Atatürk Üniversitesi Araştırma Haber Dergisi, I/2 (Nisan).

BAYKARA, T. (1974), ''Dr. Emel Esin ve Eserleri'', Türk Edebiyatı Dergisi, say.35, (Kasım), s. 30-34, 1974, say. 36, (Aralık).

BAYKARA, T. (1974), ''Dr. Emel Esin, Hayatı ve Eserleri (Doğumunun 60. Yılı Münasebetiyle)'', Ortadoğu Gazetesi (25 Ekim), İstanbul.

BAYKARA, T. (1974), ''İzmir Şehri ve Tarihi'', (Ege Üniversitesi Yayını), İzmir.

BAYKARA, T. (1977), ''I. Gıyaseddin Keyhusrev, Gazi-Şehid (1164-1211)'', Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

BAYKARA, T. (1985), ''Türkiye Selçukluları Devrinde Konya Şehri'', Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.

BAYKARA, T. (1988), ''Anadolu'nun Tarihi Coğrafyasına Giriş I, Anadolu'nun Türk Devrindeki İdari Taksimatı'', Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, Ankara.

BAYKARA, T. (1989),''Zeki Velidi Togan'', Kültür Bakanlığı Yayınları: 1842, Türk Büyükleri:110, Ankara.

BAYKARA, T. (1990), ''Anadolu'nun Selçuklular Devrindeki Sosyal ve İktisadî Tarihi Üzerine Araştırmalar'', Ege Üniversitesi Yayınları, İzmir.

BAYKARA, T. (1990/91), ''Aydınoğlu Gazi Umur Bey'', Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

BAYKARA, T. (1991), ''Hınıs ve Malazgirt Sancakları Yer Adları'', Türk Tarih Kurumu Yayınları, İstanbul.

BAYKARA, T. (2004), ''Ben Kendim ve Tarihçilik Yolunda Kırk Yıl (1964-2004), İstanbul.

BAYKARA, T. (2004), ''Türkiye Selçuklularının Sosyal ve Ekonomik Tarihi'', IQ Yayınları, İstanbul.

KAFESOĞLU, İ. (1984), ''Türk Tarihinde Çağlar Meselesi'', Türk Kültürü, İstanbul.

ÖZ, M. (2011), ''Tuncer Baykara Armağanı'', TKAE, Ankara.

TOGAN, Z.V. (1981), ''Umumi Türk Tarihine Giriş'', XIII, X, Enderun Kitabevi, (3.baskı), İstanbul.

# 1330 Tarihli Darülmuallimin-i İbtidai Ders Programında Yer Alan İlm-i Terbiye-i Etfal Dersinin İçerik Analizi

Nebati GÖÇERİ

Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi https://orcid.org/0000-0001-6374-4734

**ÖZET**

Osmanlıda öğretmen yetiştirme meselesi 1848'de Darülmuallimin'in kurulması ile başlamıştır. Darülmuallimin ilk açıldığı zaman programında pedagoji dersleri bulunmamaktadır. Bu eksiklik zaman içinde giderilmiş ve programlara pedagoji dersleri konulmuştur. Osmanlının son dönemlerinde ise bu kurumların ders programlarında ciddi değişiklikler yapılmış, ders içerikleri daha metodolojik bir biçimde belirlenmiş ve bir hayli zenginleştirilmiştir. Avrupa'da 18. yy.da Aydınlanma Dönemi'nden itibaren eğitim konuları üzerine çok sayıda eser üretilmiştir. Pedagojinin bir ilim olma süreci Avrupa'da J. J. Rousseau ile başlamıştır. Eğitimin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği konusu felsefe disiplini içinde ciddi bir tartışma konusu olmuştur. Zamanla felsefe içinden pedagoji denen yeni bir ilmî disiplin ortaya çıkmıştır. 19. Yüzyıl sonu ile yirminci yüzyıl başlarında ise Herbert Spencer'in pedagojiye dair geliştirdiği görüşler Avrupa'da pedagojik bakış açısını etkilemiştir. Spencer'in terbiyenin zihin terbiyesi, beden terbiyesi ile his ve ahlak terbiyesi biçimindeki üçlü sınıflaması uzunca bir süre pedagoji ilminde geçerli olmuştur. Osmanlı aydınları eğitim bilimi Avrupa'da ortaya çıktıktan uzunca bir süre sonra konuya ilgi duymaya başlamış olsa da ve pedagoji ilmi Osmanlıya epeyce gecikmeli olarak gelmiş olsa da son dönemlerde Avrupa ile Osmanlı aradaki pedagojik anlayış farkları giderilmeye başlanmıştır. Bunun bir yansımasını Osmanlı muallim mekteplerindeki pedagoji derslerinin içeriklerinde görmek mümkündür. 1330 (1915) tarihli bu düzenlemeye göre dört yıllık bir tahsil süresi olan ibtidai darülmualliminlerde birinci sene 20 saat, ikinci sene 26 saat, üçüncü sene 30 saat ve dördüncü sene 34 saat ders yapılacaktır. Bu programda toplam 16 saatlik pedagoji dersleri vardır. Bizim analizi yaptığımız 1330 tarihli Darülmuallimin-i İbtidai Programı ders içeriğinde de Pedagoji İlminin kurucusu Rousseau'nun ismi zikredilmiştir. İlköğretimi bütün çocuklara yaymaya çalışan Pestalozzi'nin ismi zikredilmiştir. Çeşitli etkinlikler yoluyla çocukları eğitme usulünün

**TAM METİN BİLGİSİ**

**Tam metin Türü**

Araştırma

Osmanlıda Pedagoji Dersleri,

Darülmuallimin-i İbtidai,

Rousseau,

Pestalozzi,

Froebel,

Herbert Spencer.

uygulayıcısı ve Kindergarten'lerin kurucusu olan Froebel'in ismi zikredilmiştir. Terbiyeyi felsefenin önemli bir alanı olarak göre Spencer'e da özellikle temas edilmiştir. Bu bildiride 1330 tarihli Darülmuallimin-i İbtidai Ders Programında yer alan pedagoji derslerinin içinden sadece dördüncü sene haftada üç saat verilecek olan "İlm-i Terbiye-i Etfal" dersinin içerik analizi yapılacaktır. "İlm-i Terbiye-i Etfal" dersinde "İspenser Nazariyesi" ibaresi ile belirtilen Herbert Spencer'in pedagojik fikirleri esas alınmış ve öğretim konusu yapılmıştır. Bizim bu yöndeki tespitimiz Osmanlıda pedagoji ilminin nasıl anlaşıldığı ve uygulandığı konusu ile ilgilenen uzmanların dikkatine sunulacaktır

# According to 1330 Curriculum Content Analysis in the Teacher Training School for Men of Pedagogy Course

**ABSTRACT**

The teacher training in the Ottoman Empire started with the establishment of Teacher Training School for Men in 1848. When Teacher Training School for Men opened firstly, there were no pedagogy courses in its program. This deficiency eliminated over time and pedagogy courses were included in the programs. In the last period of the Ottoman Empire, serious changes made in the curriculum of these institutions; the course contents were determined in a methodological way and considerably enriched. Since the Enlightenment Period in the 18th century, many books written on education in Europe. The process of pedagogy becoming a science started with J. J. Rousseau in Europe. The issue of what education is and how it should be a serious discussion topic within the discipline of philosophy. Over time, new science called pedagogy emerged from within philosophy. At the end of the 19th century and the beginning of the twentieth century, Herbert Spencer wrote a book on pedagogy in philosophical perspective in Europe. He made a classification about pedagogy. Spencer's triple classification of education as mental education, physical education, and emotional and moral education has long been relevant in pedagogy. Ottoman pedagogues began to be interested in the subject long after the emergence of educational science in Europe. Pedagogy came to the Ottoman Empire quite late. The differences in pedagogical understanding between Europe and the Ottoman Empire began to be resolved in the last years of the Ottoman Empire. It is possible to see a reflection of this in the contents of pedagogy courses in Ottoman teacher schools. In this regulation dated 1330, within the four-year education period, 20 hours of lessons will be given in the first year, 26 hours in the second year, 30 hours in the third year, and 34 hours in the fourth year. There is a total of 16 hours of pedagogy lessons in this program. In this paper has been analysed this course of the Teacher Training School for Men for Primary Department Program dated 1330. The name of Rousseau, the founder of Pedagogical Science, mentioned in the 1330 course content of the Primary Education Department of the Men Teacher Training School. Pestalozzi, who tried to spread primary education to all children, mentioned. The name of Froebel, the practitioner of the method of educating children with various activities and the founder of Kindergartens, mentioned. Spencer, who sees education as an important field of philosophy, especially influenced pedagogues. In this paper, the content analysis of the "Pedagogy Lesson", which given three

**Article Type**

Research

Pedagogy Lessons in Ottoman,

Darülmuallimin-i İbtidai,

Rousseau,

Pestalozzi,

Froebel,

Herbert Spencer.

hours a week only in the fourth grade, among the pedagogy courses in the 1330 Male Teacher's School Primary Education Department Curriculum analyzed. This Pedagogy course based on pedagogical ideas of Herbert Spencer. In this paper, how pedagogical science understood and applied in the Ottoman Empire brought to the attention of pedagogy experts.

## Giriş

Osmanlının öğretmen yetiştiren kurumlarından birisi olan Darülmuallimin (1848, Erkek Öğretmen Okulu) ders programlarında zaman içinde çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Pedagoji ilmi ile ilgili değişiklikler de bunlar içinde yer almıştır. Özellikle II. Meşrutiyet döneminde (1908-1918) ders programlarında ciddi değişiklikler yapılmıştır. Bizim bu araştırmamıza konu olan şey ise Maarif-i Umumiyye Nezareti'nin 1330 (1914/1915) tarihinde hazırladığı ve yayınladığı "Darülmuallimin-i İbtidailere Mahsus Müfredat Programı"dır. Bu yeni müfredata göre (Miladi: Mart/Nisan 1915, Hicri: rebiülahir/cemaziyelevvel 1333, Rumi: Mart 1331) Darülmuallim-i İbtidai dört yıllık bir eğitim verecektir.

1330 (1915) tarihli bu düzenlemeye göre dört yıllık bir tahsil süresi olan ve ilk mektepler için muallim yetiştirecek olan Darülmuallimin-i İbtidai'de ders saatleri şu şekilde belirlenmiştir: Birinci sene: 20 saat, ikinci sene: 26 saat, üçüncü sene: 30 saat ve dördüncü sene: 34 saat ders yapılacaktır.

Bu derslerin içinde pedagoji ile ilgili olarak "Hıfzıssıhha-i Mekatib" adıyla dördüncü sene bir saatlik bir ders vardır. "Fenn-i Terbiye" ismi verilen pedagoji dersi ise üçüncü sınıfta 3 saat, dördüncü sınıfta 3 saat ders vardır. Yine "Tatbikat" adı ile "öğretmenlik uygulaması" dersi dördüncü sınıfta 9 saat olarak uygulanacaktır. Ders programında "Fenni Terbiye" olarak geçen ders, program kitapçığı içinde "İlm-i Terbiye-i Etfal" adıyla yer almıştır. Bun durum dikkate alınarak ders içeriği incelenecektir. Bu programa göre 1330 programında toplam 16 saatlik pedagoji dersleri olacaktır. Eğer konuyu "genel kültür", "özel alan bilgisi" ve "pedagojik formasyon" dersleri olarak ayırırsak resim ve el işi dersleri de "özel alan bilgisi" içinde değerlendirilmelidir.

Programda pedagoji dersi ile doğrudan ilgili olan ders "üçüncü sene" haftada üç saat olarak verilecek olan "İlm-i Terbiye-i Etfal"dir. Bu ders programda geniş bir içerikle yer almaktadır. Önce dersin "Mukaddime" başlığı ile hangi konuları içerdiği açıklanmaktadır. Sonra "Kısm-ı Nazari" ile "terbiye" üst başlığı içinde "terbiye-i cismaniye, terbiye-i zihniye ile terbiye-i zihniye ve ahlakiye" adıyla üç bölüm halinde açıklanmaktadır. İlm-i Terbiye-i Etfal dersinin devamı dördüncü sene haftada üç saat olarak verilmektedir. Bu sene verilecek olan ders ise daha önceki sene verilmiş olan "Kısm-ı Nazari"nin tamamlayıcısı olan "Kısm-ı Ameli" adı ile yapılması kararlaştırılan "uygulamalı" ders olacaktır.

Bizim bu çalışmada inceleme konumuz **İlm-i Terbiye-i Etfal** dersinin **üçüncü sene, haftada üç saat** olarak verilecek olan ders içeriğinin analizi olacaktır. Dersin içeriği ise şu şekilde

belirlenmiştir: "Mukaddime" yani "Giriş" kısmında eğitim konusuna giriş yapılacaktır. Bu amaçla **eğitim hakkında genel bilgiler** verilecektir. Genel bilgilerin içeriği şu şekilde olacaktır: Eğitim nedir? Çocuk Terbiye Etme Bilimi (İlm-i Terbiye-yi Etfal) ile Eğitimin (Terbiye) farkı anlatılacaktır. Pedagoji (İlm-i Terbiyeyi Etfal) ile Psikoloji (İlmu'n-Nefs) arasındaki ilişki açıklanacaktır. Eğitimin sınıflandırılması yapılacaktır. Yine eğitim ile ilgili olduğu kabul edilen seçme-seçebilme yeteneği (ihtiyar), yönetenlerin otoritesinin ne olduğu açıklanacaktır. Eğitim üzerinde etkisi olan aile, okul ve toplumun etkisi ve katkısı öğretim konusu yapılacaktır. (Darülmuallimin-i ibtidailere mahsus ders programı, 1330, s. 85)

**Mukaddime** kısmında dikkati çeken husus şudur: Önce eğitimin ne olduğu sorusuna cevap aranacaktır. Programda Osmanlı Türkçesine "İlm-i Terbiye-i Etfal" yani günümüz diliyle "Çocukları Eğitme Bilimi" olarak çevirebileceğimiz ders batı dillerinde "pedagoji" olarak kullanılan kelimenin dilimize içeriği dikkate alınarak çevrilmesi ile oluşturulmuş yeni bir dersin adı olmuştur. Derste gerek kuramsal, gerek uygulamalı bir ilim olan "pedagoji"nin "terbiye" yani "eğitim" kavramı ile arasındaki farkın ne olduğu konusunda öğrencilerin bilgilendirileceği anlaşılmaktadır. Diğer yandan yine pedagoji ilmi ile "İlm'ün-Nefs" yani "Psikoloji" ilmi arasındaki ilişkinin ne olduğu açıklanacaktır. Bilindiği üzere eğitim bilimine en yakın bilim dalı psikolojidir.

**İlm-i Terbiye-i Etfal** dersinin "**Kısm-ı Nazari"** denen kuramsal bölümünde ise üçlü bir sınıflamaya gidildiği görülmektedir. Kuramsal olan bu kısımda eğitimin sadece maddi yani cismani olan kısmının öğretim konusu yapıldığı, manevi ve/veya psişik yönünün öğretim konusu olmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre **Cismani Eğitim** denen eğitim şu şekilde sınıflandırılmıştır:

**Bir**: Bedensel eğitim

**İki**: Zihinsel eğitim

**Üç**: Duyusal ve ahlaki eğitim olarak belirlenmiştir.

Şimdi bu içeriğin 1330 senesi Darülmuallimin-i İbtidai ders programı içinde nasıl ele alındığını inceleyelim.

**Bir: Bedeni Faaliyet:** Bu üçlü sınıflamanın birincisinde içerik şu şekilde belirlenmiştir: Psikoloji ile fizyolojinin farkı. Nefsi duyumların (hassa) sınıflandırılması. Gayri iradi faaliyetler olarak içgüdü ve bedensel alışkanlık.

Cismani terbiyenin maddi ve manevi faydası ve yaşama yollarına etki derecesi. Cismani eğitimin fizyoloji kurallarından yardım almaya muhtaç olduğu. Beden terbiyesinin olumsuz yapılması (selbi), beden eğitiminin yapılma biçimleri olarak sağlık koruma ile jimnastik ve mektep oyunları.

Cismani terbiyeyle ilgili olan sağlık kurallarının geniş bir biçimde anlatılması ve kısaca genetiğin (irsiyet) etkisi, gıdanın, havanın, hareketin, nezafetin, elbisenin (giyim-kuşamın), cismani terbiyedeki yeri, mektep binaları, ısınma/ısıtma araçları ve aydınlatma vb.

hakkındaki sağlık kuralları, sağlık koruma dersinde özel bir biçimde ders konusu olarak öğretilecektir.

**İki: Zihin Eğitimi:** Bu üçlü sınıflamanın ikincisinde içerik şu şekilde belirlenmiştir: Zihnin tanımı. Zihni kuvvetlerin bir cetveli. Zihni kuvvetlerin değişik yaşlarda gelişim nitelikleri. Bu gelişim esnasında aralarında (beyn) zaruri olan ahenk ve denge. Düşüncenin eğitimi.

**Bilgi Kazanımı**: Dış dünyadan alınan duyumlar ile iç dünyada yani akıl ve zihinde oluşan idrak (idrak-i bâtın). Duyular ve duyu organları. Duyumlar yolu ile alınan izlenimlerin (idrak) önemi. İzlerin/izlenimlerin analizi. Duyumlar ile algılamanın/izlenimin farkı. Her duyu organına özgü olan tasarımlar (tasavvur). İlk izlenimler ile kazanım haline dönüşen izlenimler. Duyumların değişim için yaptıkları hizmet. Bu değişimin faydaları ve zararları. Duyumların birbirine karışması denen şeyler.

**Duyumların Eğitimi:** Zihin kuvvetinin yardımıyla duyumların aşamalı bir hale getirilmesi. Duyumların eğitimine olan büyük ihtiyaç. Her duyuya ait olan duyum eğitimi: koku alma, tatma, işitme, dokunma ve görme. Duyuları eğitmenin faydalı sonuçları ve ürünleri.

**Şuur**: İçsel duyumlar. Şuura yansıyanlar ve şuura yansımayanlar. Şuur dışı denilen hadiseler. Benliğin ve şahsiyetin ortaya çıkışı. Şuurun konuşan insana (nefs-i natıka) ait olan bütün durumları ve bunların oluşumunda hiçbir araca gerek duyulmaması durumu. Yalnız şuur ile bilinebilen tasavvurlar ve ilk anlamların ortaya çıkışı ve birlik, özdeşlik, töz, nedensellik, seçim yapabilme vb. gibi özellikler ve eğitimin şuurlu olması (şuurî terbiye) konusu işlenecektir.

**Hafıza Yeteneği**: Bu konuyla ilgili olan kavramlar olarak "hayal ve hafıza"nın ne olduğu öğretim konusu yapılacaktır. Hayal ve hafızanın tanımı yapılacaktır. Hatıra getirmenin (zikir) bağlı bulunduğu şeyler anlatılacaktır. Süre (müddet) ve özdeşlik (ayniyet) tasavvurlarının nereden geliyor olduğu tartışılacaktır. Hayal ve hafızanın önemi üzerinde durulacaktır. Çocukların hayal ve hafızasının ne olduğu, hayal ve hafızanın eğitimdeki öneminin ne olduğu anlatılacaktır. Hayal ve hafızayı ne dereceye (radde) kadar eğitmek gerektiği tartışma konusu yapılacaktır. Hayal ve hafızanın nitelikleri ve değişik biçimleri olarak zabıt sür'ati, hafızada saklananların sağlamlığı, hatıra getirmenin sür'ati meseleleri açıklanacaktır. Hafızada saklama ile karşılaştırma yapma arasında gözetilecek bağların neler olduğu açıklanacaktır. Ezber yapma meselesinin lehindeki ve aleyhindeki deliller ortaya konacaktır. Neleri harfiyen ezberletmek gerektiği tartışılacak, hayal ve hafızayı güçlendirecek araçlar olarak iki yöntem üzerinde durulacaktır. 1) Yapay Yöntem (mnémotechnie), 2) Hatırdakileri Çağırma.

**Hayal Etme Yeteneği**: Hayal etmenin gördüğü hizmet. Hayal etmenin faydaları ve zararları. Hayal etmenin çocuklardaki derecesi. Hayal etmenin iki şekli: Tasarlayan hayal etme, eski deyimle ortak his ve yaratıcı hayal etme. Tasarlayan hayal etmeyi eğitme. Asıl hayallerin eski deyimle özel biçimin önemi. Yaratıcı hayal etme çocuklarda bulunur mu? Hikâyelerin, kıssaların önemi. Şiire olan ihtiyaç. Romanlar. Oyunlara karışan hayal etme özellikleri.

Cümleler kurma, yazı yazma ve resim yapma alıştırmalarının faydası. Hayal kurma yani hülya.

**Zihnin Yapma Yeteneği**: Dikkat etme (attention) nedir? Dikkat etmenin önemi, niteliği ve ortaya çıkardığı sonuçlar. Dikkat etmenin çocuklardaki derecesi. Çocuklarda doğal olarak dikkat etme ile yönlendirilmiş (celp edilmiş) dikkat etme. Çocukların dikkat gözlerini, dikkat bakışlarını çekmek için öğretmenin nedenler oluşturacağı şeyler olarak merak ve merak etme isteği ve merak etmeye sevk etmek (curiosité), yenilik, çeşitlendirme, öğretim konularının azlığı. Dikkat azlığı (gaflet/distraction) ve zararları.

**Hüküm Verme Yeteneği**: Tanımı, birimleri, önemi. Yargıda bulunmanın (hüküm verme) çocuklardaki derecesi. Yargıda bulunacak (potansiyel) yetenekleri (kuvvet) eğitmede öğretmenin çocuğa rehberlik etmesi. Bu eğitimin genel şekli ve her çocuğa göre özel şekli. Çocuklara karşılaştırma ve yargıda bulunma özgürlüğü vermek ve bu özgürlüğün kötü kullanımına izin verilmemesi.

**Soyutlama ve Genelleme Yeteneği**: Soyutlamanın tanımı. Karşılaştırma yapma ve genelleme yapma. Tümel tasarımların kapsamı (extension) ve içerdiği anlam (compréhension). Cins ve nev'i kavramları. Tümel kavramlar ile toplu olma kavramı (collectivé) arasındaki fark. Tümel kavramlar ile soyut kavramlar arasındaki bağlar. Soyut kavramların somut tasarımlardan daha basit, daha açık ve daha tam olduğu. Soyut kavramların oluşumunda dilin yaptığı hizmet. Çocuklardaki genelleme yapma eğilimi. Çocukların soyut kavramlara yabancılığı. Soyutlamayla ilgili eğitim kuralları.

**Delil Getirme Yeteneği**: Tanımı, bölümleri, önemi. Delil getirme ile ilgili kavramlar (delil, argument). Kıyas ve başlıca nev'ileri gayet kısa olarak anlatılacaktır. Yanlış delil getirmelerin yani safsatalar nasıl olduğu ve nev'ileri. Delil getirmenin iki biçimi olarak nedensellik yöntemi ve tümevarım yöntemi. Bunların kullanıldığı yerleri ve önem dereceleri. Çocuklarda gözlem yapma gücünün derecesi. Çocukların tümevarıma özgü eğilimleri.

**Yüce Yetenekler:** Akıl, nitelikleri. Aklın yüce kanunları. Sırf akıl kuvvetinin bahşettiği kavramlar ve anlamlar. Bu kavramlar ve anlamların özellikleri. Diğer yeteneklerin (meleke) eyleme geçmesinde aklın katılımı.

**Konuşma Yeteneği**: Konuşma ile düşünme arasındaki bağlar. Konuşmanın düşünmeye hizmeti. Daima sözün anlama, anlamın söze karşılık olarak kullanılmasının gerekliliği. Düşünme ve anlam verme yollarının ve yöntemlerinin, yaygınlaştırma araçlarının konuşma yeteneği olduğu.

**Üç: Duyumların Eğitimi ve Ahlak:** Bu üçlü sınıflamanın üçüncüsünde içerik şu şekilde belirlenmiştir:

**Duyu Özelliklerinin Tanımı:** Duyuların iki nev'i: cismani duyular, manevi duyular. Duyum ile duyumsama arasındaki farklar. Duyu kuvvetlerinin ayırıcı ve belirgin özellikleri. Duyu

özelliklerinin (kuvvet) zihinsel özellikler ile iradi özelliklerin farkı. Duyu özelliklerinin manevi (psişik) hayattaki hizmeti. Eğilimler ve yönelimler (atıflar, inclinations).

Duyuların kalbi eğitmedeki önemi. Çocukta eğilimi ve yönelimi (sympathie) büyüyüp geliştirmek. Duyusal özellikleri eğitmek için genel kurallar. Duyumların telkin edilmesi. Duyumlar ile eylemek arasındaki bağlar. Duyumların ortaya çıkışı. Kişisel duyumları harekete geçirme. İhtiraslar.

**Eğilimlerin ve Yönelimlerin Sınıflandırılması**: Benliği, kişiliği ve başkasını kendisinden öne geçirme (isariyye) eğilimleri ve yönelimleri veya toplumsal eğitimler ve yönelimler ve yine başkalarını kendisinden daha öne çıkarma yönelimleri ve eğilimleri (isariye), yüce yönelimler.

**Benliğin Eğilimleri ve Yönelimleri**: Kendini sevme, mülk edinmeyi sevme, özgürlük ve bağımsızlığı sevme, övülmeyi sevme, öykünme (emulation), üste çıkma şevki.

**Toplumsal Eğilimler ve Yönelimler**: Başkalarını sevmek, iyilikleri sevmek ve öğütleri sevmek ve hayırsever olmak, dostluk, itaat, başkalarını onaylama, vatan sevgisi, birlik ruhu (esprit de corps) vb.

**Yüce Eğilimler ve Yönelimler**: Hakikat severlik, güzellik sevgisi, iyilik sevgisi, dini duygular- bu duygulanımların çocukta büyüyüp gelişmesinin niteliği.

Çocukta yetenek iyiliğe mi yoksa kötülüğe mi yöneliktir? Bu konudaki değişik görüşler. Çocukluk yaşlarına özgü olduğu iddia edilen kötü eğilimler. Kötü eğilimlerin ortadan kaldırılması nitelikleri.

Vicdan, diğer bir deyimle uygulayan akıl (akıl-ı amelî). Çocukta ahlak özelliklerinin yani vicdanın ortaya çıkış nitelikleri. Vicdanî eğitim. Bu eğitimdeki güçlükler. Bu eğitime yardımcı olan şeyler olarak çocuktaki taklit etme eğilimi, tarihi örnekler vermek, canlı örnekler göstermek ve ahlaki öğütler vermek.

**İrade**: Yapmanın (faaliyet) değişik nev'ileri. İçgüdü ve alışkanlık. İşlek ve canlı alışkanlıklar ile başkalarından etkilenerek ortaya çıkan alışkanlıklar. Bunların her birinin etkileri. İradenin tanımı. Çocukta iradenin derecesi. İrade ile şevkin (désir) farkı. İrade ile tasarımın farkı. İrade ile duygu arasındaki bağlar. İrade ile zihin özellikleri ve kuvveti arasındaki bağlar. İrade yani isteyerek yapma ile ihtiyar yani seçerek yapmak. İradeyi geliştirip büyütmek ve eğitmek. İtiyadın etkisi. Alışkanlıkların oluşum özellikleri. Kamu veya genel eğitim ile kişisel eğitimin iradeye olan etkisi. İrade eğitimindeki güçlükler.

**Ahlakın Oluşumu**: Ahlak (hulk, caractére) oluşumunu sağlayan üç etken olarak a) yaratılış (fıtrat) b) eğiticinin etkisi c) çocuğun kendi çabası. Öğretmen bu oluşumun ve uygulamanın kendisiyle ilgili olan yönünde nasıl davranmalıdır?

**Yüce Duygular**: Gerçek sevgisi, doğruluk, gerçeği arama. Güzellik sevgisi, estetik eğitiminin niteliği. Güzel sanatlar (beaux-arts) ile ahlak arasındaki ilişki. İbtidai mekteplerde güzellik sevgisinin gelişip büyümesi. Zevki gelişip büyütme yolu ve yöntemi. Ahlakı güzelleştirmek

için estetik araçları kötü kullanma derecesine vardırmaktan kaçınmak. Dini duygular. İbtidai mekteplerde zihin eğitimi. Ahlak ile din arasındaki kuvvetli ilişki. (Darülmuallimin-i ibtidailere mahsus ders programı, 1330, s. 91)(1330/ 1914: 91) (kutucuk 49)

1330 tarihli Darülmuallimin-i İbtidai ders programında İlm-i Terbiye-i Etfal dersinin devamı **dördüncü sene haftada üç saat** olarak **Uygulama Kısmı** olacaktır. Bu sene verilecek olan ders ise daha önceki sene verilmiş olan "Kısm-ı Nazari"nin tamamlayıcısı olacaktır. Bu kısımda ilk dikkati çeken özellik okulda öğretimi yapılan bütün derslerle ilgili uygulama bilgisinin verilmesidir. "Kısm-ı Ameli" adı ile yapılması kararlaştırılan dersin içeriği ise şu şekilde belirlenmiştir: (Darülmuallimin-i ibtidailere mahsus ders programı, 1330, s. 85)

Önce **uygulamalı pedagoji hakkında ilk giriş bilgileri** verilecektir. Genel olarak eğitim yönteminden (methodé) ne kast edildiği, bu uygulamalı yöntemlerin niteliklerinin (modes) neler olduğu, bu yöntemlerin ve süreçlerin (procéedés) öğretimi yapılacaktır.

**Öğretim Nitelikleri** olarak da şunlar belirlenmiştir:

1) Bireyden bireye öğretim yani bireysel öğretim.
2) Birlikte öğretim yani grupla öğretim.
3) Karşılıklı öğretim yani eski deyimle "kalfa usulü" denen yöntemin uygulanması.
4) Yöntemlerin ve süreçlerin farklı ve benzer yönleri.

**Öğretim Yöntemlerinin Türleri:** Bunların dört yönteme indirilmesi önerilmekte ve nasıl yapılacağı da açıklanmaktadır.

1) Kararlaştırılmış konuların anlatımı (takrir) yoluyla tümevarım yönteminin uygulanması.
2) Soru-cevap biçiminde tüme varım yönteminin uygulanması.
3) Anlatım biçiminde nedensellik yöntemi veya kesin delil getirme yönteminin uygulanması.
4) Soru-cevap biçiminde nedensellik yönteminin uygulanması.

**Okuma ve Yazma Dersleri**: Her hangi bir dersin diğer dersler ile alakası olduğunun izahı. Okuma ile yazmanın önemleri, ibtidai mekteplerdeki yerleri. Öğretim ve okumanın değişik türleri. Heceleme yöntemi. Eski heceleme ile yeni heceleme.

**Sesletim Yöntemi** (méthode phonétiques ou de syllabation) yani heceleme yapmadan sesletim yöntemiyle öğretim. Birleştirme yöntemi ile çözümleme yöntemi. Okuma ile yazmanın birlikte öğretimi. Okuma öğretiminde dersin canlı olması ve çocuğun kendi yeteneklerini ilgilendirmesi lazımdır.

1) Düz Okuma (lecture courante) Dersleri.
2) Açıklama Yaparak Okuma (lecture expliquée) Dersleri.
3) Anlamla Okuma (lecture expressiive) Dersleri.

Bu yöntem içinde yazı öğretimi yapılacak, onun değişik süreçleri hakkında öğrenci bilgilendirilecektir. İyi yazmanın bağlı olduğu şartlar da açıklanacaktır.

**Eşya Dersi**: Eşya yani objelerin doğrudan doğruya öğretim konusu yapılması demek olan bu derslerin kökeni üzerinde durulacak ve tanımı yapılacaktır. Eşya Dersi üçte bir (suret-i sülüse) şekilde gösterilecektir. Eşya Derslerinde gözetilecek kurallar vardır.

1) Her dersin belli bir gayesi bulunacaktır.
2) Her ders kendine özgü özel bir düzene tâbi' tutulacaktır ve her ders için önceden hazırlanılacaktır.
3) Objelerin (şeyler, eşya) özelliklerini tanıtılırken özel bir düzenleme yapılacaktır. Mektep Müzeleri'nin öneminden de bahsedilecektir.

Eşya Dersleri verirken kaçınılacak şeylerin neler olduğu da içerikte belirlenmiştir. Bunlar: Bu derslerin ciddi bir faydasının olmaması, anlaşılmayacak şeylerden bahsedilmesi, somut şeylerin gösterilmesinde suiistimal derecesine vardırılması gibi özelliklerdir.

**Anadili**: Anadili öğretiminin önemi öğretim konusu yapılacaktır. Bundaki güçlükler üzerinde durulacaktır. Öğretimin gayesi hakkında bilgi verilecektir. Dil öğretimindeki tümel kuralların neler olduğu öğretilecektir. Bu kurallar şunlardır: Dili kural ile değil, kuralı dil ile öğretmelidir. Çocuğun dilinde olan eksiklikleri okuma kitabı ve düzgün diyaloglarla önce sözlü ve daha sonra yazılı olarak cümle oluşturmak yoluyla (sayfa 92) (kutucuk 50) tamamlamalıdır. Bu konuda öğretmenin telaffuzu ahenk örneği olmalıdır. Öğretim için kuralların ders olmasına ihtiyaç vardır. Kuralları öğretmenin en doğru yolları ve yöntemi üzerinde durulacaktır. Kuralları anlatan kitapların nasıl olması gerektiği, yazı yazmanın (orthographe) öğretimi, imla edebilme (dictées), çözümleme yapabilme, kompozisyon yazma ve cümle oluşturma, levhalara (yazı fişlerine) bakarak yazı yazma, sözlü alıştırmalar yapma, edebi alıştırmalar yapma öğretim konusu yapılacaktır.

**Tarih**: Tarih öğretiminden maksadın ne olduğu hakkında bilgi verilecektir. Ruhun gelişimine tarih dersinin etkisi üzerinde durulacaktır. Tarih dersinin özellikleri ve sınırları hakkında bilgi verilecektir. Milli tarih konularının niteliği hakkında bilgi verilecektir. Konuların dağılımındaki iki yol yani metot üzerinde durulacaktır. Bu metotların her birinin faydaları ve mahzurları hakkında bilgi verilecektir. "Geriye doğru" tarih öğretimi yöntemi ve mahzuru üzerinde durulacaktır. Tarih derslerinde "sezgi yöntemi"nin (intuition) anlamı hakkında bilgi verilecektir. Derste okutulacak tarih kitabı hakkında bilgi verilecektir. Tarih dersinde öğretmenin görevinin ne olduğu anlatılacaktır. Öğrencilerin görevinin ne olduğu üzerinde durulacaktır Tarih ile medeni bilgiler arasındaki ilişki üzerinde durulacaktır. Tarih ile coğrafya arasındaki ilişki üzerinde durulacaktır.

**Coğrafya**: Coğrafya dersinde sonuç olarak ilerleme elde edilecektir. Coğrafyanın konusu belli midir? Coğrafyanın manevi (psişik) faydası nedir? Coğrafyanın konuları nasıl bölümlenmelidir? Coğrafya dersine niçin erken başlanılıyor? Coğrafya öğretiminde uyulacak iki yöntem vardır. Bunların tartışması yapılacaktır. Coğrafyayla ilgili olan ezbercilik ne raddeye kadar olmalıdır? Haritalar, atlaslar, duvar haritaları, kabartma haritalar, talebenin çizeceği haritalar, küre, coğrafya kitapları kullanılacaktır. Öğretmenin coğrafya dersinde vazifesinin neler olduğu öğretim konusu yapılacaktır.

**Aritmetik**: Aritmetiğin önemi ve pratik faydası hakkında bilgi verilecektir. Çocuk aritmetikten zevk alıp almadığı tartışılacaktır. İbtidai mekteplerin üç devresindeki konuların neleri içermesi gerektiği tartışılacaktır. Aritmetiği öğretmek için genel öğretim yöntemlerinin neler olduğu öğretim konusu yapılacaktır. Aritmetik öğretiminin araçları ve öğretim konuları üzerinde durulacaktır. Somuttan soyuta bilgi transfer etmenin nitelikleri hakkında bilgi verilecektir. Hesap aletleri (bouliers compteurs), sayı sayma makinesi hakkında bilgi verilecektir. Zihinden hesap yapma konusu üzerinde durulacaktır. Aritmetik problem olarak nelerin seçileceği ve seçilecek olan problemlerin özellikleri üzerinde durulacaktır. Hesap yapmada hafızanın yerinin ne kadar olması gerektiği tartışılacaktır.

**Geometri**: İbtidai mekteplerde geometri öğretiminden maksadın ne olduğu anlatılacaktır. Uyulacak öğretim yöntemlerinin neler olacağı öğretilecektir. Birinci devre, ikinci ve üçüncü devredeki ders maddeleri/konuları hakkında bilgi verilecektir. Tâhî-metri ( ??) yöntemiyle geometri öğretimi yapılacaktır. Eşya Derslerinin aritmetik ile geometri konuları içine girip girmediği tartışılacaktır.

**Tabii Bilimler**: Eskiden "tabii bilimler" denen ders günümüzdeki "Biyoloji" dersinin karşılığıdır. Bu dersin programının ve öğretim yöntemlerinin ne olması gerektiği de öğretim konusu yapılacaktır. Bu konuda bir kitaba olan ihtiyaç üzerinde durulacaktır. Tabii bilimler derslerinin uygulamalı dersler olması sağlanacaktır. Birlikte yapılacak gezintiler dersin içeriğinde yer alacaktır.

**Ahlak**: Ahlak dersi programda var olan bir ders olmaktan çok öğretmenin bütün yapıp etmelerine ve durumlarına bağlı olan bir derstir. Bu derste ahlak ilminin özel konuları da öğretilebilir. Bu dersin derece ve sınırları hakkında bilgi verilecektir. Ahlak telkinlerinde derecelendirmeye uymanın şart olduğu üzerinde durulacaktır. Tümevarım ve nedensellik konusu üzerinde durulacaktır. Ahlak dersinin belirleyici özelliklerine göre ders yapılacaktır. Buna göre ahlak dersi şu özellikleri taşımalıdır: Kalbe tesir etmeli; düşünmeye davet ederek çocuğu iyi davranışları sevmek ve sevdirmekle eğitmeli; öğretmen kendini rol modeli olarak arz etmelidir. Ahlak öğretiminin diğer vasıtaları ise şunlardır: Okuma, şiir ve kuramsal ahlak ilmi.

**Medeni Bilgiler**: Bu dersin gerekliliği hakkında bilgi verilecektir. Derste izlenecek öğretim yöntemi anlatılacaktır. Medeni bilgiler ile günlük siyaseti temas ettirmenin mahzuru hakkında bilgi verilecek ve bu niteliğin giderilmesi sağlanacaktır.

**Resim**: Bu dersin tarihçesi hakkında bilgi verilecektir. Pedagoji ilminin öncülerinden olan Ruso (Rousseau), Pestaloci (Pestalozzi), Frobel (Froebel) hakkında bilgi verilecektir. Resme hangi yaşta başlanmalıdır? Çocuklarda resim yapma zevki ve çocuklarda boyama zevki ders konusu yapılacaktır. Resim yapma öğretiminde uyulacak metotlar öğretilecektir.

**Müzik:** Müziğin manevi (psişik) etkisi üzerinde durulacaktır. Müziğin düzenli olmaya etkisi hakkında bilgi verilecektir. Müzik için seçilecek parçaların nasıl olması gerektiği anlatılacaktır. Müzik yöntemleri ve öğretim süreçleri hakkında bilgi verilecektir. İbtidai

mekteplerinde müzik kuramının ne kadar miktarının öğretilmesi gerektiği üzerinde durulacaktır.

**El İşleri**: Eş işlerinin öneminden bahsedilecektir. Erkek mekteplerinde yapılacak el işleri üzerinde bilgilendirme yapılacaktır. Bunları kimlerin öğretmesi gerektiği üzerinde durulacaktır. Yapılacak işlerin sırası belirlenecektir. Öğrencilere tarım öğretimi yapılacaktır. Askerî talimler yapılacak, atış ve hedef talimleri yaptırılacaktır.

Kız mekteplerinde el işlerinin çoğalmasındaki mahzur üzerinde durulacaktır. Ev idaresi hakkında bilgi verilecektir.

**Mükâfat ve Mücazat**: Mektepte düzen ve düzenlilik konusu üzerinde durulacaktır. Düzenli olma nedenleri hakkında bilgilendirme yapılacaktır. Teneffüs yapma nedir, teneffüs yapmanın tanımı yapılacak, birleşik unsurları hakkında bilgi verilecektir. Teneffüs yapma hakkında eski ve yeni fikirler üzerinde durulacaktır. Teneffüs yapma aleyhinde bulunanların hatası üzerinde durulacaktır. Teneffüs yapmanın mahzurları üzerinde durulacaktır. Mükâfat ve çeşitleri üzerinde durulacaktır. Özel mükâfatların neler olduğu hakkında bilgi verilecektir. Övgülerin ne olduğu ve nasıl olduğu hakkında bilgi verilecektir. Ödül dağıtım töreni hakkında bilgilendirme yapılacaktır.

**Mücazatlar**: Kınama, korkutma ve çeşitli türleri hakkında bilgi verilecektir. Yazı yazma cezaları (pemsums) ve bedenî ezâlar hakkında bilgi verilecektir. Ceza vermekle ilgili genel kaidelerin neler olduğu öğretim konusu yapılacaktır. İspenser'in Nazariyesi anlatılacak ve eleştirisi yapılacaktır. (Darülmuallimin-i ibtidailere mahsus ders programı, 1330, s. 95)

**Ders Verme Düzeni:** Ders vermeyi engelleyen şeylerin ortadan kaldırılması için alınacak tedbirler öğretim konusu yapılacaktır. Ders verme düzeninin maddi şartları hakkında bilgi verilecektir. Zaman dağılımı hakkındaki genel kaideler anlatılacaktır. Talebenin nasıl sınıflandırılması gerektiği öğretilecektir. Şiddetli gözetim ve denetim yapmaya olan ihtiyaç hakkında bilgi verilecektir. Öğretmenlerin dershane dışındaki mesaisi hakkında bilgilendirme yapılacaktır. Öğretmenlerin aileler ile münasebet geliştirmeleri sağlanacaktır. Ailenin manevi etkisi hakkında bilgilendirme yapılacaktır. Ders verme düzeninin manevi şartları hakkında bilgi verilecektir. İyi bir öğretmenin haiz olacağı vasıfların neler olduğu anlatılacaktır. Öğretmenin özellikleri ve bedensel engelleri hakkında bilgi verilecektir. Öğretmenin manevi nüfuzu hakkında bilgi verilecektir. Düzen ve düzenlilikten gaflet etmemesi ve her öğrenciye durumuna göre davranması gerektiği bilgisi verilecektir. Okulun düzen ve düzenlilikten en ileri düzeyde gayesinin ne olduğu öğretim konusu yapılacaktır.

**İbtidai Mekteplerin Nev'ileri:** İbtidai mekteplerin üçlü dereceleri. Ana Mektepleri. Sıbyan mektepleri. Asıl ibtidai mektepleri. Tamamlama sınıfları. Meslek edinme mektepleri. Gece (Adultes) dershaneleri. Darülmualliminler.

**İbtidai Mekteplerin Maddi Teşkilatı**: Binalar ve kızlar (inas) . Öğretim materyalleri. Mektep Müzeleri. Mektep Kütüphaneleri.

**İbtidai Mekteplerin Eğitimsel Teşkilatı**: Mektebe ait yönetmelik. Öğrencileri sınıflama biçimi. Programlar. Vakit dağılımı. Her dersten önce öğretmenin dershaneyi maddeden boşaltması ve her dersten önce derse hazırlanması. Öğretmenin elindeki defterler. Öğretmenin elinde bulunacak kayıt defterleri. Öğrencilerin teneffüs esnasında dağılımının niteliği. (Darülmuallimin-i ibtidailere mahsus ders programı, 1330, s. 96)

## Bulgular ve Değerlendirme

1330 tarihli Darülmuallimin-i İbtidai programında ünlü pedagoglar Ruso (Rousseau, 1712-1778), Pestaloci (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) ve Frobel (Fredrich Froebel, 1782-1852)'in isimleri zikredilmektedir.
Bu ünlü pedagoglarının isimlerinin artık 1330 senesi Darülmuallimin-i İbtidai ders programına kadar girmiş olması fikirlerinin yakından bilindiğini, benimsendiğini ve hayata aktarılmak istendiğini gösterir.

Bilindiği üzere Jean-Jacques Rousseau, adına "Yeni Pedagoji" denen pedagoji akımının öncüsüdür ve pedagojinin bir bilim olmasının tarihi Rousseau ile başlatılır. Onun eserleri Fransız İhtilali döneminde etkili olmuştur. Bu eserler birbirini tamamlar nitelikteki fikirlerden oluşmaktadır. Bunlar içerisinde pedagoji ile ilgili olanı 1762 senesinde basılan ve Fransız toplumu üzerinde gerek siyasal gerek toplumsal anlamda derin etkiler yapan ve çalkantılara sebep olan kurgu romanı Emile'dir. Rousseau aynı zamanda eserleri ile Natüralizm denen felsefe akımının da öncüsüdür. Bu akım daha sonraları ortaya çıkacak eğitim felsefelerini de ciddi biçimde etkilemiştir.

1330 tarihli Darülmuallimin-i İbtidai programında zikri geçen isimlerden birisi de ilkokulların toplum geneline yayılmasını sağlayan eğitimci Pestalozzi'dir. Özellikle onun Stans denen yerde açtığı ve hayatını adadığı okullar artık her insanın temel eğitim alması gerektiğini, bunun da herkes tarafından kabul gören bir düşünce haline gelmesini sağlamıştır. Pestalozzi özellikle Avrupa'da ortaya çıkan savaşlar sonrasında öksüz ve yetim kalan çocuklar için kendi parası ile satın aldığı bir arazide kurduğu okullar ile bilinir. O bu okullar ile adını pedagoji tarihine ölmez bir isim olarak yazdırmıştır. Osmanlının Pestalozzi'den de artık haberdar olduğu ve onun pedagojik anlayışını resim dersinin içeriğinde zikretmesinden anlaşılmaktadır.

1330 tarihli Darülmuallimin-i İbtidai programında zikri geçen isimlerden birisi de Pestalozzi'nin açtığı yolda yürüyen ve onun bıraktığı ilkokul düzeyindeki eğitimi bu kez okul öncesi döneme çeken ve bu döneme özgü olarak ilk defa okullar açan Froebel'dir. Onun açtığı okullar Kindergarten (Çocuk Bahçesi) olarak tanınmış ve o şekli ile öncelikle Avrupa'da yaygınlaşmaya başlamıştır. Bugün "Kindergarten" sözcüğü bir terim anlamını kazanmıştır ve dünyanın her yerinde böyle bilinir. Osmanlının Darülmuallimin-i İbtidai programında resim dersi içerinde onun isminin zikredilmiş olması da artık pedagojinin bu önemli isminin ve yönteminin bizim ülkemizde de biliniyor olduğunu göstermektedir.

"İspenser Nazariyesi" diye zikredilen nazariye ise Herbert Spencer'a (1820-1903) ait olup **Mücazatlar** söz konusu edildiğinde geçmektedir. Ancak Spencer'in 1330 Darülmuallimin-i İbtidai programındaki etkisi bu kadarcık değildir. Neredeyse programın tümünde onun fikirlerinin bir yansıması vardır demek abartılı değildir.

Özetle söyleyecek olursak, **1330 tarihli Darülmuallimin-i İbtidai ders programında İlm-i Terbiye-i Etfal** dersine başlamadan önce **Mukaddime** kısmında o dönem gelişmeye başlayan pedagoji ilminin bir yandan psikoloji diğer yandan fizyoloji ile olan ilişkisine dikkat çekilmektedir. Bu o dönem pedagoji kitaplarında rastlanan bir ikaz ve ayrımdır. Burada da aynısı tespit edilmektedir. Bu kısımda doğrudan bir Herbert Spencer etkisi aramak gereksizdir. Ancak **İlm-i Terbiye-i Etfal** dersinin "**Kısm-ı Nazari"** denen kısmındaki üçlü sınıflamaya doğrudan Herbert Spencer'in yaptığı sınıflamadır. Burada Cismani Eğitim denen eğitim bedensel eğitim, zihinsel eğitim, duyusal ve ahlaki eğitim olarak belirlenmiştir. Bu eğitimin ana konuları olarak bedeni faaliyet inceleme konusu yapıldıktan sonra zihin eğitimi konusuna geçilmektedir. Bu konu bilgi kazanımı: duyumların eğitimi, şuur, hafıza yeteneği, hayal etme yeteneği, zihnin yapma (imal etme) yeteneği, hüküm verme yeteneği, soyutlama ve genelleme Yeteneği, delil getirme yeteneği, yüce yetenekler ve konuşma yeteneği incelenmektedir.

Duyumların eğitimi ve ahlak içerisinde duyu özelliklerinin tanımı yapılmaktadır. Eğilimlerin ve yönelimlerin sınıflandırılması, yapılmaktadır. Benliğin eğilimleri ve yönelimleri, toplumsal eğilimler ve yönelimler, yüce eğilimler, irade, ahlakın oluşumu, yüce duygular: denen konular ders içeriğinde yer alacak ve derste inceleme konusu yapılacaktır.

**İlm-i Terbiye-i Etfal** dersinin "**Kısm-ı Ameli**" adı ile yapılması kararlaştırılan dersin içeriğinde dikkat çeken yönler şunlardır. Bu kısımda bir yandan genel olarak eğitim yönteminden (methodé) ne kast edildiği üzerinde durulmaktadır, bir yandan uygulamalı yöntemlerin niteliklerinin (modes) neler olduğu üzerinde durulmaktadır, bir yandan da bu yöntemlerin ait süreçlerin (procéedés) söz konusu edilmektedir. Burada bir yandan öğretim nitelikleri, diğer yandan öğretim yöntemlerinin türleri öğretim konusu yapılmaktadır. Bununla da yetinilmemektedir. Her ders ile ilgili olarak ders içerikleri hazırlanırken pedagojik ilkelere dikkat edilmektedir. Birer ders olarak okuma ve yazma dersleri, sesletim yöntemi, eşya dersi, anadili dersi, tarih, coğrafya, aritmetik, geometri, tabii bilimler dersi, ahlak dersi, medeni bilgiler dersi, resim dersi, müzik dersi, el işleri dersi ile mükâfat ve mücazat verilmesi, mücazatların neler olacağı ve ders verme düzeni çok ayrıntılı bir biçimde ele alınmaktadır.

İkinci Meşrutiyet döneminde ilk mektep programlarında da değişikler yapılmış ve yeni düzenlemeler hayata geçirilmeye çalışılmıştır. Bu düzenleme ile ilk mektepler toplam altı yıldan oluşacak şekilde, her dönem ikişer sene olmak üzere üç dönem olmuştur. Her dönem neredeyse kendi içinde müstakil, bağımsız bir bölüm sayılmıştır. 1330 Darülmuallimin-i İbtidai ise doğrudan üç devreli olan ilkokullar için yetiştirilen muallim adaylarının bu düzenlemenin gereklerini yerine getirecek şekilde yetiştirilmesini amaç edinmiştir. Bu

amaçla dersin içeriğinde ibtidai mekteplerin nev'ileri, ibtidai mekteplerin maddi teşkilatı, ibtidai mekteplerin eğitimsel teşkilatı da dersin uygulamalı kısmında yer almaktadır.

Bilindiği üzere Fransız İhtilali (1789) döneminde ortaya çıkmaya ve esasları belirlenmeye başlayan pedagoji ilmini 19. Yüzyılda Herbert Spencer kendi felsefesi içinde incelemiştir. Herbert Spencer'in araştırmamıza konu edindiğimiz 1330 ders programı üzerindeki etkisini anlayabilmek için onun döneminde başta kendi memleketi olan İngiltere olmak üzere diğer ülkelerde nasıl bir etki yaptığına kısaca temas etmemiz gerekmektedir. Spencer, Kraliçe Viktorya döneminin (1837-1901) Britanya'sında yaşamıştır. Bu dönemde İngiltere sanayi, siyasi, bilimsel ve askeri alanda hızlı ilerlemeler yaşamıştır. Bu dönemde gelişmelere bağlı olarak pek çok toplumsal sorun da ortaya çıkmıştır. Spencer bu dönemde toplumsal evrim, sosyal yapı, sosyal işlev gibi konuları işleyen, bunlara "evrim" nazarıyla bakan bir insan olmuştur. Bir yandan ciddi sağlık sorunları ile uğraşıyordu, diğer yandan bilime dayalı bir bilgi sosyolojisi kurmaya çalışıyordu. Sosyolojide dair fikirlerini 10 cilt içinde anlatan "Sentetik Felsefe" isimli çalışmayı yaptı. Daha sonra ise eğitim meselelerine yöneldi. Spencer, 1854-1859 yılları arasında dönemin dergilerinde dört tane makale yayınladı. Daha sonra bu makaleleri 1861 yılında "Education" ana başlığı altında "Intectual, Moral, and Physical" alt başlıkları ile yayınladı. Herbert Spencer pedagoji ilmini işte bu üçlü sınıflama içinde değerlendirir. Spencer pedagoji tarihinde "Education" ana başlığı altında "Intectual, Moral, and Physical" isimli eseri ile tanınmıştır. Bu eseri birkaç baskısı boyunca geliştirmiş ve fikirlerinin tamamlanmış ve olgunlaşmış hali üçüncü baskısında "popüler edition" olarak okuyucuların dikkatine 1911'de sunulmuştur. (Spencer, 1911). Bu eser o dönem önce kısmen, sonra tamamen dilimize de çevrilmiştir. Amerika ve Avrupa'da eser 15'ten çok baskı yapmıştır. (Ata, s. 7)

Türkçeye 1911'deki baskıdan tam çevirisini Hariciye Vekâleti Hukuk Müşaviri Mehmed Münir (Ertegün) "Fikri, Ahlaki ve Bedeni Terbiye" adıyla yapmıştır. (Ertegün, 1340R/1924). Spencer'in eseri dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm: "Hangi Malumat Daha Ziyade Kıymetlidir" başlığını taşımaktadır. İkinci bölüm: "Terbiye-i Fikriyye" adını taşımaktadır. Üçüncü Bölüm: "Terbiye-i Ahlakiyye" başlığını taşımaktadır. Dördüncü Bölüm: Terbiye-i Bedeniyye" başlığını taşımaktadır. Mehmed Münir Ertegün'ün çevirisi günümüz Türkçesine sadeleştirilerek yeniden kazandırılmıştır. Eserin ilk bölümünün tercümesini ise Mehmed Münir'den daha önce Adanalı Ali Münif (Yeğenağa, 1874-1951) yapmıştır. (Yeğenağa, 1313H/1896). Daha sonra aynı zamanda eserin kısa bir çevirisi yani özet halini de Kolombiya Darülfununu Mezunlarından Mehmed Safvet, "İspencer Nazariyesi" adıyla 1928'de yayınlamıştır. Bunlardan başka da çok sayıda çevirisi, gerek tam gerek özet olarak dilimize kazandırılmıştır. Bu ayrı bir çalışma konusu olacak kadar geniştir.

Ülkemizde 1895 senesinden itibaren bilinir olan Herbert Spencer'in görüşleri II. Meşrutiyet döneminden itibaren eğitim alanında da etkili olmaya başlamış ve büyük bir ilgiye mazhar olmuştur. Onun Türk felsefesi ve pedagojisi üzerindeki etkisi ayrı bir araştırma konusu olmakla birlikte, dönemin yeni hazırlanan öğretmen okullarının ders programlarında onun anlayışına uygun olarak Hıfzıssıhha, El İşleri, Beden Eğitimi gibi dersler konulmuştur. (Ata,

s. 10) Bizim İlm-i Terbiye-i Etfal dersine dair yaptığımız içerik analizi de bunun böyle olduğunu göstermektedir.

Ülkemizde II. Meşrutiyet sonrası yazılan ve pedagoji tarihini konu edinen kitaplar içerisinde öğretmen okullarını için ders kitabı olarak yazılan Pedagoji Tarihi isimli kitabında Halil Fikret Kanad öğretmen adaylarına Herbert Spencer'ın eğitime dair görüşlerini geniş bir şekilde vermektedir. Bu durum Spencer'in görüşlerinin sadece Meşrutiyet döneminde bilinir ve dikkate alınır değil, aynı şekilde Cumhuriyet yıllarında da önem verilen ve pedagojik değerini kaybetmeyen fikirler olduğunu göstermektedir. Spencer'in kitabı üzerinden onun pedagojik görüşlerini değerlendiren Kanad özetle şunları söylemektedir: Eserin uzun bir bölümü insanın elde ettiği bilgilerin önemini ve değerini araştırmaktadır. Buna göre bilimler hakkında faydalı ve lüzumsuz diye genel bir hüküm vermek doğru değildir. Yine de okullarda okutulacak ve öğrencilere öğretilecek bilimlerin belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bu da aslında insanların mükemmel bir hayat yaşamasının mümkün olup olmadığı ile sorudur. Herkesin ve pedagoji biliminin en çok düşüneceği nokta bu olmalıdır. Bu sorunun cevabı olarak da "kendimizi tam bir hayata hazırlamak" (complete living) bu sorunun doğru cevabıdır.

Spencer'in belirlediği öğretim programı insanoğlunun hayat için yetiştirilmesi gereken beş faaliyet alanını kapsamaktadır. Bunlar:

"1) Doğrudan doğruya kendimizi korumaya yarayan etkinlikler (Sağlık Bilgisi),

2) Kendimizi dolayısıyla korumaya yarayan etkinlikler (Meslek Bilgisi),

3) Gelecek neslin eğitimini ve öğretimini amaç bilen etkinlikler (Ev Bilgisi),

4) Devleti ve cemiyeti ayakta tutmaya yarayan etkinlikler (Vatandaşlık Bilgisi),

5) Hayatın boş zamanlarını hoş bir şekilde geçirmek için zevklerimizi ve duygularımızı geliştirmeye yarayan etkinliklerdir. (Boş Zaman Faaliyetleri)" (Kanad, 1963, s. 502)

Spencer, bu sınıflamayı yaptıktan sonra en son olarak dil dersleri ile din derslerini de okutulacak bilgiler arasına almaktadır. Sınıflamasını bu şekilde bitirmektedir. Bundan sonra da hemen eğitim bahsine geçmektedir. Ona göre eğitim üçe bölünür: Fikir eğitimi; Beden eğitimi; Ahlak eğitimi olarak üçe bölünür. Spencer, öğretim ve eğitim problemlerine girmeden önce eğitim ve öğretimin bugüne kadar geçirdiği evrimi de gözden geçirir. Şöyle der: Bugüne kadar eğitimde birçok değişik metotlar uygulanmıştır. Sosyal hayatın şekli ve gidişi, eğitim metotlarının zaman zaman değişmesini gerektirmiştir. (Kanad, 1963, s. 505)İnsanların hayatında serbestliğin lüzumu anlaşılınca öğretim ve eğitimde de birbirine zıt birçok fikirler ve metotlar çarpışmaya başlamıştır. Bu konuda da birbirine zıt görüşler kendi zamanı hesaba alındığında elli yıldan beri tartışılmaktadır. (Kanad, 1963, s. 506)

Kanad'a göre Herbert Spencer fikirleri itibariyle deneyci İngiliz düşünce geleneği içinde yetişmiş ve "evrim" (tekâmül) düşüncesi savunmuş, bu fikri temsil etmiş isimlerden birisidir. Fikirlerinde bir yandan John Lock'un (1632-1704) duyumlarla ilgili fikirlerini

benimsemiş, diğer yandan Rousseau'nun natüralist görüşlerinin takipçisi olmuştur. Bununla birlikte "Herbet Spencer, pedagoji tarihinde yeni çığır açan büyük bir pedagog sayılmaz. Onun değeri büyük bir filozof olması ve filozof olarak pedagoji ile uğraşmasındadır." (Kanad, 1963, s. 517)

Spencer pedagojisinde çocuğun kendi kendini idare etmesi, kendi kendine gelişmesi, eğitimde tabii cezaları müdafaa etmesi, beden eğitimine geniş yer ayırması ile Roussau'ya benzer. Diğer taraftan John Locke'a bağlı kalmıştır. Kendi fikirlerini de bunlara katmıştır. Bu şekliyle İngiliz milleti üzerinde faydalı etkiler yapmıştır. Yirminci yüzyılda İngilizlerin beden kültürüne lüzumundan fazla önem vermeleri, özellikle eğitimde kendi kendini idare prensibine bağlılık göstermelerini Spencer'in genç İngiliz pedagogları üzerinde kuvvetli etki yapmasında aramak gerekir. (Kanad, 1963, s. 517)

Eğitimci Bahri Ata'ya göre Spencer bilgi konusuna bir yandan John Lock, diğer yandan David Hume (1711-1776) gibi bakar, yani konuya deneysel açıdan yaklaşır. Ama onlardan biraz daha farklı sonuçlara ulaşır. (Ata, s. 3) Ona göre bilgi deneyden doğar. İnsan bilgisi kendisinden önceki kuşaklara dayanır. Zihnimizdeki düşünceler, bizden önceki kuşağın deneyleri ile oluşmuştur ve oradan zihnimize kalıtım yolu ile aktarılmıştır. Bu yüzden, çocuk zihni boş bir levha değildir. Çocuk belli bir düşünce kalıtımlarıyla ve belli kalıtımsal yetilerle doğar. (Ata, s. 4)

Kısacası II. Meşrutiyet döneminde Darülmuallimin-i İbtidai Ders Programı (1330) yeniden ele alınmış ve düzenlenmiştir. Bu ders programında yer alan 1330 tarihli İlm-i Terbiye-i Etfal dersinin içeriği bizim tespitimize göre o dönemin en çok bilinen ve en etkili filozof-pedagogu olan Herbert Spencer'in görüşleri esas alınarak hazırlanmıştır. Böylece çağın en yeni ve kabul edilir pedagojik görüşlerine uygun bir program hazırlanmıştır.

## Kaynakça

Bahri Ata, "Herbert Spencer in Eğitim ve Tarih Anlayışı, s. 1-20.

https://www.academia.edu/1104763/HERBERT_SPENCER_IN_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M_VE_TAR%C4%B0H_ANLAYI%C5_%9EI (erişim tarihi: 30 Ekim 2021)

Ata, B. (tarih yok). Herbert Spencer'in eğitim ve tarih anlayışı.

*Darülmuallimin-i ibtidailere mahsus ders programı.* (1330). Derseadet: Matbaa-i Âmire.

Doktor Avni Mahmud. (1335R/1337H). *Terbiye-i akliyye (terbiye-i hissiyye, fikriyye, iradiyye).* Derseadet: Şems Matbaası.

Ertegün, M. M. (1340R/1924). *Fikri, ahlaki ve bedeni terbiye.* Derseadet: Matbaa-i Ahmed İhsan ve Şürekâsı.

Kanad, H. F. (1963). *Pedagoji tarihi* (Dördüncü b., Cilt Birinci). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Mehmed Safvet. (1928). *İspenser nazariyesi.* İstanbul: Kütübhane-i Sûdi.

Spencer, H. (1911). *Education, intellectual, moral, and physical* (Third impression, popular edition b.). London: William&Norgate.

Yeğenağa, A. M. (1313H/1896). *Medhal-i terbiye-i akliyye, ahlakiyye, cismaniyye.* Dersaadet: Matbaa-i Ahter.

Zeynizade, M. H. (1322R). *Terbiye, terbiye-i bedeniyye, terbiye-i fikriyye, terbiye-i ahlakiyye.* Derseadet: Matbaa-i Cihan.