

VIII. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU

8th INTERNATIONAL
SYMPOSIUM ON HISTORY EDUCATION

VIII. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU TAM METİN BİLDİRİLERİ KİTABI

PROCEEDINGS

07- 09 Eylül 2022

07th -09th September 2022

Çukurova Üniversitesi

Cukurova University



TAM METİN BİLDİRİLER KİTABI

PROCEEDINGS

VIII. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU (UTES 2022)

7-9 Eylül 2022, Çukurova Üniversitesi, Adana/TÜRKİYE

VIIIth INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HISTORY EDUCATION (ISHE 2022)

7-9 September 2022, Çukurova University, Adana/TURKEY

Editörler / Editors

Doç. Dr. Neval AKÇA BERK – Çukurova Üniversitesi (Koordinatör)

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fatma GÜLTEKİN – Aksaray Üniversitesi

Arş. Gör. M. Talha ÖZALP – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

1.Baskı (Aralık 2022)

Kapak Tasarımı:

ISBN: 978-605-84866-3-8

Elektronik kitap/ e-book

Erişim Adresi: <https://historyeducation.org/>

TAM METİN BİLDİRİLER KİTABI

PROCEEDINGS

VIII. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ
SEMPOZYUMU (UTES 2022)

7-9 Eylül 2022, Çukurova Üniversitesi,
Adana/TÜRKİYE

VIIIth INTERNATIONAL SYMPOSIUM
ON HISTORY EDUCATION (ISHE 2022)

7-9 September 2022, Çukurova University,
Adana/TURKEY

Editörler / Editors

Doç. Dr. Neval AKÇA BERK – Çukurova Üniversitesi (Koordinatör)

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fatma GÜLTEKİN – Aksaray Üniversitesi

Arş. Gör. M. Talha ÖZALP – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

ii

Çukurova Üniversitesi

Adana/TÜRKİYE

KAPSAM / CONTENT

Kurullar / Committees

Düzenleme Ekibi / Organizing Committee

Sekreteryaya / Secretarial

Kongre Destekçileri / Sponsors

Açılış Konuşması / Opening Speeches

Paneller / Panels

Tam Metin Bildiriler / Proceedings

Kurullar / Committees

Onur Kurulu / Honour Committee

Prof. Dr. Mahmut ÖZER – Milli Eğitim Bakanı

Dr. Süleyman ELBAN – Adana Valisi

Prof. Dr. Meryem TUNCEL – Çukurova Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Uğur ÜNAL – Devlet Arşivleri Başkanı

Prof. Dr. Birol ÇETİN – Türk Tarih Kurumu Başkanı

Doç. Dr. Yüksel ÖZGEN – Atatürk Araştırma Merkezi Başkanı

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

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

Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER – Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Yaşar KOÇAK – Adana İl Milli Eğitim Müdürü

Emre DURU – Adana İl Kültür ve Turizm Müdürü

Remzi ÖZDOĞAN – Adana İl Sanayi ve Teknoloji Müdürü

Bilim Kurulu / Scientific Committee

Prof. Dr. Abdullah SAYDAM
Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Adnan ALTUN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Sait CANDAN
Karabük 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. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI
Muğla Sıtkı Koçman 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. Cengiz ÖZMEN
Kahramanmaraş Sütçü İmam 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. Filiz MEŞECİ GIORGETTI
İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa

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 –
Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi

Prof. Dr. Kadir ULUSOY
Mersin Üniversitesi

Prof. Dr. Kaya YILMAZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Prof. Dr. Kubilay YAZICI
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Prof. Dr. Levent YILMAZ
EHESS, France

Prof. Dr. Maria
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. Mustafa ŞANAL
Giresun 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. Osman ÇEPNİ
Karabük 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. Selahattin KAYMAKCI
Kastamonu Üniversitesi

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. Yasin DOĞAN
Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Akif PAMUK
Marmara 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. Bahadır KILCAN
Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ
Dokuz Eylül 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. Ersin TOPÇU
Amasya 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 ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK
Ordu Üniversitesi

Doç. Dr. Genç Osman İLHAN
Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Gönül Türkan DEMİR
Amasya Üniversitesi

Doç. Dr. Gülçin DİLEK
Sinop Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan IŞIK
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Doç. Dr. Hayati ADALAR
Celal Bayar Üniversitesi

Doç. Dr. Hülya ÇELİK
Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim TURAN
İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa

Doç. Dr. İbrahim SARI
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Doç. Dr. Kibar AKTİN
Sinop Üniversitesi

Doç. Dr. M. Ahmet TOKDEMİR
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet AKPINAR
Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet BALYEMEZ
Milli Savunma Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet ELBAN
Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Kaan ÇELEN
Trakya Üniversitesi

Doç. Dr. Meliha KÖSE
Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Murat Bayram YILAR
Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Doç. Dr. Murat TARHAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa İÇEN
Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Namık ÇENCEN
Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Neval AKÇA BERK
Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Doç. Dr. Osman AKHAN
Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Osman OKUMUŞ
Aksaray 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
Tekirdağ Namık Kemal 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. Yaşar KOP
Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ
Atatürk Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet VURGUN
Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Besime Arzu GÜNGÖR
AKINCI
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ekrem Zahid BOYRAZ
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Erol ÇİYDEM
Kastamonu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fatma GÜLTEKİN
Aksaray Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hasan SUNGUR
Munzur Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hasan ASLAN
Kafkas Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Sena COŞĞUN KANDAL
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ER TUNA
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yücel Atilla ŞEHİRLİ
Trakya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DEMİRBAŞ
Kastamonu Üniversitesi

Dr. Dean SMART
University of the West of England, England

Dr. Hasan GÜNAL
Balıkesir Üniversitesi

Dr. Kamuran ÖZDEMİR
Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Kürşat TARIM
Kültür ve Turizm Bakanlığı

Dr. Mehmet Alper CANTİMER
Sakarya Üniversitesi

Düzenleme Ekibi / Organizing Committee

Doç. Dr. Neval AKÇA BERK – Çukurova Üniversitesi (Koordinatör)

Prof. Dr. Bahri ATA – Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL – Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK – İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi

Prof. Dr. Fatih Yahya AYAZ – Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Adnan ALTUN – Bolu İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim TURAN – İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa

Doç. Dr. Namık ÇENCEN – Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih YAZICI – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. Abdullah BALCIOĞULLARI – Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fatma GÜLTEKİN – Aksaray Üniversitesi

Arş. Gör. Abdulkerim DEMİR – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Arş. Gör. Kadir COŞKUN – Kastamonu Üniversitesi

Arş. Gör. M. Talha ÖZALP – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Sekreteryas / Secretarial

Arş. Gör. Yıldırar KARADAĞ- Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Arş. Gör. Mehmet YAVAŞ – Kastamonu Üniversitesi

Arş. Gör. Bilge DESTEGÜLOĞLU – Çukurova Üniversitesi

Arş. Gör. İbrahim Onur YILMAZ – Gazi Üniversitesi

Arş. Gör. Mert Mustafa AK – Çukurova Üniversitesi

Arş. Gör. Şeyda MARANCI – Atatürk Üniversitesi

Öğr. Gör. Halil İbrahim ÖZCANLI – Çukurova Üniversitesi

Fatih BERK – Milli Eğitim Bakanlığı

Aslı GÖVERCİN – Gazi Üniversitesi

Faruk ERCİYAS – Gazi Üniversitesi

Ümmü Gülsüm VURAL – Gazi Üniversitesi

Kongre Destekçileri / Sponsors



İÇİNDEKİLER

KAPSAM / CONTENT	iii
Kurullar / Committees	iv
Onur Kurulu / Honour Committee.....	iv
Bilim Kurulu / Scientific Committee.....	v
Düzenleme Ekibi / Organizing Committee.....	xi
Sekreteryaya / Secretarial	xii
Kongre Destekçileri / Sponsors.....	xiii
İÇİNDEKİLER.....	1
AÇILIŞ KONUŞMASI.....	3
Dünyada ve Türkiye’de Tarih Eğitime Bakmak: Belki Bizde de Bir Gün.....	3
PANELLER / PANELS	16
Dijital Tarih, Tarih Eğitimi Nasıl Etkileyebilir?	17
Sanal Müzelerde Tarih Eğitimi.....	29
Osmanlı Modernleşme Dönemindeki Geleneksel İslam Eğitimi İçin Araştırma Kaynakları-Bir Giriş Denemesi.....	37
Tarih Okuryazarlığı ve Eğitim Örneğinde Tarihsel Veri Kaynakları	50
TAM METİN BİLDİRİLER / PROCEEDING.....	54
Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu’nda (UTES) Tarih Eğitimi Konu Alan Bildirilerin Bibliyometrik Analizi: 2014-2021 Yılları	55
Osmanlı’da Kadın Muallim Yetiştirmek Meselesinin Adana’ya Yansıması: Adana Darülmuallimat (1913-1918).....	71
Okul Tarihçiliği ile Akademik Tarihçiliğin Karşılaştırılması: Kök-Türkler Konusu Örneği.....	84
II. Meşrutiyet Dönemi’nde Balkan Coğrafyasında Faaliyet Gösteren Priştine Gilan Rüştüyesi İmtihan Cetvelleri Üzerine Bir İnceleme (1908-1909).....	94
Web Destekli Kanıt Temelli Tarih Öğretimine Yönelik Öğrenci Görüşleri: Kanıt Terazisi Dijital Öğretim Aracı Örneği	108

1923-1938 Arası Eğitim Dergilerinde “Vatandaşlık - Milliyetçilik” Konulu Yazıların Analizi	119
Bilim Tarihinin Didaktik Dönüşümünün Fen Eğitiminde Uygulanabilirliği ve Önemi	149
Ortaöğretimlerde Uygulanmakta Olan Tarih Kulübü Çalışmalarının Geliştirilmesi İçin Yapılabilecek Etkinlikler.....	161
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Tarih Derslerinin İçeriklerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıklarının İncelenmesi	173
Kadınların Mesleki Eğitime ve Sosyo-Ekonomik Katkılarına Bir Örnek Olarak “Hanımlar İş Yurdu Cemiyeti”	206
Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları	218
Denis Diderot’un Talim ve Terbiyeye Dair Fikirlerinin Osmanlı’da Bilinir Olması	240
Erken Cumhuriyet Dönemi’nde Askerliğe Hazırlık Dersleri’nin Müfredat Programı, Talimatname ve Ders Kitapları Açısından İncelenmesi (1926-1947).....	269
Adana İdadisinde Eğitimdeki Niteliğin Düşmesine Bir İtiraz Olarak Sarkis-Der Torosyan’ın Dilekçesi.....	302
1974 ABD Ambargosu Türkiye’ye Etkileri ve Ulusal Basına Yansımaları.....	317
Demokrat Parti Dönemi Basında Türk-İngiliz İlişkileri (1950-1960).....	325
Tarih Öğretmeni Adaylarına Göre Lisans Eğitiminde Geri Bildirim Kullanımı.....	338
Dijital Tarihin Pratiği: Projelere Yönelik Bir İnceleme	349

AÇILIŞ KONUŞMASI

Dünyada ve Türkiye’de Tarih Eğitime Bakmak: Belki Bizde de Bir Gün...

Prof. Dr. Yücel Kabapınar

Marmara Üniversitesi,

e-posta:kabapinar@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6039-0096

Dünya Değişirken Eğitimin Anlamı ve Tarih Dersini Sorgulamak

Okuduğum köşe yazısındaki veriler oldukça ilgi çekiciydi. Bu veriler değişen dünyanın iç yüzünü bir kez daha ortaya koyuyordu. Bu verilerden bazı kesitler aşağıdaki gibidir;

Bugün dünyada 5 milyar insanda cep telefonu var.
4.5 milyar insan internet kullanıyor.
Her gün, 350 milyar e-mail atılıyor.
Google’da her bir dakikada 5 milyon arama yapılıyor.
Facebook’ta her bir dakikada 3 milyon paylaşım oluyor.
Twitter’da her bir dakikada 500 bin mesaj atılıyor.
WhatsApp’ten her gün 100 milyar mesaj atılıyor, her gün 100 milyar!
Türkiye’de 50 milyon kişinin akıllı tabir edilen cep telefonu var.
Türk vatandaşları günde ortalama 8 saat internet kullanıyor.
Türk vatandaşları günde ortalama 3 saat sosyal medyada kalıyor.

Yukarıdaki verileri okuduğumda ilk aklıma gelen “Bu veriler ışığında eğitim ne ve nasıl olmalıdır? Eğitimin amaçları ve kapsamı dönüşmeli midir? Dönüşecekse nasıl? Böylesi bir kuşak için eğitim/okul/öğretmen/öğretim programı/ders kitabı ne anlama gelmektedir? Onlar için anlam ifade etmeyen okul/sınıf/ders/konu kapsamı nelerdir? Bu değişen eğitim tanımı, amacı ve kapsamı içerisinde okullardaki tarih eğitimi kendisini nasıl düzenlemelidir? Şayet düzelmemekte direnirse tarih eğitimi bekleyenler neler olur?”. Mesela Hunlar, Göktürklerle başlayan Gazneliler, Tulunoğulları ve İhşidlerle devam eden devletler silsilesinin ardından Büyük ve Anadolu Selçukluları, Karamanoğlu ve Germiyanoglu Beylikleri ile akıp giden

kronolojik süreç mi gençliğe öğretilmelidir? Bunun ardından Osmanlı, “kuruluş, imparatorluk haline geliş, en geniş sınırlarına ulaşma, duraklama, gerileme ve yıkılış”la kronolojik akış içerisindeki tarih ekseninde mi sunulmalıdır? Dünya tarihi ve yakın geçmiş ve günümüzün tarihi öğrencinin önüne getirilmeli midir?

Bunun da ötesinde Tarih dersi/konusu adı altında ilkökul birinci sınıftan lise son sınıfa dek yıllardır sunulanların/öğretilenlerin verimlilik analizi ne denli yapılmıştır? Tüm bu eğitim basamaklarında Tarih dersini son derece seven ortalama bir öğrencinin zihninde lise eğitiminin sonunda neler kalmaktadır? Tüm eğitim süreci Tarih dersi adına ne gibi zihinsel şemalar oluşturmaktadır? Ya da bunun tersi, Tarih dersini potansiyel olarak çok da sevmeyenlerin 12 yıl boyunca devam ettikleri Tarih dersleri/konuları onlarda ne gibi bilgi ve bakış açıları oluşturmaktadır?

Bir de tarih öğretmeni perspektifinden bakmak gerekirse, ortalama bir tarih dersi öğretmenin öğrencilerinin öğrencide bulduğu anlam(lar) üzerinden oluşan meslek doyumunu onu ne derece tatmin etmektedir? Emekli olduğunda “ben tarih derslerinde gerçekten anlamlı işler yaptım ve öğrencilerde şu şu bilgi, bakış açıları ve becerileri de geliştirdim” deme olasılığı nedir? Kısacası, tarih dersi ve konuları gerçekten öğrencilere/insanlara neler katmaktadır? Mesela aşağıda bir gazete haberi (2), bir sosyal medya paylaşımı ve bir araştırma sonucuna (Kabapınar, 2009) dair iki veri sadece kendi içinde biricik ve tekil durumları mı tanımlamaktadır; yoksa böylesi örnekler çok ama çok daha artırılabilir mi?

4

Görsel 1. Bir gazete haberi, sosyal medya paylaşımı ve bir araştırmaya ilişkin iki veri

Uyuyan öğrenciler emekli etti

Antalya Konyaaltı Endüstri Meslek ve Teknik Lisesi'nde 21 yıldır görev yapan, 35 yıllık tarih öğretmeni 57 yaşındaki Ahmet Hilmi Kancı, geçen öğretim yılı sonunda derse girdiği sınıfta biri hariç tüm öğrencilerin uyuduğunu görünce emekliye ayrıldı

ARŞİV 21.07.2014 14:11



Soru III. Aşağıdaki Kurtuluş Savaşı'nda geçen tarihsel olayları oluş sırasına göre sıralayınız.

- (1) Lozan Antlaşması (2) Erzurum Kongresi (3) TBMM'nin Açılışı (4) Atatürk'ün Samsun'a Çıkışı
(5) Mondros Ateşkes Antlaşması

Erzurum K. Atatürk'ün Samsun'a çıkışı TBMM Açılışı Lozan... Mondros

Şoru V. Aşağıdaki Dünya tarihinden bazı olayları oluş sırasına göre sıralayınız.

- (1)Ay'a İnsanın İlk Kez Ayak Basması (2)Sanayi Devrimi (3)Amerika'nın Keşfi (4)Çanakkale Savaşı
(5)Hiroşima'ya Atom Bombasının Atılması

Ay'a İnsanın İlk Kez Ayak Basması Amerikanın Keşfi Sanayi Devrimi Hiroşimaya Atom Bombasının Atılması Çanakkale Savaşı

Yukarıdaki görsellerde de görüleceği üzere, salt endüstri meslek lisesi öğrencilerinden dolayı mıdır tarih dersi öğretmenin emeklilik istemi; şayet anadolu lisesi ya da fen lisesinde öğretmen olsaydı emekli olmaz mıydı? Atatürk'e Yeniçeri Ocağını kaldırtan bu delikanlının lise tarih öğretmeni bu paylaşımı görseydi verdiği geçer not için neler düşünürdü? Tüm suçu da bu delikanlıya yüklemek de ne denli adil olur; tarih öğretimi sisteminin bütününe düşünmeksizin? İlkokul, ortaokul, lise ve ardından uzaktan eğitim olarak olsa da üniversitede de Milli Mücadele'ye ilişkin konuları dört kez okuyan sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinden sadece % 28'inin yukarıda görülen beş olayı (Lozan Antlaşması/Erzurum Kongresi/TBMM'nin Açılışı/M. Kemal'in Samsun'a Çıkışı/Mondros Ateşkes Antlaşmasını) kronolojik olarak doğru sıralamaması olağan mıdır?

Ay'a insanı ilk kez ayak bastırttıktan sonra Amerika'yı keşfettirten sınıf öğretmenliği öğrencisinin ilkokuldan üniversiteye dek gördüğü tarih derslerine ayırdığı zamanda daha işlevsel bir derse/konuya devam etmesi kendi adına daha iyi olur muydu? Ya da tarih dersleri/ders kitapları/öğretmenleri neler yaptı da öğrenciyi bu hale dönüştürdü? Tarih dersi adına can sıkıcı olan bu dört örneği gördükten sonra öğretmen ve tarih öğretimi çalışan akademisyenler olarak "biz ne/neler yapıyoruz" sorusunu sormak gerekli midir? Yine tarih dersiyle ilgili gazetelere de yansıyan absürt bir duruma ilişkin görseller aşağıda paylaşılmıştır.

5

Görsel 2. Muhteşem Yüzyıl dizisinin ortaya çıkardığı traji-komik durumun gazeteye yansımaları

Haberler > Güncel > Savcı, Şehzade Mustafa için kararı verdi
04 Mart 2014 Salı 16:05 | Son Güncelleme: 04 Mart 2014 Salı 19:36

Savcı, Şehzade Mustafa için kararı verdi



'Muhteşem Yüzyıl'da Şehzade Mustafa'nın ölümü sonrası Kanuni Sultan Süleyman, Hürrem Sultan ve Rüstem Paşa hakkında yapılan suç duyurusunda savcılık kararı verdi.

Bursa Savcısı Abdulhamit Erdem, olayın 460 yıl önce meydana geldiğini, şüphelilerin hayatta olmadığını belirterek konunun zamanaşımına girdiğini kaydetmişti.

'Muhteşem Yüzyıl' dizisinde Şehzade Mustafa'nın babası Kanuni Sultan Süleyman tarafından boğdurulması sahnesinden etkilenen Hasan Köz, 14 Şubat'ta Bursa Cumhuriyet Savcılığı'na giderek, Kanuni Sultan Süleyman, Hürrem Sultan, Rüstem Paşa ve adının tespit edilmesini istediği diğer şüpheliler hakkında suç duyurusunda bulundu. 'Şüpheli' olarak gösterdiği Kanuni Sultan Süleyman, Hürrem Sultan ve Rüstem Paşa'nın 'halkı kin ve nefrete sürüklemek' ve 'azmettiren boğdurmak' suçlarından yargılanmalarını isteyen Köz, dilekçesinde şüphelilerin adresini 'Topkapı Sarayı/İstanbul' olarak gösterdi.

21 Şubat 2014 Cuma 10:00 | Son Güncelleme: 21 Şubat 2014 Cuma 10:53

Şehzade Mustafa'nın türbesine bir günde 2 bin ziyaretçi!



Haberler Paylaş: WhatsApp Facebook Messenger Email

AA yazdır

Muhteşem Yüzyıl dizisinde Şehzade Mustafa'nın boğdurma sahnesinin yayınlanmasının ertesi gün 2 bin kişi ziyaret etti.

CİHAN PADİŞAHINA TAKİPSİZLİK

Paylaş Tweet



İHA

Bursa'da 'Muhteşem Yüzyıl' dizisinden etkilenen bir vatandaşın Kanuni Sultan Süleyman hakkındaki suç duyurusunu değerlendiren savcılık, takipsizlik kararı verdi. Muhteşem Yüzyıl dizisinde Şehzade Mustafa'nın babası Kanuni Sultan Süleyman tarafından boğdurulması sahnesinden etkilenen Hasan Köz, 14 Şubat'ta Bursa Cumhuriyet Savcılığına başvurarak, Kanuni Sultan Süleyman, Hürrem Sultan, Rüstem Paşa ve adının tespit edilmesini istediği diğer şüpheliler hakkında suç duyurusunda bulundu. Köz, 'şüpheli' olarak gösterdiği Kanuni Sultan Süleyman, Hürrem Sultan ve Rüstem Paşa'nın 'halkı kin ve nefrete sürüklemek' ve 'azmettirerek boğdurmak' suçlarından yargılanmalarını talep etti. Köz, dilekçesinde ise şüphelilerin adresini "Topkapı Sarayı" olarak gösterdi. Şehzade Mustafa'yı katlettilerinin cezalandırılmasını ve şehzadeye itibarının iadesini isteyen Köz, dün tekrar savcılığa başvurarak dizinin yayınlanmaması için yürütmeyi durdurma kararı verilmesini istedi. Hasan Köz'ün yaptığı başvuruyu değerlendiren Bursa Cumhuriyet Savcısı Abdülhamit Erdem, kovuşturmayla yer olmadığına karar verildiğini açıkladı. Savcı Erdem, olayın 460 yıl önce meydana geldiğini, haklarında suç isnat edilen kişilerin öldüğünü ve dolayısıyla konunun zaman aşımına girdiğini belirtti.



Bursa Savcısı Abdülhamit Erdem, olayın 460 yıl önce meydana geldiğini, şüphelilerin çoktan hayatını kaybettiğini belirterek ve bu davanın zamanaşımına girdiğini kaydetti.

Bursa Cumhuriyet Savcısı Abdülhamit Erdem, 18 Şubat tarihli kararında, Padişah Sultan Süleyman'ın 1553 yılında oğlu Şehzade Mustafa'yı boğdurduğu ve cinayetin azmettiricisi olduğu iddiası ve suçluların cezalandırılması istemiyle Hasan Köz tarafından suç duyurusunda bulunulduğunu hatırlattı. Savcı Erdem, "Olayın yaklaşık 460 yıl öncesinde meydana gelen bir olay olduğu, tüm suç isnat edilen kişilerin öldüğü, şüphelinin ölmesi ve zamanaşımı göz önüne alındığında, münnet olay hakkında soruşturma ve kovuşturma yapılamayacağı, iade-i itibar konusunun ise adli soruşturmaya konu olamayacağından kovuşturmayla yer olmadığı" gerekçesiyle kovuşturmayla yer olmadığına karar verdi.

Türkiye, komik ve hatta trajikomik olaylarla karşılaşabilme olasılığınızın oldukça fazla olduğu bir ülkedir. Bunlardan biri de 14 Şubat 2014 tarihinde gerçekleşirken okul düzeyindeki tarih dersleri adına önemli sonuçları da beraberinde getirmekte idi. Dönemin çok seyredilen tarih dizisi Muhteşem Yüzyıl'ı izleyen Hasan Köz adlı vatandaş, Şehzade Mustafa'nın babası Kanuni Sultan Süleyman tarafından boğdurulması sahnesini izledikten sonra soluğu Adliye'de almakta idi. Hasan Köz, Bursa Cumhuriyet Savcılığına başvurarak, "Kanuni Sultan Süleyman, Hürrem Sultan ve Rüstem Paşa hakkında suç duyurusunda bulunuyordu. Bu suç duyurusunda ilgililerin "halkı kin ve nefrete sürüklemek" ile "azmettirerek boğdurmak" suçlarından yargılanması istenirken, şüphelilerin adresi olarak da "Topkapı Sarayı" gösterilmekte idi.

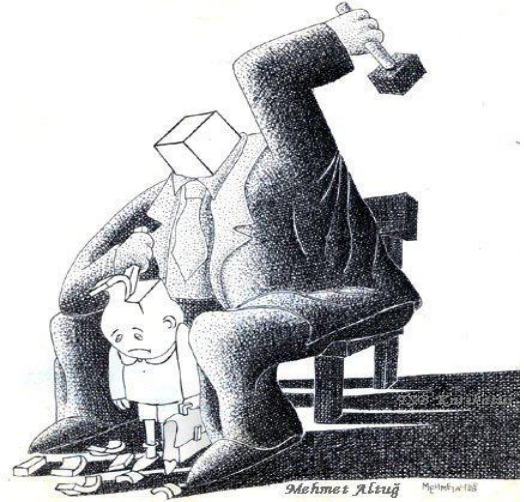
Belki de okuduğu ortaokul/lise tarih ders kitaplarında kardeş katliyle ilgili genel bir klişe olan 'belki bir iki kişi ortadan kaldırıldı ama devletin devamlılığı için bu da gerekliydi' tümcesini okuyarak liseden mezun olan Hasan Köz, televizyondaki dizide bambaşka bir boyutla karşılaşılıyordu. Dizideki sahnede Mustafa'nın çadırına 5-6 cellat girmekte ve uzun bir mücadelenin sonunda Şehzade'yi alt ederek ipe boğmakta idi. Çekilen sahne ağır çekimde gerçekleşmekte ve eşlik eden müzikle daha da dramatik bir hal almakta idi. Türkiye'deki pek çok olayda olduğu gibi, bu dizide de, Türk halkı Şehzade anneleri Hürrem/Mahidevran ile Şehzadeler Selim/Mustafa taraftarı olarak ikiye ayrılmış idi. Olasıdır ki, dizinin bu sahnesini izleyen Hasan Köz, empati de yaparak, Şehzade Mustafa'ya babası tarafından haksızlık yapıldığı düşüncesine ulaşmış ve mahkemeye başvurmuştur. Nitekim boğdurulma sahnesinin izlenmesinin ardından ertesi gün Şehzade Mustafa'nın Bursa'daki türbesini yaklaşık iki bin kişi ziyaret etmekte idi. Tarih ders kitaplarında ıskalanan ya da gözden kaçırılan bu konu, bir televizyon dizisinin bir sahnesi sayesinde halkın gündeminin ilk konularından biri haline dönüşebiliyordu. Bereket versin ki, savcı, suç isnat edilen kişilerin öldüğünü ve zaman aşımının gerçekleştiğini belirterek kovuşturmayla yer olmadığına karar vererek dosyayı kapatmıştı.

Türk tarihinin çeşitli dönemlerinde ziyadesiyle çok “tartışmalı konu/olay/durum/kişi bulunmaktadır; “Türklerin Müslümanlığı kabul süreci”, “kardeş katli”, “Abdülhamit’in sıfatları ve eylemleri meselesi”, “Mustafa Kemal’i kim Anadolu’ya gönderdi?”, “İstiklal Mahkemeleri devrim mahkemeleri miydi; adaletsizlik ortamları mıydı?”, “Lozan Antlaşması zafer mi hezimet miydi?”, “Köy Enstitüleri aydınlanma merkezleri mi komünist yuvaları mıydı?”, “6-7 Eylül Olayları” gibi daha onlarca konu/sorun/durum öğrencilerin gözünden tek boyutlu olarak sunularak kaçırılmaktadır. Öğrenciler, en azından bazı öğrenciler, oluşan bu boşlukları filmlerin, dizilerin, belgesellerin ya da akademik kaygıdan uzak ideolojik kalemşorların anlatıları üzerinden doldurabilmektedir. Bu anlamda tarih/sosyal bilimlerin akademik boyutu ile ders kitaplarında temsil edilen tarih/sosyal bilim anlatısı arasında oldukça büyük bir makas vardır. Bu makasın daralmasının ancak ders kitaplarında akademik tavra doğru açılım yapılmasıyla olanaklı olabileceği de belirgindir.

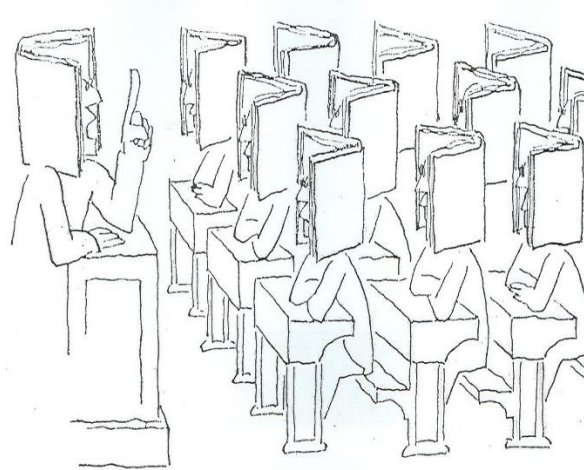
Tarih Derslerinde Zihni Devreye Sokmak Olanaklı mıdır?

Dünyanın neresinde olursa olsun, tarih/sosyal bilgiler derslerinde/ders kitaplarında güncel ya da geçmiş olay/konu/sorun ya da durumlara ilişkin tek/biricik anlatı öğrencinin önüne değişmeyen doğruymuş gibi sunuluyor ve alternatif diğer bakışlar öğrencinin zihin dünyasından kaçırılıyorsa bu eğitimin sonu kaçınılmaz olarak ezberle bitecektir. Eskinin Edebiyat günümüzün İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültelerinde akademisyenler/bilim insanları güncel ya da geçmiş olay/konu/sorun ya da durumlara tek ve biricik doğrular üretiyor mu? Tabii ki, doğal olarak hayır; hem de kocaman bir hayır. Peki, eskinin Edebiyat ya da günümüzün İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültelerindeki akademisyenler/bilim insanları günümüz ya da geçmişe ilişkin çoklu bakış üretiyorken bu çoklu bakış silsilesi neden sosyal bilimlere ilişkin derslerin bünyesinde kendini gösterememektedir?

Bu noktada karşımıza *insan ve toplum mühendisliği* olarak da nitelenebilecek “vatandaşlık aktarımı” kavramı çıkmaktadır (Kabapınar, 2021a). Bir akademisyen olarak belki de en nefret ettiğim ifadelerden biri olan “arzu edilen insan tipi” temelinde “istendik davranış değişikliğini” merkeze alan bu yaklaşımda sosyal bilimlere ait derslerin varlık amacı bir metafor olarak ifade edilecek olursa “döküm haddehanesine” benzetilebilir. Olanaklı olduğunca “arzu edilen insan tipi”nin kalıba dökülmesinin hedeflendiği bu dökümhane derslerde (tarih, sosyal bilgiler, hayat bilgisi, din ve ahlak bilgisi, inkılap tarihi, vatandaşlık ve insan hakları ve hatta Türkçe dersleri gibi) makbul bilgi ve bakış açıları ön plana çıkmaktadır. Böyle bir yapıda öğrencilerin bilişsel/duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin “eğitim şart” söylemine rağmen ön planda olamayacağı aşikârdır. Yine öğrencilerin bireysel farklılıklarının ön plana çıkarılması yerine tüm öğrencilerin/toplumun tek ve sorgulanması istenmeyen ortak paydada toplanmaya çalışılacağı da tahmin edilmelidir. Eğitim yoluyla “öğrencilerin zihinlerini fethetme” çabası olarak da adlandırılabilir “vatandaşlık aktarımını” resmeden bazı karikatürlere aşağıda yer verilmiştir.



“Neyşinil kanalını satın alan aslanın zebra ile ilişkisi”ni anlatan karikatür, algının tek yönlü olarak nasıl belirlenebileceğini ya da manipüle edilebileceğini göstermesi noktasında vatandaşlık aktarımı kavramıyla ilişkilenebilir. Sağdaki karikatürde “istendik davranış oluşturan” kişi ya da kurumlar neler olabilir? Bu kişi ya da kurumlar; hükümet, MEB, Talim ve Terbiye Kurumu, Milli Güvenlik Kurulu, Genelkurmay ve/veya ordudaki komutan(lar), Diyanet ve/veya camideki imam, tarikat şeyhi, okul müdürü, öğretmen, anne, baba ya da mahalle/toplum baskısı da olabilir. Aşağıdaki iki karikatür de yine vatandaşlık aktarımı kavramı ile ilişkilidir.



Vatandaşlık aktarımında aktarılacak bilgi/değer ve bakış açısının sınırları vardır. Eğitim sistemi ve bunun bileşenleri olarak öğretmen (pek çoğu için geçerli), öğretim programı ve ders kitapları da bunun indirgeyicileri olarak işlev görmektedir. Nitekim sol taraftaki karikatürde, ders kitabı kafalı öğretmen ders kitabı kafalı öğrencileri üretmektedir ve sağdaki karikatürde de görüleceği üzere, bu süreçte çok da sorgulama ve beceri gelişimi arzu edilmemektedir. Üstelik Türkiye gibi

demokrasinin neliği noktasında güç savaşlarının olduğu bir ülkede farklı dönemlerde farklı değer ve tarihsel yorumlamalar da gündeme gelebilmektedir. Mesela, ülkemizde dedelerin/babaların okuduğu tarih ders kitaplarında (1930’lardan 1980’lere ve belki de 2000’lere dek) Abdülhamit “kızıl sultan, gerici ve müstebit” olarak resmedilebilirken o dedenin/babanın torunu/çocuğu ise aynı tarihsel figür için “Ulu Hakan, cennetmekân Han” gibi çok olumlu anlatılar duyabilmekte (Kabapınar, 2021b) ve gücün yönettiği devlet kanallarında da bu algıyı pekiştiren diziler izleyebilmektedir. Bu anlamda aslında dünyadaki hangi ülkede olursa olsun, okul düzeyinde tekil anlatı içeren tüm derslerin/ders kitaplarının özünün devlet propagandası olduğu da 21. yüzyılın eğitim anlayışı ölçütleri çerçevesinde görülmelidir.

Buradan yola çıkarak İnsan Hakları Bildirgesi’ne girmesi gereken bir madde olarak önermekteyim ki; *‘gençlerin/çocukların güncel ya da geçmişteki olay/konu/sorun ve durumlara ilişkin çoklu bakış açılarını öğrenme hakkı tanınmalıdır’*. Kişisel görüşüm herkes tarafından bir klişe olarak ifade edilen ve “şart olarak görülen eğitim” ancak o zaman anlam kazanacaktır. Bu anlamda sosyal bilimlerle ilişkili dersler de “deadening the minds” yerine “opening the minds” hüviyetine kavuşacaktır. Unutulmamalıdır ki, insan ve toplumların öyküsüyle meşgul tarihin ezber olabilmesi söz konusu değildir; artık tarih dersleri güçlü birileri öyle istediği için ezber olabilir/kalabilir durumundadır. Vatandaşına güvenen sistemler tarih dersleri için öğrenci lehine “yol verir”. Tarih derslerine, sosyal bilimlerin/tarihin metodolojisinin egemen olması noktasında “yol verir”. Bu durumda bu bölümün başlığından da yola çıkarak akla gelmesi gereken soru “tarih derslerinde zihni devreye sokmak” için neler yapılmalıdır? Yine bir diğer soru da tarih derslerinde, sosyal bilimlerin/tarihin metodolojisini işe koşmak ne demektir ve nasıl olur?

Kanıtlarla Meşguliyet ve Ezberin İflası

Bu çerçevede gündeme gelecek iki temel kavram, yöntem olarak “kanıt temelli öğrenme”, öğrenciye yüklenen anlam olarak da “öğrencinin küçük bir tarihçi olma çabası”dır. Bu çerçevede öğrencinin, olanaklı olduğunca sosyal/tarihsel bilginin üretim basamaklarını deneyimlemesi ön plana çıkmaktadır. Tüm bunların bir aradalığını içeren bir ders kitabı örneğine aşağıda yer verilmiştir (Ferriby, 2016).

SOURCE 10

A 1923 German poster discouraging people from buying French and Belgian goods, as long as Germany is under occupation.



SOURCE 11

The memories of Jutta Rudiger, a German woman living in the Ruhr during the French occupation.

There was a lot of official harassment. There was widespread hunger, squalor and poverty and – what really affected us – there was humiliation. The French ruled with an iron hand. If they disliked you walking on the pavement, for instance, they'd come along with their riding crops and you'd have to walk in the road.

FOCUS TASK

How had the war and post-war settlement changed Germany?

Use the information on pages 53–60 and your own research to complete the following task.

- 1 Use the map on page 54 to draw a simple outline of Germany in 1914. Annotate your map in one colour with words and images to indicate the situation in Germany at that time. Include who was in charge, the population of Germany, its main industries, etc.
- 2 Now annotate your map in a similar way, using a second colour, to show how things have changed by 1919. Shade in any areas of land which have been removed, and cross out any resources which have been lost. Add words and drawings to indicate the situation by 1919.
- 3 Now write a paragraph under your map to summarise the main changes which have taken place in Germany between 1914 and 1919.

PRACTICE QUESTIONS

Read Interpretations A and B and then answer Questions 1–3.

Interpretation A The imposition of reparations on the Weimar Republic. This was written in 1976 by Egon Larsen, who had been a German journalist in the 1920s.

As the terms of peace became known, we came to realise what it meant to lose a war against two dozen countries. The cost of reparations, to be paid by a Germany which had lost its economic power, was shattering.

Interpretation B Another view of reparations. It is taken from a recent British history textbook.

Reparations to be paid by Germany were agreed in 1921 by the League of Nations. The sum of £6,600 million was only half of what France had demanded. It was less than the sum that Germany would have demanded if they had won the war, and Germany had until 1984 to pay off the debt in instalments.

- 1 How does Interpretation B differ from Interpretation A about the impact of reparations on Germans in the early 1920s? Explain your answer using Interpretations A and B.
- 2 Why might the authors of Interpretations A and B have a different interpretation about the impact of reparations on Germans? Explain your answer using Interpretations A and B and your contextual knowledge.
- 3 Which interpretation do you find more convincing about the impact of reparations on Germany in the early 1920s? Explain your answer using Interpretations A and B and your contextual knowledge.

FIGURE 12

The rising cost of a loaf of bread in Berlin.

Date	Number of marks
1918	0.63
1922	163
January 1923	250
July 1923	3,465
September 1923	1,512,000
November 1923	201,000,000,000

FIGURE 13

The exchange rate value of the mark in pounds.

1921	£1 = 500 marks
Nov 1923	£1 = 14,000,000,000,000 marks

SOURCE 14

E. Debert, *Convert to Freedom*, 1941.

Billion-mark notes were quickly handed on as though they burned one's fingers, for tomorrow one would no longer pay in notes but in bundles of notes. ... One afternoon I rang Aunt Louise's bell. The door was opened merely a crack. From the dark came an odd broken voice: 'I've used 60 billion marks' worth of gas. My milk bill is 1 million. But all I have left is 2,000 marks. I don't understand any more.'

THINK

- 1 Use Figure 12 to work out how much bread a one-billion mark banknote could buy in July 1923 and November 1923.
- 2 Use the sources and figures on this page to describe in your own words how ordinary Germans were affected by the collapse of the mark.

PRACTICE QUESTION

Which of the following was the more important reason for the collapse of the German economy by 1923?

- The harshness of the Treaty of Versailles, including reparations payments.
- The hyperinflation that had developed by 1923.

Explain your answer with reference to both reasons.

Hyperinflation

SOURCE 15

A photograph taken in 1923 showing a woman using banknotes to start her fire.



Because it had no goods to trade, the government simply printed more money. For the government this seemed an attractive solution. It paid off its debts in worthless marks, including war loans of over £2,200 million. The great industrialists were able to pay off all their debts as well.

This set off a chain reaction. With so much money in circulation, prices and wages rocketed, but people soon realised that this money was worthless. Wages began to be paid daily instead of weekly. Workers needed wheelbarrows to carry home their wages. The price of goods could rise between joining the back of a queue in a shop and reaching the front!

Poor people suffered, but the greatest casualties were the richer Germans – those with savings. Prosperous middle-class families would find that their savings in the bank, which might have bought them a house in 1921, by 1923 would not even buy a loaf of bread. Pensioners found that their previously ample monthly pension would not even buy a cup of coffee.

It was clear to all, both inside and outside Germany, that the situation needed urgent action. In August 1923 a new government under Gustav Stresemann took over. He called off the passive resistance in the Ruhr. He called in the worthless marks and burned them, replacing them with a new currency called the Rentenmark. He negotiated to receive American loans under the Dawes Plan. He even renegotiated the reparations payments (see page 69). The economic crisis was solved very quickly. Some historians suggest that this is evidence that Germany's problems were not as severe as politicians had made out.

It was also increasingly clear, however, that the HYPERINFLATION had done great political damage to the Weimar government. Right-wing opponents had yet another problem to blame the government for, and the government had lost the support of the middle classes.

Birinci Dünya Savaşı'nın ardından İtilaf Devletleri ile Almanya arasında imzalanan Versay Antlaşması'nın maddelerinin bütününe ne denli ağır olduğunun incelendiği bu bölümde Almanya'daki hiper enflasyon da gündeme getirilmiştir. İki sayfada toplam altı kanıtın öğrenci incelemesine sunulduğu görülmektedir. İlginçtir ki, altı kanıtın tamamı da birinci elden kaynaklardan oluşmaktadır. Bir fotoğraf, bir propaganda poster, iki hatıra kesiti, iki istatistikten oluşan bu kanıtlar öğrencinin küçük bir tarihçi işlevi görebilmesi için ders kitabı yazarının sunduğu ham materyallerdir. 1918'den Kasım 1923'e dek bir somun ekmeğin fiyatındaki değişim ile 1921 yılı ile Kasım 1923 yılları arasında Alman ve İngiliz para birimi arasındaki değişim ile 1921 yılı ile Kasım 1923 yılları arasında Alman ve İngiliz para birimi arasındaki değişim istatistikleri sunulmaktadır. Bu iki kanıt Almanya'daki 1923 yılındaki hiper enflasyon noktasında son derece ikna edici kanıtlardır; hele bir de hiper enflasyon nedeniyle değersiz banknotların soba yakmada kullanıldığını gösteren fotoğraf eşlik ediyorsa. Yine bu enflasyonun insanlar üzerindeki yıkıcı etkileri de Kanıt 14'de öğrencilere bir hatıra kesiti olarak sunulmuştur.

Somon renkteki kutucuklarda sunulan “Odak görevi” (Focus task) ve Düşün (Think) ile mor renkteki kutucuklarda sunulan “Pratik sorular” da küçük tarihçiler olan öğrencilerin kanıtları irdelemede ve çıkarımda bulunmalarında kullanacakları etkinliklerdir. Tüm bu etkinliklerin doğrudan öğrenci için zihinsel işlem gerektirdiği de açıktır. Örnek olarak, sol sayfadaki “Pratik sorular” adlı etkinlikte ders kitabı yazarı, Versay Antlaşması'ndaki Almanya'nın ödeyeceği tazminata ilişkin 1920'lerde gazeteci olan bir Alman'ın görüşü ile diğeri son dönemde İngiltere'de kullanılan bir ders kitabındaki bir görüşü öğrencilerin önüne farklılaşan bakış açıları

olarak getirmektedir. Ardından öğrencilerden tazminat konusunda A ve B görüşlerinin *nasıl* ve *niçin* farklı görüşler içerdiğini irdelemelerini istemekte ve üçüncü soruda da *hangi görüşün kendilerini ikna etmede daha etkili olduğunu* düşünmelerini öğrencilerden istemektedir. Tarihin ve tarihsel konuların/sorunların kaçınılmaz olarak çoklu bakış içerdiği yaklaşımı tarih öğretiminin öğrencilerde oluşturmaya çalıştığı en temel perspektiflerden biridir. Bu çalışmanın neresinde tarih ezber olarak görülebilir? Tabiidir ki ezber ile tarih dersleri, böylesi ders kitaplarında asla yan yana gelecek kavramlar değildir. Aşağıda ise Titanik faciasına ilişkin yine bir İngiliz ders kitabında yer alan iki sayfaya yer verilmiştir.

1.4 Who or what was to blame for the Titanic disaster?

The sinking of the *Titanic* caused a sensation on both sides of the Atlantic. Over 1500 people had lost their lives in the freezing waters and it wasn't just their grieving relatives who wanted to know who was to blame. Your task is to conduct an enquiry into the disaster and write a report for the US and British governments. Your report should be entitled 'The Titanic Disaster Enquiry' and you must come to a conclusion as to who was most to blame. Your job is to look through all the evidence (A to E) and complete the Work section on page 17. Good luck!

Mission Objectives

- Explain how several factors led to the sinking of the *Titanic* and the enormous loss of life.
- Judge who or what was most to blame for the tragedy.

EVIDENCE A

Was it Captain Smith's fault?
Captain Smith was due to retire after the *Titanic*'s maiden voyage. Did he want to set a transatlantic speed record on his last ever trip? He ignored at least seven warnings from other nearby ships and the *Titanic* was travelling at 20 knots per hour – close to top speed – when it struck the iceberg. If the ship had been going slower, could it have turned out of the iceberg's way in time? Perhaps Captain Smith thought an iceberg couldn't sink a modern ship. He once said, 'I can't imagine anything causing a modern ship to sink. Shipbuilding has gone beyond that.'

EVIDENCE C

The original plans for the *Titanic* had more lifeboats than the completed ship eventually had.



EVIDENCE B

Was it Harland and Wolff's fault?
The *Titanic* was built at the Harland and Wolff shipyard in Belfast, Northern Ireland. About three million rivets were used to hold the ship together. When the wreck of the *Titanic* was finally discovered in 1985, some of the rivets were brought to the surface and analysed. The investigations showed that the rivets were made from poor-quality iron. When the ship struck the iceberg, the heads of rivets snapped off and sections of the ship were torn wide open. If the rivets had been made of more expensive, higher-quality iron, perhaps the hole in the *Titanic*'s side would have been smaller – and maybe the ship wouldn't have sunk at all. Further tests showed that the cheap rivets became *brittle* in extremely low temperatures – just like on the night of 14 April 1912.



EVIDENCE D

Was it Thomas Andrews' fault?
Thomas Andrews was the naval architect who designed the *Titanic*. The ship was thought to be unsinkable by many because of the 16 watertight compartments in the hull that Andrews had designed. However, the compartments didn't reach as high as they should have done. Andrews had reduced their height to make more space for first-class cabins. If just two of the watertight compartments had reached all the way to the top, there is a chance that the *Titanic* wouldn't have sunk.



EVIDENCE E

Was it Stanley Lord's fault?
Stanley Lord was the captain of a ship called the *Californian*, which was only 30 kilometres away from the *Titanic* when it struck the iceberg. Despite being aware of icebergs in the area, Lord allowed his radio operator to go to bed at around 11:15pm. At around midnight, members of the *Californian*'s crew saw rockets being fired into the sky on the horizon. They woke Captain Lord and told him, but he decided not to sail towards the fireworks – he assumed it was just another ship having a cocktail party! Should Lord have made the *Californian* race towards the scene? Should he at least have insisted that the radio be turned on so they could have heard the *Titanic*'s SOS signals? How many more people would have survived if the *Californian* had been there to pull them from the icy waters?



EVIDENCE F

Was it Bruce Ismay's fault?
Bruce Ismay was the man in charge of the White Star Line – the owners of the *Titanic*. He was also one of the first-class passengers on board the ship and managed to secure a place on one of the lifeboats before it went down. Ismay was eager to prove the *Titanic* was not only the biggest and most luxurious ocean liner, but also the fastest. Did he put pressure on Captain Smith to maintain top speed despite sailing through icebergs? Was he hoping that the *Titanic* would make a record crossing? One witness claimed she heard Ismay and Smith arguing on the evening of 13 April – was it over the ship's speed? Also, was Ismay responsible for more deaths than there should have been? The original design for the *Titanic* equipped it with 32 lifeboats – enough for everyone on board. The finished ship had only 20 – enough for just 1178 of the 2206 people on board. The White Star Line decided to remove some of the lifeboats to make room for more first-class cabins.



Wise Up Words

brittle SOS

Work

So who was to blame for the huge loss of life on-board the *Titanic*? Start to work on your theory.

Step 1: Analyse the evidence
Under the following headings, write a sentence or two outlining how each may have contributed to the sinking.
i) Captain Smith ii) The shipbuilders
iii) Thomas Andrews iv) Captain Lord
v) Bruce Ismay

Step 2: Prioritize the evidence
In your opinion, is one person more at fault than any other? Can you put your list in order of responsibility? Did one person's actions contribute more to the sinking than any other's? Write a paragraph or two explaining why you made your decision. Did some people have nothing at all to do with the sinking? If so, say who, and how you arrived at this conclusion.

Step 3: Deliver your verdict
Time to write up your report and present your findings on who was most to blame to the US and British governments. Your report should be structured under a series of headings:
• Start your report with a brief introduction to the disaster.
• Outline the role in the sinking of each person under investigation.
• Write a conclusion – is one person to blame or several, or a combination of all?
• Remember, if you don't blame one person, it doesn't mean your investigation has failed! There is often more than one factor to consider in most investigations.

Titanik felaketi için kim ya da ne kusurludur?" başlıklı sayfada bu felaket için altı farklı kanıt öğrenciye sunulmaktadır. Bunun için öğrencilerden kanıtları analiz etmeleri, kanıtları öncelik sırasına koymaları ve en sonunda da hüküm vermeleri istenmektedir. "Görev hedefleri" (Mission objectives) başlığıyla verilen yönergede de hangi sayıda faktörün Titanik faciasına neden olduğuna karar vermeleri ve bu trajedi için kim ya da neyin en çok kusurlu olduğuna

dair hüküm vermeleri istenmektedir. Size göre bu konuda da öğrenci öğrenmesinin ezber ile sonuçlanması olanaklı mıdır?

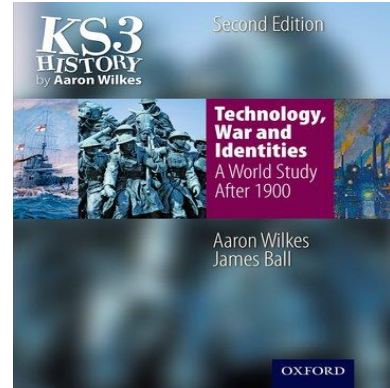
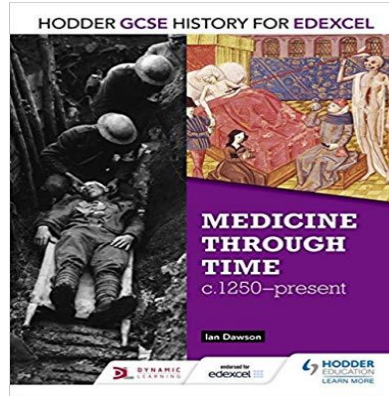
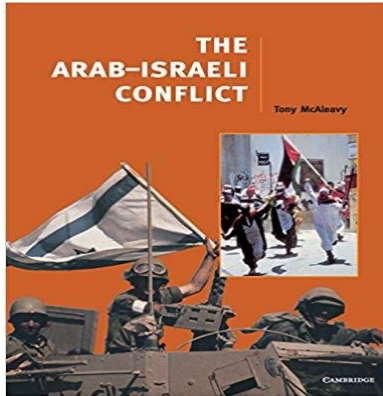
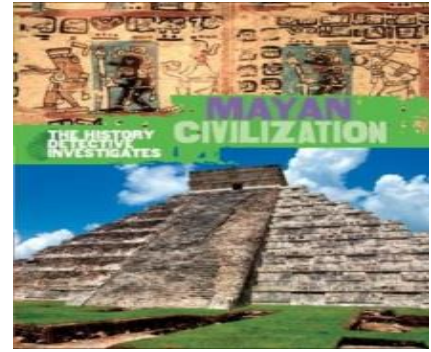
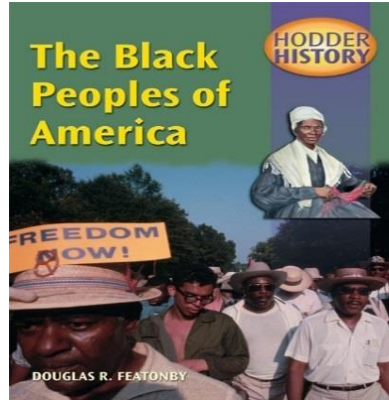
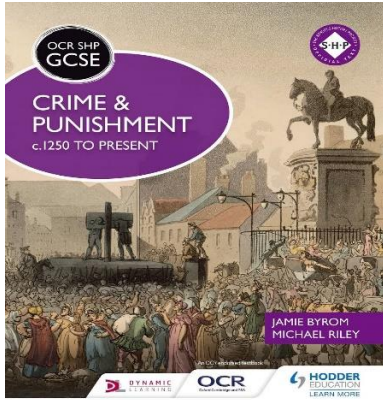
1970’lerde İngiltere’de gündeme getirilen kanıt temelli öğrenme yaklaşımı o günden bu yana iktidara geçen Muhafazakâr Parti, Liberal Parti ya da İşçi Partisi tarafından alaşağı edilmedi. Eğitimdeki güncel gelişmeler ışığında dönüştürüldü, uyarlandı ve geliştirildi. Hiçbir politikacının aklına tüm İngiliz çocuklarını propaganda yoluyla tek tipleştirmek gelmedi. Farklı bakış açılarına sahip bireylerin/vatandaşların bir devlet için tehdit değil, ülke gelişiminin önündeki en büyük kapı aralayıcı olduğu düşünüldü. Bu devamlılığın İngiliz öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimi için büyük bir şans olduğu da açıktır. Bu noktadaki temel yaklaşımı özetleyecek en özlü söz John Stuart Mill’e aittir; “Kendi elinde daha uysal birer alet haline gelmeleri için insanları küçeleştiren bir devlet, sonunda anlayacaktır ki, küçük insanlarla gerçekten büyük işler başarmaya olanak yoktur”.

Bu arada bizim gibi ülkelerde uygulanabilecek kanıt temelli öğrenme uygulaması için, İngiliz geleneğinden çok farklı olarak, olası bazı tehlikeler vardır. Örneklerden de görüleceği üzere, İngiliz ders kitabı yazarı, olası binlerce, on binlerce birinci ve ikinci elden kanıt içinden bir ders konusu için genellikle 15-20 arası kanıt seçip öğrencinin önüne getirir. Tam da bu noktada “kanıt seçme eylemi” niyete bağlı olarak çok önem kazanmaktadır. Öğrencileri, “bir şeyist” kılma amacı taşıyan ders kitabı yazarının, kanıtı seçme eylemi doğal olarak amaca uygun kanıtları seçmeyi de gerektirecektir. Lisansüstü öğrencilerime sorduğum sınav sorusudur; “Kanıt temelli öğrenme yaklaşımı, “sürüyü yine ve yeniden ağıla sokmak isteyen ellerde” tehlikeli bir hal alabilir mi? Görüşünüzü detaylarıyla açıklayınız”. Kanıt temelli öğrenmede, *ders kitabı yazarı seçtiği kanıtlar üzerinden konuştuğu ya da niyetini belli ettiği için* propagandanın/yönlendirmenin öğrenci tarafından fark edilmesi çok daha zor olacaktır. Bu çerçevede genel anlamda “eğitimci/akademisyen/ders kitabı yazarı/öğretmen için kendi değer sistematığının empozesi mi, yoksa öğrencinin bilişsel/duyuşsal ve psiko-motor açıdan gelişmesi mi önemlidir” sorusunun yanıtı önemlidir. Burada son kertesine kadar “mesleki etik” devreye girmektedir. Öğrenciyi eğitim ve ders/ders kitabı yoluyla kendine benzetme çabasının en büyük mesleki ahlaksızlık olduğu kesindir. Öğrenciye, seçenekler içerisinden kendi makulleştirmelerini yaparak seçimini yapma ve kendi değer sistematığını belirleme şansı verilmelidir. Bu noktada “Eğitimci/akademisyen/ders kitabı yazarı/öğretmen, tarih/sosyal bilgiler öğretiminde kime ve neye hizmet etmelidir?” sorusu çok önem kazanmaktadır. Bu noktada kişisel yanıtlım “öğrenci” olmaktadır. Temel amacı, vatandaşlık aktarımı olanların ilk öznesinin öğrenci olmadığı da oldukça belirgindir.

Kronolojik Akış Karşısında Tematik Yaklaşım

Kronolojik akıştaki yüzlerce ve hatta binlerce olayı öğrenmeye çabalamak mesleği profesyonel

tarihçilik olan kişilerin işi olmalıdır; hele bir de bu olaylar siyasi tarih ve savaş tarihi merkezli iseler. ‘Obez müfredat programı’ tarih öğretimindeki en temel sorunların başında gelmelidir. Beceri gelişimi zaman gerektiren bir süreci işaret etmektedir ki, becerinin gelişimi için işlenecek konu sayısının radikal olarak azalması gerekeceği de aşikârdır. Bunun yerine, temel konuların/bilgilerin ötesinde, temalar içerisinde öğrencilere konu seçenekleri sunulmalı ve öğrencilerin ilgi alanları merkezde olmalıdır. Amaç tüm konuları kronolojik olarak öğretmek değil; bilgiler eşliğinde tarihin temel bilgi oluşturma basamaklarının öğrenciye tanıtılarak bilgi ve beceri gelişiminin sağlanması olmalıdır. Aşağıda belirli temalar çerçevesinde İngiliz öğrencilere sunulan konulardan bazılarına yer verilmiştir.



Yukarıdaki ders kitapları kapakları da göstermektedir ki, İngiliz tarih ders kitaplarında çok farklı ülke, mekân, kavram ve dönemlere ilişkin tematik tarihlere yer verilmiştir. “1215’ten Günümüze Suç ve Ceza”, “1215’ten Günümüze Zaman İçinde İlaç”, “Teknoloji, Savaş ve Kimlikler (1900’den Sonra Dünya Çalışması) gibi genel temaların yanısıra “Maya Uygarlığı”, “Amerika’nın Siyah İnsanları” ya da “Arap İsrail Çatışması” gibi derinlikli çalışmalar da seçmeli dersler olarak öğrencinin karşısına çıkmaktadır. Sonuç olarak, öğrencilere, farklı sınıflarda ve farklı tema isimleri ile Dünya tarihinin farklı ülke, coğrafya ve medeniyetlerinin tarihini, çatışmalı sorunlarını öğrenmeye ilişkin seçenekler de sunulmaktadır. Bu anlamda İngiliz tarih öğretim programı ilginç bir deneyimi öğrencilere sunmaktadır. Bu deneyimlerden yola çıkarak

kişisel olarak önerebileceğim ülkemiz için geçerli bazı tema konular aşağıdaki gibidir;

- Türkler İçin Tarihte Orta Asya'nın Anlamı
- Geçmişten Günümüze Eğlenme ve Keyif Alma
- Osmanlıdan Günümüze Ulaşım ve Nakliye
- Osmanlı'da Hastalık ve Şifa Bulmanın Tarihi
- Değişim ve Süreklilik Bağlamında Giyim Kuşamın Tarihi
- Osmanlı Ordusunu Sefere Götürmek ve Getirmenin Tarihi
- Tarihsel Süreçte Teknoloji ve Savaş
- Seyyahların Anlatıları Üzerinden Osmanlı'yı Anlamak
- Bilgisayarın Tarihine Bakmak
- İlk Çağ'da Anadolu'da Gündelik Yaşam
- Osmanlı Kültürüne Katkıları Bağlamında 19. ve 20. Yüzyılda Azınlıklar

Burada sunulanların dışında çok sayıda temanın daha okul düzeyinde tarih öğretimi için geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bunları ders kitabına dönüştürmek için gerekli olan tarihçilerin akademik yazma eyleminin de Türkiye'de yeterince gerçekleştiği de bilinmektedir.

Belki de Bir Günün Köşe Başları...

Daha nitelikli bir tarih öğretiminin gerçekleşebilmesi için kişisel reçete ifadelerim aşağıda sunulmuştur;

- Tarih metodolojisi ve tarih öğretiminin temel ilkeleri her şeyin başında gelmelidir,
- Öğrencinin bilişsel, duyuşsal, ve psiko-motor becerilerinin gelişimi akademisyenin/öğretmenin temel ideolojisi olmalıdır,
- Öğrenci temel özne olmalıdır; "her şey öğrenci için" temel düstur olmalıdır,
- Tüm kronolojiyi öğrenciye sunma çabasından vazgeçilmelidir,
- Bilgiyi işleyecek, beceri geliştirecek etkinlik ortamlarına zaman ayrılmalıdır (MEB'de bir eğitim döneminde 18 hafta vardır; dolayısıyla bir derste azami işlenebilecek konu sayısı etkinlikleri de düşünerek 15 olmalıdır),
- Kanıt inceleme/irdeleme öğrenci eyleminin merkezinde olmalıdır,
- Çoklu bakış açılarının tarihin temeli olduğu her konuda öğrenciye hissettirilmelidir,
- Günümüze yaklaştıkça konu kapsamı genişlemelidir,
- Empoze edilecek değerler propaganda değil öğrenci merkezli olmalıdır.

Ne diyelim, şu an olmadığı ve yakın zamanda olamayacağı oldukça kesin ama belki de bir gün bizim çocuklarımız da hak ettikleri ile karşılaşır tarih öğretiminde ve eğitimle ilgili her konuda... Umut her zaman olmalı.

Kaynakça

Akademik Kaynakça

Ferriby, D., Martin, D., Walsh, B. (2016) *AQA GCSE History: Understanding the Modern World*. London: Hodder.

Kabapınar, Y. (2009) "Öğretmen Adaylarının Kronoloji Becerilerinin Saptanmasına Yönelik Bir Çalışma", *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, Marmara Üniversitesi, 7-9 Ekim 2009; Bu çalışma ayrıca gazete haberi de olmuştur; <https://www.milliyet.com.tr/gundem/ogretmen-adaylari-tarihte-sasti-kaldi-1155702>

Kabapınar, Y. (2021a) *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara, PegemA

Kabapınar, Y. (2021b) "Tarih Öğretiminde Üçüncü Yol Olanaklı mıdır?: Cumhuriyet Dönemi Tarih Ders Kitaplarında Abdülhamit'in 'Pozisyonuna' Bakmak", *Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme*, Ankara, PegemA

İnternet Temelli Kaynaklar

(1) Sözcü, 5 Mayıs, 2021, Yılmaz Özdil'in köşe yazısından

(2) <https://www.halkhaber.org/sinifta-biri-haric-tum-ogrencilerin-uyudugunu-goren-ogretmen-emekliye-ayrildi/> 8 Mayıs 2017

PANELLER / PANELS

PANEL: DİJİTAL TARİH VE TARİH EĞİTİMİNE YANSIMALARI

Dijital Tarih, Tarih Eğitimi Nasıl Etkileyebilir?

Prof. Dr. Adnan ALTUN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

e-posta:aaltun@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4580-8436

GİRİŞ

Bir yılı aşkın süredir doktora öğrencim Rıdvan Gencer ile birlikte dijital tarih konusunda okumalar yapıyor ve kapsamlı bir çalışmayı yazma mücadelesi veriyoruz. Tarih odaklı giden bu süreçte konuyu pedagoji perspektifiyle, eğitim perspektifiyle pek de düşündüğümüz söylenemez. Bu vesileyle biraz buraya odaklanma şansımız oldu, ama tabii ne kadar odaklandık tartışılır. O yüzden burada söyleyeceğim hususların elbette eksik yanları olabilir. Bunu ifade etmiş olalım.

Dijital tarih kavramından biraz bahsetmek gerektiğini düşünüyorum. Dijital tarih, dijital beşerî ve sosyal bilimler dediğimiz çok daha geniş ve kurumsallaşmış yeni bir sosyal bilim perspektifinin bir parçası olarak değerlendirilebilir. Kurumsallaşmanın boyutlarını Uluslararası Dijital Beşerî Bilimler Merkezleri Ağı¹ kapsamında yer alan 203 kuruluşa ayrıntılı bakıldığında görülebilmektedir. Bunların dışında birçok ülkede gerek bağımsız gerekse üniversiteler bünyesinde genel olarak dijital beşerî bilimlerle ilgili ve özelde de dijital tarih odaklı merkezlerin kurulduğu görülmektedir. Ciddi bir kurumsallaşmanın yaşandığı ve bu kurumlar bünyesinde birçok projenin ve aracın gelişimiyle somutlaşan önemli bir dijital tarih birikiminin oluştuğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu birikimden hareketle dijital tarihi açıklamadan önce kavrama dair bazı yanlışlıklardan, başka bir ifadeyle dijital tarihin ne olmadığından söz etmek yarar olabilir.

¹ Bkz: <https://dhcenternet.org/>

Dijital Tarih Ne Değildir?

İlk olarak dijital tarih çalışmalarının *Hesaplanmalı Tarih*² olarak nitelendirildiği görülmektedir (Hoganson, 2014; Gibson, Laubichler ve Maienschein, 2019). Lakin hesaplamalı tarih 1950’lerde başlayan, bilgisayarların tarih çalışmalarında matbu verileri sayısallaştırmak için ve bu veriler üzerinden nicel analizler yapmak için kullanıldığı bir araştırma geleneğini ifade etmektedir. Ekonomi tarihini nicel yaklaşımlarla analiz etmeye odaklanan Kliometri hareketi de bu anlayışın bir uzantısı olarak değerlendirilebilir. Roberto Busa’nın IBM destekli yaklaşık otuz yıllık emeğinin ürünü olan St. Thomas Aquinas’ın çalışmalarının bağlamsal bir indeksi olan “Index Thomisticus³” çalışması ile başlayan ve temsil edilen bu geleneğin bilgisayarların sosyal bilimlerde kullanımının bir sonucu olarak ortaya çıkarken dijital tarihin İnternet ile başlayan dijitalleşme sürecinin bir sonucu olduğunu ifade etmek gerekiyor. Hesaplamalı tarih, dijital tarihin bir parçası olarak nitelendirilebilir ancak aynı anlamda kullanılamaz. İkinci yanlış ise gerek tarih çalışmalarında gerekse tarih eğitimi bağlamında dijital tarihi *bir altyapı veya araç sorunu* olarak nitelendirmektedir. Mesela tarih derslerini işlerken teknolojik araçları kullanmak gibi. Aslında bu da çok dar bir anlam ve dijital tarihi kapsamaktan ziyade dijital tarihe başlayabilmenin önkoşullarına odaklanan teknolojik bir bakış. Diğer bir yanlış da halihazırda yapılmakta olan tarihin bitmek üzere olduğunu ve *yeni bir tarih ilminin* ortaya çıktığını ileri süren anlayış. Dilimize de tercüme edilen Armitage ve Guldi (2016) tarafından yazılan ‘Tarih Manifestosu’ adlı eserin bu söylemin en güçlü temsilcisi olduğu söylenebilir. Ülkemizde de bu tarz söylemler var; geleneksel tarih analog tarih olarak ötekileştirilirken, yeni gelişmeler dijital tarih olarak ayrıştırılmaya çalışılıyor. Dijital kültürün türettiği bir yapı olarak analog tarih tabirinin dijital tarih tabirinden daha yeni olması da (Ingvasson, 2021) bu ayrımın suniliğini ortaya koymaktadır. Tarih bitmiyor, aksine yeni yetenekler kazanıyor, kendi vasıflarını arttıran bir süreç yaşıyor. Bunun haksızlığını da biraz derinlemesine girdiğimizde görüyoruz. Aslında dijitalleşme hayatımızın her boyutunu etkilediği gibi tarih disiplini açısından baktığımızda da tarihin onkolojisini, epistemolojisini, metodolojisini, yazımını ya da eğitimini derinlemesine etkileyen bir süreç. Eğitim boyutuna geçmeden dijital tarihin bu boyutlarına kısaca da olsa bakalım.

Birkaç Boyutla Dijital Tarih

Dijital tarih çalışmalarına *ontolojik* olarak bakıldığında tarihinin geleneksel zanaatında ciddi değişimlerin yaşanmakta olduğu görülebilmektedir. Tarihin arşivle ilişkisi sayısallaştırma temelinde ciddi manada değişmekte; bir medeniyetin, bir toplumun, bir ülkenin, bir liderin veya bir olayın tarihi araştırılırken artık tüm bir dünyanın tarihini araştırmak ‘Longue Durée’ veya

² ‘Computational History’ veya ‘Histoinformatics’

³ Bkz: <https://www.corpusthomisticum.org/it/index.age>

‘makroskobik tarih’ nitelendirmeleri çerçevesince daha fazla tartışılmakta (Manning, 2013); geleneksel tarihi ifade eden analog tarih ile yeni anlayışı ifade eden dijital tarihin nasıl birleştirilebileceği konusu hibrit tarih üzerinden ele alınmakta (Gibbs ve Cohen, 2011); geçmişini anlamak yerine geçmişten bugüne devam eden eğilimler ve döngüler üzerinden geleceğe yönelik güçlü öngörüler oluşturulmakta (Manning, 2013) ve tüm bu bakış açıların tarihin amaçları arasına dâhil edilmektedir. Diğer taraftan bireysel bir zanaat olarak kabul edilen tarihçilik yavaş yavaş işbirlikli bir çabaya da dönüşmektedir (Rosenzweig, 2006) ve bu çabada tarihçilerin birbirleriyle işbirliği kadar tarihçilerin, dil bilimcilerin ve bilgisayar bilimcilerin aralarında yer aldıkları grupların disiplinlerarası işbirliği de giderek artmaktadır.

Epistemolojik olarak konuyu ayrıntıya boğmadan kısaca şunlar vurgulanabilir. Bilgi üretmeye dair epistemolojik süreç; üzerinde ciddi tartışmalar (Edmond vd., 2018) olsa da özellikle anlaşılabilir, öğretiler olabilir olmasından ötürü hem fikir olunan; veri-enformasyon-bilgi-bilgelik kavramları ile ifade edilmektedir. Ve burada sürecin en önemli aşaması bilgi olarak kabul edilir. Lakin bolluk çağı olarak ifade edilen bu dijitalleşme sürecinde en önemli kabul edilen boyut artık ‘veri’. 2017 yılında The Economist dergisinin manşetinde de ifade ettiği gibi “Dünyanın en değerli kaynağı artık petrol değil, veriler”. Arka planda bir nevi işledikleri hammaddeleri veri olan Google, Facebook gibi şirketler dünyanın en zengin şirketleri arasında yerlerini almış bulunuyorlar ve elde ettikleri gelirler petrol şirketleriyle yarışır halde. Burada tarih bağlamında bakıldığında veri olarak daha çok belgeler, metinler anlaşılmaktadır. Dijital manada metin kavramı çok daha geniş bir anlam çerçevesine sahip; bir fotoğraf, bir video, bir podcast veya konum, paylaşım ve beğeni gibi herhangi bir dijital ayak izi... Epistemolojik olarak doğuştan dijital olarak nitelendirilen bu verilerin önemi çok daha fazla, çünkü dijital tarihin tam merkezinde bulunuyorlar ve nasıl tanımlanacağını belirleyecek temel değişkenler de bunlar. Bugün olmasa da gelecekte doğuştan verilerle çalışmak zorunda olduklarının farkına varan tarihçiler (Rosenzweig, 2011; Brügger, 2012; Manning, 2013); konum (GPS) verilerinin, e-posta yazışmalarının, sosyal medya paylaşımlarının, takip edilen içeriklerin ve bunlara verilen tepkilerin (beğeni gibi) tarih yapmayı nasıl dönüştüreceğini sorguluyorlar.

Metodolojik bağlamda analog olarak nitelendirilen geleneksel tarihin ve tarihçinin çalışma yöntemleri ‘yakın okuma’ olarak nitelendirilirken, yeni olarak görülen dijital tarihin ve tarihçinin çalışma anlayışı da ‘uzak okuma’ kavramıyla temsil edilmektedir. Yakın okumada olduğu gibi bir veya birkaç kaynağa odaklanmak yerine uzak okumada binlerce (hatta milyonlarca) kaynağı yazılımların (özellikle de sosyal bilimcilerle dil bilimcilerin geliştirdiği örüntüleri bilgisayar bilimcilerin algoritmalarla yapay zekânın işlemesine hazır hale getirmesiyle) gücünden yararlanarak incelenmesi, analiz edilmesi mümkün olmaktadır. Bir yandan Peter Turchin’in ortaya koyduğu Cliodynamics veya daha çok sosyolojik perspektifin odakta olduğu Culturomics gibi araştırma yaklaşımları ortaya çıkarken öbür yandan;

araştırmacıların işbirliği içerisinde birlikte çalışmasına imkan veren ZOTERO⁴ gibi araştırma ortamları; tarihsel metinlerin uzaktan okunması, açıklanması veya analizinin yapılabilmesi için VOYANT⁵ ve MALLETT⁶ çok işlevli araştırma araçları geliştirilmektedir. Bu arada Zotero bir dijital tarih araştırma merkezi (RRCHNM) tarafından geliştirildiği ve günümüzde birçok alandan bilim insanı tarafından yaygın olarak kullanıldığı için ayrıca önemli kabul edilebilir. Dijital tarihin metodolojik olarak tarihsel olay, kişi veya mekanlardan çok tarihsel eğilimler, döngüler, örüntüler yada öngörülerle ilgilendiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Tarih yazımı açısından yaşanan değişim ‘metin’ olgusu üzerinden anlatılabilir. Dijital ortamlarda metin olgusu zengin bir çeşitliliğe (belki esnekliğe) sahip olmakla kalmıyor aynı zamanda hem sonsuz, hem sınırsız hem de süreklilik arz eden bir mahiyette. Belki bir örnekle bu durum anlatılabilir: Wikipedia’da yer alan Mustafa Kemal Atatürk maddesi. 1949 editörün yaptığı 6440 düzenleme ile yaklaşık 18 yılda (08.01.2004 ve 16.12.2022 tarihleri arasında) ortaya çıkan 162.707 karakterlik bir metin ve ortaya çıkmaya da devam eden bir metin. İşbirliğiyle ve sürekli gelişerek ortaya çıkan bu metin olgusu elbette tarih yazımına da yansıyacak ve tarih yazımını değiştirecektir. Tarih yazımını değiştirecek bir diğer geliştirme de görselleştirmelerdir. Betimleme, değişim, dönüşüm, döngüler, eğilimler, etkileşim, karşılaştırma ve canlandırma gibi farklı tarihsel bağlamlarda yapılan dijital tarih çalışmalarında haritalar başta olmak üzere grafik, çizelge, şema, tablo, animasyon, 3D canlandırma gibi farklı görselleştirmeler yapılmaktadır. Yeni bir tarih yazımı biçimi olarak nitelendirilebilecek görselleştirmelerin en önemli yanı geleneksel metne sığmayacak kadar sonucun dijital imkanlarla okur tarafından incelenebilir hale getirilmesidir. Örnek vermek gerekirse *Francis Bacon’un Altı Derecesi*⁷ (Six Degrees of Francis Bacon) projesinde Bacon, Shakespeare, Isaac Newton gibi erken modern dönemden (16. - 17. yüzyıllar) 13.000’den fazla kişinin 200.000’in üzerinde fikir, ilişki ve etkileşimlerinin izini sürmek mümkün olmaktadır.

Ontolojik, epistemolojik, metodolojik ve tarih yazımı bağlamında açıklanılmaya çalışılan dijital tarih kısaca “tarihçiler arasında yeni kavramlar ve metodolojileri, yoğun derecede disiplinler arası, kurumlar arası ve uluslararası işbirliğini ve araştırmaların paylaşılması, yayınlanması ve değerlendirilmesinin deneysel formlarını içeren yeni bir araştırma paradigması” olarak tanımlanabilir (Ma ve Xiao, 2020).

Dijital Tarihin Eğitime Olası Yansımaları

Dijital tarih alanındaki gelişmeler eğitim alanına nasıl yansiyabilir? Bu soruya verilebilecek

⁴ Bkz. <https://www.zotero.org/>

⁵ Bkz. <https://voyant-tools.org/>

⁶ Bkz. <https://mimno.github.io/Mallet/index>

⁷ Bkz. <http://sixdegreesoffrancisbacon.com/>

birçok cevap var. Lakin kaygı düzenli bir çerçeve sunmak olunca tarih okuryazarlığı kavramının esas almak mantıklı bir tercih olabilir. Bu notada da yeni bir kavramsallaştırma öne çıkıyor. Tarih eğitimcilerinin ileride çok daha üzerinde duracakları ve ayrıntılı bir şekilde geliştirilebilecekleri bir kavram: “Dijital Tarih Okuryazarlığı”. Burada dijital tarih okuryazarlığı ifade edildiği gibi gelişime açık ham bir mahiyette sekiz farklı boyutuyla ifade edilecektir.

Bilgi Yerine Veri: Dijital tarihle ilgili yapılara bakıp onun üzerinden düşündüğümüzde artık bilgi değil verinin önemli olduğu ifade edilmmişti. Dijitalleşme ile birlikte veriye dair çok zengin bir kavramsallaştırma bulunmaktadır ve konunun anlaşılır olması için burada veriye dair bir ayırım yapmak yararlı olacaktır. Kısaca yoğun, büyük ve küçük veri kavramlarından söz edeceğim. *Yoğun veri*den kasıt tarihçilerin yakın okumalar yaptıkları geleneksel verilerdir. Yani tarihçi bir fermanı ister eline alsın yakın okuma yapsın isterse dijitalleştirilmiş temsilini ekrandan okusun; odaklandığı şey yoğun veridir. *Büyük veri* ile de ister sonradan dijitalleştirilmiş olsun (bir fermanın dijital versiyonu gibi) ister doğuştan dijital olsun (konum verisi gibi) tarihçinin geleneksel zanaatı olan yakın okuma ile incelemesi mümkün olmayacak kadar çok veri kastedilmektedir. *Küçük veri* ise yoğun veri ile birbirine benzerdir ve tarihçi ikisini de yakın okuma denilen geleneksel zanaatı ile inceler. Temel fark doğuştan analog veya doğuştan dijital olmasında yatıyor. Kısaca tarihçi eline alıp tek bir fermanı veya sonradan dijitalleştirilmiş milyonlarca fermanın içerisinden seçtiği bir fermanı inceler, yakın okumaya tabi tutarsa ilgilendiği yoğun veridir; doğuştan dijital olan milyonlarca konum verisinden veya milyonlarca epostadan birisini seçip onu inceler, yakın okumaya tabi tutarsa uğraştığı küçük veridir. Büyük veriyle yazılımlar acılığıyla başa çıkmaya çalışan tarihçi yoğun (analog) veya küçük (dijital) veriyle doğrudan kendisi mücadele etmektedir. .

Burada bir yanılgıyı da ifade etmek gerekiyor. Dijital tarih denilince sadece büyük veri ile yapılan hesaplamalı bir bilim anlaşılıyor. Ve çocuklarımıza da büyük veri odaklı bir eğitim vermemiz gerektiği anlaşılabilir. Lakin yoğun veri de, küçük veri en az büyük veri kadar önemli. Şöyle bir örnek üzerinden bunu açıklayabiliriz: Amerika’da İçişleri Bakanlığı’na bağlı Clinton döneminde on iki milyar e-posta üzerinden yapılacak bir dijital tarih çalışmasını düşünelim. Bu on iki milyar e-postayı büyük veriyle incelenecek ve kesinlikle büyük fotoğrafa dair çok önemli bulgular elde edilecek. Ama olayları, kişileri, mekânları ayrıntılı görme konusunda çok da bir fikir veremeyecek. Bunun için de büyük verinin içerisinden seçilecek yüz elli tane e-postayı (küçük veriyi) yine yakın okuma teknikleriyle okumaya devam edecekler. Yani bizim geleneksel olarak tarihçilerin belgeleri okuma alışkanlığı ve vasfı hiçbir zaman kaybolmayacak. Yakın okuma dediğimiz şey ekranların arkasındaki dijital ortamlarda yine devam edecek. Bu nedenle öğrencilerimizi büyük veri kadar küçük ve yoğun veriyle çalışma konusunda da hazırlayacak bir veri okuryazarlığı eğitimi vermemiz önemli.

Olaylardan Eğilim, Döngü ve Örüntüler: Tarih dijitalleştikçe olayları elbette incelemeye devam ediyor ancak bunun yanında eğilimler, döngüler ve örüntüler gibi farklı olgular da tarihsel bir anlama bürünüyor. Somutlaştırmak için iki örnek üzerinde durulabilir. Bunlardan biri İzmir odaklı bir boyutunda yer aldığı Zaman Makinesi⁸ (Time Machine) projesi. Projede Avrupa tarihine odaklanılarak ekonomik, sosyolojik, siyasi ve askeri döngüler ortaya çıkarılmaya çalışılıyor. Benzer bir proje de eğilimlerin cehalet bağlamında ele alındığı Gapminder⁹ projesi. Projede büyük miktarlarda güvenilir istatistikler temel alınmakta ve insanların önemli küresel eğilimler ve istatistikler hakkındaki sistematik yanılgılardan çok gerçeklere dayalı dünya görüşü oluşturmaları hedeflenmektedir. Factfulness adıyla kitaplaştırılan çalışma Türkçe'ye de tercüme edilmiştir. Açıkça ifade etmek gerekirse tarih okuryazarlığı ve tarih eğitiminin artık tarihi kişi, olay ve mekanlarla birlikte tarihsel eğilimlere, döngülere ve örüntülere de odaklanması gerekecek.

Geçmiş ve Bugünle Birlikte Gelecek: Daha önce de dile getirildiği gibi dijital tarihi analog tarihten farklı kılan en dikkat çekici yönü belki de gelecek odaklı olması olabilir. Bu noktada dikkat çeken bir isim bulunuyor: Peter Turchin. Biyoloji uzmanı olan Turchin zamanla tarih odaklı olarak dijital bilimlerle ilgilenmeye başlamış. Ortaya koyduğu Cliodynamics yaklaşımı ile tarihsel döngüleri inceleyerek gelecekle ilgili öngörüler oluşturmaya çalışıyor (Turchin, 2008). 2020 yılına kadar çok da fazla tanınmayan bir isim ama 2020 yılında biraz medyatik oldu. Sebebi de şu; döngüler üzerinde yaptığı çalışmada Amerikan tarihindeki ekonomik kırılmaları ve sosyal kırılmaları yakalamaya çalışmış olması. Yani Amerikan toplumu ne zaman sokağa dökülecek duruma geldi? Devlet ekonomik olarak ne zaman sarsıntı içerisine girdi? Bu döngülere sebep olan verileri de tarih boyunca kıyasladığında kabaca 2020'li yıllardan itibaren Amerika'da ekonomik ve sosyal olarak bir çöküntü sürecinin başlayacağı öngörüsünde bulunuyor. Ve bilindiği gibi önceki başkanlık seçimi sırasında göstericiler parlamento binasını işgal ettiler. Gerek bu olaylar gerekse son birkaç yıldır Amerikan ekonomisiyle ilgili kötü söylemler Peter Turchin ismini ön plana çıkardı.

Geleceğe yönelik bir çok vizyon bulunuyor, fakat dijitalleşmede bunlardan en önemlisi olduğu için ve çalışmaların temelini oluşturduğu için arşivleme boyutuna da değinmekte yarar var. Kısaca ifade edelim: dijital tarih süreci içerisinde sayısallaştırma ve verileştirmenin yer aldığı arşivleme ile başlıyor, sonra süreç veri düzenleme, analiz, üretim (tarih yazımı) ve görselleştirme ile sonuçlanıyor. Gelecek odaklı arşivleme çabalarından birisi olarak Rosetta projesinden söz edilebilir. Antik mısır yazılarının çözülmesini sağlayan rozette taşından ilham alınarak oluşturulan proje dijital ortamda kaybolma riskiyle karşı karşıya bulunan verilerin nasıl korunabileceği sorusuna odaklanıyor. Çözüm olarak da Rosetta Diski denilen üç inç çapındaki

⁸ Bkz. <https://www.timemachine.eu/>

⁹ Bkz. <https://www.gapminder.org/>

nikel bir disk üzerine mikroskobik olarak önemli verilerin kazınarak korunması amaçlanmaktadır. Disklerin her birinde yaklaşık 14.000 sayfalık bilgi yer almakta ve 500 güçlü optik büyütmeyle insan gözü tarafından okunabilmektedir. Bizler de belki eğitimciler olarak kendi yerel görev yaptığımız yerin arşivini nasıl koruyabiliriz şeklinde projelere biraz odaklanabiliriz. RRCHNM'nin ücretsiz sunduğu OMEKA gibi yazılımlar arşivleme sürecinde eğitimcilerin de işine yarayabilir. Sonuç olarak Dijital Tarih okuryazarlığının bir boyutunun da tarih verilerinden hareketle gelecek okuryazarlığı olduğu unutulmamalı ve bu bağlam tarih eğitiminin ilgi alanlarından birisi olarak kabul edilmelidir.

Bulanık Bir Zaman ve Mekân: Bir diğer önemli konu bulanık mekân ve zaman olgusu. Tarihsel olarak zamanlar ve mekânlar çok da tartışılmalı değildir. Ama dijital ortam söz konusu olduğunda zaman ve mekân kavramı biraz bulanıklaşıyor. Analog bir kanıt veya dijital bir kanıt ortaya çıktığında değil; dijital ortamda ön plana çıktığında etki yaratabiliyor. Tıpkı Ege'de ailesi ile Batıya geçemeye çalışan Aylan bebeğin Ege sularında boğulmasının değil de sosyal medyadaki fotoğrafının toplumsal veya siyasal etki yaratması örneğinde olduğu gibi. Dijital ortam tıpkı iç içe geçmiş dünyaları ifade eden bir Heterotopya gibi. Aslında dijital ortamdaki gerçeğin ve hakikatin temsilleri o gerçek ve hakikatin kendisinden çok daha fazla etki yaratıyor. Bu bulanıklık tarihçiler kadar biz eğitimcileri de zorlayacak eşiklerden bir tanesi belki de. Gelecekte dijital tarihle ilgili zaman ve mekâna nasıl bakacağız? Tarihsel önem algısını gerçek dünyadaki (analog) olaylar mı belirleyecek yoksa dijital temsilleri mi? Ve zamanı belirlemede analog olan mı yoksa dijitaldeki yansıması mı esas alınacak? Benzer soruları sıralayarak devam edebiliriz. Bununla ilgili çözümler üretilmesi gerekiyor ve bunun için tarih eğitimcileri olarak dijital tarih tartışmalarını yakından takip etmemiz gerekiyor. Kim bilir belki de çocuklardan uzak tuttuğumuz tarih felsefesi alanı bu dijital tartışmalarla evrilerek onların düşünme becerilerinin geliştirilmesi için birer fırsata dönüştürülebilir.

Dijital Metodoloji: Konuşmanın sanırım en somut kısmı burası, metodoloji kısmı. Burada çok net yaklaşımlar, yöntemler ve araçlar bulunuyor. Tarih öğretiminde yansıyabilecek Cliodynamics veya culturomics gibi yaklaşımlar var. Veya içerik analizi, ağ analizi, metin analizi veya duygu analizi gibi uzak okuma yöntemleri bulunuyor. Bunlara ilaveten kendi arşivimizi oluşturmaya yarayan içerik üretimi araçları başta olmak üzere arama ve keşif yapmamızı, yakın veya uzak okuma yapmamızı, iş birliğiyle çalışmalar gerçekleştirmemizi, veri düzenlememizi, yazmamızı, görselleştirmemizi veya yayınlamamızı sağlayan araçlar yer alıyor. Birkaç tane örnek verebiliriz. Örneğin History Machine¹⁰ yazılımı; tarih bölümlerinde öğrencilerin tarihsel metinleri yazdıklarında bu sisteme yükledikleri ve hocalarının da gönüllü olarak çocukların yazdıklarını inceledikleri, eleştirdikleri ve dönüt verdikleri bir sistem. Kendi arşivi de var, bulunduğu yerdeki yerel arşivden yararlanarak, hatta ulusal ve küresel arşiv

¹⁰ Bkz. <https://historyengine.richmond.edu/>

kısımları da var. Öğrenciler burada metinler yazıyorlar. Öğretmenlerinin değerlendirmesini istiyorlar. Öğretmenlerin değerlendirmesinde de dönütler geliyor çocuklara ve böylece tarih yazarlığının bir nevi yeni bir pratiğini oluşturmuş oluyorlar. Bir diğer örnek ise önemli hale gelince ABD’de kongre Kütüphanesi bünyesine dâhil edilen Wayback Machine¹¹ aracı. Geçmiş korumaya yönelik en etkileyici çalışmalardan biri olan projede İnternet içeriğinin tamamının arşivlenmesi, korunması hedeflenmektedir. Günde tek görüntü kaydı ile başlayan bu kopyalama işlemi şuan için yaklaşık yüz görüntü kopyalamaya ulaşmış durumda. Mesela Milliyet gazetesinin arşivi bulunuyor ve siz buradan ilgili sayısının son güncel haline erişebiliyorsunuz. Fakat Wayback Machine uygulaması üzerinden özellikle son yıllardaki sayılarında aynı gün içerisindeki güncellenmiş 100 farklı versiyonuna erişme imkânı elde edebiliyorsunuz. Geleceğin tarihçisinin günde yüzden fazla güncellenen bir gazeteyi incelemek istediğinde bu erişim zenginliğinin ne kadar kıymetli olacağı anlaşılabilir.

Umulur ki; tarih eğitimcileri nasıl tarihçilerin metodolojik keşiflerini; sözlü tarih, tarihsel empati, tarihsel canlandırma, kanıt sorgulama adlarıyla bir öğretim yöntemine dönüştürdülerse dijital tarihçinin metodolojisindeki ayrıntıları da tarih eğitimi için birer yeni öğretim yöntemine dönüştüreceklerdir.

İşbirlikli Çalışma: Dijital tarihin tarih öğretimine yansıyacak en güçlü yanlarından birisi de öğrencilerimizle birlikte iş birliğiyle çalışma noktasında çok önemli fırsatlara sahip olunacağıdır. Yine bu imkânları projeler üzerinden somutlaştırabiliriz. Daha önce dile getirilen Francis Bacon’un Altı Derecesi isimli bir proje var. Ve burada 13.000’den fazla kişi ve 200.000 üzerinde ilişki vurgulanıyor. Yani Francis Bacon gibi Newton gibi önemli düşünürlerin mektuplaşmalarıyla ya da eserlerindeki bilgilerini okuyarak hangisi hangisini nasıl etkilemiş sorusunun cevabı aranıyor. Pekala, bu 200.000’in üzerindeki ilişkiyi kim vurguladı. Önemli olan nokta tam da burası. Dünyanın farklı yerlerinden gönüllü olarak proje katkı sağlayan bir çok uzman sayesinde bu ilişkiler ortaya konuluyor. Tarih Hasadı¹² projesi de (The History Harvest) buna benzer, yerel tarihle ilgili öğrencilerin de sürecin içine girdiği bir proje. Şöyle düşünelim. Örneğin bir ilde yaşıyorsunuz ve yaşadığınız ilin hafızasıyla ilgili bir arşiv oluşturmak istiyorsunuz. Burada öğrencilerinizi kitle kaynak olarak kullanıyorsunuz. Kitle kaynak kavramını burada biraz açmak gerekebilir. Gönüllü ve gönülsüz türleri var. Olumsuz bir örnek de verilebilir: örneğin bir sosyal medya şirketi ya da bir yüz tanıma şirketi yapay zekâ yazılımlarını geliştirmek istiyor. Çok iyi bir yüz tarama yazılımı olması isteniyor ve bunun için çok fazla veriye ihtiyaçları var. Örneğin yüzlerin on yıl önceki ve şu anki görsellerine, eski yüz fotoğraflarımızla şimdiki yüz fotoğraflarımıza ihtiyacı var. Bize denilse ki ben bir yüz tarama yazılımı geliştireceğim. Bana fotoğraflarınızı verebilir misiniz, on yıl önceki veya sonrakileri.

¹¹ Bkz. <https://web.archive.org/>

¹² Bkz. <https://historyharvest.unl.edu/>

Muhtemelen vermeyiz, ama bunun için sosyal medya platformlarında bir ünlüyü de kullanarak on yıl önce veya on yıl sonra ben diye bir akım başlatıldığında farkında olmadan onların istedikleri bu akıma kapılıp on yıl önce veya on yıl sonraki fotoğraflarımızı gönül rahatlığıyla paylaşıyoruz. Bu veriler üzerinden geliştirilen algoritmaları kullanan yapay zekâ sayesinde çok daha fazla yüzü, hatta hafızasında olmasa bile o yüzün on yıl içinde nasıl değişebileceği ile ilgili çok güçlü bir öngörüye ulaşabiliyor. Buna gönülsüz kullanılan kitle kaynak projesi denilebilir. Biz tarih eğitimcileri, öğretmenleri gönüllü olarak öğrencilerimizi ve yaşadığımız şehrin insanlarını motive edersek; insanların ellerinde bulunan şehrin tarihiyle ilgili kanıtları (fotoğraf, mektup, video gibi) paylaşmalarını sağlayarak çok zengin yerel arşivler oluşturabilir ve öğrencilerimize yaşadıkları şehrin tarihine daha ilgili hale getirebiliriz. Özellikle Amerika'daki dijital tarih çalışmalarında şöyle bir bakış açıları var. Bunu daha önceki çalışmalardan da biliyoruz. Arşivleme çalışmaların çoğunlukla bir tarih öğretimi boyutu bulunuyor. “Bu topladığımız arşiv öğrencilerin ne işine yarar?” sorusu sorulmuş ve cevabı için çaba sarf edilmiş; etkinlikler hazırlanmış, öğretim materyalleri oluşturulmuş ve hatta şehrin yemek geleneğini yaşatmak için kurslar açmak¹³ gibi doğrudan uygulamalar yapılmış. Yine işbirliği bağlamında daha önce dile getirilen Wikipedia'daki Atatürk maddesi örneği de işbirliğinin yeni mahiyeti hakkında fikir verebilir.

Disiplinlerarasılık: Dijital tarih çalışmalarında disiplinlerarasılık denilince tüm disiplin boyutlarının dijital tarihçi tarafından yapılmasının gerekli olduğu şeklinde yanlış bir algı oluşabiliyor. Dijital tarihçi hem kanıtları inceleyip dönemin dil yapısıyla ilgili algoritmaya boyutlar ekleyecek, hem bunun için bir yazılımı etkileyici şekilde kullanacak ve belki de yazılım geliştirmek zorunda kalacak ve beklenildiği gibi çalışmanın tarihsel boyutlarının üstesinden gelecek. Böyle bir durum elbette yok. Tarihçiler çalışmanın mahiyetine göre değişmekle birlikte ağırlıklı olarak dil bilimciler ve bilgisayar bilimcilerle işbirliği yapıyorlar. Tarihsel bağlamın üstesinden kendileri gelirken ve özellikle ontolojik olarak projenin hedeflerini koyması noktasında kendileri çaba harcarken binlerce metnin analizini dil bilimcilerin dil yapısı ile ilgili desteği sayesinde gerçekleştiriyor ve yazılım kısmında da bilgisayar bilimcilerden destek alıyorlar. Elbette çalışmanın içeriğine göre diğer sosyal bilimciler veya diğer bilim alanlarından uzmanlarla işbirliği yapıyorlar. Burada örnek bir proje daha var: Akıl Yütüme Sanatı¹⁴. Hollanda'da gerçekten iyi çalışan bir dijital beşeri bilimler merkezinin gerçekleştirdiği bu projede 400 ile 1400'lu yıllar arasındaki eserlerin sayfa kenarlarına işlenmiş şerhlerden hareketle o dönemin insanların muhakeme tarzlarını ortaya koymaya çalışmışlar. Dil bilimleri, tarih, felsefe ve bilgisayar bilimleri gibi alanlardan uzmanların desteğiyle ortaya çıkmış bir disiplinlerarası proje. Biz de benzer alanlara ilgi duyan öğrencilerimizi bir araya getirerek öğrencilerimize basitleştirilmiş disiplinler arası çalışmalar yaptırabiliriz.

¹³ Bkz. <https://gams.uni-graz.at/context:malab>

¹⁴ Bkz. <https://en.huygens.knaw.nl/projecten/the-art-of-reasoning/>

Dijital Bilgelik: Tarih okuryazarlığının bir ahlaki muhakeme boyutu varsa dijital tarih okuryazarlığının neden olmasın? Bu bağlamda belki dijital bilgelik kavramı kullanılabilir. Bu kavram bilginin kötüye kullanıldığı analog geleneğe benzer şekilde verinin kötüye kullanımını hedef alıyor. Cambridge Analytica olayında insanların Facebook tarafından verilerinin ticari olarak pazarlandığına tanık oldular. Bu ifşa olunca fark edildi ya fark edilmeyenler. Belki sadece tahmin yürütülebilir. Örneğin Khan Akademi'nin durumu gibi. Kurumun sloganını biliyorsunuz: *"Herkes, her yerde, dünya standartlarında ve bedelsiz eğitim"*. Çevrimiçi eğitime odaklanan böylesine yenilikçi bir yaklaşım neden tam öğrenme gibi geleneksel bir öğrenme yaklaşımını temel alır? Sloganla ön plana çıkan yenilikçi yaklaşımdan çok arka planındaki potansiyel durum için olabilir mi acaba? Farklı bir pencereden sistemin arka planına bakalım. Örneğin 10 videoluk bir Dünya Tarihi ders içeriği olsun. Birinci videoyu tamamlayan öğrenci bir test ile karşı karşıya kalıyor. Tam öğrenmenin gereği testin tüm sorularını doğru yaparsa bir sonraki videoya geçiyor; aksis durumunda videoyu tekrar izleyip tekrar teste tabi tutuluyor. Süreç tüm videolarda böyle devam ediyor. Ve nihayetinde bu içeriği dünyanın farklı noktaları bu yıl farz edelim ki 10.000 öğrenci başarıyla tamamlıyor. Lakin bu öğrencilerin içerisinde 5 öğrenci var ki bunlar içeriği 3 günden daha kısa bir sürede hiçbir soruya yanlış vermeden tamamlıyorlar. Hatta bu 5 öğrenci platformdaki 4 farklı sosyal bilimler dersinden de aynı başarıları elde ediyorlar. Yapıp yapmadığı tartışılabilir ama şu imkânı verdiği tartışılmaz: sosyal bilimler bağlamında dahi olarak nitelendirilebilecek bu beş öğrenci sistem tarafından rahatlıkla görülebilir ve burs teklifi ile ABD'ye çekilebilir. Dünya üzerindeki çocukları daha kolay bir şekilde bulmak ve ABD'ye çekmek için geliştirilmiş bir sistem olup olmadığını Khan'ın kitabının başlangıcında ifade ettiği şu sözlerinde aramanın daha doğru olacağını düşünüyorum:

"...Amerikan kültürünün diğer yönleri -yaratıcılık, girişimcilik, iyimserlik ve sermayenin benzersiz bir bileşimi- burasını yenilikler açısından dünyanın en verimli toprağı haline getir- di. Bu nedenle dünyanın her yerinden zeki çocuklar burada çalışabilmek için Yeşil Kart alma hayali kuruyor. Küresel ve ileriye dönük bir açıdan bakıldığında, ülke sıralamaları da konuyla çok ilgili değil. Ama paniğe kapılmak nasıl gereksizse, halinden hoşnutsuzluk da felaket sonuçlara yol açabilir. Amerikan DNA'sında, girişimcilik ve buluşlar konusunda bizi ayrıcalıklı kılan bir şey yok; taze ve iyi eğitilmiş zihinlerle destekleyemezsek liderlik konumumuzu kaybederiz..." (Khan, 2014: 11).

Gerek tarih bağlamında gerekse çok daha geniş bir bakış açısıyla verinin insanların aleyhine kullanılabileceğinin fark edilmesinde ve daha da önemlisi geçmişin verisinin kötüye kullanımının fark edilmesinde eğitimciler olarak bizlere de sorumluluk düşüyor. Özellikle de insanlık tarihi boyunca insanlığın, medeniyetin sorumluluğunu üstlenen tarihçilere de geçmişin verisinin kötüye kullanımını engellemek için önemli sorumluluklar düşüyor. Bu konuda ifade edilmesi bir diğer önemli husus da cehalet mevzusu. Salecl'in (2021) her çağın kendi cehaletini doğurduğu tespiti önemli ve yaşadığımız çağın da doğurduğu bir 'Dijital Cehalet' söz konusu.

Tarihin enformasyona en hızlı ve en bol erişen nesli olduğumuz ortada. Öte yandan daha fazla takip edinmek için özçekim sırasında çatıdan düşüp hayatını kaybedenler, hastalığını İnternette araştırıp teşhis koyanlar bununla da kalmayıp yine internette bulduğu tedavi neticesinde ciddi sağlık sorunları yaşayanlar, zengin olma hayaliyle servetini sanal sahte girişimlere kaptıranlar gibi birçok yeni cahilane davranışa dair haberlerle karşılaşmaya devam ediyoruz. Isaac Asimov 1964'te New York Times için kaleme aldığı 50 yıl sonrasının dünyasını hayal etmeye çalıştığı makalesinde şunları kaleme alıyor: *"2014 Dünya Fuarı'nda General Electric, kendi tasarladıkları robot hakkında 3 boyutlu bir film gösterime sunacak: Tertipli düzenli ve tüm temizlik işlerini istenilen zamanda yapan 'geleceğin robotu'. Tabii filmi izlemek için 3 saat sıra beklemek gerekecektir, çünkü bazı şeyler hiç değişmez."* Akif'in dediği gibi ibret alınmazsa elbette bazı şeyler değişmez. İbret alınması için de tarihin ve tarih eğitiminin rolünün önemli ve sorumluluğunun da büyük olduğunu düşünüyorum.

Son söz olarak dijital tarih perspektifinin dışında, dijitalleşme bağlamında düşünüldüğünde tarih eğitimcilerini bekleyen daha büyük bir sorunun olduğunu düşünüyorum. Dijital tarihi perspektifi dışında son söz, dijitalleşme bağlamında düşündüğümüzde tarih eğitimcilerini bekleyen daha büyük bir problem var sanki. Dünya nüfusunun yaklaşık %65'nin dijitalleştiği ve bunun da yaklaşık 20 yılda medyana geldiği tarihin hem en kapsamlı hem de en hızlı devrimini yaşıyoruz: Dijital Devrim. Hız insana elbette zaman başta olmak üzere bir çok kazanım sağlar ama öte yandan da unutkanlık gibi önemli kayıplar da getirir. Söz konusu kültür olduğunda durum daha da önemli hale gelir. Kuşak çalışmaları üzerinden bakarsak, tarihteki kuşakları bir zincirin halkaları olarak düşünecek olursak bugüne kadar kuşaklar kendilerinden önceki kuşaktan özellikle de dünyaya dair çok önemli bilgi ve deneyimleri edinerek insanlığın mirasına sahip çıkabildiler. Ve aralarındaki ortak bilgi ve deneyim de elbette çok fazlaydı. Bugünlerde şu söylem çok öne çıkıyor: *"Bu çocukları iyi anlayalım, iyi tanıyalım"*. Tamam, iyi anlayalım, iyi tanıyalım. Lakin bu çocukların da bizleri (dijital göçmenleri) anlaması, tanınması lazım. Yani 1900'lerde neler oldu, 50'lerde yada 80'lerde; insanlar nasıl bir hayat sürdürdüler, nelerle karşılaştılar, neler yaşadılar?... Günümüzde dijital yerli, z kuşağı veya alfa kuşağı gibi tabirlerle ifade ettiğimiz 2000 sonrasında doğan kuşaklar ile önceki kuşaklar arasındaki bilgi ve deneyim ortaklığı daha öncesine göre çok daha az. Ortak bilgi ve deneyimin azlığı tarih bağlamında da bazı sonuçlara sebep olabilir: bırakın eski çağları yakın dönemin bile uzak olduğu bir kuşak söz konusu ve bu kuşağa tarihin öğretimi de elbette daha öncekiler gibi olmayacak. Tarih eğitimcilerinin yeni tarih eğitimi anlayışları, içerikleri ve yaklaşımları geliştirmesi gerekiyor. Kuşaklar arasındaki bu açılma ve tarihi yeni kuşaklara nasıl öğreteceğimiz kanaatime göre tarih eğitimcilerini en çok zorlayacak sorunlar olacak...

Dinlediğiniz için hepinize çok teşekkür ediyorum. Saygılarımla...

Kaynakça

- Armitage, D. ve Guldi, J. (2016). Tarih Manifestosu. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Brügger, N. (2012). When the present web is later the past: web historiography, digital history and internet studies. *Historical Social Research*, 37(4), 102-117. <https://doi.org/10.12759/hsr.37.2012.4.102-117>
- Edmond, J., Horsley, N., Huber, E., Kalnins, R., Lehman, J., Nugent-Folan, G., Priddy, M. ve Stodulka, T. (2018). Final report on the exploitation, translation and reuse potential for project results (K-PLEX Projesi - D1.1). URL (19.02.2021). <https://kplexproject.files.wordpress.com/2018/07/d.pdf>
- Gibbs, F. W. ve Cohen, D. J. (2011). A Conversation with Data: Prospecting Victorian Words and Ideas. *Victorian Studies*, 54/1, (Sonbahar 2011), ss. 69-77.
- Gibson, A., Laubichler, M. D., & Maienschein, J. (2019). Focus: Computational history and philosophy of science. *ISIS*, 110(3), 497-501. <https://doi.org/10.1086/705542>
- Hoganson, K. (2014). Computational history: applying computing, simulation, and game design to explore historic events. In *Proceedings of the 2014 ACM Southeast Regional Conference (ACM SE '14)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, Article 18, 1–6. <https://doi.org/10.1145/2638404.2638478>
- Ingvarsson, J. (2021). Towards a Digital Epistemology; Aesthetics and Modes of Thought in Early Modernity and the Present Age (2. Baskı). Palgrave MacMillan (Açık Erişim Yayın). URL: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/50723> (07.01.2022).
- Khan, S. (2014). Dünya Okulu; Eğitimi Yeniden Düşünmek. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ma, R. ve Xiao, F. (2020). Data Practices in Digital History. *International Journal of Digital Curation*. 2020, Vol. 15, Iss. 1, s. 1-22. URL: <http://www.ijdc.net/article/view/597/570> (07.01.2022).
- Manning, P. (2013). *Big Data in History*. Basingstoke UK: Palgrave Macmillan.
- Rosenzweig, R. (2006). Wikipedia: Can History Be Open Source? *Journal of American History*, 93 (1). R. Rosenzweig, *Clio wired: The future of the past in the digital age* (s. 51-82) içinde. New York: Columbia University Press.
- Rosenzweig, R. (2011). *Clio wired: The future of the past in the digital age*. New York: Columbia University Press.
- Rosling, H., Rosling, O. ve Rosling Rönnlund, A. (2019). *Factfulness*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Salecl, R. (2021). *Cehalet Tutkusu - Neyi Neden Bilmek İstemeyiz*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- The Economist (2017). The world's most valuable resource is no longer oil, but data. URL (06.05.2017): <https://www.economist.com/leaders/2017/05/06/the-worlds-most-valuable-resource-is-no-longer-oil-but-data>
- Turchin, P. (2008). Essay: Arise 'Cliodynamics'. *NATURE* | Vol 454 | 3 July 2008, ss. 34-35.

PANEL: DİJİTAL TARİH VE TARİH EĞİTİMİNE YANSIMALARI

Sanal Müzelerde Tarih Eğitimi

Prof. Dr. Ş. Gülin Karabağ

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0001-7716-0932

GİRİŞ

Türkiye İstatistik Kurumu'nun ilk kez 6-15 yaş grubu çocuklarla 2013 yılında yürüttüğü ve 2021 yılında tekrarladığı "Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması"na göre internet kullanımı 2013 yılında %50 iken 2021 yılında %82,7'ye yükselmiştir. Hemen her gün veya haftada en az bir defa olmak üzere düzenli İnternet kullandığını beyan eden çocukların oranı ise %98,6 oldu. Özellikle pandemi sonrası bu sürenin (başta sosyal medyada 2-3 saat olmak üzere) daha da arttığı gözlemlenirken, cep telefonu/akıllı telefon kullanma oranı yaş gruplarına göre incelendiğinde ise bu oranın 6-10 yaş grubundaki çocuklarda %53,9 olduğu, 11-15 yaş grubundaki çocuklarda ise %75,0'a yükseldiği görülmüştür (TÜİK, 2021).

Bu istatistikler bize okul çağındaki çocukların geçmişe oranla daha fazla sanal ortamda vakit geçirdiklerini göstermektedir. Bu ise, çocukların "dijital yerliler" (Perensky, 2001a ve 2001b) olduklarını ve eğitimi "dijital yerliler"e göre düzenlememiz gerektiğini göstermektedir. Özellikle de pandemi süreci pek çok online öğretim materyalinin etkin bir şekilde kullanımına duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada bu online teknolojilerden biri olan sanal müzeler ele alınacaktır.

Sanal Müzeler

Müze Nedir?

Kültürel mirasın ve tarihi eserlerin bir arada ya da ayrı ayrı toplandığı, belgelendiği, saklandığı, depolandığı, korunduğu ve sergilendiği yapılardır. Atagök'ün (1999, s. 131) tanımına göre "Müze, toplumun bilimsel ve kültürel geçmişini yansıtan ve geleceğini biçimleyecek öğeleri araştıran, toplayan, koruyan, sergileyen, belgeleyen, yaşatan ve yönlendiren yaygın bir eğitim kurumudur." Müzeler her uygarlığın birbiri ile karşılaştığı ve bizimle diğerleri arasında kalan kendi varlık alanımızı gördüğümüz mekanlardır. Bu nedenle kolektif bir özellik taşımaktadır. Toplumsal belleği ve kültürü korumak için kurulan müzeler aslında geçmişi değil geleceği

saklamak adına yapılmaktadır (Yıldız ve Kaya, 2022, s. 1729). Antikçağdan beri var olan müzeler önceleri sadece toplumun üst tabakasına hitap etmekte ve halkın erişimine kısıtlı olarak imkan vermekteydi. 1789 Fransız İhtilali sonrası kraliyet koleksiyonları halka açılmış ve modern müzelere doğru evrilen bir müzecilik anlayışı ortaya çıkmaya başlamıştır. Müzelerin gerçek anlamda kamusal mekanlar olması ise özellikle 20. Yüzyılın ortalarından itibaren bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle gerçekleşmiştir (Çolak, 2006). Toplumun “bilgi toplumu”na dönüşmeye başladığı bu dönemde bilgi, bir ekonomik ürün haline gelmiş ve bilgiyi saklayan, depolayan, koruyan ve sergileyen müze mekanları önem kazanmıştır. Ayrıca, bu dönemde müzelerin koruma, depolama, sergileme yanında, toplumu eğitime, kültürleme ve bilgilendirme görevlerini üstlenmiş olmaları dolayısıyla bir yaygın eğitim kurumu oldukları da söylenebilir (Atik, 1999, s. 155). 1990’lardan sonra bilgiye erişimde, bilginin paylaşımında yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanan İnternet, müzeleri de etkilemiş ve böylece bilinen müze anlayışına bir alternatif olarak “sanal müze” kavramı ortaya çıkmıştır.

Sanal Müze Nedir?

Bilgi teknolojileriyle birlikte sanal ortamlar yaygınlaşmış, etkileri artmış, bu teknolojiler gerçek mekanların yapısı ve özelliklerini de değiştirmiştir. Bunlardan biri de müzelerdir. Günümüzde müzeler, koleksiyonlarını gerçek mekanda sergilemelerinin yanında “sanal müze” olarak kolay erişime ve etkileşime izin verecek şekilde koleksiyonlarını sunan yapılara dönüşmüşlerdir (Barlas Bozkus, 2014, s. 5). Düzgün (2007) sanal müzeyi, “değişik medya imkânlarından faydalanılarak hazırlanmış, sayısal nesneleri ve bunlara ait bilgileri barındıran, ziyaretçi ile iletişimin kesintisiz olması ve muhtelif erişim şekillerini karşılamak için alışıldık iletişim metotlarının ötesine geçen, dünya çapında erişimini olanaklı kılmak amacıyla fiziksel anlamda bir mekân ihtiyacı duymayan müzeler” şeklinde tanımlamaktadır. İlk uygulamaları teknolojik gelişme ile gerçekleşmiş olsa da sanal müze kavramının temelleri 20. yüzyılın ikinci yarısında Walter Benjamin ve André Malraux arasındaki “sanat eserinin aurası” sorunsalı üzerine yapılan tartışma ile atıldığı söylenebilir (Akt. Çolak, 2006, s. 292; Malroux, 2020).

Müzeler birçok farklı şekilde sınıflandırılabilirler. Bunlardan biri de koleksiyonlarını sergiledikleri mekana göre sınıflandırılmadır (Atagök, 1999). Bu çerçevede sanal müzeler de müze türlerinden biri olarak kabul edilmekte ve eğitimde etkin bir şekilde kullanılmaktadır.

Sanal kavramı incelendiğinde “gerçekte var olmayan” anlamına geldiği görülmektedir (TDK, 2014). Bu noktada, sanal gerçeklik kavramına bakmak gerekmektedir. “Sanal gerçeklik” sanal (virtual) ve gerçeklik (reality) kavramlarından türetilmiştir ve birbirine karşıt anlamlı iki kelimenin birleşmesinden oluşmuştur. Sanal gerçeklik, var olan gerçeği kurgulayan bir teknolojidir. Bu şekilde, kullanıcıların kurgulanmış ya da taklit edilmiş bir ortama katılmasını sağlar. Dolayısıyla, bir müzenin sanal müze olarak tanımlanması için var olan koleksiyonunu dijitalleştirerek sanal ortama atması, çevrimiçi olarak bu koleksiyonu sunması, sanal dolaşım imkanı sağlaması ve sanal müze uygulamasına özgü birtakım hizmetler vermesi/bağlantılar oluşturması gerekmektedir. Diğer taraftan gerçek bir mekanı olmayan ancak müze kuracak kadar koleksiyona sahip kurumların koleksiyonlarını sayısallaştırarak oluşturdukları müzeler

de “sanal müze” kavramı ile örtüşmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yapılan çeşitli araştırmalar sanal müzelerin eğitimde kullanımının etkili olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde çalışmaların daha çok sosyal bilgiler ve tarih alanında olduğu görülmektedir (Karataş, Yılmaz, Kapanoğlu ve Meriçelli, 2016, s.113). Bu çalışmalara Egüz (2011), Ustaoglu (2012), Yıldırım ve Tahiroğlu (2012), Peker (2014), Karakaya (2015), Turgut (2015), Kaya ve Okumuş (2018), Er ve Yılmaz (2020), Zabun (2020), Çığır Dikyol ve Şar İşbilen, (2020), Çınar, Utkugün ve Gazel (2021)’in tarih ve sosyal bilgiler dersinde yapmış oldukları çalışmalar örnek olarak verilebilir.

Sanal Müzelerin Avantajları Nelerdir?

Geleneksel müzelere göre sanal müzeler çoklu medya aygıtları ve dijital tasarım yöntemlerinin zenginliği ile ziyaretçilere daha farklı vizyon ve imkanlar sağlamaktadır. Diğer taraftan, gerçek müze mekanları da sanal müze verilerini kullanarak ziyaretçilerine daha kapsamlı ve zengin müze deneyimi sunmakta ve sanal müzelerin tanıdığı avantajlardan yararlanmaktadır. Bu avantajlar şu şekilde sıralanabilir:

- Ziyaretçilerin gerçek müze mekanına pahalılık, uzaklık, bürokratik engeller gibi sebeplerle tarihi eserlere gitme olanağı bulunmadığında, ücretsiz, bir tıkla ve kolaylıkla gezebilme, tarihi eserleri sınıfa getirme imkanı sunması (Barlas Bozkus, 2014, s. 3; Karadeniz, 2014),
- Ziyaretçilerin geleneksel müzelerde eserlerin büyüklüğü, tamamlanmamış olması, çevre koşullarının uygun olmaması ya da pasif olmaları sebepleriyle eserlerle yeterince ya da hiç etkileşimde bulunamaması durumlarında, gerekli etkileşim imkanını vermesi (Tsichritzis ve Gibbs, 1991),
- Her yaştan ziyaretçinin farklı mekanda bulunan çok sayıda esere hızlı, kesintisiz ve sınırsız erişimini; bu eserler hakkında bilgi edinmelerini kısacası bilginin demokratikleşmesini sağlaması (Walczak, Cellary ve White, 2006).
- Ziyaretçilerin bilgiye erişimini sağladığı gibi, sanal ortama bilgi eklemelerine de olanak sağlaması,
- Okullarda öğrencilerin içerikle etkileşimini artırmak için kullanılabilecek etkili öğrenme materyalleri, eğitimler gibi çevrimiçi farklı hizmetler sunması (Horton, 2006),
- Sanal rekonstrüksiyon ya da restorasyon uygulamaları ile zamanla zarar görmüş ya da yok olmuş kültür varlıklarının, sanal gerçeklik ortamında büyük maliyetler harcanmadan ve orijinal esere zarar vermeden yeniden inşa edilmesine ve bu şekilde ziyaretçilerin kaybolan ya da kaybolmaya yüz tutmuş kültürel mirası deneyimlemelerine imkan vermesi (Aş, 2019).
- Dijital ortamın sunduğu imkanlarla ziyaretçilere herhangi bir rehber ihtiyacı,

duymaksızın bilgi ve deneyim edinerek gezme fırsatı sunması,

- Teknolojik uygulamalar yardımıyla somut olan miras unsurlarının, somut olmayan kültürel unsurlarla birlikte görmelerini sağlaması,
- Sanal ortamda diğer sayısallaştırılmış koleksiyonlarla fiziksel olarak kurulamayacak bağlantılar kurarak zenginleştirilmiş bir deneyim sunması,
- Doğru ve etkili bir tasarımla uzaktan veya/ve hayat boyu eğitim amaçlı kullanılabilmesi,
- Müze depolarında saklanan eserlerin alan sorunu olmadan, zengin bir içerikle sergilenmelerine imkan vermesi.

Sanal Müzelerde Bulunması Gereken Özellikler Nelerdir?

Sanal müzelerin eğitimde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Sarsılmaz, 2010):

- Öğrenebilirlik: Ziyaretçilerin sanal müzenin web sayfasına girdiklerinde müzenin düzenini/planını anlayabilmelerini kolaylaştırmak için dikkat edilmesi gereken durumlardır. Bir sitenin öğrenilebilirliği, tasarımının ve sunumunun tutarlı olması, tasarımda kullanılan öğelerin genellik taşıması ve tasarımın sade olması ile doğru orantılıdır.
- Etkili erişim: Ziyaretçilerin sanal müzede istedikleri bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilmesinin sağlanmasıdır. Erişimin etkili olması ziyaretçilerin sitede doğru yönlendirmesi ile orantılıdır.
- Sunum tutarlılığı: Sanal müzenin web sitesinde yapılan sunumların birbiriyle tutarlı olmasıdır. Örneğin, benzer özellikteki/zamandaki nesnelerin sunumlarının birbiriyle tutarlı olması, nesnelerle metin arasındaki ilişkinin açık olması gibi.

Bunların yanında iyi bir sanal müzede bulunması gereken özellikler arasında tasarımda etkili bir görsellik ve yardımcı bilgi bağlantıları da sayılabilir. Yine ziyaretçilerin öğrenmek istedikleri konular hakkında, kolayca dolduracakları bir bilgi formu ile yetkililere ulaşmaları; hızlı, doğru ve yeterli bilgi edinebilmeleri de aranan özelliklerdendir. Bir başka özellik ise sanal müzenin bireysel ya da grup halinde gezmeye uygun olmasıdır (Moen, 1998).

Sanal Müze Türleri Nelerdir?

Sanal müzeler tasarım ve içeriklerine göre Schweibenz (2004) tarafından dört gruba ayrılmıştır (Akt. Ustaoglu, 2012, s. 26 ve Turan, 2015, s. 192):

- Broşür sanal müzeler; var olan bir müzeye ait genel bilgilerinin bulunduğu internet uygulamalarıdır. Müze koleksiyonu ile ilgili kısıtlı bilgi veren daha çok tanıtım amaçlı bir web sitesidir.

- İçeriksel sanal müzeler; koleksiyonlarını çevrimiçi olarak sunan ve ziyaretçinin koleksiyondaki nesneleri keşfetmesine imkan veren sanal müze uygulamalarıdır. Bu müze türünde koleksiyon, nesne merkezli bir yöntemle sunulur. İçerik eğitici bir amaçla hazırlanmamıştır. Müze koleksiyonunun tanımlamada ayrıntılı bilgi vermesi bu uygulamaların en önemli özelliğidir. Bu nedenle uzmanların kullanımına daha uygun yapıdadırlar.
- Eğitsel sanal müzeler; ziyaretçilerine yas, deneyim ve bilgi düzeylerine göre erişim sağlayan sanal müzelerdir. Bu müze türünde bilgiler, nesne yerine içerik merkezli bir yöntemle sunulur. Amacı eğitsel olan bu müzelerde, ziyaretçinin ilgilendiği konuda daha fazla bilgiye ulaşmasını ve siteyi yeniden ziyaret etmesini sağlayacak (hatta fiziksel olarak ziyareti teşvik eden) bağlantılar bulunur.
- Sanal müze; eğitsel sanal müzelerin bir sonraki aşaması olarak düşünülebilir. Bu tür müzelerde koleksiyon hakkında bilgiler sunulmasının yanında diğer müzelerle de bağlantı kurulur. Belli bir tema çerçevesinde derlenmiş tarihi eserler bu çerçevede sunulur. Bu sınırı olmayan müze fikrinin bir uygulamasıdır (bkz. <https://kvmgm.ktb.gov.tr/Eklenti/39945,tarihipaylasmakbrosurturkce.pdf?0>).

Sanal Müzeler Tarih Eğitiminde Nasıl Kullanılabilir?

Tarih eğitiminde sanal müze kullanımı birkaç aşamada gerçekleştirilebilir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

Hazırlık aşamasında: Öncelikle hangi kazanıma yönelik olarak çalışılacaksa kazanıma yönelik ön hazırlık ve teknik hazırlık yapılmalıdır. Müzenin web sitesi dersten önce incelenmelidir (Ata, 2002). Varsa eğer web sitesindeki krokisiyle birlikte müze tanıtılmalı, gerçek müze mekanında olduğu gibi gezerken yapılmak üzere çalışma kağıtları ve etkinlikler hazırlanmalıdır.

İşleniş Aşamasında: Öğrencilerin kendi deneyimlerine imkan vermek için bilgisayar imkânının olduğu bir ortamda ders yapılmalı ve öğrenciler küçük gruplara bölünmelidir. Amaç ve yapılacaklarla ilgili yönergeler açık ve net verilmeli, bilinmeyen kavramlara ilişkin açıklama yapılmalı, zaman iyi ayarlanmalı, farklı yöntem ve teknikler uygulanmalı (drama, tartışma, iş birlikli öğrenme vb.) gerçek müze mekanındakine benzer şekilde çalışma kağıtları ve etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin farklı web sitelerinde dolaşması önlenmelidir.

Değerlendirme aşamasında: Hem süreci hem de sonucu değerlendirecek çalışmalar yapılmalıdır. Bunun yanında öğrenciler, uygun araçlarla bireysel veya grup olarak da değerlendirilebilir.

Sonuç

Sanal müzeler 1990'lerden sonra artan internet kullanımı ile eğitim ortamlarında daha çok kullanılmaya başlanmış ve tarihi eserlere gidilemediği durumlarda bu eserleri sınıfa taşıyan önemli ve etkili bir öğretim materyali olarak tarih öğretiminde yerini almıştır. Nitekim yapılan

çeşitli araştırmalar sanal müzelerin eğitimdeki etkisini ortaya koymuştur.

Bir müzenin sanal müze olarak değerlendirilebilmesi için var olan koleksiyonunu dijitalleştirerek sanal ortama atması, çevrimiçi olarak bu koleksiyonu sunması, sanal dolaşım imkanı sağlaması ve sanal müze uygulamasına özgü birtakım hizmetler vermesi/bağlantılar oluşturması gerekmektedir. Bunun yanında sanal müzelerin öğrenilebilirlik, erişim kolaylığı ve tutarlı sunum gibi temel bazı özelliklere sahip olması beklenmektedir.

Öğrencilerin sanal ortamlarda geçirdiği zamanın eskisine göre çok daha fazla olması nedeniyle eğitimin yaşanan gerçekliğe uygun şekilde yeniden şekillendirilmesi gerekmektedir. Bu da teknolojinin eğitime uyarlanması ve etkili bir şekilde kullanılmasıyla mümkündür. Sanal müze de bu teknolojik imkanlardan biridir ve tarih öğretiminde hızlı, bürokrasiye takılmadan, az maliyet ve emekle, sınırsız ve kesintisiz bilgiye erişim imkanı vermektedir. Günümüzde pek çok müze sanal müze hizmetini ziyaretçilerine vermekte ve bazı müzeler de gerçek müze mekanında bile sanal ve/veya artırılmış gerçeklik teknolojilerini kullanarak zenginleştirilmiş bir deneyim sunmaktadır.

Bu bakımdan tarih derslerinde pek çok kazanımla ilişkili olarak sanal müzelerden yararlanılabilir ve bu etkili teknolojiye yararlanılarak normal şartlarda gidilip görülemeyecek pek çok mekan ve tarihi eser görülebilir. Bunun için önceden hazırlık yapılması, sürecin iyi planlanması, gerçek müze mekanında dolaşırcasına çalışma kağıtları ve etkinlikler düzenlenmesi ve sürecin/sonucun değerlendirilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

34

- Aş, H. (2019). Saran mimari yazılım ve teknolojilerinin kültürel mirası koruma çalışmalarında kullanımı, *Tasarım Enformatiği*, 1(2), 92–106.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekanlarla tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atagök, T. (1999b). Yaşayan müze ve eğitim. *Sanat Dünyamız Dergisi*. 71, 223–227.
- Atık, Ş. (1999). Müzelerin yeniden yapılanması kapsamında müze-toplum ilişkisi, müze-toplum ilişkisi bağlamında müze tanıtımı ve iletişim. T. Atagök (Der.), *Yeniden Müzeciliği Düşünmek* içinde (155–172). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları.
- Barlas Bozkuş, Ş. (2014). Kültür ve sanat iletişimi çerçevesinde Türkiye’de sanal müzelerin gelişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (26), 329–344.
- Çınar, C., Utkugün, C. ve Gazel, A. A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 150–170.
- Çıgır Dikyol, D. ve Şar İşbilen, E. (2020). Tarih öğretiminde sanal gerçeklik teknolojisi kullanımı: Çatalhöyük örneği. *Journal of History School*, 45, 677- 712.
- Düzgün, O. (Mayıs 2007). Sanal müzecilik ve müzelerimiz. *Geçmişten Geleceğe Türkiye’de Müzecilik I Sempozyumu’nda sunuldu*. Ankara.

- Er, H. ve Yılmaz, R. (2020). Sosyal bilgilerde öğretmen adaylarının objektifinden müze kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 165–181.
- Egüz, Ş. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Horton, W. (2006). *E-learning by design*. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Karakaya, İ. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde müze alışkanlıkları (Giresun ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Karadeniz, C. (2014). Müzenin toplumsal işlevleri bağlamında Türkiye'deki devlet müzeleri ile özel müzelerde çalışan uzmanların kültürel çeşitlilik ve müzenin ulaşılabilirliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 405–422.
- Karataş, S., Yılmaz, A., Kapanoğlu, G. ve Meriçelli, M. (2016). Öğretmenlerin sanal müzelere dair görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 112–125.
- Kaya, R. ve Okumuş, O. (2018). Sanal müzelerin tarih derslerinde kullanımının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish History Education Journal*, 7(1), 113–153.
- Moen, W. E. (1998). Accessing distributed cultural heritage information. *Communication of the ACM*, 41(4), 44–48.
- Malraux, A. (2020) *Düşsel Müze*, B. Gülmez (Çev.), İstanbul: Everest.
- Peker, N. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1–6.
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, Part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9 (6), 1–6.
- Sarsılmaz, Y. (2010). Müzelerde teknoloji kullanımı, *ABMYO Dergisi*. 20, 45–53.
- Tsichritzis, D. ve Gibbs, S. J. (Ekim 1991). Virtual museums and virtual realities. *International Conference on Hypermedia and Interactivity in Museums'da sunuldu*, Pittsburgh.
- Turan, İ. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde sanal müze ve turlar, İ. Turan ve A. Şimşek (Ed.) *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (189–203), Ankara: Pegem A.
- Turgut, G. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde bir eğitim aracı olarak sanal müzelerden yararlanma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021) *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132> adresinden alınmıştır.

- Ustaoglu, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesinde sanal müzelerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, T., ve Tahiroğlu, M. (2012). Sanal ortamda gerçekleştirilen müze gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 104–114.
- Yıldız, Ö. ve Kaya, B. (2022). Dijital tasarım yöntemleriyle geleceği saklamak: sanal müze örneği, *International Social Sciences Studies Journal*, 8(98), 1728–1735.
- Walczak, K., Cellary, W. ve White, M. (2006). Virtual museum exhibitions. *Computer*, 39(3), 93–95.
- Zabun, Y. (2020) *Tarih öğretmen adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

PANEL: EĞİTİM TARİHİNİN KAYNAKLARI

Osmanlı Modernleşme Dönemindeki Geleneksel İslam Eğitimi İçin Araştırma Kaynakları-Bir Giriş Denemesi

Doç. Dr. Selçuk AKŞİN SOMEL

Sabancı Üniversitesi

e-posta:somel@sabanciuniv.edu.tr ORCID: 0000-0001-7070-0422

GİRİŞ

Geniş bir tanımla 1774-1922 yıllarını kapsayan modernleşme dönemi Osmanlı eğitimi deyince aklımıza ilk etapta devlet eliyle tesis edilen kurumsal, örgün eğitim geliyor. Ancak örgün eğitimi kapsayan okulların, mekteplerin tek başlarına toplumu kapsayan ve genel olarak toplumsallaşma sürecinde etkili bir faktör olduklarını söylemek sosyal ve tarihsel gerçeklikten uzak düşmek anlamına gelecektir.

Öncelikle, içinde yaşadığımız aile ortamı, toplumsal ortamın çocuklara ve gençlere sunduğu enformel, geleneklerin aktarımı tarzında bir eğitimin de var olduğunu ve bunun Osmanlılar bağlamında da geçerli olduğunu bilmeliyiz.

İkincisi, modernleşme dönemi olmasına karşın vakıflara ve camilere bağlı mahalle mektepleri ve medreseler maarife bağlı mekteplerin yanısıra varlıklarını sürdürmüşlerdir. Bu durum Cumhuriyet ilan edildikten sonra, 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte medreselerin ilgasıyla sona erecektir.

Buna ilaveten, genellikle Osmanlı Devleti deyince bizde Osmanlıları günümüz Türkiye Cumhuriyeti gibi esas olarak Türk olarak algılamak eğilimi vardır. Bunda Türkiye Cumhuriyeti'nin Osmanlı Devleti'nin hukukî mirasçısı olduğu gerçeği de etkilidir. Ne var ki bu algı Osmanlı siyasal ve toplumsal gerçekliğini saptırıcı özelliktedir. Şunu vurgulamak gerekiyor ki Osmanlı İmparatorluğu çok dinli ve çok etnili bir imparatorluk olup söz konusu gerçek kendini

halk katmanlarında olduğu gibi yönetici kademelerde de ifade etmişti. Bu bağlamda farklı dinsel cemaatlere ait okulları da Osmanlı eğitim düzeninin bir parçası olarak görmemiz gerekiyor.

19. yüzyılda imparatorluğun dünya pazarlarına entegre oluşu ve uluslararası diplomasi'nin bir parçası haline gelmesi eğitim sahasına da kendini yansıtmıştır. Kırım Savaşı'nın bitiminde, 18 Şubat 1856'da ilan edilen Islahat Fermanı ile Müslim-Gayrimüslim eşitliği ilkesi ve böylelikle bir Osmanlı vatandaşlığı ilkesinin vaz edilmesi beraberinde genel eğitim zorunluluğunu ortaya çıkarmış ve bundan böyle cemaat ayrımı olmaksızın tüm tebaaya yönelik genel bir eğitim siyasetinin zorunluluğu zuhur etmişti. Nitekim 1869 yılında yürürlüğe giren Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile birbirinden farklı eğitim ağları tek bir yasal çerçeve içerisine entegre edilmiştir. Buna rağmen Müslim, Rum, Ermeni, Yahudi, Katolik, Protestan, Bulgar cemaat okulları varlıklarını sürdürmüşlerdir. Dördüncüsü, 1870'lerden başlayarak ilk önce İstanbul ve Selanik, daha sonra 1880'lerde Beyrut, Şam, Halep gibi merkezlerde, 1890'lardan başlayarak da İzmir, Bursa, Konya, Edirne gibi merkezlerde ortaya çıkan İslam hususi mekteplerini dikkate almamız gerekiyor. Söz konusu mektepler Maarif Nezareti'nden bağımsız ama devletin izniyle kurulan sivil İslam girişimciliğine dayanan özel kurumlardı. Kısacası, Osmanlı eğitimine ilişkin araştırma kaynakları deyince kaynak meselesine gerek enformel toplumsallaşma süreçlerini, gerekse Müslüman devlet eğitimi, hususi mektepler, mahalle mektepleri ve medreseler, Gayrimüslim eğitimi ve yabancı eğitimi başlıklarını göz önüne almamız gerekmektedir. Ancak bu makalede yukarıda saymış olduğumuz birbirinden farklı eğitim ağlarına değinmeyeceğiz. Burada sadece tüm modernleşme sürecine karşın 19. ve 20. yüzyıl başlarına değin faaliyet gösteren popüler halk eğitimi, mahalle mektepleri, medreseler, tekke ve zaviyeler tarzındaki geleneksel kültürel yaklaşımlara ilişkin kaynakları ele alacağız. Araştırma kaynaklarını irdelerken akademik bir araştırma sürecinde icra edilmesi beklenen tettebbu sırasına uygun olarak ilk etapta araştırma literatürünü, ardından basılı birincil kaynakları, sonra da arşiv kaynak olanaklarını tartışacağız. Kaynaklar yayın tarihi sırası ile gösterilecektir.

GELENEKSEL İSLAM EĞİTİMİ

A-Basılı Kaynaklar

1-Araştırma Literatürü

Mahalle Mektepleri

Osmanlı geleneksel eğitiminin belki de en önemli unsuru gerek oğlan ve gerekse kız çocuklarının - sonuncuların on yaşına varmasına değin – devam ettiği mahalle mektepleriydi. Söz konusu vakıf mekteplerinde Kur'an kıraati ve dinin temel vecibeleri öğretildiği için Müslüman halka mensup çocukların bu okullara devam oranı hayli yüksekti. Bundan ötürüdür ki Osmanlı son dönemlerinde doğmuş kişilerin hatıratlarda çoğunlukla bir mahalle mektep anısından söz edilmektedir. Mahalle mekteplerinin Osmanlı toplumsallaşma sürecindeki zikrettiğimiz bu kritik konumuna karşın adı geçen kurumlara ilişkin yapılan akademik araştırmalarının sayıca azlığı şaşırtıcıdır. Bu bağlamda yapılan araştırmaların daha ziyade betimleyici bir nitelik taşıdığı dikkati çekmektedir. Eğitimin, öğretimin pedagojik niteliğine ilişkin yapılan çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Yapılan akademik çalışmalar genelde yüksek lisans düzeyinde kalmıştır. Aşağıda göreceğiniz ve İsmail Kara ile Ali Birinci'nin yayına hazırladıkları eser, içerisinde araştırma makaleleri olduğu kadar anıları da barındırması açısından “melez” bir özelliğe sahiptir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma eserlerini zikredebiliriz:

-Özgönül Aksoy: *Osmanlı devri İstanbul sıbyan mektepleri üzerine bir inceleme*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, 1968. 203 s.,

-İbrahim Bozdemir: “Osmanlı sıbyan mekteplerinde eğitim ve öğretim.” Tez (Yüksek lisans). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Medeniyeti ve Sosyal Bilimler Bölümü, 1991. 79 s.

-İsmail Kara ve Ali Birinci (haz.): *Bir eğitim tasavvuru olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri : hatıralar/yorumlar/tetkikler*. İstanbul: Dergah Yayınları, 2005. 467 s.

-Hasan Sabri Çelikleş : “II. Meşrutiyet dönemi sıbyan mekteplerinde din öğretimi” . Tez (Yüksek lisans). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, 2006. 131 s.

-Hüseyin Irmak ve Ayten Serhatoğlu (haz.): *Daye Hatun Sıbyan Mektebi Kağıthane*. İstanbul: Kağıthane Belediyesi, 2007. 51s.

Mikail Uğuş: *Recai Mehmed Efendi sıbyan mektebi sebili ve çeşmesi*. İstanbul: İlim Yayma Vakfı, 2013. 125 s.

Hilal Değirmenci: “Arşiv belgeleri ışığında İstanbul Surdışı Sıbyan mektepleri (Rumeli yakası)”. Tez (Yüksek lisans). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı, 2019. 227 s.

Fatih Güldal: *Elifba’dan muallime Mahalle Mektebi : fotoğraf ve belgeler: Eraslan Güzel koleksiyonu*. Kocaeli: Aktiv Palet, [t.y.]. 127 s.

Medreseler

Modernleşme devri öncesi Osmanlı medreselerine ve ulemasına ilişkin nispeten büyük bir araştırma külliyatı söz konusudur. Soyadı sırasına göre Hasan Akgündüz, Hüseyin Atay, Cahit Baltacı, Mustafa Bilge, Yekta Demiralp, Mefail Hızlı, Mehmet İpşirli, Cevat İzgi, Orlin Sabev, Madeline Zilfi, Tuncay Zorlu gibi isimler başta olmak üzere klasik dönem medreselerine ilişkin pek çok akademik yayının gerçekleştirildiğini görmekteyiz. Ne yazık ki aynı saptamayı modernleşme dönemi medreseleri için rahatlıkla yapamıyoruz. Halbuki 19. yüzyıl medreselerinin gerek eğitim, gerekse sosyal ve ekonomik hayattaki rollerinin hiç de azalmadığını belirtmek gerekiyor. Örneğin 1853, 1859 ve 1876 yıllarında yaşandığı üzere payitaht medreseleri Osmanlı merkez siyasetine damgasını vuracak eylemlere konu olmuştu. Aşağıda tarih sırasına göre koyduğumuz eserler tespit edebildiğimiz başlıca çalışmaları göstermektedir.

- Mübahat S. Kütükoğlu. *1869'da faal İstanbul medreseleri*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası, 1977.

- Hüseyin Atay. *Osmanlılarda yüksek din eğitimi: medrese programları, icazetnameler, ıslahat hareketleri*. İstanbul: Dergah Yayınları, 1983.

- Yaşar Sarıkaya. *Medreseler ve modernleşme*. İstanbul: İz Yayıncılık, 1997. 208 s.

- Caner Arabacı. *Osmanlı dönemi Konya Medreseleri : (1900-1924)*. Konya: Konya Ticaret Odası, 1998.

- Mübahat S. Kütükoğlu. *XX. asra erişen İstanbul medreseleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu, 2000.

- Esmâ Çelik. “Tevhid-i Tedrisat Kanunu’na kadar Türkiye’de medreseler: (1920-1924)”. Tez (Yüksek lisans). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları (İslam Tarihi) Anabilim Dalı, 2000. 228 s. .
- Salih Zeki Zengin. *Meşrutiyet’te medreseler ve din eğitimi*. Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş., 2002.
- Hamit Er. *Medreseden mektebe geçiş sürecinde Darülhilâfe medreseleri*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2003.
- Murat Akgündüz. *Osmanlı medreseleri: XIX. asır*. İstanbul: Beyan Yayınları, 2004.
- Zekeriya Kurşun, Bekir Cantemir ve Mustafa Göleç (haz.). *Medaris-i İstanbul: yaşayan İstanbul medreseleri*. 2 cilt. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Basın Yayın Müdürlüğü, 2008.
- Salih Zeki Zengin. *Medreseden Darülfünuna Türkiye’de yüksek din eğitimi*. Adana: Karahan Kitabevi, 2009.
- Fikret Gedikli (haz.). *Medrese geleneği ve modernleşme sürecinde medreseler uluslararası sempozyum (2012 : Muş)*. 2 cilt. Muş: Muş Alparslan Üniversitesi, 2013.
- Ekmeleddin İhsanoğlu. *Medreseler neydi ne değildi? : Osmanlılarda akli ilimlerin eğitimi ve modern bilimin girişi*. İstanbul: Kronik Kitap, 2019.
- Hasan Yıldız. *Osmanlı eğitim modernleşmesinde Darü’l-Hilafeti’l-Âliyye Medresesi*. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi, 2019.
- Yasin Taş. *Osmanlı dönemi İzmir medrese ve kütüphaneleri*. İstanbul: Hiperyayın, 2020.

Tekke ve Zaviyeler, Enformel Halk Eğitimi

Osmanlı-Türk zihniyet tarihi açısından enformel halk eğitimini ve bu bağlamda tekke ve zaviyelerin işlevlerini anlamak kritik önemdedir. Bu çerçevede esasında birer toplumsallaştırma aracı olarak görebileceğimiz şiirler, destanlar, masallar ve bilmece-bulmacalar gibi anonim halk edebiyatı eserlerinin yapısal ve ideolojik tahlili çocuk eğitimini kavramak açısından yararlı

olacaktır. Buna karşın aşağıda da görülen kaynakların genelde tekke ve zaviyelerle sınırlı kaldığı görülüyor.

-Mustafa Kara. *Din, hayat, sanat açısından tekkeler ve zaviyeler*. İstanbul: Dergah Yayınları, 1977. 287 s.

- Burhanettin Kapusuzoğlu. *Bozok tarihine dair araştırmalar: Yozgat medreseleri tekke ve zaviyeleri*. Yozgat: Yozgat Belediyesi, 1999. 157 s.

- Hatice Kelpetin Arpaguş. *Osmanlı halkının geleneksel İslam anlayışı ve kaynakları*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2001. 407 s

- Sinan Bilgili ve Selahattin Tozlu (haz.). *Osmanlı Arşiv Belgelerinde Kızıldeli (Seyid Ali Sultan) Zaviyesi (1401-1852)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi, 2010. 248 s.

- Mehmet Mahfuz Söylemez, Abdullah Demir (haz.). *Arşiv vesikaları ışığında Halveti Şeyhi Molla Hasan Bânûkî ve zaviyeleri*. Ankara: Araştırma Yayınları, 2010.

2-Matbu Belgeler

Bu kısımda gösterilen basılı malzemeler birincil kaynak niteliğine sahip mehazlardır. Bir kısmı yayınlanmış vesikalar, bir kısmı ise basılı formda neşredilen nizamnamelerdir. Bilindiği üzere matbu belgeler birincil kaynaklar içerisinde erişimi en kolay olan araştırma malzemelerindendir. Öte yandan yayınlanmış belgelerin basımı hazırlayan editör veya editörlerin seçme sürecine tâbi kalmış olduğunu ve dolayısıyla da esas arşiv koleksiyonunu birebir temsil etmediğini vurgulamak gerekiyor. Aşağıda başlıklarını zikrettiğimiz matbu belge yayınlarının münhasıran geleneksel İslâm eğitimini konu almadığını hatırlatmak lazımdır. Söz konusu yayınlardan bazıları geniş belge topluluklarını içermekte olup araştırmacının bunlar içerisinde eğitim tarihini ilgilendiren vesikaları dikkatle inceleyerek birer birer tespit etmesi gerekmektedir. Doğaldır ki bu durum matbu nizamnameler için geçerli değildir.

a.)Vakfiyeler

-Bilgin Aydın, İlhami Yurdakul, Ayhan Işık vd. (haz.). *İstanbul Şer'iyye Sicilleri vakfiyeler kataloğu*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırmaları Merkezi (İSAM), 2015. 708 s.

- Hikmet Özdemir (haz.). *Adile Sultan vakfiyesi*. İstanbul: Türkiye İlmî, İctimai Hizmetler Vakfı, 1998. 131 s.

- N. Yücel Mutlu (haz.). *Sivas'ta Daru'r- Raha Vakfı ve Abdiğa Konağı: (Rekneddin Hattab ve Alaeddin Ali Vakfiyeleri) (Rahatoğulları ve Mütevellizadeler) (Abdiğa Konağı) (M. 1321'den başlayıp M. 2001'e uzanan bir sosyal tarih incelemesi)* 2. bs. Ankara: Önder Matbaacılık, 2009. 335 s.

- Arzu Terzi (haz.). *Bezmialem Valide Sultan vakfiyeleri*. İstanbul: Bezmialem Vakıf Üniversitesi, 2020. 277 s.

b.) Medrese Nizamnameleri

- *Medresetü'l-vaizin nizamname ve ta'limatnamesi*. İstanbul: Matbaa-i Amire, 1329-1332.

- *Darü'l-Hilafeti'l-Aliyye Medresesi ders programlarıyla müderrisîn kadrosu ve medaris kanunu ve nizamnamesi*. İstanbul: Evkaf-ı İslamiye Matbaası, 1338/1340.

- *Medresetü'l-kuzat nizamnamesi*. İstanbul: Evkaf-ı İslamiye Matbaası, 1338/1340.

- Ahmet Badi Efendi. *Riyaz-ı Belde-i Edirne: 20. yüzyıla kadar Osmanlı Edirne'si: Edirne'nin fethi, camiler, mescitler, tekkeler, medreseler, imaretler, mektepler, çarşılar, hanlar, hamamlar, çeşmeler, kilise ve havralar, köprüler..* Orijinal yayın tarihi 1328/1910. Yayına haz. Niyazi Adıgüzel ve Raşit Gündoğdu. Edirne: Trakya Üniversitesi, 2014.

c.) Geleneksel Eğitimin Matbu Kültürel Kaynakları

Bu kısımda esas olarak İslâm ahâlisinin yüzyıllardan beri okuya- ve dinleyegelmekte oldukları ve toplumsallaşma sürecinde önemli katkısı olduğu bilinen destan, masal, şiirlerin kısa bir dökümü sunulacaktır. Bunlar özellikle 1831'de imparatorluğa giren ve 19. yüzyıl içerisinde yaygınlık kazanan taş baskı teknolojisinin sağladığı ucuz ve kitlesel neşriyat olanakları dolayısıyla halk arasında büyük bir popülerite kazanmıştı. Pek çoğu anonim ve çok sayıda baskısı olan bu eserlerin sadece başlıkları vermekle yetinilecektir.

Destanlar

- Battalnameler (*Menâkıb-ı Gazavât-ı Seyyid Battal Gazi*)¹⁵
- Hayber Kalesi (*Gaza-i Fetih-i Kale-i Hayber* veya *Gaza ve Feth-i Kale-i Hayber* veya *Kıssa-i Hayber* versiyonları)
- Kan Kalesi¹⁶
- Hamzanameler (farklı İslam ve İran geleneklerinin biraraya gelmesiyle oluşan ve çok sayıda ciltten oluşan destanlar)¹⁷
- Hz. Ali'nin Cenkleri¹⁸
- Destan-ı Kesik Baş¹⁹
- Destan-ı Geyik²⁰
- Destan-ı Vefat-ı Fatımatü'z-Zehra²¹

Romanlar

- Leyla ve Mecnun²²
- Aşık Kerem veya Keremnâme²³

¹⁵ Yorgos Dedes, Şinasi Tekin ve Gönül Alpay Tekin (haz.). *Battalname: Introduction, English Translation, Turkish Transcription, Commentary and Facsimile*. 2 cilt. Cambridge: Harvard University Press, 1996; Hasan Köksal. *Battalnamelerde Tip ve Motif Yapısı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, 1984; Yağmur Say. *Türk-İslam Tarihinde ve Geleneğinde Seyyid Battal Gazi ve Battalname*. Eskişehir: Eskişehir Valiliği, 2009.

¹⁶ Cevahirzade Mustafa Hilmi Efendi. *Hz. Ali'nin Kan Kalesi Hikâyesi*. Haz. İsmail Güleç. İstanbul: Pan Yayıncılık, 2010; Aslı Büyükokutan Töret. *Hz. Ali Cenkenamelerinden Kan Kalesi Kitabı*. Konya: Kömen Yayınları, 2016.

¹⁷ Lutfi Sezen. *Halk Edebiyatında Hamzanameler*. Ankara: Kültür Bakanlığı, 1991.

¹⁸ N. Ahmet Özalp. *Hz. Ali Cenkleri*. İstanbul: Kapı Yayınları, 2017.

¹⁹ Ahmet Yaşar Ocak. *Türk Folklorunda Kesik Baş: Tarih, Folklor İlişkisinden Bir Kesit*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, 1989.

²⁰ Nurettin Albayrak. *Dini Türk Halk Hikâyelerinden Geyik, Güvercin ve Deve Hikâyeleri: Kaynakları ve Metin Tesisi*. Tez (Yüksek lisans). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993; Emine Gürsoy Naskali ve Erkan Demir (haz.). *Geyik Kitabı*. İstanbul: Kitabevi, 2013.

²¹ Mustafa Necati Bursalı. *Cennet Kadınlarının Hanımefendisi ve İnsanlık Hurisi Hazret-i Fatma-i Zehra (Radiyallahu Anha)*. İstanbul: Çile Yayınları, 1982; Fatma Şadiye Hanım. *Hazret-i Peygamber'in Sırrı Hazret-i Fatime Aleyha's-Selam*. Haz. Arzu Meral. İstanbul: Revak Kitabevi, 2012; Hakim en-Nişaburi. *Hazret-i Zehra'nın Faziletleri*. Çev. Yalçın Atalık. İstanbul: Revak Kitabevi, 2015.

²² Abdülbaki Gölpınarlı. *Fuzuli Divanı. Ön-söz, Gazeller, Terkipler...* İstanbul: İnkılap Kitabevi, 1948; Cem Dilçin. *Fuzuli Divanı Üzerine Notlar. Studies on Fuzuli's Divan*. Haz. Şinasi Tekin ve Gönül Alpay Tekin. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

- Tahir ile Zühre²⁴

- Arzu ile Kanber²⁵

- Ferhat ile Şirin²⁶

Dini Tanıtan Eserler

-İlm-i haller (*Kitab-ı İlm- Hal* veya *Risale-i İlm-i Hal* veya *Mızraklı İlm-i Hal* veya *Zübde-i İlm-i Hal* veya *İlm-i Hal-i Kebir* veya *İlm-i Hal-i Sagir* gibi versiyonlar)²⁷

- Subha-i sübyanlar (çocuklar için manzum yüz hadis)

- Birgivî Mehmed Efendi: *Vasiyetname*²⁸

- Birgivî Mehmed Efendi: *Tarikat-ı Muhammediye*²⁹

Tasavvufî Eserler

-Yunus Emre: *Divan*³⁰

- Süleyman Çelebi: *Mevlit*³¹

- Yazıcıoğlu Mehmed: *Kitab-ı Muhammediye fi Kemalâti 'l-Ahmediyye*³²

- Yazıcıoğlu Ahmed Bîcân: *Envarü 'l-Aşîkîn*³³

²³ Şükrü Elçin. *Kerem ile Aslı Hikâyesi (Araştırma-İnceleme)*. Ankara: Akçağ, 2000; Mustafa Necati Karaer. *Kerem ile Aslı*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 1985.

²⁴ Fikret Türkmen. *Tahir ile Zühre*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, 1983.

²⁵ Türkân Korkmaz. "Arzu ile Kanber Hikâyesi (İnceleme-Metin-Çeviri-Dizin-Tıpkıbasım)". Tez (Doktora). Marmara Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü, 2017.

²⁶ Metin Özarslan. *Ferhat ile Şirin. Mukayeseli Bir Araştırma*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi, 2006.

²⁷ S. Ahmet Arvasi. *İlm-i Hal*. İstanbul: Burak Yayınevi, 1983.

²⁸ Musa Duman (haz.). *Vasiyetnâme: Dil İncelemesi, Metin, Sözlük, Ekler İndeksi ve Tıpkıbasım*. İstanbul: Risale Yayınları, 2000; Muzaffer Ocak (haz.). *Vasiyetnamei İmamı Birgivi*. İstanbul: Ergin Kitabevi, [t.y.].

²⁹ Muhammed Hüsnî Mustafa ve A. Faruk Beşikçi (haz.). *Tarikat-ı Muhammediye Siret-i Ahmediyye*. Terc. Mehmet Fatih Güney. İstanbul: Kalem Yayınevi, 2006.

³⁰ Abdülbaki Gölpınarlı (haz.). *Risalat an-Nushiyye ve Divan*. İstanbul: Eskişehir Turizm ve Tanıtma Derneği, 1965; Faruk Timurtaş (haz.). *Yunus Emre Divanı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, 1986; Mustafa Tatçı (haz.). *Yunus Emre Divanı: İnceleme*. Ankara: Kültür Bakanlığı, 1990.

³¹ Ahmet Ateş (haz.). *Mevlid*. Ankara: Türk Dil Kurumu, 1954; Faruk Kadri Timurtaş (haz.). *Mevlid (Vesiletü'n-Necat)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 1970; Necla Pekolcay (haz.). *Mevlid (Vesiletü'n-Necat)*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 1980.

³² Amil Çelebioğlu (haz.). *Muhammediye*. 2 cilt. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 1996.

3-Süreli Yayınlar

1908 Jön Türk Devrimi ile birlikte canlanıp serpilten Osmanlı düşünce hayatı kendisini çok sayıda fikir dergisiyle yansıtmıştır. Bu çerçevede geleneksel İslâm eğitimi ilgilendiren iki periyodik görmektedir. Bunlar aşağıda gösterilmiştir.

-*El-Medâris* [Talebe-i ulûma yönelik dergi, İstanbul, 1913 sonrası]

-*Sıratı Müstakim/Sebilürreşad* [modernist İslamcı aydınların dergisi, İttihatçılara yakın]

4-Hatıralar

Birer ben anlatısı özelliğini taşıyan hatıra, anı, günce, günlük gibi eserlerin yazarları ister istemez deneyimlerini sübjektif izlenimler biçiminde yansıtacaklardır. Buna karşın tarihin olabilece en canlı tasvirleri, geçmişte kalmış sosyal aktörlerin ses, düşünce ve duyguları söz konusu ben anlatıları sayesinde günümüze ulaşabilmektedir. Aşağıdaki anılar gerçekte yayınlanmış olanların sadece küçük bir kısmı olup mezkûr yazın türünün esasında ne denli önemli bir tarihsel veri potansiyeli taşıdığını göstermek gayesiyle gösterilmiştir.

46

Mahalle Mektepleri

-Ahmed Rasim. *Matbuat hatıralarından muharrir, şair, edib*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi, 1924/1342 . 216 s.

- Ahmed Rasim. *Falaka*. İstanbul: Hamid Matbaası, 1927. 153 s.

- Osman Ergin. *İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve Sanat Müesseseleri Dolayısıyla Türk Maarif Tarihi*. 1-2. cilt. 1. baskı, İstanbul 1943; 2. baskı İstanbul: Eser Neşriyat, 1977.

- Ebubekir Hazım Tepeyran. *Hatıralar*. 1. baskı, İstanbul 1945; 2. baskı İstanbul: Pera Turizm, 1998.

- Halide Edib Adivar. *Mor Salkımlı Ev*. 1. baskı, İstanbul 1963; 2. baskı İstanbul: Can Yayınları, 2017.

³³ Abdullah Uğur, Cemal Kafadar, Gönül Alpay Tekin (haz.). *Yazıcıoğlu Ahmed Bican ve Envarü'l-Aşikin Adlı Eseri. İnceleme-Metin. Yazıcıoğlu Ahmed Bican and His Envarü'l-Aşikin . Introduction and Critical Edition*. 3 cilt. Cambridge: Harvard University Press, 2019.

- İsmail Kara ve Ali Birinci. *Mahalle mektebi hatıraları : amin alayı, mektep ilahileri*. İstanbul: Kitabevi, 1997. 194 s.

Medreseler

- Muallim Naci. *Medrese hatıraları*. İstanbul: Tercüman-ı Hakikat, 1302.

- Mahir İz. *Yılların izi*. İstanbul: İrfan Yayınevi, 1975.

- Mehmet Esat Serezli. *Memleket hatıraları*. 2 cilt. Haz. Aynur Koçak, İbrahim Şirin ve Faruk Yavuz. Ankara: Türk Tarih Kurumu, 2012.

Tekke ve Zaviyeler, Enformel Halk Eğitimi

- Şevket Süreyya Aydemir. *Suyu Arayan Adam*. 1. baskı, Ankara, 1959; 33. baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2017.

- Ahmet Cevat Emre. *İki Neslin Tarihi. Mustafa Kemal Neler Yaptı*. İstanbul: Hilmi Kitabevi, 1960.

- Halide Edib Adivar. *Mor Salkımlı Ev*. 1. baskı, İstanbul 1963; 2. baskı İstanbul: Can Yayınları, 2017.

- Aşçıdede Halil İbrahim. *Çok Yönlü Bir Sufinin Gözüyle Son Dönem Osmanlı Hayatı: Aşçı Dede'nin Hatıraları*. 4 cilt. İstanbul: Kitabevi, 2006.

Enderun Mektebi

-Tayyarzade Ata.*Tarih-i Ata*. 2. ve 3. ciltler (3. cilt kısmen otobiyografik nitelikte). İstanbul, 1875-76.

- Prenses Mevhibe Celalettin, *Geçmiş Zaman Olur Ki*. 1. baskı, İstanbul 1953; 2. baskı İstanbul: Çağdaş Yayınları, 1987.

- Safiye Ünüvar. *Saray Hatıralarım*. 1. baskı, İstanbul 1964; 3. baskı, İstanbul: Leyla ile Mecnun Yayınları, 2007.

B-DOA Arşiv Kaynakları

1-Defter Tasnifleri

a.)Mühimme Defterleri

Devleti ilgilendiren siyasî, iktisadi, kültürel, askerî konularda merkezdeki divanlarda alınan hükümleri içerir. Bu bağlamda Osmanlı kültür ve sanat faaliyetleri cümlesinden, imar ve iskân siyaseti, çevre ve belediye hizmetleri, sağlık ve eğitim işleri, geniş vakıf idarelerinin problemleri ve teftişleri de yer almaktadır.³⁴ 989 numaralı Divan-ı Hümayun Defterleri Kataloğu'ndaki Mühimme Defterleri (A. DVNS. MHM.d) içerisinde 257 sıra numaralı ve 1263-1266/1846-1849 tarihlerini içeren defter genenekselle eğitim tarihi açısından dikkate alınmalıdır. Yine aynı katalog içerisinde bulunan Mühimme-i Mektume Defterleri (A. DVNS. MKM. MHM.d) grubunda 9 sıra numaralı ve 1246-1274/1831-1858 tarihlerini içeren defter konumuza dair vesikalar içermesi mümkündür.³⁵

b.)Divan-ı Hümayun Rüüs Kalemi Defterleri

Rüüs Kalemi'nde merkezin tayin ettiği yüksek bürokrat ve kumandanların yanı sıra hazine, evkaf ve gümrükten maaş alan pek çok devlet memurunun atama işlemlerinin yer aldığı kayıtlar söz konusudur. Bu bağlamda medreselere yapılan tayinlerin de söz konusu defterlerden takip edilmesi mümkün olabilir. Bu amaçla A.DVNS.RSK.d kodu altında 989 Numaralı Divan-ı Hümayûn Defterleri Kataloğu'nun 96 ve 102-243 sıra numaralı defterlerinin incelenmesi yararlı olacaktır.³⁶

c.)Babîâli Defterleri

Devlet işleri 17. yüzyıl sonlarından itibaren sadaret makamında odaklanmasıyla birlikte söz konusu makama Paşa Kapısı ve Sadaret Dairesi denmekteydi. 19. yüzyıl başlarıyla birlikte Babîâli kompleksi Sadaret, Meclis-i Vükelâ, Meclis-i Vâlâ, Dâhiliye Nezareti, Hariciye Nezareti

³⁴ Yusuf Sarınoy vd. (haz.). *Başbakanlık Osmanlı Arşivi Rehberi*. Genişl. 3. Baskı (Ankara: Başbakanlık Basımevi, 2010), 5-20.

³⁵ Sarınoy, *Başbakanlık Osmanlı Arşivi Rehberi*, 16, 18, 20.

³⁶ Sarınoy, *Başbakanlık Osmanlı Arşivi Rehberi*, 84-87.

ve Deavi Nezaretinden teşekkül eder olmuştur. Babıâli Defterleri tüm bu birimlerin ürettiği belgelerin defterler halinde muhafaza edilmesiyle oluşmuştur.³⁷

Tüm bu birimlerin defter ve vesikalarının bir arada işlem görmesi ve korunması amacıyla 1851’de Babıâli Evrak Odası tesis edilmiştir. Babıâli Evrak Odası Defterleri tasnifinde bulunan Ayniyat Defterleri’nin 595 numaralı BEO Ayniyat Defterleri kataloğunda toplam 1.869 defter bulunmaktadır. Burada eğitim ve okullar da dâhil çok çeşitli konularda bilgilere erişmek mümkündür. Özellikle 976-985, 1068-1073, 1196-1212, 1241-1244, 1418-1424, 1428, 1559, 1583-1584, 1598-1599, 1609, 1613, 1659-1661, 1683 sıra numaralı defterlere bakılmalıdır.³⁸

2-Belge Tasnifleri

a.)Babıâli Sadaret Dairesi Kalemlerine Ait Belgeler

i.İrade Tasnifi (İrade Evkaf; İrade Maarif; İrade Defter-i Hakani)

ii.Sadaret Divan (Beylikçi) Kalemi Belgeleri (A.DVN)

iii.Meclis-i Vâlâ belgeleri (MVL)

iv.Şûrâ-yı Devlet belgeleri

v.Meclis-i Vükelâ Mazbataları (MV)

b.)Yıldız Sarayı Arşivi Belgeleri

i.Yıldız Perakende Evrakı

Yıldız Perakende-Meşihat Dairesi Evrakı (Y.PRK.MŞ)

c.)Nezaret fonları (Dahiliye Nezareti; Evkaf Nezareti; Maarif Nezareti)

d.)Cevdet Tasnifi

Cevdet Evkaf; Cevdet Maarif

³⁷ Sarınay, *Başbakanlık Osmanlı Arşivi Rehberi*, 183.

³⁸ Sarınay, *Başbakanlık Osmanlı Arşivi Rehberi*, 199-202

PANEL: EĞİTİM TARİHİNİN KAYNAKLARI

Tarih Okuryazarlığı ve Eğitim Örneğinde Tarihsel Veri Kaynakları

Prof. Dr. Hasan Akgündüz

İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa,

e-posta: hasan.akgunduz@iuc.edu.tr ORCID: 0000-0002-7457-8871

GİRİŞ

Tevcih edilen sorudan da anlaşılacağı üzere konuşmamda; öncelikle tarih okuryazarlığına ilişkin teorik bir temellendirme yapmaya, akabinde de eğitim tarihi ve hatta Türk eğitim tarihi özelinde tarihsel veri kaynaklarını kısaca tasvir etmeye çalışacağım.

Eğitim Örneğinde Tarihsel Veri Kaynaklarına İlişkin Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

50

Tarih Okuryazarlığının Kuramsal Çerçevesi

Tarih okuryazarlığının teorik temellendirmesine *insanın ilk ve nihai doğası itibarıyla tarihsel değil mitolojik bir varlık olduğu* önermesiyle başlamak istiyorum. İnsan benliğinin olağan mutasyonu, bilinçsiz çocukluk-tarihsel benlik-bilinçli çocukluk evrelerinden geçmeyi gerektirmektedir. Böylelikle evrimsel bir tıkanma olmaması halinde her insanın potansiyel gerçekleşim yolculuğu, bilinçsiz çocukluktan tinsel doğum eşiğinin aşıldığı bilinçli çocukluğa mutasyon çemberselliğinde ifadesini bulmaktadır. Gerek birincil doğayı karakterize eden bilinçsiz çocukluk gerekse nihai doğayı karakterize eden bilinçli çocukluk evresinde insan varoluşu, rasyonaliteye dayalı tarih biliminin kadrajına girmeyen yani vaki eylemliliklerin rasyonel neden-sonuç ilişkisiyle anlaşılıp açıklanamayacağı paradoksal ve mitolojik bir nitelik arz etmektedir.

Öncelikle her çocuk, bilinçsiz masumiyet ve bilinçsiz iç görü temelinde biricik-bütünsel-çevrimsel varoluş profiline sahiptir. Bilgi-eylem ayrışmasının söz konusu olmadığı bu varoluş profilinin ayırt edici özelliği, tam edim yani bilinçsiz ama senkronize varoluşsal deneyim

bağlamında izsizleşmedir. Aynı durum potansiyel gerçekleşim yolculuğunun aşkın benlik evresinde, bu kez bilinçlilik farkıyla karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda nihai doğasına gözünü açmış olan insanın varoluşu, bilinçli masumiyet-bilinçli iç görü-bilinçli bütünsellik-biriciklik-bilinçli çevrimsellik özellikleriyle temayüz etmektedir. Ve yine bilgi-edim ikiliğinin aşıldığı aynı evrede bilinçli varoluşsal deneyimle yeniden izsizleşme söz konusu olmaktadır. Belirtilen nedenlerle çocuklar ve aşkın benlikler; öngörülemeyen ve biyografileri olmayan bir nevi kayıt dışı ve zamanla negatif ilişkili varlıklardır.

Tarih sahteyi kaydeder önermesinden hareketle rasyonaliteye dayalı tarih okuryazarlığı kadrajına giren insanın, yöntemsel bir gereklilik olarak birincil doğasına yabancılaşmış ama henüz nihai doğasına da büyümemiş, mekanik veya yorumsal tekrar bağlamında tarihselleşmiş araf benlikler olduğu söylenebilir. Bu kabil benliklerin ayırt edici özellikleri; masumiyetin matematikle, iç görünün düşünsel öngörüyle, bütünselliğin mükemmeliyet arayışıyla, biricikliğin benzerlikle, zamanla negatif ilişkili çevrimsel varoluşun zamanla pozitif ilişkili çevrimdışı varoluşla yer değiştirmiş olmasıdır. Bilginin varlığa öncelendiği çevrimdışı varoluşun kaçınılmaz doğurgusu ise bilgi-edim ikiliğine müzahir eksik edim ve yaşam enerjisinin soğumuş lavları mesabesindeki sözel-yazınsal-yapısal izlerin çoğalmaya başlamasıdır.

Demek oluyor ki tarih okuryazarlığı, rasyonaliteyi aşan kayıt dışı izsiz varoluşsal deneyim değil yaşanmışlıklar yahut rasyonalitenin nüfuz edebildiği yaşamsal sürçmelerin olgusal izleriyle ilişkilidir. Bu bağlamda tarihin işlevi, yaşamın ne olmadığı bilgisiyle yüzleştirdiği insanın yaşamın ne olduğu bilincine öznel uyanışını desteklemiş olmaktır. Bir başka deyişle benlik mutasyonunun naturası gereği birincil doğasına yabancılaşarak zamanla pozitif ilişkili hale gelmiş tarihsel benliğin, yeniden ve bilinçli olarak zamanla negatif ilişkili tarih ötesi benliğe dikey mutasyonuna iklim yaratmış olmaktır. Bu anlamda tarihin, tarihsellik ve tarihten özgürleşme yöntemi olduğu söylenebilir. Çünkü bilinçli olarak zamanı aşan insan, dış tarih bilgisine duyulan ihtiyaçtan özgürleşmiş ve sahanın kendisi olduğu kozmik tarih bilincine uyanmış bireyselliktir.

Eğitim Örneğinde Tarihsel Veri Kaynakları

Rasyonaliteye dayalı tarih okuryazarlığının malzemesi yahut tarihsel veri kaynakları, bölünmüş eksik edim yahut yaşamsal sürçmelerin olgusal ve ölçülebilir nitelikli sözel-yazınsal-yapısal dışavurumlarıdır. Paradoksal naturası gereği insani yaşanmışlıklar, zihin yapımı söz ve sayıya indirgenememekte, vaki zorlamalar neticesinde zihin prizmasında kırılmaya uğramaktadır. *Gerçek ifade edilince sahteleşir* önermesi, tam da bu durumu işaretlemektedir. Belirtilen nedenle insani yaşanmışlıklara ilişkin rasyonalitenin nüfuz edebildiği kaynaklara ihtiyatlı iyimserlikle yaklaşmak gerekmektedir. Söz konusu veri kaynakları arasında yaşanmışlığı en az kırılmayla

yansıtanı, deneyimi idrak eden şahıs yahut birinci derecede tanıkların ağzından irticalen dökülen sözel bildirimlerdir. Albert Einstein'ın bilimsel deneyimi, Yunus Emre'nin spiritüel deneyimi ve asmanın son üzümü misali yaşamın kreşendosu olarak ölüm deneyimi esnasındaki zihin ötesi sessiz konuşmalar, bu kabil örnekler cümlesindendir. Oysa yazı ve yapı, zihin politizasyonu bağlamında *olanı değil bilinmek isteneni* yansıttığı için sözel bildirim kadar güvenli değildir. Bu anlamda en çok yazınsal- yapısal iz bırakmakla temayüz eden Kilise ve Osmanlı tecrübelerine ait yazılı-yapısal verilere ihtiyatlı yaklaşma gereği vardır. Örneğin Türk eğitim tarihinin birincil kaynakları sayılan arşiv belgeleri, diploması mantığının devreye girdiği resmi; kadılık onayına tabi vakfiyeler, mukaddimesi içeriğinden büyük anomalik metinler; ve nihayet Klasik Osmanlı Asırlarına ait ilmiye-sufiye odaklı yazmalar, müellifin algısıyla sınırlı verilerdir. Sanıldığıının aksine yapısal kalıntılar, *tarihe poz verme* misali politik niteliği en yüksek ve bilinmek isteneni yansıtan veri kaynaklarıdır.

Türk eğitim tarihi örneğinde sıralı veri kaynaklarına erişim ve tedarik, on yıl öncesine kadar oldukça meşakkatliydi. Ama şimdilerde dijital okuryazarlığı olanlar için veriye erişim bir hayli kolaylaşmıştır. Bu noktada altı çizilmesi gereken bir husus, veri bolluğunun tarih okuryazarlığı için avantaj değil çoğu kez dezavantaj olduğudur. Çünkü naturası gereği rasyonalitesi sınırlı beşerî gerçeklikte, rasyonel veri çokluğu gerçeğe nüfuzun engeline dönüşebilmektedir. Halk bilgeliğindeki *killet-i taam / killet-i nevm / killet-i kelam* tekerlemesi, tam da bu hususla ilişkili gözükmemektedir. Çünkü az gıda tat bilincinin, az uyku sükûnet bilincinin, az bilgi ise öğrenme zekasının aktivasyonunu kolaylaştırmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Teyiden vurgulamak gerekirse insani yaşanmışlıklar, irrasyonalitesi rasyonalitesinden büyük bir gerçeklik alanıdır. Bu durumda rasyonalitenin nüfuz edebildiği sıralı veri kaynakları dışında mitoloji denilen bir başka kaynağa müracaat gerekmektedir. Çünkü mitoloji, metaforik anlatımla yaşanmışlığın rasyonel-irrasyonel boyutlarına dokunabilen veriler içermekte ve insan fenomenine daha nüfuzkar bir nitelik arz etmektedir. Örneğin kutsal metinler, entelektüel anlamıyla sığ ve hatta absürt verilerdir. Ama metaforik anlatımda sözelden sözel olmayana geçiş esas olduğu için mitolojik bu kabil veriler, öznel okuryazarlığa sahip insan açısından derin ve yaşayan anlam okyanusuna girişin en elverişli kapılarıdır.

Kısacası bilim ve mitoloji karşıtlığı, kendini rasyonaliteye hapsetmiş öznel körlükle malul benlikler için geçerli bir olgudur. Değilse gerçekliğe nüfuz bağlamında bilim, mitolojinin bir alt kolu mesabesindedir. Ve hatta insani yaşanmışlıklar özelinde, bilim mitoloji, mitoloji bilim konumuna geçmiş olmaktadır. Sözelimi Türk destanlarından sarfınazar, Türk insanının bilinç genetiği çözümlenemez. Aksi takdirde insan ve eğitim fenomenleri itibarıyla batılı teorilerin posta güvercinliği ile yetinilmiş ve kitap-hayat ayrışması kaçınılmaz hale gelmiş olur. Son

tahlilde *insan fenomeni ve insani yaşanmışlıklara salt mantıksal yaklaşım, en mantıksız yaklaşımdır* demek mübalağa olmasa gerektir.

Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda (UTES) Tarih Eğitimi Konu Alan Bildirilerin Bibliyometrik Analizi: 2014-2021 Yılları

Çağrınur SAĞ^a

Tuğba TURGUT^b

^a Bilim Uzmanı, Kastamonu Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-1955-3900

^b Bilim Uzmanı, Kastamonu Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-3595-3111

ÖZET	METİN BİLGİSİ
Bu araştırmada, Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda (UTES) 2014-2021 yılları arasında tam metin bildiriler kitabında yayımlanan ders kitapları ve öğretim programları ile ilgili yapılan bilimsel araştırmaların bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nun (UTES) tam metin bildiriler kitabındaki bildiriler ağırlıklı olarak Türkçe dilinde yayımlanmıştır. Bununla birlikte 2014-2021 yılları arasında ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili toplamda 47 bildirinin yayımlanmıştır. Belirtilen yıllar arasında ise en fazla 2018 yılında bildirinin yayımlandığı tespit edilmiştir. Bu bildirilerin toplamda 66 yazar tarafından ve çoğunlukla da tek yazarlı olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Ayrıca sempozyuma Türkiye genelinde farklı birçok kurumdan araştırmacının katkı sağladığı ve en fazla katkı sağlayan kurumların başında Gazi Üniversitesi'nin geldiği tespit edilmiştir. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'yla (UTES) ilgili farklı konu başlıklarının çeşitlendirilerek bibliyometrik analizlerin yapılması sempozyumun gelişimi ve değişimi yönünde fikir vereceği gibi ilgili alanyazına da katkı sağlayacağı söylenebilir.	Tam metin Türü Araştırma Anahtar Kelimeler Tarih Eğitimi, Ders Kitabı, Öğretim Programı, Bibliyometrik Analiz, Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (UTES), Bildiri

Bibliometric Analysis of Papers on History Education at The International Symposium on History Education (ISHE): 2014-2021

ABSTRACT	INFORMATION
In this research, it is aimed to examine the scientific researches about the textbooks and curricula published in the full text proceedings book at the International History Education Symposium (ISHE) between 2014 and 2021 using the bibliometric analysis method. In this context, bibliometric analysis technique, one of the qualitative research methods, was used in the research. As a result of the analysis of the data, it has been determined that the language of the papers published in the full-text proceedings book of the International History Education Symposium (ISHE) is Turkish. However, it has been determined that a total of 47 papers on textbooks and curricula were published between the years 2014-2021, and the most in 2018. It was determined that these papers were prepared by a total of 66 authors, mostly with a single author. In addition, it has been determined that many different institutions throughout Turkey contributed to the symposium and Gazi University was one of the institutions that contributed the most. It can be said that conducting bibliometric analyzes on different topics related to the International History Education Symposium (ISHE) in different years will give an idea about the development and change of the symposium, as well as contribute to the relevant literature.	Article Type Research Key Words History Education, Textbook, Curriculum, Bibliometric Analysis, International History Education Symposium (ISHE), Proceeding

GİRİŞ

19. yüzyılda modern bir bilim dalı haline gelen tarih bilimi, insanın geçmişte ne olduğuna ve gelecekte ne olacağına ilişkin merakı neticesinde araştırmaya yönelmesiyle oluşmuştur (Eroğlu, 2002). Birey kendinden önceki yaşamı benimser ve böylelikle tarihin bir parçası haline gelir. Bu durum aynı zamanda bireyi ait olduğu ya da ait hissettiği tarihin mirasçısı konumuna sokar. Bireylerin benlikleri, bireysellikleri, duruşları ve ilerleyişleri tarihi meydana getirir (Demirbaş ve Özalp, 2022; Gökkaya ve Yeşilbursa, 2013). Bu bağlamda geçmişin anlamlandırılması ile geleceğe geçmişten alınan dersler ve çıkarımlarla yön verilmesi nitelikli bir tarih eğitime bağlıdır.

Devletlerin bireylerde tarih bilincini oluşturmada ve yönlendirmede faydalandıkları temel araç tarih eğitimidir (Tekeli, 1998). “Milli devletlerde, milli kültür ve milli kimliği oluşturmanın en cazip araçlarından biri milli eğitimle birlikte ele alınan tarih eğitimi olmuştur.” (Köken, 2014, s. 183). Tarih eğitimi, tarihsel açıklamaları ya da gelenekleri yaygınlaştırmak olmamakla birlikte doğrusal bir zaman algısı tarafından sunulan birtakım epistemolojik problemlerle ilgilenmektedir. Bu durum da geçmişe akademik yaklaşım biçiminin tarih eğitiminde aranması gereken kilit nokta olduğunu işaret etmektedir (Thorp ve Persson, 2020).

Tarih eğitiminin gerçekleştirilmesinde kılavuz görevi üstlenen ve bir dersin temel yapı taşı durumunda bulunan iki unsur ise; öğretim programı ve bahsi geçen dersin ders kitabıdır. Öğretim programı, “Belirli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıfa göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzudur.” (Büyükkaragöz, 1997, akt. Akdağ, 2008, s. 7). Ders kitapları ise öğretim programlarının belirlenen amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmen ve öğrenciye yol gösteren araç niteliğindedir (Tonga, 2007). Öğrenme-öğretme sürecinde yol gösterici nitelikte olan bu iki unsurun milli ve tarihi değerlerin benimsenmesi ile toplumsal bilinç oluşturmada büyük önem arz etmektedir.

Tarih eğitiminin geldiği nokta, yapılan çalışmaların yönelimleri ve mevcut alanyazının ihtiyaçlarının belirlenmesinde belirli zaman aralıklarında düzenlenen sempozyum, çalıştay, panel, kongre gibi tartışma ortamlarının önemi büyüktür. Zira tarih eğitime yönelik yapılan ya da yapılmakta olan bilimsel araştırmaların bu tartışma ortamlarına katılım sağlayan tarih eğitimi uzmanlarınca değerlendirilmesi, gereken noktalarda eleştirilerin, önerilerin, soruların ve geri bildirimlerin yöneltilmesi sunulan araştırmaların niteliği açısından önem arz etmektedir. Bilimsel alt yapı ile gerçekleştirilen bu tartışma ortamlarının farklı bakış açısı oluşturma ve yeni fikir üretmeye yardımcı olmak gibi işlevleri bulunduğu söylenebilir. Tarih eğitimi, eğitim tarihi, tarih yazımı ve tarihçiler temalarıyla periyodik olarak düzenlenmekte olan sempozyumlara örnek olarak Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (UTES) gösterilebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde farklı disiplinler de dahil olmak üzere çeşitli konulara yönelik tez, dergi, kongre ve sempozyumlarda sunulan bildiri metinlerinin bibliyometrik analizlerinin yapıldığı çalışmaların var olduğu görülmektedir. Bunlar; ulusal sempozyumların ve kongrelerin bibliyometrik analizle ele alındığı çalışmalar (Bahçeci ve Yılmaz, 2020; Doğan, 2021; Önal, 2017; Özdemir ve Kasap, 2021) uluslararası sempozyum ve kongrelerin bibliyometrik analizle ele alındığı çalışmalar (Aybey, 2018; Erbaşı ve Erer, 2018; Mutlu ve Sayın, 2020; Yıldırım ve Ergüt, 2014) çeşitli alanlarda yayın yapan dergilerin bibliyometrik analizle ele alındığı çalışmalar (Apak, Erol ve Öztürk, 2016; Dinç ve Cengiz, 2019; Demir Askeroğlu, 2018; Özalp ve Demirbaş, 2021; Sarıözkan, Güngör ve Küçükoflaz, 2022; Yangın, Çakmak, Topal ve Acuner, 2020) ile çeşitli alanlarda ve konularda yapılan tezlerin bibliyometrik analizle ele alındığı çalışmalar (Albayrak ve Tüzünkan, 2020; Aydeniz ve Haydaroğlu, 2021; Çelebi, Çiftsüren ve Dilek, 2020; Özkaraca ve Halaç, 2022) şeklinde sıralanabilir. Son zamanlarda yapılan çalışmalara bakıldığında özellikle dergi, tez, kongre ve sempozyumlarda sunulan bildirilerin bibliyometrik analizlerle incelendiği çalışmalarda artış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sempozyum, kongre, çalıştay gibi bilimsel organizasyonların geçmişten günümüze genel yapısının ortaya konulması bu tip organizasyonların uzun vadede organize edilme amaçlarını gerçekleştirme durumlarına ilişkin fikir verebilmektedir. Zira bu organizasyon türlerinde herhangi bir konu alanında yapılan

çalışmaların bibliyometrik analizi bahsi geçen konunun o bilimsel organizasyon içerisindeki yerini, gelişimini ve mevcut durumunu belirlemede önemlidir. Bu bağlamda araştırmada Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda (UTES) 2014-2021 yılları arasında tam metin bildiriler kitabında, ders kitapları ve öğretim programları ile ilgili yapılan bilimsel araştırmaların bibliyometrik analizle incelenmesi amaçlanmıştır. Toplamda 47 bildiri metninin incelendiği araştırmada bildirilerin; yayın dili, yazarlık durumu, yıllara göre dağılımı, yazarların bağlı bulundukları kurumlara göre dağılımı, yazarların kullandıkları kaynakların dağılımı, anahtar kelime sayısının dağılımı ve tercih edilen konulara ilişkin genel yapı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nun (UTES) tam metin bildiriler kitaplarında yayımlanan bildirilerin yayın dili nedir?
2. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nun (UTES) tam metin bildiriler kitabında yayımlanan bildirilerin yazar sayıları nasıldır?
3. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nun (UTES) tam metin bildiriler kitabında yayımlanan bildirilerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'na (UTES) katılan yazarların bağlı bulundukları kuruma göre dağılımı nasıldır?
5. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'na (UTES) katkı sağlayan yazarların kullandıkları kaynakların dağılımı nasıldır?
6. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nun (UTES) tam metin bildiriler kitabında yayımlanan bildirilerde yer alan anahtar kelime sayısının dağılımı nasıldır?
7. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nun (UTES) tam metin bildiriler kitabında yayımlanan bildirilerin konularına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmada kelime ve resim gibi sayısal nitelikte bulunmayan nitel verilere dayalı olan nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir (Johnson ve Christensen, 2014). Bibliyometrik analiz ise, "Belirli bir bilimsel disipline ait genel görünümü, bilimsel yayınlara ait bu tür verilerin incelenmesi suretiyle ortaya koyma imkânı sağlamaktadır." (Martinez vd., 2015, akt. Tabak vd., 2016, s. 119). Belirli bir dipline ait verilerin yazar, konu, kaynak gibi çeşitli nitelikleriyle istatistiksel olarak incelenebilmesine ve genel yapının ortaya konulabilmesine olanak sağlaması sebepleriyle bibliyometrik analiz yöntemi tercih edilmiştir (Çetinkaya Bozkurt ve Çetin, 2016).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Bilimsel Bildiri Analiz Formu” kullanılmıştır. Bu bağlamda 2014-2021 yılları arasında Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu’nun tam metin bildiriler kitabında yer alan toplamda 47 bildiri, formda yer alan çeşitli parametreler ışığında incelenmiştir. Bahsi geçen parametreler; yayın dili, yazarlık durumu, bildirilerin yıllara göre dağılımı, yazarların bağlı bulundukları kurumlara göre dağılımı, yazarların kullandıkları kaynakların dağılımı, anahtar kelime sayısının dağılımı ve bildirilerde tercih edilen konulardır. Bibliyometrik analiz neticesinde elde edilen sonuçlar grafik, tablo ve kelime bulutları ile gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu’nda (UTES) 2014-2021 yılları arasında tam metin bildiriler kitabında yayımlanan ders kitapları ve öğretim programları ile ilgili yapılan bilimsel araştırmaların incelenmesi sonucu elde edilen veriler tablolar halinde aşağıda açıklanmaktadır. Sempozyum tam metin bildiriler kitabında yayımlanan bildirilerin genel görünümüne ilişkin bilgiler ise Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Ders Kitapları ve Öğretim Programlarıyla İlgili Bildirilere İlişkin Genel Bilgiler

Ağırlıklı yayın dili	Türkçe
Toplam bildiri sayısı	47
Toplam kurum sayısı	26
Toplam kaynak sayısı	933
Toplam yazar sayısı	66
Toplam anahtar kelime sayısı	176

Tablo 1’e göre UTES tam metin bildiriler kitabında yayımlanan ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili bildiriler ağırlıklı olarak Türkçe dilinde yayımlanmıştır. Tam metin bildiriler kitabında ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili toplamda 47 bilimsel araştırma yayımlanmıştır. Bahsi geçen konuda sempozyuma 26 farklı kurumdan katılım sağlanmış olup bilimsel araştırmalarda kullanılan toplam kaynak sayısı ise 933’tür. Ayrıca toplam yazar sayısı 66 ve bildiri özetlerinde belirtilen toplam anahtar kelime sayısı ise 176’dır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

UTES’in tam metin bildiriler kitaplarında yayımlanan ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili bildirilerin yayın diline göre dağılımı incelenmiştir. Bibliyometrik analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Sempozyum Tam Metin Bildiriler Kitaplarında Yayımlanan Ders Kitapları ve Öğretim

Programlarıyla İlgili Bildirilerin Yayın Dillerine Göre Dağılımı

Yayın dili	f	%
Türkçe	46	97,88
İngilizce	1	2,12
Toplam	47	100

Tablo 2'ye göre sempozyum tam metin bildiriler kitabında yayımlanan ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili bildirilerin 46'sı Türkçe dilindedir. Bunula birlikte 1'i ise İngilizce dilinde yayımlanmıştır.

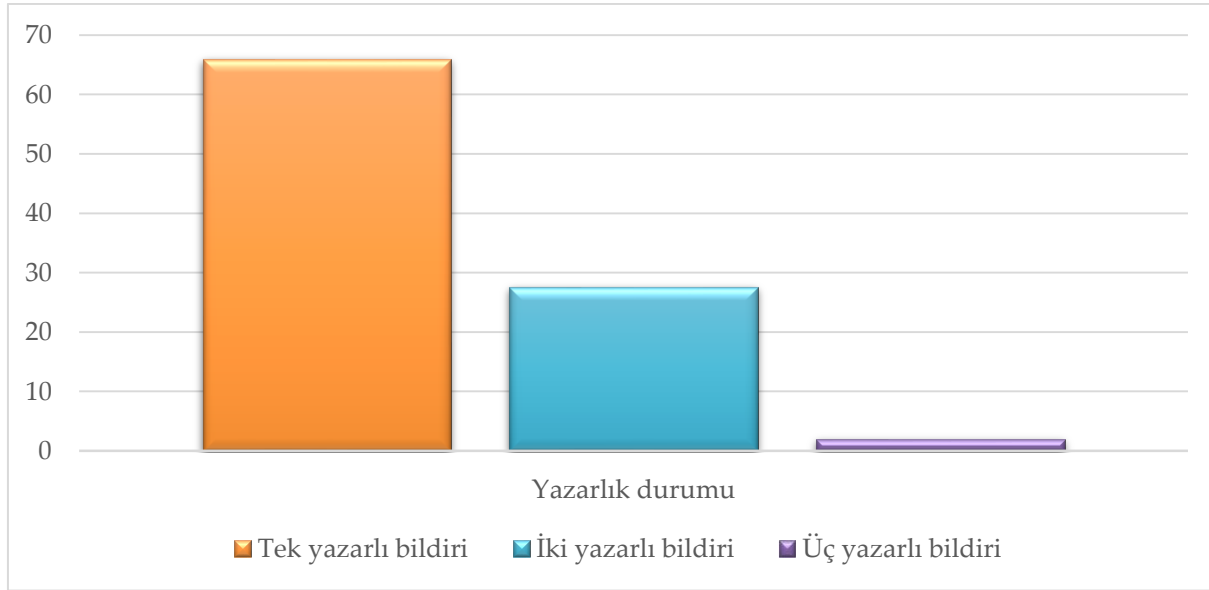
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

UTES'in tam metin bildiriler kitabında yayımlanan ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili bildirilerin yazarlık durumuna göre dağılımı incelenmiştir. Bibliyometrik analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 3'te ve Grafik 1'de gösterilmektedir.

Tablo 3. Sempozyum Tam Metin Bildiriler Kitabında Yayımlanan Ders Kitapları ve Öğretim Programlarıyla İlgili Bildirilerin Yazar Sayılarına Göre Dağılımı

Yazarlık durumu	f	%
Tek yazarlı bildiri	31	65,96
İki yazarlı bildiri	13	27,65
Üç yazarlı bildiri	3	6,39
Toplam	47	100

Tablo 3'e göre UTES'in tam metin bildiriler kitabında ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili yayımlanan bildirilerin %65,96'sı tek yazarlı bildiridir. Bununla birlikte %27,65'i iki yazar, %6,39'u ise üç yazar tarafından hazırlanmış bildiri metinleridir.



Grafik 1. Sempozyum Tam Metin Bildiriler Kitabında Yayımlanan Ders Kitapları ve Öğretim Programlarıyla İlgili Bildirilerin Yazarlık Durumlarına Göre Dağılımı

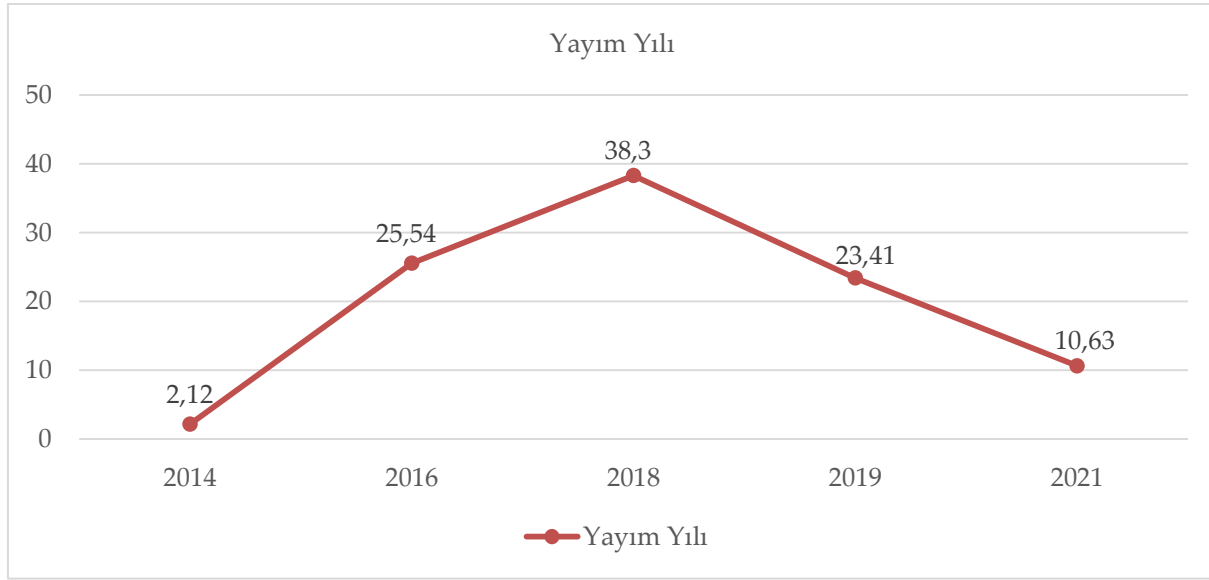
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

UTES'in tam metin bildiriler kitabında yayımlanan ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili bildirilerin yıllara göre dağılımı incelenmiştir. Bibliyometrik analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4'te ve Grafik 2'de gösterilmektedir.

Tablo 4. Sempozyum Tam Metin Bildiriler Kitabında Yayımlanan Ders Kitapları ve Öğretim Programlarıyla İlgili Bildirilerin Yıllara Göre Dağılımı

Yayın yılı	f	%
2018	18	38,30
2016	12	25,54
2019	11	23,41
2021	5	10,63
2014	1	2,12
Toplam	47	100

Tablo 4'e göre UTES'te ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili 2018 yılında 18 2016 yılında 12 bildiri yer almıştır. Bununla birlikte bahsi geçen konularla ilgili 2019 yılında 11, 2021 yılında 5 ve 2014 yılında ise sadece 1 bildiri yer almıştır.



Grafik 2. Sempozyum Tam Metin Bildiriler Kitabında Yayımlanan Ders Kitapları ve Öğretim Programlarıyla İlgili Bildirilerin Yıllara Göre Dağılımı

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

UTES'e ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili bildiri hazırlayan yazarların bağlı oldukları kurumlara göre dağılımı incelenmiştir. Bibliyometrik analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Sempozyuma Katılım Sağlayan Yazarların Kurumlarına Göre Dağılımı

Kurum adı	f	%
Gazi Üniversitesi	15	22,73
İstanbul Üniversitesi	9	13,64
Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)	6	9,10
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	5	7,58
Marmara Üniversitesi	4	6,07
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	3,04
Dicle Üniversitesi	2	3,04
Kastamonu Üniversitesi	2	3,04
Sakarya Üniversitesi	2	3,04
Trabzon Üniversitesi	2	3,04
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1	1,52
Ankara Üniversitesi	1	1,52

Bakü Devlet Üniversitesi	1	1,52
Bartın Üniversitesi	1	1,52
Belirtilmemiş	1	1,52
Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi	1	1,52
Çukurova Üniversitesi	1	1,52
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	1,52
Düzce Üniversitesi	1	1,52
Forman Christian College (A Chartered University)	1	1,52
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	1	1,52
Mersin Üniversitesi	1	1,52
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	1,52
Niğde Üniversitesi	1	1,52
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	1,52
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1	1,52
Trakya Üniversitesi	1	1,52
Toplam	47	100

Tablo 5'e göre UTES'e ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili 26 farklı kuruma bağlı yazar tarafından bildiri gönderilmiştir. Bu bildirilerin %22,73'ü Gazi Üniversitesi'ne bağlı yazarlar, %13,64'ü İstanbul Üniversitesi'ne bağlı yazarlar tarafından hazırlanmıştır. Öte yandan hazırlanan bildirilerin %9,10'unu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan yazarlar oluşturmaktadır. %7,58'i Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve %6,07'si Marmara Üniversitesi'ne bağlı yazarlarca hazırlanmıştır. Ayrıca bildirilerin %3,04'ünü Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi'ne bağlı yazarlar hazırlamıştır. %1,51'i ise Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi'ne bağlı bulunan yazarlar tarafından hazırlanmıştır. Bununla birlikte sempozyum kapsamında hazırlanan bildirilerin %1,51'i yurt dışı adresli olup bir yazar ise bağlı bulunduğu kurumu belirtmemiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

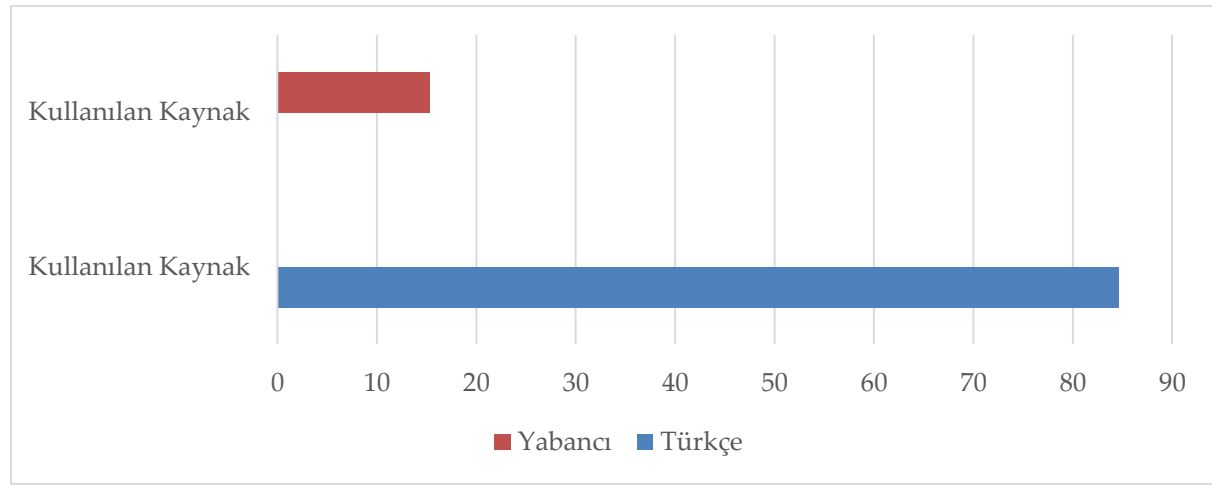
UTES'e ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili bildiri hazırlayarak katılım sağlayan yazarların kullandıkları kaynakların dağılımı incelenmiştir. Bibliyometrik analiz sonucu elde

edilen veriler Tablo 6’da ve Grafik 3’te gösterilmektedir.

Tablo 6. Sempozyuma Katılım Sağlayan Yazarların Kullandıkları Kaynakların Dağılımı

Kullanılan kaynak	f	%
Türkçe	790	84,68
Yabancı	143	15,32
Toplam	933	100

Tablo 6’ya göre UTES’te ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili hazırlanan bildirilerin %84,68’i Türkçe kaynaklıdır. Bununla birlikte %15,32’si ise yabancı kaynaklıdır.



Grafik 3. Sempozyuma Katılım Sağlayan Yazarların Kullandıkları Kaynaklara Göre Dağılımı

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

UTES’te ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili hazırlanan bildirilerde kullanılan anahtar kelimelerin dağılımı incelenmiştir. Bibliyometrik analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Sempozyumda Ders Kitapları ve Öğretim Programlarıyla İlgili Hazırlanan Bildirilerde Kullanılan Anahtar Kelimelerin Dağılımı

Anahtar kelime	f	%
3 anahtar kelime	18	38,30
4 anahtar kelime	14	29,79
5 ve üzeri anahtar kelime	13	27,66
Anahtar kelime kullanılmayan bildiri	2	4,25
Toplam	47	100

Tablo 7'ye göre UTES'te ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili hazırlanan bildirilerde en fazla %38,30 oranıyla 3 anahtar kelime kullanılmıştır. Öte yandan %29,79 oranıyla 4 anahtar kelime, %27,66 oranıyla 5 ve üzerinde anahtar kelime kullanılmıştır. Ayrıca yayımlanan bazı bildirilerde %4,25 oranıyla anahtar kelimeye yer verilmemiştir. Sempozyumda ders kitapları ve öğretim programları ile ilgili hazırlanan bildirilerde yer alan anahtar kelimelere ilişkin kelime bulutu Görsel 1'de sunulmuştur.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 8. Bildirilerin Doğrudan Ders Kitapları ve Öğretim Programlarını Konu Edinme Durumlarına Göre Dağılımı

³⁹ İlgili kelime bulutu görseli “WordArt” aracılığıyla yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 8'e göre hazırlanan bildirilerin %82,98'i doğrudan ders kitaplarını ve öğretim programlarını konu edinmiştir. Bununla birlikte bildirilerin %17,02'si ise ders kitaplarına ve öğretim programlarına başlık ve anahtar kelimelerde yer vermiş fakat içerikte dolaylı olarak konu edinmiştir.

Tablo 9. Bildirilerin Konularına Göre Dağılımı

Konu	f	%
Ders kitaplarının ve öğretim programlarının incelemesi	25	54,35
Farklı ders kitaplarının ve öğretim programlarının karşılaştırması	12	26,09
Ders kitaplarını ve öğretim programlarını doğrudan konu edinmeyen bildiri	7	15,22
Öğretim programlarına ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi	1	2,17
Ders kitaplarına ilişkin bibliyografya çalışması	1	2,17
Toplam	46	100

Tablo 9'a göre UTES'te ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili hazırlanan bildirilerin %53,20'si ders kitapları ve öğretim programlarının incelenmesine yönelik bildirilerdir. Bununla birlikte %27,66'sı farklı ders kitapları ve öğretim programlarının karşılaştırılmasına yönelik, %14,90'ı ise doğrudan ders kitaplarını ya da öğretim programlarını konu edinmeyen bildirilerdir. Ayrıca bildirilerin %2,12'si öğretim programlarına ilişkin görüş değerlendirmesine ve ders kitaplarına yönelik bibliyografya çalışmalarıdır.

Tartışma

Sempozyumlara yönelik bibliyometrik analizler yoluyla gerçekleştirilen araştırmalar, ilgili sempozyumların nihai hedeflerini yerine getirme durumları, gelişimleri, yayımları ve değişimleri hakkında birçok fikir verebilmektedir. Bu bağlamda araştırmada 2014-2021 yılları arasında Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda (UTES) ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili hazırlanan bildirilerin bibliyometrik analiz tekniği ile genel eğilim durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Tam metin bildiriler kitabında ders kitabı ve öğretim programlarıyla ilgili hazırlanmış bildirilerin; yayım dili, yazarlık durumu, yıllara, kurumlara, kaynaklara, anahtar kelime sayılarına ve konulara göre dağılımlarının incelenmesiyle ulaşılan sonuçlar şöyledir:

2014-2021 yılları arasında Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda (UTES) tam metin bildiriler kitabında ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili toplamda 47 bildiri yayımlanmıştır. Bu bildirilerden 12'si 2016 yılında, 18'i 2018 yılında, 11'i ise 2019 yılında yayımlanmıştır. Öte yandan ilgili konuya ilişkin 2021 yılında 5 ve 2014 yılında ise sadece 1 bildiri yayımlanmıştır. Nitekim 2020 yılında Akademik Teşvik Yönetmeliği'nde değişiklik

yapılmıştır. Buna göre ilgili yönetmelikte kongre, sempozyum, konferans veya bilimsel etkinlik kitapçıkları içinde yayımlanan bildirilerin yayın kategorisine alınmayacağına ilişkin değişikliğin (mevzuat.gov.tr), kongreye katılım sayısının azalmasında etkili olduğu ileri sürülebilir. Ek olarak COVID-19 pandemi sürecinin getirdiği olumsuzluklarla ilgili olabileceği ve bu duruma bağlı olarak sempozyuma az sayıda katılımın gerçekleşmiş olabileceği söylenebilir. Zira COVID-19 salgını nedeniyle 2020 yılında sempozyumun gerçekleşmediği bilinmektedir.

Tam metin bildiri kitabında yayımlanan ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili bildiriler ağırlıklı olarak Türkçe dilinde hazırlanmış olup yalnızca 1 bildiri İngilizce dilinde hazırlanmıştır. Bununla birlikte sempozyuma toplamda 66 yazar katılmıştır. Bildirilerin ağırlıklı olarak tek yazarlı hazırlandığı ve bunu takiben iki yazarlı ve üç yazarlı olarak hazırlandığı görülmüştür. Buradan hareketle sempozyuma katılım sağlayan yazarların tek yazar olarak bildiri hazırlamaya eğilimli oldukları söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusuyla benzer bir sonuca ulaşan Doğan (2021) Ulusal Finans Sempozyumu'nda yayımlanmış bildirilerin bibliyometrik analizini yapmayı amaçladığı çalışmada, yazarlık durumuna ilişkin 16. Sempozyumun gerçekleşmesinden sonra bildiri sayılarının artmasıyla iki yazarlı ve üç yazarlı bildiri sayısının azaldığı ve tek yazarlı bildiri sayısının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Buradan yola çıkarak araştırmacıların sempozyumlara genel olarak iki ve üç yazarlı çalışmalar hazırlayarak katılmayı tercih ettikleri söylenebilir.

2014-2021 yılları arasında sempozyuma katılım sağlayarak katkıda bulunan yazarların bağlı oldukları kurum sayısı 26'dır. Türkiye'nin çeşitli illerinden katılımın gerçekleştiği sempozyuma en fazla Gazi Üniversitesi'nden araştırmacının katılım sağladığı tespit edilmiştir. Devamında sempozyuma en fazla katılım sağlayan kurumlar sırasıyla İstanbul Üniversitesi, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'dir. Bunun yanı sıra sempozyuma Forman Christian College (A Chartered University) olmak üzere yurt dışı adresli kurumlar da katılım sağlamıştır.

Sempozyuma Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlardan da katılımın gerçekleşmiş olması, bilimsel toplantıların akademik çevre ile sınırlı kalmadığının ve öğretmenlerin de katılım sağlayarak farkındalığın bulunduğu göstergesi olabilir. Gülmez, Özteke ve Gümüş (2021) uluslararası eğitim dergilerinde yayımlanan Türkiye kaynaklı eğitim araştırmalarını bibliyometrik analiz tekniği ile inceledikleri araştırmaları sonucunda, kurumların üretkenlikleri açısından ODTÜ ve Hacettepe Üniversitesi'nin ön sırada yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Türkiye sınırları haricinde yurt dışı adresli kurumların oranının ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan tam metin bildiriler kitabında yayımlanan bildirilerde kullanılan kaynakların çoğunluğunun Türkçe kaynaklı olduğu ancak yabancı kaynakların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya dayalı olarak araştırmacıların yabancı kaynakları sınırlı olarak

kullandıkları söylenebilir. Ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili hazırlanan bildirilerde en fazla 3 anahtar kelime kullanılmıştır. Bunu takiben tam metin bildirilerde 4 anahtar kelime ile 5 ve üzerinde anahtar kelime kullanılmıştır. İki bildiri metninde ise anahtar kelimeye yer verilmediği tespit edilmiştir.

Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nun (UTES) tam metin bildiri kitabında yayımlanan toplam 47 bildirinin 39'u doğrudan ders kitapları ve öğretim programlarını konu edinirken 8'i ilgili konuyu doğrudan ele almayan bildiri metinleridir. Bununla birlikte bildirilerin konu dağılımına bakıldığında konuların, ders kitapları ve öğretim programlarının incelenmesi, farklı ders kitapları ve öğretim programlarının karşılaştırılması, öğretim programlarına yönelik görüşlerin değerlendirilmesi ve ders kitaplarına yönelik bibliyografya çalışması temaları etrafında toplandığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarını ve öğretim programlarını doğrudan ele almayan bildiriler ise ilgili kavramlara başlık ve anahtar kelimeler içerisinde yer vermiş olup içerikte dolaylı olarak ele almış bildiri metinleridir. Bulgulardan hareketle çalışmaların daha çok doküman analizi ile sınırlı kaldığı ve mevcut durumun tespitine yönelik araştırmalar olduğu söylenebilir. Erbaşı ve Hakses (2019) 2008-2017 yılları arasında düzenlenen Uluslararası Ahilik Sempozyumlarını bibliyometrik açıdan incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, yayımlanan bildirilerin genellikle bilinenlerin tekrarı niteliğinde araştırmalar olduğu ve keşfedici nitelik taşımadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

Araştırmada yalnızca sempozyum tam metin bildiri kitabında yayımlanan ders kitapları ve öğretim programlarıyla ilgili bildirilerin incelenmesi araştırmanın bir sınırlılığıdır. Buna bağlı olarak araştırmanın farklı konu başlıkları dahil edilerek yapılması, Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nun geçirdiği evrelere yönelik bir görünüm sunabilir.

Araştırmanın belirli zaman aralıklarıyla yine ders kitapları ve öğretim programları konusuna yönelik yapılması, ilgili konun ele alınış biçimlerindeki değişimin ortaya konulması anlamında fikir verebilir.

Araştırma sonucunda Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nun ulusal düzeyde çok sayıda farklı kuruma ulaştığı fakat uluslararası düzeyde sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna dayalı olarak sempozyumun uluslararası düzeye ulaştırılmasına yönelik çeşitli tanıtım faaliyetleri ve teşvik planları uygulanabilir.

Kaynakça

Akdağ, H. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen ve öğrenci açısından uygulama dönütleri (Konya ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Albayrak, A., & Tüzünkan, D. (2020). Kırsal turizm ve türlerine yönelik bayanlarüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Turkish Studies*, 15(1), 845-859.
- Apak, S., Erol, M., & Öztürk, S. (2016). Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisinde yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 11, 111-124.
- Aybey, S. (2018). Türkiye’deki din eğitimi çalışmaları bağlamında ‘Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Kongresi’ (2017) üzerine bibliyometrik analizler. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10, 415-430.
- Aydeniz, S., & Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Bahçeci, V., & Yılmaz, Ö. D. (2020). Ulusal Deniz Turizmi Sempozyumlarında sunulan bildirilerin bibliyometrik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Dergisi*, 12, 85-102.
- Çelebi, B., Çiftsüren, D., & Dilek, S. E. (2020). Türkiye’de “kültürel miras” konusunda yapılan tezlerin bibliyometrik analizi. *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 3(1), 10-19.
- Çetinkaya Bozkurt, Ö., & Çetin, A. (2016). Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi’nin bibliyometrik analizi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 11(2), 229-263.
- Demirbaş, İ., & Özalp, M. T. (2022). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi eğitim politikaları (1923-1950). *Journal of History School*, 59, 2604-2626.
- Demir Askeroğlu, E. (2018). Uluslararası TOJDAC Dergisinin bibliyometrik analizi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 8(2), 190-202.
- Dinç, Y., & Cengiz, S. (2019). Mali Çözüm Dergisinde yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Mali Çözüm Dergisi*, 29(155), 33-54.
- Doğan, M. (2021). Ulusal Finans Sempozyumu’nun bibliyometrik analizi. *Ekonomi Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Dergisi (JEBPIR)*, 7(2), 419-440.
- Erbaşı, A., & Erer, B. (2018). 5. Uluslararası Meslek Yüksekokulları Sempozyumundaki bildirilerin bibliyometrik analizi. *Mesleki Bilimler Dergisi (MBD)*, 7(2), 401-409.
- Erbaşı, A., & Hakses, H. (2019). *Uluslararası Ahilik Sempozyumlarının bibliyometrik analizi*. V. Uluslararası Ahilik Sempozyumu’nda sunuldu. Kırşehir.
- Eroğlu, H. (2002). Mustafa Kemal Atatürk’ün tarih anlayışı ile ilgili bazı görüşler. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 29(30), 75-85.
- Gökkaya, A. K., & Yeşilbursa, C. C. (2013). *Yeni ve yakın çağ tarihi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gülmez, D., Özteke, İ., & Gümüş, S. (2021). Uluslararası dergilerde yayımlanan Türkiye kaynaklı eğitim araştırmalarının genel görünümü: Bibliyometrik analiz. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(206), 213-239.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. S.B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

- Köken, N. (2014). *Cumhuriyet dönemi tarih anlayışları ve tarih eğitimi*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Resmî Gazete (27 Haziran 2018). *Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği*. [Çevrimiçi: <https://tinyurl.com/u4hmjedx>], Erişim tarihi: 11.12.2022.
- Mutlu, Ş., & Sayın, G. (2020). Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Sempozyumuna ilişkin bibliyometrik analiz. *MESNED İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 189-214.
- Önal, G. F. (2017). Bildirilerin Bibliyometrik profili: IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1079-1097.
- Özalp, M. T., & Demirbaş, İ. (2021). Türkiye’de ilkokul düzeyinde tarih öğretimi alanında yapılan çalışmaların içerik değerlendirmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 7(2), 92-111.
- Özdemir, S., & Kasap, G. (2021). Ulusal Turizm Kongrelerinde “gastronomi ve mutfak sanatları” ile ilgili yayınlanan bildirilerin bibliyometrik analizi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(4), 391-402.
- Özkaraca, N., & Halaç, H. H. (2022). Tarihi çevrede sürdürülebilirlik konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Kent Akademisi Dergisi*, 15(1), 203-222.
- Sarıözkan, S., Güngör, G., & Küçükoflaz, M. (2022). Erciyes Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi (EÜVFD)’nin bibliyometrik analizi. *Erciyes Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi (EÜVFD)*, 19(2), 136-144.
- Tabak, A., Barbak, A., & Öztürk, T. (2016). Kamu politikası disiplininin kavramsal gelişimini bibliyometri kullanarak anlamak mümkün mü? 1980-2014 döneminin bilimsel haritalama analizi. *EUL Journal of Social Sciences*, 7(2), 117-143.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih bilinci ve gençlik*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Thorp, R., & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891-901.
- Tonga, T. (2007). *İlköğretim 5. sınıf M.E.B. sosyal bilgiler ders kitabında yer alan görsel materyallerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yangın, S., Çakmak, M. S., Topal, Ş., & Acuner, H. Y. (2020). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisinin bibliyometrik analizi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 55-87.
- Yıldırım, İ. E., & Ergüt, Ö. (2014). Uluslararası Ekonometri, Yöneylem Araştırması ve İstatistik Sempozyumu’nun bibliyometrik analizi. *Sosyal Bilimler Metinleri Dergisi*, 2014(2), 1-24.

Osmanlı'da Kadın Muallim Yetiştirmek Meselesinin Adana'ya Yansıması: Adana Darülmuallimat (1913-1918)

Ayşe Yanardağ^a

^aDoç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-5636-3500

ÖZET	METİN BİLGİSİ
Osmanlı Devleti 19. yüzyılda dağılmaya başladığında devleti kurtarmak için askeri alan dışında ıslahatlara başlamıştır. Avrupa'da gelişen bilim ve teknoloji karşısında geri kaldığını idrak eden Osmanlı Tanzimat döneminden itibaren hemen her alanda yeniliklere yönelmiştir. Bu bağlamda geleneksel eğitim kurumlarının yanında Avrupa bilim ve tekniğini öğretecek okullar açmıştır. Medrese anlayış ve sistemi dışında mektep adını verdiği yeni okullar için erkek ve kadın muallim yetiştirmek üzere Darülmuallimin ve Darülmuallimat açmıştır. Osmanlı'da genel anlamda devleti kurtarmanın yolu olarak görülen eğitim, kadın eğitimi meselesini ortaya çıkarmıştır. Avrupa'da ise aydınlanmanın getirdiği toplumsal, siyasal, dinsel, hukuksal, kültürel değişim; kadın özgürlüğü, eşitliği, eğitimi meselelerini ortaya çıkarmıştır. Osmanlı ilk kez 1859 yılında kız çocuklarının sıbyan üstü gidebileceği rüştiye mekteplerini açmıştır. Ancak bu mekteplerde kız çocuklarına eğitim verecek kadın öğretmen henüz yoktur. Kadın öğretmen yetiştirecek Darülmuallimat'ın açılması ve yasal düzenlemeye kavuşması daha sonraki yıllarda gerçekleşmiştir. Kadın eğitimi ilk kez 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile yasal düzenlemeye kavuşmuştur. Bu bağlamda ilk Darülmuallimat İstanbul'da açılmıştır. Taşrada Darülmuallimatların açılması ancak II. Meşrutiyet döneminde gerçekleşmiştir. Taşrada ilk kez 1913 yılında Adana Darülmuallimat'ı açılmıştır. Çalışmanın konusunu oluşturan Adana Darülmuallimat'ının açılması ve geçirdiği süreç incelenmiştir. Çalışmada arşiv belgeleri ve çeşitli telif eserler kullanılmış olup tarihsel bir bakışla sebep sonuç ilişkisi içinde incelenmiştir.	Tam metin Türü Araştırma Anahtar Kelimeler Adana Darülmuallimat, Muallim, Kadın Eğitimi

The Reflection of the Issue of Educating Women Teachers in the Ottoman Empire to Adana: Adana Darülmualimat (1913-1918)

ABSTRACT	INFORMATION
When the Ottoman Empire began to collapse in the 19th century, it started reforms outside the military field to save the state. Understanding that it was behind in the face of science and technology developing in Europe, the Ottoman Empire turned to innovations in almost every field since the Tanzimat period. In this context, besides traditional educational institutions, schools have been opened to teach European science and technique. Apart from the madrasah understanding and system, Darülmualimin and Darülmualimat were opened in order to train male and female teachers for the new schools, which they called “mektep”. Education, which was generally seen as the way to save the state in the Ottoman Empire, revealed the issue of women's education. In Europe, the social, political, religious, legal and cultural change brought about by the enlightenment revealed the issues of women's freedom, equality and education. For the first time, in 1859, secondary schools were opened where girls could go to primary school. However, there are no female teachers to teach girls in these schools yet. The opening of the Darülmualimat, which will train women teachers, and its legal regulation took place in the following years. For the first time, women's education was legalized with the 1869 Public Education Regulations. In this context, the first Darülmualimat was opened in Istanbul. The opening of darülmualimats in the provinces only took place during the Second Constitutional Period. Adana Darülmualimat was opened for the first time in the province in 1913. The opening of Adana Darülmualimat, which is the subject of the study, and the process it went through were examined. Archival documents and various copyrighted works have been used in the study and have been examined in a cause-effect relationship with a historical perspective.	Article Type Research Key Words Adana Darülmualimat, teacher, women's education

GİRİŞ

İnsan denilen varlık erkek ve kadın olmak üzere iki cinsten meydana gelmiştir. Bu iki cinsin birlikteliği toplumun devamlılığı açısından zorunludur. Ortaçağda genel olarak kadın ile erkek arasında bir eşitlik söz konusu değildir. Bununla birlikte tarihi, coğrafi, kültürel, dinsel sebeplerle göreceli olarak bazı toplumlarda kadının durumu başka toplumlara göre nispeten daha iyi denilebilir. Mesela Avrupa’da kadın birçok kötülüğün sebebi olarak görülüp cadılıkla suçlanıp binlerce kadın öldürülürken (Akkaya Kia, 2015: 15). İslam toplumlarında kadının statüsü Avrupa’ya nispetle daha iyidir. İnsan neslinin devamlılığı için bu iki cinsin birlikteliği

eşit derecede zorunlu olsa da sosyal, siyasal, ekonomi, hukuk, eğitim gibi daha birçok açılardan kadın ve erkeğin eşitliğine dair düşünceler modern zamanlarda ortaya çıkmaya başlamıştır. Avrupa’da Rönesans, Reform, Aydınlanma süreçleri, sanayi ve teknik gelişmeler, eşitlik, özgürlük, milli devlet kavramının ortaya çıkması ve bu süreçte kadınların da yer alması kadın ve erkeğe bakışı değiştirmeye başlamıştır (Gönenç, 2006: 64-68). Bu süreçte yer alan kadın eşitlik özgürlük fikirlerinin her alanda kendilerine uygulanmasını istemişlerdir. Kadınlar çocuklar üzerinde velayet hakkı, eşini seçme özgürlüğü, eğitim görme hakkı, meslek edinme hakkı, seçme seçilme hakkı verilmesi gibi daha birçok alanda hak ve özgürlük taleplerinde bulunmuşlardır. İşte bu hareket genel anlamda feminist hareket olarak isimlendirilmiştir (Göçeri, 2010: 891; Taş, 2016:193-173). Böylece Avrupa’da siyasi ve sosyal değişimler neticesinde ortaya çıkan feminizmin alt başlıklarından birisi de kadın eğitimi ve meslek edinmesi meselesi olarak ortaya çıkmıştır.

Osmanlı Devleti’nde kadının durumu Avrupa’dakinden daha iyi olmakla birlikte eşitlik fikri henüz yoktu. Nitekim eğitim bağlamında erkek çocuklar sıbyandan sonra daha üst düzeyde medreselere gidip eğitim görebilirken kız çocuklar için bu mümkün olmamıştır. Sadece saraylı kadınlar veya zengin ailelerin kadınları özel hocalar aracılığıyla eğitim alabilmişlerdir. Osmanlı’da kız çocuklarının eğitimi için sıbyan mekteplerinden sonra daha üst düzeyde eğitim alabilecek kurumlar kurulmamıştır. Beş altı yaşındaki kız ve erkek çocukların birlikte okuduğu sıbyan mektepleri her mahalle, köy ve şehirlerde kurulmuştur. Bu mekteplere daruttalim, darulilm, muallimhane, mahalle mektebi, taş mektep gibi isimler verilmiştir (Ergin, 1977:83). Burada ders veren hocalara muallim denilmiştir. Bu mekteplerde kız ve erkek çocuklar karışık okuyabildiği gibi bina olan yerlerde ayrı ayrı eğitim görmüşlerdir. Muallimler genellikle o mahalle veya camiin imamı olurlar; imamların eşleri de kız öğrencilere öğretmenlik yapabiliirdi. Bu mekteplerde kuran okutmak ve bazı temel dini bilgilerin verilmesi amaçlanmıştır. Bunun dışında Osmanlı’da zengin kadınlar çeşitli vakıflar kurmak yoluyla eğitime destek vermişlerdir (Şahin, Kaya, 2016; 44).

Osmanlı Devleti 19. yüzyılda dağılmaya başladığında devleti kurtarmak için askeri alan dışında ıslahatlara başlamıştır. Avrupa’da gelişen bilim ve teknoloji karşısında geri kaldığını idrak eden Osmanlı Tanzimat döneminden itibaren hemen her alanda yeniliklere yönelmiştir. Eğitim alanında yapılan yeniliklerden birisi de kız çocukları için sıbyan mektebinden sonra gidebilecekleri daha üst düzeyde kız rüştiyelerinin açılmasıdır. Ancak dönemin dinsel kültürel anlayışı nedeniyle kız çocuklarına erkeklerin ders vermesi uygun görülmemiştir. Böylece Osmanlı’da sıbyan üstü kadın eğitiminin tartışılması, başlaması ve kurumsallaşması ilk kez gündeme gelmiştir. Bu mesele Avrupa’daki kadın eğitimi meselesinden daha farklı ele alınmış, Avrupa’daki gibi kanlı ihtilallere sebep olmamış, Devlet bu eğitimi vermek istemiştir. Kızlara eğitim verecek kadın öğretmen yetiştirmek için 1870 yılında İstanbul’da Darülmuallimat/Kız Öğretmen Okulu açılmıştır. Ancak bu okulların taşrada yaygınlaşması oldukça geç bir denebilecek bir dönemde II. Meşrutiyet döneminde başlamıştır. Taşrada ilk kez 1913 yılında Adana’da Darülmuallimat açılmıştır. Bu bağlamda şu sorulara cevap aranılmıştır:

Osmanlı’da kadın eğitimi meselesi neden ve nasıl ortaya çıkmıştır?

Sıbyan mektebi üstü kız çocuklarının eğitime dair ilk düzenlemeler nelerdir?

Darülmuallimatların taşrada açılması neden gecikmiştir?

Adana Darülmuallimat ne zaman, nasıl açılmıştır?

Adana Darülmuallimat’ın öğretmenleri kimlerdir?

Adana Darülmuallimat’ta yaşanan sorunlar nelerdir?

Adana Darülmuallimat’tan ne kadar öğrenci mezun olmuştur?

YÖNTEM

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Osmanlı Devleti’nde yıkılışı engellemek için yapılan ıslahatların tamamı öncelikle siyasi sebeplerle yapılmıştır. Siyasi sebeplerle de olsa yapılan eğitim ıslahatları, eğitime dair farklı alt başlıkları, dolayısıyla kadın eğitimi ve yeni açılan kız mekteplerine muallim yetiştirme sorunlarını ortaya çıkmıştır. Çalışmanın deseninin bu meselenin Adana’ya yansımaları oluşturmaktadır. Bu nedenle yukarıda belirtilen kadın eğitimi meselesinin nasıl ve neden ortaya çıktığı kız çocuklarının eğitimi için neler yapıldığı ve taşrada neden geciktiği sorularının cevabı verilmeye çalışılmıştır. Sonrasında Adana Darülmuallimat Mektebinin kuruluşu, muallimleri, sorunları hakkında arşiv belgelerinin izin verdiği kadar yukarıdaki diğer soruların cevaplanmasına çalışılmıştır. Çalışmada olay ve olguların ölçülebilir özellikleri yerine nasıl ve niçin olduğunu açıklamaya çalışan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018:37-41). Çalışmada Devlet Arşivleri Başkanlığı’nın Osmanlı Arşivi (BOA) Maarif Nezareti ile Dâhiliye Nezaretine ait belgeler, resmi yayınlar ve çeşitli telif eserlerden yararlanılmış olup etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada telif eserler özellikle kadın eğitiminin gelişme sürecini açıklarken kullanılmıştır. Adana Darülmuallimat’ın açılması, tayin edilen öğretmenler, ortaya çıkan sorunlarla ilgili kısımlarda ise daha ziyade arşiv belgelerinden faydalanılmıştır. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığının Osmanlı Arşivi (BOA) Maarif Nezareti ve Dâhiliye Nezareti dosyalarındaki belgeler elektronik ortamda elde edilmiştir. Osmanlıca olan belgeler transkript edilmiş kronoloji ve içerik bakımından tasnif edilmiştir. Tasnif edilen belgelere yansıyan olgu ve olaylar tarihsel bir şekilde ele alınmış, neden, nasıl, ne zaman sorularının cevapları aranmıştır. Arşiv belgelerindeki hicrî ve rumî tarihler Türk Tarih Kurumu’nun tarih çevirme kılavuzuna

göre miladi tarihe çevrilerek kullanılmıştır (“Tarih Çevirme Kılavuzu”, 2021).

BULGULAR

Osmanlı Devleti’nde Kadın Eğitiminin Gelişmesi

Osmanlı Devleti 19. yüzyılda dağılmaya başladığında devleti kurtarmak için askeri alan dışında ıslahatlara başlamıştır. Avrupa’da gelişen bilim ve teknoloji karşısında geri kaldığını idrak eden Osmanlı Tanzimat döneminden itibaren hemen her alanda yeniliklere yönelmiştir. Bu yenilikler arasında eğitim alanında yapılanlar özel bir öneme sahiptir. Bu bağlamda geleneksel eğitim kurumlarının yanında Avrupa bilim ve tekniğini öğretecek okullar açmıştır. Osmanlı’da genel olarak devleti kurtarmanın yolu olarak görülen eğitim, özel olarak kadın eğitimi meselesini ortaya çıkarmıştır. Avrupa’da ise aydınlanmanın getirdiği toplumsal, siyasal, dinsel, hukuksal, kültürel değişim; kadın özgürlüğü, eşitliği, eğitimi meselelerini ortaya çıkarmıştır. Siyasi ve askeri bakımdan gerileme ve toprak kayıpları Osmanlı’nın bu durumu sorgulamasına ve Avrupa’daki gelişmeleri ve fikirleri takip etmesine yol açmıştır. Avrupa’da ortaya çıkan kadın hareketi ve bunun sonucu olan kadın eğitimi meselesinden etkilenen Osmanlı bu meseleye devleti kurtaracak bir yol olarak bakmıştır. Avrupa’da kadın eğitimi meselesi ihtilallerin içinde gelişirken Osmanlı’da ise kadın eğitimi genel eğitim meselesinin alt başlıklarından birisi olarak herhangi bir ihtilal söz konusu olmadan kadınlara eğitim hakkı devlet tarafından verilmiştir (Göçeri, 2010: 56-90). Osmanlı’da kadın eğitimine kadının iyi bir eş ve anne olarak gelecek kuşakları iyi bir şekilde yetiştireceği ve bu kuşakların devleti kurtaracağı noktasından yaklaşılmıştır. Bununla birlikte kadının mesleki eğitimi ilk kez 1842 yılında Tıp Fakültesinde verilen ebelik eğitimi ile başlamıştır. Avrupa’dan getirtilen ebelerle verilen bu eğitimde bazı dersler erkekler tarafından verilmiştir (Kurnaz, 1991: 18; Karaca, 2010: 137; Ergin, 1977: 540-544). Kadın eğitiminde 1859 bir başka dönüm noktasıdır. Sıbyandan sonra kızların gideceği bir üst düzey okul olarak ilk kız rüştiyesi açılmış ve kızlara mahsus sanayi okutulmuştur. 1864’te Rusçuk’ta yetim kızlar için ordunun giyim ihtiyaçlarını karşılamak üzere dikim atölyesi niteliğinde ıslahhane açılmıştır. Yine benzer şekilde İstanbul’da ordu ihtiyaçları için Yedikule’de dikimhane özelliğinde Kız Sanayi Mektebi açılmıştır (Akyüz, 2012: 172). Böylece kızlar için sıbyan dışında eğitim alma imkânı ortaya çıkmıştır. Kızlar için eğitim veren kurumların gelişmesi yavaş bir şekilde başlamış, kızların eğitim alması ile ilgili ilk yasal düzenleme 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile yapılmıştır (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, 23 Şaban 292; Düstur, 1389).

Nizamnamenin 15, 16, 17. maddeleri kız sıbyan mekteplerinin kuruluşu ile ilgili olup her mahalle ve köyde kurulacağı ayrı binalarda eğitim görecekleri, uygun bina olmayan yerlerde karma olsa da ayrı oturacakları, hoca ve dikiş ustalarının kadın olacağı, ders usulü, idare tarzı, tahsil ve tatil süreleri gibi düzenlemeler yer almıştır. Sıbyandan sonra kız ve erkeklerin birlikte

okuması mümkün olmadığından kızlar için rüştiye mektepleri hakkındaki düzenlemeler 27-32. Maddelerde yer almıştır. Burada yine ilköğretimde olduğu gibi kız rüştiyelerinin hocaları kadın olacak ancak ehliyetli kadın muallimler yetişene kadar yaşlı ve edepli erkeklerden muallim atanabilecektir. Rüştiyelerin üstü olan idadi eğitime dair kızlar için herhangi bir düzenleme yoktur. Ancak kız sıbyan ve kız rüştiye mektepleri için kadın muallim ihtiyacı sebebiyle henüz açılmamış olan Darülmuallimat/Kız Öğretmen Okulu hakkında maddeler yer almıştır. 68-78. maddeler Darülmuallimat'ın dersleri, okula kabul, kayıt, mezuniyet koşulları, okulun süresi, muallim maaşları, sınavlar gibi meseleleri düzenlemiştir. Sıbyan ve rüştiye şubelerinden ibaret olan Darülmuallimat'ta da ders verebilecek ehliyetli muallimler yetişene kadar yaşlı ve edepli erkeklerden atama yapılacaktır (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, 23 Şaban 292; Düstur, 1389). Böylece yasal olarak kızlar için sıbyan üstü eğitim alma imkânı ve mesleki eğitimi Darülmuallimat'ın açılması ile birlikte gelişmiştir denilebilir.

Bu nizamname Osmanlı'da kızların eğitilmesi noktasında önemli olup bu konu basında yer almıştır. Yazarı belli olmayan Terbiye-i Nisvan başlıklı bir yazıda Maarif-i Umumiye Nizamnamesinden bahsedilmiş ve nizamnamenin yukarıda bahsedilen kız çocuklarının eğitimiyle ilgili maddeleri şükranla karşılanmıştır. Eğitim ile kadının iyi bir eş, anne, cesur, namuslu, güçlü, sıkıntılara katlanan bir insan haline getireceği anlatılmış ve okumuş bir kadının cahil bir kadından daha serbest ve pervasız olacağı iddialarına karşı çıkmıştır. Toplumun maddi ve manevi ilerlemesinin başlıca sebeplerinden birisi de kız çocuklarının vaktinde talim ve terbiye edilmesi olduğu savunulmuştur (Terakki-i Muhadderat, 24 Ağustos 1285/5 Eylül 1869). Nizamname kadınların eğitim ve meslek hayatına girmesinde önemli bir yasal düzenlemedir. Kadınların eğitimi devletin resmi politikası arasına girmişse de dönemin geleneksel kadına bakışı nedeniyle kız çocuklarına eğitim verecek kadın öğretmen henüz yetişmediği için sıkıntılıdır. İlave olarak Osmanlı yeni açtığı okulları baştan beri medrese etkisi dışında tutmaya çalışmış, bu okullarda Avrupa bilim ve tekniğini öğretmek üzere usul-ı cedit/yeni usul adını verdiği uygulamalar ve fikirler geliştirmiştir (Akyüz, 2012:209). Nizamnamenin çıktığı tarihlerde devlet bu yeni usul meselesine hem ilköğretimde hem de üst seviyede önem vermiştir. Nitekim kız çocuklarının sıbyan sonrası eğitimi ve muallime olarak meslek edinmesi meselesini aslında usul-ı ceditin bir parçası olarak görmek gerekir. Zira devlet kadın eğitimi yasal düzenlemelerle garanti altına almıştır. Buna rağmen genel olarak bu Nizamname tam olarak uygulanmamıştır (Sakaoğlu, 2003: 126).

Nizamnameden bir yıl sonra 1870 yılında ilk muallimleri yetiştirecek Darülmuallimat İstanbul'da açılmıştır. Darülmuallimin/Erkek Öğretmen Okulu daha erken tarihte açılmasına rağmen gerek sayısal olarak gerekse nitelik bakımında ihtiyacı karşılamaktan uzak idi. Şüphesiz bu durum başkentte açılan Darülmuallimat için de geçerlidir. Nitekim bu yetersizlik sebebiyle 1910 yılında Darülmuallimat'tan yeteri kadar muallime yetişinceye kadar özel eğitim görmüş

kadınlardan imtihan yaparak ehliyetname verilmesi ve ibtidai mekteplerde görevlendirilmesi kararlaştırılmıştır (BOA, MF.MKT. 1155-109).

1869 Nizamnamesinde kızların eğitimi ve darülmuallimat açılmasına dair maddeler yer almışsa da taşrada ilk darülmuallimat yaklaşık 44 yıl sonra oldukça geç denebilecek bir tarihte 1913'te açılmıştır. Bunun sebebi toplumsal olarak henüz kadın eğitimi hakkındaki düşünceler geniş halk kitleleri arasında olmaktan ziyade bir avuç denebilecek Osmanlı aydını arasında benimsenmiş olmasıdır. Ayrıca dönemin anlayışı gereği açılacak kız okullarında erkek muallimlerin ders vermesinin uygun görülmemesi, ders verebilecek donanımlı kadın öğretmen henüz yetişmemiş olması, kadının iyi bir anne olması için eğitilmesi gerektiği düşüncesi meslek eğitimi veren darülmuallimatların taşrada geç açılmasının sebepleri olarak görülebilir. Nitekim Osmanlı'da erkeklerin başlattığı daha sonra kadınların da dâhil olduğu kadının sadece iyi bir anne ve eş olarak eğitilmesine dair fikirler 19.yüzyılın sonlarında değişmiştir. Artık kadının meslek eğitimi alabileceğine dair fikirler ortaya çıkmıştır (Yanardağ, 2018:150). Tüm bu sebepler darülmuallimatların taşrada açılmasını geciktiren sebepler olarak görülebilir. Dönemin kadına bakışı ile ilgili olan bu durum kadın öğretmen yetiştirilmesini geciktirmiştir.

İstanbul dışında darülmuallimat açılmasına yönelik ilk talep 1903 yılında Kosova maarif müdürlüğünden gelmiştir. Üsküp inas rüştiyesinin başarılı eğitim verdiği, açılan ibtidailer için muallime bulmakta güçlük çekildiği için darülmuallimata çevrilmesi istenilmiştir. Bu istek "darülmuallimatın Dersaadete mahsus olduğu", şimdiye kadar taşrada hiçbir yerde tesis edilmediği, Dersaadet Darülmuallimat'tan her sene muallime yetiştiği, istenilen yerlere tayin edildiği gerekçeleriyle ret edilmiştir (BOA, MF.MKT. 758-36).

İstanbul dışında darülmuallimat ancak II. Meşrutiyet döneminde 1913'ten itibaren açılmaya başlamıştır. Taşrada ilk darülmuallimat 1913 yılında Adana'da açılmıştır. Çalışmanın konusunu oluşturan Adana Darülmuallimat hakkında yapılan arşiv araştırmasında belgeler sınırlı sayıda olup 1918 yılından sonrasına ait belge bulunamamıştır. Bunun nedeni işgal yönetimi olup bu dönemde birçok okulda eğitime ara verilmiş olmasıdır (İslam, 2004: 55).

Adana Darülmuallimat'ın Açılması ve Tayinler

Mart 1911'de Adana'da kız mektebi olmadığı için Türkçe ve Ermenice okur yazar olduğunu söyleyen bir kız çocuğu İstanbul'a giderek burada yatılı bir kız okuluna kayıt edilmesini istemiştir (BOA, MF.İBT. 305-66). Bu durumu kızlar için Adana'da daha üst düzeyde eğitim ihtiyaç ve arayışına bir örnek olarak görmek gerekir.

Yine usul-ı cediti yaymak isteyen Osmanlı açtığı yeni ibtidailere muallim ve muallime bulmakta zorluk çekmiştir. Bu zorluk Adana vilayetinde de ortaya çıkmıştır. 1912 yılında Adana meclis-i umumisi halkın yardımıyla açılan kız ibtidaileri için muallime tayin edilmesi gerektiğine dair

bir mazbata düzenlemiş ve Maarif Nezareti'ne bildirmiştir. Ancak Nezaret İstanbul'da bir Darülmuallimat bulunduğu, muallime ihtiyacının giderilmesinin bu nedenle zamana muhtaç olduğu, yeterli sayıda mezun olmadığı için kız rüştiyelerinden mezun olanlardan uygun olanlarının ibtidailere muallime olarak tayin edilmesini bildirmiştir (BOA, MF.İBT. 363-11) .

2 Ekim 1913 tarihli Adana valisinin yazısına göre milleti iyi idare edecek gelecek kuşakları yetiştirecek Osmanlı annelerinin talim ve terbiyeye muhtaç oldukları, bunların darülmuallimatlarda eğitilecekleri, Adana'da açılan kız ibtidailerindeki muallimelerin ancak rüştiye seviyesinde oldukları, bu nedenle Adana'da acil ihtiyaç olan Darülmuallimat'ın kurulmasına meclis-i umumice karar verilmiştir. Darülmuallimat'ın kadrosu için gerekli olan son altı aylık 20200 kuruşun harcanmasına müsaade istenilmiştir (BOA, MF.İBT. 460-65). Bu yazıdan Adana Darülmuallimat'ın Ekim 1913'te kurulduğu anlaşılmıştır.

29 Ocak 1914 tarihli bir yazışmaya göre Adana Darülmuallimat'a muallime olarak girmek isteyen ve sınava giren Adeviye Hanım'a sınav sorusu olarak "muallimlerin memlekete ne gibi faydaları olabilir?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya "evlad-ı vatanın terakkisi için çalışmak fikirlerini açmak gibi faydaları olabilir, çocukların cehaletini izale edecek muallimlerdir" şeklinde iki cümlelik cevap vermiştir. Verdiği cevap ve yazısı beğenilmemiş, sınav kâğıdı ile ilgili olarak "kifayet-i matlubeye" yani istenilen yeterliliğe sahip olmadığı için Adana Darülmuallimat'ına tayini uygun görülmemiştir. İbtidai muallime-i saniliğine tayini daha uygun görülmüştür. Arşiv belgeleri arasında bulunan bu belgedeki verilen cevaba bakılırsa gerçekten de Adeviye Hanım rüştiyede verilen yeni dersleri okutacak niteliğe sahip değildir. Üsküp inas rüşdiyesi mezunu ve aynı mektepte ibtidai kısmı muallimesi olan Hatice Hanım'ın da sınav kâğıdına verdiği cevapta benzer şekildedir. Hatice Hanım'ın tayin edilip edilmediğine dair bir belge araştırma sırasında bulunamamıştır. Bununla birlikte sorulara verdikleri cevaplar ibtidai muallimelerin donanımının ne kadar yetersiz olduğunu göstermektedir (BOA, MF.İBT. 474-58).

31 Ocak 1914 tarihinde Adana'da müceddeden yani yeniden kurulacak olan Darülmuallimat muallime-i saniliğine İstanbul inas ibtidaisinden aliyyülâla derece ile mezun olan Hatice Hanım'ın beş yüz kuruş maaşla tayin edildiği bildirilmiştir (BOA, MF.İBT. 480-58). Burada dikkat çeken şey Adana'da Darülmuallimat'ın yeniden kurulacağı ifadesidir. Her ne kadar Adana Darülmuallimat 1913 Ekim'de açılmış olsa da birkaç ay sonra okulun yatılıya çevrilmesi nedeniyle müceddeden ifadesinin kullanıldığı düşünülmüştür. Çünkü Adana valisinin 11 Şubat 1914 tarihli yazısında Darülmuallimat'ın yatılıya çevrildiği ifade edilmiştir. Hatta Darülmuallimat'ın daimi masraf kalemi olarak ayrılan on ikinci faslın ikinci maddesindeki dört yüz seksen bin kuruşun harcanmadığı, ibtidai mektebin kira tertibi maddesinde para kalmadığı için on ikinci faslın ikinci maddesindeki paranın ibtidai mektebin kira faslına aktarılması için izin istemiştir. Bu izin verilmiştir (BOA, DH.UMVM. 16-49). Yazışmadan Darülmuallimat için ayrılan paranın ibtidai mektep masrafına aktarılmasından Darülmuallimat'a pek rağbet edilmediği dolayısıyla mevcut paranın harcanmadığı çıkarımı yapılmıştır. Nezaret tarafından Hatice Hanım'ın Adana Darülmuallimat'ı muallime-i saniliğine tayin edildiğine dair belge

kendisine verilmiştir (BOA, MF.İBT. 481-54).

29 Ocak 1914 tarihli bir kararnameye göre Adana'da açılmasına karar verilen Darülmuallimat muallime-i ulalığına daha önce bir sene Üsküb ve beş sene Edirne merkez inas rüşdiyesi muallime-i ulalığında bulunmuş olan aliyyülala derece ile şahadetnameye sahip olan Feride Hanım tayin edilmiştir (BOA, MF.İBT. 475-71). Ocak 1914'te Darülmuallimat mezunlarından Ömer Hamdi Efendi'nin kızı Feride Hanım aylık yedi yüz kuruş maaşla Adana İbtidai Darülmuallimat muallime-i ulalığına tayin edilmiş ve harcırahı memuriyet mahallinden ödenmiştir (BOA, MF.İBT. 480-18). Darülmuallimat muallime-i saniyeliğine tayin edilen Hatice Hanım'ın da işlemleri tamamlanmış ve 21 Şubat 1914'te işe başlamıştır (BOA, MF.İBT. 502-44).

Eylül 1914'te Adana Darülmuallimat'ı muallime-i ulası Ferdiye Hanım'ın istifası üzerine İstanbul inas idadisinde aliyyülala dereceyle mezun olan ve Adana Darülmuallimat'ı muallime-i saniyesi olan Hatice Hanım terfi ettirilerek Ferdiye Hanım'ın yerine tayin edilmiştir (BOA, MF.İBT. 517-37).

Hoca İsmail Mahir Efendi Darüleytamı ana muallimliğinde iken Adana Darülmuallimat'ı ana muallimliğine tayin edilince istifa eden Saniye Hanım ise tekrar muallimlik talebinde bulunmuş fakat şahadetnamesi tahrif olduğundan hakkında hukuk-u umumiye davası açılmıştır (BOA, MF.MKT. 1230-81). Anlaşılan Devlet şahadetnamenin yani diplomanın tahrif edilmesini bir suç olarak değerlendirmiş ve kamu davası açmıştır. Öte yandan Saniye Hanım'ın Adana Darülmuallimat'a tayin edildiği halde istifa edip başka bir yere tayin edilmesini istemesi Adana Darülmuallimat için zaten sayıları az olan kadın muallim bulmakta zorlanıldığı göstermektedir.

1917 yılında İnas Darülfünunu Edebiyat Şubesini 1. olarak bitiren Lamia Hanım Adana Darülmuallimat'ı müdireliği ile tarih ve coğrafya muallimeliğine, Edebiyat şubesinden Safiye Hanım'ın Adana Darülmuallimatı müdür muavineligi ile muallimeliğe, Edebiyat Şubesinden Saliha Hanım'ın Adana Darülmuallimat'ı Türkçe muallimeliğine tayin edilmiştir (Baskın, 2007:135).

Şubat 1918'de daha önce Halep Darülmuallimat öğrencisi olan Latife Hanım'ın ağabeyi Tarsus sevkıyat reisliğine tayin olunca ağabeyi ile beraber giderek Adana Darülmuallimatı'na kabulünü bir dilekçe ile istemiştir. Ancak şimdilik arşiv araştırmasında Lütfiye Hanımın Adana Darülmuallimatı'na kabul edilip edilmediğine dair herhangi bir belgeye rastlanılmamıştır. Ayrıca bu tek belgenin içeriği incelendiğinde Latife Hanım'ın mektepte bulunduğu müddete ait masrafının alınıp alınmadığı ve dilekçedeki talep hakkında ne düşünüldüğü Maarif Nezareti'nden Halep maarif müdüriyetine sorulmuştur (BOA, MF.MKT. 1233-47). Kasım 1918'de o sırada İstanbul'da bulunan Adana Darülmuallimat muallimesi Azize Hanım'ın geri dönebilmesi için iki aylık maaşının bir an önce gönderilmesi Adana maarif müdüriyetinden istenmiştir. Adana maarif müdüriyeti Azize Hanım'ın maaşının itimat edilen akrabası Fuat Efendi'ye verildiği ve Fuat Efendi'nin yirmi gün önce İstanbul'a hareket ettiği bildirilmiştir (BOA, MF.MKT. 1236-62).

Birinci Dünya Savaşı'nda Adana Darülmuallimat'ı

31 Ocak 1916'da Adana valisinin Dâhiliye Nezareti'ne yazdığı bir yazıda Adana'da ve çevresinde çeşitli alanlarda yapılan imar işlerinin bir listesi hazırlanmıştır. Bu listede 1913'te açılan Darülmuallimat'ın bir varlık göstermediği ancak ihya edildiği ve iki sınıf açılarak yatılıya çevrildiği bildirilmiştir (BOA, DH.MB.HPS. 19-32-02).

22 Temmuz 1916'da Adana maarif müdürünün yazdığı bir yazıda savaş sebebiyle Darülmuallimin ile birlikte Darülmuallimat'ın durumu hakkında da bilgi verilmiştir. Yatılı olarak üçüncü senesi olduğu, Adana Darülmuallimat'ın Ermeni protestan cemaati tarafından terk edilmiş binaya yerleştirildiği, mutfak kısmının planının gönderildiği, binanın ancak kırk talebe için yeterli olduğu fakat bu sene sayının altmış geçeceği için binanın genişletilmesi için meclis-i umumi fevkalade bütçeye borçlanma yoluyla yirmi beş kuruş ilave ederek inşaata başlanılmıştır. Ana mektebi başka bir binaya nakledilerek bu bina Darülmuallimat'ın yemekhanesiyle bıçkı ve dikiş hanesine tahsis edildiği resimlerle birlikte nezarete yazılmıştır. İnşaatın Eylül başına kadar bitirilmesine çalışılmakta olduğu Adana maarif müdürü tarafından bildirilmiştir (BOA, MF.İBT. 590-25). 14 Ocak 1917'de Adana valisi Maarif Nezareti'ne Darülmuallimat inşası için ayrılan yirmi beş kuruşun yetmediğini okulun ana mektebi için on bir bin sekiz yüz otuz dokuz kuruşluk inşaat malzemesinin bedelinin bulunamadığı bildirilmiştir. Bunun için bütçenin dördüncü faslındaki mekatib-i ibtidaiye inşaat masrafı olan yirmi bin kuruşun Darülmuallimat inşaat masrafına aktarılması vilayet encümeni tarafından kararlaştırılmış ve bu paranın kullanılması için izin istenilmiştir. Nitekim Şubat 1917'de bu paranın Darülmuallimat inşa masrafı faslına aktarılması için irade-i seniyye ile gerekli izin verilmiştir (BOA, DH.UMVM. 16-25). Savaş sırasında üç yıldır yatılı olan okulun binası yenilenmiştir. Ancak bu yenilenme Darülmuallimin gibi düşman uçaklarının bombalaması (BOA, MF.MKT. 1228-8; DH.EUM.6.Şb. 17-75) sonucunu yoksa binası yetersiz olduğu için mi yenilenmiştir bu anlaşılmamıştır. Bunu açıklayacak bir belge arşiv araştırmasında şimdilik bulunamamıştır. Savaş sonunda Adana işgal edilmiş Adana Darülmuallimin'i işgalciler tarafından kapatılırken Darülmuallimat'ın ise kadrosu değiştirilmiş, Adana valiliği önceki eğitim kadrosunun göreve iadesini istemişse de işgalciler kabul etmemiştir (İslam, 2004: 55). İşgal dönemi zaten olağanüstü koşullar olduğundan muhtemelen Darülmuallimat eğitimine devam edememiştir. Zira bu konuda başkaca belge araştırmada elde edilememiştir.

Adana vilayetinin 1914 yılı hususi bütçesinde Darülmuallimat masraf kısmında sadece maaşlar ve masraf kalemi olarak yer almış kadro ve masraf kalemlerine dair açıklama yapılmamıştır (Muvazane-i Hususiyesi, 1330:11). Ancak sonraki 1915 yılı hususi bütçesinde Darülmuallimat masrafı kısmında müdire, muallime-i evvel, muallime-i saniye, muallime-i salise, piyano muallimesi, dikiş ve bıçkı muallimesi, mubassıra, anbar, mubayaa, depo memuru, kâtip, müstahdemin kadroları yer almıştır. Daimi masraf kısmında ise 20 talebe için yiyecek, giyecek, aydınlanma, ısınma, tıbbi ilaç, kitap ve kitapçık ile kırtasiye masrafları, çeşitli araç gereç kalemleri olarak sıralanmıştır. Ayrıca o sırada bir ana mektebi de bütçenin masraf fasılları arasında yer almıştır. Muallimat ve müstahdem maaşları, yakıt, diğer araç gereç masrafları

gösterilmiştir (Adana Vilayetinin 1331 Senesi Muvazene-i Hususiyesinin Masraf Müfredatı, 1331:7-8). 1916 senesi bütçesinde müdire, müdir muavinesi, katib ve depo memuresi, anbar ve mubayaa memuresi, ulum-ı diniye ve kuranı kerim muallimi, Türkçe muallimesi, tarih ve coğrafya muallimesi, ulum-ı tabiiyye muallimesi, ulum-ı riyaaziye muallimesi, fenn-i terbiye ve ulum-ı ahval-i ruh muallimesi, lisan muallimesi, dikiş ve biçki ve nakış muallimesi, piyano muallimesi, terbiye-i bedeniye, resim ve hüsnü hat muallimesi, ana mektebi şubesi muallimesi, hizmetçi ve işçi maaşı, mubassıra olarak kadrolar ve maaşları yer almıştır. Daimi masraf kısmında yeme, giyim, aydınlanma, yakıt, diğer, kitap, kitapçık ve kırtasiye, mükafat, çeşitli ders araç gereç, tıbbi malzeme kalemleri yer almıştır Adana Vilayetinin 1332 Senesi Muvazene-i Hususiyesinin Masraf Müfredatı, 1332: 5-6).

TARTIŞMA

Osmanlı Devleti 19.yüzyılda devleti kurtarmak için çeşitli alanlarda ıslahatlara başlamıştır. Bu bağlamda eğitim alanında yaptığı ıslahatlar arasına kadın eğitimi de dâhil edilmiştir. Avrupa’da ise Rönesans, Reform, Aydınlanma süreçleri, sanayi ve teknik gelişmeler, eşitlik, özgürlük, milli devlet kavramının ortaya çıkması ve bu süreçte kadınların da yer alması neticesinde kadın erkek eşitliğinin bir alt başlığı olarak kadının eğitilmesi meselesi ortaya çıkmıştır. Kadınlar eğitim ve birçok konuda eşit haklar elde etmek için ihtilallerin içinde bulunmuştur.

Osmanlı’da kadın eğitimi kadının iyi bir eş ve anne olması, devleti kurtaracak gelecek kuşakları iyi yetiştirmesi noktasında ortaya çıkmıştır. Bu amaçla kızlar için sıbyan üstü rüştiyeler açılmaya başlamıştır. Ancak kız çocuklarına erkeklerin ders vermesi uygun görülmediğinden kadın öğretmen yetiştirmek için ilk kez 1870’te Darülmuallimat açılmıştır. Taşrada ise ilk Darülmuallimat Adana’da 1913’te oldukça geç denebilecek bir dönemde açılmıştır. Bunun sebebi genel olarak kadın eğitime bakış ile ilgilidir. Kadının anne ve eş rolü dışında eğitilmesi ve meslek edinmesi anlayışının zamanla geliştiği söylenebilir. Adana Darülmuallimat ile ilgili belgeler sınırlı olup okulun öğrenci sayısı ve muallimlerine dair fazla belge bulunamamıştır. Ancak okula tayin edilecek muallime için yapılan sınavda iki adayın sorulara verdiği cevaplara bakıldığında ve yeterli niteliklere sahip olmadığı görülmüştür. Şüphesiz darülmuallimatların açılmasını geciktiren bir diğer meselede yeterli sayıda kadın öğretmen olmayışıdır. Öte yandan sınırlı sayıda belgelerde Adana Darülmuallimat’ta görevlendirilmeyi istemeyen muallime örneğine rastlanılmıştır. Bu nedenlerle Adana Darülmuallimat için muallime bulmak sıkıntısı vardır. Bu sıkıntı sadece darülmuallimat için geçerli değildir. Daha önce açılmış olan darülmualliminler için de geçerlidir. Erkek muallim bulmak kadar kadın muallim bulmak ve yetiştirmek o dönemin genel zorlukları arasındadır. Okul yatılıya çevrilmiş olup savaş yıllarında öğrenci kapasitesi arttırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca İnas Darülfünunundan mezun kadınlardan Adana Darülmuallimat’a tayinler yapılmıştır. Bu bilgiler ışığında savaş yılları olsa da devlet kadın eğitimi ve muallime yetiştirme meselesini ihmal etmemeye çalışmıştır denilebilir. Savaş sona erdiğinde Adana işgal edilmiş olup okulun ne olduğuna dair belgeler araştırma sırasında

bulunamamıştır. Bununla birlikte olağan üstü işgal koşulları olduğu için okulun faaliyette bulunamadığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adana Vilayetinin 1331 Senesi Muvazene-i Hususiyesinin Masraf Müfredatı. (1331/1915).
Adana: Vilayet Matbaası.
- Adana Vilayetinin 1332 Senesi Muvazene-i Hususiyesinin Masraf Müfredatı. (1332/1916).
Adana: Vilayet Matbaası.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S.2012*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Baskın. B. (2007). 2. *Meşrutiyet'te eğitim, kadın ve inas darülfünunu (ilk kadın üniversitesi)*.
Basılmamış yüksek lisans tezi.
- BOA, DH.EUM.6.Şb. Dahiliye Nezareti Emniyet-i Umumiye 6. Şube. 17-75.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 1155-109.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi. 758-36.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi. 1233-47.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi. 1230-81.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi. 1236-62.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi. 1228-8.
- BOA, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisatı İbtidaiye Kalemi. 305-66.
- BOA, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiye Kalemi. 363-11.
- BOA, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiye Kalemi. 460-65.
- BOA, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiye Kalemi. 474-58.
- BOA, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiye Kalemi. 480-58.
- BOA, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiye Kalemi. 481-54.
- BOA, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiye Kalemi. 475-71.
- BOA, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiye Kalemi. 480-18.
- BOA, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiye Kalemi. 502-44.
- BOA, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiye Kalemi. 517-37.
- BOA, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiye Kalemi. 590-25.
- BOA, DH.UMVM. Dahiliye Nezareti Umur-ı Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 16-49.
- BOA, DH.UMVM. Dahiliye Nezareti Umur-ı Mahalliye ve Vilayat Müdürlüğü. 16-25.
- BOA, DH.MB.HPS. Dahiliye Nezareti Hapishaneler Müdüriyeti. 19-32-02.

- Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi*, cilt 1, 2. İstanbul: Eser.
- Göçeri, N. (2010). *Kadın hareketi tarihi*. Sivas: Bizim Büro Basımevi.
- Gönenç, A.Y. (2006). Fransa’da ve Türkiye’de kadın hareketleri. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/212219> adresinden alınmıştır.
- İslam, İ. (2004). Kurtuluş savaşı yıllarında Çukurova: “sosyo-ekonomik bir değerlendirme”. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*. (58), 48, 47-64.
- Karaca, Ş. (2010). Şemsettin sami ve kadınlar. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/semsettn-sami-and-women.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kia Akkaya, R. (2015). Atina’daki demokrasiden ortaçağ’a kadının dünyası ve kadın filozoflar. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/230774> adresinden alınmıştır.
- Kurnaz, Ş. (1991). *Cumhuriyet öncesinde Türk kadını (1839-1923)*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- Maarif-i Umumiye Nizamnamesi. (1292/1875). *Düstur*, Cilt 2, s. 184-201. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Muvazene-i Hususiyesi. (1330/1914).
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı’dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, M., Kaya, E.K. (2016). Valide sultanların kurdukları vakıfların kadına yönelik sosyal hizmetleri. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/271362> adresinden alınmıştır.
- Tarih Çevirme Kılavuzu. (2021). Türk tarih kurumu. <https://www.ttk.gov.tr/tarih-cevirme-kilavuzu/> adresinden alınmıştır.
- Taş, G. (2016). Feminizm üzerine genel bir değerlendirme: kavramsal analizi, tarihsel süreçleri ve dönüşümleri. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/269956> adresinden alınmıştır.
- Terakki-i Muhadderat, 24 Ağustos 1285/5 Eylül 1869.
- Yanardağ, A. (2018). Kadın eğitiminden muhtelit/karma eğitim tartışmalarına geçiş ve Türkiye muallimler birliği. https://www.ressjournal.com/Makaleler/395477325_8_Ay%c5%9fe%20YANARDA%c4%9e.pdf adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Okul Tarihçiliği ile Akademik Tarihçiliğin Karşılaştırılması: Kök-Türkler Konusu Örneği

Selen YAKAR^a

^a Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, selenyakar@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8707-3637

ÖZET	METİN BİLGİSİ
Türk Dünyası'nda ortak tarih bilinci oluşturulması amacıyla ve Türk Dünyası'nın tamamında okutulmak üzere bir tarih ders kitabının hazırlanması çalışmaları 1992 yılında başlamakla beraber bu ilk teşebbüs başarısız olmuştur. Uluslararası Türk Akademisinin bu konuyu gündemine almasından sonra yaklaşık dört yıl süren çalışma sonucunda 2019 yılında Ortak Türk Tarihi Ders Kitabı ortaya çıkarılmıştır. Sekizinci sınıflara yönelik hazırlanan bu ders kitabında Türk tarihinin en eski devirlerinden XV. yüzyılın sonuna kadar olan sürece yer verilmiştir. İstanbul Üniversitesi'nde lisans eğitimini tamamladıktan sonra Çince öğrenmek ve Türk tarihine dair belgeler toplamak amacıyla Tayvan'a giden Prof. Dr. Ahmet Taşağıl; ayrıca Kazakistan, Özbekistan, Kırgızistan, Moğolistan, Güney Sibiry ve Çin'de bulunmuştur. Yeditepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümünde öğretim üyeliğine devam eden Taşağıl'ın bilimsel çalışmalarının ağırlığı İslam öncesi Türk tarihi olmakla birlikte geçmişten günümüze Orta Asya Türk tarihi üzerinedir. Bu çalışmanın amacı okul tarihçiliği ve akademik tarihçiliğin aynı konuyu ele alışındaki benzerlik ve farklılıkları incelemektir. Çalışma betimsel olup tarama deseninde yapılmıştır ve verilere doküman analizi yoluyla ulaşılmıştır. Çalışmadaki veriler Ortak Türk Tarihi Ders Kitabı'nda "Türk Kağanlıkları" başlığını taşıyan III. Ünitenin ilk konusu olan "Kök Türk Kağanlığı" ile Prof. Dr. Ahmet Taşağıl'ın literatüre kazandırdığı "Gök-Türkler I-II-III" başlıklı bilimsel eserinden elde edilmiştir.	Tam metin Türü Araştırma Anahtar Kelimeler Okul Tarihçiliği, Akademik Tarihçilik, Ders Kitabı

Comparison of School Historiography and Academic Historiography: The Case of Kök-Türks

ABSTRACT	INFORMATION
In order to create a common historical awareness in the Turkish World and to prepare a history textbook to be taught in the entire Turkish World, studies began in 1992, but this first attempt was unsuccessful. After the International Turkic Academy put this issue on its agenda, the Common Turkish History Textbook was revealed in 2019 as a result of the work that lasted for about four years. In this textbook prepared for eighth graders, one of the oldest periods of Turkish history, XV. The period until the end of the century is included. After completing his undergraduate education at Istanbul University, Prof. Dr. Ahmet Taşağıl went to Taiwan to learn Chinese and collect documents on Turkish history. He has also conducted research in Kazakhstan, Uzbekistan, Kyrgyzstan, Mongolia, Southern Siberia and China. He continues to work as a lecturer at Yeditepe University, Faculty of Arts and Sciences, Department of History. The weight of his scientific studies is on pre-Islamic Turkish history, but also on Central Asian Turkish history from past to present. The aim of this study is to examine the similarities and differences in the way school historiography and academic historiography treat the same subject. The study is descriptive and was conducted in a scanning design and the data were obtained through document analysis. The data in the study, "Kök Türk Khanate", which is the first topic of the 3rd unit titled "Turkish Khanates" in the Common Turkish History Textbook, and obtained from the scientific work titled "Gök-Türkler I-II-III", which Tasagil brought to the literature.	Article Type Research Key Words School Historiography, Academic Historiography, Textbook

Giriş

Bu çalışmada okul tarihçiliği ve akademik tarihçiliğin tanımları, farkları üzerinde durularak okul tarihçiliğinin akademik tarihçiliği takip etme durumunu ve güncel, doğru bilgiyi ders kitaplarına yansıtma durumunu Kök-Türkler konusu örneğinden yola çıkarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın Ortak Türk Tarihi Ders Kitabı'nın iyileştirilmesine katkı sağlayacağı da öngörülebilir.

Yabancı literatürde "the schools history" olarak yer alan ve Türkçe'ye birebir çevirisi olmamakla birlikte anlamını karşılayacak şekilde "okul tarihi" veya "okul tarihçiliği" olarak tercüme edebileceğimiz ve bu çalışmada ikinci tercümesiyle yer alan ifade, tarih dersinin okullardaki yeri hakkındaki endişelere cevap olarak ortaya çıkmıştır ve tarih öğretiminin gelişmesinde büyük bir etkiye sahiptir. Tarih dersinin öğretim yöntemleri, materyal üretimi, müfredat geliştirme deneyimi ve öğrencilerin ilerlemesini yapılandırma gibi eğitim konularını kapsamaktadır.

Akademik tarihçilik ise en önemlisi üniversite olan akademik kurumların mensupları tarafından kaleme alınan tarihtir. Bu kaleme alma süreci; bilimsel etik içinde olma, akademik kurumlar içinde değerlendirilmiş olma, akademik tarihçiler tarafından test edilmiş olma, yayınlanarak eleştiriye açık olma gibi kriterleri beraberinde getirmektedir. Akademik tarihçilik, bilimsellik ve buna bağlı olarak gerçeğe olabildiğince yaklaşma iddiasını taşımaktadır (Tekeli, 2017, s.42).

Yöntem

Araştırmada “araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan” (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 140) doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Uluslararası Türk Akademisi (UTA) başkanı Prof. Dr. Darhan Kıdırılı ve Özbekistan Bilimler Akademisi Milli Arkeoloji Merkezi Bölüm Başkanı Doç. Dr. Gaybullah Babayar tarafından kaleme alınan ve 2019 yılından itibaren ilk olarak Türkiye, Kazakistan ve Azerbaycan’da pilot okullarda seçmeli ders olarak okutulmaya başlanan Ortak Türk Tarihi Ders Kitabı ile Prof. Dr. Ahmet Taşağıl’ın Türk Tarih Kurumu tarafından 2014 yılında 2. baskı olarak yayımlanan ve 473 sayfadan oluşan Gök-Türkler I-II-III eserinden elde edilmiştir. Bu kitapların Kök-Türkler konusunu ele alışları karşılaştırılmalı olarak analiz edilmiştir.

Okul Tarihçiliği ve Akademik Tarihçilik

86

İngiltere’de 1972 yılında “The Schools History Project” olarak isimlendirilen ve önceden planı, maliyeti hazırlanmış, kurumlarca onaylanmış bilimsel çalışma tasarısına ihtiyaç duyulmasının sebebi 1960’lı yıllarda tarih dersinin okullardaki önemi, işe yararlığı noktasında şüphelerin olmasıydı. Geniş kapsamlı olmakla birlikte teoride kalmayıp uygulamaya yönelik olarak hazırlanan proje; müfredat değişikliğinde tarihin rolünü incelemeyi, kurumsal destek sağlayarak okullarda tarih öğretimini canlandırmayı, öğrencinin öğrenmeye katılımını teşvik etmeyi, sınavlarda ezberden ziyade anlamayı değerlendirmenin yollarını araştırmayı içermektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları ile tarihsel çalışmanın doğasının pratik analizini birleştirmek için mevcut uygulamaların en iyileri üzerinde çalışarak yeni yapılar ve yöntemler ortaya koymayı amaçlamıştır.

Bu yolda ilk çalışma, Leeds Üniversitesi’nde oluşturulan proje ekibi tarafından Avrupa tarihini araştıran bir sınav kursunun (examination course) üretilmesiyle yapılmıştır. Kursun tüm unsurları, öğrenciler ve toplumlar için tarih çalışmasının değerini ve yararlılığını öne çıkaracak nitelikte tasarlanmıştır ve kurs, öğrencilerin doğrudan sınav olmadığı halde öğretmenlerin öğrencilerin bilgi ve becerilerini test etmesine imkân sağlamıştır (Dawson, 1989, s.222).

Bu projeden sonra ön plana çıkan ve Türkçe literatürde kendine yer bulamayan okul tarihçiliği; okul müfredatında tarih dersinin çerçevesi, yeri, konumu hakkında bazı sorulara cevap vermek

amacındandır. Öğretmenlerin, öğrencilere yalnızca rehberlik etmesiyle öğrencilerin tarihsel çalışmanın doğasına odaklanmasını hedefleyen okul tarihçiliği öğrencilerin ihtiyaçlarından doğmuştur ve tarih dersinin daha doğru ve açık bir şekilde tanımlanarak okullarda kendine yer edinmesiyle nihai hedefine ulaşmıştır (Dawson, 1989, s.222). Okul tarihçiliğinin “öğrencilerin ihtiyaçları” ve “tarihin doğası” şeklinde iki temel taşı farklı şekilde ve vurgularda ifade edilse de büyük ölçüde değişiklik göstermemektedir. Tarihin doğasında var olan nedensellik, kanıt, değişim ve süreklilik, empati gibi kavramlar varlıklarını korumuşlardır.

Tarih dersinin öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanan okul tarihçiliğinin güncelliğini ve doğruluğunu sağlaması için dayanması beklenen akademik tarihçilik ise ulus-devletlerin ortaya çıkışıyla yakından ilgilidir. Çünkü ulus-devletin mensuplarının birer yurttaş olarak topluma katılması için okullarda tarih derslerine ihtiyaç vardır (Hayta ve Yakar, 2021, s.133). Bu çerçevede tarihin araştırılması ve tarih öğretmenlerinin yetiştirilmesi mecburiyeti akademik tarih kurumlarının gelişmesini sağlamıştır ve böylelikle tarih, yükseköğretimde bir disiplin olarak yer almıştır (Tekeli, 2017).

Üniversitelerin bilimsel ahlakı içerisinde yazılmak zorunluluğunda olan akademik tarihin, tamamen nesnel olamayacağı ve bir noktada öznel değerlendirmenin öneminin yok sayılamayacağı gerçeği sebebiyle akademik tarih eleştiriye açık niteliktedir. Nitekim akademik tarih; çok yöntemli, çok konulu ve çok ölçekli olduğu için küresel makro tarih ile birlikte her toplumun her nesnenin mikro tarihini kapsamaktadır. Bu çerçevede akademik tarihten beklentiler arasında; bilimsel ahlaka ve etik araştırma ilkelerine uygun olması, tarihçinin ilgi alanlarını çeşitlendirmesi, toplumda millî bilinç ile kozmopolit bilinç oluşturma, çeşitli amaçlarla tarih disiplininin araçsallaştırmaması ve bu sayede empati yeteneğini geliştirerek tarihî karakterlere karşı eşit ve adil bir konumda kalması vardır (Tekeli, 2017).

Ortak Türk Tarihi Ders Kitabı ve Prof. Dr. Ahmet Taşağıl’ın Gök-Türkler I-II-III Kitabı

Çalışmada okul tarihçiliği çerçevesinde ele alınan veri kaynağı, Kazakistan Cumhuriyeti Kurucu Devlet Başkanı Nursultan Nazarbayev’in inisiyatifiyle hazırlanan Ortak Türk Tarihi Ders Kitabı’dır. Uluslararası Türk Akademisi’nin hazırladığı ders kitabı, Türk Konseyi Devlet Başkanları Zirvesi kararı doğrultusunda Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan ve Türkiye’de millî eğitim bakanlıkları tarafından onaylanmıştır. Sekizinci sınıflara yönelik hazırlanan bu ders kitabında Türk tarihinin en eski devirlerinden XV. yüzyılın sonuna kadar olan sürece yer verilmiştir.

Çalışmanın akademik tarihçilik basamağındaki veri kaynağı ise bilimsel çalışmalarının ağırlık noktasını İslamiyet öncesi Türk tarihi ve geçmişten günümüze Orta Asya Türk tarihinin oluşturduğu Prof. Dr. Ahmet Taşağıl’ın literatüre kazandırdığı Gök-Türkler I-II-III başlıklı

tarihlendirmesine karşılık Taşağıl, eserinde temel olarak şu tarihlendirmeyi kullanmıştır: 542-582 I. Gök-Türk Devleti, 582-630 Doğu ve Batı Gök-Türk Devletleri, 630-681 Fetret Devri, 682-744 II. Gök-Türk Devleti (Taşağıl, 2014, s.325). Taşağıl'ın tarihlendirmesinin, gerçeğe uygunluk noktasında doğruluğunu kabul edersek bu tarihlendirmenin öğrencilerin kronolojiyi daha iyi takip edebilmeleri hususunda okul tarihçiliğine avantaj sağlayacağını ifade edebiliriz.

Ders kitabının bu bütüncül yaklaşımına paralel olarak, hükümdarlar da art arda bir bütün halinde şu şekilde verilmiştir: “Kök Türk Kağanlığı tarihinde Bumin (552-553), Mukan (553-572), İstemi Yabgu (568-576), İlteriş Kutluk (682-692), Kapgan (692-716), Bilge Kağan (716-734) güçlü hükümdarlar olarak bilinmektedir. Mukan Kağan ve İstemi döneminde Kağanlık zirveye ulaşmıştır.” (Ortak Türk Tarihi Ders Kitabı, s.36). Dolayısıyla yine akademik tarihçiliğe uygunluk noktasında devletin I. Kök-Türk ve II. Kök-Türk şeklinde ayrı ifade edilmesi gerektiği gibi hükümdarların da hangi devlete (I. Kök Türk ve II. Kök Türk)⁴⁰ ait olduğunun belirtilmesi öğrencilerin tarihsel sürekliliği, sebep-sonuç ilişkisi içerisinde kavramasına yardımcı olacaktır.

Okul tarihçiliğinde, kaynak temelli öğrenme öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Sınıfta kullanılmak üzere seçilecek tarihsel kaynaklar, öğrencide heyecan ve merak uyandıracak ifade biçimine ve anlam zenginliğine sahip olmalıdır, öğrencinin yaş, gelişim ve bilişsel özellikleri gözetenilerek ve mümkün olduğunca ilk elden seçilmelidir (Safran, 2006, s.186). Bu çerçevede bu konunun sonunda Kül Tegin Yazıtı ve Tonyukuk Yazıtından bazı kısımlar, doğrudan alıntı yapılarak içeriğe eklenmiştir fakat bu doğrudan alıntıların kaynaklarına yer verilmemiştir. Bilimsel tarihçilikte olduğu gibi yazıtların Türkçe neşirleri olarak Hüseyin Namık Orkun'un Eski Türk Yazıtları, Talat Tekin'in Orhon Yazıtları ve Muharrem Ergin'in Orhun Abideleri eseri kaynak olarak gösterilebilir (Taşağıl, 2014, s.326).

Öğrencilerin doğrudan tanıklığının olmadığı olayların anlatıldığı tarih derslerinde kullanılacak öğretim materyalleri içerisinde görsel kaynaklar, okul tarihçiliğinin önemseddiği meselelerden biridir. Okul tarihçiliği için aynı zamanda birincil ve ikincil elden kaynak vazifesi gören görsel materyaller, geçmişini anlamlandırmak noktasında öğrencilere destek olmaktadır. Görsel materyaller vasıtasıyla öğrenciler, tarihsel kavramlar ile karşılaşır ve geçmişte yaşamış insanların yaşamı ile doğrudan temas kurar. Görsel materyaller ile çalışan öğrencilerde analitik ve eleştirel düşünme, problem çözme, tarihsel empati gibi üst düzey düşünme becerileri gelişir (Ata, 2002, s.83).

Taşağıl, çalışmada veri kaynağı olarak incelenen Gök-Türkler I-II-III adlı eserinde görsel kullanmamakla birlikte Ortak Türk Tarihi Ders Kitabı'nda Kül Tegin heykeli ve yazıtının,

⁴⁰ Bumin'in İl Kağan unvanı almasından sonra I. Göktürk Devleti'nin ve Kutlug Kağan'ın askerî güç kazanmasıyla II. Göktürk Devleti'nin bağımsızlığı resmen ilan edilmiştir. Bkz: Ahmet Taşağıl, “Göktürkler”, Genel Türk Tarihi, C. 1, (Ed: Hasan Celal Güzel ve Ali Birinci), Ankara 2002.

Tonyukuk yazıtının, Batı Kök-Türk sikkesinin, Kuzeybatı Çin mezar buluntusunun ve 7-8. yüzyıla ait kopuzun görsellerine yer verilmiştir:



Görsel 1. Kül Tegin heykeli ve yazıtı

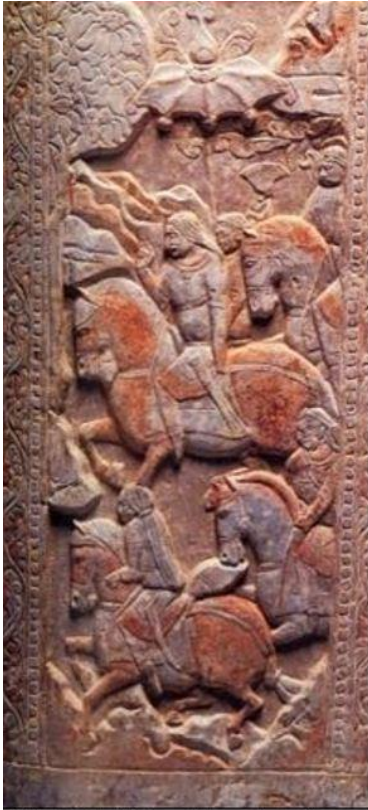


Görsel 2. Tonyukuk Yazıtı



"Yabgu" unvanlı Batı Kök Türk sikkesi. Çağ (Taşkent) bölgesi. 6. yüzyılın sonu

Görsel 3. Batı Kök-Türk sikkesi



*Kök Türk Atlıları. Kuzeybatı Çin mezar buluntusu.
Mi-ho Müzesi, Japonya*



*Kara-Kaba Kurganı'ndan
bulunan Eski Türk kopuzu. 7-8.
yüzyıl Altay, Kazakistan*

Görsel 4. Çin mezar buluntusu ve kopuz

Öğrencilerin görsel materyallerle çalışması ders kitaplarındaki düz anlatımdan farklı

yaklaşımları görebilmelerini sağladığı için Ortak Türk Tarihi Ders Kitabı'nda bu materyallerin artırılması öğrencilerin öğrenmelerini yapılandırmak noktasında yarar sağlayacaktır. Bu sebeple Kül Tegin ile birlikte en azından Bilge Kağan yazıtının görselinin yer alması faydalı olacaktır.

Yazıtların tamamının benzer açıdan çekilmiş fotoğraflarının bir arada verilmesi ve görsellerin açıklamalarının aynı yazı tipi ve puntuyla yazılması bütünlük sağlayacağı için faydalı olacaktır. Ders kitabında görsellerin temin edildiği kaynakların belirtilmesi akademik tarih yazımına uygun olacaktır.

SONUÇ

Okul tarihçiliği ile akademik tarihçiliğin nitelikleri, amaçları, hedef kitleleri gereği aralarında farklılıkların bulunması kaçınılmaz olmakla birlikte ilk ve orta eğitimde tarih öğretiminin güçlendirilmesi için okul tarihçiliğinin akademik tarihçiliği takip etmesi beklenen ve olması gereken bir tutumdur. Nitekim okul tarihçiliğinin akademik tarihçilik ile uyumlu ve tutarlı olması; okul tarihçiliğine etkili tarih öğretimi, güncellik, doğru bilgi, materyal üretme, müfredat geliştirme, öğrencilerin ilerlemesi gibi birçok noktada fayda sağlayacaktır.

Bu doğrultuda bu çalışmada okul tarihçiliğinin akademik tarihçiliği takip ederek doğru ve güncel bilgiyi tarih metodolojisine uygun olarak ders kitabına aktarıp aktarmadığı incelenmiştir. Çalışmanın okul tarihçiliği basamağındaki verileri Kök-Türkler konusu özelinde Ortak Türk Tarihi Ders Kitabı'ndan ve akademik tarihçilik basamağındaki verileri ise Prof. Dr. Ahmet Taşağıl'ın Gök-Türkler I-II-III adlı eserinden elde edilmiştir.

Çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun olarak ve Türkiye için genel olarak tanımı karmaşık ve belirsiz kalan okul tarihçiliği çerçevesinde ders kitabının geliştirilmesine fayda sağlayacağı düşüncesiyle tespit edilen değerlendirmelere yer verilmiştir. Değerlendirme sonucunda görülmüştür ki ders kitabı, Türk Dünyası'nın ortak geçmişine ve değerlerine vurgu yaparak Türk Dünyası'nda ortak bir şuurun ortaya çıkmasına hizmet etme amacına uygun olarak hazırlansa da bazı eksiklikleri bulunmaktadır. Metin içerisinde detaylı olarak belirtildiği üzere ders kitabının; tarihsel sınıflandırma ve kaynak gösterme noktasında akademik tarihçilik ile mutabık olması fayda sağlayacaktır. Buna ek olarak Ahmet Taşağıl'ın Gök-Türkler I-II-III eserinden farklı olarak fakat okul tarihçiliğine uygun şekilde görsel materyalleri artırması da yararlı olacaktır.

Siyasi tarih merkezli olarak yazılan Ortak Türk Tarihi Ders Kitabı'nda hangi devletin ne kadar yer aldığı, hangi olayların önemsendiği gibi meseleleri tartışma konusu haline getirmeden ders kitabının içeriğini, yöntem ve tekniklerini belirlemek Türk tarihine bütüncül bir bakış açısı getirmeyi gerektirmektedir. Bu bütüncül bakış açısını ön planda tutarak ders kitabının öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarına uygun olarak bazı noktalarda revize edilmesinin, Türk

Dünyası'nda karşılıklı saygı ve birlik duygusunu geliştirmeye hizmet edeceği ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

- Dawson, I. (1989). The schools history project: a study in curriculum development. *Society for History Education*.
- Hayta, N. ve Yakar, S. (2021). Tarih bilinci, millî kimlik ve tarih öğretimi. *Prof. Dr. Mustafa Öztürk Onuruna Tarih Yazıları* iii içinde (ss.131-144). İstanbul: İdeal.
- Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi makale ve bildiriler*. Ankara: Gazi.
- Taşagıl, A. (2014). *Gök-Türkler I-II-III*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Tekeli, İ. (2017). Akademik tarihçilikten beklentiler üzerine. A. Şimşek ve A. Aköz (Ed.). *Akademik Tarihçilik* içinde (ss. 38-56). Kronik.
- Uluslararası Türk Akademisi (UTA). (2017). *Ortak Türk tarihi ders kitabı*. Astana.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Seçkin.

II. Meşrutiyet Dönemi'nde Balkan Coğrafyasında Faaliyet Gösteren Priştine Gilan Rüştîyesi İmtihan Cetvelleri Üzerine Bir İnceleme (1908- 1909)

Emrah Berkant PATOĞLU^a

^aDr., Gaziantep Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-5933-3024

ÖZET	METİN BİLGİSİ
Osmanlı Devleti'nde öğrencilerin ders başarı durumlarının ölçülmesine yönelik uygulamalar, bu amaçla çıkarılmış tüzük ve yönetmeliklerle belirlenmiştir. İlgili prosedürlere göre öğrenci başarısını ölçmek amacıyla her ders için ilgili dönemde hususi ve umumi sınavlar icra edilirdi. Ara sınav niteliğinde olan hususi sınavlar üç aylık periyotlarda, umumi sınavlar ise dönem sonunda yapılarak öğrencilerin almış oldukları puanlar imtihan cetvellerine kaydedilirdi. Bu cetvellerde öğrencilerin dönem içinde almış oldukları dersler, sınav notları ve ödüllerle ilgili bilgilerin yanı sıra yaşları ve doğum tarihlerine ilişkin bilgilere yer verilirdi. Bu cetveller akademik başarı durumunun yanı sıra öğrencilere ve mektebe dair başka bilgiler de içermesi ve farklı faktörlerin akademik başarıda etkisinin incelenmesi bakımından önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı Osmanlı Devleti'nin Balkan coğrafyasında faaliyet gösteren Priştine Gilan Rüştîye Mektebine ait imtihan cetvellerinden hareketle 1908-1909 öğretim yılındaki öğrenci başarısını incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülen bu çalışmada tarihsel doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu inceleme ışığında 1908-1909 öğretim yılında Priştine Gilan Rüştîyesinde öğrencilerin 13-17 yaş aralığında olduğu ve çoğunlukla Gilan olmak üzere İşkodra ve Preşova doğumlu öğrencilerin de kayıtlı olduğu görülmüştür. Bu dönemde mektebin birinci sınıfında 35, ikinci sınıfında 21 ve üçüncü sınıfında 12 olmak üzere toplam 68 öğrenci kayıtlı olup bir üst sınıfa geçmeye hak kazanan öğrencilerin çoğunlukta olmasının yanı sıra sınıf geçmek için yeterli ortalamaya sahip olamayan ve çeşitli sebeplerle kayıt sildiren öğrencilerin de bulunduğu tespit edilmiştir. Genel olarak bakıldığında 1908-1909 eğitim-öğretim yılı Priştine Gilan Rüştîyesi için başarılı bir yıl olduğu söylenebilir.	Tam Metin Türü Araştırma Anahtar Kelimeler Eğitim Tarihi, Priştine, İmtihan Cetveli, Gilan Rüştîyesi

An Investigation on Examination Schedules of Pristina Gilan High School Operating in The Balkan Geography in The Second Constitutional Period (1908-1909)

ABSTRACT	INFORMATION
In the Ottoman Empire, the practices for measuring the course success of the students were determined by the statutes and regulations issued for this purpose. In order to measure student success according to the relevant procedures, special and general exams were held for each course in the relevant semester. Special exams, which were in the nature of midterm exams, were held every three months and general exams were held at the end of the semester, and the scores of the students were recorded on the exam schedules. In these schedules, information about the courses taken by the students during the term, exam grades and awards, as well as information about their ages and dates of birth were included. These charts are important in that they contain other information about students and the school, as well as academic achievement, and examine the effects of different factors on academic success. The aim of this research is to examine the success of the students in the 1908-1909 academic year, based on the exam schedules of the Pristina Gilan Secondary School operating in the Balkan geography of the Ottoman Empire. In this research, which was carried out within the framework of qualitative research approach, historical document analysis method was used. In the light of this examination, it was seen that the students in Pristina Gilan Secondary School in the 1908-1909 academic year were between the ages of 13-17, and students born in Shkodra and Presova, mostly in Gilan, were also registered. During this period, 35 students in the first year, 21 students in the second year and 12 students in the third year were enrolled, in total 68 students were in the majority and there were also students who did not have a sufficient average to pass the class and dropped out of registration for various reasons. In general, it can be said that the 1908-1909 academic year was a successful year for Pristina Gilan Secondary School.	Article Type Research Key Words History of Education, Pristine, Examination Schedules, Gilan Secondary School

Giriş

XIX. yüzyılda çağın gelişmelerini yakalayabilmek adına Osmanlı Devleti'nde eğitim başta olmak üzere birçok alanda ıslahat çalışmaları yapılmıştır. Bu bağlamda ilk çalışmalar modern anlamda askeri eğitim kurumları kurmakla başlamış zamanla sivil mekteplere de yansımıştır. Bu süreçte faaliyete başlayan en önemli modern eğitim kurumlarından birisi de rüştiyelerdir. Sultan II. Mahmut döneminde eğitim sistemine dâhil edilen rüştiyelerin ilk örnekleri devletin ihtiyaç

duyduğu kalifiye memurların yetiştirilmesi amacıyla 1839 yılında kurulan “Mekteb-i Maarif-i Adliye” ve “Mekteb-i Ulum-ı Edebiye”dir (Öztürk, 2008, s. 301). “Rüştiye” adını taşıyan ilk mektep ise 1847’de İstanbul Davut Paşa Mektebi’nde açılmış ve kısa zamanda tüm Osmanlı coğrafyasına yayılmıştır (Cücük, 2020). Osmanlı eğitiminin o güne kadar en kapsamlı hukuki metni olan 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde rüştiyelere de yer verilmiş ve rüştiyelerin kurulup yaygınlaşması için gerekli yasal mevzuat oluşturulmuştur. Nizamnameye göre beş yüz haneden fazla nüfusa sahip bir kasabada rüştiye açılabilir olup masrafları ise vilayetlerin eğitim daireleri veznesinden ödenecektir. Ayrıca öğrenimini başarı ile tamamlayarak mezun olanlar herhangi bir sınava tabi olmaksızın idadilere kabul edilecektir (BOA. Y.EE. 112/6). Bu sayede ortaöğretim kurumları daha nitelikli öğrencilere sahip olacaktır.

Gilan, Balkan topraklarında bulunan Kosova vilayetinin Priştine sancağına bağlı bir kazadır. Halkın Kosova Pomoravyesi (Morava ırmağının eteği) olarak adlandırmış olduğu bölgenin ortasında yer almaktadır. Bir yerleşim yeri olarak aslen ne zaman kurulduğu kesin olarak bilinmemekle beraber ilk kez 1393 yılında bir köy olarak kayıtlara geçmiş ve Osmanlı Devleti topraklarına 1459 yılında Fatih Sultan Mehmet zamanında katılmıştır. (Kökten, 2008, s. 47-48; Gülşen, 2008, s. 6, 12).

Çalışmaya konu olan Gilan Rüştiyesi 1877 yılında kurulmuş, 1912 yılına kadar eğitim-öğretim faaliyetine devam etmiştir. İlk yıllarda 38 öğrenciyle öğretim faaliyeti yürüten Gilan Rüştiyesinde 1885 yılında 75, 1888 yılında 36, 1896 yılında 70, 1900/1901 yılında yine 70 ve 1908-1909 öğretim yılında ise mektebin birinci sınıfında 48, ikinci sınıfında 30, üçüncü sınıfında ise 12 öğrenciden toplam 90 öğrenci öğrenim görmüştür (Gülşen, 2008, s. 29; BOA. MF.İBT. 219/2).

YÖNTEM

Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülen bu çalışmada tarihsel doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz yöntemi, yazılı materyallerin içeriğini sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 20-24). Çalışmaya konu olan Gilan Rüştiyesinin T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığının Maarif fonundan elde edilen 1908-1909 öğretim yılı imtihan cetvelleri değerlendirilerek literatürle desteklenmiştir. Bu çerçevede öncelikle sınıfların ders temelli toplam akademik başarıları tespit edilmiş ve grafiklerle gösterilmiştir. Ardından ders temelli toplam akademik puan, öğrenci sayısına bölünerek ortalaması elde edilmiştir. Sonrasında ise hem sınıfların hem de mektebin en başarılı ve başarısız öğrencileri tespit edilmiş, akademik başarı durumları yine grafiklerle gösterilmiştir.

Bununla birlikte araştırma verilerinin sıhhatine ve sınırlılığına ilişkin birtakım açıklamalarda bulunmak gerekmektedir. Gilan Rüştiyesi öğrencilerinin II. Meşrutiyet Dönemi’nde 1908-1909

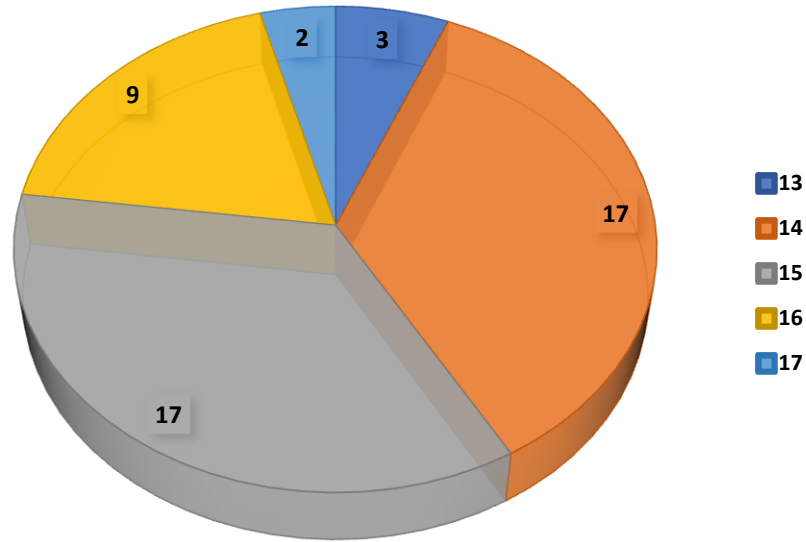
eğitim-öğretim yılındaki umumi imtihan sonuçları bağlamında öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra bu başarının göstergesi olarak arşiv vesikasında yer alan imtihan cetvelindeki notların geçerliliği ve güvenilirliği tartışma konusudur. Gilan Rüştîyesinde usulen verilen notun bulunup bulunmadığı ve özellikle son sınıfta sınıf tekrarına düşen hiçbir öğrencinin olmaması, mezuniyet öncesinde verilen notların ne derece gerçeği yansıttığı da bir diğer tartışma konusudur. Öğrencilerin sınav kâğıtlarına ulaşamadığı için bu sorular ne yazık ki cevapsız kalmaktadır; ancak birinci ve ikinci sınıflarda sınıf geçmek için gerekli olan başarı notunu elde edemeyen öğrencilerin sınıf tekrarına düşmesi, öğrencilerin herhangi bir şekilde kayırılmadığı düşüncesini destekler niteliktedir.

BULGULAR

Priştine Gilan Rüştîyesi 1. Sınıf

1908-1909 eğitim-öğretim yılında Priştine Gilan Rüştîyesi birinci sınıfına kayıtlı toplam 48 öğrenci bulunmakta iken dönem içinde 5 öğrenci mektepten ayrılmış ve mektep eğitim-öğretimi 43 öğrenci ile tamamlamıştır. Söz konusu 43 öğrencinin 35'i bir üst sınıfa geçmeye hak kazanırken 8'i sınıf tekrarına kalmıştır.

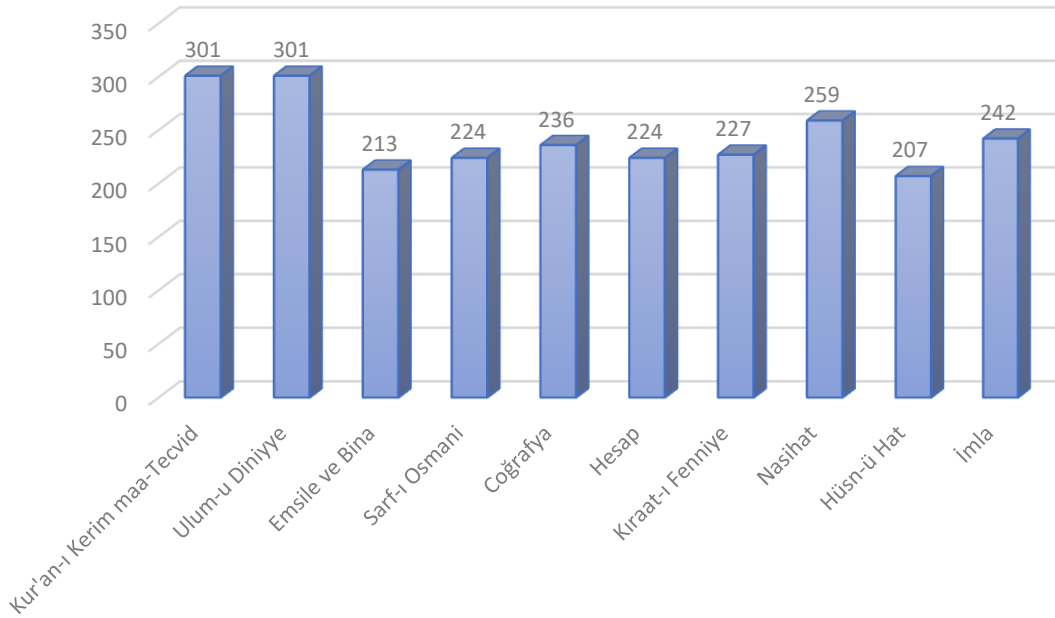
13-17 yaş aralığında olan bu öğrencilerden 3'ü 13, 17'si 14, 17'si 15, 9'u 16 ve 2'si 17 yaşlarında olup yaş ortalamaları ise 14,79'dur.



Grafik 1: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yaş Dağılımı

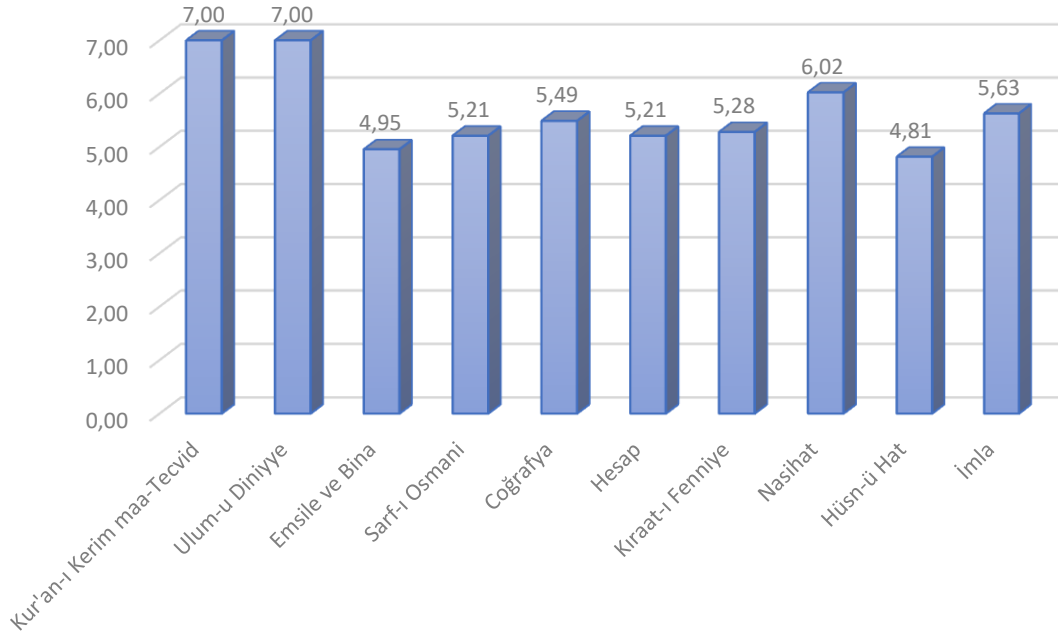
Birinci sınıf öğrencileri arasında farklı bölgelerden gelen öğrenci sayısı yok denecek azdır. Nitekim 48 öğrencinin 1'i Priştine, 47'si ise Gilan doğumludur.

Bu dönemde Gilan Rüştîyesinin birinci sınıfında okutulan dersler: “Kur'an-ı Kerim maa-Tecvid, Ulum-u Diniyye, Emsile ve Bina, Sarf-ı Osmani, Coğrafya, Hesap, Kıraat-ı Fenniye, Nasihat, Hüsn-ü Hat, İmla"dır.



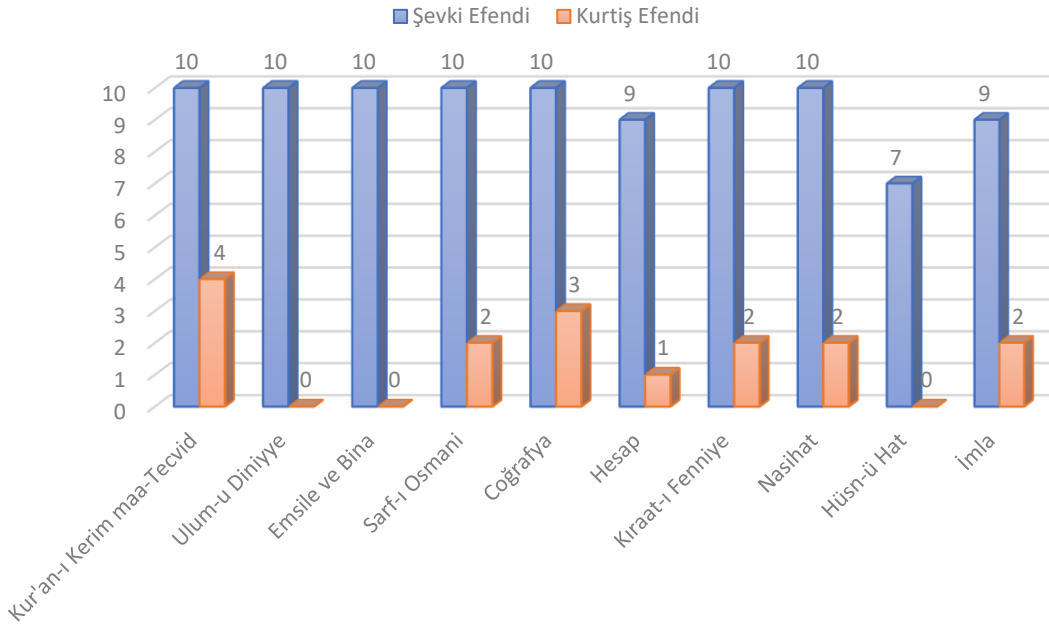
Grafik 2: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Akademik Puanı

Grafik 2'de de görüldüğü üzere birinci sınıf öğrencilerinin en başarılı oldukları dersler Kur'an-ı Kerim maa-Tecvid ve Ulum-u Diniyye olmak üzere dini eğitime ilişkin verilen derslerdir. Başarı seviyesinin en düşük olduğu ders ise güzel yazıya yönelik olarak verilen Hüsn-ü Hattır. Mektebi terk ettiği için notları kayda alınmayan 5 öğrenci değerlendirmeye alınmamış ve bu veriler 43 öğrenci üzerinden elde edilmiştir.



Grafik 3: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ders Bazında Başarı Ortalaması

Grafik 3'te birinci sınıfta bulunan ve notu kayda geçirilen 43 öğrencinin, 10 tam puan üzerinden ders bazında başarı ortalaması hesaplanmıştır. Buna göre yukarıda da bahsi geçen, birinci sınıf öğrencilerinin en başarılı oldukları Kur'an-ı Kerim maa-Tecvid ve Ulum-u Diniyye derslerinin ortalaması 10 üzerinden 7,00; en başarısız oldukları Hüsn-ü Hat dersinin ortalaması ise 10 üzerinden 4,81'dir.



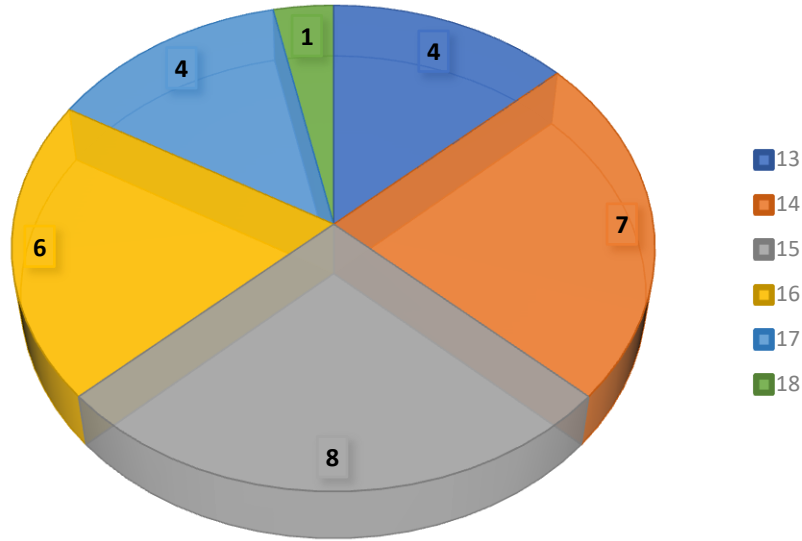
Grafik 4: En Başarılı ve Başarısız Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ders Notları

Grafik 4'te birinci sınıfa kayıtlı olup sınıfın en başarılı öğrencisi Şevki Efendi ile ders bazında en düşük başarıyı sergileyen Kurtiş Efendi'nin notları karşılaştırmalı bir şekilde verilmiştir. Şevki Efendi 95 ortalama ile sınıf birincisi olurken Kurtiş Efendi 16 ortalama ile sınıf tekrarına kalmıştır.

Priştine Gilan Rüştîyesi 2. Sınıf

1908-1909 eğitim-öğretim yılında Priştine Gilan Rüştîyesi ikinci sınıfına kayıtlı toplam 30 öğrenci bulunmakta iken dönem içinde 4 öğrenci mektepten ayrılmış ve mektep eğitim-öğretimi 26 öğrenci ile tamamlamıştır. Öğrenci sayısının birinci sınıfa nazaran yaklaşık 1/3 oranında azalması dikkat çekicidir. İkinci sınıfta öğrenimini tamamlayan 26 öğrencinin 24'ü bir üst sınıfa geçmeye hak kazanırken 2'si sınıf tekrarına kalmıştır.

13-18 yaş aralığında olan bu öğrencilerden 4'ü 13, 7'si 14, 8'i 15, 6'sı 16, 4'ü 17 ve 1'i 18 yaşlarında olup yaş ortalamaları ise 15,06'dır.

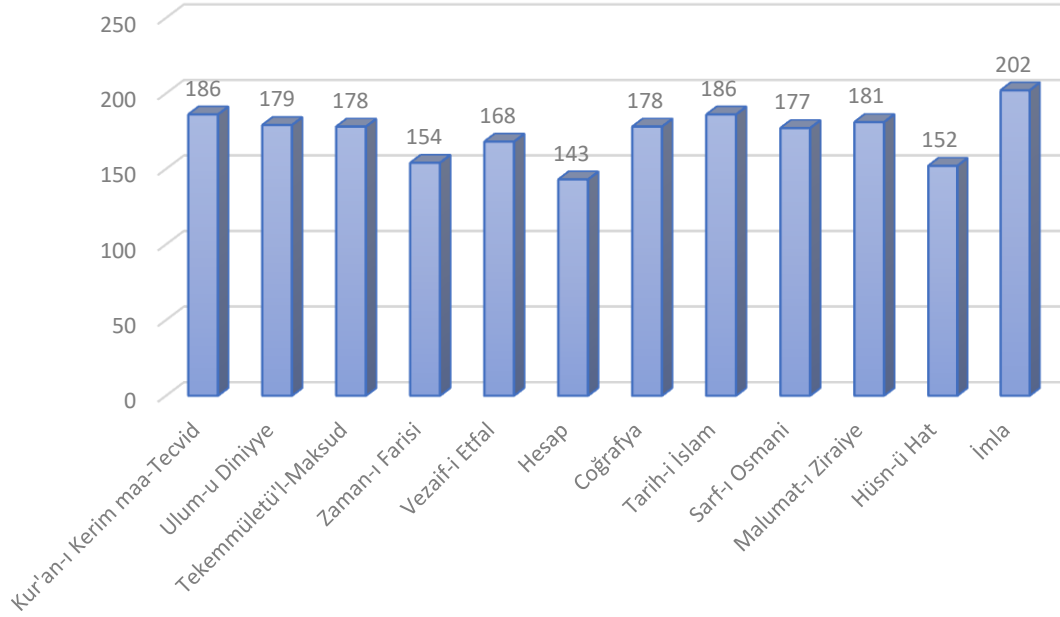


Grafik 5: İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yaş Dağılımı

İkinci sınıf öğrencileri arasında farklı bölgelerden gelen öğrenci sayısı birinci sınıf öğrencilerine nazaran daha fazladır. Nitekim 30 öğrencinin 23'ü Gilan doğumlu iken 6 öğrencinin doğum yeri Preşova'nın Tırnofça Köyü, 1'i ise Prizren'dir.

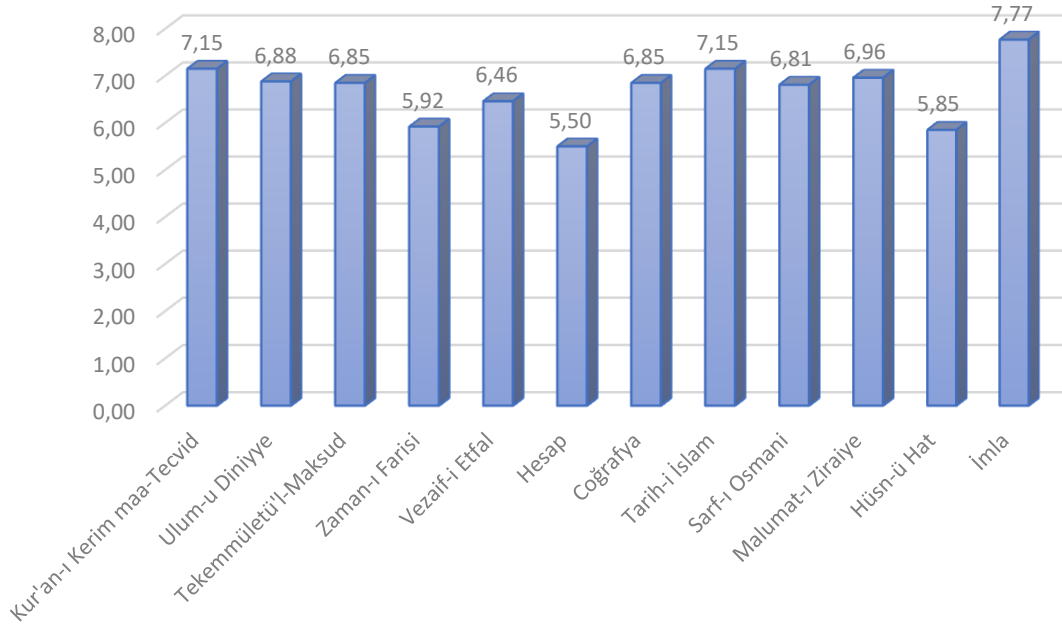
Gilan Rüştîyesinin ikinci sınıfında okutulan derslerin sayısı, birinci sınıftaki ders sayısına göre artış göstermiştir. Birinci sınıfta verilen Kur'an-ı Kerim maa-Tecvid, Ulum-u Diniyye, Sarf-ı

Osmani, Coğrafya, Hesap, Hüsn-ü Hat ve İmla dersleri ikinci sınıfta da devam ederken birinci sınıfın Emsile ve Bina, Kıraat-ı Fenniye ve Nasihat derslerinin yerini Tekemmületü'l-Maksud, Zaman-ı Farisi, Vezaif-i Etfal, Tarih-i İslam ve Malumat-ı Ziraiye almıştır.



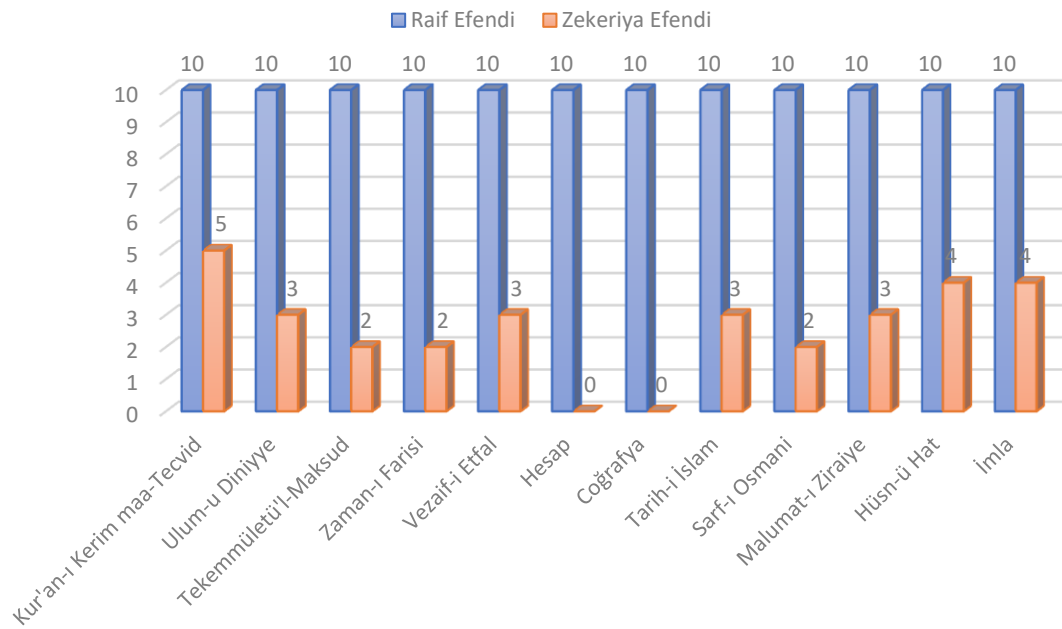
Grafik 6: İkinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Akademik Puanı

Grafik 6'da da görüldüğü üzere ikinci sınıf öğrencilerinin en başarılı oldukları ders İmladır. Öğrencilerin ikinci sınıfta dilbilgisine yönelik kendilerini daha fazla geliştirdikleri düşünülmektedir. Başarı seviyesinin en düşük olduğu ders ise Hesaptır. Mektebi terk ettiği için notları kayda alınmayan 4 öğrenci değerlendirmeye alınmamış ve bu veriler 26 öğrenci üzerinden elde edilmiştir.



Grafik 7: İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ders Bazında Başarı Ortalaması

Grafik 7’de ikinci sınıfta bulunan ve notu kayda geçirilen 26 öğrencinin, 10 tam puan üzerinden ders bazında başarı ortalaması hesaplanmıştır. Buna göre yukarıda da söz edilen, ikinci sınıf öğrencilerinin en başarılı oldukları İmla dersinin ortalaması 10 üzerinden 7,77; en başarısız oldukları Hesap dersinin ortalaması ise 10 üzerinden 5,50’dir.



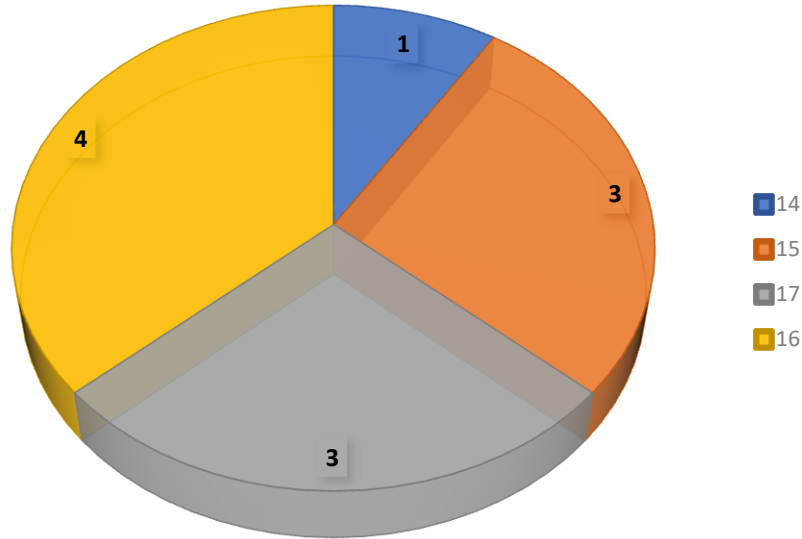
Grafik 8: En Başarılı ve Başarısız İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ders Notları

Grafik 8’de ikinci sınıfa kayıtlı olup sınıfın en başarılı öğrencisi Raif Efendi ile ders bazında en düşük başarıyı sergileyen Zekeriya Efendi’nin notları karşılaştırmalı bir şekilde verilmiştir. Raif Efendi tüm derslerinden tam not alarak 120 ortalama ile sınıf birincisi olurken Zekeriya Efendi 31 ortalama ile sınıf tekrarına kalmıştır.

Priştine Gilan Rüştîyesi 3. Sınıf

1908-1909 eğitim-öğretim yılında Priştine Gilan Rüştîyesi üçüncü sınıfına kayıtlı toplam 12 öğrenci bulunmakta iken dönem içinde 1 öğrenci mektepten ayrılmış ve mektep eğitim-öğretimi 11 öğrenci ile tamamlamıştır. Öğrenci sayısının birinci ve ikinci sınıflara nazaran yaklaşık oldukça azalması dikkat çekicidir. Üçüncü sınıfta öğrenimini tamamlayan 11 öğrencinin tamamı mezun olmaya hak kazanmıştır.

14-17 yaş aralığında olan bu öğrencilerden 1’ü 14, 3’ü 15, 4’ü 16 ve 3’ü 17 yaşlarında olup yaş ortalamaları ise 15,81’dir. Mektepten ayrılan öğrenciye ait herhangi bir bilgi bulunmadığından değerlendirme 11 öğrenci üzerinden yapılmıştır.

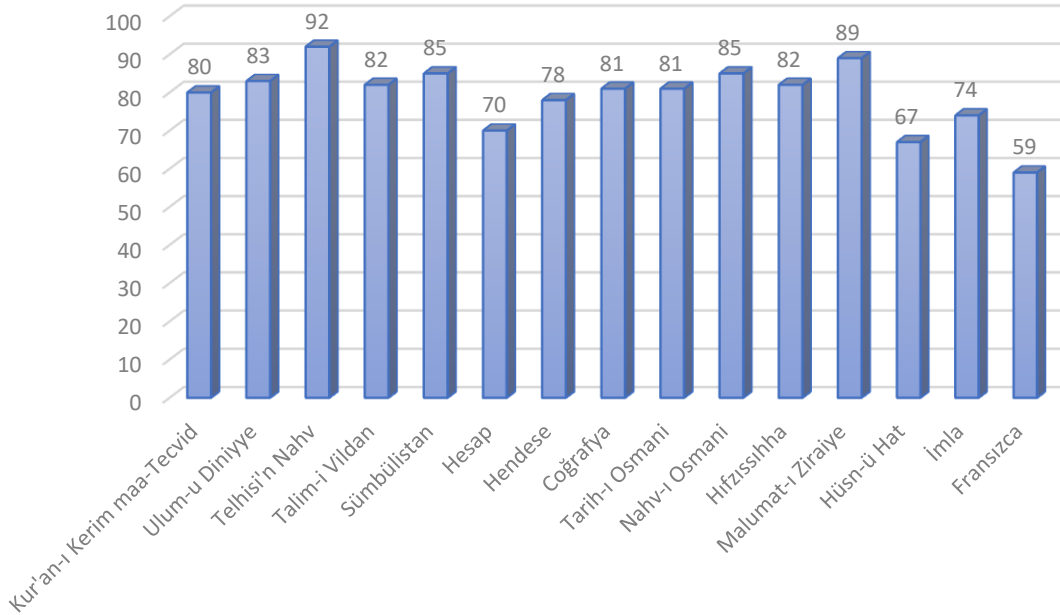


Grafik 9: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yaş Dağılımı

Üçüncü sınıf öğrencileri arasında farklı bölgelerden gelen öğrenci sayısı birinci sınıf öğrencileri gibi azdır. Nitekim 11 öğrencinin 9’u Gilan doğumlu, 2 öğrencinin doğum yeri ise İşkodra’dır.

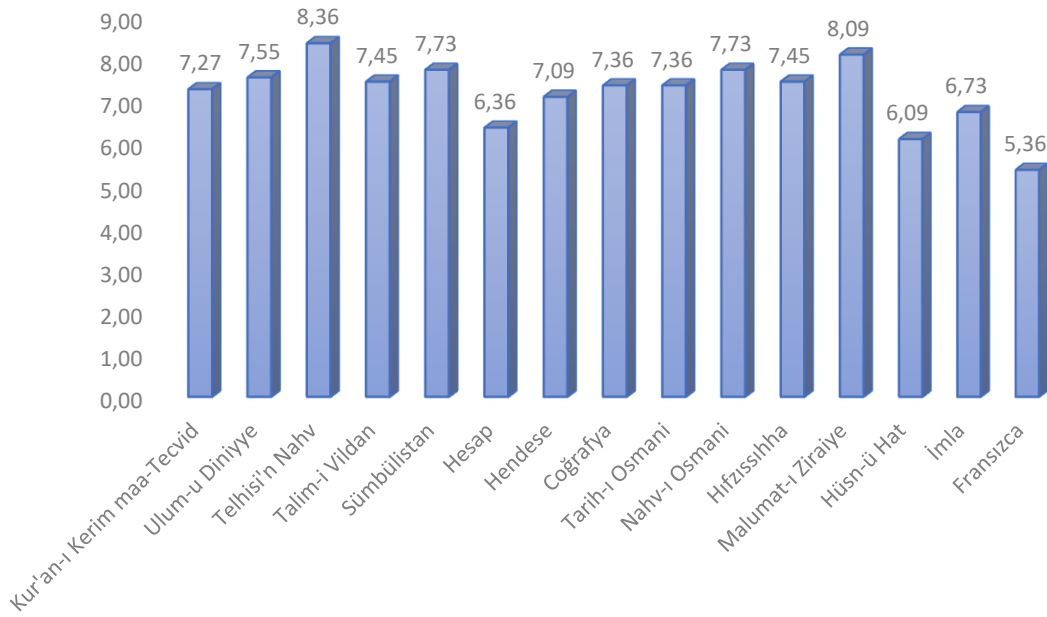
Gilan Rüştîyesinin üçüncü sınıfında okutulan derslerin sayısı, birinci ve ikinci sınıftaki ders sayısına göre artış göstermiştir. İkinci sınıfta verilen Coğrafya, Hesap, Hüsn-ü Hat, İmla, Kur'an-

ı Kerim maa-Tecvid, Malumat-ı Ziraiye ve Ulum-u Diniyye dersleri üçüncü sınıfta da devam ederken ikinci sınıfın Sarf-ı Osmani, Tarih-i İslam, Tekemmületü'l-Maksud, Vezaif-i Etfal ve Zaman-ı Farisi derslerinin yerini Fransızca, Hendese, Hıfzıssıhha, Nahv-ı Osmani, Sümbülistan, Talim-i Vildan, Tarih-i Osmani ve Telhisi'n Nahv almıştır.



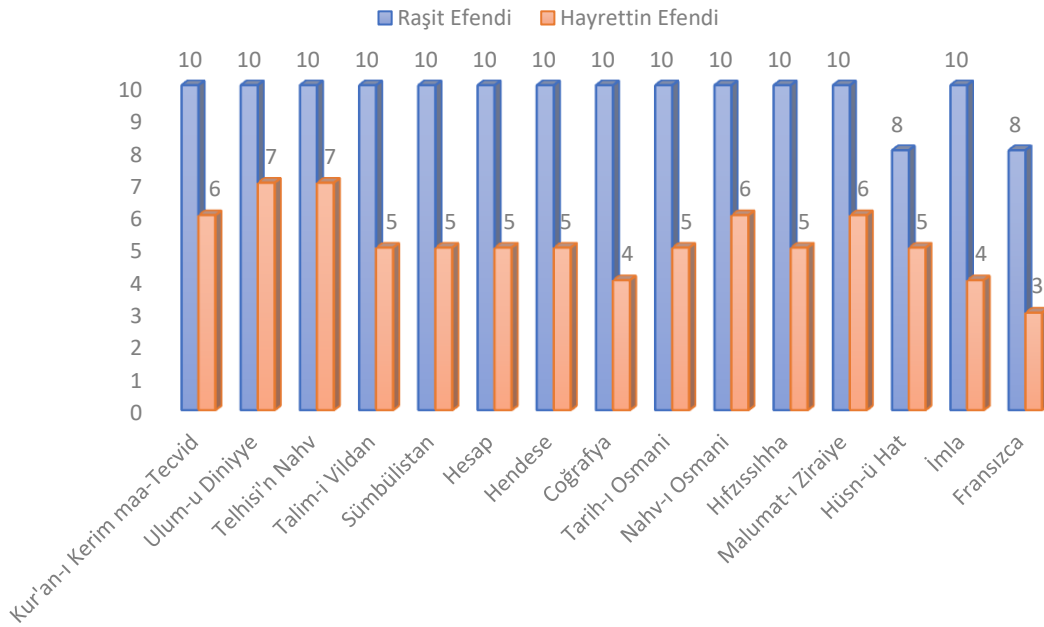
Grafik 10: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Toplam Akademik Puanı

Grafik 10'dan da anlaşılacağı üzere üçüncü sınıf öğrencilerinin en başarılı oldukları ders Telhisi'n Nahvdır. Öğrencilerin üçüncü sınıfta da dilbilgisine yönelik kendilerini daha fazla geliştirdikleri düşünülmektedir. Başarı seviyesinin en düşük olduğu ders ise Fransızcadır. Batı dillerini ilk kez gören öğrencilerin esasen bu dersten pek başarılı olamaması çok şaşırtıcı değildir.



Grafik 11: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ders Bazında Başarı Ortalaması

Grafik 11'de üçüncü sınıfta bulunan ve notu kayda geçirilen 11 öğrencinin, 10 tam puan üzerinden ders bazında başarı ortalaması hesaplanmıştır. Buna göre yukarıda da bahsedilen, üçüncü sınıf öğrencilerinin en başarılı oldukları Telhisi'n Nahv dersinin ortalaması 10 üzerinden 8,36; en başarısız oldukları Hesap dersinin ortalaması ise 10 üzerinden 5,36'dır.



Grafik 12: En Başarılı ve Başarısız Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ders Notları

Grafik 12’de üçüncü sınıfa kayıtlı olup sınıfın en başarılı öğrencisi Raşit Efendi ile ders bazında en düşük başarıyı sergileyen Hayrettin Efendi’nin notları karşılaştırmalı bir şekilde verilmiştir. Raşit Efendi nerdeyse tüm derslerinden tam not alarak 146 ortalama ile sınıf birincisi olurken Hayrettin Efendi 78 ortalama son sırada yer almıştır.

SONUÇ

Priştine Gilan Rüştîyesinin 1908-1909 eğitim-öğretim yılındaki imtihan cetveline göre öğrencilerin en başarılı oldukları dersler birinci sınıfta Kur'an-ı Kerim maa-Tecvid ve Ulum-u Diniyye, ikinci sınıfta İmla, üçüncü sınıfta ise Telhisi'n Nahvdır. Diğer taraftan başarı seviyesinin en düşük olduğu ders birinci sınıfta Hüsn-ü Hat, ikinci sınıfta Hesap, üçüncü sınıfta ise Fransızcadır. Birinci sınıfta öğrencilerin aynı seviyede başarı gösterdikleri iki dersin de dinî eğitime ilişkin olması, söz konusu başarının tesadüfi olmadığını ispatlar niteliktedir. İkinci ve üçüncü sınıflarda başarılı olunan dersler de gramer üzerinedir. Bu nedenle ikinci sınıftaki performansın üçüncü sınıfta elde edilen başarıyı etkilediği düşünülmektedir; ancak başarı seviyesi düşük olan dersler için böyle bir şey söylemek mümkün değildir, zira bu dersler birbirlerinden çok farklı içeriğe sahiptir.

İmtihan cetvelleri öğrencilerin yalnız akademik başarısına yönelik notları değil; aynı zamanda doğum yerleri ve yaşları gibi kişisel bilgilerini de muhteva etmektedir. Bu açıdan bakıldığında yaş aralığının ya da bölgenin öğrencilerin öğrenme üzerine etkisine yönelik çıkarımlarda bulunulabilir. Priştine Gilan Rüştîyesinin 1908-1909 eğitim-öğretim yılındaki öğrencilerinin yaş aralıkları her üç sınıfta da aşağı yukarı aynıdır. Bu bağlamda mektep yönetiminin öğrencilerin mektebe girişlerinde ve eğitimine devam etmelerinde yaş konusunda esnek davrandığı söylenebilir. Nitekim çoğunluğu Gilan doğumlu olmakla beraber İşkodra, Preşova, Priştine ve Prizren’den gelen öğrenciler de bulunmaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi bu çalışmada II. Meşrutiyet Dönemi’nde 1908-1909 eğitim-öğretim yılında Osmanlı Devleti’nin sahip olduğu Balkan topraklarında bulunan Kosova vilayetinin Priştine sancağına bağlı küçük bir kaza olan Gilan’da bulunan rüştîyenin imtihan cetvelleri incelenmiştir. Genel olarak bakıldığında bu yılın Gilan Rüştîyesi için başarılı bir yıl olduğu söylenebilir. Nitekim mektebin sahip olduğu toplam 90 öğrencinin 10’u mektepten ayrılmış, 10’u sınıf tekrarına kalmış, 70 öğrenci ise gerek bir üst sınıfa geçmiş gerekse mezun olmaya hak kazanmıştır.

Osmanlı Devleti’nin eğitimde modernleşme çalışmalarının hız kesmeden devam ettiği bu dönemde farklı bölgelere ya da aynı bölgede farklı mekteplere ait imtihan cetvelleri mukayese

edilerek öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin bilgi sahibi olunabilir. Bunun yanı sıra aynı mektebin farklı yıllara ait imtihan cetvellerinin incelenmesi de o mektebin başarısının tesadüfi olup olmadığını ortaya koymak adına önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş. vd. (2020), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA), *Maârif Nezareti Tedrisât-ı İbtidâiye Kalemi (MF.İBT.)*, Dosya No: 219, Gömlek No: 2.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA), *Yıldız Esas Evrakı (Y.EE.)*, Dosya No: 112, Gömlek No: 6.
- Cücük, E. (2020), *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi ve Ahmed Kemal Paşa (biyografisi, eğitim politika ve uygulamaları)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gülşen, A. (2008), *XIX. yüzyılda Gilan Kazası (demografik ve sosyo-ekonomik yaklaşım)*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Köktan, Y. (2008), *Gilan Türk halk kültüründe geçiş dönemleri (doğum-evlenme-ölüm)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, C. (2008), Rüşdiye. *İslâm Ansiklopedisi*. (c. 35, s. 300-303). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Web Destekli Kanıt Temelli Tarih Öğretimine Yönelik Öğrenci Görüşleri: Kanıt Terazisi Dijital Öğretim Aracı Örneği

Faruk ERCİYAS^a

Hamza KELEŞ^b

^a Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-2340-166X

^b Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-8739-1619

ÖZET

Ülkemizde tarih öğretiminin web destekli ortamda desteklenmesi ve tarih öğretiminin dijital öğretim araçlarıyla bir bütün haline getirilmesi yönünde yapılan ilk ciddi çalışma olan “TEBİT” projesi, ülkemiz için dijital tarih öğretimi konusunda önemli bir gelişme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma “TEBİT” projesi kapsamında geliştirilen alternatif öğretim araçlarından biri olan “Kanıt Terazisi” öğretim aracının 9. sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılmıştır. Böylelikle araştırmada Ankara’da özel bir okulda eğitim-öğretim hayatını devam ettiren 9. sınıf öğrencilerinden beş öğrencinin kanıt terazisine yönelik görüşleri aktarılmıştır. Süreçte ilk olarak web destekli dersler işlenmiş daha sonra bu derslere yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırma bu yönüyle nitel bir araştırma olarak planlanmıştır. Süreçte yer alan beş öğrenciye etkinlikler uygulandıktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonunda elde edilen öğrenci bulgularına göre web destekli kanıt temelli öğretimin öğrenmeyi zevkli ve kalıcı kıldığını, tarihsel sorgulama ve tarihsel düşünmeye yönelik önemli katkılar sağladığını, öğrencilerin öğretim sürecine sürekli dahil olduklarını ve bu durumun öğrenme üzerinde önemli katkılar sağladığına verilen cevaplar neticesinde ulaşılmıştır. Bu yönüyle bu araştırma, kanıt temelli öğretimin dijital öğretim araçlarıyla desteklenmesinin tarih derslerine yeni bir nefes getirdiğini ve tarih dersinde kazanılması gereken becerilere yönelik büyük bir katkı sağladığını ortaya koymuştur.

METİN BİLGİSİ

Tam metin Türü
Araştırma

Anahtar Kelimeler
Kanıt Terazisi,
Dijital Öğrenme,
Kanıt Temelli
Öğrenme

Student Opinions on Web-Supported Evidence-Based History Education: Example of The Scale of Evidence Digital Teaching Tool

ABSTRACT	INFORMATION
The "TEBİT" project, which is the first serious study to support history teaching in a web-supported environment and to integrate history teaching with digital teaching tools in our country, is an important development in digital history teaching for our country. This study was conducted to reveal the effect of the "Evidence Scale" teaching tool, which is one of the alternative teaching tools developed within the scope of the "TEBİT" project, on 9th grade students. Thus, in the research, the opinions of five 9th grade students who continue their education life in a private school in Ankara about the scale of evidence were conveyed. According to the student findings obtained at the end of the research, it has been reached as a result of the answers given that web-assisted evidence-based teaching makes learning enjoyable and permanent, makes important contributions to historical inquiry and historical thinking, students are constantly involved in the teaching process and this situation makes significant contributions to learning. In this respect, this research has revealed that supporting evidence-based teaching with digital teaching tools brings a new breath to history lessons and makes a great contribution to the skills that should be gained in history lessons.	Article Type Research Key Words Evidence Scale, Digital Learning, Evidence-Based Learning

GİRİŞ

Tarih öğretiminde kanıt kullanımı ve kanıt kullanımının önemine dair yapılan çalışmalar geçtiğimiz yüzyılın başlarından itibaren dinamik bir gündeme sahip olmuştur. Özellikle Batı kaynaklı çalışmalarda İngiltere ve Amerika önemli bir rol üstlenmiş ve tarih öğretiminde kanıt kullanımı konusunda önemli çalışmalar yapmışlardır. Tarih öğretiminde kanıt kullanımı 1960'lı yılların sonlarından itibaren artış göstermiştir (Kabapınar, 2019). Nitekim kanıtların merkezde olduğu öğrenme anlayışı farklı bir yaklaşım olarak ortaya çıksa da bazı sıkıntıları beraberinde getirmiştir. Dönemin genel özellikleri dikkate alındığında belgelere ulaşım konusunda yaşanan sıkıntılar belirgin bir şekilde anlaşılmaktadır. Özellikle birinci elden belgelere ulaşmak ve onlardan faydalanmak oldukça güçtür. Fakat 1990'lı yıllarda teknoloji ağında oluşan gelişmelerle birlikte kanıt temelli öğrenmede farklı bir ivme kazanacaktır. Çünkü web destekli oluşturulacak sanal ortamlarda çeşitli kanıtlara ulaşım daha esnek ve kolay hale gelmeye başlayacaktır. Böylelikle tarihte kanıt kullanımı konusunda önemli bir devrim yaşanacaktır. Bu devrimin genel tabiri ise "tarihte dijitalleşme", "dijital tarih" denilen bir kavramın doğmasıyla oluşan bir süreci kapsamaktadır. Dijital tarih ile bilimin ve öğretimin her aşamasında yapılan tarihin yöntemini ve tarihçilerin günlük işlerinde kullandıkları kütüphaneleri ve veri tabanlarını değiştirecek bir tarihçilik çalışması oluşmuştur (Vernon Burton, çev. Berk & Kanat, 2018). İşte tarihçilik üzerine çalışmanın bu noktasını bilgisayarlar ve günden güne artan bilgisayar

kullanımı sağlamıştır. Yukarıda da bahsedildiği gibi artık tarihin ana malzemesi olan kanıtlara ulaşmak geçmişe oranla çok daha kolay hale gelecektir. Web destekli oluşturulan arşivler ve belli başlı siteler tarihte birinci elden kanıt sunma konusunda önemli birer referans olmuşlardır. Özellikle devletlerin ve vakıfların desteklemiş olduğu dijital arşiv çalışmaları ve buna bağlı olarak birden çok arşiv sitesinin ortaya çıkması belgelerle tarih öğretimini büyük oranda kolaylaştırmış ve tarihin dijitalleşmesine katkı sağlamıştır (Kabapınar, 2014). Günden güne artan bu gelişmelerle birlikte tek tuşla ulusal arşivlere, özel arşivlere ve o web sitelerinin kanıtları kullanarak oluşturmuş olduğu etkinliklere ulaşmak mümkündür. Bu noktada hem öğretmenler hem de öğrenciler için belgelere ve kanıtlara ulaşmak çok daha kolay hale gelmiş ve tarih öğretimine de büyük katkıları olmuştur. Nitekim araştırmalar (Bolick, 2006; Doğan & Dinç, 2007; Lee, 2002; Lee & Molebash, 2004; Spaeth & Cameron, 2000) birinci el tarihî kaynaklara dayalı öğretimde web tabanlı tarih arşivlerinin kullanılmasının öğrenme ve araştırma sürecine çok önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Dijital tarih kavramına yatkınlığıyla bilinen ve başı çeken en önemli ülke Amerika Birleşik Devletleri'dir. Bu alanda yapılan ilk projelerden birisi ABD Kongre Kütüphanesi (Library of Congress) tarafından yürütülen Amerikan Hafızası (American Memory) projesidir. Bu proje ile tarihî resmî belge, el yazma eser, eski baskı kitap, gazete ve dergi, 37 harita, resim türünde değişik görsel dokümanlar, film, ses ve müzik kaydı gibi farklı nitelikte milyonlarca belge dijital ortama aktararak arşivlenmiştir (Ata, 2011). Bu belgelere memory.loc.gov bağlantısından açık ve ücretsiz bir biçimde ulaşılabilir. ABD'de dijital arşiv oluşturma çalışmalarının yoğun bir biçimde yürütüldüğü bir diğer kurum Ulusal Arşiv'dir (National Archives). Ayrıca birçok üniversite, vakıflar ve diğer sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içerisinde dijital tarih projeleri yürütmüşlerdir (Lee, 2002). Tüm bu çalışmalar ABD'de her isteyen için kolay bir biçimde erişilebileceği, çok büyük miktarda ve çeşitlilikteki belgenin web üzerinden kamuoyuna açılmasını sağlamıştır (digitalhistory.uh.edu, memory.loc.gov, docs.edu) Üstelik bu hizmetler sadece belge sunmakla kalmamış, birçok farklı alanda kanıt temelli öğrenme etkinliklerine yer vererek öğretmenlere de ulaşmayı ilke edinmişlerdir. Kanıt temelli öğrenme ile harmanlanmış web sitesi tasarımlarına yönelik yapılan çalışmalar sadece Amerika ile sınırlı kalmamıştır. İngiltere, Fransa, Kanada, Almanya gibi ülkelerde birçok arşiv ve özel siteler sadece belge sunma hizmeti vermeyip, yanı sıra kanıtlara dayalı etkinlikleri de ücretsiz sunmakla birlikte öğretmenleri kanıt temelli öğrenmeye yönlendiren, kanıt temelli etkinlik oluşturmalarına imkân veren birçok farklı menüye yer vermiştir. (Schoolhistory.co.uk, teachinghistory.org & historiana.eu) web siteleri bu duruma bir örnektir. Aşağıda bu sitelere ilişkin detaylı bilgiler verilecek ve yapılarından bahsedilecektir. Burada üzerinde durulması gereken önemli bir nokta bulunmaktadır. Öyle ki bu siteler ve benzeri Batı menşeli siteler tarihte dijitalleşmeyi sadece belge sunmak olarak algılamamışlardır. Onlar çeşitli interaktif araçlar tasarlayarak, kanıt temelli öğrenmeye yönelik web destekli araçlar ve etkinlikler geliştirerek ve buna uygun ders planları hazırlayarak kanıt temelli öğrenmeyi tarih derslerinde etkin olarak kullandırmayı hedeflemişlerdir. Böylelikle tarih derslerinde keyifli

bir kanıt temelli öğrenme ortamı oluşturmak istenmiştir.

Ülkemizde ise devlet destekli ve vakıf destekli siteler, sanal kütüphaneler bulunsa dahi çoğu sadece, belge arama ve tarama hizmeti sunmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde henüz öğretmenlerin ve öğrencilerin yararlanabileceği web destekli etkinlikler ve araçlar içeren, kanıt temelli öğrenmeyi ve dijital tarih öğretimini çeşitli araçlarla destekleyen resmi bir site bulunmamaktadır. Ülkemizde siteler içerisinde birinci elden kaynakların sadece sunulması, belgelerin çevirilerinin yapılması öğretmenler ve öğrenciler için yeterli değildir (Güvenbaş, 2013; Karabağ & Güvenbaş, 2016). Belgenin sadece sunulması kanıt temelli öğrenme için eksik kalmaktadır. Belgeler kullanılarak birçok farklı tarih öğretimi materyali sağlanabilmektedir. Batı’da gördüğümüz örnekler bunun bir delilidir. Gerek belgelerle oluşturulmuş etkinlikler gerekse belgelerle oluşturulmuş ve tarihsel kanıt olarak sayabileceğimiz 3B animasyonlar, sanal ortamlar kanıt kullanımı konusundaki çeşitliliği göstermekle birlikte tarih öğretiminde çağın gerekliliklerini ortaya koymaktadır. Tüm bu noktalardan hareketle öğretmenleri kanıt kullanımı konusunda bilgilendiren, ders içerisinde ele alacakları konuya uygun etkinlikleri ve çeşitli web destekli araçları bulunduran, arşiv sitelerine yönlendiren, kendi etkinliklerini oluşturmaya sevk eden dijital tarih öğretimini destekleyecek web sitesi gereklidir. Bu noktada Batı’da yapılan sitelerin çok boyutlu olup, sayılan amaçlara hizmet ettiği dikkate alınırsa ülkemizde buna benzer öğretim amaçlı bir düzenleme gerekliliği ortadadır. Ülkemizin köklü tarihi ve arşivlerinde kayıtlı belgelerin sayısı bu gerekliliğin bir nedenidir. Genel olarak bakıldığında günümüz dünyasında dijital olarak bulunan yabancı arşiv siteleri ve kütüphaneler sadece araştırmacılara değil, öğretmenlere, öğrencilere ve hatta toplumun her kesimine hizmet etmek üzere çok amaçlı bir yapı ile oluşturulduğu söylenebilir. Üstelik bu arşiv sitelerinde öğretmenlerin kullanabilmesi için “kanıt temelli öğrenme” prensibine uygun etkinliklerin yer alması, öğretmenlere kanıt temelli öğrenme metodolojisi hakkında bilgi vermesi derslerde kanıt temelli öğrenme yaklaşımının kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Ülkemizde ise devlet destekli ve vakıf destekli siteler, sanal kütüphaneler bulunsa dahi çoğu sadece, belge arama ve tarama hizmeti sunmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde henüz öğretmenlerin ve öğrencilerin yararlanabileceği kanıt temelli etkinliklerin bulunduğu resmi bir site bulunmamaktadır. Siteler içerisinde birinci elden kaynakların sadece sunulması, belgelerin çevirilerinin yapılması öğretmenler ve öğrenciler için yeterli değildir (Güvenbaş, 2013; Karabağ & Güvenbaş, 2016). Öğretmenleri kanıt kullanımı konusunda bilgilendiren, ders içerisinde ele alacakları konuya uygun etkinliklerin bulunduğu arşiv sitelerine yönlendiren, kendi etkinliklerini oluşturmaya sevk eden ve hazır etkinlikler barındıran bir yapı gereklidir. Bu noktada Batıda yapılan sitelerin çok boyutlu olup, sayılan amaçlara hizmet ettiği dikkate alınırsa ülkemizde buna benzer öğretim amaçlı bir düzenleme gerekliliği ortadadır. Ülkemizin köklü bir tarihe sahip olması ve geçmiş döneme ait sayısız belge bulundurması bu gerekliliğin bir nedenidir.

Araştırma boyunca yararlandığımız ve Türkiye’de dijital tarih öğretiminde öncü bir adım olan TEBİT projesinin çıkış noktasını da bu gereklilikler oluşturmaktadır. İnternet destekli tarih öğretimi dünyada oldukça yaygın bir şekilde kullanılırken ülkemizde çok yaygın olarak kullanılmamaktadır. Nitekim arşiv ve arşivcilik alanında ülkemizde oldukça önemli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çeşitli belgelerin öğretim materyali olarak kullanılması ise yok denecek kadar azdır. İşte “TEBİT” bu amaca hizmet etmektedir. Öğretmenlerin gerek çeşitli belgelerle, gerekse web 2.0 araçları ve aktivite araçları ile 9. sınıf öğrencileri için oldukça fazla etkinlik oluşturmalarına imkan vermektedir. Aynı zamanda bünyesinde barındırdığı etkinlikler ile belgelerin ve kanıt temelli öğrenmenin tarih öğretiminde teknoloji ile harmanlanmış görüntüsünü sergilemektedir. Bu noktadan hareketle TEBİT, çağın gereklerini tarih öğretimine yansıtan görünümüyle ülkemizde öncü olma konusunda oldukça önemli bir konumdadır.

Problem Durumu

Tarih öğretiminde kanıt temelli öğrenmeye yönelik hazırlanan web destekli öğretim materyaline (kanıt terazisi alternatif öğretim aracı) ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; tarihsel bütünlük ilkesinden yola çıkılarak, birinci ve ikinci elden kaynaklar ile hazırlanmış 9. Sınıf tarih öğretimine uygun kanıt temelli etkinlikler içeren web tabanlı destekli öğretim materyalini (kanıt terazisi) öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirmektir.

Araştırmanın Alt Amaçları

Öğrenciler kanıt terazisini kullanışlı olarak değerlendirmişler midir?

- Öğrenciler kanıt terazisini etkili olarak değerlendirmişler midir?
- Öğrenciler kanıt terazisini belirtilen kriterlere uygun olarak değerlendirmişler midir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği çalışmadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Web sitesi ve tasarlanmış etkinliklerin öğrenci üzerinde bıraktığı etki ve kullanışlılığı, ders sürecine etkisi gibi noktaları aydınlatmak için nitel araştırma yöntemine ihtiyaç duyulmuştur.

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Yaptığımız araştırma TEBİT projesi kapsamında hazırlanmıştır. Böylelikle sürecin her

noktasında proje ile doğrultulu hareket edilmiştir. Bu noktadan hareketle araştırmanın çalışma grubunu araştırmacının görevli olduğu okulda yer alan öğrenciler oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel araştırma bölümünde web sitesinde araştırmacı tarafından tasarlanan etkinlikler ve yarı yapılandırılmış görüşme formu değerlendirmeye sunulmuştur. Bu değerlendirme projede yer alan öğretim görevlileri tarafından yapılmıştır. 3 alan uzmanı ve 1 ölçme uzmanına sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formu 8 sorudan oluşmuştur. Bu veri toplama aracında web sitesinde yer alan araştırmacı tarafından hazırlanmış etkinliklerin etkililiği, kullanışlılığı ve çeşitli kriterlere göre değerlendirilmesinin yapılması beklenmiştir. Böylelikle görüşme formu son halini almıştır. Bizim çalışmamızda görüşme formundaki sekiz sorudan dört soru kanıt terazisi ile ilgili olduğundan dört soru değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan web destekli kanıt terazisi öğretim aracı da bir veri toplama aracıdır. Kanıt terazisinin amacı, öğrencilerin çeşitli belgelere dayanarak bir tarihsel olayı, yorumu bir tartışma sorusu üzerinden analiz etmeleri ve analizleri sonucunda karar verdiği duruma ilişkin belgeleri kanıt terazisi adlı ölçeğe yerleştirmelerine dayanmaktadır. Örneğin “avcı-toplayıcı toplumda yaşam üzerinde doğal faktörler mi yoksa beşerî faktörler mi etkili olmuştur” sorusundan hareketle öğrenciler, bu konuya ilişkin çeşitli belgelerle karşılaştırılacaktır. İncelemeler sonucunda kararlarına ağır basan noktayı belirleyip, belgeleri kanıt terazisine yerleştirecektir. Yerleştirme sonunda doğal faktörler mi yoksa beşerî faktörler mi daha ağırlıklı olduğu tespit edilecek ve öğrencinin konu hakkındaki kişisel görüşü ortaya konulacaktır.

- Çalışma boyunca öğrenciler bir tarihsel kanıtlara dayalı olarak ulaştığı yorumları formüle edebileceklerdir.
- Kanıt olarak güvenilirliği ve geçerliliği belirlemek için tarihsel belgeleri analiz etmeleri gerektiğinin farkında olacaktır.
- Tarihsel sonuçlara ulaşmak kanıtlar arasında bir ilişki kurmayı ve onları birleştirmeyi anlayacaktır.
- Kanıtların ikna ediciliğini belirleyecek ve kendi yorumu ile bu ikna ediciliği birleştirerek göreceli bir tarihsel görüş ortaya koyacaktır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi için ilk olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu görüşme formuna bağlı olarak öğrencilerden dönütler alınmıştır. Elde edilen dönütler betimsel

analiz yöntemi ile sunulmaya çalışılmıştır. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken, içerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 89). Betimsel analizle görüşme yapılan bireyleri tanıtıcı bulgular değerlendirilir, içerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya çalışılır; birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır. İçerik analiziyle katılımcıların görüşlerinin içerikleri sistematik olarak tanımlanmaktadır.

BULGULAR

Araştırmada 5 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu 5 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve öğrencilerin cevapları alınmıştır.

Birinci Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri

Soru 1: Harmanlanarak (kanıt temelli-web destekli) verilen dersin zayıf ve güçlü yönleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Ö1: *Monoton bir öğrenme şekli yerine daha çok etkinlik yaparak, bizim öğrenme yönümüzü daha güçlü şekilde ortaya koyan bir sistem olmuş. Olumsuz yön olarak ise herhangi bir yorum yapma ihtiyacı düşünmüyorum çünkü olumsuz yönü yok.*

Ö2: *Güçlü yönleriyle ilgili derste hani günler sonra hatırlamaya çalıştığımda aklımda direk o sahneler geldi ve gözümde tekrar canlandı. Sanki tekrar anlatıyormuşsunuz gibi hissettim. Yani hani görsel hafızası olanlar içinde kesinlikle daha iyi. Negatif herhangi bir yönü yok bence.*

Ö3: *Zayıf yönü olduğunu düşünmüyorum açıkçası gayet etkili olduğunu düşünüyorum. Onun dışında dediğim gibi bu öğrenmemize baktığımız bence gayet etkili bir yöntem çünkü bir şeyleri kanıt eşliğinde görüyoruz. Güçlü yönü olduğunu daha fazla düşünüyorum. Zayıf yönü olduğunu düşünmüyorum.*

Ö4: *Ben güçlü yönlerinin olduğunu düşünüyorum. Tarih dediğimiz şey aslında bazen algılanması güç olabilen bir şey. Buna işte insanların mesela eski inanışlarından falan da örnek verebiliriz. O yüzden bence bir şeyleri göstererek ve sergileyerek, onu görebileceğimiz nesnel ve somut bir hale getireceğimiz şekle yerleştirmek tarihin daha iyi anlaşılmasını sağlıyor. Buna mesela yaratıcı dramayı örnek verebiliriz. En basitinden tarih yaratıcı drama ile daha rahat anlaşılacak bir şey.*

Ö5: *Güçlü yönleri olarak ilk başta kendimiz yapıyoruz ve böylece daha akılda kalıcı oluyor. Özellikle belli başlı konularda. Mesela Hammurabi kanunları gibi böyle şeyler daha akılda kalıcı oldu. Eksi yönleri ise sunucuların aksaması, belli başlı sitelerin etkinlikler sırasında sunucuların aksaması etkinliklerin yarıda kalmasına neden oluyor bu da bizim için eksi bir durum.*

Birinci soruya verilen cevaplar dikkate alındığında öğrencilerin kanıt terazisi etkinlik aracıyla işledikleri dersi oldukça verimli buldukları söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin geleneksel öğrenme metodolojisi yerine web destekli harmanlanmış bir öğrenmenin daha güçlü olduğunu söyledikleri görülmüştür. Aynı zamanda etkinlikler sonucunda öğrencilerin kanıt terazisi aracını işlevsel buldukları, bu aracın ezbere dayalı olmaktan ziyade sürecin içerisine öğrencinin de dahil olduğu bir sistem ortaya koyduğunu söylemişlerdir. Bu durumda tarih derslerinin beklenen amaca uyum sağladığını göstermektedir.

İkinci Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri

Soru 2: Etkinlikler ders sürecine nasıl yansıdı?

Ö1: Etkinlikler ders sürecine kişinin öğrenme yetisini güçlendirerek, sınavlarına da bu başarı yansıyarak, kişinin hafızasında geçici olmak yerine daha akılda kalıcı şekilde tarih bilgilerinin yerleştiğini düşünüyorum.

Ö2: Hocam etkinliklerin ders sürecine katkısı oldu. Çünkü tekrardan sanki tekrar anlatıyormuşsunuz gibi hatırlamamı sağladı ve akılda kalıcılığı daha fazla oldu. Dümdüz anlatıp geçmektense bir görselle desteklemek hani bu böyle miydi, değil de bunu gördüm bu böyleymiş dememe yol açtı.

Ö3: Bence etkinlikler öğrendiğimiz şeyleri pekiştirmemize neden oldu. Akılda kalıcılığı daha fazla destekledi.

Ö4: Söylediğim gibi dersin daha anlaşılır bir hale gelmesini ve daha eğlenceli bir hal almasını sağladı. Akılda kalıcılığı arttırdı. Mesela ben bir yerde bir şey okurken anladığım kadarıyla bir şeyi görüp somutlaştırıp zihnimde yer alıyor. O yüzden bence bu şekilde derslerde daha kalıcı olduğunu düşünüyorum.

Ö5: Etkinlikler ders sürecine aslında iyi yansıdığını düşünüyorum. Çünkü bu konuda yine dediğim gibi belirli başlı şeylerde belli başlı şeyleri görerek yaptığımız için; belki benim öğrenmemden de kaynaklıdır fakat akılda daha kalıcı olduğunu ve dersin daha verimli geçirildiğini düşünüyorum.

Öğrencilere sorulan ikinci soru dikkate alındığında verilen cevaplar öğrencilerin ders sürecinden oldukça memnun olduklarını göstermektedir. Kanıt terazisi aracı kullanılarak işlenen ders öğrencilerin dersi daha eğlenceli ve daha anlaşılabilir hale getirdiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu etkinliklerin akılda kalıcılığı arttırdığı, böylelikle dersin daha verimli bir hale büründüğünü belirtmişlerdir. Bu durumda çalışmanın amacına ulaşması açısından oldukça önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

Üçüncü Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri

Soru 3: Öğrenim deneyimlerinizden ne derece memnun kaldınız?

Ö1: Öğrenim deneyimimden son derece memnun kaldığımı söyleyebilirim. Benim gibi tarih dersini seven birisi olarak benim için çok daha iyi bir öğrenme sistemi olduğunu söyleyebilirim. Etkinliklerin tarih dersine olan sevgimi daha çok güçlendirdiğini söyleyebilirim. Ekstra olarak da monoton bir öğrenme biçimi yerine kendimizi daha çok eğlenceli hale ve yararlı hale getirdiğini söylemek mümkündür.

Ö2: Kanıt terazisinde tarihle ilgili bir olayın hem tarafsız şekilde bakmayı hem de kendim görüp, kendim karar verip değerlendirdiğimi gördüm. Sonucu daha iyi tarafsız bir şekilde görmemi sağladı. Taraflı bir yöndense tamamen tarafsız baktım ve daha iyi öğrenmiş oldum. Sentez yapabildim.

Ö3: Ders sürecinden gayet memnun kaldım. Yani sevmeyeceğim diye düşündüğüm dersi sevdim.

Ö4: Bunu 10 üzerinden puanlayacak olursam eğer bence oldukça iyiydi. Çünkü dediğimiz gibi bir şeyi okumaktansa onu somut bir şekilde gözümüzde canlandırabilmeniz daha önemli. Bu yönde daha güzel ve etkili bir ders. Ders bu şekilde daha iyi oldu.

Ö5: Yani şu anda biraz daha başlangıç seviyesinde olduğunu düşünürsek öğrenim deneyimleri bu yüzden biraz da puanlayacak olursam 5 üzerinden 3 verebilirim.

Öğrencilere sorulan üçüncü soru dikkate alındığında öğrencilerin öğrenim deneyimlerinden oldukça memnun kaldıklarını söylemek mümkündür. Etkinliklerle işlenen dersin öğrencilerin derse karşı olan tutumlarına da etki sağladığını söyleyebiliriz. Yine üzerinde durulan temel noktalardan biri de monoton öğrenme biçimi yerine akılda kalıcı ve ezberden uzak bir öğrenme biçimi ortaya koyduğunu söyledikleri görülmüştür.

Dördüncü Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri

Soru 4: Bu dersi diğer öğrencilere alması için tavsiye eder misiniz? Neden?

Ö1: Başka okullarda öğrencilerin bu tarz sitelerle (TEBİT) ders işlediğini düşünmüyorum. Onlar genellikle deftere bakarak sürekli bir monoton biçimde ezber ve konuşma biçiminde işledikleri derse karşı, bizim burada almış olduğumuz etkinliklere dayalı dersin onların da alması gerektiğini düşünüyorum.

Ö2: Hocam tavsiye ederim çünkü tarih hani böyle bir kitaptan okuyup geçilmemeli daha kapsamlı bir şekilde ve akılda kalıcı şekilde öğrenilmeli. Çünkü geçmişimizi iyi öğrenmemiz gerekiyor ki geleceğimize yön verelim. Bu yüzden tavsiye ederim.

Ö3: Bu dersi diğer öğrencilerin de almasını kesinlikle tavsiye ederim çünkü bunu kaçınıcı kez tekrarlıyorum bilmiyorum ama kesinlikle daha fazla akılda kalıcılığı var. Bence insanlara tarihi sevdirmek için gayet güzel bir şey.

Ö4: Bu dersi diğer öğrencilere alması için tavsiye ederim. Dediğim gibi bir şeyi okumak sıkıcı bir şey. Tarihi mesela kitaplardan okumak sıkıcı bir şey. Ve mesela bence yaptığımız şey bundan daha eğlenceli.

Online ortamda somut bir şekilde kafanızda canlandırabileceğiniz bir şey olması. Bu durum gerek tarihi gerek yaptığımız işi yani iyi hale getiriyor. Zevkli hale getiriyor.

Ö5: Eğer zamanları varsa evet, tavsiye ederim. Dediğim gibi öğrenme konusunda onlara yardımcı olacağını düşünüyorum.

Dördüncü soruya verilen cevaplar dikkate alındığında öğrencilerin almış oldukları bu dersi diğer öğrencilere de tavsiye ettikleri görülmüştür. Bu durum da öğrencilerin derse karşı olumlu yönde tutum sergilediklerini ve dersin amacına ulaştığına işaretler. Öğrencilerin derse ilişkin görüşleri kanıt terazisi aracının geçerli bir öğrenim aracı olduğunu destekler niteliktedir. Burada değinilmesi gereken bir nokta ise zamandır. Tarih derslerinde zamanın etkin kullanımı ve süre kısıtının olmadığı durumlarda bu tarz etkinlikleri yapmanın ve kullanmanın daha kolay olduğu öğrencilerin verdikleri cevaplardan anlaşılmıştır.

TARTIŞMA

Ele almış olduğumuz bu çalışma günümüz dünyası öğrencilerinin dijital içeriklere yatkınlığını göz ardı etmememiz gerektiğini ortaya koymuştur. Özellikle tarih gibi kimlik belirleyen ve soyut kavramların çok yoğun olarak yer aldığı bir derste sıkıcılıktan ve ezberden uzak bir yöntem sağlamak istiyorsak dersi öğrenci merkezli bir formatta ele almanın doğru olacaktır. Çalışmamız süreç boyunca bünyesinde bulunan etkinliklerle öğrenciyi işin mutfağında bizzat çalışmaya yönlendirmiştir. Bu açıdan bakıldığında web destekli öğretim araçları ile entegre bir öğretimin fayda öğrenciler üzerinde fayda sağladığı anlaşılmıştır. Araştırmada kanıt terazisine yönelik öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar bu durumu destekler niteliktedir. Öğrenciler web destekli kanıt temelli öğretim aracına ilişkin vermiş oldukları görüşlerde öğretim aracını akılda kalıcılığı arttıran, ezberden uzak, yaratıcı düşünmeye sevk eden, öğrenci merkezli öğrenme ortamı sağlayan, sıkıcılıktan uzak vb. ifadelerle değerlendirmişlerdir. Bu da tarih dersleri için oldukça önemli bir gelişmedir. Sonuç olarak web destekli işlediğimiz kanıt temelli dersin ve kanıt terazinin öğretim aracı tarih dersinin öğretimini daha kalıcı, etkili ve eğlenceli hale getirdiği anlaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Ata, B. (2011). Sosyal bilgiler eğitiminde iyi bir örnek: ABD Kongre Kütüphanesinin Amerikan hafıza projesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(2), 261-270.
- Berk, F., & Kanat, V. (2018). Amerikan Dijital Tarihi (American Digital History) Orville Vernon BURTON. *Turkish History Education Journal*, 7(2), 697-719.
- Bolick, C. M. (2006). Digital archives: Democratizing the doing of history. *International Journal of Social Education*, 21(1), 122-134.

- Doğan, Y., & Dinç, E. (2007). Birinci Elden Tarih Kaynaklarının Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde İnternet Üzerinden Kullanımı: ABD ve İngiltere’den Uygulama Örnekleri
- Güvenbaş, M. (2013). Tarih öğretiminde arşiv belgeleriyle hazırlanan internet destekli öğretim materyaline ilişkin öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara.*
- Kabapınar, Y. (2014). Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi.
- Kabapınar, Y. (2019). Kanıt temelli öğrenme; tanım, kapsam, yaklaşımlar. *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme, 1*, 29-54.
- Karabağ, Ş., & Güvenbaş, M. (2016) İnternet Destekli Tarih Öğretiminde Arşiv Belgelerinin Kullanımı ve Önemi Türk Arşivleri İçin Bir Çalışma Örneği.
- Lee, J. K. (2002). Digital history in the history/social studies classroom. *The history teacher*, 35(4), 503-517.
- Lee, J., & Molebash, P. (2004). Using digital history for positive change in social studies education. *Journal of Computing in Teacher Education*, 20(4), 153-157.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

1923-1938 Arası Eğitim Dergilerinde “Vatandaşlık - Milliyetçilik” Konulu Yazıların Analizi

Gönül Türkan DEMİR^a

^a Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, ORCID:0000-0002-6056-4137

ÖZET	METİN BİLGİSİ
Cumhuriyet’in ilk yıllarında eğitimciler tarafından yayınlanan süreli yayınlar dönemin eğitim anlayışlarını yansıtmaları açısından önem taşımaktadır. Bununla birlikte dönemin önemli eğitimcilerinin kavramlar ve olgularla ilgili düşüncelerini paylaştıkları yazılara da sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Vatandaşlık ve Milliyetçilik kavramları yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin sağlam temeller üzerine oturtulması açısından önem taşımaktadır. Bu kavramlarla ilgili dönemin eğitimcilerinin görüşlerinin incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Eğitimcilerin vatandaşlık ve milliyetçilik kavramlarına bakış açıları 1923-1938 yılları arasında yayınlanan eğitim dergilerindeki yazılar üzerinden değerlendirilecektir. Doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışma nitel bir araştırmadır. Çalışma sürecinde 37 eğitim dergisinin ulaşılabilen tüm sayıları üzerinde yapılan inceleme sonucunda vatandaşlık ve milliyetçilik kavramlarıyla doğrudan ilgili olan 12 farklı dergide toplam 24 yazı tespit edilmiştir. Tespit edilen yazıların tarihleri, yazarları ve kısaca içerikleri bulgular bölümünde verilmiştir. İncelemeler sonucunda eğitimcilerin özellikle milliyetçilik ve milli terbiye konuları üzerinde durdukları, okullarda verilecek vatandaşlık eğitimiyle ilgili görüşlerini paylaştıkları, dönemin vatandaşlık eğitim programlarını değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bazı yazılarda iyi bir vatandaş olmanın temelinde yurdunu ve milletini her yönüyle iyi bilmenin öneminin vurgulandığı bu amaçla yurt araştırmaları konusunun üzerinde durulduğu da anlaşılmıştır.	Tam metin Türü Araştırma Anahtar Kelimeler Vatandaşlık, Milliyetçilik, Süreli Yayınlar, Erken Cumhuriyet Dönemi

Analysis of Articles on "Citizenship - Nationalism" In Educational Journals Between 1923-1938

ABSTRACT	INFORMATION
Periodicals published by educators in the first years of the Republic has been important in terms of reflecting the educational understanding of the period. In addition to this, it has seen that the articles in which the important educators of the period shared their thoughts on concepts and phenomena are frequently included. The concepts of citizenship and nationalism has important in terms of establishing the newly established Republic of Turkey on solid foundations. The aim of this study is to examine the views of the educators of the period about these concepts. The perspectives of educators on the concepts of citizenship and nationalism will be evaluated through the articles in the education journals published between 1923-1938. This study, which was carried out with the method of document analysis, is a qualitative research. As a result of the examination made on all accessible issues of 37 education journals during the study process, a total of 24 articles were identified in 12 different journals that are directly related to the concepts of citizenship and nationalism. The dates, authors and briefly the contents of the identified articles are given in the findings section. As a result of the examinations, it was determined that the educators especially focused on nationalism and national education, shared their views on citizenship education to be given in schools, and evaluated the citizenship education programs of the period. In addition, it has been understood that in some articles, the importance of knowing the homeland and nation well in all aspects is emphasized on the basis of being a good citizen, and the subject of dormitory studies is emphasized for this purpose.	Article Type Research Key Words Citizenship, Nationalism, Periodicals Early Republican Period

120

GİRİŞ

19. Yüzyılda meydana gelen ekonomik değişimlerin siyasete yansıması sonucu önemli bir kavram haline gelen Milliyetçilik düşüncesi, Avrupa'dan başlayarak dünya geneline yayılan bir tarihsel süreç içerisinde gelişmiştir (Köken, 2014, 72-73). Bu gelişim süreci boyunca milliyetçilik düşüncesi her toplumun üzerinde önemle durduğu, kendi kültürel özelliklerine göre açıklamaya çalıştığı bir kavram haline gelmiştir. 19. yüzyıl boyunca sosyologlar, filozoflar, tarihçiler milliyetçilik düşüncesi üzerine tartışırken, siyasi yönetimler de uzun süren askeri mücadelelerin sonucunda bu düşünce etrafında yeniden şekillenmiştir.

Milliyetçilik ile ilgili literatür incelendiğinde kavramın ya da ideolojinin ortaya çıkışından günümüze kadar oldukça büyük bir birikimin olduğunu görmek mümkündür. Her düşünür milliyetçiliği kendi perspektifinden ele almış ve pek çok tanımı yapılmıştır. Bu kadar çok tanımın olması bize aslında milliyetçiliğin özellikle ideolojik boyutta tanımlanmasının oldukça zor olduğunu göstermektedir. Ertan ve Örs (2018, 41) milliyetçiliğin müphemliği üzerine yapmış oldukları çalışmada bu durumu şu şekilde ifade etmiştir; "Milliyetçiliği tanımlamak çok

kolay değildir, çünkü bu kavram tek başına işlev görmez, o sadece en önemli değil, aynı zamanda en zayıf halkası olduğu bir zincirin içinde bulunur. Bu kavram: "yurttaşlık, yurtseverlik, popülizm, etnizm, etnosantrizm, yabancı düşmanlığı, şovenizm, emperyalizm..." gibi terimlerle zenginleşmekle kalmamış; millet, milliyet, etnisite, kültür, ırk, ırkçılık, halk, yurtseverlik vb. diğer terimlerle de iç içe geçmiş ve bir müphemliğe bürünmüştür. Milliyetçilikle ilgili müphemliğin, aslında milliyetçilik kavramının diğer kavram ve terimlerle mecburi olarak girmek zorunda olduğu girift ilişkiden de kaynaklandığı şüphe götürmez bir realitedir. Her ne kadar konu ile ilgili çalışma yapanların neredeyse tümü kavram ile ilgili var olan müphemliği kabul etmiş ve onu açıklığa kavuşturmaya çalışmışsa da, bu amacın tam olarak gerçekleştirilebilmiş olduğunu söylemek mümkün değildir." Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere üzerinde çokça tartışmalar yapılan milliyetçilik düşüncesi birçok terimle birlikte ele alındığı zaman bir amaca hizmet etmeye uygun hale gelebilmektedir.

Milliyetçilik tartışmaları özellikle iki nokta üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlardan birincisi millet kavramının tanımı çerçevesinde şekillenmektedir. Millet tanımında maddi ögeler olan dil, din, ırk kavramlarının yanında manevi unsurlar olarak nitelenebilecek ulusal bağlılık, ulusal bilinç kavramlarına yer verilmesi konusunun bu tartışmaların ana fikrini oluşturduğunu görmek mümkündür. İkinci olarak ise, millet kavramının kaynağı üzerinden farklı tartışmaların oluşturulduğu görülmektedir (Öztürk, 2018, 371). Bu tartışmaları Aydın (1998, 758) şu şekilde ifade etmiştir; "... millet tarifinde hâkim olmuş iki görüş vardır. Bunlardan birincisi, objektif millet anlayışıdır. Bu görüşe göre; millet aynı ırktan gelen, aynı dili konuşan ve aynı dine inanan insanların meydana getirdiği topluluktur. İkinci görüş ise, sübjektif veya kültürel millet anlayışıdır. Bu anlayışa göre ise; bir milletin meydana gelmesinde, ırk, dil veya din esas alınarak yapılan tanımlar eksiktir. Yani bir toplumdaki fertlerin arasında, kültür birliği, gönül birliği, ülkü birliği, birlikte yaşama ve ortak tarih şuurunun var olması gerekmektedir". Bu bağlamda milleti "geçmişte, günümüzde ve gelecekte; hatıraları, yönelişleri ortak olan varlıktır (Doğan, 2002, 131)" şeklinde genel bir tanımla ifade etmek doğru olacaktır. Bu tanımdan yola çıkarak Milliyet'i "bir aidiyet barındıran bir bütüne bağlılığı ifade eden bir kavram olarak düşünmek" ve Milliyetçiliği de "milliyetten yana tutum sergilemek ve aidiyetten yana tavır almak" şeklinde ifade etmek mümkündür (Kantar, 2019, 2143).

Millet, Milliyet ve Milliyetçilik kavramlarının etkisi altında değişen devlet yönetimlerinin bir sonucu olarak karşımıza çıkan kavramlardan biri olan vatandaşlık kavramı bu çalışmada üzerinde durulacak ikinci kavramdır. Gerçek kişilerin bir devletle arasındaki siyasi ve hukuki bağ olarak ifade edilen vatandaşlık kavramının tarihsel süreçte geçirdiği değişimler içinde bulunan çağın özelliklerine ve devlet-millet arasındaki karşılıklı bağlılık ve beklentilere göre şekillenmiştir (Bilge, 2020, 131-132; Düzenli, 2021,445; Polat, 2011, 129-132). Türk tarihi incelendiğinde millet olma bilincinin ve bunun getirdiği birlik ve beraberlik duygusunun

tarihinin her safhasında korumayı başarabildiğini görmek mümkündür (Aydın, 1998,758-762).

Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasıyla birlikte çağın gerektirdiği milli devlet olma yolunda önemli bir adımın atılmasıyla birlikte milliyetçilik ve vatandaşlık kavramlarının da yeni bir boyut taşımaya başladığı söylenebilir. 20. yüzyılın başlarında milliyetçilik fikrini temele alarak kurulan cumhuriyetin aydınları hem milliyetçiliği çağdaş bir zeminde bilimsel bir temele dayandırmaya çalışmış hem de yani kurulan devletin hedeflerine uygun vatandaş tipini açıklamaya çalışmıştır. Ziya Gökalp, Yusuf Akçura, Munis Tekinalp (Moiz Kohen), İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Mehmet İzzet, Hilmi Ziya Ülken gibi önemli isimler Türkçülük akımının temsilcileri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kara, 2018, 258). Bu isimlerin haricinde dönemin önde gelen eğitimcilerinin de milliyetçiliğe dair görüşlerini başta süreli yayınlar olmak üzere çeşitli şekillerde paylaştıkları görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada 1923-1938 yılları arasında eğitimciler tarafından yayınlanmış olan süreli yayınlarda milliyetçilik ve vatandaşlık kavramlarının analizi yapılmıştır. Süreli yayınlar II Meşrutiyet döneminden itibaren Türk eğitim ve kültür hayatında oldukça önemli kaynaklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında da süreli yayınlara verilen önem ve bu yayınların etki alanları geniş kapsamlı olmuştur. Yeni devletin çağdaş bir zemine oturtulmasında kendilerine büyük bir görev verilen eğitimciler tarafından yayınlanan pek çok dergide eğitim, sosyoloji, felsefe, psikoloji, tarih, coğrafya, ekonomik, hukuk gibi farklı sosyal bilimlerle ilgili çalışmalar ortaya koymuşlardır (Demir, 2017). Bu yayınların incelenmesi dönemin sosyo-kültürel anlayışının açıklanmasında günümüz tarihçilerine ve eğitimcilerine katkı sağlamaktadır. Bu çalışmanın amacı, 1923-1938 yılları arasında eğitim dergilerinde milliyetçilik ve vatandaşlık ile ilgili ortaya konulmuş yayınların incelenmesi yoluyla bu dönemde eğitimcilerin ilgili kavramlara bakış açılarının ortaya konulması ve bu kavramlarla ilgili yapılan tartışmaların değerlendirilmesidir. Milliyetçilik ve vatandaşlık kavramları yeni kurulan cumhuriyetin temelini teşkil eden önemli anahtarlardan olmakla beraber günümüzde de geçerliğini ve önemini korumaya devam etmektedir. Bu bağlamda Türkiye Cumhuriyetinin ilk yıllarında bu kavramlara ilişkin bakış açılarının ele alınması ve hatırlatılması günümüzde yeniden yorumlanmaya çalışılan bu kavramların özünü anlayabilmek açısından önem taşımaktadır. Şüphesiz ki tarihin her döneminde siyasi, ekonomik pek çok faktörün etkisiyle bu tarz kavramların yeniden yorumlanması ya da modernize edilmesi kaçınılmaz görünse de kavramların özünden uzaklaşılması gibi bir tehlikeye de kapı aralamaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

1923-1938 yılları arasında yayınlanan eğitim dergilerinde vatandaşlık ve milliyetçilik konularının yazıların incelendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi remi kayıtlar, mektuplar, gazeteler, dergiler, şiirler, ortak kayıtlar, tarihsel dokümanlar gibi belgelerin incelenmesiyle gerçekleştirilen (Merriam, 2013,132) ve nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinden biri olarak kullanılabildiği gibi araştırmanın konusuna ve amacına uygun olarak tek başına araştırma yöntemi olarak da kullanılabilen bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 217-218). Çalışma sırasında ulaşılan belgelerin incelemesi yapılırken doküman incelemesi yönteminin dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma aşamalarına uygun hareket edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 223-231).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada incelenen 1923-1938 yılları arasında yayınlanmış olan eğitim dergilerine, TBMM Kütüphanesi, Milli Kütüphane Süreli Yayınlar Kataloğu, Hakkı Tarık Us Koleksiyonu, İSAM Kütüphanesi kataloglarından ulaşılmıştır. Kütüphanelerin imkanları doğrultusunda bazı dergilere dijital olarak ulaşılmış, dijital ortamda olmayanlar ise araştırmacı tarafından fotokopi ya da fotoğraf çekimi yoluyla elde edilmiştir. Toplam 37 farklı derginin çeşitli sayıları nitel veri analizine uygun bir program ile gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan dergilerin tüm sayılarının içindekiler listelerindeki başlıklar programa veri olarak girilmiş ve bu listelerde vatandaşlık ve milliyetçilik kavramları ile ilgili olduğu düşünülen yazılar bu çalışmanın ana verisini oluşturmuştur. 37 dergiden 12'sinde ilgili kavramlarla ilişkili olduğu düşünülen 24 başlık betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. 24 makalenin 8'inin vatandaşlık kavramı 16'sının ise milliyetçilik ile ilişkili olduğu düşünülmüştür. 24 makaleden 4 tanesi Latin harfleriyle basılmış diğerleri Osmanlıca'dan araştırmacı tarafından transkripsiyon yapılmıştır. Okumalar tamamlandıktan sonra bazı makalelerin içeriklerinin doğrudan milliyetçilik ve vatandaşlık kavramlarına uygun olmadığı anlaşılmıştır. Bu çalışmada sadece milliyetçilik ve vatandaşlık ile ilişkilendirilen 9 dergide 14 makalenin içerikleri bulgular kısmında verilmiştir. İncelenen makalelerin künyeleri tablo ile gösterilmiştir. İncelenen yazıların içerikleri verilirken gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılardan faydalanılmıştır.

BULGULAR

1923-1938 Arası Eğitim Dergilerinde Milliyetçilik ve Vatandaşlık İle İlgili Yazılar

Çalışmada incelenen dergilerden 8'inde milliyetçilik ile ilişkili olduğu düşünülen yazıların

başlıkları, yayımlandıkları dergi, yazar ve yıl bilgileri tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. 1923-1938 Arası Eğitim Dergilerinde Milliyetçilik ile İlgili Yazıların Künye Bilgileri

Makale Adı	Dergi	Yazar	Yıl
Milliyetperverliğin Manası	Anadolu Mecmuası	Mehmed Halid	1925
Milliyet Meselesi	Anadolu Mecmuası	Ziyaeddin Fahri (Fındıkoğlu)	1924
Türkiye Nasıl Yaşar?	Anadolu Terbiye Mecmuası	Kazım Nami	1923
Terbiyede Prensip Millet Olmalıdır	Birlik	Cemal Gökdemir	1925
Kitabiyyat: Mekteplerde Ahlakı Nasıl Telkin Etmeli - Milliyet Nazariyeleri ve Milli Hayat	Maarif Vekaleti Mecmuası	-	1925
İçtimaiyat: Milliyet ve İnsaniyet Ferdiyetimiz	Milli Mecmua	İstanbul Darulfünun Mantık Müderrisi Halil	1928
Milli Terbiye	Muallimler Birliği	Muallim Ziya	1926
Milli Terbiye: Mektepte Milli Terbiye - Mektep Haricindekilere Milli Terbiye Vermek - Türklüğe Hadim Sair Müesseseler	Muallimler Birliği		1926
Vatancılık Dersleri	Anadolu Terbiye Mecmuası	Çev. Kazım Nami	1922
Konferans: Vatan Nedir?	Gürbüz Türk Çocuğu	Selim Sırrı (Tarcan)	1930
Vatandaşlık Terbiyesi	Milli Mecmua	Cemil Sena	1928
Malumat-ı Vataniyye Programında Takip Edilen Esas	Muallimler Mecmuası		1924
Usul-i Tedris: Malumat-ı Vataniyye	Muallimler Mecmuası	Mustafa Rahmi	1926
Yurt Bilgisi	Terbiye	A.	1927

Tablo 1 incelendiğinde *Anadolu Mecmuası*, *Anadolu Terbiye Mecmuası*, *Birlik*, *Maarif Vekaleti Mecmuası*, *Milli Mecmua*, *Muallimler Birliği*, *Gürbüz Türk Çocuğu*, *Muallimler Mecmuası* ve *Terbiye* adlı dergilerde milliyetçilik ve vatandaşlıkla ilişkili 14 makale tespit edilmiştir. Adı geçen dergiler dönemin önemli eğitimcileri ve öğretmenleri tarafından çıkartılmış olmakla birlikte hedef kitleleri açısından çeşitlilik göstermektedir. Örneğin Maarif Vekaleti Mecmuası, Muallimler Birliği, Terbiye gibi dergilerin içerikleri daha çok öğretmenlere yönelik hazırlanmıştır. Anadolu Mecmuası, Anadolu Terbiye Mecmuası gibi dergiler ise yine öğretmenleri merkeze almakla birlikte daha kültürel ve entelektüel düzeyde içerikler oluşturmuşlardır. Dergilerin içerikleri dikkate alındığında milliyetçilik ve vatandaşlık ile ilgili

yazılarında derginin hedef kitlesine uygun bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Anadolu Mecmuasında yayınlanan *Milliyetperverliğin Manası* ve *Milliyet Meselesi* başlıklı yazıların içerikleri incelendiğinde yazarlar tarafından milliyetçilik kavramını bilimsel bir zeminde ele alındığı ve yayınlandığı dönemde yapılan milliyetçilik ekseninde yapılan tanımlamaların ve düşüncelerin eleştirel bir bakış açısıyla yorumlandığı görülmektedir.

Ziyaeddin Fahri (Fındıkoğlu) tarafından 1924 yılında yayınlanan *Milliyet Meselesi* başlıklı yazıda yazar son dönemde “millet” meselesine ait yapılan tartışmalara değinerek söze başlamıştır. Bu konuda bir tarafta Ocakçıların yaptıkları kongrelerle bir takım hükümler verdiklerini, diğer tarafta bazı hükmet adamlarının isnat ettikleri fikirlerin ne olduğunu bilmeksizin keyfi ve cezri kararlara giriştiklerini ifade etmiştir. Özellikle dönemin Darülfünun Müderrisi olan bir baş yazarın millet meselesinin yalnız kendisince malum olduğu anlaşılan fena neticelerinden bahsettiğini, memleketin milliyetçilik meselesinin rehberlerini, Ziya Gökalp ve Hamdullah Suphi Beyleri, vazifeye davet ettiğini belirtmiştir. Bahsedilen baş yazara göre bu iki mütefekkir rehber Türkiye’de millet umdesinin sahipleridir. Bu itibarla umdenin düşeceği delaletlere ancak yine onlar mani olabileceklerdir. Bu açıklamalardan sonra Ziyaeddin Fahri, bütün bu dedikoduları bir tarafa bırakarak millet meselesini mümkün mertebe tarafsız ve ilmi bir nazarla ele alacağını belirtmiştir. Ancak kendi düşüncelerini açıklamadan önce Ziya Gökalp ve Hamdullah Suphi Bey’in milliyetçilik fikirlerini ve bu isimlerin Türkiye’de milliyetçiliğin rehberleri olarak gösterilmesini sert bir şekilde eleştirmiştir. Bu eleştirilerinden bir bölüm aşağıda verilmiştir;

Birisi bizi daha çok edebi ve şairi bir mahiyeti haiz olan “Kızıl Elmacılık”ın baş döndürücü hülyası içinde bıraktı. Halbuki biz henüz realitesini tatmadığımız bir mefkure içinde yaşıyorduk. Diğer Türkistan2ın şuursuz gayrı mevcut bir şey adederek ona hraiçten Türklüğü aşıladı. Halbuki millet denen varlık zaten mevcuttu, mazinin deruni tekamül ile yaşamış batını, orijinal bir hayat arz ediyordu. Buna rağmen hakiki ismi ile Türk Labaratuvarı veya Türklük Telkihhanesi olan Türk Ocağı statik ve mekanik bir mevzua hariçten yapılan ilaveler gibi dinamik olan Türk varlığına bir şeyler ilave etmeye çalıştı, kendileri için fecii olması lazım gelen bir noktayı yani asıl Türk denen mevcudiyetin yakından ve bihandan alaka göstermemesi keyfiyetini ise ya görmüyorlar veya görmek istemiyorlardı. Senelerden beri devam ettiği zannedilen bu manaz ve zümresiz faaliyet merkezi her nedense bugün yine yaşıyor!...(Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu, 1924, 180).

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere yazar hem Ziya Gökalp’in kızıl elma fikrini hem de Türk Ocağı’nın çalışmalarını yetersiz ve milliyet meselesinin özünden uzak olarak değerlendirmektedir. Yazısının devamında Ziya Gökalp’in Türkçülüğün Esasları adlı eserinden ve diğer bazı çalışmalarından atıflar yaparak eleştirilerine devam etmiştir. Adı geçen iki mütefekkirin düşüncelerinin ilmi bir dayanağı olmadığını defaatle vurgulamıştır. Yazara göre;

milli vakayı olduğu gibi görmek, onu afaki bir usul ile tetkik etmek bu tetkikten sonra keşfedilen istikamet dahilinde milliyet cereyanının seyrini temine çalışmaktan ibaret olan ilmi telakkinin iki vetiresi vardır. Böyle bir terakki ya maddi, tabii, coğrafi veya harsi, tarihi, içtimai maiyet dairesi içinde serd edilebilir. Her iki izah tarzı için lazım olan anasır ve malzeme ise ancak milli tetkiklerin neticesinde elde edilecektir. Milli tarihimizin tedvininden bunun üzerine müesses bir içtimaiyatın vücudundan sonra ortaya çıkacak hakiki milliyet fikirlerini, henüz bu mesainin hiç bir tecelli etmeden görmek kabil değildir. (Ziyaeddin Fahri Fımdıkoğlu, 1924, 181).

Mehmet Halil tarafından kaleme alınan *Milliyetperverliğin Manası* başlıklı yazıda yazar ilk olarak millet kelimesinin tanımı yapmış ve milliyetperverlikle ilişkisini şu şekilde açıklamıştır; “*Milliyetperverliğin en ibtidai, en basit ve hatta hatıra gelen tarifi, “kimsenin mensub olduğu milleti sevmesi, onun için çalışması faydalı olmasıdır.” Bu tarife nazaran millet ile milliyetperver arasında yakın bir alaka, sıkı bir rabita, kati bir münasebet vardır ve milliyetperver tabirini izah edebilmek için evvel emirde “millet” mefhumu üzerinde durmak icap etmektedir. Milliyet nazariyeleri etrafında ne kadar münakaşa icra edilirse edilsin, millet kelimesine nasıl bir mana verilirse verilsin, hakikatte millet “vatanı ve harsı müşterek olan heyettir” (Mehmet Halil, 1925, 313). Yazısının devamında Ziya Gökalp’in millet tanımı [*Milleti lisanca, dince, ahlakça, bediiyetçe müşterek olan yani aynı terbiyeyi almış ferdlerden mürekkep bulunan bir zümredir*] eksik bulduğunu belirtmiş ve bu eksikliği şu şekilde ifade etmiştir; *Bu ifade de küllü teşekkül eden cüzler arasında manevi bir iştirakten ibaret olarak tespit edilen rabita, nokta-i nazarımıza göre natamamdır. Milleti terkeb eden fertler arasında o rabitayı itmam edecek kuvvet vatan iştirakidir. Harsça müşterek olan fakat vatanları müşterek olmayan fertler aynı millettendir değildir. Bunun gibi vatanları müşterek lakin harsları yekdiğerinden ayrı olan fertler de bir milletin çocuğu olamazlar* (Mehmet Halil, 1924, 313).*

Yazar devamında Ziya Gökalp’in *Türkçülüğün Esasları* adlı eserinden alıntılar yaparak onun da milletin teşekkülü için fertlerin duygularda iştirakini yeterli görmesine rağmen verdiği örneklerde kullandığı “cemiyet” kelimesinin ifade ettiği muhit kavramının “vatan”dan başka bir anlama gelmediğini belirtmiştir. Millet kavramıyla ilgili ayrıntılı açıklamalardan sonra yazar “Türk” namının bir millet adı olmadığını bir ırk unvanı olduğunu ve bu ırktan müteadid milletlerin çıktığını (Anadolulular, Azerbaycanlılar, Şimalliler, Türkistanlılar, ...gibi) fakat bunların bir millet olmadığını ifade etmiştir. Millet olabilmeleri için harları ve vatanlarının bir olması gerektiğine dikkat çeken yazar, “Hangi millettensiniz?” sorusuna “Türk milletindeniz” şeklinde cevap verilmesinin Türk ırkından gelen diğer milletlerin bu isim üzerindeki hakkını inkar etmek olacağını, dahası tarihimiz gibi büyük ve muhteşem bir hakikatin unutulacağını belirtmektedir. Yazara göre biz “Anadoluluyuz” vatanımız Anadolu, milletimiz Anadolu milletidir. Anadolu milleti için milliyetperverliğin mefkuresini ise şu sözlerle açıklamıştır;

... Turancılığın maksadı, Türk ırkından olan lakin başka başka vatanlarda başka başka cemiyetler halinde tasiv eden bütün milletleri bir merkez etrafında toplamak, bir Türklük camiası

yapmaktır. Bu arzu dün hayal idi, bugün de hayaldir, yarın yine hayal kalacaktır. Hiç bir vakit hiç bir suretle tahkik etmeyecektir. Anadolu milleti için Turancılık bir mefkure olamaz. Bu milletin böyle bir mefkure için çalışacak ne kuvveti ne vesaiti vardır. Bunlar olsa bile Anadolu milletin Turana, Turancılığa ihtiyacı yoktur. Onun mefkuresi ancak yurdunda milli bir devlet kurmak, bu devleti kemaline erdirmektir. Anadolu'da ilk milli devletimiz olan Selçuki müessesesi zamanında bir medeniyet doğmuş, inkişaf etmişti. Anadolu milletin birinci vazifesi bu kendisine ait olan milli cumhuriyetten sonra milli medeniyet yapmak; işte Anadolu milletin mesai sahası. Anadolu millete göre milliyetperverliğin manası bu sahada muvaffak olmak, bu sahada mümkün mertebe süratle yürümek ve hedefe vasıl olmaktır (Mehmet Halil, 1925, 315-316).

Anadolu Terbiye Mecmuasında yayınlanan Kazım Nami tarafından kaleme alınan *Türkiye Nasıl Yaşar?* Başlıklı yazıda yazar tarafından büyük zorluklar kurulan yeni cumhuriyetin içinde bulunduğu durumla ilgili önemli tespitler yapılmış ve cumhuriyetin yükselebilmesi için yapılması gerekenler belirtilmiştir. Yazıda yer verilen tespitlerden bazıları aşağıda kısa kısa verilmiştir;

Elimizde öz malımız olarak kalan mülk, muazzam devletlerden Fransa'nın öz yurdundan bir buçuk defa büyüktür. ... Elimizdeki ana yurdumuz bize kafidir. Onu yaşatmayı, onun gizli hazinelerini meydana çıkararak işletmeyi becerebilirsek milletimizin atisini sağlamlaştırmış oluruz. Memleketimizin vesaitine göre nüfusu kilometre kare başına herhalde onu bulmaz. Bu kadar çok halk bu mülk için - hususiyle bugün ve yarın için - çok azdır. Kasabalar vardır ki birinden yanındakine 2 - 3 günde gidilir. Köyler vardır ki, birbirinden saatlerce uzaktır. Arazi baştan başa boştur. Yol yoktur. Nakliye vasıtaları yoktur. İstanbul ile Anadolu'nun büyük kısmı ununu Amerika'dan Bulgaristan'dan getirirken bir çok sancakların buğdayları harmanlarda çürümeye mahkumdur.

.... harp nihayetinde böyle nüfusça boş, aletçe vasıtaca noksan bir mülkün sahibi olduk. Fakat yüzlerce milyon lire borcumuz var. Aldığımız şeyler çıkardığımız şeylerden çok daha ziyade. Onun için paramızın kıymeti de çok düşük. İçeriye aldıklarımızla dışarıya çıkardıklarımız birbirine uymazsa paramız düşüp duracak, biz de fakirlikten kurtulamayacağız.

Halkımız fakir olduğu gibi sıhatten de mahrum. Anadolu'nun sıtmasız pek az yeri var. Havası en güzel, manzarası en şairane yerlerde bile halk sıtmadan kırılıyor. Çünkü durgun ular çok, dere, nehir kenarları bataklık halinde. Köyler gübre içinde, kasabalar son derece pis. İyi doymayan bir karın vücudu korumuyor. Frengi de hatırı sayılır derecede.

Fakirlikten din duygusunun zaafından dolayı çocuk düşürmek bir adet hükmüne girmiş. Doğan çocukların yaşaması da tesadüfe bağlı. Hıfzısıhhanın en basit kaideleri bile bilinmiyor.

Müslümanlığın emrettiği temizlik helaya pis bir ibrik koymaktan ibaret kalmış.

Allah bu mülkü son kurtaranları iki cihanda da aziz etsin. Bize Osmanlı Devletinin hemen iki yüz yıldan beri görmediği bir istiklal temin ettiler. İçimizde eskisi kadar yabancı kalmadı. İşlerimize kimse karışmıyor, kapitülasyon belasından kurtulduk. Esaret zincirini söküp attık. ... Fakat bu nimetlere yalnız şükür edip kalmak, arkası üstü yatıp “armut piş ağzıma düş” demek olmaz. Çünkü insanı boş boşuna hazineler üzerinde oturtmazlar. Yine bir gün boynumuza zincir vurmaya bizi esir etmeye çalışacaklar. Er geç üstümüze çullanırlar. Dün Allahın yardımıyla kurtulduk fakat “insan için çalışmaktan başka bir şey yoktur” diyen Allah-u Teala çalışmaya her vakit yardım etmez (Kazım Nami, 1923, 2-4).

Yazının devamında yeni kurulan cumhuriyetin yükselebilmesi ve devamlı yaşayabilmesi için yukarıda belirttiği tespitlerle ilgili yapılması gerekenleri açıklamıştır. Bu açıklamalarda özellikle eğitimin önemini şu sözlerle vurgulamıştır;

Her millet her türlü teceddüdünü mektepten bekliyor, garbde bir sene zarfında terbiyeye, talime dair yazılan kitaplar, neşredilen mecmuaların sayısı bir kaç bine çıkar, terbiyede talimde her gün yeni bir tekamülün eseri görünüyor. Maarif her sahaya karışıyor, milletin bütün kabiliyetlerini Say’a dahil almış, nüfusun artmasını, sıhhatin düzelmesini, ahlakın yükselmesini bilhassa günden güne artan maddeleşen iktisadi kurların tanzimini temine uğraşıyor. Yeni Türkiye’yi de yaşatacak maariftir; maarife yapılacak doğru bir inkılaptır (Kazım Nami, 1923, 4).

128

Birlik dergisinde yayınlanan öğretmen Cemal Gökdemir tarafından kaleme alınan *Terbiyede Prensipten Millet Olmalıdır* başlıklı yazıda ise bir milletin geleceğinin iyi ya da kötü olmasının o milletin milliyetine bağlılığıyla ilişkili olduğunu, milliyetine kayıtsız yetişen neslin bekasından ümit edilemeyeceğini ifade ederek, milli birlik ve beraberlik için yeni nesillerin eğitiminin önemini vurgulamıştır. Tarih boyunca pek çok milletin bu bağlılığı sağlayamadığı için yok olduğunu, çocuklarını ve gençlerini milliyetine bağlı olarak yetiştiren milletlerin ise devamlılığı sağlamayı başardığını Çin milleti üzerinden örnekendirerek açıklamıştır. Türk milletinin de parlak bir geçmişe sahip olduğunu, bir çok badireleri atlatıp bugünlere ulaşmasının en önemli sebebinin ananelerine bağlılık olduğunu dile getirmiştir. Kurtuluş savaşının da milli bir ruhla kazanıldığını belirten yazar bundan sonrası için dikkat edilmesi gereken noktaları şu sözlerle ifade etmiştir;

Biz bu yoldan yürüyerek Türk’ü yükseltmeliyiz, bugün bazı müfritler bilmem hangi saikledir ki bütün milli ananetden ve bütün milli hissiyattan sıyrılarak Avrupa’nın mahlut ve mütefessih meşveretine uymak istiyorlar. Halbuki türkün nisyana gömülen ne temiz töreleri ve ne cazip ananeleri vardır. Bunlar asrın ihtiyacat ve tekamülüne göre işletilse garbın gıpta edeceği bir şehrah medeniyet ve itla açılırdı. Esasen milli ruhu çürümeyen bir millet, yabancı bir kavmin

akidelerini hazmedemez. ... şu halde bir milletin tealisi onun ruhuna uygun ve yine ruhundan doğan kavanin ve akaidle olabilir; tekamül ve tecami; ırki ihtisasatın tevellüd ettiği makbul ve muhic duyguların üstesinde yayılan efradı mütehadid ve müşterek bir seciyye, bir terbiye altında kümelenlendirmekle mümkün olabilir (Gökdemir, 1925, 6-7).

Maarif Vekaleti Mecmuası'nın *Kitabiyat* köşesinde önemli görülen kitapların tanıtımlarının yapıldığı ve bu köşenin hemen her sayıda bulunduğu görülmektedir. 1925 yılında yayınlanan 5. sayının kitabiyat bölümünde 3 eserin tanıtıldığı, bu eserlerden birisinin de çalışmanın konusu ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. *Milliyet Nazariyeleri ve Milli Hayat* adlı Mehmet İzzet Bey'e ait olduğu belirtilen yayından bahsedilmiştir. Bahsi geçen yayının iki sene önce neşredildiği, ve eserde konuyla ilgili en canlı ve yeni meselelerin ele alındığı belirtilmiştir. Kitabın büyük bölümünün dönemin önemli düşünürlerinin meşgul olduğu milliyet meselesi hakkındaki çeşitli nazariyelerin eleştirisine hasır edildiği ifade edilmektedir. Müellif eserinde, beşeri bir mefhum olarak gördüğü milliyet meselesinin din ile ilişkisi üzerinde daha çok durmuştur. Eser bir medhal, iki kitap ve dinle millet münasebetine dair bir sonuçtan oluşmaktadır. Müellifi bütün eserinde milliyetin maddi aleme mi, manevi aleme mi ait olduğunu aradığı, ilk nokta-i nazarı kabul eden nazariyeleri eleştirdiği de belirtilmiştir

Milli Mecmua'da *İçtimaiyat* köşesinde yayınlanan *Milliyet ve İnsaniyet* başlıklı yazı *İstanbul Darulfünun Mantık Müderrisi Halil* tarafından kaleme alınmıştır. Yazıda ilk olarak ferdiyet ve şahsiyet kavramlarını ele alan yazar, ferdiyeti insanın maddi varlığının bir aonucu olarak ifade ederken şahsiyeti ise manevi varlığın bir tezahürü olarak ifade etmiştir. İnsanlık kavramının ortaya çıkmasının ise şahsiyetle doğrudan ilişkili olduğunu açıklamıştır. Milliyet ve insaniyet alt başlığında ise insanın şahsiyetini vücuda getiren amelin cemiyet olduğuna dikkat çeken yazar devamında cemiyetin içtimai müesseselerin bütünü olduğunu ve cemiyetin varlığının ferdin ruhuna nüfuz ettiğini, içtimai varlık ne kadar derin, ne kadar heyecanlı olursa ferdin şahsiyetinin de o kadar kuvvetli, imanlı olacağını vurgulamıştır. Cemiyet hayatını vücuda getiren içtimai müesseselerin toplamının kültürü oluşturduğu ve ferdin kendinden içtimai varlığını hakkıyla edinmesinin cemiyetin tam ferdi olmasının kendi cemiyetinin harsını, ruhunda derin bir surette duymasıyla, o harsın bütün tecellilerini kendi varlığında yaşamasıyla yani ruhunda milli kültürünü yaşamasıyla vücut bulacağını belirtmiştir.

Muallimler Birliği'nin 7. sayısında 11926 yılında yayınlanan *Milli Terbiye* başlıklı yazı *Muallim Ziya* tarafından kaleme alınmıştır. Bu yazıda Amerika ve İtalya'da yayınlanmış olan iki farklı eserin karşılaştırması yapılmıştır. Eserlerden Amerika'da yayınlanmış olan "*Demokrasi ve Terbiye*" kısa başlığıyla "*Terbiye Felsefesine Medhal*" adlı Dewey'e ait olan kitaptır. Diğeri ise "*Terbiyede: Demokrasi Mukaddesi Hakkında Bir tecrübe-i Kalemîye*" adlı eserdir. Bu eserin yazarı Kain Darulfünunu müderrislerinden ve ona bağlı Normandiya Alyat Müessesesi Müdür Mösyö Zoretti'dir. Yazar iki eserin aynı konuyu ele almasına rağmen üslup ve içerik bakımından hiç bir

ortak noktası bulunmadığına dikkat çekmiştir. Yazının devamında karşılaştırmalı olarak iki eseri değerlendirmiştir.

Muallimler Birliğinin 1926 yılında yayınlanan 11. sayısında yer alan *Milli Terbiye* başlıklı yazıda ilk olarak “*Mektepte Milli Terbiye*” alt başlığı ile mektebin milli terbiye açısından önemi şu sözlerle ifade edilmiştir; “*mektep, aileye nispeten oldukça muntazam bir surette çalışan bir müessesedir. Bu itibarla yeni yetişen nesle milli terbiye vermek ve neticede bütün milletin içtimai ve iktisadi bünyesinde bir inkılap yapmak istidadını haizdir. (s.482)*” Yazının devamında ilk olarak mektepler cinsine (1. Milli Mektepler, 2. Gayrimüslimlere Ait Mektepler, 3. Ecnebi Mektepleri), gayesine (Malumat-ı Umumi Veren Mektepler ve Malumat-ı Mesleki Veren Mektepler) ve derecesine (1. Ana Mektepleri, 2. İlk Mektepler, 3. Orta Mektepleri, 4. Liseler, 5. İbtidai Derecede Meslek Mektepleri, 6. Tali Derecede Meslek Mektepleri, 7. Ali Derecede Meslek Mektepleri) göre sınıflandırılmıştır. Yazının devamında önce bu sınıflandırmalara göre mekteplerin amaçlarını kısaca açıklanmış sonra da bütün mekteplerde çocuklara verilecek milli terbiyenin çareleri ve vasıtaları sırayla açıklanmıştır. Bu sıralamada vasıtalar şu şekildedir; 1. mektep programları, 2. mektep kitapları, 3. mektepte terbiye ve inzibat, 4. mektep binası ve müstemilat, 5. mektepte kıyafet ve temizlik. Yazar devamında mektep haricindekilere verilecek milli terbiyenin nasıl olması gerektiğini de açıklamıştır. Mektep harici olarak iki gruplandırma yapılmıştır. Birincisi *hiç mektep görmeyen köy ve şehir ahalisi, ikincisi ise istibdad ve meşrutiyyet devrinde az çok tahsil görmüş fakat okudukları mekteplerde millet ve cumhuriyet terbiyesi almamış olanlardır*. Son olarak Türklüğe hizmet eden çeşitli müesseselerin listesi verilmiştir. Bunlar sırasıyla şu şekildedir; 1. Türkiyat Enstitüsü - Darulfünunda Türkiyata ait kürsülerin takviyesi, 2. Milli Kütüphane, 3. Şehir Kütüphaneleri, 4. Halk Kütüphaneleri ve Milli Kıraat Salonları, 5. Milli Tiyatro, Şehir Tiyatroları ve Sinema, 6. Milli Mimarlık, 7. Ressamlık ve Milli Sınai Tezbiniyye, 8. Milli Müzeler, 9. Musiki Konservatuvarı, Milli Nağmeler, 10. Milli Tarih Encümeni, 11. Milli Coğrafya Enstitüsü, 12. Milli Terbiye Darulmesaisi, 13. Milli Lisan, 14. Spor ve Truzim, 15. Ordu ve Kışla Mektepleri, 16. Türk Ocakları, 17. Muallim Birlikleri.

Vatandaşlık kavramıyla ilişkili olduğu düşünülen makalelerden ilki Anadolu Terbiye Mecmuasında *Kazım Nami* tarafından tercümesi yapılan *Vatancılık Dersleri* isimli yazıdır. Bu yazı İçtimaiyatçı Tesanütçü Profesör Bogle’nin Toulouse Darulfünununda verdiği konferanslardan alınma parçalardan yapılan bir tercümedir. Metinde vatan sevgisinin öneminden ve çocuklara okulda verilmesi gereken vatan sevgisinin mahiyetinden bahsedilmiştir. Ailede başlayan vatan sevgisinin okulla devam ettirilmesi ve hatta okulda daha da geliştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Mili Mecmua dergisinde *Cemil Sena* tarafından kaleme alınan *Vatandaşlık Terbiyesi* başlıklı yazıda yazar ilk olarak ülkemizde gerçekleştirilen rejim değişikliğinin öneminden bahsetmiş ve bu konuda yapılan inkılabın özelliklerini açıklamıştır. Devamında bu inkılabın uzun süreli

olabilmesi için eğitimin önemine dikkat çekmektedir. Bunun en önemli araçlarının ise mektep ve matbuat olduğunu belirtmiştir. Bu noktada Maarif Vekaleti tarafından yapılan düzenleme ise Yurt Bilgisi derslerinin programlara eklendiği açıklanmış ve bu derslerin önemi üzerinde durulmuştur. Bu derslerde okutulan ilk eserin Maarif Müsteşarı Müderris Mehmet Emin Bey tarafından hazırlandığı belirtilmiş ve eserin önemi dile getirilmiştir. Ayrıca Ankara Musiki Muallim Mektebi öğretmenlerinden Afet Hanım tarafından hazırlanan “Askerlik Vazifesi, Vergi Bilgisi ve İntihab Bilgisi” adlı üç farklı esere de değinmiş ve bu eserlerin gençler açısından oldukça faydalı olduğuna dikkat çekilmiştir.

Gürbüz Türk Çocuğu dergisinde yayınlanan *Vatan Nedir?* Başlıklı yazı *Selim Sırrı* tarafından verilen bir konferans metnidir. Konferansın çocuklara verildiği ve vatan kavramının üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Metin incelendiğinde üslup açısından çocukların seviyesine uygun bir dil kullanıldığı dikkat çekmektedir. Vatan kelimesinin anlamıyla sözlerine başlayan yazar, uygun örneklerle açıklamalarını sürdürmüştür. Ünlü bestekar Şopen’e ait bir fıkra ile de vatan kavramının önemini pekiştirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır.

Muallimler Mecmuasının 1924 yılında yayınlanan 20. sayısında yer alan *Malumat-ı Vataniyye Programında Takip Edilen Esas* başlıklı yazıda ilk olarak meşrutiyetten önce tali mekteplerde malumat-ı vataniyye adlı bir ders olduğu, meşrutiyetin başında bu dersin adının “Malumat-ı Medeniyye ve İktisadiye” şeklinde değiştirildiği belirtilmiştir. Malumat-ı vataniyye konusunun eski sultanilerde tarih ve coğrafya dersleri arasında gösterileceği ümidiyle kaldırıldığı açıklanırken her vatandaşın devlet ve hükümet karşısında vazifelerini bilmesi, devlet kurumlarıyla olan münasebetinde yabancı ve acemi kalmaması gerektiği vurgulanmıştır. Diğer taraftan cumhuriyet şeklinin vatandaşların menfaatini temin edecek yegane bir şekil olduğunu anlatabilmek demokraside fertler uhdesine tertip edilen vazifeyi iyice telkin edebilmek için bu derse ehemmiyet verilmesinin önemi ifade edilmiştir. Devamında Malumat-ı Vataniyye programı hazırlanırken takip edilen esaslara yer verilmiştir. Bunlar şu şekilde ifade edilmiştir; “yedinci senede çocuklara bilhassa vatandaşlık vezaifini telkin etmeyi istihdaf eyledik. Vatandaşların hukukunun vazifeye istinad ettirilmesini her vazifenin ifası bir hak olduğunun telkinini lazım gördük. Sekizinci sınıfta daha ziyade hükümet müessesatı ve vazifelerini öğretmeyi gaye ittihaz eyledik. Muallim bu bahislerde her fert için bilinmesi lazım gelen malumat hududunu tecavüz etmemeli ve bilhassa bu müesseselerin gayelerini vatandaşlara yaptığı hizmeti göstermeye itina etmelidir. Tedrisatta mücerret tarifelerden ziyade çocuğun o seneye gelinceye kadar öğrendiği mefhumlar üzerinde onları düşündürmek lazım geleceğini hiç muallimler unutmamalıdır.”

Muallimler Mecmuasının 37. sayısından yer alan *Usul-u Tedris: Malumat-ı Vataniyye* adlı yazı İzmir Kız Muallim Mektebi *Usul-ü Tedris ve Lise Felsefe Muallimi Mustafa Rahmi* tarafından kaleme alınmıştır. Dersin amacı, çocukları iyi vatandaş yetiştirmek şeklinde ifade edilmiştir. Bu bütün mekteplerin en mühim vazifelerinden birini oluşturmaktadır. Mektepte çocuklar vatandaşlık

faziletlerinin; kanunlara riayet ve itaat, intizam perverlik, doğruluk, vazifeyi hakkıyla eda gibi en mühim esaslarını öğrenmelidir. Mektep daima mütezeyyid bir şuur ile çocukları bu esasa doğru götürmelidir. Yazar Amerika'da verilen Malumat-ı Vataniye derslerinin amaçlarından ve yöntemlerinden ayrıntılı örnekler vererek açıklamalarına devam etmiştir. Bu örneklerden birinde Amerika'da bu ders içerisinde "Vatandaşlık Birliğinin Gereğine Söz Verme" şeklinde bir uygulama olduğundan bahsetmiştir. Burada bahsedilen söz şu şekildedir; *"duvarlara, rahlelere yazı yazmayacağım, çakı vesaire ile çizmeyeceğim. Ağaç, çiçek gibi nebatları kırmayacağım, yolumayacağım. Mektep koridorlarına, bahçenin gezinti yerlerine tükürmeyeceğim. Başkalarının malını da kendi malım gibi koruyacağım. Kuşları ve hayvanları daima himaye edeceğim. Onlara karşı da merhametli olacağım. Özü, sözü doğru vatandaş olacağıma söz veriyorum."* Metinden anlaşılan bu sözü Amerika'da her öğrencinin verdiğidir. Bu sözün amacı ise mektebi ve civarını temiz, güzel ve sıhhi bir halde tutmak olduğu belirtilmiştir. Devamında bu gayeye ulaşmak için yapılan faaliyetler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Terbiye dergisinde yer alan *Yurt Bilgisi* adlı yazıda ise Yurt Bilgisi dersinin eski programdaki Malumat-ı Vataniye ve Ahlakiye dersinin yerine programa dahil edildiği belirtilmiş ve bu değişikliğin sebepleri açıklanmıştır. Eski programda yer alan derste vatani ve ahlaki malumatın talebeye bir nevi vaaz ve nasihat şeklinde ve az çok dogmatik bir surette verildiği belirtilmiştir. Ayrıca bu dersin mevzuunun da genel itibariyle ilk mektep talebesi için önemli sayılabilecek vatan, millet, milliyet, hak, vazife, mesuliyet, vicdan gibi mefhumlardan oluştuğu da ilave edilmiştir. Yeni programın eski mücerred vatanpervelik mefkuresi yerine müşehhes vatanpervelliği ikame ettiği dile getirilmiştir. Başka bir önemli nokta olarak da; eskiden bu dersin talebeye münhasıran onları müstakbel hizmetlerine ihzar maksadıyla verildiği, yani mektep talebesi iken adeta cemiyetin haricinde fertler ad olundukları ve ancak büyüdükten mektep tahsilini ikmal ettikten sonra cemiyet dahilinde vazifedar şahıslar haline geleceklerinin zannedildiği ve bu anlayışın talebelere telkin edildiği belirtilmiştir. Halbuki cemiyette çocuklarında vazifedar fertler olduğu ifade edilmiş yalnız onların vazifelerinin büyüklerin vazifelerinden bilazarure farklı ve gençlerin istikbale hazırlanmaları ve cemiyete istinas eylemeleri de kendilerinin bu vazifeler içinde çalışmalarıyla tedricen tahakkuk edeceğinin altı çizilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bulgular kısmında içerikleri kısaca verilen makalelerin genel bir değerlendirmesi yapıldığında milliyetçilik ve vatandaşlık kavramlarının dönemin eğitimcileri tarafından ciddiyle ele alındığı ve farklı bakış açıları etrafında tartışıldığı görülmektedir. Türk tarihinde milliyetçilik, Türkçülük, Turancılık gibi kavramların yerleşmesini sağlayan önemli isimler olan Ziya Gökalp ve Hamdullah Suphi Beylerin ve dönemin Türk Ocağı faaliyetlerinin Ziyaeddin Fahri ve Mehmet Halid tarafından sert bir şekilde eleştirildiği anlaşılmaktadır.

Milliyetçilik kavramı, tanımı ve milliyetçiliği oluşturan maddi ve manevi unsurların mahiyeti çerçevesinde şekillenen tartışmalar bu kavramların toplum tarafından anlaşılması özellikle incelenen dergilerin eğitimciler tarafından çıkarılmış olmaları göz önüne alındığında öğretmenlerin bu kavramları içselleştirmelerine büyük katkı sağlamıştır.

İncelenen makalelerde milliyetçilik kavramıyla ilgili olarak yazarların milli tarih bilincinin geliştirilmesine ve vatan birliğinin önemine vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Özellikle kurtuluş savaşı sırasında yaşanan işgaller ve çekilen sıkıntıları yaşamış olan yazarların, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyetinin devamlılığı açısından vatan kavramının öneminin daha büyük olduğu konusunda hem fikir oldukları anlaşılmaktadır. İncelenen makalelerin büyük çoğunluğunda yazar tarafından milli mücadele dönemi ve bu dönemde yaşanan sıkıntılara değinildiği ve bu durumdan çıkartılması gereken derslerin vurgulandığı görülmektedir. Bu bağlamda yazarlar, vatandaşlık kavramının önemi üzerinde dururken bu kavramın eğitim yoluyla genç nesillere kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Milliyetçilik ve vatandaşlık yanında cumhuriyet, demokrasi, hürriyet gibi kavramlarında bir bütünlük içerisinde değerlendirildiği ve aralarındaki sıkı ilişkilerin farklı yazarlar tarafından da belirtildiği anlaşılmaktadır. Bu noktada incelenen makalelerin neredeyse tamamında eğitim üzerinde durulduğu ve diğer kavramların ancak eğitimle millete kazandırılabilceğinin düşünüldüğü belirtilmektedir. Bu noktada dönemin Maarif Vekaleti'nin de bu yönde çalışmalar yaparak okullarda verilecek vatandaşlık bilgisi minvalindeki dersler üzerinde iyileştirmeler yaptığı anlaşılmaktadır. Eğitimin milli olmasının önemi üzerinde durulurken milli eğitimin nasıl verileceğine dair tespitlere de yer verilmiş, bu konuda dünyanın farklı yerlerinden örnekler ile karşılaştırmalar yapılmıştır.

KAYNAKÇA

- Aydın, F. (1998). Atatürk ve Milliyetçilik. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 14(42), 758-777.
- Bilge, Ö. (2020). Vatandaşlık Kavramı ve Vatandaşlık Hukukunu Etkileyen Faktörler Hakkında Değerlendirme. *Güvenlik Çalışmaları Dergisi*, 22(1), 129-150.
- Demir, G. T.(2017). *Atatürk Dönemi Eğitim Dergilerindeki Sosyal Bilimlerle İlgili Konuların İncelenmesi (1923-1938)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Doğan, İ. (2002). *Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları*. Ankara: Pegem.
- Düzenli, K. (2021). Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesinden Avrupa Birliği Uyum Yasalarına Türkiye'de Vatandaşlığın Tarihçesi: Anayasalar, Vatandaşlık Kanunları, Hükümet Programları. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(3), 444-468.

- Ertan, T. F. ve Örs, O. (2018). Milliyetçiliğin Müphemliği: Milliyetçilik Nedir? *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 62, 39-84.
- Fındıkoğlu, Z.F. (1924). Milliyet Meselesi. *Anadolu Mecmuası*, 1(5), 178-188.
- Gökdemir, C. (1925). Terbiyede Prensip Millet Olmalıdır. *Birlik*, 1(3), 5-7.
- Halil, M. (1924). Milliyetperverliğin Manası. *Anadolu Mecmuası*, 1 (9-10-11), 313-316.
- Kantar, G. (2009). Milliyetçilik Anlayışının Atatürk Dönemi Türk Yönetim Sistemine Yansımaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 2141-2156.
- Kara, B. (2018). İlk Dönem Türk Sosyologların Türk Milliyetçilik Anlayışına Bakış Açısı. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 256-271.
- Köken, N. (2014). *Cumhuriyet Dönemi Tarih Anlayışları ve Tarih Eğitimi*, Ankara: ATAM.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Çev. Edt. Prof. Dr. Selahattin Turan, Ankara: Nobel.
- Nami, K. (1923). Türkiye Nasıl Yaşar? *Anadolu Terbiye Mecmuası*, 1(11), 2-4.
- Öztürk, A. (2018). Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Atatürk Milliyetçiliği ve Yurtseverlik Kavramları Üzerine Kuramsal Bir Çerçeve Denemesi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 369-388.
- Polat, E. G. (2011). Osmanlıdan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 128-157.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Osmanlı Paleografyası Dersi Hakkında Bir Değerlendirme

Hamza KELEŞ^a

Ayşegül Nihan Erol ŞAHİN^b

^a Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-8739-1619

^b Doç. Dr. Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Unvan, Kurum Bilgisi, ORCID: 0000-0001-6320-982X

ÖZET

TAM METİN BİLGİSİ

Bu çalışma dil öğrenim amaçlı bir ders olan Osmanlı Paleografyası dersinin Koronavirüs salgını sürecinde zorunlu uzaktan eğitim ile verilmesi hakkındaki öğrenci ve öğretim üyesi görüşlerini almak ve 16 haftalık öğrenme deneyimini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada LMS üzerindeki ders kayıtları, öğrencilerin derse devam durumları incelenmiş, dersi yürüten öğretim üyesinin raporları ile 16 haftalık ders deneyimi detaylarıyla açıklanmıştır. Çalışmanın örnekleme 2020-2021 yılında bir devlet üniversitesinde Tarih Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerdir. Örneklem salgın koşulları nedeniyle kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilmiş ve gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formlarından çıkan sonuçlara göre bu dersin uzaktan eğitimle verilebilirliği hakkında görüşler incelenmiş, öğrenim süresince yaşanan problemler analiz edilmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda uygulamalı olan bu dersin uzaktan eğitimle verilmesinin kolay olmadığı ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde bazı öğrencilerin teknolojik sorunlar yaşadıkları, internet bağlantısı ve LMS sistemi ile ilgili sorunlar yaşandığı görülmüştür. Buna karşılık dersin uzaktan olması ile ilgili çeşitli avantajlar da mevcuttur. Öğrenciler bu sürecin avantajlarını ise zaman ve mekân esnekliği ve dijital öğrenme becerileri olarak ifade etmişlerdir.

Tam metin Türü
Araştırma

Anahtar Kelimeler
Osmanlı
Paleografyası Dersi,
Tarih Öğretimi,
Uzaktan Eğitim,
Teknoloji.

An Evaluation on The Ottoman Paleography Course in The Process of Distance Learning

ABSTRACT	INFORMATION
This study was carried out in order to get the opinions of students and lecturers about the Ottoman Paleography course, which is an old Ottoman language course, with emergency remote teaching process during the coronavirus epidemic and to examine the 14-week learning experience. In the study, the course registrations on the LMS, the attendance status of the students were examined, the reports of the lecturer conducting the course and the 16-week course experience were explained in detail. The sample of the study is the students studying at Gazi University History Teaching Department in 2020-2021. The sample was selected through easily accessible sampling due to epidemic conditions and was based on volunteerism. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool in the study. According to the results obtained from the interview forms, the opinions about the possibility of this course being given by distance education were examined, the problems experienced during the education were analyzed and solution suggestions were presented. As a result of the study, it has been revealed that this practical course is not easy to be given by distance education. It has been observed that some students experience technological problems during the distance education process, and problems with the internet connection and LMS system. On the other hand, there are several advantages related to the distance course. Students expressed the advantages of this process as time and space flexibility and digital learning skills.	Article Type Research Key Words Ottoman Palaeography Course, History Teaching, Distance Education, Technology

GİRİŞ

2020-2021 eğitim öğretim yılında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid salgınından dolayı Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında zorunlu uzaktan eğitim süreci yaşanmıştır. Okulların zorunlu olarak kapatılması birçok sorunu ve bilinmezliği beraberinde getirmiştir. Türkiye’de dünya genelinde olduğu gibi acil eylem planları yapılmış, ilköğretimden üniversitelere kadar tüm öğretim basamaklarındaki tüm personele ve öğrencilere bu planlar uygulanmaya çalışılmıştır. Eğitim kurumlarının genelinde tüm derslerin hızlı bir şekilde uzaktan eğitim sürecine adapte edilmesi konusunda öğrenci ve öğretim üyelerine çeşitli eğitimler verilmiştir, yaşanabilecek sorunlara karşın neler yapılabileceği konuşulmuştur. Bu konuda sıklıkla tartışılan konulardan biri ise öğrencilerin yüz yüze yapılamayan derslerde nasıl aktif olabileceği konusu olmuştur (Erol Şahin, Kara Erol, 2022).

Uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmalar da göstermektedir ki uzaktan eğitim süreci bir takım kolaylıkları ve zorlukları beraberinde getirmektedir. Uzaktan eğitimde zaman mekân

kısıtlaması yoktur, çok sayıda öğrenciye evlerinden ulaşılabilirdi için ekonomiktir ancak diğer taraftan da yüz yüze iletişimin olmaması, öğrenme sırasında anında dönüt verilememesi, kalabalık öğrenci gruplarında iletişim sorunları yaşanması gibi sınırlılıkları vardır (Zorluoğlu, Devecioğlu, Sayın, 2021; Eroğlu ve Kalaycı, 2022; Erol Şahin, 2019). Zorunlu uzaktan eğitim sürecinde bir başka sorun da uygulamalı derslerin uzaktan nasıl etkili bir şekilde verilebileceği konusudur. Birçok fakülte ve meslek yüksekokulda teorik derslerin yanında uygulamalı dersler de mevcuttur. 16 Mart 2020 tarihindeki YÖK kararı ile üniversitelerde başlayan uzaktan eğitim sürecinde dersler LMS (Learning Management System) ile verilmeye başlamıştır. Bu sistemler oldukça kullanışlı olmalarına rağmen çoğunlukla uygulamalı derslerin uzaktan verilmesi ile ilgili sorunlar yaşanmıştır (Kahraman, 2020; Şekerci vd. 2021; Cülha ve Yılmaz, 2021). Mimarlık ve mühendislik fakültelerindeki çizim dersleri, fen fakültelerindeki laboratuvar dersleri gibi öğrenci ürünü odaklı olan ya da yabancı dil öğreniminde olduğu gibi birebir öğretim elemanı öğrenci etkileşimi ihtiyacı olan dersler vardır. Osmanlı Paleografyası dersi de ders içeriğinde teorik olarak ifade edilmesine rağmen yapı ve içerik olarak birebir etkileşim ihtiyacı olan, öğrenciyi merkeze alan derslerden bir tanesidir. İçerik olarak oldukça yoğun olan, uygulamalı olan, bireysel dönütlerle ilerlemesi gereken bu dersin uzaktan nasıl verildiği bu çalışmanın temel sorusudur. Bu sorudan yola çıkılarak öğrencilerin ders ile ilgili görüşleri alınmış, öğretim üyelerinin de yorumları ile 16 haftalık ders süreci yorumlanmıştır.

Bu çalışmada zorunlu uzaktan eğitim sürecinde Osmanlı Paleografyası dersinin işlenişi ile ilgili bir dönemlik öğrenme deneyimini aktarmak amaçlanmıştır. Çalışmada, bu dersi alan eğitim fakültesi tarih öğretmenliği bölümü 2. sınıf öğrencileri yer almıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) ile desenlenmiştir. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bir şekilde bilmediğimiz olguları ortaya çıkarmak için kullanılan bir nitel araştırma desendir. Yaşanılan deneyimler içindeki algılar, yönelimler, durum ve kavramlar araştırılacak olguyu oluşturmaktadır. Bu bağlamda olgu bilim araştırması meydana gelen olguların özlerine ulaşmak için kullanılmaktadır. Olgu bilimin araştırma alanı sosyal eylemler ve gündelik hayatta tecrübe edilen davranışlardır. Deneyimlenen olgunun özü ana anlamları içerir (Creswell, 2015). Olgu bilim deseniyle oluşturulan araştırmalarda veriler, olguyu birebir deneyimlemiş ve olgunun ana anlamını doğru bir şekilde ortaya koyabilecek bireyler ya da gruplar tarafından toplanmalıdır. Bu bağlamda bir olgu bilim çalışmasındaki çalışma grubunun araştırılan olguyu deneyimlemiş olması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örneklemelerden biri olan kolay ulaşılabilir örneklem (convenience sampling) yolu ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem, çalışmaya hız ve pratiklik kazandırması için tercih edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca salgın sürecinden dolayı katılımcıların, araştırmacıların kolay ulaşabileceği öğrenci gruplarından olması hususu dikkate alındığı için bu örneklem tercih edilmiştir. Bu kapsamda Ankara’da yer alan bir devlet üniversitesi Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören, Osmanlı Paleografyası dersi alan 11 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır.

Uygulama Süreci

Çalışma 2020-2021 yılı bahar döneminde 16 haftalık bir ders dönemi içinde gerçekleşmiştir. “Osmanlı Paleografyası 2” isimli dersin haftalık konu dağılımı şöyledir;

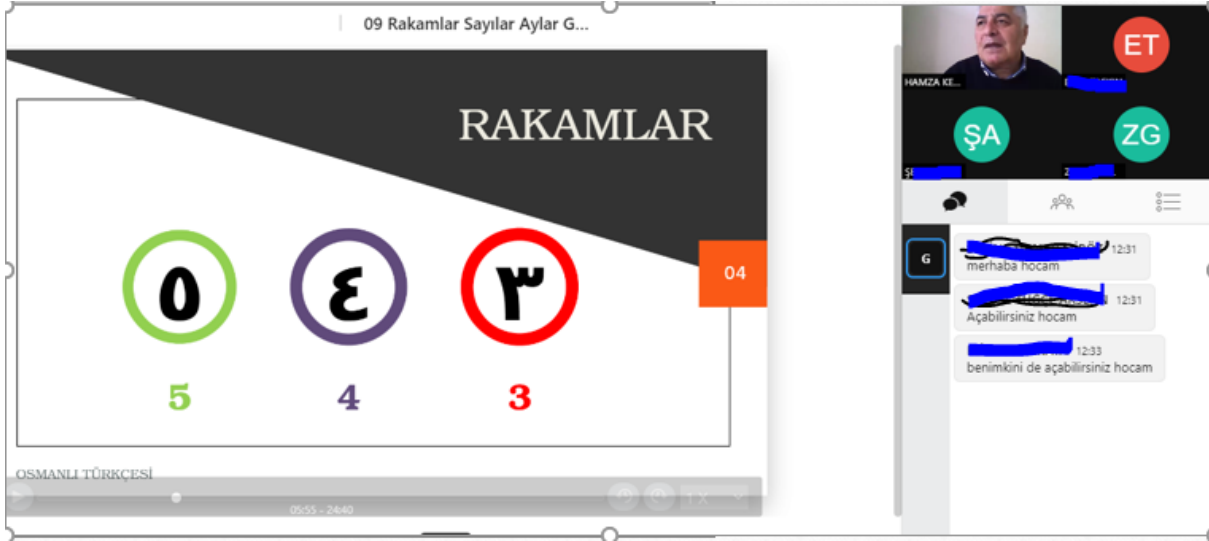
- Osmanlıca metinlerde bulunan Arapça ve Farsça kökenli kelimeler- I
- Osmanlıca metinlerde bulunan Arapça ve Farsça kökenli kelimelerde fiil çekimi
- Fiil çekimleri ile ilgili uygulama-I
- Sıfatların ve zamirlerin öğretilmesi
- Okunan metinlerde sıfat ve zamirlerin tespiti
- Çoğul yapım teknikleri
- Rika yazısının öğretilmesi-I
- Vize
- Rika usulüyle yazılmış belgelerin okunması-I
- 20. Yüzyıl metinlerinden örneklerin okunması
- 19. Yüzyıl metinlerinden örneklerin okunması
- 18. Yüzyıl metinlerinden örneklerin okunması
- 15.-16-17. Yüzyıl metinlerinden örnekler seçilerek okunması
- Metinlerde geçen tarihi bilgilerin tahlili
- Genel Tekrar
- Final

Salgın döneminde olunması sebebiyle katılımcılarla yüz yüze görüşme imkânı bulunamamış, uygulama boyunca katılımcılarla uzaktan eğitim araçları vasıtasıyla çalışılmıştır. Üniversitede kullanılan LMS isimli bir program üzerinden dönem başında öğrencilerle toplu mesaj yöntemi ile iletişime geçilmiş, dönem boyunca yapılacak etkinlikler ve ders süreci hakkında bilgi verilmiştir. LMS, hem canlı derslerin yapılmasını sağlayan, hem öğrencilerin dosya paylaşımı yapabileceği araçlara sahip olan çok yönlü bir programdır. Uzaktan eğitim süreci boyunca bu program kullanılmaya devam edilmiştir.

Uygulamanın ilk haftasında LMS toplu mesaj özelliği ile yukarıda belirtilen haftalık konu dağılımı öğrencilere iletilmiştir. Derslere mutlaka katılmaları gerektiği katılımcılara iletilmiştir. Ayrıca derslerin kaydedileceği daha sonradan izleme imkânı da bulacakları ifade edilmiştir. İlk

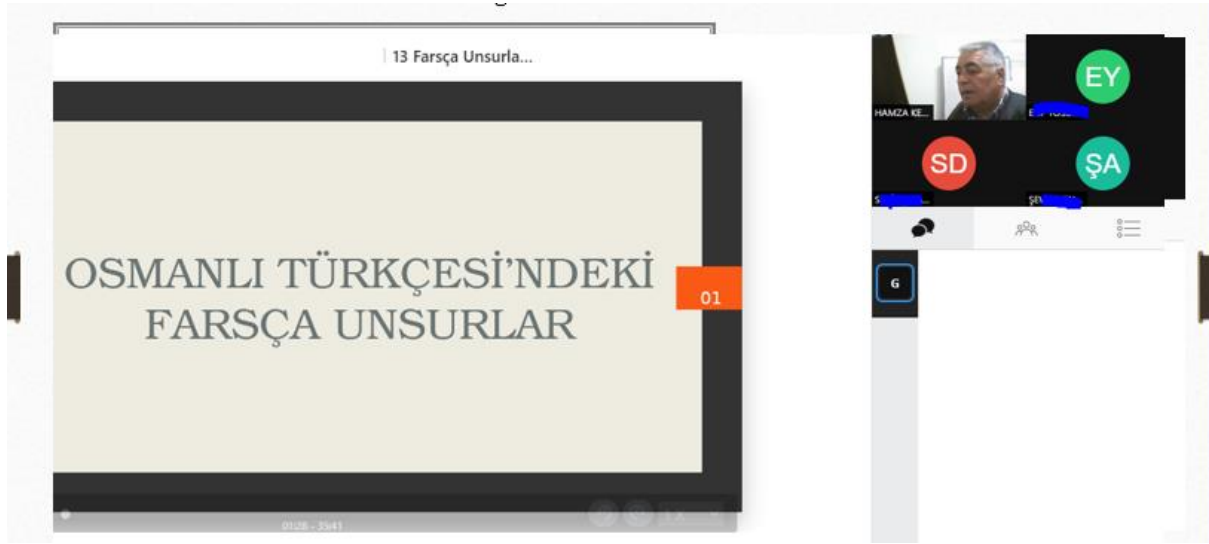
ders saatinde öğrencilerle tanışma etkinlikleri yapılmıştır, dersin kazanımları ve dersin öneminden bahsedilmiştir. Birinci ve ikinci hafta genel tanıtımlar gerçekleşmiş, üçüncü haftada ise katılımcılara vize ve final ödevleri hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin vize değerlendirmelerinin okuma parçası üzerinden sözlü notu ile final değerlendirmelerinin de hem okuma hem yazma ödevi üzerinden olacağı kendilerine iletilmiştir.

İlk yedi hafta boyunca derse katılan tüm öğrencilerin derste etkin bir şekilde yer alması için özellikle çaba sarf edilmiştir. İmkânı olan öğrencilerin kamera ve seslerini açmaları istenmiş, dersi yürüten öğretim üyesi her derste ses ve görüntüsünü kullanmış, ayrıca LMS üzerinden ders notlarını paylaşmıştır. Bu dersin okuma ve yazma becerileri odaklı olması sebebiyle mutlaka her ders mutlaka öğrencilerin de okuması üzerine pratik yapmaya çalışılmıştır. Öğretim üyesinin tavsiye etmesine rağmen çeşitli gerekçelerle öğrenciler çoğu derste kamera açmamayı tercih etmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu kendilerine söz verildiği vakitlerde ses kullanmıştır. Nadiren de olsa bazı öğrencilerin derste ses açmadıkları, sadece dinleyici olarak katıldıkları da olmuştur. Aşağıda ilk haftalardan bir ders görüntüsü yer almaktadır.



Resim 1. Örnek ders görüntüsü rakamlar konusu

Yedinci hafta sonunda öğrencilerin canlı derste birebir metin okumaları yapmaları sağlanmış ve öğretim üyesi tarafından değerlendirmeleri kendilerine LMS üzerinden iletilmiştir. Sonraki haftalarda da genelde dersin ilk kısmında konu anlatımları gerçekleştirilmiş, sonrasında da öğrencilerin metin okumaları üzerinde çalışılmıştır. Öğretim üyesinin derste hem LMS sisteminin imkânlarını hem de zaman zaman ofisindeki yazı tahtasını kullanarak öğrencilere yazmayı da öğretmeye çalıştığı görülmektedir.



Resim 2. Farsça unsurlar konusu ders örneği

Araştırmanın başında da belirtildiği gibi yapılan bu çalışma için öğrencilere final değerlendirme ödevi şeklinde verilmiştir. Dönemin son haftasında ödevler LMS ödev yükleme paneline yüklenmiş, ayrıca kamera üzerinden okuma ve yazma mülakatları yapılmıştır. Final notları da bu çalışmalar üzerinden değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Olgubilim deseninde deneyimin anlamının altında yatan temel yapıyı ya da gerçeği elde etmek için fenomenolojik görüşme, öncelikli veri toplama metodudur (Merriam, 2013). Nitel görüşmeler genellikle katılımcıların görüşlerini ve fikirlerini ortaya çıkarma amaçlı birkaç soruyu içeren açık uçlu bir süreci içerir (Creswell, 2015). Bu araştırmada birincil veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 4 soruluk bir öz değerlendirme formu ve 2 sorunun yer aldığı görüş formu kullanılmıştır. Ayrıca süreçle ilgili araştırmacıların görüşlerine de yer verilmiştir. Ayrıca veri çeşitlemesinin sağlanması için araştırmanın veri toplama araçları arasında LMS sisteminde kayıtlı olan, öğrenci öğretim üyesi görüşmelerini içeren ders kayıtları, sistem üzerinden gerçekleşen yazışmalar ve araştırmacı yorumları yer almaktadır.

Araştırma esnasında ve verilerin oluşturulmasında katılımcılara tüm kişilik bilgilerinin saklanılacağına dair bilgi verilmiş ve katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Katılımcıların isimleri K1, K2, K3, K4... olarak kodlanmıştır. Verilerin analizinde, katılımcılardan bazıları birden fazla kategoriye giren çoklu cevaplar verdikleri için (n=11) ile frekanslar birbirinden farklıdır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öz değerlendirme formları tablolastırılmış ve yorumlanmıştır. Görüşme

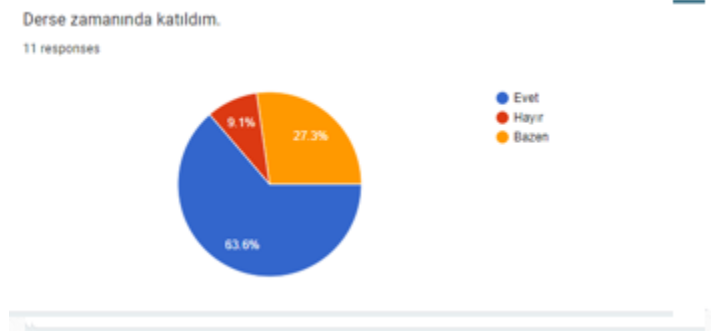
formlarından elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu bağlamda içerik analizi yoluyla, verileri tanımlamaya ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak ve derinlemesine betimlemektir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek 2013).

BULGULAR

Araştırmada öz değerlendirme formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı gözlem ve dönütlerinden elde edilen veriler bütüncül bir bakış açısıyla analiz edilmiş olup aşağıda sunulmuştur.

Katılımcıların derse katılımlarına ilişkin öz değerlendirme formu yanıtları aşağıda sunulmuştur.

Grafik 1. Katılımcıların Derse Zamanında Katıldım Cümlesine İlişkin Değerlendirmeleri



Katılımcıların değerlendirmeleri incelendiğinde sınıfın çoğunluğunun derse zamanında katıldım sorusuna evet yanıtı verdiği görülmektedir. Ders kayıtları incelendiğinde de 4 katılımcı dışında diğer katılımcıların genelde tam ders saatinde çevrim içi oldukları, öğretim üyesi ile iletişime geçtikleri görülmektedir. Sınıfın genelinin de teknik bir aksaklık yaşanmadığı takdirde dersin sonuna kadar kaldıkları görülmektedir.

Grafik 2. Katılımcıların Derse İstekli Bir Biçimde Katıldım Cümlesine İlişkin Değerlendirmeleri



Katılımcıların bu konuda değerlendirmeleri ise %54 evet, %27 bazen ve %18 hayır şeklindedir. 11 katılımcıdan çoğunluğu derse istekli katıldığını ifade ederken bir kısmı istekli olmadığını ifade etmiştir. Ders kayıtları incelendiğinde de bu durumu teyit edecek veriler mevcuttur. Öğrencilerin ilk haftalarda sık sık derslere devam etme konusunda sorular sormaları, derste konuşmaktan, kamera açmaktan çekindiklerini ifade etmeleri bu durumu destekleyen durumlardır.

Grafik 3. Katılımcıların Derste Etkinliklere Dâhil Oldum Cümlesine İlişkin Değerlendirmeleri



Katılımcıların bu konuda değerlendirmeleri ise %63 evet, %18 bazen ve %18 hayır şeklindedir. 11 katılımcıdan çoğunluğu derste etkinliklere dâhil olduklarını ifade etmişlerdir. Bu dersin doğası gereği sık sık öğrencilerin okuma yapmaları, dersi oldukça dikkatlice takip etmeleri ve kendilerine soru sorulduğunda yanıtlamaları beklenmektedir. LMS ders kayıtları incelendiğinde öğretim üyesinin ders içinde sık sık öğrencileri derse dâhil edebilmek için çaba sarf ettiği gözlenmiştir. Öğrencilerin nadiren kendiliğinden soru sordukları, genelde kendilerine söz verildiğinde konuştukları, genelde 4-5 öğrencinin derste diğerlerinden daha etkin olduğu gözlemlenmiştir. Birkaç öğrencinin derste çevrim içi olduğu halde hiç ses ve görüntü açmadan, mesaj ekranından da bir yazı yazmadan dersi tamamladıkları olmuştur.

142

Grafik 4. Katılımcıların Verilen Görevleri Zamanında Tamamladım Derste Cümlesine İlişkin Değerlendirmeleri



Katılımcıların bu konuda değerlendirmeleri ise %72 evet, %18 hayır ve %9 kısmen şeklindedir. 11 katılımcıdan çoğunluğu derste verilen görevleri zamanında tamamladıklarını ifade

etmişlerdir ancak bazı katılımcılar verilen görevleri zamanında tamamlamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu değerlendirmelerine ilişkin diğer veriler kontrol edildiğinde “hayır” ve “kısmen” yanıtını veren öğrencilerin ödevlerini kendilerine verilen süre içinde yüklemelikleri görülmektedir. Dönemin başında duyuru yapıldığı halde, derslerde de hatırlatılmasına rağmen bazı öğrenciler teknik aksaklıklardan, bazıları da unuttukları için ödevlerini geç yüklediklerini mesaj yolu ile araştırmacılara iletmişlerdir.

Tablo 1. Katılımcıların bu dersin uzaktan verilmesinin sizin için avantajları nelerdir sorusuna verdikleri cevaplar

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcı
LMS	Ders işleyişi	Kolay ara yüz	5	K2, K4, K5, K8, K11
		Öğrenmeyi kolaylaştırma, kayıtlara kolay ulaşabilme	2	K4, K6
		Kullanışlı bir program	1	K1
Kişisel	Ev rahatlığından derse ulaşma	Ev ortamı, rahatlık	3	K1, K4, K7
		Aile yanında bulunma	2	K1, K4
		Maliyetsiz	2	K8, K11
		Avantajlı yanı yoktur	2	K9,K10

Katılımcıların Osmanlı Paleografyası dersinin uzaktan verilmesinin sizin için avantajları nelerdir sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde yanıtların sıklıkla LMS sisteminin kullanışlı olduğu kategorisinde toplandığı görülmektedir.

K4: Uzaktan verilmesinin avantajının derse istediğim yer ve zamanda giriyor oluşum ve istediğim şekilde faydalanan oluşum olduğunu düşünüyorum. Ayrıca önceki dönemden beri kullandığımız LMS oldukça

kolay bir ara yüze sahip, bazen bazı konuları ders işlenirken tam yakalayamamam da sonradan açıp ders kayıtlarını kolayca izleyebiliyoruz...

Bu kategori dışında ise katılımcıların sıklıkla vurguladığı bir diğer kategori ise uzaktan eğitimin ev ortamından derse/ öğretim üyesine ulaşma rahatlığı kategorisinde olduğu görülmektedir.

K1: Ev ortamımdan derse katılmış olmam, kendi rahat ortamımdan ders yapmam kolay oldu.

K4: Ders dinlenen ortamın sınıfa nazaran daha rahat olması...

K7: Biraz ailemizle zaman geçirebiliyorduk...

Katılımcıların bu kategoriler dışında dersin uzaktan verilmesinin bir başka avantajının ise maliyetsiz oluşu kategorisindedir. Katılımcılar bu süreçte kendi ailelerinin yanından derslere ulaşabilmelerinin ekonomik olduğunu ifade etmişlerdir. İki katılımcı ise bu soruya herhangi bir avantajı yoktur şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 2. Katılımcıların bu dersin uzaktan verilmesinin sizin için dezavantajları nelerdir sorusuna verdikleri cevaplar

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcı
Dersi Aksatan Sorunlar	Teknik aksaklıklar	Bağlantı kopması	3	K3, K9, K10
		Programın hata vermesi	2	K3, K9
		Ses-görüntü kalitesizliği	1	K10
Motivasyon	İsteksizlik, adapte olamamak	Soru sormaya çekinmek	2	K6, K9, K11
		Derse kendini veremek	2	K6, K9
		ilgisizlik	1	K2
		yorucu	2	K2, K11
Dersin işlenişi		Dersin doğasına aykırı	1	K5

Katılımcıların Osmanlı Paleografyası dersinin uzaktan verilmesinin sizin için dezavantajları nelerdir sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde yanıtların sıklıkla teknik aksaklıklar kategorisinde toplandığı görülmektedir.

K3: *Teknik aksaklıklar yaşadık. Ses problemi, ekran donması. Bazen de odaklanma sorunu yaşadık, çok kez ekran dondu, dersi kaçırdım, zorlandım...*

K10: *Dezavantajı benim için çoktur maalesef... Yüz yüze bile anlaşılması zor bir dersin uzaktan yapılması beni oldukça yordu. Teknik sorunlar yaşadım, kendimi iyi ifade edemediğim oldu, derste çok zorlandım.*

Bu kategori dışında ise katılımcıların sıklıkla vurguladığı bir diğer kategori ise katılımcıların derse ilişkin motivasyon olduğu görülmektedir.

K2: *Okul ortamında olmadığından yeterli ciddiyetin sağlanamadığını düşünüyorum. Yüz yüze etkileşimli olmadığından ve bazen teknik arızalar yaşandığından istediğim verimi alamadım.*

K6: *Yeni bir alfabe öğrenirken takıldığımız her noktayı uzaktan eğitim sebebiyle yeterince açık bir şekilde soramamak benim olumsuz etkiledi. Kendimi iyi ifade edemedim.*

K7: *Akılda kalıcı olmadı, yüz yüze olmasını dilerdim.*

K11: *Katılma şevkini azalttı, ilgisizliği artırdı. Sadece bu ders için değil birçok ders için böyle hissettim. Bu durum benim için çok yorucu oldu.*

Katılımcılardan bir başkası da uzaktan eğitimde bu derse ilişkin yeni yöntemler geliştirilmesi gerektiğine ilişkin bir yorum yapmıştır.

K4- *Osmanlı Türkçesi dersinin uzaktan eğitim için çok uygun bir ders olduğunu düşünmüyorum. Öğretim üyesi ile derste iç içe işlenmesi gereken bir ders. Uzaktan eğitim ile iletişim kurma sıkıntısı yaşandığını düşünüyorum. Belki böyle zorunlu durumlar için bu gibi uygulamalı derslere yönelik uygulamalar geliştirebilir. LMS bence yeterli bir araç değildi.*

Bu kategorilerden başka bir katılımcı da dezavantajı yoktur yanıtını vermiş ancak bir açıklama yapmamıştır.

TARTIŞMA

Bu çalışma, Osmanlı Paleografyası dersinin Covid-19 salgını sürecinde zorunlu uzaktan eğitim ile verilmesi hakkındaki öğrenci ve öğretim üyesi görüşlerini almak ve 16 haftalık öğrenme deneyimini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada LMS üzerindeki ders kayıtları, öğrencilerin derse devam durumları incelenmiş, dersi yürüten öğretim üyesinin raporları ile 16 haftalık ders deneyimi detaylarıyla açıklanmıştır. Bu bağlamda 16 hafta süren uygulama süreci ve sonunda katılımcılardan elde edilen bulgulara ilişkin çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcıların öz değerlendirmeleri incelendiğinde sınıfın çoğunluğunun derse zamanında

katıldım görüşüne yüksek oranda katıldıkları görülmüştür. Katılımcılardan gelen bu veriye ilişkin sistem üzerinden öğrenci devamsızlık durumları incelenmiş, aynı katılımcıların dersi düzenli takip ettikleri görülmüştür. Buna karşılık aynı öğrencilerin derse istekli bir biçimde katıldım görüşüne daha düşük oranda evet yanıtını verdikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin derse devam etme zorunlulukları ile açıklanabilir. Ders kayıtları detaylıca izlendiğinde öğrencilerin dersin ilk başlarında heyecanlı bir şekilde derse dâhil olduklarını ancak zaman zaman yaşanan ses ve görüntü problemlerinden dolayı dersten koptuklarını göstermektedir. Ayrıca hemen hemen tüm haftalarda öğrenciler nadiren kendi ses ve görüntüleri ile derse dâhil olmuşlardır. Bu konuda da çeşitli çekinceleri olan öğrencilerin ilk iki haftadan sonraki derslerden uzaklaşmaya başladıkları arşivlenen ders kayıtlarında gözlenmiştir. Uzaktan eğitimde yaşanan teknik sorunların öğrencilerin derse motive olmalarını olumsuz etkilediğine dair çok sayıda çalışma mevcuttur Duman (2020), Eren, Tosun ve Tuzcu Eken(2020), Erişti ve diğerleri (2008), Erol Şahin (2019), Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Canpolat ve Yıldırım (2021) yaptıkları çalışmada uzaktan derse ilgisiz olan öğrencileri derse çekmeye, çevrimiçi derslerde öğrenci katılımını artırmak için dersin hocası öğrencilere soru sorarak cevaplarını dinlemeli, öğrencilere yazılı olarak soru sorma ve ses bağlantısı yaparak derse aktif katılım fırsatı vermeli önerilerini paylaşmışlardır.

Öz değerlendirme formunda katılımcılar “dersteeki etkinliklere dâhil oldum” ve “verilen görevleri zamanında tamamladım” görüşlerine yüksek oranda katılmışlardır. Vize ve final değerlendirmesinin de bu görevlerden alacağı puanlarla olduğunu bilen katılımcıların büyük kısmı sorumluluklarını yerine getirmişlerdir. Ancak bazı katılımcılar çeşitli gerekçelerle bu görevleri yapamadıklarını ifade etmiştir.

Katılımcılar öğrenci- öğretim üyesi etkileşimi gerektiren bu dersin zorunlu uzaktan işlenmesine ilişkin programının bazı avantajlarının olmasının yanı sıra dezavantajının olduğunu da dile getirmişlerdir. Katılımcılar özellikle LMS sisteminin kolaylığı ve kullanışlı olması, derslere ev ortamından, rahat ve masrafsız bir şekilde ulaşmalarını avantaj olarak tanımlamışlardır. Dezavantajları arasında ise sıklıkla teknik problemler vurgulanmıştır. Katılımcılar kendi internet erişimlerinden ve teknik yetersizliklerinden sorunlar yaşadıklarını, ayrıca öğretim üyesinin bu problemleri yaşadığı için dersi anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca dersin işlenişi ile ilgili genelde birbirini tekrar eden bir döngü olmasından dolayı ve sadece LMS kullanımı ile dersin ilgi çekici olmadığını, derse karşı isteklerinin azaldığını da ifade eden katılımcılar mevcuttur. Uzaktan eğitimle ilgili öğrenci deneyimi içeren bazı çalışmalar öğrencilerin derse daha etkin bir şekilde katılımları için farklı öğrenme araçlarını dâhil ettiklerinde öğrencilerin daha istekli olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır Beard, C. ve Rhodes, T. (2002), Erol Şahin ve Kara Erol (2022). Eken, Ö, Tosun, N, Tuzcu Eken, D. (2020) tarafından

yapılan çalışmada da salgın sonrasında öğrencilerin büyük bir kısmının yüz yüze eğitimi tercih ettikleri, salgın dönemi zorunlu uzaktan eğitim modelinde uygulamalı derslerin istenildiği neticeyi vermediği sonuçları ortaya çıkmıştır.

Tüm dünyayı etkisi altına alan ve eğitimde büyük bir dönüşümün de habercisi olan Covid-19 salgını 2022-2023 yılı eğitim öğretim yılında artık eski etkisini kaybetmiştir. Bu süreci yaşayan eğitimciler olarak yaşadığımız olumlu ve olumsuz deneyimleri görüp çözümler üretilmesi üzerinde çok sayıda çalışma yapılmıştır ve halen bu konuda araştırmalar devam etmektedir. Bu çalışmada da küçük bir örneklemden yola çıkılarak bir öğretim süreci detaylarıyla ele alınmıştır. Öğrenci –öğretim üyesi etkileşimi gerektiren derslerde LMS sistemine ek başka öğrenim araçlarının da kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğrencileri derse motive edebilecek çeşitli etkinliklerin geliştirilmesi ve teknik sorunlara net bir çözüm bulunması halinde uzaktan eğitimin daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak araştırmacılar tarafından bazı öneriler sunulmuştur:

- 1- Bu çalışma üniversite öğrenci ile ve 11 kişilik bir grupta gerçekleştirilmiştir. Diğer kademelerdeki öğrenciler ile ya da daha büyük gruplarla daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.
- 2- Uzaktan eğitim sürecinde dil öğrenimine ilişkin öğrenci ve öğretim üyesi deneyimlerine yönelik TÜBİTAK ve Ar-Ge projeleri geliştirilebilir.

147

KAYNAKÇA

- Beard, C. and Rhodes, T. (2002). Experiential learning: Using comic strips as reflective tools in adult learning. *Australian Journal of Outdoor Education*, 6 (2), 58-65.
- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 74-109.
- Creswell, J. W. (2015). *Qualitative research methods: Qualitative research and research design according to five approaches* (M. Bütün ve SB Demir, Trans. Ed.). Ankara: Political. Demir, Trans. Ed.). Ankara: Pegem Academy.
- Cülha, A. ve Yılmaz, S. (2021). Uygulamalı derslerde uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: beden eğitimi örneği. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23 (3) , 81-92. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunibesyo/issue/65179/981277>
- Duman, S. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 95-112. DOI: 10.37669/milliegitim.768887

- Eken, Ö., Tosun, N., Tuzcu Eken, D. (2020). COVID-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: Genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 113-128. DOI: 10.37669/milliegitim.780722
- Erol Şahin, A. N., Kara, H. (2022). A digital educational tool experience in history course: creating digital comics via pixton edu. *Journal of educational technology and online learning*, 5 (1) , 223-242. DOI: 10.31681/jetol.983861
- Erol Şahin, A. N. (2019). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmesi hakkında öğretim elemanlarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (1) , 477-502. DOI: 10.17152/gefad.429656
- Eroğlu, F. ve Kalaycı, N. (2022). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (34), 474-511. DOI: 10.35675/befdergi.847753
- Gürer, M. D, Tekinarslan, E., ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Qualitative Inquiry*. 7(1). 47-78. <http://dergipark.gov.tr/download/articlefile/199894>
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6 (1) , 44-56. DOI: 10.46641/medeniyetsanat.741737
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Selahattin Turan (Çeviri Editörü). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Patton, M. Q., (2014), *Qualitative Research ve Evaluation Methods Integrating Theory and Practice (Fourth Edition)*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Şekerci, Y., Mutlu Danacı, H. ve Kaynakçı Elinç, Z. (2021). Uzaktan eğitimin uygulamalı derslerde sürdürülebilirliği: mimarlık bölümleri örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 12 (1), 54-68. DOI: 10.29048/makufebed.874055
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorluoğlu, S. L., Devocioğlu, G. ve Sayın, İ. (2021). Uzaktan eğitimin öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi: covid-19 pandemi süreci. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (3) , 1007-1025. DOI: 10.31592/aeusbed.913291

Bilim Tarihinin Didaktik Dönüşümünün Fen Eğitiminde Uygulanabilirliği ve Önemi

Davut SARITAŞ^a

^a Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5108-4801>

ÖZET

Bilim tarihinin bilim felsefesi, bilim sosyolojisi ve bilim psikolojisi ile kesişen bilgileri, fen okuryazarlığının ön koşulu olarak kabul edilen bilimin doğasının öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Bilim doğası için önerilen stratejilerden birisi olan tarihsel stratejiye göre bilimin doğası, bilime ilişkin güvenilir tarihsel bilgilerin fen içerik kazanımları ile ilişkilendirilmesi ile öğretilebilir. Böylece tarihsel süreçte bilimsel çalışmaların nasıl yürütüldüğüne, bilim insanlarını ve etkinliklerini etkileyen sosyal, kültürel vb. etkenlere, bilimsel bilginin nasıl geliştiğine ilişkin uygun anlayışlar geliştirilebilir. Fen eğitimi literatüründe tarihsel stratejinin genel olarak olumlu sonuçlarına rastlanmakla birlikte, bilim tarihinin sağladığı bilgilerin kavramasında yaşanan güçlüklerle dayanan ve tarihsel bilgilerin öğretimde nasıl kullanılacağına odaklanan tartışmalar devam etmektedir. Bu noktada bazı araştırmacılar bilimin doğasına yönelik yeniden yapılandırılmış bir bilim tarihi yazımını önermektedir. Bu öneri fen eğitiminde “*didaktik dönüştürülmüş bilim tarihi*” gerekliliğini ima etmektedir. Nitekim *öğretilecek bilgi ile bilimsel bilgi* arasında bir ayrıma dayanan Didaktik Dönüşüm Teorisi öğretim sürecinde bilgisel bir dönüşümü mümkün görmektedir. Bu noktada bir bilimsel bilgi olarak tarihi bilgisinin öğretim ortamında dönüşümü mümkün olabilir mi? Sorusunu akla gelmektedir. Bu çalışmada bu soru odağında bir değerlendirme amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak bilim tarihinin fen eğitiminde kullanıldığı ana konu olan Bilimin Doğası (Nature of Science) hakkında bilgiler verilmiş, ardından bilimin doğasının öğretiminde bilim tarihine dayalı bir strateji olan tarihsel stratejiye değinilmiştir. Bu stratejinin tek kaynağı olan tarih bilgisinin strateji bağlamında ve didaktik dönüşüm teorisi açısından durumu irdelenerek ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

METİN BİLGİSİ

Tam Metin Türü
Araştırma

Anahtar Kelimeler
Bilim Tarihi,
Fen Eğitimi,
Bilimin Doğasının
Öğretimi,
Didaktik Dönüşüm

The Applicability and Importance of the Didactic Transposition of the History of Science in Science Education

ABSTRACT

The knowledge of the history of science that intersects with the philosophy of science, sociology of science and psychology of science has an important in the teaching of the nature of science, which is accepted as a prerequisite for scientific literacy. According to the historical strategy, which is one of the strategies suggested for this aim, the nature of science can be taught by associating reliable historical knowledge about science with science content gains. Thus, understandings can develop about how scientific studies are carried out in the historical process, social and cultural (etc.) factors affecting scientists and their activities, and how scientific knowledge develops. Although there are generally positive results of the historical strategy in the literature on science education, there are ongoing debates based on the difficulties experienced in comprehending the knowledge provided by the history of science and focusing on how to use historical knowledge in teaching. At this point, some researchers suggest reconstructing the historiography of science for the nature of science. This proposal implies the necessity of a "didactic transposed history of science" in science education. The Didactic Transposition Theory, based on a distinction between the knowledge to be taught and scientific knowledge, defends the possibility of such a thing. In this study aimed to make an evaluation in the focus of this question. For this purpose, firstly, knowledge about the Nature of Science is main subject in which the history of science is used in science education, is given. Then, the historical strategy, which is a strategy based on the history of science in teaching the nature of science, is mentioned. The situation of historical knowledge, which is the only source of this strategy, in the context of strategy and didactic transposition theory has been examined and some suggestions have been made.

INFORMATION

Article Type
Research

Key Words
History of Science,
Science Education,
Teaching the Nature
of Science,
Didactic
Transposition

GİRİŞ

Didaktik Dönüşüm

Didaktik dönüşüm kavramı, bilim alanında üretilen bilginin öğretim ortamına taşınmasında geçirdiği değişimi ve dönüşümü ifade eder (Komis, 2001). Bilimsel bilginin öğretilecek bilgi haline gelmesine yönelik bir teori olarak, 1982 yılında matematik eğitimcileri Chevallard ve Joshua tarafından "Didaktik Dönüşüm Teorisi" (La Théorie de la Transposition Didactique) adı ile önerilmiştir. Teorinin özü 1985 yılında Yves Chevallard tarafından "La Transposition Didactique, Du Savoir Savant Au Savoir Enseigné" (Didaktik dönüşüm, bilim adamı bilgisinden öğretilen bilgiye) şeklinde ifade edilmiştir (Chevallard, 1985). Bu teoriye göre bilimsel bir bilgi içeriğinin bir öğretim içeriği haline gelinceye kadar geçirdiği değişimler, bu değişimde etkili

olan bazı kurum ve kişilerin yer aldığı bir ortamda (noosfer) gerçekleşir (Chevallard,1992). Bu ortamda seçilen bilimsel bilgiler, bilimsel işlevleri ve güçleri korunarak daha basit ve öğretime-öğrenmeye daha uygun hale getirilir (Bosch ve Gascón, 2006). Bu süreçte noosferin iki önemli unsuru olan ders kitabının ve öğretmenlerin etkisi büyüktür. Özellikle öğretmenler bilim adamları tarafından üretilen bilgiyi amaçları doğrultusunda yeniden düzenleyerek öğretime hazır hale getirirler ve öğretim sürecinde⁴¹ de kendilerine özel dönüşümü gerçekleştirirler (Komis, 2001; Chevallard, 1992). Bu nedenle her öğretmen için de öğretilecek ve öğretilen bilgi arasında farklı etkenlerin (deneyim, mesleki gelişim, öğrenci yetenekleri vb.) yönlendirdiği didaktik bir fark oluşur (Mouly vd.,1995). Ancak bu fark göz önünde bulundurularak bilinmelidir ki, bilim insanlarının didaktik dönüşüme uğrayan bilgiyi reddetmelerini engellemek için dönüşen bilgilerin bilimsel bilgilere kabul edilebilir düzeyde yakın olması gerekir. Bu didaktik dönüşüm sürecinin temelidir (Chevallard ve Joshua, 1982).

Didaktik dönüşüm teorisinin genel çerçevesi dikkate alındığında öğretim ortamına amaca yönelik getirilen her türlü bilimsel bilginin değişim geçirmesinin mümkün ve gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda fen eğitiminde gerek fen içerik bilgisinin bir parçası, gerekse bilimin doğasının öğretiminde doğrudan bir içerik bilgisi olarak görülen tarihsel bilginin (bilim tarihi bilgisi) didaktik dönüşümü akla gelmektedir. Bu fikir temelde bir bilimsel bilgi olarak tarih bilgisinin öğretim ortamında değişimi mümkün olabilir mi? Sorusunu da akla getirmektedir. Bu çalışmada bu soru odağında bir değerlendirme amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak bilim tarihinin fen eğitiminde kullanıldığı ana konu olan “bilimin doğası” (*Nature of Science*) hakkında bilgiler verilecek ardından bilimin doğasının öğretiminde bilim tarihine dayalı bir strateji olan tarihsel stratejiye değinilecektir. Bu stratejinin ana kaynağı olan tarih bilgisinin strateji bağlamında ve didaktik dönüşüm teorisi açısından durumu irdelenecek ve son olarak bazı önerilerde bulunulacaktır.

Fen Eğitiminde Bilimin Doğası

Tarihsel ve insani bir girişim olarak bilim sosyal, kültürel, psikolojik ve politik niteliklere sahiptir (Kuhn, 1995; Matthews, 2012). Bilimin günümüzde her bir bireyin hayatını dolaysız olarak etkilemesi bu niteliklerin hem nedeni hem de sonucudur. Bu durum sadece uzmanların değil herkesin bilimin ve bilimsel bilginin doğası hakkında belli düzeyde anlayışlara sahip olması gerektiği görüşünü eğitimde, özellikle fen eğitiminde, Bilimin Doğası kavramı adı altında gündeme getirmiştir. Bu kavram, fen eğitiminin herkes için fen (bilim) okuryazarlığını amacı kapsamında bir hedefi ve öncelikli konulardan birisini imlemektedir (Lederman, 2007;

⁴¹Dönüşüm iki aşamada gerçekleşmektedir: Dış didaktiksel dönüşüm (La Transposition didactique externe) “bilimsel bilgilerden öğretilecek bilgilere geçiş” ve iç didaktiksel dönüşüm (La Transposition didactique interne) “öğretilecek bilgilerden öğretilen bilgilere geçiş” olarak ifade edilir (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel ve Toussaint, 1998). Öğretim içeriğinin resmi çerçevesi, öğretim programı ve ders kitapları gibi kaynaklar yoluyla yapılan dönüşüm süreci dış didaktiksel dönüşüm, öğretim ortamındaki süreç iç didaktiksel dönüşüm sürecine karşılık gelmektedir.

Next Generation Science Standards [NGSS], 2013; Özalp ve Yenen, 2021; Özcan, 2013; Clough, 1997; Irzik ve Nola, 2014; National Research Council [NRC], 2013; MEB, 2018).

Neden bilimin doğası? Sorusuna verilen ayrıntılı cevaplar incelendiğinde iki ana nedenin kendini gösterdiği söylenebilir. Bunlardan ilki öğrenenlerin bilimsel düşünceleri, çıkarımları, uygulamaları ve bilimsel süreci tam olarak beceri ve bilgi düzeyinde kazanmaları için bilimin doğasını öncelikle fark etmeleri gerektiğidir (Özcan vd., 2020). Bu didaktik gerekçenin haricinde bilimin insan hayatı üzerindeki etkisine ve insani yönüne ilişkin ikinci bir nedenden de bahsedilebilir. Bu kapsamda insanın serüvenini ve içinde bulunduğu dünyayı tanımada en başarılı etkinlik olan bilimin söz konusu başarısını ve değerini anlamak bilimin doğasını anlamayı gerekli kılmaktadır (NRC, 2012).

Bilim doğası hakkındaki bilgilerin kaynağı ne olmalıdır? Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde fen eğitimi literatüründe ortaya konulan görüşlerde bilimin bir insan etkinliği olarak ele alındığı ve insan etkinliğini inceleyen felsefeye, sosyal ve beşerî bilimlere has bir bakış açısının ortaya konulduğu görülmektedir. Bu kapsamda bilimi ele alan bu tür disiplinlerin (bilim felsefesi, tarihi, sosyolojisi ve psikolojisi) ortaya koyduğu bilgilerin bir kesişimi bilimin doğası kavramına kaynaklık etmektedir (Abd-ElKhalick ve Lederman, 2000; Lederman, 1992; McComas, vd., 1998; Özcan ve Taşar, 2018; Clough, 2006; Herman, 2010; McComas, 1998).

Bilimin doğası kavramının içeriği ne olmalıdır? Sorusu ele alındığında bilimin doğası ile ilgili fen eğitimi literatürde farklı görüşler öne çıkmakla birlikte, bilimi bir insan etkinliği olarak tanımlamada bir uzlaşa olduğu gözden kaçmamaktadır. Bu kapsamda, bilimin kendi kültür ve sosyal ortamından etkilenmesi, sosyokültürel niteliklere sahip olması (Lederman, 2007), veya bilimsel düşüncelerin şekillenmesinde içinde bulunulan tarihsel dönemin önemli etkisi olması ve bilimin sosyal ve kültürel geleneklerin bir parçası olması (McComas ve Olson, 2000) gibi post-pozitivist yaklaşımlara uygun niteliklerin öne çıktığı görülmektedir. Nitekim post-pozitivist felsefe geleneğinin simge isimlerinden Kuhn (1995)'un bilimsel etkinliği tanımlamak için ortaya koyduğu paradigma ve paradigmatic dönüşüm kavramları bilimin yapıldığı tarihsel dönemde var olan sosyolojik, kültürel, politik, felsefi ve psikolojik bağlamları temel almakta ve bunların şekillendirdiği inanç, değer ve kavramsal yapılarla bilimi tanımlamaktadır.

Bilimin Doğasının Öğretiminde Tarihsel Yaklaşım ve Önemi

Bilimin doğası nasıl öğretilmelidir? Sorusu gündeme geldiğinde fen eğitimi literatüründe karşımıza çıkan bazı strateji/yaklaşımlar söz konudur (Özcan vd., 2020). Bunları dayandıkları temel anlayışlar açısından şu şekilde özetlemek mümkündür; (1) bilim yaparak bilimi anlama (dolaylı strateji) (2) biliminin nitelikleri hakkında uzmanlarca kabul edilmiş görüşlerin açık bir şekilde ders konusu yapılması ve tartışılması ile bilimi anlama (dolaylı/açık-düşündürücü strateji) (3) bilim insanlarının yaşamlarını, bilimsel keşif/buluşlara ilişkin tarihi bilgileri

kavrayarak veya analiz ederek bilimin doğasını anlama (tarihsel strateji).

Fen eğitimi literatüründe bilimin doğası hakkında post-pozitivist yaklaşımlara uygun olarak vurgulanan bilimin sosyokültürel nitelikleri dikkate alındığında bahsedilen stratejilerden tarihsel stratejinin öne çıktığı görülmektedir. Nitekim bilimin sosyokültürel nitelikleri iki boyutta kendini göstermektedir; (1) bilim insanının yaptıklarında ve (2) yapıları etkileyen tarihsel dilimin sosyal, kültürel vb. koşullarında (Özcan vd., 2020). Bilim insanları ne yaparlar ve nasıl çalışırlar? sorularına verilecek cevaplar ikinci boyutu doğal olarak ele almayı gerektirmektedir. Başka bir deyişle bilim insanlarının nasıl çalıştıkları onları etkileyen her türlü sosyokültürel faktörleri göz önünde tutmayı gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan tarihsel bir örnekle verilen bilim insanının yaptığı bilimsel çalışmayı öğretimde kullanmak, bilim insanının yaşadığı tarihsel dilimin sosyokültürel etkenlerini bir bağlam olarak kullanmayı gerektirir. Bu doğrultuda Matthews (2012) bilimin yöntem ve rasyonel süreçleri gibi içsel niteliklerin yanı sıra sosyal, kültürel, etik yönlerinin (bilginin üretildiği kültürel ve sosyal içerikleri bağlamında değerler ve sosyobilimsel konular, dünya görüşleri ve din, feminizm vb.) tartışılması için bilim felsefesi ve özellikle de bilim tarihini fen öğretimde bir bağlam olarak önermektedir. Ayrıca Matthews (2015) bilim insanlarının yaşam ve çalışmalarına ait tarihsel bilgilerin incelenmesi ile yürütülen fen öğretiminin fen konularını daha anlaşılır kılacağını vurgulamaktadır.

Tarihsel stratejinin avantajlarına yönelik bu vurgulara rağmen fen eğitimi literatüründe bilimin doğasının öğretiminde yaygın olarak kullanılan strateji “açık-düşündürücü” olandır. Ancak bu durum bilim tarihinin öneminin gözden kaçırıldığı anlamına gelmemektedir. Nitekim başlangıçta bilimin doğasına ilişkin uzlaşılmış bazı yönlerin (consensus wiew) (Lederman, 2007) üzerinde yapılan öğretim etkinlikleri ile yürütülen açık-düşündürücü stratejinin etkililiğinin artırılması için bilim tarihi ile bütünleştirilerek, bilim tarihinin bir bağlam olarak kullanılması önerilmektedir (Abd El Khalick, 2013; Fouad, Masters ve Akerson, 2015; Khishfe, 2015).

Bilim tarihinin fen eğitimine sunabileceği amaçsal katkılar genellikle üç boyutta tarif edilmektedir (Wang ve Marsh, 2002; Wang 1998). İlk olarak *kavramsal* boyut, öğretilecek bilimsel bilginin değişim ve gelişimini incelenmesi ve değerlendirilmesiyle öğretimi zenginleştirmek için bilim tarihinin sunduğu imkânlarla atıf yapmaktır. Yol veya yönteme/usule ilişkin (*prosedürsel*) boyut ise bilimsel bilginin üretiminde kullanılan işlemsel ve düşünsel süreçlerin, yöntemlerin kavranması, değerlendirilmesi ve uygulanması için sunduğu imkânlarla yöneliktir. Son olarak bilime dışsal olan bir boyut olan *bağlamsal* boyut ise bilimin sosyokültürel niteliklerine uygun bir biçimde, bir insan etkinliği olarak bilimin insanın diğer etkinlikleri, ürünleri, eylemleri ve psikolojisi ile etkileşimine ve bilimin kendi sosyal yapılarına yönelik anlayışların geliştirmesine yönelik sunduğu imkanlara atıf yapmaktır. Genel çerçevesi bilimi anlama olan bu katların sağlanmasında bilim tarihinin fen öğretimine entegrasyonu için iki ana yöntem önerilmektedir. Yöntemlerden birisi fen içeriğinin öğretimin ardından içerikle ilgili tarih bilgisinin haricen

öğrenenlere verilmesi şeklinde yürütülen *üzerine ekleme* yöntemidir. Diğerisi ise fen içeriği ile bilim tarihine ilişkin bilgilerin iç içe verilmesi şeklinde yürütülen *birleştirme* yöntemidir (Matthews, 2015).

Didaktik açıdan daha uygun bulunan birleştirme yöntemine bağlı olarak kullanılan tekniklerin (yaratıcı yazım, rol yapma, yansıtıcı analiz, tarihi deney ve modellerin tekrar edilmesi, film - belgesel kullanımı, tarihsel metin okuma ve hikâyeleştirme) ortak yönü bilim tarihinden alınan bilgilerin öğretime entegre edilmesidir. Başka bir ifade ile temelde bilim tarihi kaynaklarından alınan farklı tür bilgilerin farklı tekniklerle kullanımı söz konusudur. Bu tekniklerin genel olarak bilimin doğasının öğretiminde başarılı olduğuna ilişkin sonuçlar vardır (Emren vd., 2019). Diğer yandan fen eğitimi literatürde amaca yönelik hazırlanmış, derlenmiş veya “didaktik olarak dönüştürülmüş” tarihsel bilgilerin başta kimya olmak üzere fizik ve biyoloji konularında kullanıldığı ancak öğretmenlerin kullanabilecekleri materyal niteliğinde hazır hikayelerin az sayıda olduğu görülmektedir (Candaş vd., 2021).

Tarihsel Bilgilerin Didaktik Dönüşüm Teorisi Açısından Durumu

Bilimin tarihinin bilimi anlamadaki eşsiz konumuna işaret eden teorik ve felsefi çerçeveye (Kuhn,1995; Mathews, 2015) ve fen derslerinin bilim tarihi ile ilişkilendirilmesinin kavramsal öğrenmenin yanı sıra bilimin doğasının belirli yönlerinin kavranmasında etkili olduğu bilinmektedir (Bakanay, 2021). Buna rağmen, fen eğitiminde bilim tarihini kullanan stratejinin diğer stratejilere nazaran uygulanmasının zor olduğuna, özellikle öğretmenlerce öğrencilerde kafa karışıklığına neden olduğuna ve farklı nedenlerle gereksiz ve zaman kaybı olarak görüldüğüne yönelik sonuçlara da rastlanmaktadır (Ayvacı, Muradoğlu, 2021; Sarıtaş, 2020; Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000). Ayrıca Köseoğlu ve diğerlerinin (2008) aktardığına göre yapılan bazı çalışmalar tarihsel stratejinin bilimin doğasının bazı yönlerinin kavranmasında etkili olabildiği ancak bilimsel bilgiyi etkileyen tarihsel, sosyal ve kültürel bağlamlara ilişkin yönlerinin kavranmasında yeterli olmadığını göstermektedir. Bu durumun akla getirdiği ilk hipotetik fikir, bilim tarihinin mevcut kullanım biçimlerinin bazı eksiklikler içerebileceğidir. Bu ise tarih bilgilerinin kullanım sürecinde bilimin tanımlayıcı niteliklerini koruyup korumadığı sorusunu akla getirmektedir. Başka bir ifade ile kullanılan tarih bilgilerinin geçirdiği didaktik dönüşüm, bu bilgilerin bilim hakkında yeterli bilgi verme niteliğini değiştiriyor olabilir. Didaktik dönüşümün programlandırılmış ve planlanmış bir öğretimde kendiliğinden gerçekleşen bir süreç olması gerektiğine yönelik teorik vurgu dikkate alındığında fen derslerinde kullanılan bilim tarihi tekniklerinin veya kullanılan “tarih bilgilerinin” didaktik açıdan uygun bir dönüşüm geçirmemiş oldukları denencesine varılabilir. Bu denenceyi test etmek bu çalışmanın kapsamı dışında olmakla birlikte, bu aşamada didaktik dönüşüm teorisinin bilimsel bilgidan öğretilecek bilgiye geçişi koşullandıran bazı eğilimler; *bilginin sadeleştirilmesi, kişilikten arındırma ve bilginin özünü kullanmak* (Chevallard,1985;1991) ışığında

bilim tarihi bilgilerinin fen eğitimindeki durumu değerlendirilebilir.

Fen eğitimi literatürü incelendiğinde, öğretim uygulamalarında ve materyallerinde (ders kitabı, öğretim programı vb.) kullanılan bilim tarihinin, bilimin *kavramsal* boyutunun ötesine geçmediği, *prosedürel* ve *bağlamsal* boyutlara yer verecek formatta sunulmadığı ve bu boyutlar açısından bilgilerin yetersiz olduğunu gösteren sonuçlar güncelliğini korumaktadır (Tokuş, 2018, Koçyiğit ve Pektaş, 2017; Yıldız, 2013; Laçın-Şimşek, 2009; Narguizian, 2002; Wang, 1998). Bu durum şu anlama gelmektedir; bilim tarihinden alınarak öğretim ortamına taşınan “tarih bilgileri” çoğunlukla bilimsel bilginin değişimini ve gelişimini ortaya koyacak şekilde kullanılmaktadır. Başka bir ifade ile bilimsel bilginin epistemolojik niteliğine odaklanılmakta, bu bilginin oluşum sürecinin yöntemleri ve bilimin doğasını belirleyen sosyokültürel etkenler ihmal edilmektedir. Didaktik dönüşüm teorisi açısından bakıldığında bu durumun başta *kişilikten arındırma* ve *bilginin özünü kullanma* olmak üzere didaktik dönüşümde etkili olan eğilimler ile ilişkisi kurulabilir.

Didaktik dönüşüm teorisine göre bilimsel bilgilerin öğretilecek bilgi haline gelmesinde bilgi *sadeleşir* (Chevallard, 1985; 1991). Bu sadeleşme öğrenilmesi amaçlanan bilgileri karmaşıktırdığı düşünülen bazı bilgilerin konu ile ilgili bilgi bütününden kasıtlı olarak çıkarılması ile gerçekleşir. Başka bir ifade ile öğretilmesi hedeflenen bilgiye odaklanarak onu karmaşık gösteren bağlamsal bazı bilgilerin öğretim ortamından uzaklaştırılması ya da bilgi bir teori içinde anlamlıysa teoriye değil bilgiyi örneklendiren durumlara odaklanılması ile dönüşüm gerçekleşir. Örneğin elektron kavramını öğretildiği bir ortamda elektronla ilişkili bir fenomen olan “elektrik” kavramının bazı detaylarının göz ardı edilmesi veya elektronun doğasına ilişkin “dalga” veya “parçacık” modellerinden ziyade bunları örneklendiren “fotoelektrik” ve “çift yarık deneyi” üzerinden açıklama yapılması örnek olarak verilebilir.

Diğer yandan genel bir bilgiyi elde etmek için bilginin oluşumunda veya üretimindeki bağlamları, koşulları, sorunları ortadan kaldırmak, başka bir ifade ile *bilginin özünü kullanmak* didaktik dönüşümde etkin olan diğer bir eğilimdir. Örnek olarak elektron kavramının ortaya çıkmasında ve tanımlanmasında karşılaşılan kuramsal, işlemsel, paradigmatik vb. sorunlara ve onlara getirilen çözümlere değinilmemesi demektir. Ayrıca bilginin anonimleştirilmesi anlamındaki diğer bir eğilim kişisellikten arındırmadır. Bu eğilim bilginin ortaya çıkış ve gelişim tarihini, insani ve sosyal faktörleri, kimin/kimlerin bilgiyi ortaya çıkardığını göz ardı etmek demektir. Örneğin, elektron kavramının güncel hali ile verilmesi ve elektron kavramının güncel hale gelinceye kadar geçirdiği tarihsel serüveninin verilmemesidir.

Görüldüğü üzere didaktik dönüşümde bilimsel bilgilerin basit, anonim ve genelliğe sahip halleri öğretilecek bilgiler olarak öğretim ortamında kullanılmaktadır. Bu durum matematik bilgilerinde ve bir miktar da fen bilimleri bilgilerinde anlamlı görünebilir. Oysa bu dönüşümü

geçirecek olan bilgi tarih bilgisi ise, başka ifade ile bilim tarihi fen içerik bilgisi ile bütünleştirilerek bilimin doğasının anlaşılmasını bir bağlam oluşturacaksa, bu tür bir dönüşüm pek uygun görünmemektedir. Bağlam kavramının doğası dikkate alınarak daha önce verilen örnek üzerinden gidilirse, elektrona ilişkin fen içerik bilgisi üzerinden bilimsel bilginin değişimi kavratmak için kaçınılmaz olarak elektron kavramının tarihsel bağlamına odaklanmak gerekir. Daha açık bir ifade ile bilimin doğası ile bütünleşik şekilde elektron kavramını anlamlandırmak, atom kuramlarına, atom kuramlarından bağımsız bir şekilde gelişim göstermiş olan ve daha sonra atom modelleri ile ilişkilendirilen “statik elektriklenme” olgusuna ve bu süreçte gerçekleşen buluş ve keşif olaylarına değinmek gerekecektir. Böylesi bir gereklilik ilk olarak elektron kavramının elektrik kavramı ile olan bağlantısı noktasında bilginin basitleştirmesini/sadeleştirilmesini bilim tarihi bilgileri açısından işlevsiz kılmaktadır. Ayrıca elektronla ilgili keşif/icat sürecine ilişkin hem bilimsel yöntemlere hem de bilim insanlarına yönelik detaylı hikayeleri kullanma ile didaktik dönüşümün diğer eğilimleri olan kişilikten arınma ve bilginin özünü kullanma uyumlu değildir. Çünkü bu örnekte bu eğilimlerin etkisi ile istenmeyen bazı anlayışlara neden olacak durumlar oluşabilir. Örneğin bu eğilimler ile tarihsel bilginin genel ve anonim sunulması elektronun keşfi sürecinde standart bilimsel yöntemin kullanıldığı, keşfe katkı sunanların öznel katkılarının olmadığı gibi bilim doğası hakkında yanlış kavrayışlar oluşabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

156

Didaktik dönüşümü koşullandıran söz konusu eğilimler bilim tarihinin fen eğitiminde bilimin doğasının anlaşılmasına *kavramsal, prosedürel ve bağlamsal boyuttaki* katkılarının önüne geçmektedir. Nitekim bilim tarihinin fen eğitiminde kullanımına yönelik literatürde rastlanan özellikle bilimin prosedürel ve bağlamsal yönlerine ilişkin eksiklikler (Tokuş, 2018; Koçyiğit ve Pektaş, 2017; Yıldız, 2013) bu durumu desteklemektedir. Başka bir ifade ile fen eğitiminde didaktik olarak dönüştürülen bilim tarihi bilimin söz konusu boyutlarını içermemektedir. Bu nedenle bilim tarihinin fen eğitiminde içerik bilgisi ile bütünleştirilecek bilimin doğasının öğretiminden kullanılması için tarihsel bilgilerin mümkün mertebe doğrudan güvenilir tarih kaynaklarında alınarak daha uygun bir biçimde düzenlenmesi gerekli görünmektedir. Nitekim bu konuda deneysel ve uygulamalı bazı çalışma sonuçları bilim tarihini içeren bazı materyallerdeki bilgilerinin tarihi gerçeği yansıtmadığı ve bu nedenle öğrenenlerde yanlış bilimin doğası anlayışlarına neden olabildiği göstermektedir. Bu noktada araştırmacılar bilim tarihi bilgilerinin öğretim ortamına daha dikkatli getirilmesi ve bilimsel niteliğini korunarak uygulanması, tarihsel gerçeğe uyum olarak düzenlenmesi gerektiğini, aksi halde bilimin doğasının öğretiminde kullanılan açık-düşüncü gibi etkili bir yöntemle entegre kullanılsa dahi bilime ilişkin yanlış anlamaların oluşabileceğini ifade etmişlerdir (Özcan vd., 2020; Sarıtaş, 2020; Sarıtaş ve Polat, 2020; Zaidi, 2008.)

Başlangıçta matematik gibi genelliği yüksek formel bilgilerin öğretimi için ortaya konulan didaktik dönüşüm teorisi günümüzde birçok farklı alandan bilimsel bilginin öğretilecek ve öğrenilen bilgi haline gelince kadar uğradığı ve bir açıdan kaçınılmaz olan bir değişime atıf yapmaktadır. Bu değişimin temel bazı eğilimleri uygulamada sorunlu gibi görünse de teorinin temeli, dönüşen bilgilerin bilimsel bilgilere kabul edilebilir düzeyde yakın olması gerekliliği ile ifade edilmiştir (Chevallard ve Joshua, 1982). Başka bir ifade ile teorinin bilimsel bilgi-öğretilecek bilgi arasındaki epistemolojik uyuma ilişkin ısrarı, dönüşümün bilim tarihine uygulanmasında ortaya çıkan olumsuzluklara neden olan eğilimlerin etkisini giderecek yeni yönlendirmelere imkan tanıyan bir esnekliği ima etmektedir. Bu nedenle bilim tarihinin fen öğretiminde kullanılmasında öğreticilerin ve bilim tarihi materyalleri geliştiren araştırmacıların bu durumu göz önünde tutmaları gereklidir. Bu noktada mevcut materyal ve içeriklerin; hikâyelerin, belgesel filmlerin, okuma metinlerinin, gözden geçirilmesi, gerçek bilim tarihine daha yaklaştırılarak kullanılması gerekli görünmektedir. Ayrıca öğretim uygulamalarında öğrencilerin kendi oluşturdıkları yeniden yazma (ör. yaratıcı yazım) gibi tekniklerde öğrencilerin kendi ürünleri ile gerçek bilim tarihini karşılaştırma imkânları olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abd El Khalick, F., & Lederman, N.G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-701.
- Abd-El-Khalick, F. (2013). Teaching with and about nature of science and science. *Science & Education*, 22, 2087-2107. <http://doi.org/10.1007/s11191-012-9520-2>
- Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N.G. (2000). The influence of history of science courses on students' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(10), 1057-1095.
- Astolfi, J.P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (1998). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies* [Key-words in the didactics of sciences. Marks, definitions, bibliographies]. Paris: De Boeck Université.
- Ayvacı, H.Ş., & Muradoğlu, B. (2021). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilimin Doğası ve Bilim Tarihine Yönelik Görüşleri . *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty* , 40 (2) , 519-550 .
- Bakanay, Ç.D. (2021). Fen derslerinde bilim tarihini kullanmanın bir yolu olarak yaratıcı yazım etkinliği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1457-1470
- Bosch, M., & Gascón, J. (2006). Twenty-five years of didactic transposition. *ICMI Bulletin*, 58, 51-65.

- Candaş, B., Kıryak, Z., & Ünal, S. (2021). Bilim tarihi temelli hikâyelerle fen öğretimi: Tesla ve Volta örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1) , 405-435. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.867570>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage Ed.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2ème édition). Grenoble: La Pensée Sauvage Ed.
- Chevallard, Y. (1992). Fundamental concepts in didactics: Perspectives provided by an anthropological approach. In R. Douady and A. Mercier (Eds.). *Research in didactique of mathematics, selected papers* (pp. 131-167). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y., & Johsua M.A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique: La notion de distance. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 3(2), 157-239.
- Clough, M.P. (1997). Strategies and activities for initiating and maintaining pressure on students' naive views concerning the nature of science. *Interchange*, 28(2), 191-204.
- Clough, M.P. (2006). Learners' responses to the demands of conceptual change: Considerations for effective nature of science instruction. *Science and Education*, 15(5), 463-494. <https://doi.org/10.1023/A:1007309107180>
- Emren, M. , İrez, S., & Doğan, Ö.K. (2019). Bilim tarihi destekli işlenen “canlılarda enerji dönüşümleri” ünitesinin, öğrencilerin bilime ve biyoloji dersine olan tutumları ve bilimin doğası anlayışları üzerine etkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi* , 9(3) , 527-548 . <https://doi.org/10.24315/tred.499849>
- Fouad, K.E., Masters, H., & Akerson, V. (2015). Using history of science to teach nature of science elementary students. *Science & Education*, 24(9-10), 1103-1140. <https://doi.org/10.1007/s11191-015-9783-5>
- Herman, B.C. (2010). *Teaching the nature of science: practices and associated factors*. (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University, Ames, IA.
- Irzik, G., and Nola, R. (2011). A family resemblance approach to the nature of science for science education. *Science and Education*, 20(7-8), 591-607. <https://doi.org/10.1007/s11191-010-9293-4>
- Khishfe, R. (2015). A look into students' retention of acquired nature of science understandings. *International Journal of Science Education*, 37, 1639-1667.
- Koçyigit, A., & Pektas, M. (2017). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarındaki okuma parçalarının bilim tarihi kullanımı açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1), 185.
- Komis, V. (2001). Didactics of informatics: from the formation of the scientific field to the conjunction among research and school practice. In Y. Manolopoulos and S. Evripidou (Eds.), *8th Panhellenic Conference in Informatics 200, Proceedings* (pp. 463-471). Cyprus: Livanis Editions.

- Köseoğlu, F., Tümay, H., & Budak, E. (2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 221-235. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6747/90722>
- Kuhn, T. S. (1995). *Bilimsel devrimlerin yapısı*, 4. Baskı, (Çev.) Nilüfer Kuyaş), İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Laçın-Şimşek, C. (2009). Fen ve teknoloji dersi öğretim programları ve kitapları bilim tarihinden ne kadar ve nasıl yararlanıyor? *İlköğretim Online*, 8(1), 129-145.
- Lederman, N.G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Lederman, N.G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In Abell, S.K. ve Lederman, N.G. (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 831-879). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Matthews, M.R. (2012). Changing the focus: From nature of science (NOS) to features of science (FOS). In M.S. Khine (Ed.), *Advances in nature of science research* (pp. 3-26): Springer.
- Matthews, M.R. (2015). *Science teaching: The contribution of history and philosophy of science*. 20th anniversary revised and expanded edition, New York: Routledge.
- McComas, W.F. (1998). The principal elements of the nature of science: Dispelling the myths of science. In W. F. McComas (Ed.) *The nature of science in science education: rationales and strategies* (pp. 53-70). Kluwer (Springer) Academic Publishers.
- McComas, W.F., Clough, M.P., & Almazroa, H. (1998). The role and character of the nature of science in science education. In W.F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education: Rationales and strategies* (pp. 3-39). Kluwer (Springer) Academic Publishers.
- McComas, W.F., & Olson, J.K. (2000). International science education standards documents (41-52) In W. F. McComas (Ed.) *The nature of science in science education: Rationales and strategies*. Kluwer Academic Publishers.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara.
- Mouly, B., Genet-Volet, Y., & Amade-Escot, C. (1995). *Concevoir l'enseignement de la danse au Quebec: une dynamique complexe de mise en oeuvre des contenus d'enseignement et d'apprentissage*. http://www.unice.fr/ufrstaps/colloque_antibes/Mouly/Mouly.htm.
- Narguizian, P.J. (2002). *The history of science in secondary biology textbooks in the United States: A content analysis* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California, California, USA.
- National Research Council (NRC). (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press. New York, NY, US: Routledge/Taylor and Francis Group.
- National Research Council (NRC). (2013). *Next generation science standards: for states, by states*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/18290>

- NGSS. (2013). *Next generation science standards: for states, by states*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Özalp M.T., & Yenen E.T. (2021). Yabancı bilim insanları. A. Meydan ve A. Durmaz (Ed.), *Sosyal Değişim Sürecinde Bilim ve Teknoloji içinde* (ss.82-104) Ankara: Pegem Akademi.
- Özcan, H. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen içeriği ile ilişkilendirilmiş bilimin doğası konusundaki pedagojik alan bilgilerinin gelişimi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, H., & Taşar, M.F. (2018). Turkish adaptation of the views of nature of science-form c: validity and reliability study. *International Journal of Physics & Chemistry Education*, 10(1), 31-39.
- Özcan, H., Sarıtaş, D., & Taşar, M.F. (2020). Açık-düşündürücü öğretim deneyimi sonrası fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimi anlama düzeyleri: Hermenötik bakış. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 223-250. <https://doi.org/10.35675/befdergi.682015>
- Sarıtaş, D. (2020). What messages a documentary and biographical film give about the nature of science to prospective science teachers? *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 262-278. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.241.18>
- Tokuş, K. (2018). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim tarihi kullanımı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Wang, H.A. (1998). *Science in historical perspectives: A content analysis of the history of science in secondary school physics textbooks*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Southern California, Los Angeles, USA.
- Wang, H.A., & Marsh, D.D. (2002). Science instruction with a humanistic twist: Teachers' perception and practice in using the history of science in their classrooms. *Science & Education*, 11, 69–189. <https://doi.org/10.1023/A:1014455918130>
- Yıldız, S. (2013). *Lise biyoloji ders kitaplarında bilim tarihi kullanımının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zaidi, W. (2008). "'Television. 'Einstein and Eddington' (BBC2) Saturday 22 November 2008, 9:10 pm." Viewpoint. *Newsletter of the British Society for the History of Science*: 11, February 2009.

Ortaöğretimlerde Uygulanmakta Olan Tarih Kulübü Çalışmalarının Geliştirilmesi İçin Yapılabilecek Etkinlikler

Sibel AYKAN^a

^aÖğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı

ÖZET	METİN BİLGİSİ
Ortaöğretim kademesindeki okullarda yapılan tarih kulübü çalışmalarının öğrencilerin ilgisini çekme, öğrenciler arasında tarih ve kültür konularına ilişkin bilgi ve belge paylaşımına öncülük etme, öğrenciler arasında tarih ve kültür konuları hakkında bilgilenme sağlanması gibi amaçlara hizmet ettiği görülmektedir. Tarih kulüplerinin öğrencinin günlük hayatına tarihi adapte etme, kendi dönemleriyle geçmiş dönemleri değerlendirme becerisi kazandırma, tarihin kültürün önemli bir parçası olduğunu gösterme gibi amaçlarla etkinlik düzenlemesi kulüp çalışmalarını çok daha verimli hale getirecektir. Böylece sadece kulüp üyesi öğrencileri değil, bütün okul öğrencilerini kapsayacak etkinliklere de açık bir kulüp haline getirilebilecektir. Hâlihazırda uygulanan kulüp planları incelendiğinde yapılan çalışmalardaki tekerrürlerin kaldırılarak yeni etkinlik ve uygulamalarla daha fazla amaca uygun hale getirilmesi gerektiği görülmüştür. Bu bağlamda yapılacak çalışmalarla tarihe ilgisi olduğu için bu kulübü seçen öğrencinin tarihe ilgisini daha da arttırmak değil, tarihe farklı bakış açıları kazandırılması amaçlanacaktır. Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında uygulanan tarih kulübü çalışma planları incelenerek değerlendirme ve öneriler geliştirilecektir.	Tam metin Türü Araştırma Anahtar Kelimeler Tarih Kulübü, Etkinlikler, Bakış Açısı Geliştirme

Activities That Can Be Done To Improve the History Club Studies In Secondary Education

ABSTRACT	INFORMATION
It is seen that the history club activities in secondary education schools are prepared with the aims of attracting the attention of the students to history, leading the sharing of information and documents on history and culture among the students, and providing information about history and culture among the students. It will make club work much more effective if history clubs organize activities for the purposes of adapting history to the daily life of the student, to gain the ability to evaluate history in its own period, to show that history is an important part of its culture. Thus, it can be turned into a club open to activities that will not only include club member students but also all school students. When the currently implemented club plans were examined, it was seen that the repetitions in the studies should be removed and made more functional with new activities and applications. The studies to be carried out in this context will not aim to increase the interest of the student who chose this club because of its interest in history, but to gain different perspectives on history. In this study, the history club study plans applied in secondary education institutions will be examined and evaluation and suggestions will be developed.	Article Type Research Key Words History Club, Events, Perspective Building

GİRİŞ

Okullar belirli bir plan çerçevesinde literatür bilginin verildiği derslerden oluşan öğrenim alanları değildir sadece. Okullar ders içinde ve dışında birçok sosyal faaliyetin yürütüldüğü, öğrencinin, öğretmenin ve idarecinin kendi devamlı geliştirdiği kurumlardır. Ders içinde uygulanan etkinliklerle müfredat içeriği desteklenirken öğrencilerin kişisel ve grup çalışması yönünde de çeşitli gelişimleri desteklenmiş olur. Ders dışı faaliyetlerle bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal, sportif alanlarda birçok çalışma gerçekleştirilebilir.

Okullarda ders dışı faaliyetler, Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'ne bağlı olarak yürütülmektedir. Yönetmeliğin amacı *"Her tür ve seviyedeki resmî ve özel örgün ve hayat boyu öğrenme kurumlarında; öğretim programlarının yanında öğrenci ve kursiyerlerde özgüven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya, millî, manevî, ahlaki, insanî ve kültürel değerleri kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ve toplum hizmeti kapsamındaki sosyal etkinlikler ile kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları tarafından eğitim kurumlarında yapılacak sosyal etkinliklerin usul ve esaslarını düzenlemektir."* şeklinde belirtilmiştir. Bu yönetmelik kapsamında okullarda sosyal etkinlikler, danışman öğretmenlerin rehberliğinde, sosyal etkinlik komitesi ile birlikte; öğrenci kulüpleri kurma ve toplum hizmeti çalışmaları gerçekleştirme şeklinde yürütülmektedir.

Yönetmelikte sosyal etkinlik, “Öğretim programlarının yanında internet üzerinden uzaktan erişim yoluyla veya belirli bir yerde yapılan bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmaları ile bu kapsamdaki diğer etkinlikleri,” şeklinde tanımlanmıştır. Öğrenci kulübü “Öğrencilerin öğrenimleri boyunca bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda okul içi ve okul dışı etkinliklerde bulunmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan grubu” olarak tanımlanmıştır. Toplum hizmeti ise, “Öğrencilerin, yaş ve bilgi seviyesine uygun olarak her türlü toplum ve çevre sorunlarının çözümüne katkı sağlamak amacıyla yapacakları çalışmaları” şeklinde tanımlanmıştır. Yönetmeliğe göre, içinde; kültür edebiyat, spor, bilim-fen, tiyatro, satranç, izcilik, meslek tanıtma, bilinçli tüketicilik, yeşili koruma gibi birçok konunun yer aldığı toplam 51 öğrenci kulübü kurulması önerilmekte, farklı konularda öğrenci kulüplerinin oluşturulabileceği ya da konuların birleştirilebileceği belirtilmiştir.

Okullarda, “ders dışı etkinlikler” olarak birçok faaliyet düzenlenmektedir. Okulların açılma ve kapanma törenleri, büyük kişilerin doğum ve ölüm yıldönümlerinde yapılan tören ve toplantılar; resmi bayramlar, zaman zaman belirli gün ve haftalarda verilen konferanslar düzenlenmektedir. Ders dışı etkinliklere örnek olarak çeşitli sporlar ve yarışmalar yapılması, okulda gazete, dergi ve yıllık çıkarılması; bando, okul orkestrası, koro gibi müzik etkinlikleri ve temsiller; münazaralar yapılması ve öğrenci kuruluşları ya da öğrenci kulüpleri kurulması gösterilebilir. Öğrenciler tarafından öğretmenlerin rehberliğinde demokratik bir yöntemle sosyal kulüp çalışmaları diğer derslerle birlikte dengeli bir şekilde yürütülmelidir (Arslantaş, 1989, s. 114).

Ortaöğretimlerde kulüp çalışmalarının okul idaresi ve öğretmen çabalarıyla yürütülmesi ve tarih kulübünün yönetmelikte yer alan 51 kulüpten biri olmaması kulüp çalışmalarının her okulda gerçekleşmemesine ya da kağıt üstünde kalmasına neden olmaktadır.

BULGULAR

Çalışmada incelenen ortaöğretim kurumlarında tarih kulübü planları (ek.1, ek.2) içerisinde yer alan etkinlikler aşağıda sıralanmıştır.

- Tarihi konularda konferans, panel, sempozyum, münazaralar düzenlemek,
- Tarihi ve kültürel belgesel film gösterimleri düzenlemek,
- Tarihi ve kültürel yerlere geziler düzenlemek,
- Tarihi dergi, gazete çalışmaları yapmak,
- Tarihi kitap okuma etkinlikleri düzenlemek,
- Tarih konulu bilgi yarışmaları düzenlemek,
- Tarih kulüp panosu düzenlemek,

- Tarihi bilmece ve bulmaca çalışmaları yapmak,
- Belirli gün ve haftalarla ilgili döviz ve afişler hazırlamak.

Etkinlikler incelendiğinde birçok alanda çalışma yapıldığı görülmüştür.

Köy Kahvesi

Belirlenen tarihi bir olay hakkında etkinliği yürütmek için öğrencilere görev dağılımı yapılır. Öğrenciler araştırmalarını tamamladıklarında altı şapkalı düşünme tekniği ile 'O dönemde yeri belirlenen bir köy kahvesinde konuyla ilgili neler konuşulmuştur?' sorusu çerçevesinde drama çalışmaları yürütülür. Daha sonra sınıflarda da çeşitli gösterimler yapılarak okul içerisinde de bu tarihi konu hakkında bir gündem oluşturulur. Örneğin konumuz Adana'nın kurtuluşu; Ankara'da meclise yakın bir restoran, Konya'da bir köy kahvesi ve Adana çevresinde bir köy kahvesi de belirlediğimiz mekanlar olsun. Adana'nın kurtuluşu ile ilgili altı şapkalı düşünme tekniğine göre görevler almış olan öğrenciler tarihi olayla ilgili sohbet ederler. Daha sonra sınıflarda farklı mekanlarda gerçekleşen sohbet gösterileri gerçekleştirirler. Sınıflarda farklı gösterimlerin olması okul içerisinde de tarihe merak uyanmasını sağlayacaktır. Bu etkinliğin en önemli amacı tarihin yaşandığı dönemin şartlarına göre değerlendirilmesi özelliğinin daha anlaşılır olmasıdır.

Geri Dönüşüm Müzesi

Belirlediğimiz tarihi bir olayla ilgili okulda belirlenen bir alanda öğrencilerle müze çalışması gerçekleştirilir. Müze oluştururken öncelikle okuldaki atıklardan geri dönüşüm yapılarak müze malzemeleri oluşturulabilir. Bu etkinlikle disiplinler arası ilişkiler yürütüldüğü gibi çevre duyarlılığı çerçevesinde toplum hizmeti çalışmaları olarak da yürütülebilir. Örneğin okuldaki kağıt atıklardan kağıt hamuru yaparak heykel vb eserler oluşturulabilir. Pipet ve plastik şişelerden çeşitli tarihi aletler yapılabilir. Metal kapaklar üzerinde çalışma yaparak eski paralar yapılabilir. Hatta bu atıklarla panorama çalışmaları da yapılabilir. Kağıtlarla coğrafi şartlar oluşturulur; kağıt hamuruyla askerler, pipetlerle ellerindeki silahlar, küçük cam şişelerle bomba arabaları gibi çalışmalar yapılabilir.

Gazete Değerlendirme

Gazete ya da dergilerden öğrencilerle beraber seçilen örnek olayların tarihte yaşanmış olaylarla benzer ya da farklı yönleri değerlendirilir. İsteğe bağlı olarak öğrencilerin anlatacağı yaşanmış olaylar da aynı şekilde değerlendirilebilir. Bu etkinlikte özellikle dikkat edilmesi gereken nokta günümüz siyasi haberleri ele alırken tarafsızlığı korumak gerektiğidir. Bu etkinliğe örnek verecek olursak gazetelerden bulacağımız bir aile içi şiddet olayları ile Fatih Sultan Mehmet dönemindeki kardeş katli fermanı karşılaştırması yapılabilir. Öğrencilerin derslerde de oldukça dikkatini çeken konulara atıfta bulunan çalışmalar yaparak ilgi çekici bir çalışma haline getirilebilir.

Belgesel Çekme

Özellikle yaşadıkları bölgeden seçecekleri bir olay ya da durumun tarihi belgeseli hazırlanır. Bu çalışma sırasında çevrelerindeki büyükleriyle yapacakları röportajlar, bölgenin coğrafi şartlarının değerlendirilmesi, tarih araştırması çalışmaları öğrencinin bilimsel araştırma yapmayı öğrenmesini sağlayacaktır. Hazırlanan belgesel sene sonunda tarih kulübü gösterisi gibi bir etkinlikte okul öğrencileriyle de paylaşılabilir.

Bugünde Yaşasaydı

Seçilen tarihi karakterlerle ilgili 'Bugün yaşasaydı nasıl olurdu?' sorusu üzerine tahminler yapılması şeklinde bir etkinlik düzenlenebilir. Öğrencinin tarihi karakterleri kendi yaşantısıyla özdeşleştirmesi ve farklı yönlerini tanıması açısından önemli bir etkinlik olabilir. Örneğin Fatih Sultan Mehmet günümüzde toplum içinde yaşasaydı, ne tarz müzik dinlerdi, nasıl bir hayat tarzı olurdu, hangi yemeği severdi, ne iş yapardı gibi sorular hazırlanarak okulda bir anket çalışması yapılabilir. Sonra da Fatih Sultan Mehmet'in kendi özellikleri ile anket sonuçları karşılaştırması panoda sergilenebilir.

SONUÇ

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında uygulanan tarih kulübü çalışma planları incelenerek tarih kulübüne yeni amaç ve etkinlik önerileri sunulmuştur. Yapılan çalışma sonucunda tarih kulübü çalışmalarıyla tarihi olayın kendi dönem şartlarında değerlendirilmesi, tarihin objektifliği, tarih dersinin günlük hayata adapte edilmesi konularının yanı sıra toplumsal sorunların çözümüne ilişkin projeler geliştirme, planlı çalışma ve problem çözme becerisi kazanma düzeylerinin geliştirilmesi gerektiği görülmüştür.

Tarih kulübü çalışmaları olarak tarihe önemi arttırmak, tarih bilinci sağlamak ve özel günlerde çeşitli faaliyetler yürütmek hedeflerinin yanı sıra öğrencinin tarihi algılaması ve hayatına adapte etmesi noktasında yaşadığı sorunları çözme, tarihi kültürün önemli bir ögesi olduğunu kavrama gibi hedefler doğrultusunda faaliyetler oluşturmak gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Resmi Gazete, (2017). Milli Eğitim Bakanlığı İlk ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, 30090.

Arslantaş, Ö. (1989). İlkokullarda Eğitici Kol Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

https://www.sinifogretmeniyiz.biz/tarih-kulubu-yillik-calisma-plani-dosya_indir-132024.asp

<https://alonot.com/tarih-kulubu-sosyal-etkinlikler-yillik-calisma-plani/>

Ekler

Ek.1 TARİH KULÜBÜ SOSYAL ETKİNLİKLER YILLIK ÇALIŞMA PLANI

HAFTA	AMAÇ	YAPILACAK ETKİNLİKLER	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR
EKİM	1. HAFTA	Eğitici kulüpler ve bu kulüplerin çalışmaları hakkında öğrencileri bilgilendirmek.	
	2. HAFTA	Tarih kulübünün yönetim ve denetleme kurulunu oluşturmak.	Kurban Bayramı Tatili
	3. HAFTA	Tarih kulübünün yıl içinde yapacağı çalışmaları planlanmak.	Yıllık Çalışma Planının hazırlanması.
	4. HAFTA	Tarih kulübünün amaçlarını kavratmak	Birleşmiş Milletler Günü
	5. HAFTA	Öğrencilere ay içerisinde ki tarihi olaylar ve olayların öneminin kavratılması	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı

HAFTA	AMAÇ	YAPILACAK ETKİNLİKLER	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR
KASIM	1. HAFTA	Öğrencilere, tarihe mal olmuş şahısların hayatlarını anlatabilme ve öğrencilere toplum karşısında konuşabilme yeterliliği kazandırma	Biyografi ve seminer çalışması yapacak öğrencilerin tespiti
	2. HAFTA	Atatürk'ü Anma günü ve Atatürk'ün düşüncelerin geliştirilmesine verdiği önemi kavramak	Atatürk ve Tarih'' konulu yazı ve resimlerin kulüp panosunda sergilenmesi

	3. HAFTA	Dünya Savaşlarının nedenlerini ve barış içinde yaşamının önemini kavratılma	Birinci Dünya Savaşı ile ilgili film izlettirme, Sarıkamış ve Çanakkale cephelerinin önemini anlatan yazıları panolara asma	
	4. HAFTA	Öğretmenlik Mesleğinin kutsiyetini kavratma	Öğretmenler Günü ile ilgili şiir, resim ve yazıları panolara asma	24 KASIM ÖĞRETMEN LER GÜNÜ

HAFTA	AMAÇ	YAPILACAK ETKİNLİKLER	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR
ARALIK	1. HAFTA	İnsan Haklarının önemini kavratmak	İnsan Hakları Günü
	2. HAFTA	Yerli Malı Kullanımının Türk ekonomisine katkısını kavratmak	
	3. HAFTA	Tarihi bilgilerle ilgili kaynaklara ulaşma aşamasında internetin faydalarının öğrenilmesi	
	4. HAFTA	Tarihi bilgilerle ilgili kaynaklara ulaşma aşamasında internetin faydalarının öğrenilmesi	
	5. HAFTA		Sosyal kulüple ilgili formların doldurulup değerlendirilmesi

HAFTA	AMAÇ	YAPILACAK ETKİNLİKLER	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR
OCAK	1. HAFTA	Öğrencilere tarihînin önemini kavratılması	TÜBİTAK'a katılan öğrencilere yönelik yetiştirme çalışmalarının yapılması

	2. HAFTA	Yönetim kurulunun toplanarak faaliyetleri değerlendirmesi	Yönetim kurulunun toplanması Yapılacak faaliyetlerin tartışılması. Yapılacakların karara bağlanması.	
	3. HAFTA	I. dönem faaliyetlerin değerlendirilmesi	Genel kurul faaliyetlerinin gözden geçirilmesi.	

HAFTA		AMAÇ	YAPILACAK ETKİNLİKLER	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR
ŞUBAT	2. HAFTA	Yönetim kurulunun toplanarak faaliyetleri değerlendirmesi	Genel kurulun toplanması. Alınmış kararların gözden geçirilmesi. Uygulanacak yöntem ve yapılacak çalışmaların karara bağlanması.	
	3. HAFTA	Öğrencilere tarihin öneminin kavratılması	Okulumuzda üniversite akademik kadrosuyla irtibatlı olarak seminer çalışmasının yapılması	
	4. HAFTA	Öğrencilere tarihin öneminin kavratılması	TÜBİTAK'a katılan öğrencilere yönelik yetiştirme çalışmalarının yapılması	

HAFTA		AMAÇ	YAPILACAK ETKİNLİKLER	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR
MART	1. HAFTA	Öğrencilere tarihin öneminin kavratılması	"Tarih Nedir?" konulu çalışmaların yapılması.	
	2. HAFTA	Milli birlik ve beraberliğin öneminin kavranması	Belirli günler ve haftalarla ilgili çalışmaların yapılması.	12 Mart Erzurum'un Kurtuluşu

	3. HAFTA	Tarih alanında yetişen Türk insanlarını tanımak	Tarih alanında yetişen Türk insanlarını tanıtıcı yazı ve resimlerin kulüp panosunda sergilenmesi	18 Mart Çanakkale Şehitlerini Anma
	4. HAFTA	Öğrencilere tarihin öneminin kavratılması	Okulumuzda üniversite akademik kadrosuyla irtibatlı olarak seminer çalışmasının yapılması Sosyal kulüple ilgili formların doldurulup değerlendirilmesi	

HAFTA	AMAÇ	YAPILACAK ETKİNLİKLER	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR
NİSAN	1. HAFTA	Öğrenciler tarafından hazırlanan tarihi bilmece ve bulmaca örneklerinin kulüp panosunda sergilenmesi	
	2. HAFTA	Tarih üzerine yazılmış kitapları tanıma ve okumanın öneminin öğretilmesi	
	3. HAFTA	Öğrencilere tarihin öneminin kavratılması	
	4. HAFTA	Tarih Kulübü olarak 23 Nisan etkinliklerine döviz ve afişler hazırlanarak katılma	Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı
	5. HAFTA	Sosyal kulüple ilgili formların doldurulup değerlendirilmesi	

HAFTA	AMAÇ	YAPILACAK ETKİNLİKLER	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR
-------	------	-----------------------	-------------------------

MAYIS	1. HAFTA	Ülkemizde tarihin geldiği noktanın öğrencilere gösterilmesi	Ülkemizdeki Tarih durumunun öğrencilere aktarılması	1 Mayıs Emek Bayramı
	2. HAFTA	Öğrencilere kendi düşüncelerine önem ve değer vermenin benimsetilmesi	"Benim Tarihim" Konulu yazı çalışmalarının okulda yaptırılması.	
	3. HAFTA	Öğrencilere tarihin öneminin kavratılması	Okulumuzda üniversite akademik kadrosuyla irtibatlı olarak seminer çalışmasının yapılması	19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik Ve Spor Bayramı
	4. HAFTA		Sosyal kulüple ilgili formların doldurulup değerlendirilmesi	25 Mayıs Etik Günü

HAFTA		AMAÇ	YAPILACAK ETKİNLİKLER	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR
HAZİRAN	1. HAFTA	Yönetim kurulunun toplanarak faaliyetleri değerlendirmesi	Yönetim kurulunun toplanması	
	2. HAFTA	II. dönem faaliyetlerin değerlendirilmesi	Yıl içinde yapılan çalışmaların değerlendirilmesi	

Ek. 2 TARİH KULÜBÜ SOSYAL ETKİNLİKLER YILLIK ÇALIŞMA PLANI

AY	AMAÇLAR	ETKİNLİKLER	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR
EYLÜL	Kulüp Yönetim ve denetim kurullarının seçilmesi. Yeni kurulan Tarih Kulübünün amacının anlatılması.		Gaziler Günü
EKİM	Proje konularının projelerde görevli öğrencilerin belirlenmesi.	Asılsız Ermeni soykırımı iddiaları ile ilgili açıklayıcı panoların hazırlanması	Ahilik Kültürü haftası

KASIM	Önemli gün ve haftaların yer alacağı, öğrencilere tarihin sevdirmesini amaçlayan bir etkinlik panosunun hazırlanması	Tarih kulübü etkinlik panosunun hazırlanması 10 Kasım Atatürk Haftası ile ilgili "Sarı Zeybek" belgeselinin okul öğrencilerine sunulması.	10 Kasım Atatürk'ü Anma Haftası
ARALIK	Etkinlik Projesi için materyal toplanması, projeler için yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi	Tarih kulübü dergisinin çıkarılması	İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası
OCAK	Ocak ayı etkinlik panosunun hazırlanması için materyal toplanması. Tarihi bilmenin geleceğimizi yönlendirmedeki etkisinin açıklanması.	Tarih kulübü etkinlik panosunun hazırlanması. (Mustafa Necati Sepetçioğlu)	
ŞUBAT	Öğrenciler ve Öğretmenler arasında tarih ve kültür konularına ilişkin programların izlenmesini sağlamak.	Okul genelinde kitap okuma yarışması düzenlenmesi	
MART	Mart ayı olaylarını içeren okul etkinlik panosunun hazırlanması. 18 Mart Çanakkale Zaferi ile ilgili söyleşilerin yapılması.	Mart ayı etkinlik panosunun hazırlanması. Çanakkale Zaferi ile ilgili belgesel ve filmlerin okul öğrencilerine sunulması.	-İstiklal Marşı'nın kabulü -Çanakkale Şehitlerini Anma Günü
NİSAN	Nisan ayı ile ilgili olayları içeren okul etkinlik panosunun hazırlanması proje hazırlıklarının gözden geçirilmesi.	Okul genelinde kitap toplama kampanyası düzenlenmesi	Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı

AY	AMAÇLAR	ETKİNLİKLER	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR
MAYIS	Projelerin Toplanması ve incelenmesi. Sosyal etkinlikler öğrenci değerlendirme formlarının düzenlenmesi	Sınıflar bazında Tarih ve genel kültür konulu bilgi yarışması düzenlenmesi	-19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı -Vakıflar Haftası

HAZİRAN	Kulüpte görevli öğrencilerin son kez toplanması görevli öğrencilerden başarılı olanların takdir edilmesi yapılan çalışmalar için teşekkür edilmesi yıllık çalışma raporunun düzenlenmesi	Haziran ayı etkinlik panosunun düzenlenmesi (Yöremiz tarih ve kültür değerlerinin tanıtılması)	
---------	--	--	--

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Tarih Derslerinin İçeriklerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıklarının İncelenmesi

Gülser KUTLUAY^a

Fatma GÜLTEKİN^b

^a Araştırma Görevlisi, Aksaray Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-5368-9137

^b Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-4698-1716

ÖZET

Sosyal bilgiler dersi kapsamındaki disiplinler arası düzlemde tarih bilimi öne çıkan disiplinler arasında yer almaktadır. Programda yer almakla beraber öğretmen adaylarının eğitimini aldıkları bu tarih derslerinin gereklilik, ihtiyaç ya da etkililiğine yönelik farkındalıkları da önemlidir. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı kapsamında yer alan tarih konulu 8 ders ve bu dersleri alan son sınıf son dönem öğrencileri araştırmaya konu edilmiştir. Lisans programından mezun olmak üzere olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının program boyunca almış oldukları tarih kapsamlı derslerin içerikleri hakkında farkındalık düzeylerini, bu derslerden ne derece verim aldıklarını yönelik görüşlerini ve dersin amaçlarına ne kadar hâkim olduklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel araştırma olma özelliği taşıyan çalışmanın deseni durum çalışmasıdır. Araştırmada uygulanan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmış ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın birinci kısmını oluşturan anket bölümünde 26 öğrencinin de katılımı gerçekleşirken çalışmanın ikinci kısmını oluşturan odak grup görüşmesi için, anket çalışmasına katılmış olan öğrencilerden seçkisiz örnekleme yöntemi aracılığıyla 4 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları lisans programında yer alan tarih derslerinin gerekliliğine ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıklarının düşük olmadığını, derslerin amaçlarından bihaber olduklarını, dersden aldıkları verimle ilgili yoğunluklu olarak öğretim görevlisi faktörüne bağlı olduğunu ortaya koymuştur.

METİN BİLGİSİ

Tam metin Türü
Araştırma

Anahtar Kelimeler
Tarih,
Tarih Eğitimi,
Sosyal Bilgiler
Eğitimi Lisans
Programı

Analysis Of The Awareness Of Prospective Teachers Concerning The Content Of History Lessons In The Social Studies Education Undergraduate Program

ABSTRACT	INFORMATION
The science of history is one of the prominent disciplines at the interdisciplinary level within the scope of the social studies course. Although it is included in the program, the awareness of teacher candidates about the necessity, need or effectiveness of these history lessons is also important. It is aimed to determine the level of awareness of the social studies teacher candidates who are about to graduate from the undergraduate program about the content of the history-based courses they have taken throughout the program, their views on how much they get from these courses and how well they have mastered the objectives of the course. The design of the study, which is a qualitative research, is a case study. Data were collected through the questionnaire and semi-structured interview form applied in the research and analyzed through content analysis. The study was carried out in the spring semester of the 2021-2022 academic year. While the participation of 26 students took place in the survey part, which constitutes the first part of the study, the focus group interview, which constitutes the second part of the study, was carried out with the participation of 4 students through the random sampling method from the students who participated in the survey study. The findings of the study revealed that pre-service teachers' awareness of the necessity of history courses in the undergraduate program was not low, they were unaware of the objectives of the courses, and the efficiency they received from the course was heavily dependent on the instructor factor.	Article Type Research Key Words History, History Education, Social Studies Education Undergraduate Program

GİRİŞ

Tarih, tasdik edilmiş bir “*olgular kümesidir*”. Tarihçi ve onun olguları arasında sürekli ve çift yönlü gelişen etkileşim süreci, dün ve bugün arasında tükenmez bir söyleşidir (Carr, 2016). Tarihe geçmiş ile bugünümüz arasında kesintisiz bir iletişim hali olarak bakmazsak onu ardımızda kalan bir mazi olarak görürüz. Halbuki geçmiş, şimdiki zamanı yaşatan dinamik bir kuvvettir (Gasset, 2011). Tarihin var olma amacı sadece geçmişe yönelik kişisel bir meraktan ibaret değildir, çünkü tarih toplumsal bir muhtevaya sahiptir (Şimşek ve Yazıcı, 2013).

İnsanlığın geçmişi ve bu geçmişin maddi, manevi öğelerinin araştırılması olan tarih, değişen devirlerde farklı vazife ve manalar taşımıştır. Bahsedilen bu vazife ve manalar, yaşanan devrin koşullarının ve hayata bakış açılarının direkt tesiri altında kalmıştır. İnsanlığın dünyayı idrak etme biçimi, tarihin yazımını ve öğretimini direkt etkisi altına almış ve tarih ile ilgili yapılan çalışmalar toplumların değişimleri ile aynı doğrultuda bir ilerleme göstermiştir (Demircioğlu, 2012). Nitekim içerisinde bulunduğumuz dönem; tarih eğitimindeki amaçları, dersin içeriğini,

yöntem ve tekniklerini yeni bilimsel çalışmalar ve yeni teknolojik gelişmeler ışığında değiştirebilmektedir (Safran, 2015).

19. yüzyıl bütün dünyada bir eğitim devri olarak görülmüş, eğitime gelen güncel anlayışlar küresel bir ümit oluşturmuştur. Oluşan bu ümittten Osmanlı Devleti de nasibini almış, eğitim ve öğretimde çağdaş bir anlayış teşkil eden teşkilatların yapılandırılması gündeme gelmiştir (Türk, 2013). Böylelikle Osmanlı'da eğitime yönelik en kritik atılımlar Tanzimat Dönemi'ne denk gelmiştir. Bu dönemde eğitimde batılılaşmaya gidilmiş ve bu tarzda eğitim anlayışına sahip rüştiye, idadi ve sultaniler açılmıştır (Şimşek ve Yazıcı, 2013). Ayrıca Tanzimat Dönemi Osmanlı tarihçiliği açısından da yeni bir dönemin başlangıcıdır (Arıkan, 1985). Osmanlı Devleti'nde tarih derslerinin öğretim programlarına girmesi 19. Yüzyılın sonlarına denk gelmektedir ve bu tarih Avrupa devletlerinin okul müfredatlarına tarih derslerini eklediği zaman ile benzerlik göstermektedir (Demircioğlu, 2008; Safran, 2002).

Avrupa'da açılan çağdaş eğitim kurumlarının etkisi Osmanlı'da da kendisini göstermiş ve 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile birlikte ilk kez düzenli bir şekilde müfredat programı hazırlanmış, tarih dersleri bu programda yerini almıştır. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ülkemizde çağdaş tarih öğretiminin başlangıç noktasını oluşturmuştur. Bu nizamnameden itibaren tarih dersleri eğitimin her aşamasında varlığını sürdürmüş, içinde bulunan dönemlerin şartları dahilinde ele alınış şekli değişen öğretim programlarıyla birlikte öğretimi gerçekleştirmiştir. Yaşanan bu değişimlerin etkisi tarih derslerinde direkt hissedilmiştir (Aslan&Turan, 2016; Kaymakçı, 2017; Türk, 2017; Vurgun ve Okumuş, 2021).

Tanzimat Dönemi'nde genel bir tarih anlayışı gözetilse de siyasi ve toplumsal olarak hedeflenen Osmanlılık akımını idame ettirebilmek için Osmanlı Tarihi'ne yönelik bir tarih anlayışı baskın bir hal almıştır. Bu kapsamda okullarda Tarih-i Osmani, Tarih-i İslam ve Tarih-i Umumi dersleri işlenmiştir. Ayrıca bu dönemde bilhassa tarih derslerini okutacak bir öğretmen yetiştirme programı oluşturulmamıştır (Türk, 2013).

Abdülhamit Dönemi'ne gelindiğinde ise artık okullarda yaygın olarak görülen tarih eğitiminde ders saatleri ve müfredat kapsamında yeni düzenlemelere gidilmiştir. Tarih dersleri sıbyan mekteplerinin programından kaldırılmıştır. İlköğretimden büsbütün çıkartılmış olan tarih dersleri orta öğretim ve yükseköğretimde İslam ve Osmanlı tarihi ile sınırlandırılmıştır. İdari endişeler ile okullar katı bir şekilde teftiş edilmeye başlanmış ve kıymetli hocalar kürsülerinden azledilmiştir. Dini derslerde yoğunlaşmaya gidilmiş edebiyat ve tarih-i umumi dersleri kaldırılmıştır. Bu durumun gerekçesi ise adı geçen derslerin muhteviyatında Fransız İhtilali gibi özgürlük akımlarının yer almasının huzursuzluk yaratması olmuştur (Türk, 2013; Safran, 2002).

Osmanlı'da ümmetçi, hanedan ve milliyetçi olarak üç farklı tarih yazımı mevcuttu ve yaşanan

dönemin koşullarına bağlı olarak bu tarih yazım anlayışları arasında geçişler yaşanmıştır. Bizler geçmişini sadece içinde bulunduğumuz zaman çerçevesinde tetkik edebilir, mazi anlayışımızı günümüzün penceresinden yaratabiliriz, nitekim tarihçi de bulunduğu dönemin insanı olduğu için yaşadığı zamanın şartları ile ilişki içerisindedir. Tarih yazım anlayışının farklılık göstermesine sebebiyet veren dönem şartları aynı zamanda tarih öğretim anlayışını meydana getiren etkenler dahilinde de etkili olmuştur. (Carr, 2016; Demircioğlu, 2012).

II. Meşrutiyet politik ve kültürel yönden Türkçülük akımının ortaya çıkmasına zemin oluşturmuştur (Arıkan, 1985). Tanzimat Dönemi'nde tarih dersleri öğretim programlarında Osmanlıcılık anlayışının etkileri görülürken II. Abdülhamit devrinde İslamcılık ideolojisine geçilmiş, II. Meşrutiyet'ten sonra ise tarih yazımı milliyetçi bir hal almış, tarih, tarih öğretimi ve müfredat programları bu durumdan etkilenmiştir (Demircioğlu, 2008; Türk, 2013). Batıda milli devletlerin tarih sahnesinde yer almasıyla birlikte bu ülkelerin eğitim programlarında milli tarih anlayışı yer edinmeye başlamış, tarih eğitiminin hedefleri de bu yönde oluşturulmaya başlanmıştır. Batıda yaşanan bu gelişmeler Osmanlı'da 19. Yüzyılın bitiminde etkisini göstermeye başlamıştır fakat bu etki tam anlamıyla 1900'lü yılların başlarında kendisini göstermiş, İttihat ve Terakki yönetiminde milli tarih anlayışı tarih eğitiminin temelini oluşturmuştur (Vurgun, 2016).

1911 ve 1912 yıllarında yeniden tertip edilen programlar kapsamında tarih dersiyle ilgili üç noktada mühim değişiklikler yaşanmıştır. Bunlardan ilki tarih derslerinin saatlerini çoğaltmak, ikincisi tarih dersi konularının içeriğini yeniden düzenlemek, üçüncüsü ise tarih dersinin işleniş zihniyetini değiştirmek olmuştur. Bu yeni zihniyet dahilinde tarih eğitimi bir amaç/hedef olmaktan çıkarak öğrencinin ülkesini, ulusunu sevmesini ve geçmişten birtakım dersler çıkartmasını sağlayacak bir vasıta haline gelmiştir (Türk, 2013).

Tarih öğretimi ile ilgili II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e kadar süren arayış hali Cumhuriyet Dönemi'nin başlarında şiddetini arttırmıştır. Meşrutiyet'in ardından Türk tarihçiliği yeni Türkiye Cumhuriyeti'yle milli ve modern bir hal almıştır. Cumhuriyet'in ilanının ardından da tarih eğitimi üzerinde durulan bir ders olmuştur. Cumhuriyet'in inşasından itibaren tarih ve tarih eğitime atfedilen değeri görmek mümkündür. Tarih öğretimine yönelik köklü dönüşümlerin yansımaları bu dönem görülür. Cumhuriyetin ilk senelerinde çağdaş bir ülke kurmak için eğitimin öneminin idrakıyla birlikte eğitim alanında yapılan inkılap hareketlerinin arasında tarih eğitimi önemli bir yer almıştır ve bu kapsamda 1924 ve 1926 yılları olmak üzere ilköğretim tarih programlarında iki kere değişikliğe gidilmiştir. Bilhassa 1926 programı ve ardından uygulanan değişikliklerle genel tarih kültürünün yanında milli tarihin daha kapsamlı çerçevede öğretilmesi amaç edinilmiştir. Genel tarih anlayışı İslam tarihi ile kısıtlı olmaktan çıkarak bütün insanlığın geçmişini ele alır hale gelmiştir. Milli tarih anlayışında ise değişimler daha belirgin yaşanmış ve Türk tarihi ile ilgili konular Osmanlı Dönemi öncesine

dayandırılmaya başlanarak bir bütün halinde işlenmiştir (Arıkan, 1985; Çapa, 2002; Şimşek ve Yazıcı, 2013; Ulusoy, 2017; Safran, 2015).

Zorunlu eğitim süresinin az olması, harf inkılabından ötürü yaşanan kaynak sıkıntısı öğrencileri ağır bir tarih programı ve tarih ders kitabı sorunuyla yüzleşmek durumunda bırakmıştır. Nitekim Atatürk 1928 yılının ardından tarih dersi müfredatı ve ders kitapları meselesinin üzerinde özellikle durmaya başlamıştır (Ata, 2000).

1930'lu yılların başlarında Türk Tarih Tetkik Cemiyeti tarih ders kitaplarının yeni baştan yazılması girişimine liderlik etmiştir. Bu kapsamda ilk, orta ve lise düzeyleri için yeni tarih kitapları yazılmıştır. Bu yeni kitaplarda yer alan Türk Tarih Tezi okullarda öğretilmeye başlanmıştır. Ayrıca yüksekokul ve üniversite düzeyinde İnkılap Tarihi dersleri okutulmaya başlanmıştır. 1930'lu yıllardan itibaren tarih, etkili bir yurttaşlık eğitiminin mihenk taşlarından birisi olarak görülmüştür. Milli Eğitim Teşkilatı'ndaki eğitimciler uluslararası sulh ortamının oluşmasında doğru ve yansız tarih eğitimi gerçekleştirmenin mühim olduğunu belirtmişlerdir (Çapa, 2002).

Atatürk'ün ardından İsmet İnönü liderliğindeki eğitim politikaları önceki dönemlerden farklı olarak hümanist bir düzleme oturtulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla eğitime hümanist bakış açısını yerleştirmek için türlü atılımlar gerçekleştirilmiş, Milli Eğitim Bakanlığı'nda bu politikayı yürütecek eğitimciler görevlendirilmiştir. Edebi eserler yoluyla hümanizmin benimsenmesine yönelik adımlar atılmış, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel önderliğinde bir tercüme seferberliği başlatılarak bu doğrultuda doğu ve batı klasikleri Türkçeye kazandırılmıştır. Bu felsefenin eğitime uyarlanması kapsamında 1939 yılında Birinci Maarif Şurası toplanmış, bu şurada hümanist felsefesi eserlerinin kaynağı olan antik Yunan ve Latin dillerinin öğretilmesine başlanması konu edilmiştir. Tarih müfredatında da değişikliklere gidilerek ders saatlerinin fazlaştırılması, Ege, Yunan ve Roma tarihinin daha kapsamlı bir şekilde ele alınması kararlaştırılmıştır. Ayrıca tarih çalışmalarında Osmanlı Dönemi'ni konu edinen yayınlara da destek olunmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda Hasan Ali Yücel'in Tanzimat'ın yüzüncü yılını anmak için basılan kitaba öncü olması Osmanlı tarihine dair resmi yaklaşımda yumuşamanın bir göstergesi olmuştur. Nitekim II. Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle Sovyetlerin Türkiye karşıtlığı gözetilen bir siyaset izlemesi, Kafkasya'da Ruslar ile mücadeleler ve Osmanlı-Rus Savaşlarını konu edinen kitap yayınlarında artışa sebep olmuştur (Yıldırım, 2017; Özcan, 2017).

Tarih eğitiminde izlenen hümanist bakış politikası tek parti döneminin ardından 195-1960 yılları arsında da devam etmiş, Demokrat Parti iktidarı Batı'ya yakın olmak amacıyla Batı tarihini öğrenmenin gerekli olduğunu düşünmüştür. Demokrat Parti'nin eğitim politikası Batıcılık ve geleneksellik olmak üzere iki ana unsura dayanmaktadır. Bu kapsamda eğitimde milliyetçi bir anlayış gözetilirken diğer yandan da tarih eğitiminde Türk tarihi öğretiminin dünya tarihi

içerisinde yer aldığı evrensel bir anlayış devam etmiştir. (A. Berk, 2017; Kaplan, 2005; Şimşek&Yazıcı, 2013; Tangülü, 2008).

1960 ve 1980 yılları arası Türkiye'nin en karmaşık olduğu dönemlerdendir. 27 Mayıs 1960 darbesiyle başlayan ve 12 Eylül 1980 askeri darbesiyle son bulan bu dönemde yaşanan siyasi ve kültürel gelişmeler toplum yaşamında etkili bir şekilde karşılık bulmuştur (Kaplan, 2005). Bu dönemde verilen kararların ve tatbik edilmeye çalışılan tarih dersi programlarının hükümetlerin değişmesiyle farklı bir çehreye sahip olması, tarih öğretiminde hedeflenen amaçlara varılamamasına sebebiyet vermiştir (Akbaba, 2017).

1983 yılında yürürlüğe giren yeni tarih programıyla birlikte ortaokullarda okutulan sosyal bilgiler dersi kaldırılarak yerine milli tarih, milli coğrafya ve vatandaşlık bilgisi olmak üzere üç ders eklenmiştir. Milli Tarih ders müfredatıyla Atatürk ilkelerine sadık, ülkesine gönül veren, atalarıyla onur duyan yurttaşlar yetiştirmek hedeflenmiştir. 1985-1986 ve ardından kararlaştırılan Milli Tarih dersinin hedefleri 1983 programındakiler ile birebirdir. Bu durum 1993 programına kadar devam etmiştir (Çeçen, 2017; Şimşek&Yazıcı, 2013).

1990'larda Soğuk Savaş Dönemi'nin bitmesiyle birlikte ülkeler arası etkileşimler yeni bir boyut kazanmış, insan hak ve özgürlükleri konusu daha sık vurgulanmaya başlanmış ve sivil toplum örgütleri daha çok faaliyet göstermeye başlarken bu durumdan tarih öğretimi de etkilenmiştir. Tarih eğitimi alanına dair üniversitelerde anabilim dalları kurularak artık bu alan sistemli bir şekilde bir disiplin olarak yükseköğretimde yerini almaya başlamıştır. Nitekim tarih eğitiminde geleneksellikten çıkılmaya çalışılarak bu alanda yeni yaklaşımlar denenmiş, tarih eğitimine dair akademik toplantılar daha sık yapılmaya başlanmış, ilk kez doğrudan tarih eğitimi ile ilgili tez yazımları başlamıştır (Turan, 2017; Şimşek ve Yazıcı, 2013). Bunun yanında 1997-1998'de Milli Tarih dersi kaldırılmış ve yerine Sosyal Bilgiler Dersi açılarak üniversitelerde "Sosyal Bilgiler Öğretmenliği" programının açılmasına karar verilmiştir, böylece ilk kez 1953 yılında Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı'nın kapsamında yer alan sosyal bilgiler dersi yeniden programların arasına girmiştir (Çiydem ve Kaymakçı, 2021; Merey, 2011).

Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde belirli amaçlar söz konusudur ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için farklı disiplinlerden yararlanılmakta, bu da sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası bir zemin üzerinde yer almasını sağlamaktadır (Keçe ve Merey, 2011).

"Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla, Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Siyaset Bilimi ve Hukuk gibi sosyal bilimlerin ve yurttaşlık bilgisi konularının, öğrenme alanlarını yansıtan bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevre ile etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş

bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2004: 455).

Sosyal bilgiler dersi kapsamındaki bu disiplinlerarası düzlemde tarih bilimi öne çıkan disiplinler arasında yer almaktadır. Bu durum Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı’na da yansımaktadır.

2006 yılından sonra 2018 yılında oluşturulan yeni sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ile birlikte öğretmenlik meslek bilgisi, vatandaşlık bilgisi ve seçmeli ders sayılarında artış saptanırken; genel kültür, sosyal bilimler/sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya derslerindeyse bir düşüş yaşandığı ilgi çekmektedir. Bu düşüşten tarih dersleri de etkilenmiş, 10 dersten 9 derse düşen tarih derslerinin oranı %13’ten %11.7’ye gerilemiştir (Tangülü ve Tokcan, 2019).

2006 yılı lisans programı ile karşılaştırıldığında II. Yarıyıl da okutulan Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı dersinin 2018’de kaldırıldığı görülmektedir. 2006 yılında III. Yarıyıl da okutulan İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü dersi 2018 ile birlikte II. Yarıyıl da okutulmaya başlanmış, 2006 programında IV. Yarıyıl da okutulan Ortaçağ Tarihi ve Türk Eğitim Tarihi dersleri 2018 programında III.Yarıyıl programına alınarak IV.Yarıyıl da tarih dersi ile ilgili bir alan eğitimi dersi yer almamıştır. 2006 ve 2018 programında V. Yarıyıl da yer alan tarih dersleri aynı kalmış, 2006 yılında VI. Yarıyıl da okutulan Çağdaş Dünya Tarihi dersi yeni programda kaldırılmıştır. VII. ve VIII. Yarıyıl da okutulan Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I-II dersleri yeni programda da aynen kalmıştır.

179

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı kapsamında yer alan tarih konulu 8 dersi ilgilendirdiği için bütün dersleri almış olan son sınıflar ile yapılacak olan çalışmanın amacı, lisans programından mezun olmaya az bir süreleri kalmış sosyal bilgiler öğretmen adaylarının o zamana kadar almış oldukları tarih kapsamlı derslerin içerikleri hakkında ne derece farkındalık taşıdıklarını, bu derslerden ne derece verim aldıklarına yönelik görüşlerini ve dersin amaçlarına ne kadar hâkim olduklarını tespit etmektir. Bu çalışma ile birlikte sosyal bilgiler lisans programı kapsamında işlenen tarih dersleri ve konularının niteliklerinin iyileştirilmesi yönünde öğretmen adaylarının önerilerinin, görüşlerinin ve mevcut durumlarının analiz edilmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans programında yer alan tarih derslerinden aldıkları verim durumu nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans programında yer alan tarih dersleri arasından en çok verim aldıkları ve hiç verim almadıkları derler nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan tarih derslerinin programda yer alma amaçlarının farkındalık durumu

nedir?

4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans programında yer alan her bir tarih dersi kapsamında en çok ilgi duydukları konu hangisidir ve bu ilgilerine sebep olan faktörler nelerdir?

YÖNTEM

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Çalışma grubunun tercih edilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan kolay ulaşılabilir örneklem tercih edilmiştir. Bu kapsamda çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören toplam 26 sosyal bilgiler dördüncü sınıf öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın birinci kısmını oluşturan anket bölümünde 26 öğrencinin de katılımı gerçekleşirken çalışmanın ikinci kısmını oluşturan odak grup görüşmesi için, anket çalışmasına katılmış olan öğrencilerden seçkisiz örnekleme yöntemi aracılığıyla 4 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci kısmında, araştırmacı tarafından hazırlanan ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan tarih derslerine yönelik farkındalıklarının incelenmesi ve analizine yönelik hazırlanmış olan ve 3 bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Anketler, eğitim araştırmalarında tutumları, inançları, görüşleri ve diğer bilgi türlerini tanımlamak için sıklıkla kullanılır. Genellikle araştırma, çok sayıda insan hakkındaki bilgilerin daha küçük bir örneklem grubundan elde edilen yanıtlardan çıkarılabileceği şekilde tasarlanır (McMillan ve Schumacher, 2014). Çalışmanın ikinci aşamasını oluşturan odak grup görüşmesi kısmında ise araştırmacı tarafından hazırlanan ve 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüş formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Tarih konularının sosyal bilgiler dersi kapsamında yeri ve önemi nedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ve ortaöğretim müfredat programında yer alan tarih derslerinin yoğunluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?
3. En çok verim almış olduğunuz ve hiç verim alamadığınız tarih dersinin sebeplerini detaylandırabilir misiniz?
4. Almış olduğunuz tarih dersleri arasında sizi en çok zorlayan hangi ders olmuştur? Neden?
5. Tarih dersleri sadece ezberden mi ibarettir?

6. Lisans programında yer alan tarih derslerinden alınan verimin nasıl arttırılabileceğini düşünüyorsunuz?
7. Almış olduğunuz tarih derslerinin kendi sınıflarınızda etkili bir şekilde öğretimini nasıl gerçekleştirmeyi düşünüyorsunuz?

Verilerin Analizi

Araştırmada uygulanan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler

toplanmış ve analiz edilmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde hedef, elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve bağlantıları tespit etmektir. Bu kapsamda tümevarımcı analiz, kodlama, kavram ve kategori aşamalarına yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan son sınıf olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına lisans eğitimleri boyunca bugüne kadar aldıkları tarih derslerinden aldıkları verim durumları sorularak verim almışlarsa ya da almamışlar bunun gerekçesi olarak hangi faktörleri görüyorlarsa tabloda bunu belirtmeleri istenmiştir.

EK-1 Bölümünde çalışmaya katılan son sınıf olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına lisans eğitimleri boyunca bugüne kadar aldıkları tarih derslerinden aldıkları verim durumları sorularak verim almışlarsa ya da almamışlar bunun gerekçesi olarak hangi faktörleri görüyorlarsa tabloda bunu belirtmeleri istenmiştir.

Tablo 1 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Programındaki Tarih Derslerinden Verim Alma Durumları

Dersler	Verim Alıp Almamanın Sebebi:									
	Verim		Öğretim Üyesi		Ders Planı/Programı		Sınıf Ortamı		Diğer:	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I-II	21	5	11	1	7	1	3	3	1	1
İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü	23	3	17	3	6	-	1	-	1	-
Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi	23	3	17	2	7	1	4	2	1	-
Türk Eğitim Tarihi	17	9	9	5	5	1	-	4	-	2

İlk Türk-İslam Devletleri Tarihi	26	-	20	-	7	-	-	-	1	-
Ortaçağ Tarihi	19	7	9	6	8	1	2	2	-	2
Yeni ve Yakınçağ Tarihi	18	7	12	2	4	2	1	1	-	2
Osmanlı Tarihi I-II	14	12	10	3	3	2	1	3	-	5
Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I-II	21	4	9	2	11	2	2	1	-	-

Tablo1’de görüleceği üzere Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında yer alan tarih dersleri içerisinde verim aldıkları dersler arasında en çok saptanan ders *İlk Türk-İslam Devletleri Tarihi* olmuştur. Öğretmen adayları aldıkları bu verimi çoğunlukla öğretim üyesi faktörüne ve ders planı/programı faktörüne bağlamışlardır. *İlk Türk İslam Devletleri Tarihi* dersi ile ilgili 26 öğrenci dersten verim aldığını belirterek, 20’si bu verimin gerekçesi olarak öğretim üyesi faktörünü gösterirken; 7’si ders planı/programı faktörünü işaretlemişlerdir. Sınıf ortamı faktörünü işaretleyen öğretmen adayı ise yoktur. Diğer bölümünü işaretlen Ö24 gerekçesini “Öğretim üyesinin dersten önce sınıfın seviyesine göre altyapı oluşturması ve konuları buna göre ele alması dersten aldığım verimi arttırdı.” ifadesiyle belirtmiştir.

Verim alınan dersler içerisinde ise en düşük oran *Osmanlı Tarihi I-II* dersi olmuştur. *Osmanlı Tarihi* dersi kapsamında öğretmen adaylarından 14’ü dersten verim aldığını belirtirken 10’u bu verimi öğretim üyesi faktörüne, 3’ü ders planı/programına, 1 kişi ise sınıf ortamı faktörüne bağlamıştır. Öğretmen adayları bu dersten aldıkları verimi çoğunlukla öğretim üyesi faktörüne bağlamışlardır. Tabloya bakıldığında; öğretmen adaylarının tarih dersleri içerisinde verim aldıklarını belirttikleri derslerin gerekçesi olarak en çok öğretim üyesi faktörü işaretlenmiş olup, ders planı/programı faktörü onu takip etmiştir. Sınıf ortamı faktörü en az tercih edilen unsur olarak saptanmıştır ve bir kişi dışında (Ö2) öğretmen adayları tabloda yer alan “diğer” seçeneği bölümünü kullanmamışlardır.

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I-II dersinden 21 öğretmen adayı verim aldıklarını belirtmiş, 11’i öğretim üyesi faktörünü, 7’si ders planı/programı faktörünü işaretlemiş olup diğer 2 kişi ise dersten aldığı verimi sınıf ortamı faktörüne bağlamıştır. Tabloda yer alan diğer seçeneği bölümünü dolduran Ö2 ise dersten aldığı verimin gerekçesini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Mustafa Kemal Atatürk’ün imzaladığı antlaşmalar ve yaşanmışlıkları kapsıyordu.”

İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü dersi kapsamında öğretmen adaylarından 23’ü bu dersten verim aldığını belirtmiş, 17 kişi bu verimin gerekçesi olarak öğretim üyesi faktörünü göstermiştir ve 6 kişi ders planı/programını işaretlemiştir. Sınıf Ortamı faktörünü işaretleyen öğretmen adayı bulunmamaktadır. Öğretmen adayları arasından tabloda yer alan “diğer” seçeneği bölümünü işaretleyen Ö2 ise aldığı verimin gerekçesini “Türk Devletleri ve Turan topluluğu anlayışı ilgilendiğim bir konu.” olarak ifade etmiştir.

Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi dersi ile ilgili 23 öğretmen adayı bu dersten verim aldığını açıklamıştır. Öğretim üyesi faktörünü 17 öğretmen adayı işaretlemiş, 7'si ise ders planı/programı faktörünü, 4 kişi sınıf ortamı faktörünü gerekçe olarak göstermiştir. Tabloda yer alan diğer seçeneği bölümünü işaretleyen Ö2 ise dersten aldığı verimin gerekçesini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"İnsanoğlunun kendi gelişimini tamamlayıp tarımcılığa geçmesi ilgimi çekmektedir."

Türk Eğitim Tarihi dersi kapsamında 17 öğretmen adayı dersten verim aldıklarını belirterek bunlardan 9'u öğretim üyesi faktörünü işaretlenmiş olup, 5'i ise bu verimin gerekçesi ders planı/programı faktörüne bağlanmıştır. Sınıf ortamı faktörünü işaretleyen öğretmen adayı bulunmamaktadır.

Ortaçağ Tarihi dersi kapsamında 19 öğretmen adayı bu dersten verim aldığını belirtmiş ve 9'u gerekçe olarak öğretim üyesi faktörünü gösterirken 8'i ders planı/programı faktörünü işaretlemişlerdir. 2 öğretmen adayı ise gerekçe olarak sınıf ortamı faktörünü göstermiştir.

Yeni ve Yakınçağ Tarihi dersi için öğretmen adaylarının 18'i dersten verim aldığını belirtmiştir. Aralarından 12'i gerekçe olarak öğretim üyesi faktörünü işaretlerken 4 kişi ders planı/programını, 1 kişi ise sınıf ortamı faktörünü işaretlemişlerdir.

Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I-II dersi için öğretmen adaylarından 21 kişi aldıkları bu dersten verim sağladıklarını belirtmişlerdir. 9'u aldıkları verimi öğretim üyesi faktörüne bağlarken 11'i ders planı/programına, 2'si ise sınıf ortamına bağlamışlardır.

Verim alınan derslerde de, alınmayan derslerde de buna sebebiyet veren unsurun daha çok öğretim üyesi faktörüne bağlandığı görülmekteyken, verim alma düzeyinde en az etki eden unsur sınıf ortamı faktörü olarak tespit edilmiştir. Diğer seçeneğini kullanan öğretmen adaylarının ise ana vurgusu dünya görüşü ve ilgi üzerinden yapılmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında yer alan tarih dersleri içerisinde verim almadıklarını belirttikleri dersler arasında ise en başta gelen ders *Osmanlı Tarihi I-II* olmuştur. *Osmanlı Tarihi I-II* dersini *Türk Eğitim Tarihi* ve *Yeni ve Yakınçağ* dersleri takip etmiştir. Öğretmen adaylarının verim almadıklarını belirttikleri derslerde bunun gerekçesi olarak gösterdikleri faktörler arasında bir dağılım söz konusu olmuştur.

Son sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları arasından 5 kişi *Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi I-II* dersi kapsamında bir verim alamadıklarını belirtmiş, bunun sebebi olarak ise 3 kişi sınıf ortamı faktörünü belirtirken öğretim üyesi faktörü ve ders planı/programı faktörü 1 kez işaretlemişlerdir. "Diğer" kategorisini işaretleyen Ö5, gerekçesini "*Online eğitim olarak ders aldım.*" olarak

belirtmiştir.

İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü dersi kapsamında 3 öğretmen adayı bu dersten verim alamadığını belirterek gerekçe olarak öğretim üyesi faktörünü göstermişlerdir.

Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi dersi kapsamında 3 öğretmen adayı bu dersten verim alamadığını belirtmiş, 2 öğretmen adayı öğretim üyesi faktörünü, 1 öğretmen adayı ders planı/programını ve 2 kişi sınıf ortamını gerekçe göstermişlerdir.

Türk Eğitim Tarihi dersi kapsamında 9 öğretmen adayı bu dersten verim alamadığını belirtmiştir ve bu bağlamda öğretim üyesi 5, sınıf ortamı faktörü 4 kez, ders planı/programı faktörü ise bir kez işaretlenmiştir. “Diğer” kategorisini işaretleyen Ö2, gerekçesini “Çünkü dersi pandemi döneminde online olarak aldım.” olarak, Ö24 ise “Dersin slayt aracılığı ile anlatılmasından dolayı verim alamadım.” ifadesiyle belirtmiştir.

İlk Türk-İslam Devletleri Tarihi dersi kapsamında hiçbir öğrenci bu dersten verim alamadığını belirtmemiştir.

Ortaçağ Tarihi kapsamında 7 öğretmen adayı bu dersten verim alamadığını belirtmiştir ve bu bağlamda öğretim üyesi faktörü 6, ders planı/programı faktörü 1, sınıf ortamı faktörü ise 2 kez işaretlenmiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen Ö24 gerekçesini “Sınıf ortamının derse adapte olamaması ve bütünden parçaya konu anlatımı dersi verimsiz kıldı.” Olarak, Ö25 ise “Online eğitim” ifadesiyle açıklamıştır.

Yeni ve Yakınçağ Tarihi dersi kapsamında 7 öğretmen adayı bu dersten verim alamadığını belirtmiş, gerekçe olarak öğretim üyesi faktörü 2, ders planı/programı faktörü 2 ve sınıf ortamı faktörü 1 kez işaretlenmiştir. “Diğer” seçeneğini işaretleyen Ö7 ve Ö16 dersten verim alamadıklarının gerekçesi olarak dersi pandemi döneminde online aldıklarını belirtmişlerdir.

Osmanlı Tarihi I-II dersi kapsamında 12 öğretmen adayı bu dersten verim alamadığını belirtmiştir. Buna bağlı olarak öğretim üyesi faktörü 3 kez, ders planı programı faktörü 2 kez ve sınıf ortamı faktörü 3 kez işaretlenmiştir. “Diğer seçeneğini işaretleyen Ö5, Ö15, Ö16, Ö25 ve Ö26 dersten verim alamadıklarının gerekçesi olarak dersi pandemi döneminde online aldıklarını belirtmişlerdir.

Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I-II dersi için 4 öğretmen adayı bu dersten verim alamadığını belirtmiş, öğretim üyesi faktörü 2, ders planı/programı faktörü 2 ve sınıf ortamı faktörü 1 kez işaretlenmiştir.

EK-1 bağlamında Odak grup görüşmesi esnasında öğretmen adaylarına “En çok verim almış

olduğunuz ve hiç verim alamadığınız tarih dersinin sebeplerini detaylandırabilir misiniz?” sorusu yöneltilmiş ve görüşmeye katılan öğretmen adaylarından Ö6; “En çok verim aldığım ders Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I-II. Çünkü dersin içeriği yakın geçmiş ile alakalı olduğu için Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ile ilgili gerek belgeseller izledik, gerek kitaplar okuduk, gerekse bazen şahit olduğumuz dönemler oldu. O yüzden Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I-II dersi benim daha çok önem verdiğim ve dikkatimi çeken bir ders olduğundan en çok bu dersten verim aldım. Çünkü bir devrim yaşanmıştır, devrimden sonra yeni bir yeni devlet kurulmuştur, yeni bir rejim. O yüzden benim daha çok dikkatimi çekmiştir. Tabi burada Türklerin tarihi açısından halkın yönetime ortak olması da çok önemlidir. Hiç verim alamadığım ders ise İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü dersidir. Çünkü burada hocamız bir tarih odaklı değil de kelime odaklı anlattığı için, kelimelerden kastım yabancı kelimeler. Benim ilk defa duyduğum kelimeler olduğu için bunların aklımızda hafızamızda kalması çok zor oldu. Hocamız burada kelimelere çok odaklandı bence tarihe odaklanmamız gerekirdi.” İfadelerini kullanmış, bunun üzerine Ö24 ve Ö25 de İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü dersinden verim alamama gerekçesini açıklarken Ö6’nın ifadelerini desteklemişlerdir. Ö24 konu ile ilgili “Kendimizi farklı bir dil öğrenme zorunluluğunda gibi hissettik yani o kadar çok yabancı kelime vardı ki.” Sözleriyle fikirlerini belirtirken Ö25 “Sürekli bizi zorlayabilecek, aşabilecek kelimelerdi.” İfadelerini kullanmıştır. Ö6 konu ile ilgili düşüncelerini “Bence önemli olan orada İslam öncesi Türk tarihi, bizim tarihimizi kültürümüzü, gelenek-göreneklerimizi anlatan bir ders olması. Elbet yabancı kelimeler olacak ama bunlar araya serpiştirilebilirdi. Tarihe odaklansak daha verimli olurdu. Bu yüzden dersten hiç verim alamadım, derse adapte de olamadım, bu dersi niye koyduklarını da anlayamadım.” Sözleri ile detaylandırmıştır.

185

Ö24; “Hiç verim almadığım ders çok fazla ezber gerektiren İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü dersiydi. Ders kapsamında çok fazla yabancı kavram vardı ve derse dair altyapım yoktu. En çok verim aldığım ders güncel konuların olduğu Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I-II.” Şeklinde bir cevap vermiştir.

Ö25; “Benim en çok verim aldığım ders Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I-II oldu. Sebebi ise aslında geçmişten beri tarih dersleri ile ilgi ve alakamın fazla olmasıdır. Daha sonra, okuduğumda aklımda kalması ve hayatım boyunca sürekli tekrar edilebilir nitelikte olmasından dolayı en çok bu derste verim aldığımı düşünüyorum. Hiç verim alamadığım ders ise İlk Türk-İslam Devletleri dersi oldu. Ders konularının çok geniş çaplı olduğunu düşünüyorum. Mesela bir devlet diyelim, o devlet hakkında sayfalarca ve sayfalarca okuyoruz ve olay örgüsünü idrak etmekte gerçekten çok zorlanmıştım. Bir derste 5 tane devlet görüyoruz, birbirleri ile olan bağlantıları karmaşık bir şekilde işlendi ve derste bir akıcılık yoktu. Dersin sonrasında ders tekrarı yapılmadığı sürece bu dersten verim alınamazdı.” İfadelerini kullanmıştır. Ayrıca öğretmen adayı, araştırmacının “Derste çok detay gördüğünüz için başlıca verim alamama sebebinizin bu olduğunu mu söylüyorsunuz?” sorusu üzerine, derste konuların çok detaylı işlenmesinin dersten aldığı verimi düşürdüğünü belirterek, “Hem çok detay olduğu için, hem de aslında dersi İslam Ansiklopedisi üzerinden işlemiştik. Güzeldi ama konular arasında biraz bağlantı kurmakta güçlük çektim. Örnek verecek olursam devletlerin arasındaki ilişkiler mesela.

Verim alamadım sonuç olarak.” Cevabını vermiştir.

Ö26 ise “En çok verim aldığım ders Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi oldu. Çünkü derse giren hocamız dersi çok etkili bir şekilde işlemiştir. En az verim aldığım ders Osmanlı Tarihi I-II oldu. Çünkü o dersi aldığımız dönem pandemiye denk gelmişti. Dersi uzaktan almamız çok bir fayda sağlayamadı.” İfadelerini kullanmıştır. Öğretmen adaylarının bu soru doğrultusunda odak grup görüşmesi sırasında verdikleri cevaplara bakıldığında doldurmuş oldukları anket formu ile paralellik göstermektedir. Ö6, Ö24 ve Ö25 en çok verim aldıkları dersi “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I-II” olarak belirtmişler ve görüşme sırasında bunun sebebi olarak dersin konularının daha çok yakın geçmişe dayanmış olduğu, ders kapsamında güncel bir dil kullanıldığı ve aşinalığın daha fazla olduğu konusundaki açıklamaları benzerlik göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının ders esnasında ve konular bazında günlük olarak kullandığımız dildeki ifadeleri içermeyen ve yabancı olduklarını belirttikleri kelimeler ve kavramların dersten aldıkları verimi oldukça düşürdüğü yönünde görüş belirtmişlerdir.

Odak grup görüşmesi yapılan öğretmen adayları lisans programında yer alan tarih derslerinden alınan verimin nasıl arttırılabileceği hakkında ise;

Ö25 “Animizm yaptırabilirler, canlandırmacılık yani. Bu şekilde akılda kalıcılığın daha çok olacağını düşünüyorum. Biz de işin içinde olursak, mesela tarih dersleri şu an sürekli slayt üzerinden ilerliyor. Okunarak işlenen bir ders, hocalarımızın bizim derslerde öyle çok da konuşmamıza izin verdiklerini söyleyemem. O yüzden ben bizleri de dersin içine dahil ederek ve resimlerle görsellerle, tiyatro ya da etkinliklerle verimin arttırılabileceğini düşünüyorum.” Açıklamasında bulunarak tarih konularının daha çok öğrenci merkezli ve görselliğe hitap etmesi yönünde bir fikir beyan etmiştir.

Ö24; “Bence tarih derslerinde verim, daha çok somutlaştırılarak, hikayeleştirilerek, dramadan yararlanarak arttırılabilir.” Şeklinde bir açıklama yaparken Ö6 “Ezbere dayalı olmadan, görsel anlatım ile olabilir ve soru-cevap şeklinde ilerleyen bir ders olabilir. Öğrencileri sürekli dersten irtibatını koparmadan soru-cevap şeklinde hepsinin katılımı sağlanarak işlenen bir ders olabilir.” İfadelerini kullanmıştır. Ö26 ise; “Tarih derslerinin ilk başta basitleştirilerek anlatılmasının tarih derslerinden alınabilecek verimi arttırılabileceğini düşünüyorum. İlk başlarda görsellerden destek alınarak daha sonra ise akademik bilgilere geçiş yapılarak ders anlatılabilir.” İfadesini kullanmıştır. Görüşmeye katılan öğretmen adayları tarih konularının anlatımında görsel hafızaya hitap edecek daha çok öğelerin tercih edilmesini ve öğrenciyi harekete geçirecek etkinlikler ile derse yön verilmesinin dersin verimini arttıracaklarını ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmen adayları almış oldukları tarih dersleri arasında kendilerini en çok zorlayan ders için Ö25; “Hem en çok zorlayan hem de hiç verim alamadığım ders İlk Türk-İslam Devletleri dersi oldu. Gerekçesi de neden verim alamadığım ders olduğu ile aynı.” İfadelerini

kullanırken Ö24 “En çok zorlayan ders Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi oldu. Çok fazla yabancı kelime ve kavram olması dersin hikayeleştirilerek anlatılamaması dersin daha zor olmasına sebep oldu.” Sözleriyle açıklamada bulunmuştur. Ö6; “İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü. Biraz önce bahsettiğim hiç verim alamamamdan kaynaklanan sebepler ile aynı.” Yanıtını verirken, Ö26 “Benim en çok zorlandığım ders İlk Türk İslam Devletleri Tarihi oldu. Çünkü tarih derslerine özel bir ilgim olmadığı için o derste çok zorlanmıştım.” Sözleriyle kendisini açıklamıştır. Öğretmen adaylarının hiç verim alamadıkları dersler ile en çok zorlandıkları dersler benzerlik göstermektedir. Gerekçe olarak ise verim alamamalarının sebeplerini göstermişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

	ALINAN	ALINMAYAN
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I-II	-	5
İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü	6	2
Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi	5	1
Türk Eğitim Tarihi	1	4
İlk Türk-İslam Devletleri Tarihi	3	-
Ortaçağ Tarihi	-	2
Yeni ve Yakınçağ Tarihi	4	1
Osmanlı Tarihi I-II	1	7
Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I-II	4	1

187

EK-2 kısmında çalışmaya katılan son sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarından lisans programında yer alan tarih dersleri arasından en çok verim aldıkları ve hiç verim almadıkları dersleri belirtmeleri istenmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere son sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan tarih dersleri içerisinde en çok verim aldıkları ders İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü dersi olmuştur. En verim alınamayan ders ise Osmanlı Tarihi I-II olarak tespit edilmiştir.

EK-2 bağlamında odak grup görüşmesine katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ve ortaöğretim müfredat programında yer alan tarih derslerinin yoğunluğu konusundaki fikirleri sorulduğunda; Ö25 “Sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularının yoğunluğundan ziyade daha çok yüzeysel olduğunu düşünüyorum. Dersin etkinliklerle desteklenerek akılda kalıcı şekilde işlenmesi gerektiğini ve derste konuya dair örneklemeler yapılarak, görselliğin ön plana çıkartılması gerektiğini düşünüyorum.” Cevabını vermiştir.

Ö24 “Tarih derslerinin çok fazla yoğun olduğunu, olay örgülerinin birbirine girdiğini düşünüyorum. Tarih derslerinin belirli bir seviye altına indirilip sadeleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” Sözleriyle kendisini ifade etmiştir ve araştırmacının “Sadeleştirmeden kastınız

nedir? Konuların azaltılması mı, programda yer alan tarih derslerinde azalmaya gidilmesi mi?" sorusu üzerine "Derslerin değil derslerde yer alan konuların daha çok özet şekline indirgenmesi gerektiğini düşünüyorum. Gereksiz bilgiler çok fazla olduğu için olay örgüleri bozuluyor, çok fazla detaya yer verildiği içinde bu durum kafa karışıklığına sebep oluyor." Açıklamasında bulunmuştur. Ö6; "Sosyal bilgiler dersinin temeli zaten tarih ve coğrafya olduğu için yoğunluğunu normal buluyorum." İfadesini kullanırken, Ö26 "Yoğunluğun yeterli bir düzeyde olduğunu düşünüyorum." Sözleri ile sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında bulunan tarih derslerinin yoğunluk oranlarını yeterli düzeyde bulduklarını açıklamışlardır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın EK-3 kısmında çalışmaya katılan son sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarından sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan tarih derslerinin programda yer alma amaçlarının farkında olup olmadıklarına yönelik görüş belirtmeleri ve farkında olup olmamaları durumlarını gerekçelendirmeleri istenmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Tarih Derslerinin Programda Yer Alma Amaçlarının Farkındalık Durumu

Dersler	Dersin Lisans Programında Yer Alma Amacının...	
	Farkındayım	Farkında Değilim
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I-II	25	1
İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü	25	-
Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi	25	1
Türk Eğitim Tarihi	23	2
İlk Türk-İslam Devletleri Tarihi	25	1
Ortaçağ Tarihi	21	5
Yeni ve Yakınçağ Tarihi	23	3
Osmanlı Tarihi I-II	25	1
Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I-II	26	-

Yukarıdaki tabloda Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Tarih Derslerinin Programda Yer Alma Amaçlarının Farkındalık Durumu belirtilmiştir. Buna göre çalışmaya katılan öğretmen adaylarının hepsi *İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü*, *Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi*, *İlk Türk İslam Devletleri* ve *Türkiye Cumhuriyeti I-II* derslerinin amaçlarının farkında olduklarını belirtmişlerdir. *Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi I-II* dersine yönelik Ö1, *Türk Eğitim Tarihi* dersine yönelik Ö1, Ö2, *Ortaçağ Tarihi* dersine yönelik Ö8, Ö10, Ö16, Ö17, *Yeni ve Yakınçağ Tarihi* dersine yönelik Ö7, Ö8, Ö16 ve *Osmanlı Tarihi I-II* dersine yönelik Ö15 ise lisans döneminde gördükleri bu derslerin amaçlarının farkında olmadıklarını belirtmişlerdir.

Atatürk ile ve İnkılap Tarihi dersi kapsamında 1 öğretmen adayı hariç çalışmaya katılan herkes bu

dersin programda yer alma amacının farkında olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Aşağıda Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi dersine yönelik öğretmen adaylarının bu derse ait farkındalık nedenlerinden örnekler verilmiştir:

Ö1: *“Bir yabancı birey olarak bu ders kapsamında Mustafa Kemal Atatürk’ü tanımak ve yaptığı işleri öğrenmek ilgimi çektiği için bu dersin amacının farkında olduğumu düşünüyorum.”*

Ö5: *“Çünkü her Türk gencinin Atatürk ilke ve inkılaplarını hayatına şiar edinmesi gerekir.”*

Ö15: *“Çünkü lisans eğitimi alan her birey Atatürk ilke ve inkılaplarını, o dönemin tarihini bilmelidir.”*

Ö16: *“Çünkü mesleğimin gerektirdiği bir ders olduğunu düşünüyorum.”*

Ö22: *“Çünkü Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran kişinin ve kuruluşundan itibaren yapılan yeniliklerle beraber modern Türkiye anlamında nasıl bir yol izlendiği yönünde bilgi edinmek önemlidir.”*

Bu dersin sosyal bilgiler öğretmenliği programında yer alma amacının farkında olmadığını belirten Ö12 ise bunun nedenini *“Seçmeli bir ders ve lise konularını içeriyor.”* Olarak açıklamıştır.

İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü dersine yönelik çalışmaya katılan bütün öğretmen adayları bu dersin lisans programında yer alma amacına dair farkındalık taşıdıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının bu derse yönelik farkındalık taşımalarının gerekçelerine dair örnekler verilmiştir:

Ö1: *“Çünkü bu ders kapsamında farklı milletlerin destanlarını ve okuduğumuz destanlar aracılığıyla farklı milletlerin kültürlerini öğrendik.”*

Ö2: *“Farkında olduğumu düşünüyorum çünkü Türkmenistanlı olarak tarihi geçmişimizi bilmek ve öğrenmek için katkı sağlayan bir ders.”*

Ö5: *“Çünkü Türk tarihinin İslamiyet öncesi boyutu ve Türklerin İslamiyet öncesinde de cihan devletleri kurdukları bilinmelidir.”*

Ö8: *“Çünkü bu ders alan bilgisi için gereklidir.”*

Ö10: *“Çünkü tarihimizi ve kültürümüzü daha iyi öğrenip anlatabilmemiz için önemlidir.”*

Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi dersi kapsamında bir öğretmen adayı hariç çalışmaya katılan bütün öğretmen adayları bu dersin lisans programında yer alma amacına dair farkındalık taşıdıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının bu derse yönelik farkındalık taşımalarının gerekçelerine yönelik örnekler verilmiştir:

Ö1: “Çünkü insanoğlunun yerleşik hayata geçiş evrelerini ve tarımcılığın yaygınlaştırılmasını öğrendim.”

Ö5: “Çünkü sosyal antropolojinin kültürel mirası ne denli etkilediği mühimdir.”

Ö7: “Çünkü bu ders öğretim programında bulunan kazanımları aktarırken kültür ve medeniyet konularını daha iyi anlatabilmemizi sağlıyor.”

Ö12: “Çünkü bu ders geçmiş, günümüz ve gelecek arasında bağlantı kurmada yardımcı oldu.”

Ö15: “Medeniyetlerin ortaya çıkışını bilmek ve anlamak, dün-bugün arasında daha iyi bir bağ kurmayı sağlamaktadır.”

Ö20: “Çünkü sosyal bilgiler dersinin çoğu içeriğini kapsadığı ve konularıyla bağlantılı olduğu için.”

Ö23: “İnsan, ırk, medeniyet, kültür kapsamında bilinmesi gereken temel bilgileri içeriyor.”

Bu dersin sosyal bilgiler öğretmenliği programında yer alma amacının farkında olmadığını belirten Ö24 ise bunun nedenini “İnsanları anlamak için genelleme yapıyorlar, Antropoloji bilimi tarihi incelemede öznellik yaratabilir.” Olarak açıklamıştır.

Türk Eğitim Tarihi dersi kapsamında araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 20’si bu dersin programda yer alma amacının farkında olduğu yönünde görüş belirtirken, iki kişi ise farkında olmadığını açıklamıştır. Aşağıda öğretmen adaylarının bu derse yönelik farkındalık taşımalarının gerekçelerine yönelik örnekler verilmiştir:

Ö12: “Çünkü bu ders öğretmenlik yaparken hak ve sorumluluklarımızın bilincinde olmamızı sağlayacak.”

Ö15: “Eğitim tarihinde benimsenen eğitim yaklaşımlarını, neden kullanıldıklarını vb. bilmek görev yaptığımız zaman aklımızda bulunmalıdır.”

Ö20: “Çünkü eğitimci olduğumuz için eğitim tarihini bilmemiz gereklidir.”

Ö22: “Eğitim sistemimizin nasıl bu kadar gelişim gösterdiği ve yanlışları ve doğruları ile incelenmesi bakımından önemlidir.”

Ö23: “Çünkü eğitim-öğretimin bugüne kadar gelmesi ve bugünden daha iyi ilerleyebilmesi için temel bilgiler önemlidir.”

Türk Eğitim Tarihi dersinin sosyal bilgiler öğretmenliği programında yer alma amacının farkında olmadığını belirten Ö1 ve Ö2 dersin pandemi dönemine denk gelmesi nedeniyle uzaktan eğitim olarak okuduklarını gerekçe göstermişlerdir.

İlk Türk-İslam Devletleri Tarihi dersi kapsamında çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının biri hariç tümü bu dersin programda yer alma amacının farkında olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının bu derse ait farkındalık nedenlerinden örnekler verilmiştir:

Ö5: “Çünkü İslamiyet ile birlikte devlet teşkilatlarında nasıl değişikliklerin olduğunu öğrenmemiz gereklidir.”

Ö7: “Çünkü 5. Sınıf kazanımlarını anlatmada ve uygulamada bana yarar sağlayacak bir derstir, o yüzden önemli.”

Ö10: “Çünkü İslamiyet’in Türk devletlerindeki etkisinin fark edilmesini sağlamaktadır.”

Ö14: “Çünkü Türkçülük ve İslamiyet’in birlikteliğinin farkında olmamızı sağlayan bir ders.”

Ö15: “Çünkü göreve başladığım zaman bu konuyu sosyal bilgiler öğretmeni olarak derste anlatacağım.”

Ö22: “Çünkü Türklerin yeni bir din ile karşılaşarak yeni dini benimseyip, o dinin kuralları ve esasları yönünden devletim yönetim şeklini içermesi açısından önemli.”

Bu dersin sosyal bilgiler öğretmenliği programında yer alma amacının farkında olmadığını belirten Ö25 ise gerekçe olarak “Benim en çok zorlandığım ders oldu.” ifadesini kullanmıştır.

191

Ortaçağ Tarihi dersine yönelik çalışmaya katılan öğretmen adaylarından 19’u bu dersin lisans programında yer alma amacına dair farkındalık taşıdıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının bu derse yönelik farkındalık taşımalarının gerekçelerine dair örnekler verilmiştir:

Ö5: “Çünkü Ortaçağ’ın düşünce yapısını incelemek öğretmenlere farklı bir bakış açısı kazandırmaktadır.”

Ö7: “Çünkü Ortaçağ bizim alan içerisinde ele alınan çok önemli bir konu değil fakat KPSS için önemlidir.”

Ö22: “Çünkü Avrupa karanlık iken Osmanlı’nın altın çağını yaşaması, o dönemin farklılıklarını ele almak açısından önemlidir.”

Bu dersin sosyal bilgiler öğretmenliği programında yer alma amacının farkında olmadığını 4 öğretmen adayı belirtmiştir. Aşağıda buna yönelik gerekçeleri yer almaktadır:

Ö8: “Çünkü bu dersin bizim grubumuza uygun olmadığını düşünüyorum.”

Ö10: “Çünkü dersin müfredatına hakim olamadım.”

Ö16: “Çünkü bu dersi online olarak aldım.”

Ö17: “Zor bir ders olduğu için ilgimi çekmedi.”

Yeni ve Yakınçağ Tarihi dersi kapsamında araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 20’si dersin programda yer amacının farkında olduğunu belirtirken 4’ü farkında olmadığını belirtmiştir. Aşağıda bu dersin programda yer alma amacının farkında olan öğretmen adaylarının gerekçelerinden örnekler yer almaktadır:

Ö5: “Çünkü yeni dünyanın getirdiği yeniliklere odaklanarak aynı şekilde bakış açısı kazandırmaktadır.”

Ö10: “Çünkü bilimsel gelişmelerin toplumlara etkisini görmekteyiz.”

Ö11: “Çünkü alan bilgisine hâkim olmamız açısından gereklidir.”

Ö14: “Çünkü geçmiş olayları birbiri ile bağdaştırıp şimdiki zamana göre yorum yapmamızı sağlıyor.”

Ö15: “Çünkü bu dersle yakın geçmiş hakkında bilgi sahibi olup öğrencilere bu olaylardan çıkarmamız gereken dersleri anlatacağım.”

Bu dersin sosyal bilgiler öğretmenliği programında yer alma amacının farkında olmadığını belirten öğretmen adayları gerekçelerini şu şekilde aktarmışlardır:

Ö7: “Çünkü derse dair pek bir bilgim yok, online olarak işlendi.”

Ö8: “Çünkü içerik olarak alanımızla ilgili olmadığını düşünüyorum.”

Ö16: “Çünkü bu dersi uzaktan aldım.”

Osmanlı Tarihi I-II dersi kapsamında çalışmaya katılan öğretmen adayları içerisinde bir kişi hariç hepsi bu dersin programda yer alma amacının farkında olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının bu derse yönelik farkındalık taşımalarının gerekçelerine dair örnekler verilmiştir:

Ö7: “Çünkü Osmanlı tarihi ortaokuldan bu yana görülen bir ders, hem KPSS anlamında hem ders için gereklidir.”

Ö12: “Çünkü Türk tarihi açısından önemli bir devlettir.”

Ö14: “Çünkü öğretmen olduğumuzda aktaracağımız kazanımların büyük kısmını bu dersin konuları oluşturmaktadır.”

Ö16: “Çünkü tarihin önemli bir devrini kapsadığını düşünüyorum.”

Ö17: “Çünkü geçmişte neler yaşandığını, bugünlere nasıl geldiğimizi ortaya koyan bir ders.”

Ö20: “Çünkü geçmişteki olayları bilip, anlayıp ona göre bazı şeyleri yorumlamamız gerekmektedir.”

Bu dersin programda yer alma amacını farkında olmadığını belirten Ö15 ise gerekçesini “Dersten verim alamadığım için dersin programda yer alma amacını da kavrayamadım.” Olarak ifade etmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I-II dersine yönelik çalışmaya katılan bütün öğretmen adayları bu dersin lisans programında yer alma amacının farkında olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının bu derse yönelik farkındalık taşımalarının gerekçelerine dair örnekler verilmiştir:

Ö5: “Çünkü yakın tarihte yaşananlardan hareketle geleceği analiz etmek gerekir.”

Ö10: “Çünkü devletimizin temelini ve nasıl kurulduğunu bilmemiz gereklidir.”

Ö11: “Çünkü bilgi sahibi olmamız gereken önemli bir derstir.”

Ö15: “Çünkü bu dersle vatan, millet, bayrak vb. değerleri daha iyi benimseyip öğrencilere aktarım yapmak için gereklidir.”

Ö20: “Çünkü Türk tarihini bilmek önemlidir.”

Ö22: “Çünkü günümüz tarihini anlamamız için gelişen olaylara farklı açılardan bakmak için önemlidir.”

EK-3 bağlamında odak grup görüşmesine katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları tarih konularının sosyal bilgiler dersi kapsamında yeri ve önemi konusunda;

Ö25 “Öncelikle ben şöyle düşünüyorum; sosyal bilgiler dersinin amacına bakacak olursak etkin bir vatandaş yetiştirmek bence sosyal bilgiler dersinin nihai amacı. Bu bağlamda da bakacak olursak ülkemizde bilinç sahibi, sorumluluklarını bilen, geçmiş ve gelecek bağlantısını iyi kurabilen bireyler yetiştirmeyi amaç edinme yolunda tarih dersleri önemli bir noktadır.” İfadelerini kullanırken, Ö24 “Sosyal bilgiler dersi toplum odaklı, toplumu ele alan bir ders olması nedeniyle tarih bilincini ve tarihi olayların topluma doğrudan etki etmesi tarih konularının önemini arttırmaktadır.” Açıklamasında bulunmuştur.

Ö6 “Sosyal bilgiler toplumu analiz eden, toplumla etkileşim içerisinde olan, ortak değerlere, ortak kültüre, birlikte yaşamaya, ortak bir geçmişe ve geleceğe dair kuşaklar arası bir aktarıma dayandığı için tarih konuları sosyal bilgiler dersi açısından önemlidir.” Ve Ö26 “Bir ülkede yaşayan vatandaşların geçmişi

öğrenmesi geleceğe yön vermesine katkı sağlayacağı için öğrencilerin sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarih konularını görmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum.” Cümleleri ile konu ile alakalı görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının ifadelerine bakıldığında sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularını kültür aktarımı hususunda bir araç gördükleri, tarihi sosyal bilgiler dersinin doğasında yer alan bir unsur olarak algıladıkları ve vatandaş yetiştirme konusunda etkin bir rolü olduğu kanısının hâkim olduğu görülmektedir.

Ayrıca öğretmen adaylarına görüşme sırasında tarih derslerinin ezberden ibaret olup olmadığı ve nasıl olması gerektiği konusunda görüşleri sorulmuştur. Buna yönelik olarak Ö25, *“Aslında ezberden ibaret değildir ama bizim ülkemizde ezberden ibaret olduğunu düşünüyorum. Bana kalsa öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin kullanılarak işlenmesiyle tarih derslerinden daha çok verim alınabileceğini düşünüyorum. Mesela kolaydan zora doğru, basitten karmaşığa doğru bu şekilde bir öğretim yaklaşımı uygulanırsa verimin artacağını düşünüyorum.”* Açıklamasında bulunurken Ö24 *“Tarih derslerinde birebir bir altyapımız olması gerekiyor. O altyapıyı sağladıktan ve o dersin konularına alıştıktan sonra ezber kısmını bitirerek hikayeleştirmeye geçmek gerektiğini düşünüyorum. Hikayeleştirmek ana fikir olması lazım. O tarihi olaylardan bir ders çıkartılması lazım. Burada oran yarı yarıya olmalı, tamamen ezber dersi sıkıcılaştırıyor.”* İfadesini kullanmıştır.

Ö6 ise *“Tarihin kesinlikle ezbere dayanmaması gerekiyor çünkü tarih dersi biraz nankör bir derstir biraz okumadığınız zaman unutursunuz. O yüzden sürekli okumak gerekiyor, araştırmak gerekiyor. Kısacası tarih öğrenilir, öğretilir, yaşanılır ve aktarılır.”* Sözleri ile düşüncelerini aktarmıştır.

Ö26; *“Tarih dersi ezber ile verilmemelidir çünkü ezber yöntemi unutulabilir. Fakat görsel, video veya uygulamalı bir anlatım tarih dersinin daha kolay öğrenilmesine destek sağlamış olacaktır. Tarih konuları işlenirken çok fazla teknik ve yöntem kullanılması gerekir.”* İfadelerini kullanmıştır.

Öğretmen adaylarının açıklamaları tarih derslerinin artık ezber yöntemi ile ilerleyemeyeceği ve yeni yöntem ve tekniklerin ders esnasında kullanılmasının dersin faydasını arttıracığı yönünde olmuştur. Bu kapsamda ise görüşmeye katılan öğretmen adaylarının kendi derslerinde bir öğretmen olarak konu işlerken ezberden ziyade nasıl bir yol izlemeyi düşündükleri hakkında düşüncelerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda;

Ö25, *“Çocukların anlayabileceği bir şekilde, onları sıkmadan ve dersi eğlenceli hale getirerek. Onların daha çok aktif olduğu bir ders işlemeyi düşünüyorum.”* Açıklamasında bulunmuştur. Ö24, *“Tarih derslerini anlatırken konuları belirli bir seviyeye indirerek hikayeleştirerek anlatmayı planlıyorum. Öğrenciler ders değil de sanki bir masal dinliyormuş gibi kendilerine ders çıkartabilirler.”* İfadelerini kullanırken Ö6, *“Öncelikle ben diyorum ki görsel anlatım, daha sonra canlandırma yapılabilir sınıf içerisinde küçük aktiviteler düzenlenebilir. Görsel anlatım, canlandırma, tiyatro.”* Şeklinde

düşüncelerini dile getirmiştir.

Ö26 ise, “Kendi sınıfımda tarih konularını daha yoruma dönük işleyerek, etkinliklerle destekleyerek ve her öğrencinin anlamasını sağlamak için hem görsele hem yazılı öğretim materyallerini kullanarak daha etkili bir şekilde öğretim gerçekleştirmeyi düşünüyorum.”

Öğretmen adayları kendileri öğrenci konumundayken derslerde tarih konuları işlenirken nelerden mustarip olmuşlarsa o noktada kendi ders anlatımlarında bir telafide bulunarak öğrencileri ile daha aktif, verimli ve keyifli bir ders işleme amacıyla bulunduklarını belirtmişlerdir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın EK-4 kısmında çalışmaya katılan son sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarından lisans programında yer alan her bir tarih dersi kapsamında en çok ilgi duydukları konu ve bu ilgilerine sebep olan faktörleri belirtmeleri istenmiştir. Aşağıda gerekçe gösterilen faktörlerin açılımı yer almaktadır.

- 1: Öğretim Üyesi Faktörü
- 2: Özel bir merak duyuyorum
- 3: İçeriğini önemli buluyorum
- 4: Kolay bir ders olarak görüyorum
- 5: Ders konusunun dönemini daha iyi anladığım için
- 6: Bu derste hayal gücümü daha iyi kullanabildiğim için
- 7: Önceki bilgilerimden faydalanabildiğim için
- 8: Çok farklı ve yeni bilgiler öğrendiğim için
- 9: Sınavlarda bana fayda sağlayacağını düşündüğüm için

Tablo 3 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I-II Dersi Kapsamında En Çok İlgi Duydukları Konular

Ders Kapsamında En Çok İlgi Duyduğunuz Konu	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Atatürk'ün Yapmış Olduğu Tüm İcraatlar								/	
Atatürk İlkeleri (4)	/	//	//				/		/
Atatürk Dönemi Yapılan Antlaşmalar									/
Çok Partili Hayata Geçiş Denemeleri (3)			//		/				
Hayata Geçirilen İnkılaplar (5)	/	/	/	/				/	
Atatürk Dönemi Dış Politika (2)			/			/			
Kurtuluş Savaşı		/	/				/	/	/
Çanakkale Savaşı		/	/		/			/	
Türkiye Cumhuriyeti'ne Yönelik Tehditler			/						

Tablo 5'te Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans programında yer alan tarih derslerinden birisi olan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersine yönelik en çok ilgi duydukları konular yer almaktadır. Buna göre; Atatürk dönemi hayata geçirilen inkılapların yer aldığı konular öğretmen adaylarının en çok ilgisini çeken konu olarak analiz edilmiştir. Ayrıca "Atatürk İlkeleri", "Çok Partili Hayata Geçiş" ve "Atatürk Dönemi Dış Politika" konuları da birden çok ifade edilen konular arasında olmuştur.

Tablo 4 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü Dersi Kapsamında En Çok İlgi Duydukları Konular

Ders Kapsamında En Çok İlgi Duyduğunuz Konu	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Türk Mitolojisi		/							
Manas Destanı	/	/							
Asya Hun Devleti (4)	/		//		/			/	/
Avrupa Hun Devleti (2)		//							
Göktürkler (5)	/	////	/	/	/		/		/
Dönem Kapsamında Kurulan Bütün Türk Devletleri (3)			/				/	/	
Karahanlılar									/
Dede Korkut Hikayeleri		/							

Tablo 6'da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü dersine yönelik en çok ilgi duydukları konu başlıkları yer almaktadır. Buna göre; "Asya Hun Devleti" ve "Göktürkler" öğretmen adaylarının en çok ilgi duydukları konu olmakla beraber "Dönem Kapsamında Kurulan Bütün Türk Devletleri" de birden çok belirtilen ve ilgi çeken konu başlıkları arasında yer almaktadır.

Tablo 5 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi Dersi Kapsamında En Çok İlgi Duydukları Konular

Ders Kapsamında En Çok İlgi Duyduğunuz Konu	1	2	3	4	5	6	7	8	9
İnsanlığın Fiziksel Gelişim	/		/						
Aşamaları (2)									
İrk ve Etnik Köken (7)	/	///	/		/	/	/	/	/

İlk Yerleşim Yerleri (3)	/	/	/
Kurulan İlk Devletler (2)	/		/
Kültür (5)	//	/	/
Dilin Ortaya Çıkışı			/
Evrım			/
Tarımsal Hayata Geçiş (2)	/	//	
Dinlerin Ortaya Çıkmasından Önceki Dönem	/		

Tablo 7’de Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi dersi kapsamında en çok ilgi duydukları konular yer almaktadır. Buna göre; en çok ilgi duyulan konu “İrk ve Etnik Köken” olarak tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra “İnsanlığın Fiziksel Gelişim Aşamaları”, “İlk Yerleşim Yerleri”, “Kurulan İlk Devletler”, “Kültür ve Tarımsal Hayata Geçiş” konuları da birden çok belirtilen konular arasında yer almaktadır.

Tablo 6 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Tarihi Dersi Kapsamında En Çok İlgi Duydukları Konular

Ders Kapsamında En Çok İlgi Duyduğunuz Konu	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Atatürk Dönemi Eğitim (2)		/				/			
Eğitim Kuralları		/							
Eğitimin Gelişim Süreci					/				
İlk Eğitim Faaliyetleri (2)			/		/				
Türk Eğitim Tarihi									
Osmanlı Dönemi Eğitim (5)		//	//				//	/	/
Bütün Türk Devletlerinde Eğitim (2)	/	/	//		/	/	/	/	/
Selçuklu Dönemi Eğitim (4)			/						//
Göktürklerde Eğitim			/		/		/	/	
İlk Türk Devletlerinde Eğitim			/						

Tablo 8’de Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Eğitim Tarihi dersi kapsamında en çok ilgi duydukları konular yer almaktadır. Buna göre; öğretmen adaylarının en çok ilgi duyduğu konu başlığı “Osmanlı Dönemi Eğitim” olarak tespit edilmiştir. Ayrıca “Atatürk Dönemi Eğitim”, “Selçuklu Dönemi Eğitim”, “Bütün Türk Devletlerinde Eğitim”, ve “İlk Eğitim Faaliyetleri”

konu başlıkları da ilgi çeken konular arasındadır.

Tablo 7 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İlk Türk-İslam Devletleri Tarihi Dersi Kapsamında En Çok İlgi Duydukları Konular

Ders Kapsamında En Çok İlgi Duyduğunuz Konu	1	2	3	4	5	6	7	8	9
İlk Türk-İslam Devletleri'ni haritalandırmak		/							
Bütün İlk Türk-İslam Devletleri (4)	/		/		/				/
Karahanlılar Dönemi (4)			/		///			//	
Tolunoğulları Dönemi					/				
Selçuklu Dönemi (5)	///	///	/		/		/		
Talas Savaşı	/		/						

Tablo 9’da Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İlk Türk-İslam Devletleri Tarihi” dersi kapsamında en çok ilgi duydukları konular yer almaktadır. Bu ders kapsamında “Selçuklu Dönemi” konusu öğretmen adaylarının en çok ilgi duyduğu konu olarak saptanmıştır. Ayrıca “Karahanlılar Dönemi” ve “Bütün İlk Türk-İslam Devletleri” konuları da ilgi duyulanlar konular arasında yer aldığı görülmektedir.

198

Tablo 8 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ortaçağ Tarihi Dersi Kapsamında En Çok İlgi Duydukları Konular

Ders Kapsamında En Çok İlgi Duyduğunuz Konu	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Roma		/							
İmparatorluğu									
İslamiyet’in Doğuşu (2)		/					/		
Rönesans ve Reform		/							
Haçlı Seferleri (2)			//		/			/	
Ortaçağ’da Din (3)		/	/					/	
Bizans		/					/		
İmparatorluğu (2)									
Burjuvazim							/		
Kavimler Göçü									/

Tablo 10’da Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *Ortaçağ Tarihi* dersi kapsamında en çok ilgi duydukları konular yer almaktadır. Buna göre, konu başlıkları arasında bir dağılım söz konusu olmakla birlikte “İslamiyet’in Doğuşu”, “Haçlı Seferleri”, “Ortaçağ’da Din” ve “Bizans İmparatorluğu” konu başlıkları ilgi çeken konular arasında yer almaktadır.

Yeni
Tarihi

Ders Kapsamında En Çok İlgi Duyduğunuz Konu	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Fransız İhtilali (7)			//	/	/			/	//
Coğrafi Keşifler (4)		///	/				/	//	/
İletişim (2)								/	/
Sanayi İnkılabı (2)			/					/	
Rönesans ve Reform			/		/			/	
I. Dünya Savaşı (2)				/			/		

Tablo 11’de Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *Yeni ve Yakınçağ Tarihi* dersi kapsamında en çok ilgi duydukları konu “Fransız İhtilali” olarak saptanmıştır. Bunun yanı sıra “Coğrafi Keşifler”, “İletişim” ve “I. Dünya Savaşı” konuları da ilgi duyulan konular arasında yer almıştır.

Tablo 10 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Osmanlı Tarihi I-II Dersi Kapsamında En Çok İlgi Duydukları Konular

[illegible]

Tablo 12’de çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *Osmanlı Tarihi I-II* dersine yönelik en çok ilgi duymuş oldukları konular yer almaktadır. Buna göre, “Fatih Sultan Mehmet Dönemi” en çok ilgi duyulan konu olarak belirtilirken “Kuruluş Dönemi” ve “Yükseliş Dönemi” konu başlıkları da ilgi duyulan konular arasında yer almıştır.

Tablo 11 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I-II Dersi Kapsamında En Çok İlgi Duydukları Konular

Ders Kapsamında En Çok İlgi Duyduğunuz Konu	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Atatürk Dönemi Kurulan Siyasi Partiler (3)			//					/	
Millî Mücadele Dönemi							/		
II. Dünya Savaşı (3)		/	/		/		//	//	/
Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I-II		/					/		
Türkiye ve NATO		/					/		
Çok Partili Hayata Geçiş (6)		/	///	/	/		/	/	/
Cumhuriyet’in Kuruluşu (2)							/	/	
1960 Darbesi		/	/		/			/	
1946 Seçimleri		/							
Tek Partili Dönem								/	
SSCB			/						
Türk-Alman İlişkileri	/	/							
Soğuk Savaş								/	

Tablo 13’te Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I-II* dersine yönelik en çok ilgi duydukları konular yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları bu derse yönelik en çok “Çok Partili Hayata Geçiş” konusuna ilgi duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca “Atatürk Dönemi Kurulan Siyasi Partiler”, “II. Dünya Savaşı” ve “Cumhuriyet’in Kuruluşu” konuları da ilgi duyulan konular arasında yer almıştır. Araştırmanın son kısmında çalışmaya katılan son sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarından lisans programında yer alan her bir tarih dersi kapsamında en çok ilgi duydukları konu ve bu ilgilere sebep olan faktörleri belirtmeleri istenmiştir. Öğretmen adayları ilgi duydukları konuyu belirtirken bunun gerekçesi olarak en

çok işaretlenen faktörler “Özel bir merak duyuyorum” ve “İçeriğini önemli buluyorum” faktörleri olmuştur. En az işaretlenen faktör ise “Kolay bir ders olarak görüyorum” seçeneği olmuştur.

TARTIŞMA

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans programında yer alan tarih derslerinin içeriklerine ilişkin farkındalıkları incelenmiş, öğretmen adaylarının bu doğrultuda geri dönütleri değerlendirilmiştir. Çalışmanın ilk kısmında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan tarih dersleri içerisinde verim aldıkları dersler saptanmış ve en çok verim alınan dersin *İlk Türk-İslam Devletleri Tarihi* olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları aldıkları bu verimi çoğunlukla öğretim üyesi faktörüne ve ders planı/programı faktörüne bağlamışlardır. Öğretmen adaylarının tarih dersleri içerisinde verim aldıklarını belirttikleri derslerin gerekçesi olarak en çok öğretim üyesi faktörü işaretlenmiş, ders planı/programı faktörü onu takip etmiştir. Sınıf ortamı faktörü ise en az tercih edilen unsur olmuştur. Öğretmen adayları verim alamadıklarını belirttikleri derslerde gerekçe olarak “diğer” seçeneği kapsamında derslerin pandemi dönemine denk gelmesi ve dersin online olarak işlenmesi sonucunda verim alamadıklarını açıklamışlardır. Öğretmen adayları ayrıca tarih derslerinden verim alamamalarının sebepleri arasında derslerin düz anlatım tekniği ile anlatılması sonucu derse öğrencilerin çok fazla dâhil olmaması, dersin akışını canlandıracak yenilikçi yöntem ve teknikler kullanılmadığı için ilgi ve dikkatin azaldığını belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgu Ersoy&Yağcıoğlu’nun (2019) ve Kuzgun&İncili’nin (2016) çalışmalarında yer alan öğretmen adaylarının fakülte derslerinde aktif öğretim tekniklerinin kullanılmasının gerektiği fikrinde olmaları bulgusu ile örtüşmektedir. Odak grup görüşmesi sırasında ise öğretmen adayları kendi sınıflarında drama tekniğine derslerinde daha çok yer vermeye çalışacaklarına, derslerinde soru-cevap kısmına yer vererek öğrencinin dikkatini daha çok sağlamaya çalışacaklarını ve görselliğin ön planda olduğu bir ders planı yapma konusunda gayret göstereceklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları odak grup görüşmesi sırasında kendileri öğrenci konumundayken tarih konuları işlenirken nelerden mustarip olmuşlarsa o noktalarda kendi ders anlatımlarında bir telafide bulunarak öğrencileri ile daha aktif, verimli ve keyifli bir ders işleme hedefinde olduklarını dile getirmişlerdir. Elde edilen bu bulguların, çalışmasını sosyal bilgiler öğretmenleri ile yürüten Göksu’nun araştırmasında (2020) yer alan öğretmenlerin derslerinde kullandığı yöntem ve teknikler ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının hiç verim alamadıkları dersler ile en çok zorlandıkları derslerin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Çalışmanın ikinci kısmında ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en çok verim aldıkları ve hiç verim almadıkları tarih dersleri tespit edilmiş, buna göre İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü dersinin en çok verim alınan ve Osmanlı Tarihi I-II dersinin ise hiç verim alınamayan ders olduğu görülmüştür. Çalışmanın üçüncü kısmında çalışmaya katılan son sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarından

sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan tarih derslerinin programda yer alma amaçlarının farkında olup olmadıklarına yönelik görüş belirtmeleri ve farkında olup olmamaları durumlarını gerekçelendirmeleri istenmiştir. Buna göre çalışmaya katılan öğretmen adaylarının hepsi *İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü*, *Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi*, *İlk Türk İslam Devletleri* ve *Türkiye Cumhuriyeti I-II* derslerinin amaçlarının farkında olduklarını belirtmişlerdir. Alınan dersler arasından dersin amacının farkında olunmadığına yönelik en çok işaretlenme yapılan ders *Ortaçağ Tarihi* olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları bunun sebebi olarak müfredata hakim olunmaması, bu dersin kendi alanlarına uygun olmadığı düşüncesi, dersin online olarak işlenmesi ve dersin zorluğu gibi unsurlar belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmen adayları *Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi* dersi kapsamında kültür ile ilgili olarak belirttikleri ilginin Ulusoy'un çalışmasındaki (2009) bulgular ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Araştırmanın dördüncü kısmında ise çalışmaya katılan son sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarından lisans programında yer alan her bir tarih dersi kapsamında en çok ilgi duydukları konu ve bu ilgilerine sebep olan faktörleri belirtmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının en çok merak duydukları konular genel bir dağılım göstermektedir ve ilgi duydukları konuların gerekçesi olarak "özel bir merak duyuyorum" ve "içeriğini önemli buluyorum" faktörlerini işaretledikleri görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının sınavlarda fayda sağlayacağını düşündüğü değil, özel ilgi duydukları ve içeriğini önemli buldukları konular üzerinde daha çok durdukları dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının sınavlarda fayda sağlanmasına yönelik bu tutumu Utkugün&Koca'nın (2020) ve Demircioğlu'nun (2006) yapmış olduğu çalışmalarda katılımcıların tutumlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan tarih dersleri arasında katılımcıların hepsinin Türkiye Cumhuriyeti I-II dersinin programda yer alma amacı konusunda farkındalığa sahip olduğunu belirtmesi ve odak grup görüşmeleri sırasında katılımcıların bu ders hakkında belirttikleri görüşleri Utkugün&Koca'nın araştırmasındaki (2020) bulgular arasında yer alan günümüze yaklaştıkça ilginin arttığı yönündeki tespit ile örtüştüğü görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Osmanlı Tarihi I-II dersi kapsamında en çok İstanbul'un fethi ile alakalı Fatih Sultan Mehmet dönemine ilgi duydukları, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I-II dersi kapsamında en çok ilgi duydukları konuların Atatürk dönemi ile ilgili olduğuna dair bulguların Yeşilbursa, Dönmez ve Kaya'nın (2020) araştırmasındaki bulgular ile örtüştüğü fakat aynı çalışma dâhilinde sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından önemsiz görülen Ortaçağ Avrupası, kültür ve medeniyet gibi konuların bu çalışmada yer alan öğretmen adayları tarafından daha etkili gözüktüğü görülmektedir. Tarihte önemli bulunan kişiler kapsamında ilgi duyulan konulara bakıldığında bulguların Avaroğulları ve Kolcu'nun çalışmasıyla (2016) benzerlik gösterdiği görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aldığı tarih dersleri kapsamında derslerde kullanılan yöntem ve teknikler daha çok öğrenci merkezli bir anlayış ele alınacak şekilde planlanarak öğrencinin dersten aldığı verim artırılabilir, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans

düzeyinde gördükleri tarih konularını ileride kendi sınıflarında ilköğretim düzeyine uyarlayabilmeleri konusunda öğretmen adaylarının tarih öğretiminde yöntem ve teknik alanında daha çok bilinçlendirilmesi faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- A. Berk, N. (2017). "1950'lerde Tarih Eğitimi", İçinde: Türkiye'de Tarih Eğitimi (Ed. Ahmet Şimşek). Ankara: Pegem Akademi.
- Arıkan, Z. (1985). "*Tanzimat'tan Cumhuriyete Tarihçilik*". Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkler Ansiklopedisi (Cilt: 6). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ata, B. (2000). Atatürk, Tarih Öğretimi ve Müzeler. Türk Yurdu, 20 (2), s. 85-90.
- Avaroğulları, M. ve Kolcu, N. (2016). Historical significance from Turkish students' perspective. International Education Studies. 9 (4),69-76.
- Carr, E.D. (2016). Tarih Nedir? (M.G. Gürtürk, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çapa, M. (2002). Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Tarih Öğretimi. Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, 8 (29), s. 39-55.
- Çiydem, E. & Kaymakcı, S. (2021). Türkiye'de Sosyal Bilgiler Dersinin Yönelimi Üzerine Bir Değerlendirme . İnsan ve İnsan, 8 (27), 179-207. DOI: 10.29224/insanveinsan.818742
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(2), 153-164.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Türkiye'de Tarih Eğitiminin Tarihi. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, (12), 431-450 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/talid/issue/43479/530671>
- Demircioğlu, İ. H. (2012). Osmanlı devletinde tarih yazımının tarih öğretimi üzerine etkileri. Milli Eğitim, 193, s. 115-125.
- E. Yıldırım, E. (2017). "Milli Şef (İsmet İnönü) Dönemi'nde Tarih Eğitimi (1938-1950)", İçinde: Türkiye'de Tarih Eğitimi (Ed. Ahmet Şimşek). Ankara: Pegem Akademi.
- Ersoy, F. (2019). 21. Yüzyılın Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitiminden Beklentileri . Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi , 7 (9) , 1-26 .
- Gasset, J.O.Y. (2011). Sistem Olarak Tarih (N.G. Işık, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Göksu, M. M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik görüşleri. Kastamonu Education Journal, 28(5), 1946-1955. doi: 10.24106/kefdergi.4039
- Kaplan, İ. (2005). Türkiyede Milli Eğitim İdeolojisi. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaymakcı, S. (2017). Türkiye'de Tarih Öğretiminin Yönelimi Üzerine Bir Değerlendirme . Kastamonu Eğitim Dergisi , 25 (6) , 2153-2172 .

- Keçe, A. G. M. & Merey, A. G. Z. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Sosyal Bilimler Disiplinlerine Ve Disiplinlerarası Anlayışa Uygunluğunun Belirlenmesi . Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 8 (1) , 110-139 .
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13707/165954>
- Kuzgun, M. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarih Derslerinin İşlenişine Yönelik Görüşleri . Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 6 (11) , 158-175 .
- MEB. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4.-5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- Merey, Z. (2011). “Dünyada ve Türkiye’de Tarih Öğretiminin Tarihsel Gelişimi.”, İçinde: Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri (Ed. Mustafa Safran). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- McMillan, H. & J. Schumacher, S. (2014). Research in education evidence-based inquiry (Pearson New International Edition). Essex: Pearson.
- Özcan, A. (2017). “1940’larda Popüler Tarihçilik”, İçinde: Türkiye’de Tarih Eğitimi (Ed. Ahmet Şimşek). Ankara: Pegem Akademi.
- Safran, M. (2002). “Türk Tarihi Öğretimi Meseleleri”, Türkler Ansiklopedisi (Cilt: 17). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Safran, M. “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Gelişimi”, İçinde: Tarih Öğretim Yöntemleri (Ed. Muammer Demirel). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, A. ve Yazıcı, F. (2013). Türkiye’de Tarih Öğretiminin Dünü Bugünü. TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi, 8, s. 11-32.
- Tangülü, Z. (2008). Demokrat Parti Dönemi’nin Eğitim Politikaları, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.
- Tangülü, Z. & Tokcan, H. (2019). 2006 VE 2018 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ ÇALIŞMASI. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2019 Özel Sayı, 97-119.
- Turan, İ. ve Aslan, H. (2016). Yök Tez Merkezi ve Proquest Veri Tabanında Yer Alan Tarih Eğitimi Tezlerinin Değerlendirilmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (2), 982-1001. DOI: 10.17556/jef.06505
- Türk, İ.C. (2017). “Tanzimat Döneminde Tarih Eğitimi”, İçinde: Türkiye’de Tarih Eğitimi (Ed. Ahmet Şimşek). Ankara: Pegem Akademi.
- Türk, M.C. (2013). Osmanlı Devleti’nde Tarih Eğitimi (1839-1922). İstanbul: Arı Sanat Yayınevi.
- Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih derslerinin işleniş ile ilgili düşünceleri (Ankara örneği). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18 (1), 417-434.

- Ulusoy, K. (2017). "Akademik Bir Faaliyet Alanı Olarak Üniversitelerde Tarih Eğitimi", İçinde: Türkiye'de Tarih Eğitimi (Ed. Ahmet Şimşek). Ankara: Pegem Akademi.
- Utkugün, C. & Koca, M.K. (2020). Social studies teacher candidates history awareness and interests in history courses. SDU International Journal of Educational Studies, 7(1), 114-134. DOI: 10.33710/sduijes.646867
- Vurgun, A. (2016). Milli Tarih. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Vurgun, A. ve Okumuş, O. (2021). Türk Kültürü Dergisinde Tarih Eğitimi Tartışmaları (1963-1978). Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi, 3 (6), s. 487-500. <https://doi.org/10.53718/gttad.939006>
- Yeşilbursa, C. C., Dönmez, C. & Kaya, B. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "tarihsel önem" kavramına yönelik görüşleri. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (2), 795-805.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kadınların Mesleki Eğitime ve Sosyo-Ekonomik Katkılarına Bir Örnek Olarak “Hanımlar İş Yurdu Cemiyeti”

Erol ÇİYDEM^a

^a Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, ORCID: 0000-0001-7166-4160

ÖZET	METİN BİLGİSİ
Osmanlı İmparatorluğu’nda modern eğitim sisteminin gelişimi ve bu süreçte kız çocuklarına yönelik eğitim imkanlarının oluşturulması ile kadının toplum içerisindeki konumu da değişmeye başlamıştır. Özellikle Tanzimat Dönemi (1839-1876) ile birlikte kız çocuklarının eğitime yönelik Osmanlı bürokrasisi tarafından önemli politikalar ortaya konulmuştur. Bunların başında kız çocuklarına yönelik günümüz (2022) ortaokul düzeyine denk gelen inas (kız) rüşdiyelerinin açılması ve kadın öğretmen yetiştirilmesi gelmektedir. İlerleyen dönemlerde ise kız çocuklarının okullaşma oranları artmaya devam etmiş ve onlara yönelik farklı tip okullar da açılmıştır. Mesleki eğitim yapan okullar da bunlar arasındadır. Mesleki eğitim özellikle ülkenin içinden geçtiği zor günlerde daha da önemsenmiş ve yerli-milli üretim için teşvik edilmiştir. Bunlardan birisi olarak Birinci Dünya Savaşı’nın devam ettiği yıllarda Kastamonu Vilayetinde kurulan Hanımlar İş Yurdu Cemiyeti bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu cemiyetin kuruluş süreci, faaliyetleri ve kapanma süreci Osmanlı’nın son döneminde bölgenin sosyo-ekonomik durumu hakkında önemli ipuçlarını barındırmaktadır. Ayrıca bu cemiyetin aynı zamanda kız çocuklarına mesleki eğitim veren bir merkez gibi faaliyet gösterdiği anlaşılmıştır. Çalışmadaki veriler Kastamonu Vilayet Gazetesi ve Köroğlu Gazetesi taranarak elde edilmiştir. Çalışmada tarihsel araştırma yöntemi kullanılmıştır.	Tam metin Türü Araştırma Anahtar Kelimeler Osmanlı İmparatorluğu, Mesleki Eğitim, Hanımlar İş yurdu Cemiyeti

“Women’s Work Dormitory Association” As an Example of Women's Contribution to Vocational Education and to Socio-Economic

ABSTRACT	INFORMATION
With the development of the modern education system in the Ottoman Empire and the creation of educational opportunities for girls in this process, the position of women in society began to change. Especially with the Tanzimat Period (1839-1876), important policies were put forward by the Ottoman bureaucracy for the education of girls. At the beginning of these are the opening of inas junior high schools for girls, which corresponds to today's (2022) secondary school level, and the training of female teachers. In the following periods, the schooling rates of girls continued to increase and different types of schools were opened for them. Vocational schools are among them. Vocational education has been given more importance especially in the difficult days that the country is going through, and it has been encouraged for domestic-national production. As one of them, the Ladies Work Yurdu Association, which was established in Kastamonu Province during the years of the First World War, is the subject of this study. The establishment process, activities and closure process of this society contain important clues about the socio-economic situation of the region in the last period of the Ottoman Empire. In addition, it has been understood that this society also operates as a center that provides vocational training for girls. The data in the study were obtained by scanning Kastamonu Provincial Newspaper and K�ro�lu Newspaper. Historical research method was used in the study.	Article Type Research Key Words Ottoman Empire, Vocational Education, Women's Work Dormitory Association

GİRİŞ

On dokuzuncu yüzyıl, Osmanlı İmparatorluğu için e itim alanında reform  a ıdır. Daha  nceki dönemlerde askeri alanla sınırlı kalmı  Osmanlı e itim ıslahatı, XIX. yüzyıla birlikte sivil alana doğru geni letilmi tir. Osmanlı eğitim ıslahatı sürecinde ilk olarak yüksek kademedede eğitim kurumlarına   renci ve devlet kadrolarına memur yetiştirmek amacıyla okullar açılmıştır. Bunların başında r  diyeler gelmektedir. Günümüz (2022) ortaokul düzeyine denk gelen bu okullar Osmanlı'da kuruluştan itibaren kullanılagelen sıbyan mektebi veya medrese gibi geleneksel okullardan birçok yönden farklıdır. Bu farklılıkların başında fiziki mekân, eğitimcilerin nitelikleri,   retim yöntemleri ve ders araç-gereçleri gelmektedir.

Osmanlı eğitim ıslahatında önemli adımlardan birisi de 1859 yılında kız çocuklarının eğitimine yönelik de r  diye açılmasıdır. Kız çocuklarının eğitimi, sonraki yıllarda da Osmanlı devlet adamlarının gündeminde olan meseleler arasındadır. Bundan sonraki adımlar kız r  diyelerinin sayısındaki artış ve kız çocuklarına yönelik farklı kademelerde okulların kurulmasıdır. Darülmuallimat, kız sanayi mektepleri, inas idadileri/sultanileri ve inas darülfünunu kız

çocuklarının eğitimi amacıyla açılmış başlıca eğitim kurumlarıdır (Yıldırım, 2010; Şanal, 2011; Bilal ve Pilehvarian, 2015; Arslan ve Akpınar, 2005).

On dokuzuncu yüzyıldan itibaren Osmanlı toplumunda hem anne adayı hem de toplumu oluşturan bir birey olarak kız çocuklarının eğitimi önemsenmiştir. Örneğin, dönemin basınında kız çocuklarının eğitiminin de farz olduğunu belirten bir yazıya yer verilmiştir (Kız rüşdiyesi hakkında yazı, 1278). Kız rüşdiyeleri açılmasına karar verilirken düzenlenen mazbatada bu okulların hedefleri arasında “taife-i nisaya mahsus sanayii tâlim” ifadelerinin bulunması bu rüşdiyelerin aynı zamanda kızlara mesleki ve teknik eğitim veren okullar olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır (Unat, 1964, s. 80d). Darülmuallimat’ın açılışında dönemin Maarif Nazırı Safvet Paşa, kadının eğitimi olması gerektiğini net ifadelerle ortaya koymuştur (Uğurcan, 1992, s. 501). Tanzimat dönemi boyunca hem dönemin basınında hem de devlet adamları tarafından kız çocuklarının eğitimi olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu ifadeler sadece sözde kalmamış kız çocuklarının eğitimi konusunda somut politikalar da ortaya konulmuştur.

Kız çocuklarının eğitimi konusunda Tanzimat’tan sonraki dönemlerde de önemli adımlar atılmıştır. II. Abdülhamid’in saltanatı süresince yine kız çocuklarının eğitimi konusunda okullaşma açısından önemli mesafeler kat edilmiştir. II. Meşrutiyet Dönemi ise hem nitelik hem de nicelik açısından eğitim alanında kapsamlı ıslahatın yapıldığı bir süreçtir. II. Meşrutiyet’le birlikte bir önceki dönem olan II. Abdülhamid’in saltanatı süresince uygulanan baskı ve sansür ortadan kalkmış ve ülkede özgürlükçü bir atmosfer ortaya çıkmıştır. Özellikle II. Meşrutiyet’in ilanını izleyen iki yıl boyunca ülkedeki bu özgürlükçü atmosferi dönemin basınından takip edebilmek mümkündür.

Tanzimat’tan itibaren kız çocuklarının eğitime yönelik politikaların en önemli sonuçlarından birisi kadının toplum içerisindeki görünürlüğüne artmasıdır. Özellikle II. Meşrutiyetle birlikte kadınların toplumsal hayata katılımı ve iktisadi alanda üstlendikleri roller Tanzimat’tan beri oluşan birikimin sonucudur. II. Meşrutiyet yıllarında kadınların hakları ve eğitimi toplumun geniş kesimleri tarafından tartışılmış ve güncelliğini korumuştur (Özkerem ve Arslanel, 2011, s. 9). Birçok alanda olduğu gibi II. Meşrutiyet döneminde de kadınlar tarafından mesleki ve iktisadi alanlarda bazı cemiyetler kurulmuştur. Bu konuda yapılmış bir çalışmada II. Meşrutiyet Dönemi’nde kurulan kadın cemiyetlerinin dört önemli özelliğinin olduğu vurgulanmıştır. “Birincisi, kurucuları kadın olan ve amaçları kadın haklarını savunmak ve elde etmek olan Müdafai Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti gibi dernekler. İkincisi, kurucuları kadın olan ve toplumsal yardımı amaç edinen Asker Ailelerine Yardımcı Hanımlar Cemiyeti gibi dernekler. Üçüncüsü yine kadınların kurduğu ve amaçları kadının toplumda yer edilmesini sağlayan Osmanlı Hilal-i Ahmer Heyeti gibi dernekler. Dördüncüsü ise çeşitli amaçlar doğrultusunda bir çatı altında toplanan ve amaçları siyasi kuruluşlara yönelik kurulmuş cemiyetlere üye olmak yoluyla cemiyet hayatına dâhil oldukları Türk Ocakları gibi derneklerdir” (Özkerem, 1999’dan akt.

Aydın, 2015, s. 87). II. Meşrutiyet boyunca kurulmuş olan kadın cemiyetleri için İttihat ve Terakki üyelerinin teşviklerini görmek mümkündür (Göktaş, 2019, s. 8). II. Meşrutiyetten 1920'li yıllara kadar toplam 103 kadın cemiyeti kurulduğu da ifade edilmiştir. II. Meşrutiyet döneminde kurulmuş olan kadın cemiyetlerinin genel amaçları arasında kadınların eğitimi, onların iş hayatına atılması ve kendi ayakları üzerinde durabilecek gücü elde edebilmesi gibi başlıklar yer almaktadır (Kartal, 2008). Bu süreçte kadın haklarına yönelik dikkat çeken noktalardan birisi, İttihat ve Terakki Cemiyeti üyelerinin bu konuda oldukça istekli ve arzulu tavrıdır. Hatta II. Meşrutiyet yıllarında Batı'daki feminist akıma benzer kadın hareketlerini Osmanlı toplumunda görmek mümkündür (Demir, 1999).

İkinci Meşrutiyet Dönemi boyunca kurulan kadın cemiyetleri sadece başkentle sınırlı kalmamıştır. Taşra vilayetlerde de benzer örgütlenmeleri görebilmek mümkündür. Kastamonu, kadınların toplumsal konumlarındaki değişimlerin somut olarak gözlemlenebildiği vilayetlerin başında gelmektedir. Bu konuda özellikle Eski'nin (1993; 1996) çalışmaları aydınlatıcıdır. Bununla birlikte birçok vilayette olduğu gibi Kastamonu'da da II. Meşrutiyet ve Millî Mücadele yıllarında kadınlar önemli sorumluluklar üstlenmiş ve bu doğrultuda önemli dernekler kurmuşlardır (Söylemez, 1996). Kastamonu'da kadınlar tarafından kurulan Hanımlar İş Yurdu Cemiyeti söz konusu cemiyetlerin bir örneği niteliğindedir. Bu cemiyet hakkında Eski tarafından kısa bilgiler verilmiştir (Eski, 2008, s. 30-33). Ancak kadınların eğitim ile birlikte iktisadi ve toplumsal alanlardaki katkıları açısından bu cemiyetin daha detaylı bir analizinin yapılması gerektiği düşünülmüştür. Anlaşılacağı üzere çalışmanın konusu, II. Meşrutiyet Dönemi'nde Kastamonu vilayetinde kurulmuş olan "Hanımlar İş Yurdu Cemiyeti"dir. Bu anlamda çalışmanın amacı, Hanımlar İş Yurdu Cemiyeti'nin kuruluş sürecini açıklayarak amaç ve faaliyetlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel araştırma deseni kullanılmıştır. Tarihsel araştırma deseninde tarihi veri manipüle edilmeden geçmişte ne olduğunu anlamak amaçlanır (Fraenkel ve Wallen, 2009: 532).

Veri Toplama Araçları

Çalışmadaki veriler, dönemin yerel basınında konu ile ilgili çıkan haberler taranarak toplanmıştır. Bu anlamda taranmış olan gazeteler Kastamonu Vilayet Gazetesi ve Köroğlu Gazetesi'dir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi

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

BULGULAR

Hanımlar İş Yurdu Cemiyeti’nin Kuruluşu ve Amaçları

Kastamonu vilayetinde kadınlar tarafından “İş Yurdu” adı altında bir cemiyetin kurulduğu 17 Muharrem 1335 tarihli Kastamonu Vilayet Gazetesi’nde yer almıştır. Haberde, Kastamonu’da hanımlar tarafından dikiş, biçki, elişleri talim eylemek üzere iş yurdu isimli bir müessesenin kurulduğu bildirilmiştir (İş Yurdu, r. 1332). Bu müessese, kadınların vazifesi olan işlerde intibaha doğru yürüdüğüünün ve milli mefkûrelerde kendilerinin pişva (baş, reis) olabileceklerinin bir delili niteliğinde görülmüştür. Cemiyetin kuruluş tarihi net bir şekilde açıklanmamıştır. Ancak cemiyetin kuruluşunun haber verildiği yazıda yer alan “geçen Perşembe gününden itibaren İş Yurdu’nda işe başlayan aşağıda ismi yazılı hanımlar” ifadesi cemiyetin kuruluş tarihi konusunda bir fikir vermektedir. İlgili haber miladi 13 Kasım 1916 Pazartesi günü gazetede yayımlanmıştır. Bu tarih dikkate alındığında cemiyetin kuruluş tarihini bahsedilen perşembe gününe denk gelen 9 Kasım 1916 olarak kabul etmek mümkündür.

Kastamonu Vilayet Gazetesi’ndeki konuyla ilgili haberler ve cemiyetin nizamnamesi dikkate alındığında cemiyetin amaçlarını aşağıdaki başlıklar altında toplamak mümkündür (Hanımlar İş Yurdu Nizamnamesi, r. 1332).

Tablo 1. Hanımlar İş Yurdu Cemiyeti’nin Amaçları

Mesleki eğitim imkânı sağlamak
Kadınları kendi maişetlerini temin edebilecek bir seviyeye yükseltmek
Üretimde millileşmek
Üretimi ve yerli malı kullanımını teşvik etmek
Kadının toplumsallaşmasını sağlamak

Cemiyetin amaçlarından ilki, kadınlara yönelik mesleki eğitim sunulmasıdır. Cemiyetin nizamnamesinde bu husus, “Osmanlı hanımlarına biçki, dikiş ve el işleri öğreterek hanımları hünerli yapmak” şeklinde ifade edilmiştir. Böylece hanımların kendi maişetlerini temin edebilecekleri bir seviyeye erişmesi hedeflenmiştir. Bu tür bir cemiyetin üretimde millileşme konusunda sağlayacağı fayda da ayrıca vurgulanmıştır: “Kadınlarımızın üzerlerine giydikleri

elbiseleri bile gayri millî ellere diktirtmek mecburiyeti acaba bizim mevkiimizi yükseltir mi? İşte Türk ve Müslüman kadınlığına hayat-ı mübarezesinde hür ve müstakil bir hayat temin ederek kendi maişetini kendi eli ve hüneriyle kazandırtmak ve bilhassa kadınlara lazım olan işleri gayri milli ve yabancı ellere vermek mecburiyet-i elimesinden kurtarmak için balada munderiç olduğu vechle bir (İş Yurdu) tesis edilmiştir". Cemiyetin bir diğer amacı da "mamulat-ı dahiliyenin sarf ve istihlakını teşvik ve tergib etmektir". Burada vurgulanan husus aslında yerli malı kullanımının teşvik edilmesidir. Dönemin basınında bir yazıda milli üretim açısından cemiyetin önemi vurgulanmıştır: "Üzerindeki elbiseyi bile gayri milli ellere diktirmek mecburiyet-i elîmesinde kaldığını gören Kastamonu'nun nisviyyet-i münevveresi birden silkinerek memleketin arzu eden hanımlarına ve teyzelerine bıçkı ve dikiş ve el işleri öğretecek bir müessese teşkiline karar veriyor" (Kastamonu Kadınlığı, r. 1332).

Hanımlar İş Yurdu Cemiyeti kurulduktan sonra Vali ile bu konuda yapılan mülakat Kastamonu Vilayet Gazetesi'nde yayımlanmıştır. Bu mülakatta cemiyetin amaçları hakkında net ifadeleri görebilmek mümkündür. Valinin ilk vurguladığı nokta cemiyetin kadınlara kendi maişetlerini temin etme konusunda fayda ve milli iktisadın gelişmesini sağlamaktır. Valinin üzerinde durduğu bir konu ise cemiyetin toplumsal ve kültürel açıdan da sağlayacağı faydalara işaret etmektedir. Ona göre; "Bu kadınlar cemiyetinin tesisinde takip olunan maksat yalnız bu iki esastan ibaret değildir. Takip ettiği maksattan en mühimi kadınlar arasında ictimâî hayat tesis etmek ve kadınlarımızı cemaat hayatıyla yaşatmaktır" (Vali Beyefendi Hazretleriyle Mülakat, r. 1333). Mülakatı yaban İsmail Habib bu konuda validen daha aydınlatıcı bilgiler istemiştir. Valinin bu soruya cevabı o dönem toplumdaki kadın algısı ve kadın hakları konusunda idarecilerin düşüncülerini yansıtmaları açısından önemlidir. Ona göre;

"Evvela münferiden yaşayan ve şahsi hayatından başka bir şey düşünmeyenler nasıl hodgâm (kendini beğenmiş) ve hodbin (bencil) olmaya mahkûm iseler kadınlarımız da tarz-ı hayatları itibarıyla böyle oluyorlar. Halbuki cemaat hayatları olsaydı böyle olmazdı. Cemaat hayatıdır ki insanlarda hodbinliği, hodgâmlığı kaldırır, insanları hakiki insan yapar. İnsanlar maddiyat-ı hayatiyeleriyle insan değildirler. Böyle olsa idi hayvanattan ne farkımız kalırdı? Bizi hakiki insan yapan şey umumi mefkureler ve umumi gayeler için çalışmayı bilmekliğimizdir. Bunu bilenlerdir ki istihfaf-ı menafi, istihkâr-ı hayat-ı fazâileti elde ederler. Cemiyetin cemiyete merbut fertler yetiştirmektir. Biz kadınları cemaat hayatından uzaklaştırmakla onları hodgâmlığa yaklaştırmış olduk. İbadât-ı diniyelerini böyle münferiden yapan kadınlarımız için cemaat hayatı en büyük gıda ve en büyük davadır.

Bunlardan başka cemaat hayatı kadınlarımız arasında ictimâî adâb muaşeretini de tesis edecektir. Sonra kadınlık ictimâî hayatı tesis etmekle mevcudiyetini görecektir kuvvetini anlayacak, bu mevcudiyet ve kuvvetiyle kadınlık meselesini bilfiil halledecek, kendisinden esirgenmiş haklarını bizzat kendisi alacaktır.

Kadın meselesini kadınlar halletmelidir ve bunu onlar halledecektir” (Vali Beyefendi Hazretleriyle Mülakat, r. 1333).

Vali’nin ifadelerindeki özellikle son cümleler dikkate değerdir. Bu ifadelerde kadınların toplumsallaşması ve bu konuda kadınların aktif bir biçimde kendi hakları için mücadele etmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. II. Meşrutiyet yıllarında kadının da toplumu oluşturan bir fert olması dolayısıyla siyasi, iktisadi ve toplumsal açıdan topluma sağlayacağı katkılar hafızalarda yer edinmiştir.

Hanımlar İş Yurdu Cemiyeti’ne Üyelik

Hanımlar İş Yurdu Cemiyeti’nin kurulduğuna yönelik haberde cemiyetin başkanı ve azalarının kimler olduğu da açıklanmıştır (İş Yurdu, r. 1332).

Tablo 2. Hanımlar İş Yurdu Cemiyetinin İdare Heyeti

Birinci reise	Vali Beyefendi hazretlerinin harem-i amilleri hanımefendi
İkinci reise	Fırka ahz askeri kalemi reisi Celal Beyefendinin haremli hanımefendi
Aza	Merkez kadısı beyin haremli hanım
Aza	Mektubcu beyin haremli hanım
Aza	İttihad ve Terakki kâtibi mesulü Hüsnü Fehmi Beyin haremli hanım
Aza	Maarif müdürü beyin haremli hanım
Aza	Çelebi Efendinin haremli hanım
Aza	Mekteb-i Sultani Almanca muallimi
Aza	Poper Efendinin refikası hanım

Tablodan anlaşılacağı üzere cemiyetin iki başkanı ve yedi üyesi vardır. Başkan ve üyelerin tamamı kadınlardan oluşmaktadır. Ancak kadınların isimleri verilmemiştir. Kimlerin hanımı olduğu ya da yapmış oldukları meslek belirtilmiştir. Bu noktada dikkat çeken husus bu tür cemiyetlerin kurulmasında vilayetlerdeki idareci veya esnaf-eşraftan ileri gelen kişilerin hanımlarının öncülük ettiğidir.

Cemiyetin nizamnamesinde bir reis ve bir reis-i sâni (ikinci reis) ve beş azadan oluşan bir idare heyetinin olacağı belirtilmiştir (Hanımlar İş Yurdu Nizamnamesi, r. 1332). Cemiyete üye olabilmek için idare heyetinin onayı gerekli görülmüştür. Başkanlar ellişer, diğer üyeler kırkar kuruş aidat ödeyeceklerdir. Başkan ve üyelerin haftada iki kez Yurd’da toplanması zaruri tutulmuştur. İki defa mazeretsiz olarak toplantıya katılmayanların müstafi sayılacakları belirtilmiştir. Ya da ayda dört defa toplantılara mazeretsiz katılmayanların ve aidatını düzenli olarak ödemeyenlerin üyeliklerinin düşeceği kaidesi de nizamnamede yer almıştır. İlk idari heyeti oluşturma hakkının mesullere ait olduğu kararlaştırılmıştır.

Hanımlar İş Yurdu Cemiyeti'nin Faaliyetleri

Cemiyetin en önemli faaliyet alanı mesleki eğitim verilmesidir. Elbette bunun için eğitimci kadrolara ihtiyaç duyulmuştur. Nizamnamede altıncı maddede ihtiyaç duyulan hüner ve marifetlerin talimi için muvazzaf ve fahri muallimlerin istihdam edileceği belirtilmiştir. Muallimlerin seçilmesi ve tayin olunması da idare heyetinin diğer bir görev alanıdır (Hanımlar İş Yurdu Nizamnamesi, r. 1332).

İş Yurdu'nda yapılan öğretimde hanımlara dikiş, biçki ve el işleri öğretilmiştir. Tahsilini tamamlayanlara ve hünerlerini sergileyenlere Yurd tarafından bir berat verilmiştir. Her ders dönemi altı ay olarak belirlenmiştir. Yurd azasından bir ders döneminde imtihan vermeye muvaffak olamayanların ikinci devreye kalacakları, yine başarısız olurlarsa azalıktan ihraç olunacakları ifade edilmiştir. Ayrıca berat alan aza, muallime muavinliği yapmaya mecbur tutulmuştur (Hanımlar İş Yurdu Nizamnamesi, r. 1332).

İş Yurdu'nun vilayet dahil ve haricinde kendi mamulatını teşhir ederek risaleler ve gazetelerle neşriyatta bulunarak maksadının tamimine çalışabileceği ifade edilmiştir. İş Yurdu'nda üretilen eşyanın satışı halinde elde edilecek menfaatin tamamen Yurd'a ait olduğu kararlaştırılmıştır. Yurdun ihtiyacından fazla bir gelir elde edilirse bunun da memleket için faydalı işlere harcanabileceği belirtilmiştir (Hanımlar İş Yurdu Nizamnamesi, r. 1332).

213

Cemiyetin faaliyetleri konusunda vali ile yapılan mülakattan da bilgi edinebilmek mümkündür. Yurd'un faaliyet biçimi konusunda valiye yöneltilen soru şu şekilde cevaplandırılmıştır:

“Yurdun henüz altı ayı geçmeyen hayat-ı faaliyetinde büyük işler görmüş ve meydana çıkarmıştır. Her hafta pazartesi ve perşembe günleri cemiyetin yüze kârib azası mahal-i ictimâ olan inas rüştiyesinin salonlarında toplanarak çalışmaktadırlar. Mahal-i ictimânın bu suretle intihabı da pek ziyade nazar-ı dikkati celbeder, çünkü bu suretle kadınlar biz erkeklere güzel bir numune göstermiş oluyorlar. Biz herhangi bir cemiyet tesis edecek olsak müstakil bir mahal tedarik etmeyince işe başlayamayız. Halbuki kadınlarımız işin kolay cihetini pek iyi buluyorlar. Müstakil bir yer tedarik etmenin müşkülatı karşısında bir fikir icat ile mektep salonlarında çalışmayı düşünmüşlerdir.

Yurt üç dört aylık bir zaman içinde bin parçaya kârib eşya imal etmiş ve hanımlar faaliyetlerine yalnız kemiyeti esas ittihaz ettikleri için keyfiyeten dahi tenvie ehemmiyet vermişler, bluzlar, gömlekler, iç çamaşırları yatak takımları, patikler, başlıklar işlemişler ve bütün ve bütün aza dikişçilikle biçkiciliği öğrenmişlerdir.

Bütün bu yapılan şeyler de en ziyade nazar-ı dikkati celb edecek en ziyade memnun olunacak cihet İş Yurdu hanımlarının parmaklarından çıkan bu güzel ve nefis eşyanın gerek mevadd-ı

ibtidâyesinin ve gerek bezlerinin yerli olmasıdır. Bunu söylemekle bunların yerli mamulâtıyla yapıldığını anlatmakla yapılan şeylerin mahrum zarafet olduklarını anlamamalıdır. Kastamonu'nun dokuma iplik bezleri ve İnebolu ve Ayancık'ın yerli ketenden mamul ipliklerinden dokunmuş kumaşları ile yapılmış olan bluzlar ve elbiseler yerli mamulâtıyla dahi zarafet ve bedii ihtiyacının pek güzel tatmin olunabileceğini ispat ediyor. İşte Yurd'un bu hakikati irae etmek nokta-ı nazarından dahi kıymeti pek büyüktür. Yerli mamulâtıyla yapılmış eşyamızın zarafet ve nefasetini göre göre onlara karşı rağbet ve temayülümüz büsbütün umumileşecek ve bu inkılâb-ı iktisadî ve sanayimizin müteyyin ve feyizkâr bir mebnâsı olacaktır.

İş Yurdu'nda manevi bir nokta-ı nazardan celb dikkat edecek mühim bir nokta da Yurd'a devam eden hanımlar meyanında elli hatta altmış yaşında hanımların bulunmasıdır. Kadınlarımızda fenne ve sınaata karşı mevcut olan meyil ve mahiyetin bu da en bariz bir delilidir. Okumak yazmak bilmeyen bu hanımlar bu yaşta rakam ve eşkâl-ı hendeseyi ciddi bir merakla öğrenmektedirler" (Vali Beyefendi Hazretleriyle Mülakat, r. 1333).

Ayrıca Vali, Ramazan ayının başlarında Yurd'un o seneye ait mamulâtının teşhir olunacağını ifade etmiştir. Bu üretilen eşya ile piyango tertip edileceğini ve nihayetinde azımsanmayacak bir gelir elde edileceğini de kendisi ile yapılan mülakatta açıklamıştır.

İş Yurdu'nda eğitim işleri başladıktan bir süre sonra üretilen çeşitli eşyalar mekteb-i sanayide teşhir edilmiştir. Bu teşhiri valinin de gezdiği haberde yer almaktadır (İş Yurdu, r. 1333; İş Yurdu Sergisi, r. 1333). Bu sergi her sene düzenli olarak yapılmıştır. Üretilen eşyaların satışı için düzenlenen organizasyonlardan birisi de piyango tertibidir. Üretilen eşyanın ikramiye olarak dağıtılacağı ve bu amaçla piyango biletlerinin satışına başlanıldığı gazetede yer alan haberler arasındadır. Toplamda beş bin piyango bileti hazırlanmıştır. Piyango biletlerinin büyük bir bölümü satılmıştır (Piyango Biletleri, r. 1333). Piyango çekilişi Ana Mektebi binası dahilindeki Yurd dairesinde yapılmıştır (İş Yurdu Piyangosu, r. 1336). Çekiliş sonucu biletlere isabet eden ikramiyeler (eşyalar) yine Kastamonu Vilayet Gazetesi'nde peyderpey ilan edilmiştir.

Hanımlar İş Yurdu Cemiyeti'nin Mirası

Hanımlar İş Yurdu Cemiyeti'nin tam olarak ne zaman kapandığı bilinmemektedir. Bu konuda gazetede herhangi bir habere rastlanmamıştır. Ancak bu cemiyet sadece kadınlardan oluşması dolayısıyla önemlidir. Vali'nin de ifadelerinde yer verdiği üzere kadının toplum hayatına dahil edilmesi ve kadın hakları konusunda önemli bir miras bırakmıştır. Nitekim ilerleyen yıllarda Kastamonu vilayetinde benzer cemiyetlerin kurulduğu görülmektedir. Bunlardan birisi "Kadınları Çalıştırma Derneği"dir. Bu dernek de sadece kadınlar tarafından kurulmuştur. Amaçları ve faaliyetleri Hanımlar İş Yurdu Cemiyeti ile büyük ölçüde örtüşmektedir (Kadınları

Çalıştırma Derneği, r. 1340). Cemiyeti kuran ve öncülüğünü yapan Neyyire Hanım'ın vilayetten ayrılması üzerine kapanan cemiyet (Kadınları Çalıştırma Derneği-Azimet, r. 1340) yerini kısa bir süre sonra açılmış olan "Dikiş Yurdu"na bırakmıştır (Dikiş Yurdu, r. 1340). Bu tür cemiyetler vilayet dahilinde kadınların sadece ev işlerinde değil eğitim ve kültürel meselelerde de sorumluluk alması açısından önemli bir temel oluşturmuştur. Böylece Kastamonu vilayetinde ve büyük ihtimalle Osmanlı toplumunda kadının toplumsal konumu II. Meşrutiyet Dönemi'nde açısından ilerici adımlar atılmıştır. Bu adımlar, imparatorluğun bakiyesi olan Türkiye Cumhuriyeti'nde kadının siyasi, iktisadi ve toplumsal alanlarda kadını ön plana çıkaran politikaların belirlenmesinde ciddi bir miras oluşturmuştur.

SONUÇ

Osmanlı İmparatorluğu'nda kadınların toplum içerisindeki görünürlüğü II. Meşrutiyet döneminde artmaya başlamıştır. Elbette 1800'lü yılların ortalarından itibaren kız çocuklarının eğitimi konusunda atılan adımlar bu konuda tarihsel bir arka plan oluşturmuştur. İttihat ve Terakki Cemiyeti öncülüğünde Kanun-i Esasi'nin yeniden yürürlüğe girmesi ülkede özgürlükçü bir atmosfer oluşturmuştur. Bunun önemli sonuçlarından birisi ülke genelinde birçok cemiyetin kurulmuş olmasıdır. Bunlar içerisinde kadın hakları ve eğitimi konusunda kurulan cemiyetler de bulunmaktadır. Kastamonu'da 1916 yılında kurulmuş olan Hanımlar İş yurdu Cemiyeti de bu anlamda kadınlara yönelik mesleki eğitim vermek amacıyla kurulmuştur. Ancak sadece mesleki eğitim değil aynı zamanda kadının toplumsallaşması da cemiyetin kuruluş amaçları arasındadır. Cemiyetin kurucu kadrosunu kadınlar oluşturmuştur. Cemiyetin kurucu kadrosu dikkate alındığında vilayetin ileri gelenlerinin eşleri olduğu görülmektedir. Bu durum, o dönem Osmanlı toplumunda kadın hakları ve eğitimi konusunda idareci kadroların özellikle istekli ve arzulu olduğunun göstergelerinden birisidir. Haklar anlamında halktan talebin gelmediği bir toplumda idareci kadroların böyle bir inisiyatif alması önemlidir. Onlar halkı aydınlanması konusunda rehberlik etmek istemişlerdir. Cemiyetin faaliyetleri dikkate alındığında mesleki eğitimin merkezde olduğu görülmektedir. Eğitim süresince üretilen eşyaların sergi ve piyango gibi organizasyonlar düzenlenerek satışı yapılmıştır. Böylece hem cemiyet için mali kaynak sağlanmış hem de halk ile cemiyet arasındaki irtibat sürekli kılınmıştır. Böylece halkın da bu tür örgütlenmelere yönelik ilgisi artırılmak istenmiştir. Nihayetinde bu cemiyet daha sonraki yıllarda Kastamonu kadınları için bir örnek teşkil etmiştir. Benzer cemiyetler sonraki yıllarda da kurulmaya devam etmiştir. Anlaşılacağı üzere bu tür cemiyetler, kadınlara kimseye muhtaç olmadan geçimlerini sağlayabilmeleri için bir fırsat sunmuştur.

KAYNAKÇA

Arslan, A. ve Akpınar, Ö. (2005). İnas darülfünunu (1914-1921). Osmanlı Bilimi Araştırmaları Dergisi. VI(2): 225-234.

- Bilal, A. B. ve Pilehvarian, N. K. (2022). İkinci meşrutiyet istanbul'unda inas (kız) sultanileri. *Yakın Mimarlık Dergisi*. 6(1): 30-53.
- Bogdan, R., C. And Biklen, S., K. (2007). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Demir, N. Ö. (1999). II. meşrutiyet dönemi osmanlı feminizmi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 16(2): 107-115.
- Dikiş yurdu. (r. 1338, 15 Nisan). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*. S. 2447, s. 1.
- Eski, M. (1993). Kastamonu'da yapılan ilk kadın mitingi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*. 9(27): 653-662.
- Eski, M. (1996). Yakın tarihimizde Kastamonulu kadınlar. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*. 12(34): 249-255.
- Eski, M. (2008). 20. yüzyılda Kastamonu kadınları. Ankara: Önder.
- Farenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. Boston: MacGraw Hill.
- Göktaş, D. (2019). İttihat ve terakki cemiyeti'nin kadın dernekleri ve basın bağlamında toplumda kadın konusuna yaklaşımı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. 6(5): 1-9.
- Hanımlar iş yurdu nizamnamesi. (r. 1332, 15 Safer). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*. S. 2178, s. 1.
- İş yurdu piyangosu. (r. 1333, 19 Teşrinisani). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*. S. 2225, s. 1.
- İş yurdu. (r. 1332, 31 Teşrinievvel). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*. S. 2174, s. 1.
- İş yurdu. (r. 1333, 18 Haziran). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, S. 2205, s. 1.
- Kadınları çalıştırma derneği. (r. 1337). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*. S. 2418, s. 1.
- Kadınları çalıştırma derneği-azimet. (r. 1338, 11 Mart). *Kastamonu Vilayet Gazetesi*. S. 2442, s. 1.
- Kartal, C. B. (2008). II. meşrutiyet'in cumhuriyet'e mirası: "makbul kadınlar". İ. Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi. (38): 215-238.
- Kastamonu kadınlığı. (r. 1332, 27 Teşrinievvel). *Köroğlu Gazetesi*. S. 387, s. 1.
- Kız rüşdiyesi hakkında yazı. (h. 1278, 26 Zilhicce). *Takvim-i Vekayi*. S. 649, s. 3.
- Özkiraz, A. ve Arslanel, M. N. (2011). İkinci meşrutiyet döneminde kadın olmak. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*. 3(1): 1-10.
- Piyango biletleri. (r. 1333, 24 Mayıs). *Köroğlu Gazetesi*. S. 415, s. 2.
- Söylemez, F. (1996). Milli mücadele dönemi'nde Kastamonu'da kurulan cemiyetler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*. 12(34): 159-170.
- Şanal, M. (2009). Osmanlı imparatorluğu'nda kız öğretmen okulunun (dârülmuallimât), kuruluşu, okutulan dersler ve kapatılışı (1870-1924). *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi ve Uygulama Merkezi Dergisi*, (26): 221-244.

- Uğurcan, S. (1992). Tanzimat devrinde kadının statüsü. Hakkı Dursun Yıldız (Hazırlayan). 150. *Yılında Tanzimat* içinde (s. 497-510). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: Milli Eğitim.
- Vali beyefendi hazretleriyle mülakat. (r. 1333, 17 Mayıs). Köroğlu Gazetesi. S. 414. s. 1-2.
- Yıldırım, M. A. (2010). *Tanzimat döneminde meslek okulları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih (Yakınçağ Tarihi) Anabilim Dalı. Ankara.

Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları

Yücel Atilla ŞEHİRLİ^a

^a Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Edirne, Türkiye. asehirli@yahoo.com.tr, ORCID: 0000-0001-6191-0284

ÖZET	METİN BİLGİSİ
Bu araştırma, Matematik ve Fen Bilgisi branşındaki öğretmen adaylarının tarihin tabiatı/doğası, tarih öğretimi ve tarihî zamana ilişkin tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nda 2019-2020 öğretim yılında öğrenim gören 1 2 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Matematik ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tarih öğretimine ilişkin duyuşsal giriş özelliklerinin durumu ele alınmıştır. Bu çalışmada, bu sorulara cevap aranmıştır: bu branşlardaki öğretmen adaylarının, "tarih, tarih öğretimine ilişkin tutumları nasıldır?", "bölümü, sınıfı, cinsiyeti, yaşı ve tarihi sevip sevmediğine ilişkin sorulara göre bu tutumları farklılaşmakta mıdır?". Bu çalışma, durum tespiti yapmayı amaçlamayan betimsel nitelikli bir alan araştırması olup, anket veri toplama tekniğinin benimsendiği nicel bir araştırmadır. Çalışmada kişisel bilgiler için 8 maddelik bir anket ve Şimşek (2010) tarafından geliştirilmiş olan 30 maddelik 5'li likert tipi bir "TUTUM BELİRLEME ÖLÇEĞİ" kullanılmıştır. Ölçek, deneklerin tutumlarını "tarih, tarih öğretimi ve tarihsel zaman" boyutlarında ele almıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ana hatları ile şu şekildedir: Fen Bilgisi ve İlköğretim Matematik Öğretmen adaylarının tarih eğitime ilişkin belirgin olumlu veya olumsuz tutumları yoktur. Bu tutumlar, sınıfa ve yaşlarına göre farklılık göstermemektedir. Tarih ile ilgili dersleri, tarih ile ilgili kitapları okumayı, tarih ile ilgili filmleri, dizileri, belgeselleri sevince tarih öğretimine ilişkin tutumlar daha olumlu olmaktadır.	Tam metin Türü Araştırma Anahtar Kelimeler Öğretmen Adayları, Tarihe yönelik tutum Tarih Öğretimi.

Attitudes of Mathematics and Science Teacher Candidates to the Teaching of History

ABSTRACT	INFORMATION
Research aimed to examine the attitudes of mathematics and science teacher candidates' towards the nature of history, teaching history and historical time. The population of the research consists of 123rd and 4th grade teacher candidates studying in the Department of Mathematics and Science Education, Mathematics and Science Teaching Program of Trakya University Education Faculty in the 2019-2020 academic year. The situation of affective input characteristics of mathematics and science teacher candidates related to history teaching was discussed. In this study, answers were sought to these questions: "How are the attitudes of teacher candidates in these branches towards teaching history?", "Do these attitudes differ according to the questions about whether they like the department, class, gender, age and history?". This study is a descriptive field research that does not aim to determine the situation and is a quantitative research in which the survey data collection technique is adopted. In this study, an 8-item questionnaire for personal information and a 5-point Likert-type "ATTITUDE DETERMINATION SCALE" consisting of 30 items developed by Şimşek (2010) were used. The scale examined the attitudes of the subjects in the dimensions of "history, history teaching and historical time". The findings obtained as a result of this research are as follows: Science and Elementary Mathematics Teacher candidates do not have clear positive or negative attitudes towards history education. These attitudes do not differ according to class and age. Attitudes towards teaching history become more positive when one enjoys lessons about history, reading books about history, movies, TV series and documentaries about history.	Article Type Research Key Words Teacher Candidates, Attitude Towards History, Teaching History,

GİRİŞ

Tarih öğretmeninin sınıfında etkili ve profesyonel bir öğretim gerçekleştirebilmesi için bazı bilgi ve becerilere sahip olması gereklidir (Arıöz, 1987). Tarih öğretmenliği davranışı, "tarih öğretmenliği meslek bilgisi" programlarıyla şekillenir. Tarih öğretmeninin bilgi ve becerilerini "bilgiye dayalı unsurlar" ve "bireysel özelliklere dayalı unsurlar" da şekillendiren unsurlar arasındadır. Çağımızda tarih dersinin artık bir ezber değil, düşünce dersi olarak algılanması ve öğrencilerden çeşitli olaylarla ilgili yorum ve fikirlerinin alınması gerekmektedir. Bu doğrultuda derste uygulanacak olan öğretim yöntemleri, derse karşı olan tutumun olumlu yönde değişmesinde etkili olacaktır. Dilek (2000, s. 53) yapmış olduğu bir araştırmada bilginin ve sorgulamaya dayalı öğretim tekniklerinin öğrencilerin tarih düşüncesinin gelişmesinde pozitif bir role sahip olduğunu, bunun da öğrencilerin fikirlerini ifade etme ve yorumlamada dil ve kavram gelişimi ile yakından ilgili olduğunu tespit etmiştir. Öğrenme sürecini etkileyen

yeterliliklerden biri de kuşkusuz öğretmen ve öğrencilerin ilgili konu alanına yönelik giriş davranışlarının niteliğidir. Bloom'a (1995) göre giriş davranışları; “bilişsel” ve “duyuşsal” olmak üzere olarak iki grupta incelenir. “Bilişsel giriş davranışları”, öğrenme için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kapsarken, “duyuşsal giriş davranışları” öğrencilerin konu alanına yönelik ilgisi, tutumu ve akademik benlik tasarımı olarak adlandırılan "konu alanını öğrenmeye ilişkin öz-inancını" kapsar. Bu bağlamda duyuşsal giriş davranışların bilişsel giriş davranışlar kadar öğrenmeyi belirleyici ve biçimlendirici rol oynayabileceği söylenebilir (Şehirli, 2018, Şehirli 2019).

Tarih Kavramı ve Tarihin Tanımları

Tarih, literatüre baktığımızda “geçmişin bilimi” olarak tanımlanmaktadır. Tarih, geçmişteki olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkilerinden hareketle geleceğin daha iyi anlamlandırılmasına imkân sağlayan bilimsel bir alan olarak tanımlanabilir (Akbaba, 2005, s. 186). Tarih geniş anlamı ile “geçmişte insanların yaptıklarına, beklentilerine, niyetlerine ve çektiklerine ilişkin olarak, gerçekliğine inanılarak ortaya konulmuş betimleme” olarak tanımlamaktadır (Özbaran, 2005, s. 133). Tarih, “geçmişte olan olaylar hakkındaki belgelerin verileri” olarak ifade edilmektedir (Durant, 1983, s. 15). Tarih, “kolektif bellek, insanların kendi toplumsal kimlik kavramlarını ve geleceğe ilişkin beklentilerini oluşturmalarını sağlayan deneyimlerin toplamı” olarak da tanımlanabilir (Tosh, 2005, s. 3). Tarih, “geçmişteki olayları; yer, zaman ve kişileri göstererek kaynaklara dayalı olarak sebep-sonuç ilişkisi içerisinde inceleyen bir bilim dalıdır” (Köstüklü, 2001, s. 12). Carr’a (2011, s. 109) göre tarih, “tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalogdur.” Dilek’e (2001, s.5) göre tarih, geçmişini inceleyen bir çalışma disiplini. Dolayısıyla geçmişin kendisi değil ancak geçmiş olayların metodolojik olarak incelenmesi tarih olarak tanımlanmaktadır. Demircioğlu (2008, s. 10) tarihi bilimsel bir bakış açısıyla “insanoğlunun serüveninin kanıtlara dayalı olarak da ortaya konması” olarak tanımlamıştır.

Tarihi öğrenmemizin temel amacı; bugünü anlamaktır. Bugünün olayları üzerinde tüm geçmişin özellikle de yakın geçmişin daha fazla etkisi vardır (Aslan, 1998; Saydam, 2009). “Tarih” ve “geçmiş” kelimeleri genellikle aynı anlamda ve aynı şeymiş gibi kullanılmaktadır. Ancak, geçmiş ile tarih arasında önemli bir farklılıklar bulunmaktadır. Geçmiş hali hazırda olmuş her şeyi kapsarken, tarih ise geçmişin kaydedilmesi, araştırılması ve incelenmesidir (Vella, 2001, s. 1). Tarih, yol gösterici olarak ve sadece olayları değil, olguları da içine alan bir bilgi ve bilim alanıdır. Tarih öğrencilerin geçmişteki yaşanan hikâyeleri, bu hikâyelerin nasıl meydana geldiğini, bu hikâyelerin yaptığı gibi kendi hikâyelerini yaratabileceklerini öğrendikleri bir konu alanıdır (Parker, 2018, s. 117; Yaylak, 2020).

Tarihin Amacı

Tarih, geçmiş dönemlerin bilgi birikimi olarak bugünü ve yarını daha iyi bir şekilde biçimlendirmek için gereklidir. Bu görevin temel işlevi, siyasal, ekonomik, toplumsal ve kültürel analizlerin yapılarak olayların nedenleri üzerine düşünmek ve geleceği inşa etmeye yararlı verileri elde etmektir (Şimşek ve Yazıcı, 2003, s. 11-12). Tarihin değeri, bize insanın geçmişte ne yaptığını ve dolayısıyla şimdi ne olduğunu öğretmesinden kaynaklanmaktadır (Collingwood, 1996, s. 40-41). Tarihin görevi ulaştığı bilgiler ve edindiği teknikler ile geçmişi irdelemek ve tekrar canlandırmaktır. Tarihin en önemli amacı “bireyin sosyal ve milli bir hayata uyum sağlamasını kolaylaştırma” olarak gösterilebilir. Tarihin diğer amaçları aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Sungu ve Ata, 2010, s. 1-5):

- Sosyal hayatın, sosyal danışmanın önemini çocuğa gösterir.
- Milletin geçirdiği hayatı çocuğa öğretmekle onu millete bağlayan bağları kuvvetlendirir.
- Milliyet ve yurtseverlik hislerini takviye eder.
- Ahlaka etki eder.
- Öğrencilerde heyecan uyandırarak, insani faaliyetlerin her türüne karşı yeni ilgiler uyandırır.
- Öğrencide yararlı zihni alışkanlıkları ve gelenekleri geliştirir.
- Öğrencilerin imgelemine eğitir ve düşünce eğitimi bakımından çocuğu inceleme ve araştırmaya alıştıırır.

Tarihin amacı insanların merakını gidermek veya insan kültürünü arttırmak değildir. (Carr ve Fontana, 1992, s. 119). Dün, bugün ve gelecek arasında ilişki kurmayı hedef alan bu bilim dalının doğru bilinç oluşturmadaki rolü tartışılmazdır (Yıldız, 2003, s. 181). Tarih öğretimi dünyada ki yeni yaklaşımlar ve değişimler çerçevesinde aşağıdaki özellikleri içermelidir (Özalp, 2000, s. 4-7):

- “Ulusalçı/millici tarih” anlayışı yerine “ulusal/milli tarih” anlayışını öne çıkarmayı,
- Milli, yerel, bölgesel, kıtasal tarih ile dünya tarihi arasında uygun dengeler kurmayı,
- Siyasi ve askeri tarihten çok kültürel, ekonomik ve sosyal tarihe yer vermeyi,
- Gençlerimizin diğer toplumlara yönelik olumsuz imajlarını ortadan kaldırarak onlara olumlu bir bakış açısı geliştirmeleri konusunda yardımcı olmayı; böylece toplumlar arası yakınlaşmaya katkıda bulunmayı,

-Gençlere tarih bilgisinin yanı sıra eleştirel, analitik düşünme ve araştırma becerisi ile geçmiş daha değişik açılardan görebilme yeteneği kazandırmayı,

-Toplumu statik tarih anlayışından kurtarıp, dinamik tarih anlayışına kavuşturmayı,

-Gençlerimize tarihi kullanarak dün-bugün-yarın zaman boyutları arasında köprü kurabilme becerisini kazandırmayı,

-Gençleri demokratik, insan haklarına saygılı, barışçı, toplumsal sorumluluk taşıyabilen, sorunlara çözüm yolları getirebilen biçimde yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Bazı araştırmacılar bireyi sosyalleştirdiği, bireyde vatandaşlık bilinci oluşturduğu için tarihin amacını oluşturan ana unsurları üç farklı görüşte belirtmişlerdir. Bu görüşler şunlardır (Dilek, 2001: 33):

-Tarih öğretimi öğrencinin kişisel gelişiminde bir öge olarak kabul edilir.

-Tarih öğretimi bir sosyalleşme aracı olarak kültürel mirasın aktarıcısıdır.

-Bu öğretim vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak kullanılır (Akın, 2020).

Tarih Öğretimi ve Tarih Öğretiminin Amacı

Tarih bir bilim olarak olayları ve olguları irdelerken, tarih öğretimi onları öğretmeyi amaçlamaktadır. Tarih öğretimi formal eğitim kurumları aracılığıyla, tarih biliminin ortaya koymuş olduğu bilgi, tutum ve becerileri öğrenci de davranış haline getirmeyi hedeflemektedir (Demircioğlu, 2008, s. 10). Çağdaş ülkelerde tarih öğretimi, sorun çözme yetisinin geliştirilmesi, yaratıcı düşünce, empati gibi kavramlar ile beraber anılmaktadır ve tarih ezber yapılacak bir konu alanı değil, araştırma ve soruşturma stili olarak değerlendirilmektedir (Safran, 2006, s. 179). Tarih öğretimi “demokratik, insan haklarına saygılı, sorumluluk bilinci taşıyan, geçmiş, bugün ve gelecek arasında ilişki kurabilen ve araştırmayı seven” genç nesiller yetiştirmeyi amaç edinen bir dinamizm oluşturma çabasıdır (Yıldız, 2003, s. 181). Stradling (2003, s. 6). Tarih öğretiminin öğrencilere kazandırması gereken ana amaçlarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

-Tarihsel olaylara ilişkin kısmen kronolojik, kısmen tematik bir bakış açısının geliştirilmesi,

-Tekrarlayan modeller, değişim dinamikleri, bir yerde olup bitenler veya zamanın belli bir noktasında olup bitenler ile daha sonraki bir noktasında olup bitenler arasındaki bağlantılar gibi yüzyıla şekil veren kuvvetlere ilişkin belirli bir anlayış,

-Kendi yaşamlarını ve kimliklerini etkileyen, belirleyen faktörlere ilişkin belirli bir anlayış,

-Yakın geçmişin tarihçiler, yazarlar, politikacılar, gazeteciler ve kitle iletişim araçları tarafından nasıl yorumlandığını anlamak için gerekli eleştirel becerilerin değişik ortamlarda kullanılabilmesi,

-Hoşgörü, farklılıklara saygı, açık fikirlilik, yargı, görüş ve sonuçları rasyonel kanıtlara dayandırma gereğine inanç gibi olumlu tutum ve değerlerin öğretilmesi.

Tarih öğretimi, bir toplumun ihtiyacı olan moral ve kültürel değerlerin kazanılması için bir araç olarak gösterilmektedir (Blyth, 1989, s. 7, Aktaran: Aktın ve Dilek, 2014, s. 52). Tarih öğretiminin hedefi; çocuklara sosyal hayata ilişkin değerleri takdir ettirebilmek, kişilerin arasındaki işbirliğini kolaylaştıran ve teşvik eden kuvvetleri tahayyül ettirebilmek, yardım eden ve gerileten karakter türlerini anlayabilmelerini sağlamak ise, tarihin sunulmasındaki temel nokta, tarihin kuvvetlendirilmesi ve dinamikleştirilmesidir (Dewey, 2000, s. 43-45). Buna uygun olarak tarih öğretiminin amaçları üç ana nokta ile gösterilebilir (Tekeli, 2000, s.8):

-Öğrencinin tarih bilincinin gelişmesini sağlamak,

-Öğrencinin çağcıl bir kimlik duygusu oluşturmaya yardımcı olmak,

-Öğrencilerin kapasitelerini geliştirmelerini gerçekleştirmek (Akın, 2020).

Tarih Öğretimi ve Tutum

“Tutum” kavramının pek çok farklı tanımlaması yapılmışsa da genel itibariyle "bir nesne veya duruma ilişkin bireyin zamanla geliştirdiği, süregelen ama değişebilen, düşünce ve eylemlerini belirleyen değer yargıları" olduğu söylenebilir (İnceoğlu, 2004, s. 14-22). Tutumlar, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler (Kağıtçıbaşı, 1979, s. 86).

Tutum bireylerin bir olay ya da nesneye yönelik olarak doğrudan gözlemlenemeyen bilişsel bir süreçtir. İnsan davranışlarının doğasında tutum bulunmaktadır. Tutum, insanların belirli bir konu hakkındaki genel değerlendirmeleri sonucunda oluşmakta ve davranışlarını etkilemektedir. İnsanların davranışları, tutumlarının genelseyrini ve yönelimini göstermektedir. Tutum bireyden bireye farklılık gösterebildiği gibi zaman içinde de değişebilmektedir (Arkonaç, 2016, s. 18-159). Eğitim ve öğretimde öğrencilerin tutumları oldukça önemlidir. Öğrenci derse yönelik olumsuz tutum içinde olduğunu bu bir anlamda dersin yararlı olmayacağına yönelik genel bir değerlendirmesini içermektedir. Öğrenciler bu tutumlara sahip olduklarında, inanmadıkları bu konu hakkında ilgi ve istek duymamakta ve etkinlik göstermek istememektedir (Ataünal, 2003, s. 52). Cole ve Morgan (2001) içten gelen ilginin başarıdaki önemini, bir kimsenin bir şey yapmak isteyince başarılı olmak için bütün çabasını o işe

yönelteceğinin altını çizmektedir. Küçükahmet (2008, s. 205) ise, eğitsel tepkiler içinde değerlendirdiği öğrenci çalışma tutumlarını, görülen eğitimin kabullenilmesi ve öğretmenin onaylanması olarak sınıflandırmış, öğrenci yaklaşımlarının ders çalışmaya ve sınavlardaki davranışlara etki ettiğini belirtmiştir. Öğrencinin tutumları incelenirken eğitim ortamı, alışkanlıklar, öğrencinin beklentisi ve sonuç karmaşık şekilde birbirini etkilemektedir. Öğrencilerin davranışları bu karmaşık bileşim sonucunda oluşmakta ve akademik başarılarını etkilemektedir (Akın, 2020). Tutumlar oldukça iyi organize olmuş, duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bunlar oldukça uzun sürelidir. Tutumlar “bilişsel, duyuşsal ve davranışsal” birimleri içerir. Bu bağlamda tutumlar sadece düşünce veya sadece duygu değildir (Cüceloğlu, 2000, s. 521).

Türkiye’de Tarih Eğitimi ve Öğretiminin Sorunları

Türkiye’de tarih eğitimi ve öğretiminin sorunlarını ele alan belirli başlı çalışmalar şunlardır:

- “Türk Tarih Öğretimi ve Meseleleri” (Safran, 2002). “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri” (Yıldız, 2003). “Türkiye’de Tarih Eğitiminin Sorunları” (Aslan, 2005). “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Yolları Konusunda Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması” (Bal, 2011). “Türkiye’de Tarih Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri” (Demircioğlu, 2014). “Türkiye’de Tarih Eğitiminin Sorunlarına Genel Bir Bakış” (Şimşek, 2016).

224

Son yıllarda yapılan araştırmalar sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının tarih öğretimine yönelik tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir (Emir ve Özdemir, 2004; Güçlü ve Bozgeyikli, 2016; Gülmez, İra, Yılmaz ve Çalışır, 2009; Şimşek, 2010; Şam, 2007). Yapılan araştırmalar Türkiye’de tarih öğretimine yönelik birçok sorun bulunduğunu da göstermektedir. Her düzeyden öğrencinin tarih dersine veya tarih öğretimine yönelik düşük ilginin nedeni “*ezbere ve ders kitabına dayalı ders sürecinin yürütülmesi*” olarak belirtmek mümkündür.

Yapılan araştırmalarda tarih öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniğin farklılaşması öğrencilerin hem tutumlarında hem de akademik başarılarında olumlu değişimler gözlemlendiğini vurgulamaktadır. Ulusoy (2009) araştırmasında; tarih derslerinin genelde ders kitabına bağlı kalarak işlendiğini, öğrencilerin ders kitabının dışında farklı kaynaklardan, “*anılar, şiirler, romanlar*” gibi konuyu pekiştirecek kaynaklar kullanılmasını istediğini ifade etmiştir. Buna ek olarak Akbaba (2005), Aktaş ve Marancı (2018) tarih öğretiminde “fotoğraf kullanımını”, Dilek ve Yapıcı (2005) “öykülerin kullanımını”, Çetingöz (2006) not alma stratejilerinin kullanımını, Demircioğlu (2008), Öztaş (2008) “filmlerin kullanımını”, Erol (2012) “tarihi romanların kullanımını”, Sarıköse (2011) “menkıbelerin kullanımını”, Işık (2011) “birinci ve ikinci elden kaynakların kullanımını”, Yahşi ve Keleş (2013) “gazete kullanımını”, Erdem (2005)

“karikatürlerin kullanımını”, Aktekin (2010) “yerel tarihin kullanımını”, Arslan (2013), Akbaba ve Kılcan (2014) ve İncegöl (2010) “sözlü tarih vb.” birçok farklı yöntemin kullanılmasını önermektedirler (Yaylak, 2020).

Tarih öğretiminde doğru bilinç oluşturma görevi yerine getirilmeye çalışılırken, çeşitli problemlerle karşı karşıya kalınmaktadır. Ders saatlerinin kısıtlı olması, eğitimde kullanılan yöntemlerin klasik olması, teknolojinin sınıflara yansıtılmaması, ders kitaplarının dünya ölçütlerine uymaması, ezber ve öğretmenden kaynaklanan problemler bunlardan sadece bazılarıdır. Problemlerin çözümünde kullanılabilecek; “aktif öğretim yöntemleri, yerel tarih çalışmaları, sözlü tarih uygulamaları, müzeler ve teknolojik araçlar” tarih öğretimini zevkli kılacak unsurlardan bir kaçıdır (Yıldız, 2003, s. 182).

Tarih eğitiminin sorunlarını inceleyen araştırmasında Bal, (2011) tarih eğitiminin sorunlarını “müfredat ile ilgili sorunlar, yöntem ve teknikle ilgili sorunlar, tarih biliminin doğası ve dersin imajı ile ilgili sorunlar, genel eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar” olmak üzere dört başlık altında ele almıştır; Tarih eğitiminin sorunlarına tarih öğretmeni ve öğretmen adaylarının yaklaşımlarını da değerlendirilmiştir (Bal, 2011).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Matematik ve Fen Bilgisi branşındaki öğretmen adaylarının “tarihin tabiatı/doğası, tarih öğretimi ve tarihî zamana ilişkin” tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın Sayıltı ve Sınırlılıkları

Araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin kapsam geçerliği için başvuru uzman görüşlerinin yeterli olduğu ve araştırma örneklemindeki öğrencilerin, tutum ölçeğine verdikleri cevapların samimi görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır. Araştırma; 2019-2020 öğretim yılı ile Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı 1.,2.,3. ve 4. sınıfları, 242 öğrenci ile ve ölçekte sunulan 30 soru ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, durum tespiti yapmayı amaçlamayan betimsel nitelikli bir alan araştırmasıdır. Araştırma survey veri toplama tekniğinin benimsendiği nicel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören örneklemi ise bu fakültenin Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nda 2019-2020 öğretim yılında öğrenim gören ve rastgele seçilen 242 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler basit random eleman örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmada yer alan katılımcıların %52.5'i Fen Bilgisi öğretmenliği, %47.5'i Matematik öğretmenliği, %27.7'si 3. sınıf, %22.7'si 4. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların %57.4'ü 20-24 yaşlarda, %78.5'i kız, %66.1'i tarih ile ilgili derslerdeki başarı düzeyi iyi, %68.6'sı tarih ile ilgili dersleri seviyor, %50.8'iu tarihsel içerikli kitapları okumayı seviyor, %83.1'i Tarihsel içerikli filmleri, dizileri, belgeselleri seviyor. (Tablo 1)

Tablo 1. Örneklem Frekans Dağılımı

		f	%
Bölüm	Fen bilgisi Ö.	127	52,5
	Matematik Ö.	115	47,5
Sınıf	1.sınıf	58	24,0
	2.sınıf	62	25,6
	3.sınıf	67	27,7
	4.sınıf	55	22,7
	19 ve daha küçük	103	42,6
1) Yaşınız?	20-24	139	57,4
2) Cinsiyetiniz?	Kız	190	78,5
	Erkek	52	21,5
	Çok iyi	28	11,6
3) Şimdiye kadarki tarih ile ilgili derslerdeki başarı düzeyiniz nedir?	İyi	160	66,1
	Kötü	52	21,5
	Çok kötü	2	0,8
4) Tarih ile ilgili dersleri seviyor muydunuz?	Evet	166	68,6
	Hayır	76	31,4
5) Tarihsel içerikli kitapları okumayı seviyor musunuz?	Evet	123	50,8
	Hayır	119	49,2
6) Tarihsel içerikli filmleri, dizileri, belgeselleri seviyor musunuz?	Evet	201	83,1
	Hayır	41	16,9
Toplam		242	100,0

Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenciler için kişisel bilgileri ve diğer bilgileri içeren 6 maddelik bir anket (Yaşınız?, Cinsiyetiniz?, Şimdiye kadar ki tarih ile ilgili derslerdeki başarı düzeyiniz nedir?, Tarih ile ilgili dersleri seviyor muydunuz?, Tarihsel içerikli kitapları okumayı seviyor musunuz?, Tarihsel içerikli filmleri, dizileri, belgeselleri seviyor musunuz?) ile 30 maddelik likert tipi Şimşek (2010) tarafından geliştirilmiş olan “*tarih öğretimi tutum ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçek öğrencilerin “*tarihin tabiatı/doğası, tarih öğretimi ve tarihî zamana ilişkin*”

tutumlarını ölçmeye yönelik 5'li Likert derecelmeli tarzda 30 önerme/soru içermektedir. Dereceleme sıfatları “Hiç katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen katılıyorum” şeklindedir. Her bir öğretmen adayından gönüllülük esası ile kendilerine dağıtılan anket ve ölçekteki soruları cevaplamaları istenmiş ve cevaplar için yeteri kadar süre tanınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmasının yanında tarih eğitime yönelik tutumların hangi bağımsız değişkenlere göre farklılaştığı t testi, varyans analizi ve LSD teknikleri kullanılarak test edilmiştir. Tarih Öğretimine İlişkin Tutumların değerlendirilmesinde kullanılan ölçek ve alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) analizi yapılmış her iki ölçüte göre de tüm alt boyutlardaki verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuçlara dayanarak grupların karşılaştırılmasında parametrik teknikler tercih edilmiştir.

BULGULAR

Katılımcıların tarih öğretimine ilişkin pozitif içerikli maddelerdeki tutumları ($\bar{x}=3.487$) ile negatif içerikli maddelerdeki tutumları ($\bar{x}=3.419$) arasında tepki farkı görülmemektedir. Ölçekteki ortalama tutumları ($\bar{x}=3.453$) orta/nötr düzeydedir. Fen Bilgisi ve İlköğretim Matematik Öğretmen adaylarının tarih eğitime ilişkin belirgin olumlu veya olumsuz tutumları vardır denemez. (Tablo 2)

227

Tablo 2. Genel Betimsel İstatistikler ve Normallik Değerleri

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma	Skewness	Kurtosis
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	242	3,487	0,604	-0,276	0,107
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	242	2,581	0,583	0,198	-0,123
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar (reverse)	242	3,419	0,583	-0,198	-0,123
Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar	242	3,453	0,557	-0,171	0,097

Katılımcıların tarih öğretimine ilişkin pozitif tutumlarından en olumlu düzeyde (yüksek puan=olumlu tutum) olanlar şunlardır: (Tablo 3)

9. Gelişmiş toplumlarda tarihin önemli bir yeri vardır. ($\bar{x}=4,426$)

20. Dünyadaki olayları anlamak için tarih bilmek gereklidir. ($\bar{x}=4,248$)

14. Kültürlü bir insan olmak için tarih bilmek gerekir. ($\bar{x}=4,211$)

Katılımcıların tarih öğretimine ilişkin pozitif tutumlarından **en az olumlu** düzeyde (düşük

puan=düşük olumlu tutum) olanlar şunlardır: (Tablo 3)

10. Tarih konusunda kendime güvenirim. ($\bar{x}$ =2,926)

6. Tarihteki olayların zamanlarını öğrenmek benim için kolaydır. ($\bar{x}$ =2,760)

11. Tarih konularında ileri düzeyde araştırmalar yapmak isterim. ($\bar{x}$ =2,723)

Genel olarak katılımcıların tarih öğretimine ilişkin pozitif tutumlarının nötr ($\bar{x}$ =3,487, tam orta nokta =3) olduğu söylenebilir. (Tablo 3)

Tablo 3. Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar Betimsel İstatistikleri

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma
9. Gelişmiş toplumlarda tarihin önemli bir yeri vardır.	242	4,426	0,781
20. Dünyadaki olayları anlamak için tarih bilmek gereklidir.	242	4,248	0,781
14. Kültürlü bir insan olmak için tarih bilmek gerekir.	242	4,211	0,831
1. Tarih ilginç bir konudur.	242	3,831	0,840
21. Tarih konularında elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim.	242	3,674	0,936
4. Tarih hoşlandığım bir şeydir.	242	3,612	1,022
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar Toplamı	242	3,487	0,604
26. Tarih derslerindeki çalışmalarım ve testlerdeki başarılarımdan gurur duyarım.	242	3,442	1,077
30. İki tarihsel olay arasında gerçekleşmiş bir olayı, tarih şeridinde yerleştirmekte zorlanmam.	242	3,368	1,007
28. Tarih konularını öğrenmek benim için kolaydır.	242	3,120	1,034
7. Tarih konusunda çalışmak beni oldukça heyecanlandırır.	242	2,992	1,152
10. Tarih konusunda kendime güvenirim.	242	2,926	1,028
6. Tarihteki olayların zamanlarını öğrenmek benim için kolaydır.	242	2,760	1,082
11. Tarih konularında ileri düzeyde araştırmalar yapmak isterim.	242	2,723	1,105

Katılımcıların tarih öğretimine ilişkin negatif tutumlarından en az olumsuz düzeyde (düşük puan=olumlu tutum) olanlar şunlardır: (Tablo 4)

25. Tarih, geçmişle ilgilendiğinden günlük hayata yararı olmaz. ($\bar{x}$ =1,707)

22. Tarihsel olayların gerçekten yaşandığına inanmıyorum. ($\bar{x}$ =1,789)

13. Tarih derslerinde konuların zamana göre sıralı bir şekilde öğretilmesini gereksiz bulurum. ($\bar{x}$ =1,802)

Katılımcıların tarih öğretimine ilişkin negatif tutumlarından en olumsuz düzeyde (yüksek puan=olumsuz tutum) olanlar şunlardır: (Tablo 4)

12. Ödevlerimi yapmak dışında, boş zamanlarımda tarihle ilgilenmem. ($\bar{x}$ =3,182)

17. Tarih derslerinde, öğretmen tarafından kaldırılıp, konuşmamın istenmesi hoşuma gitmez. ($\bar{x}$ =3,248)

8. Tarihteki olayların zaman sırasını hep karıştırırım. ($\bar{x}$ =3,351)

Genel olarak katılımcıların tarih öğretimine ilişkin negatif tutumlarının yüksek düzeyde ($\bar{x}$ =2,581) olduğu söylenebilir. (Tablo 4)

Tablo 4. Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar Betimsel İstatistikleri

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma
25. Tarih, geçmişle ilgilendiğinden günlük hayata yararı olmaz.	242	1,707	0,869
22. Tarihsel olayların gerçekten yaşandığına inanmıyorum.	242	1,789	0,902
13. Tarih derslerinde konuların zamana göre sıralı bir şekilde öğretilmesini gereksiz bulurum	242	1,802	0,870
23. Tarihten hoşlanmam.	242	2,236	1,141
5. Tarihte hiç yaratıcılık yoktur.	242	2,244	1,083
29. Tarih konuları işlenirken kendimi rahat hissetmem.	242	2,351	0,992
24. M.Ö. (Milattan Önce) ve M.S. (Milattan Sonra) dönemlerini anlamakta zorlanırım.	242	2,401	1,059
3. Tarihteki bir olayın meydana geldiği dönemi anlamakta güçlük çekerim.	242	2,471	0,960
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar Toplamı	242	2,581	0,583
27. Tarihteki olayları birbiriyle ilişkilendirmekte zorluk çekerim.	242	2,603	0,968
2. Yeni bir tarih konusunu öğrenmekte zorlanırım.	242	2,674	1,021
18. Zorunlu olmasam tarih çalışmazdım.	242	2,785	1,182
16. Tarih derslerinde olayların tarihleri hiç öğretilmese, tarihi daha çok severdim.	242	2,959	1,141
15. Tarih çalışırken kafam karışır.	242	2,963	1,071
19. Tarih derslerini, olayların tarihleri ezberlendiği için sevmem.	242	3,112	1,058
12. Ödevlerimi yapmak dışında, boş zamanlarımda tarihle ilgilenmem.	242	3,182	1,167
17. Tarih derslerinde, öğretmen tarafından kaldırılıp, konuşmamın istenmesi hoşuma gitmez.	242	3,248	1,210
8. Tarihteki olayların zaman sırasını hep karıştırırım.	242	3,351	1,037

Verilerin Analizi

Bölüm Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin TutumlarKatılımcıların Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumları, Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumları ve Tarih Öğretimine İlişkin

Tutumları okudukları öğretmenlik programına göre farklılık göstermemektedir. (Tablo 5)

Tablo 5. Bölüm Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar İçin t Testi İstatistikleri

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	Fen bilgisi Ö.	127	3,501	0,632	0,376	240	0,707
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	Matematik Ö.	115	3,472	0,574			
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	Fen bilgisi Ö.	127	2,569	0,617	-0,340	240	0,734
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	Matematik Ö.	115	2,594	0,545			
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	Fen bilgisi Ö.	127	3,466	0,594	0,382	240	0,703
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	Matematik Ö.	115	3,439	0,515			

Sınıf Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar

Katılımcıların Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumları, Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumları ve Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları kaçınıcı sınıf öğrencisi olduklarına göre farklılık göstermemektedir. (Tablo 6-a)

Tablo 6a. Sınıf Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar İçin ANOVA İstatistikleri

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	Gruplararası	1,637	3	0,546	1,505	0,214
	Gruplariçi	86,297	238	0,363		
	Toplam	87,934	241			
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	Gruplararası	1,753	3	0,584	1,736	0,160
	Gruplariçi	80,116	238	0,337		
	Toplam	81,869	241			
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	Gruplararası	1,636	3	0,545	1,775	0,152
	Gruplariçi	73,097	238	0,307		
	Toplam	74,733	241			

230

Sınıf değişkenine göre tarih öğretimine ilişkin tutumlar için betimsel istatistikler Tablo 6-b’de verilmiştir.)

Tablo 6-b. Sınıf Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar İçin Betimsel İstatistikler

		N	Arit.Ort.	Std. Sapma
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	1. sınıf	58	3,450	0,510
	2. sınıf	62	3,514	0,627
	3. sınıf	67	3,390	0,633
	4. sınıf	55	3,614	0,624
	Toplam	242	3,487	0,604
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	1. sınıf	58	2,568	0,471
	2. sınıf	62	2,549	0,649
	3. sınıf	67	2,708	0,562

	4. sınıf	55	2,476	0,622
	Toplam	242	2,581	0,583
	1. sınıf	58	3,441	0,461
	2. sınıf	62	3,482	0,610
Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar	3. sınıf	67	3,341	0,540
	4. sınıf	55	3,569	0,594
	Toplam	242	3,453	0,557

Yaş Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar

Katılımcıların Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumları, Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumları ve Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları yaşınız_ değişkenine göre farklılık göstermemektedir. (Tablo 7)

Tablo 7. Yaş Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar İçin t Testi İstatistikleri

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	19 ve daha küçük	103	3,462	0,585	-0,563	240	0,574
	20-24	139	3,506	0,619			
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	19 ve daha küçük	103	2,583	0,581	0,050	240	0,960
	20-24	139	2,579	0,586			
Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar	19 ve daha küçük	103	3,439	0,554	-0,331	240	0,741
	20-24	139	3,463	0,561			

231

Cinsiyet Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar

Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar, Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar ve Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumları ($\bar{x}=3,683$) kız öğrencilere ($\bar{x}=3,433$) göre daha yüksektir. Ayrıca, erkek öğrencilerin Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları ($\bar{x}=3,674$) kız öğrencilere ($\bar{x}=3,392$) göre daha yüksektir. Buna karşılık kız öğrencilerin Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumları ($\bar{x}=2,648$) erkek öğrencilere ($\bar{x}=2,335$) göre daha yüksektir (Tablo 8).

Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar İçin t Testi İstatistikleri

		N	Arit.Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	Kız	190	3,433	0,595	-2,681	240	0,008
	Erkek	52	3,683	0,600			
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	Kız	190	2,648	0,580	3,518	240	0,001
	Erkek	52	2,335	0,528			
Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar	Kız	190	3,392	0,551	-3,300	240	0,001
	Erkek	52	3,674	0,527			

Tarih İle İlgili Derslerdeki Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar

Katılımcıların Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar, Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar ve Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları tarih ile ilgili derslerdeki başarı düzeylerine göre farklılık göstermektedir (Tablo 9-A).

Tablo 9-A. Tarih İle İlgili Derslerdeki Başarı Düzeyiniz? Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar İçin ANOVA İstatistikleri

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	Gruplararası	22,090	3	7,363	26,615	0,000
	Gruplariçi	65,844	238	0,277		
	Toplam	87,934	241			
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	Gruplararası	16,449	3	5,483	19,947	0,000
	Gruplariçi	65,421	238	0,275		
	Toplam	81,869	241			
Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar	Gruplararası	19,126	3	6,375	27,286	0,000
	Gruplariçi	55,607	238	0,234		
	Toplam	74,733	241			

Tarih ile ilgili derslerdeki başarı düzeyiniz? Değişkenine göre tarih öğretimine ilişkin tutumlar için betimsel istatistikler ve farklılık kaynakları Tablo 9-B’de verilmiştir.

232

Tablo 9-B. Tarih İle İlgili Derslerdeki Başarı Düzeyiniz? Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar İçin Betimsel İstatistikler

		N	Arit.Ort.	Std. Sapma	Fark
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	Çok iyi	28	4,044	0,476	Çok iyi>İyi, Kötü, Çok kötü İyi>Kötü, Çok kötü
	İyi	160	3,551	0,518	
	Kötü	52	3,025	0,578	
	Çok kötü	2	2,577	0,272	
	Toplam	242	3,487	0,604	
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	Çok iyi	28	2,149	0,539	Çok iyi>İyi, Kötü, Çok kötü İyi>Kötü, Çok kötü
	İyi	160	2,510	0,534	
	Kötü	52	3,002	0,488	
	Çok kötü	2	3,353	0,167	
	Toplam	242	2,581	0,583	
Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar	Çok iyi	28	3,947	0,478	Çok iyi>İyi, Kötü, Çok kötü İyi>Kötü, Çok kötü
	İyi	160	3,521	0,487	
	Kötü	52	3,011	0,479	
	Çok kötü	2	2,612	0,052	
	Toplam	242	3,453	0,557	

Tarih ile ilgili derslerdeki başarı düzeyinin çok iyi olduğunu ifade eden katılımcıların, Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumları ($\bar{x}$ =4,044), Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları ($\bar{x}$ =3,947)

tarih ile ilgili derslerdeki başarı düzeyinin iyi, kötü ve çok kötü olduğunu ifade eden katılımcılara göre daha olumlu (yüksek değerde) düzeyde, Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumları da ($\bar{x}$ =2,149) daha olumlu (düşük değerde) düzeydedir.

Benzer şekilde tarih ile ilgili derslerdeki başarı düzeyinin iyi olduğunu ifade eden katılımcıların, Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumları ($\bar{x}$ =3,551), Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları ($\bar{x}$ =3,521) tarih ile ilgili derslerdeki başarı düzeyinin kötü ve çok kötü olduğunu ifade eden katılımcılara göre daha olumlu (yüksek değerde) düzeyde, Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumları da ($\bar{x}$ =2,510) daha olumlu (düşük değerde) düzeydedir. Tarih öğretimine ilişkin tutumlar olumlulaştıkça tarih ile ilgili derslerdeki başarı artmaktadır (Tablo 9-b).

Tarih İle İlgili Dersleri Sevme Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar

Tarih ile ilgili dersleri sevdiğini ifade eden katılımcıların, Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumları ($\bar{x}$ =3,731), Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları ($\bar{x}$ =3,691), tarih ile ilgili dersleri sevmediğini ifade eden katılımcılara göre daha olumlu (yüksek değerde) düzeyde, Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumları da ($\bar{x}$ =2,348) daha olumlu (düşük değerde) düzeydedir. Tarih ile ilgili dersleri sevince tarih öğretimine ilişkin tutumlar da olumlulaşmaktadır (Tablo 10).

Tablo 10. Tarih ile ilgili dersleri seviyor muydunuz? Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar İçin t Testi İstatistikleri

		N	Arit.Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	Evet	166	3,731	0,482	11,551	240	0,000
	Hayır	76	2,954	0,493			
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	Evet	166	2,348	0,488	-11,351	240	0,000
	Hayır	76	3,089	0,432			
Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar	Evet	166	3,691	0,442	12,684	240	0,000
	Hayır	76	2,933	0,409			

Tarihsel İçerikli Kitapları Okumayı Sevme Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar

Tarihsel içerikli kitapları okumayı sevdiğini ifade eden katılımcıların, Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumları ($\bar{x}$ =3,751), Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları ($\bar{x}$ =3,716), tarihsel içerikli kitapları okumayı sevmediğini ifade eden katılımcılara göre daha olumlu (yüksek değerde) düzeyde, Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumları da ($\bar{x}$ =2,320) daha olumlu (düşük değerde) düzeydedir. (Tablo 11)

Tablo 11. Tarihsel içerikli kitapları okumayı seviyor musunuz? Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar İçin t Testi İstatistikleri

		N	Arit.Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	Evet	123	3,751	0,541	7,707	240	0,000
	Hayır	119	3,214	0,543			

Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	Evet	123	2,320	0,489	-7,943	240	0,000
	Hayır	119	2,851	0,550			
Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar	Evet	123	3,716	0,471	8,485	240	0,000
	Hayır	119	3,182	0,508			

Tarihsel İçerikli Filmleri, Dizileri, Belgeselleri Sevme Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar

Tarihsel içerikli filmleri, dizileri, belgeselleri sevdiğini ifade eden katılımcıların, Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumları ($\bar{x}=3,616$), Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları ($\bar{x}=3,570$), tarihsel içerikli filmleri, dizileri, belgeselleri sevmeyeni ifade eden katılımcılara göre daha olumlu (yüksek değerde) düzeyde, Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumları da ($\bar{x}=2,476$) daha olumlu (düşük değerde) düzeydedir (Tablo 12).

Tablo 12. Tarihsel içerikli filmleri, dizileri, belgeselleri seviyor musunuz? Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar İçin t Testi İstatistikleri

		N	Arit.Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	Evet	201	3,616	0,537	8,350	240	0,000
	Hayır	41	2,854	0,512			
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	Evet	201	2,476	0,530	-6,716	240	0,000
	Hayır	41	3,093	0,563			
Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar	Evet	201	3,570	0,494	8,150	240	0,000
	Hayır	41	2,880	0,492			

234

SONUÇ VE TARTIŞMA

-Katılımcıların Tarih Öğretimine İlişkin gerek pozitif içerikle yazılmış önermelerde, gerek negatif içerikle yazılmış önermelerde vasat tutuma sahip oldukları gözlenmiştir.

-Fen Bilgisi ve İlköğretim Matematik Öğretmen adaylarının tarih eğitime ilişkin belirgin olumlu veya olumsuz tutumları yoktur.

-Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar, katılımcıların öğrencisi oldukları sınıfa göre farklılık göstermemektedir.

-Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar, katılımcıların yaşlarına göre farklılık göstermemektedir.

-Erkek katılımcıların Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları daha olumludur.

-Tarih öğretimine ilişkin tutumlar olumlulaştıkça tarih ile ilgili derslerdeki başarı artmaktadır.

-Tarih ile ilgili dersleri sevince tarih öğretimine ilişkin tutumlar da olumlulaşmaktadır.

-Tarih ile ilgili kitapları okumayı sevince tarih öğretimine ilişkin tutumlar da olumlulaşmaktadır.

-Tarih ile ilgili filmleri, dizileri, belgeseller okumayı sevince tarih öğretimine ilişkin tutumlar da olumlulaşmaktadır.

ÖNERİLER

Konuyla ilgili araştırmalarının yapılması ve Dünyada ki çoğu ülkenin eğitim sisteminde önemli bir yer tutan aktif öğrenme yönteminin ülkemizdeki Tarih öğretmenleri tarafından çok iyi bilinmesi ve uygulanması önerilebilir. Ayrıca öğrencilerin tarih ile ilgili kitaplar okuması, tarih ile ilgili filmleri, dizileri ve belgeselleri izlemesinin özendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adlıg, D. (2021). Tarih eğitimi ile ilgili yapılmış tezlerin incelenmesi. MECMUA - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 6(11), 329-348.
- Akbaba, B. (2005). Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 185-197.
- Akbaba, B. ve Kılcan, B. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumları. İlköğretim Online, 13(3), 746-758.
- Aktaş, Ö.ve Marancı, Ş. (2018). Fotoğraflarla yedinci sınıf öğrencilerinin tarihsel zaman algısı. Milli Eğitim Dergisi, 219, 161-176.
- Aktekin, S. (2010). Ortaöğretim tarih öğretiminde yerel tarihin yeri ve önemi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 6(1), 86-105.
- Aktın ve Dilek (2014). Tarih/sosyal bilgiler öğretim programlarında okul öncesi dönemde tarih öğretimi: ABD örneği. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5(16): 36-56.
- Akın, Ç. (2020). Tarih konulu dizilerin ortaöğretim öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Arkonaç, S.A. (2016). Ana akım ve eleştirel psikoloji insan insan içinde. İstanbul: Hiperlink.
- Arıöz, M., (1987), "Mesleki formasyonu almış ve çağımızın gereklerini yerine getirecek bir öğretmen nasıl olmalıdır?", Çağdaş Eğitim, Yıl:12, No:127, .76-78.
- Ata, B. (2002a). Müzelerde ve tarihi mekânlarda tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin Görüşleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (2002b). Tarih derslerinde "dokümanlarla öğretim" yaklaşımı. Türk Yurdu Dergisi 22(17): 80-86.

- Ataunal A. (2000). Öğretmenlik mesleğine giriş veya nasıl bir insan? Ankara: 20 Mayıs Eğitim Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayınları.
- Aslan, E. (1998). Çağdaş tarih öğretiminin yeri ve sorunları. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora tezi.
- Arslan, Y. (2013). Sözlü tarihin ortaöğretim öğrencileri üzerindeki yansımaları (Tunceli merkez örneği). Türk Tarih Eğitimi Dergisi, 2(1), 1-29.
- Aslan, E. (2005). Türkiye’de tarih eğitiminin sorunları. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (18), 106-114.
- Bal, S. (2011). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. Mustafa Kemal Üni. Sosyal Bil. Enst. Dergisi, 8, (15), 371 - 387.
- Bloom, B. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. (Çev. Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Blyth, J. (1989). History in Primary Schools. British: British Library Caloguin in Publication Data.
- Carr, E. H. (2011). Tarih nedir? İstanbul: İletişim Yayınları.
- Carr, E.H. ve Fontana, J. (1992). Tarih Yazımında Nesnellik ve Yanlılık (Ö. Ozankaya, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Collingwood, R.G. (1996). Tarih tasarımı (K. Dinçer, Çev). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Cole, L. And Morgan, J. J. B. (2001). Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi (B. H. Vassaf, Çev). İstanbul: MEB Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2000). İnsan ve insan davranışı, 10. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetingöz, D. (2006). Not alma stratejisinin öğretimi, tarih başarısı, hatırd tutma ve başarı güdüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demircioğlu, İ.H. (2014). Türkiye’de tarih eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri, Yeni Türkiye, 1176-1186.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. Bilig, 42, 77- 93.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Türkiye’de tarih eğitiminin tarihi. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 6(12), 431-450.
- Dewey, J. (2000). Temel eğitimde tarihin amacı (B. Ata, Çev.). Milli Eğitim Dergisi, 147: 43-45.
- Dilek, D. ve Yapıcı, G., S. (2005). Öykülerle tarih öğretimi yaklaşımı. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 115-130.
- Dilek, D. (2001). Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi. İstanbul: Pegem.
- Dilek, D. (2000). Öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimi: tarih derslerinde öğrenme ve anlama. Milli Eğitim, Sayı:145, 50-54.

- Durant, A. W. (1983). Tarih Üzerine (H. Zamantılı, Çev). Ankara: Hülbe Basım ve Yayın.
- Emir, S. ve Özdemir, N. (2004). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersindeki, derse ilişkin tutum, akademik benlik kavramı ve öğrencilerin öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı yordama gücü. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(8), 89-101.
- Erdem, M. (2005). Tarih öğretiminde yardımcı metinler: Sınıftaki karikatürler. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 131-140.
- Erol, K. (2012). Tarih - edebiyat ilişkisi ve tarihî romanların tarih öğretimine katkısı. Dil ve Edebiyat Dergisi, 1(2), 59-70.
- Güçlü, M. ve Bozgeyikli, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. Tarih Okulu Dergisi, 9(25), 401-415.
- Gülmez, N., İra, N., Yılmaz, İ. ve Çalışır, S., E. (2009). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programı 1. sınıf öğrencilerinin Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersine yönelik algıları. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2), 143-152.
- Işık, H. (2011). Ortaöğretim tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinliktemelli ders işlemenin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi. Turkish Studies - Language and Literature, 6(1), 1323-1337.
- İnceoğlu, M. (2004). Tutum, algı ve iletişim, Ankara: Elips Kitap.
- İncegöl, S. (2010). Sosyal bilgiler dersinde örnek bir sözlü tarih uygulaması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). İnsan ve insanlar, Ankara: Cem Ofset Matbaacılık.
- Küçükahmet, L. (2008). Öğretimde planlama ve değerlendirme. Ankara: Nobel.
- Köstüklü, N. (2001). Sosyal bilimler ve tarih öğretimi. Konya: Günay Ofset.
- Özbaran, S. (2005). Tarih, tarihçi ve toplum. (3. baskı). İstanbul: Tarih VakfıYayın.
- Özalp, O. (2000). İlköğretim okulları ve liselerde tarih öğretimi, tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Öztaş, S. (2008). Tarihi öğretimi ve filmler. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2).
- Parker, W. C. (2018). İlk ve ortaokullarda sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekeli, İ. (1998). Tarih yazımı üzerine düşünmek. Ankara: Dost.
- Tekeli, İ. (2000). İlköğretim okulları ve liselerde tarih eğitimi, ODTÜ Türkiye’de İlk ve Orta Öğretim Düzeyinde Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması Sempozyumu Bildirisi, 8-40.
- Tosh, J. (2005). Tarihin peşinde – Modern tarih çalışmasında hedefler, yöntemler ve yeni doğrultular (Ö. Arıkan., Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Sarıköse, B. (2011). Tarih öğretiminde menkıbelerin kullanılması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26, 311-321.

- Saydam, A. (2009). Öğrenil(e)meyen asır: Türkiye’de XX. yüzyıl tarihinin öğretilme(me)si. Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi, (Ed. Semih Alptekin vd). 45-64. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Safran, M. (2002). Türk tarih öğretimi ve meseleleri. Ed. Hasan Celal Güzel, Kemal Çiçek, Salim Koca. Türkler Ansiklopedisi, Cilt 17, Ankara, Yeni Türkiye Yayınları, 935-942.
- Safran, M. (2000). Değişik öğrenim basamaklarında tarih dersine ilişkin tutumlar üzerine bir araştırma. Türk Yurdu, (175), 73-79.
- Safran, M. (2006). Tarih eğitimi makale ve bildiriler. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Safran, M. (2006b). Değişik öğretim basamaklarında tarih dersine ilişkin tutumlar üzerine bir araştırma, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Safran, M. ve Köksal, H. (1998). Tarih öğretiminde yazılı kanıtların kullanılması. G.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (1), 71-86.
- Stradling, R. (2003). 20 Yüzyıl avrupa tarihi nasıl öğretilmeli (A. Ünal, (Çev). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 82-90.
- Sungu, İ. ve Ata, B. (2010). Tarih öğretimi hakkında. 20.04.2019 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_der_gisi/153-154/ata.htm [01.09.2019].
- Şam, A, E. (2007). Amasya eğitim fakültesi’nde farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının tarih dersine ilişkin tutumları. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(3), 1-19.
- Şehirli, Y.A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih öğretimine ilişkin tutumları. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (ISHE 2019), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı, Turkish History Education Journal (TUHED) işbirliğiyle ve Tarih Eğitimcileri Birliği Derneği’nin katkılarıyla, 10-12 Ekim 2019, Bolu. ISBN:978-975-321-056-0, 1045-1062.
- Şehirli, Y.A. (2018). Tarih öğretmen adaylarının tarih öğretimine ilişkin tutumları. V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (ISHE 2018), Turkish History Education Journal (TUHED) ve İstanbul Üniversitesi işbirliği ile 10-12 Mayıs 2018, İstanbul. ISBN:978-605-84866-1-4, 745-762.
- Şimşek, A. (2010) Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih öğretimine ilişkin tutumları. International Online Journal of Education, 2(1), 181-203.
- Şimşek, A. (2016). Türkiye’de tarih eğitiminin sorunlarına genel bir bakış, 2016 Hoca Ahmet Yesevi Yılı Anısına Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi 01-04 Aralık 2016, Ankara.
- Şimşek, A. ve Yazıcı, F. (2013). Türkiye’de tarih öğretiminin dünü, bugünü, TYB Akademi,

Mayıs: 11-32.

- Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri (Ankara örneği). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(1), 417-434.
- Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin tarih ve coğrafya derslerine yönelik tutumları (Adıyaman Örneği). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25, 149-160.
- Vella, Yosanne (2001). Yaratıcı tarih öğretimi. Çev: Bahri Ata. Milli Eğitim Dergisi. Ankara. Sayı: 150, 3-5.
- Yıldız Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (2), 181-190.
- Yahşi, İ. ve Keleş, H. (2013). Tarih öğretiminde gazete kullanımının çok perspektifliğe etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(2), 693-710.
- Yaylak E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının tarih öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi, Dr. Kemal Daşcıoğlu'na Vefa Kitabı, Pegem Akademi, Ankara. <https://doi.org/10.14527/9786257228527>

Denis Diderot'un Talim ve Terbiyeye Dair Fikirlerinin Osmanlı'da Bilinir Olması

Nebahat GÖÇERİ^a

^a Prof. Dr. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: [0000-0001-6374-4734](https://orcid.org/0000-0001-6374-4734)

ÖZET	TAM METİN BİLGİSİ
Fransız Aydınlanma Düşüncesinin en önemli isimlerinden birisi ve Ansiklopedi'nin yazarlarından birisi olan Denis Diderot'un (1713-1784) 30'dan fazla eseri vardır. Bunlardan üç tanesi eğitim-öğretime dairdir. Diderot'un fikirlerinin Osmanlı ülkesinde ne zamandan beri bilinir olduğunu tam olarak belirlemek mümkün değildir. Bununla birlikte onun talim ve terbiyeye dair fikirlerinin küçük bir özeti İbn Kamil Abdurrahman isimli bir mütercim tarafından özetlenerek Türkçeye kazandırılmıştır. Diderot'un eğitime dair fikirleri 1896'da Asır Kütüphanesi Külliyyatından olmak üzere "Talim ve Terbiye" adıyla ve Maarif Nezareti'nin ruhsatıyla İstanbul'da basılmıştır. 15 sayfadan ibaret olan bu eser Diderot'un eğitime dair fikirlerinin özetidir. Osmanlı Avrupa gelişen eğitim anlayışını Tanzimat'tan beri takip etmiştir. 1890'lı yıllarda Avrupa'da "yeni eğitim akım" adı verilen bir akım ortaya çıkmaya başlamıştır. Osmanlı bu gelişmeleri izlemiştir. Çeşitli dergi ve gazetelerde Avrupa'da çıkan eğitimsel fikirler okuyuculara ulaştırılmıştır. Bu bildirinin konusu onlardan birisidir. Diderot eğitim-öğretim işleriyle de uğraşan önemli bir isimdir. Kitapçıkta Fransız felsefecilerinin en önemlilerinden birisi olarak tanıtılan Denis Diderot'un talim ve terbiyeye dair "bakış açısı" hakkında bilgi verilmiştir. Bu bildirinin konusu Diderot'un talim ve terbiyeye dair görüşlerinin bir özetidir. Bu kitapçık Diderot'un fikirlerini Osmanlı okuyucusuna aktarmıştır.	Tam metin Türü Araştırma Anahtar Kelimeler Denis diderot, ibn kamil abdurrahman, aydınlanma, pedagoji tarihi, osmanlıda eğitim-öğretim

Recognizing Denis Diderot's Ideas on Education and Education in the Ottoman

ABSTRACT

Denis Diderot (1713-1784), one of the most important figures of French Enlightenment Thought and one of the authors of the Encyclopedia, has more than 30 works. Three of them are about education and training. It is not possible to determine exactly how long Diderot's ideas were known in the Ottoman country. However, a small summary of his ideas on education and training was summarized and translated into Turkish by a translator named Ibn Kamil Abdurrahman. Diderot's ideas on education were published in Istanbul in 1896, from the Asir Library Corpus, under the name of "Talim ve Terbiye" and with the license of the Ministry of Education. This 15-page work is a summary of Diderot's ideas on education. The Ottoman European understanding of education has been followed since the Tanzimat. In the 1890s, new educational trends began to emerge in Europe. The Ottomans followed these developments as well. Educational ideas published in Europe in various magazines and newspapers were conveyed to the readers. The subject of this paper is one of them. Diderot is an important name dealing with education and training. In the booklet, information is given about Denis Diderot's "perspective" on education and training, who is introduced as one of the most important French philosophers. The subject of this paper is a summary of Diderot's views on education and discipline. This booklet conveyed Diderot's ideas to the Ottoman reader.

Article Type
Research

Key Words
Denis diderot, ibn kamil abdurrahman, enlightenment, history of pedagogy, education in the ottoman empire

GİRİŞ

Bu araştırmanın problemi Aydınlanma düşüncesinin pedagojik fikirlerinin ve bu fikirlerin sahiplerinin Osmanlı'ya ve onun pedagoji düşüncesine nasıl yansıdığıdır. Aydınlanma 18. Yüzyılda Avrupa'nın büyük bir kısmına hâkim olmuş bir düşünce akımıdır. "Aydınlanma nedir?" sorusuna Alman felsefecisi Kant 1784'ta şu cevabı verir: "Aydınlanma, insanın kendi hatası ile düştüğü reşit olamama durumundan kurtulmasıdır. Reşit olmayış, kendi aklını başkasının yardımı olmadan kullanamamaktır." (Aytaç, 1992) Aydınlanma düşüncesi İngiliz, Fransız ve Alman toplumunda farklı biçimlerde gelişmiştir. Aydınlanma düşüncesinin belli başlı bazı karakteristikleri vardır. Aydınlanmada akıla ve tabiata büyük önem verilir. Aydınlanma düşüncesinde akılın hâkimiyetine dayanan bilgiye çok önem verilmiştir. Bilginin eğitim alanında sınırsız bir ilerleme yapacağı düşünülmüştür. Eğitimin gücüne dair özellikle Fransız düşüncesinde güçlü bir ümit ve beklenti oluşmuştur. Fransız Aydınlanması milli özellikleriyle uyumlu ve kendi toplumuna uyan bir Aydınlanma fikrini savunmuştur. Bu amaçla Aydınlanma fikirlerini en son nokta taşımak istemiştir. Fransızlar bu konuda tutarlı olmuşlardır. Aydınlanma fikirlerini herkesin anlayabileceği şekilde açık bir dille ifade

etmişlerdir. Bu yolla fikirlerini bütün Avrupa'ya yaymışlardır. Ne var ki Fransa'nın o dönemdeki toplumsal şartları Aydınlanma düşüncesi ile tam bir çelişki içindedir. Fransız Aydınlanması zaman içinde tüm dünyayı etkilemiştir. Ancak Fransa'da diğer Avrupa ülkelerinden farklı bir seyir izlemiştir. Burada devlet, kültür ve eğitimle ilgili sorunlar daha çok öne çıkmıştır. Bu nedenle bunların çözümü öncelikli olmuştur. Fransız Aydınlanması sadece bir aydın sorunu olmakla kalmamış, geniş halk kitlelerine de yayılmıştır. Böylece kendine özgü radikal ve devrimci bir nitelik kazanmıştır. Fransız Aydınlanmasının başlangıç tarihi olarak ise Pierre Bayle'nin (1647-1706) "Tarihi ve Tenkidi Sözlük"ü (Dictionnaire historique et critique (1695-1697) esas alınmıştır. Aydınlanmanın büyük etkisi Fransız İhtilali'ni (1789) mümkün kılan düşünce değişimi yoluyla olmuştur. Fransız İhtilali zaman içinde Osmanlı'yı da etkilemiştir. Tanzimat Dönemi'nin (1839-1876) siyasi, hukuki, sosyal, kültürel değişimlerinde onun etkisi apaçıktır.

Aydınlanma ile pedagojik düşüncelerin gelişimi arasında bir paralellik vardır. Bu nedenle ülkemiz pedagoji birikimini Avrupa Aydınlanması ve Tanzimat dönemi fikri yapısını bilmeden değerlendirmek mümkün değildir. Öğretmen meslek kitapları kılavuzu hazırlayan Fuat Gündüzalp ülkemizin pedagoji birikiminin ne durumda olduğu ifade ederken şu tespiti yapmaktadır: "Osmanlı'da Batı'nın pedagojik düşüncelerinden ilham almış ilk eserin Selim Sabit Efendi'nin muallimlere rehberlik etmek amacıyla yazdığı "Rehnüma-yı Muallimin" (1290/1874) olduğu kabul edilir. Halbuki o tarihe kadar Batı dünyasında Rabelais, Montaigne, John Locke, Comeinus, Ratke, Rousseau, Kant, Salzmann, Pestalozzi, Herbart, Frobel, Spencer gibi büyük filozof ve pedagoğların çalışmaları sayesinde pedagoji alanı bir hayli işlenmiştir. 20. Yüzyıla devredilmek üzere birçok tecrübeleri ve düşünceleri ihtiva eden zengin bir kitaplık meydana gelmişti. Hele o tarihten sonra gelen ve eserlerini 20. yüzyılda yazmış olan John Dewey, Kerschensteiner, Meumann, Thorndike, Decroly, Montessori, Ferrière gibi daha birçok pedagoğların çalışmaları sayesinde pedagoji, aşağı yukarı pozitif bir bilim olmaya yüz tutmuştur.

Bu manzara karşısında pedagoji tarihi ile uğraşmak isteyenlerin yapacakları en hayırlı iş, birikmiş bilgi birikimini iyice anlamak ve kavramaktan, Batı'nın, bu alanda yazılmış en önemli kitaplarını Türkçeye çevirmekten başka bir şey değildi. Bunu da gönül isterdi ki bir plana göre yapsaydık, bugün belki orijinal eserler yazabilecek hale gelecektik. Fakat ne yazık ki tercümelerin dahi çoğu; gelişigüzel, kontrolsüz ve bir seçime tâbi tutulmadan yapılmış ve yayımlanmış olduğundan bugün hâlâ pedagoji kitaplığımız Batı'nın birçok ana eserlerinden mahrum bulunmaktadır." (Gündüzalp, 1951, s. VII)

Bu ifadelerden açıkça anlaşılmaktadır ki ülkemizin pedagoji birikimi eksiktir. O dönemde Osmanlı aydınları pedagojik fikirleri daha çok Fransa örneği üzerinden takip etmeye başlamıştır. Fakat Avrupa'da ortaya çıkan pedagojik fikirler ve uygulamalar ülkemize belli bir

sistematiik içinde aktarılmamıştır. Buna benzer bir düşünceyi Türk Düşüncesi Tarihi yazan Hilmi Ziya Ülken de dillendirmektedir. Ülken, Türk Düşünce Tarihi'ni yazmanın zor olduğunu, bu tarihin 1860'lerden başlatılıp yazılması gerektiğini belirttikten sonra, bir devrin tam anlamıyla tarih olabilmesi için yaşayanların görüş ve ihtiraslarından uzaklaşmış ve kapanmış olması gerektiğini belirtir. Halbuki der, Türk Düşünce Tarihi'nde incelenen konular günümüze kadar yaşamakta, ulaşmakta, bu da bazen tarafsız bir değerlendirme yapmayı zorlaştırmaktadır. (Ülken, 1979, s. 13)

Kuşkusuz Türk Düşünce Tarihi gibi ülkemiz Pedagoji Tarihi'ne zihni birikiminin ve anlayışının yazılması da zor bir iştir. Bizim problem edindiğimiz şey, Fransız pedagoji fikirlerinin Osmanlıda ne ölçüde bilindiğidir. Bilinenlerin ne derece doğru aktarıldığıdır. Ancak ülkemizdeki Batı pedagojisine duyulan ilgi çoğu zaman yeni eğitim-öğretim yöntemlerini bilmekle sınırlı kalmıştır. Daha çok ilgi muallimlere rehberlikle ilgili eserler yazılmıştır. Ancak sadece yeni öğretim yöntemlerini bilmeyi yeterli saymayan Osmanlı aydınları içinde Batı'yı Batı yapan düşünceleri yakından ve gerçek anlamda tanımak isteyenler de olmuştur. Fakat Aydınlanma düşüncesinin bütün birikimi tam anlamıyla Osmanlı fikir dünyasına aktarılamamış, hayata geçirilememiştir.

Ülken Türkiye'de "Aydınlanma" devri diye bir devir olduğunu söylemenin güç olduğu kanaatindedir. Çünkü der, Fransa'da Lumière, Almanya'da Aufklärung denen bu fikir cereyanının kendi bünyemizden doğabilmesi için ondan önce bu fikirleri hazırlayan deneycilik ve akılcılık çıgırlarının yaşanması gerekirdi. Renaissance ile başlayan, Descartes ve Locke ile gelişen bütün modern felsefenin Türkiye'de de yaşanmış olması gerekirdi. Halbuki bu fikir gelişmelerinin olduğu 16-18. Yüzyıllarda Türkiye, Avrupa ile hemen hiçbir fikir temasına girmemişti. Kendi içine kapanmıştı. Öyle ise burada sözünü ettiğimiz "Aydınlanma" doğal bir fikir evriminin sonucu olacak yerde, 19. Yüzyıl ortasında birden bire dışarıdan gelen bir fikir aşısının mahsulü olarak doğmuştur, yorumunu yapmaktadır. (Ülken, 1979, s. 61)

Peki, Osmanlı kendisine dışardan ithal olarak gelen bu Aydınlanma düşüncesine uyum sağlamak için neler yapmıştır? Bizim çalışmamıza konu olan Fransız Aydınlanma düşüncesinin en önemli isimlerinden birisi olan Denis Diderot (1713-1784) ülkemizde pedagojik fikirleri ile ne kadar bilinmektedir? Diderot bu aydınlanmayı başlatan Ansiklopedi denen külliyyatı d'Alambert ile birlikte hayata geçiren felsefeci ve yazardır.

Ansiklopedi aradan geçen 250 sene sonra ülkemizde ne kadar bilinir vaziyettedir? Çünkü bu sorunun cevabını vermek bizim Aydınlanma serüvenimizin evrelerini takip etmemizi sağlayacaktır. Bu konuda şunları söyleyebiliriz: Bu 35 ciltlik muazzam külliyyatın yani Ansiklopedi'nin 6.200'den fazla maddesi içinden 200 tanesi Selahattin Hilav (1928-2005) tarafından bir «seçki» yapılarak Yapı-Kredi Yayınları arasından yayınlanmıştır. Bu şekilde

Türkçeye çevrilmiştir. (Diderot-D'Alambert, 1996)(İlk Basım Tarihi: 1996, 272 sayfa) Ancak kabul etmek gerekir ki bir seçki içinde onun pedagojiye dair bütün fikirleri yer alamaz.

Tarihin bize verdiği bilgilere göre Ansiklopedi külliyyatı Fransız toplumunda kabul görmüş ve geniş halk kitlelerince okunmuştur. Peki, Diderot'un ve arkadaşlarının yaptığı gibi Osmanlıda bir Ansiklopedi yazma girişimi olmuş mudur? O yoksa bilgi edinme ihtiyacını hangi kaynaklar karşılamıştır? Bu bağlamda Osmanlı'da Ansiklopedi benzeri mecmua vb. var mıdır? Sorusuna ise şöyle cevap verilebilir. Osmanlı'da Ansiklopedi benzeri eserler yazılmak istenmiş, bu yolda bir takım girişimler olmuşsa da hiçbirisi Fransız Aydınlanma düşüncesini hazırlayan Ansiklopedi gibi olmamış, hiçbirisi tamamlanamamıştır. Ancak bunun yerine mecmualar (dergiler) bu eksikliği gidermeye çalışmış, çok sayıda dergide ilmi ve fenni konular işlenmiştir.

Ülken bu soruya şöyle cevap vermektedir. Ülkemiz çağdaş düşünce tarihinde adına bazen durgunluk ve gerileme, bazen ilerleme denebilecek gelişmeler olmaktadır. Batı fikir hayatına girmek için bir asırdan beri yapılan tereddütlü girişimler olmuştur. Ürkek adımlar atılmıştır. Ama sonra Cumhuriyet döneminde birden bire büyük bir hız kazanmış olan tercüme faaliyeti başlamıştır. Tanzimatçılar Montesquieu, Rousseau ve genellikle 18. Yüzyıl düşüncesine dayanmak istemişlerdir. Bu halde iken bile onlardan hemen hiçbir şey tercüme etmemişlerdir. Memlekette bu fikirleri çok yüzeysel bir şekilde yansıtmışlardır. II. Meşrutiyet'te fikir hareketleri hızlanmış, fakat derinleşememiştir. Fikir adamlarının çoğu Dergi yazarı olmaktan çıkamamıştır. Dergiler de uzmanlığa gidecek ve derinleşecek yerde orta seviyeye hitap eden edebi dergiler olarak kalmışlardır. Fikir yazıları gündelik hayata etki etmek için bu seviyeden dışarı çıkamamıştır. Sosyal bir hareket uyandırmak, reform yapmak, öğretmek, bilgiyi halka yaymak gibi amaçlar gözetilmiştir. Bu yüzden asıl fikir, uzmanca düşünce bir türlü yerleşememiştir. Buna rağmen bilgiyi halka yaymak düşüncesi çok hüküm sürmüştür. Öyle ki Ahmet Mithat'tan günümüze kadar verilen bu bilgiler bile ağır görülmüştür. Halkın seviyesine göre daha hafifleri istenmiştir. Bu yüzden gerçek anlamda düşünce çığırıları açılamamıştır. Bu açığın kapatılması için Cumhuriyet döneminde gerek Batı'nın gerek Doğu'nun klasik eserlerinin bir kısmı dilimize çevrilmeye devam edilmiş ise de bu eksiklik bugün bile tam manasıyla giderilememiştir. (Ülken, 1979, s. 481)

Ülken'in değerlendirmeleri ile Gündüzalp'in değerlendirmeleri aynı noktaya işaret etmektedir. Pedagoji tarihimiz yani felsefe ve eğitim bilimi ile ilgili düşünce birikiminiz mecburen tercüme çalışmaları ile yetinmek zorunda kalmıştır. Bu anlamda denilebilir ki Osmanlıya matbaanın gelişi de çok verimli olmamıştır. Ama II. Abdülhamit'in devr-i iktidarında siyaset yapmaktan çekinen dergiler ilim ve fen konularına yoğunlaşmışlardır. Bu dergiler çalışmamızda kullanacağımız Hazine-i Fünun örneğinde olduğu gibi 6.000 kadar ciddi okuyucu sayılarına ulaşmışlardır. İbn Kamil Abdurrahman'ın "Talim ve Terbiye" isimli kitapçığı da bu anlamda "tefrika" olarak Türk halkın aydınlanmasına katkıda bulunmuştur.

Eğer Diderot'un pedagojik fikirlerini bize aktaran İbn Kamil Abdurrahman'ın "Talim ve Terbiye" isimli kitapçığını başlangıç noktası alırsak o günden bu güne yaklaşık 130 sene geçmiştir. Bu uzun zaman içinde Diderot'un pedagojiye dair fikirlerin ne olduğu ve ne kadar bilindiği sorusu araştırmamızın temel problemini oluşturmaktadır. Yani pedagojik bilgi birikimimizdeki eksiklik nasıl ve ne yolla kapatılmıştır? İşte bu araştırmanın amacı Fransız Aydınlanma düşüncesinin en önemli isimlerinden birisi olan Denis Diderot'un (1713-1784) pedagojik fikirlerinin bilinirliğini kitapçığın içeriğinden yola çıkarak aydınlatmaktır. Onun fikirleri ülkemize ortaya çıkışının üzerinden yüzyıldan çok zaman geçtikten sonra ulaşmıştır. Onun ulaşma yolu da bir dergi ilavesi üzerinden olmuştur. Kuşkusuz gecikmeli de olsa matbaanın Osmanlı'ya gelişinin bir takım olumlu sonuçları olmuştur. 1890'lardan itibaren Osmanlı'da çok sayıda gazete, dergi ve mecmua yayınlanmıştır. Bunlar Avrupa'daki gelişmelerden Osmanlı insanının haberdar olmasını sağlamıştır. O dönem insanlar Avrupa'nın pek çok şeyine olduğu gibi pedagojik birikimine göreceli de ilgi duymuşlardır. Bu ilgiyi dönemin dergi ve gazeteleri mümkün olduğu nispette halkın seviyesine uygun olarak canlı tutmuştur. Bu dergiler Avrupa'nın yeni fikirlerini okuyucularına aktarmışlardır. Aydınlanmacı eğitimsel fikirlerin ülkemizde de bilinmesini sağlamışlardır.

Araştırmanın önemine gelince: Ülkemizde Pedagoji Tarihi ile ilgili çalışmalar çok azdır. Çünkü ülkemizin üniversite programlarında Pedagoji Tarihi ile ilgili bir bölüm veya anabilim dalı bulunmamaktadır. Pedagoji Tarihi eğitim fakültelerinde de okutulmamaktadır. Pedagoji dersleri Osmanlı'da 1891'de öğretmen yetiştiren kurumların dersleri arasında yer almaktaydı. 1910'lardan itibaren de Pedagoji Tarihi kitapları yazılmaya başlamıştır. Bu şekliyle Cumhuriyet döneminde de dersin okutulması devam etmiştir. 1952-1953 eğitim-öğretim yılından itibaren ise çağını tamamladığı gerekçesi ile programlardan kaldırılmıştır. 1982'de YÖK kuruluncaya kadar seçmeli de olsa öğretmen yetiştiren kurumların programlarında yer alan Pedagoji Tarihi dersi ve bununla ilgili bölüm ve anabilim dalları bu tarihten sonra tümüyle kaldırılmıştır. Bu nedenle gerek Osmanlı'da, gerek günümüz Türkiye'sinde pedagoji düşüncesinin hangi tarihsel aşamalardan geçtiği bilinir olmaktan çıkmıştır. Pedagoji düşüncesinin hangi düzeyde olduğu ve nasıl geliştiği konusunda bilgi boşluğu oluşmuştur. Ülkemizin pedagojik düşünce birikiminin nasıl bir evrim geçirdiğini araştıranlar bu boşluk ile karşılaşmaktadır. Bu araştırmada yapmak istediğimiz şey Denis Diderot'un pedagojik fikirlerinin Osmanlı'nın pedagoji birikimine yaptığı katkı ortaya konulacaktır. Bu yolla ülkemizin pedagoji birikiminde eksik kalan parça tamamlanacaktır.

Araştırma yaparken ulaştığımız bilgiler Pedagoji Tarihi'nin bu problemi hakkında yeterli bilgi vermektedir. Mevcut durumu bütün açıklığı ile gözler önüne sermektedir. Ülkemizde Diderot önce adını muallim olacak öğrencilere ilk duyuran kişi Kozan Mutaasarrıf-ı sabıkı Musa Kazım'dır (1858-1919). Musa Kazım onun ismini önce öğrencilerine ders notlarında yazdırır.

Sonra bu notları kitap haline getirir. Bu kitaba Rehber-i Tedris ve Terbiye ismini verir. O dönem Musa Kazım Ankara İdadisi Müdürüdür. Darülmuallimin müfredatı 1891’de (h. 1312/rumi 1309) düzenlenir, 1894’te ise güncellenir. Musa Kazım yazdığı Rehberi Tedris ve Terbiye (ilk cilt: 1894, ikinci cilt: 1897) kitabının ikinci cildi içinde sekiz on sayfa içinde Pedagoji Tarihi’ni anlatır. Bu bölümde bir satır içinde başka felsefeciler içinde Diderot’un da adı geçer. (Musa Kazım, Rehberi tedris ve terbiye, 1313/1897, s. 60) Musa Kazım Bey bu bölümü daha sonra genişletilerek müstakil bir kitap haline getirmiştir. Onu da Hükema-yı Cihan ve Talim ve Terbiye Tarihi (1327/1911) adıyla yayınlanmıştır. (Musa Kazım, Hükema-yı cihan ve talim ve terbiye tarihi, 2019, s. 79-81) Bu çalışma günümüz alfabesine transkripti yapılarak yayınlamıştır. Musa Kazım önsözde kitabın daha önceki yıllarda, II. Meşrutiyet’in hürriyetçi ortamında yazıldığını söyler. Basım için gerekli yasal izinlerin alınmıştır. Ama kitabın basımı on küsur yıl sonra olmuştur.

Daha sonraki tarihlerde Diderot adı ve pedagojik fikirleri Nafi Atuf (Kansu, 1890-1949)’nun Fenn-i Terbiye Tarihi adlı kitabında zikredilir. Bu kitap o dönem muallim mektepleri ders kitabıdır. Kitabın ilk baskısı 1332/1916’da yapılır. Sonraki baskısı 1928 tarihlidir. Kansu daha sonraki yıllarda bu kitabına Pedagoji Tarihi (1952) adını vermiştir. Bu kez kitabını hem yeni Türk harfleriyle basmış, hem de öztürkçe akımına uyarak yeniden yazmıştır. Bu son baskıdan sonra da kitap dersin programdan kaldırılması nedeni ile ders kitabı olmaktan çıkarılmıştır. Çünkü ders programdan kaldırılmıştır. (Nafi Atuf, 1332/1334, s. 138-141) (Kansu, 1952, s. 124-127)

Bundan sonraki yıllarda öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının derslerinden biri olan Pedagoji Tarihi dersinde Diderot ismine bir daha rast gelinmez. Gerek ana ders, gerek yardımcı ders kitaplarda da Diderot anılmaz. Sözelimi halen ülkemizde en geniş Pedagoji Tarihi kitabı olma özelliğini kaybetmemiş olan Halil Fikret Kanad’ın (1892-1974)’ın Terbiye ve Tedris Tarihi (1930) isimli kitabında Diderot isminden ve görüşlerinden hiç bahsedilmez. Kanad daha sonra bu kitabını Pedagoji Tarihi (1963) adıyla basmıştır. Bu baskı da zaten aynı kitabın dili sadeleştirilmiş yeni halidir. Yeni baskılarda da Diderot’un pedagojik görüşlere yer vermemiştir. (Kanad, 1963).

Sonraki tarihlerde yazılan Pedagoji Tarihi kitapları içinde Diderot ismi ve görüşlerine Kemal Aytaç’ın Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi’nde “Avrupa Eğitim Tarihi” derslerinde okutulmak üzere yazdığı eserde tesadüf edilir. Bu eserde Diderot’un fikirlerine ve Aydınlanma düşüncesine geniş bir yer verilir. Avrupa Eğitim Tarihi o dönem fakülte akademik yapılanmasında yer alan Pedagoji ve Psikoloji Kürsüsü’nün bir eseridir. Eserin ilk baskısı 1972’de yayınlanır. Daha sonra günümüze kadar birkaç baskısı daha yapılır. (Aytaç, 1992)

Bu eserlere bir de Cavit Binbaşoğlu’nun (1925-2013) “Eğitim Düşüncesi Tarihi” isimli eserini ekleyebiliriz. Burada da Diderot ismi ve fikirleri öğretmen adaylarına açıklanmıştır.

(Binbaşıoğlu, 1982, s. 86) Bu ders kitaplarını saymazsak ülkemizde Diderot'un fikirleri öğretmen okulları dışında sadece Felsefe Tarihi derslerinde okutulan ve bilinen bilgilerden ibarettir. Diderot'u bilmek şu nedenle önemlidir. Onun pedagojik düşünceleri sadece kendi ülkesinde eğitim programlarını etkilemekle kalmamış, modern eğitim kurma çabalarında olan tüm ülkelerde hayata geçirilmiştir. Bu nedenle onun hem Osmanlı dönemi aydınlarınca, hem de Cumhuriyet döneminde aydınlarınca bilinmesi Pedagoji Tarihi birikimimiz bakımından önemlidir. Bu bilgiler bize gerek Türk Eğitim Tarihi kitapları yazılırken yardımcı olacaktır. Gerekse ülkemizde yeniden bir Pedagoji Tarihi kitabı yazılacak olursa tamamlayıcı bilgiler vermesi bakımından önemli bir işlev yerine getirecektir.

Mevcut durum saptaması yaptığımızda karşılaştığımız manzara şudur: Diderot'un pedagojik fikirlerinin Osmanlıda bilinir olmasının üzerinden 2020 yıllara kadar da yaklaşık 130 sene geçmiştir. Ancak ülkemizde okullarda Pedagoji Tarihi dersi okutulmadığından Batı'dan aktarılan pedagojik birikimin ne kadar olduğu, hangi ölçüde doğru olduğu çok da bilinmemektedir. Aydınlanmaya dair bu pedagojik birikim son derece yetersizdir. Konu sadece çok az sayıda insanın ilgilendiği özel bir ilgi alanı olarak kalmıştır. Bu durum öğretmen yetiştiren kurumlarda bile ciddi anlamda pedagoji tarihine dair bilgi eksikliğine sebep olmuştur. Eğitimciler tarih konularını, tarihçiler eğitim konularını bilmediğinden tarih çalışmaları iki ayrı mecrada yürümeye başlamıştır. Halbuki bu durum bir kesişim noktasında bulunan Pedagoji Tarihi çalışmalarını eksik kalmıştır. Bu alandaki büyük boşluk oluşmuştur. Sosyologlar böyle bir durumu anlatmak için yani "kültür karmaşasının bir parçasının değişmeye uymasındaki gecikmesini ve bundan doğan boşluğu dile getirmek için bir kavram kullanmaktadırlar. "Kültürel boşluk" (Fr. "retard culturel", Al. "Kulturettardierung", İng. "Cultural lag") deyimleri ile ifade edilen bir durum ortaya çıkmıştır. (Hançerlioğlu, 1986, s. 256) Edebiyat Fakültelerinde Felsefe Bölümlerinde okutulan Felsefe Tarihi içinde Yeniçağ Felsefesi konusu anlatılırken ders programının ve ders içeriğinin imkan ve sınırlılıkları içinde kalındığından bu boşluk bir türlü kapatılamamaktadır. Bu yüzden de ülkemizde felsefe ve pedagojinin ve diğer yardımcı bilimlerin yardımıyla yazılabilecek olan ve eğitim-öğretime dair düşüncelerin ve uygulamaların bilimi olarak anladığım yeni bir Pedagoji Tarihi yazılamamaktadır. Bu çalışmanın bu alanda yapılacak yeni çalışmalarda bir gediği kapaması umulmaktadır.

YÖNTEM

Her bilimsel çalışma bir yönteme dayanır. Bilimsel çalışma bilginin kaynağını arar. Bunun için de değişik yöntemler kullanır. Her bilimsel yöntem her çalışma için uygun değildir. Bilim işlev olarak bir yönüyle "anlayıcı" (verstehen), diğer yönüyle "açıklayıcı" (erklaren) olup bunlar belli bir ölçüde de anlaşılan ve açıklanan şeyi kontrol etmeyi amaçlar. Tarih de bir yönüyle W. Dilthey'in (1833-1911) "manevi bilimler" dediği bilimler içinde yer alır ve bu yönüyle açıklayıcı bilim geleneğini kullanır. Bu gelenek tabiatı değil sosyal realiteyi esas alarak onu açıklamayı

esas kabul eder.

Diğer yandan bir tarih araştırması zaman, mekân ve muhit içinde cereyan eden geçmiş zamanların hadiselerini anlamak için uğraşır. Bunun için de anlamaya çalıştığı nedir? Sorusuyla cevaplamaya çalışır. Ondan sonra da onu açıklamayı dener. Açıklarken de mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymak ister. Bunun için de eldeki tarihi kaynakları kullanır. Onları bir taramadan geçirir.

Bilim diğer yandan bir problem çözme yolu, bir bilgi üretme yolu olduğundan bir yanıyla Bacon'cu (1561-1626) "tümevarım" yöntemini, bir yanıyla da Aristo'cu (Mö. 384-322) "tümünden gelim" yöntemini kullanır. Ancak bu ikisini de aynı anda aynı çalışma için kullanır. Bu haliyle de "emprist" bir yaklaşım olup iki yöntemin bir "sentezi" sayılır. Bu nedenle çağdaş bilim filozofları problem çözmenin tek bir yolu olmadığını, aslında birçok ortak yönleri ve benzer süreçleri olduğu konusunda hemfikirdirler. Ayrıca bir bilim dalında bir yöntemin ağırlıklı olarak kullanılması diğer yöntemlerin terk edildiği ve gözden çıkarıldığı anlamına gelmez. (Karasar, 1994, s. 8-14)

Bu çalışmada mevcut olguyu anlamak için çaba sarf edilmekle birlikte diğer bilimsel yöntemler de göz ardı edilmeden kaynak tarama metodu kullanılmıştır. Araştırma İbn Kamil Abdurrahman'ın "Talim ve Terbiye" isimli kitapçığı ile sınırlandırılmıştır. Kitapçık içeriği çevrilerek Türk pedagoji tarihi açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Tarih araştırmalarında kullanılan yöntemlerden birisi de doküman derleme çalışmasıdır. Bu çalışmada elde edilen doküman kuramsal bir çerçevede içinde açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Deneyisel bir çalışma olmayıp etik kurulu kararı gerektirecek bir çalışma değildir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni 18. Yüzyıl Fransız Aydınlanma düşüncesini ortaya çıkaran felsefecilerin pedagojiye dair yazdıkları kitaplardır. Ürettikleri fikirlerdir. Bu evren içinde Denis Diderot'un Ansiklopedi'deki yazıları ve doğrudan pedagojiye dair yazdığı eserler yer almaktadır. Diğer yandan bu çalışmanın evreni içinde Tanzimat dönemi dergilerinden birisi olan Hazine-i Fünun bulunmaktadır. Bu evren içinde bir yandan Batı pedagojik düşünce birikimi, bir yandan Osmanlı pedagojik birikimine katkı sağlayan tercüme eserler yer almaktadır.

Bu çalışmanın evreninin bir parçasını oluşturan Hazine-i Fünun dergisi 1890'larda gelişme gösteren Osmanlı dergiciliği içinde özel bir yeri olan dergidir. Bu dergiyi Asır Kütüphanesi yayınlamıştır. Bu kütüphane okuyucularına bir "külliyyat" hazırlamıştır. Bu külliyyatın içinde İbn Kamil Abdurrahman'ın "Talim ve Terbiye" isimli bir eseri de vardır. Kitapçık Hazine-i Fünun dergisinin ekidir. Asır Kütüphanesi'nin kurucusu ünlü yayıncılardan Kayserili Kirkor Faik Efendi'dir. Kirkor Faik Efendi aynı zamanda Hazine-i Fünun dergisinin imtiyaz sahibidir.

Diderot'un talim ve terbiyeye dair fikirleri başlıkta açıklayıcı bir ibare bulunmasa bile Diderot'a aittir. Onun fikirleri dergiye abone olan okuyucuya aktarılmıştır. İşte araştırma evrenimiz içinde Batı'dan aktarılan pedagojik fikirleri içeren bu kitapçık yer alacaktır. Bu derginin "Talim ve Terbiye" isimli eki ise örneklemimizi oluşturacaktır.

Çalışmanın evreni Hazine-i Fünun dergisidir. Dergi 1893-1896 yılları arasında İstanbul'da yayımlanmış bir edebiyat ve fikir dergisidir. "İlk defa 3 Haziran 1301'de (15 Haziran 1885) yayınlanan Hazine-i Fünun dergisi G. Cerrahyan tarafından küçük boyutlarda ve tamamen fenni yazılara hasredilmiş şekilde sadece tek bir sayı çıkmıştır. Hazine-i Fünun daha sonra haftalık bir dergi haline getirilmiştir. 3 Temmuz 1309 (15 Temmuz 1893) tarihinden itibaren ise üç yıl süreyle dergi formatında yayınlanmıştır. İlk üç cildine kadar kapaksızdır. Genellikle sekiz sayfa, zaman zaman on iki ve on altı sayfa olarak yayımlanmıştır. Çift veya üç sütun üzerine dizilmek suretiyle yayımlanan dergi, her yıl 1. sayıdan başlayıp 52. sayıda tamamlanmıştır. Bu ciltlerle dergi IV. Cildin 20. Sayısında yayınına son vermiştir (22 Ağustos 1312/3 Eylül 1896). Böylece Hazine-i Fünun toplam 176 sayıda 1500 küsur sayfadan oluşan bir koleksiyon teşkil etmiştir. Dergi, ilk iki yıl sekiz sayfalık formalarla roman ilaveleri de vermiştir." (M.Orhan Okay, DİA, Cilt: 17, s. 135).

Çalışmanın örneklemine ise derginin "Talim ve Terbiye" isimli kitapçığı oluşturmaktadır. Bizim çevirisini yaptığımız "Talim ve Terbiye" isimli kitapçık bir gazete ekidir. Bunlar Osmanlı ülkesinde Avrupa Aydınlanma düşüncesine çok ciddi katkı yapan Diderot'un pedagojik fikirleridir. Hazine-i Fünun dergisi "Külliyat" içinde yer alan bu fikirler ilk kez bir dergi kanalıyla Osmanlı okuyucusuna ulaştırılmıştır. Bu külliyat içinde "Hazine-i Fünun Tefrikası" olarak yayımlanan "Talim ve Terbiye" Maarif Nezaret-i Celilesi'nin ruhsatıyla Hazine-i Fünun Tefrikası olarak 1312/ 1896'da yayınlanmıştır. Âlem Matbaası'nda Ahmed İhsan ve Şürekâsı tarafından İstanbul'da basılmıştır. Toplam dış kapak ve iç kapak dahil olmak üzere matbaasının verdiği sayfa numarasıyla 15 sayfadan ibarettir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmaya konu olan "Talim ve Terbiye" isimli kitapçık İBB Atatürk Kitaplığı'nın dijital ortama aktardığı bir kaynaktır. Çalışmayı yorumlamak için felsefe ve pedagoji tarihi kitaplarına, biyografilere, kütüphane katalog kayıtlarına başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Talim ve Terbiye isimli kitapçık okunduğunda içeriğin Denis Diderot'un (1713-1784) pedagojiye dair fikirleri olduğu anlaşılmıştır. Bundan sonra metnin analizine geçilmiştir. Kitapçığın yazarı İbn Kamil Mehmed Abdurrahman'dır. Kapakta "Eser: İbn Kamil Abdurrahman" kaydı yer almaktadır. Dış kapaktaki bilgiler iç kapakta da tekrarlanmaktadır. İç kapakta yazarın adı

“Mütercim: Mehmed Abdurrahman İbn Kamil” olarak kayıtlıdır. Kaynaklarda İbn Kamil Abdurrahman hakkında sınırlı bilgi vardır. Kütüphane kayıtlarında adı “Mehmed Abdurrahman İbn Kamil” olarak kayıtlıdır. Üzerinde katılı eserleri şunlardır: Figan, Tertib-i Cedid: Belagat-i Osmaniyye, Talim ve Terbiye, Şüküfedan. Yazarın Mekteb-i Asır kitapları içinde çıkan “Tertib-i Cedid: Belagat-i Osmaniyye” (1309/1893) isimli kitabının iç kapağında kimliği hakkında kısa bir bilgi vardır. Buna göre yazar “Derseadet ve Reji Nezaret-i Umumisi dördüncü şubesi hulefasından İbn Kamil Mehmed Abdurrahman”dır. (İbn Kamil Mehmed Abdurrahman, 1309) Yazarın yabancı dil bilgisi ve Avrupa düşüncesine yakınlığı yaptığı iş nedeniyledir.⁴²

Metin içinde geçen ifadelerinden yazarın Diderot’un eserlerini okuyarak özetlediği anlaşılmaktadır. Ancak Diderot’un hangi eserlerinden faydalandığı hakkında bilgi vermemektedir. Metnin akışından büyük ihtimalle onun Diderot’un eğitime dair tüm eserlerinden yararlandığı anlaşılmaktadır. Özellikle onun Rusya eğitimine dair hazırladığı taslak metinden yararlandığı izlenimi edinilmektedir. Bu fikirlerin Diderot’a ait olduğuna dair metnin ana başlığında açıklayıcı bilgi yoktur. Açıklama ara başlıkta ve metnin içinde verilmiştir. “Talim ve Terbiye” üst başlığından sonra içeriğin “Fransa Eazım-ı Hükemasından Diderot’nun Talim ve Terbiyeye Dair Mesleği” ibaresi yer almaktadır. İbn Kamil Mehmed Abdurrahman dilimize Diderot’un pedagojik fikirlerini özetleyerek kazandırmıştır. Yazar Diderot’un görüşlerini makale haline getirdiğini söylemektedir. (M.Orhan Okay, DİA, Cilt: 17, s. 135).

BULGULAR

İbn Kamil Abdurrahman kitapçığında Diderot’unun ismini “Fransız meşhur felsefecilerinin büyüklerinden” ibaresi ile vermektedir. Başka bilgi vermemektedir. Belki de okuyucuların Diderot’un hayatı hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünmektedir. Günümüzde Diderot’un biyografisi ile ilgili en güzel çalışmayı Andre Cresson yapmıştır. Bu eseri Asım Bezirci dilimize kazandırmıştır. Ne var ki, Diderot’un hayatını bilmeden ve pedagojik fikirlerini anlamadan İbn Kamil Abdurrahman’ın ne anlattığını ve nasıl anlattığını anlamamız mümkün olmayacaktır. Bu nedenle önce Diderot’un hayatı, daha sonra Fransız Aydınlanma düşüncesini başlatan ana eseri olan Ansiklopedi (Encyclopédie) hakkında bilgi vermemiz gerekecektir.

⁴² Reji İdaresi 1854’te girdiğimiz Kırım Savaşı’nı sürdürebilmek için Batıdan aldığımız borç parayı ödemek üzere Osmanlının tuz ve tütün üzerindeki haklarını Batılı devletlere terk edilmesi üzerine kurulan kurumdur. Duyun-u Umumiye yani “kamu borçlarını” ödemek amacıyla Reji İdaresi kurulmuştur.

Denis Diderot'un Hayatı ve Ansiklopedi'yi Yayınlaması:

Fransız Aydınlanma düşüncesinin en önemli isimlerinden birisi olan Denis Diderot (1713-1784) bir bıçakçının oğludur. Ailesi yaşadıkları yerin saygın ve dindar bir ailesi idi. Babası çocuklarının bir papaz olmasını istiyordu. Bu niyetle onu Cizvit tarikatının okullarına gönderdiler. Bir papaz okulunda papaz olmak üzere yetiştirildi. Okulda başarılı bir öğrenci oldu. Papazlık unvanını aldı. Cübbesini giydi. Papazlık eğitimini tamamlamasına rağmen hiçbir zaman papazlık yapmadı. Oğlunun isteklerini dikkate alan babası onu Paris'e götürdü. Louis le Grand Koleji'ne yerleştirdi. Paris Üniversitesi'nde Aristocu tanrıbilime dayanan mantık, ahlak, fizik ve matematik öğrendi. Parlak bir öğrenci olarak Paris Üniversitesi'nden Latince, Grekçe ve felsefe okutma yetkisi alarak mezun oldu (1732).

Diderot öğrenimini bitirdikten sonra bir süre ne yapacağına tam olarak karar veremedi. Bu dönemde evlendi. Yine aynı dönemde Temple Stanyan'ın Yunan Tarihi'ni Fransızcaya çevirdi. Arkasından iki arkadaşı ile birlikte James'in Evrensel Tıp Sözlüğünü Fransızcaya çevirdi.

Diderot kitapçı ve matbaacıların daveti ve teklifi üzerine İngilizceden bir ansiklopedi çevirme işine girişti. Ancak bu eserin çevirisinden çok esere yapacağı eklemeler ve düzenlemeler kendisini fazlaca uğraştırdı. Bunun üzerine kitapçı ve matbaacılar Fransız dilinde kendi ansiklopedilerini yazmanın kendileri için daha iyi olacağını düşündüler. Bu düşünceyi hayata geçirmeye koyuldular. Ansiklopedi'nin yazılmasında kendisine d'Alembert (Jean le Rond d'Alembert, 1717-1783) yardımcı olacaktı. Dönemin diğer ünlü felsefecileri de, Voltaire (François Marie Arouet, 1694-1778, takma adı: Voltaire), J. J. Rousseau (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778) gibi, kendisine yardımcı olacaktı. Böylece Ansiklopedi'nin ilk ciltleri hazırlanmaya başlandı. Bu dönemde kendisinin Filozofça Düşünceler (Pensées Philosophiques, 1746) isimli eseri yayımlandı. Ancak eser Paris Parlamentosu tarafından saldırıya uğradı. Ardından evi arandı, kitaplarına ve belgelerine el konuldu. Matbaacılar bu süreçte yazdığı eserleri basmayı göze alamadılar. Ancak yine de Fransız toplumu yeni düşüncelere açıldı. Halkın okumaya büyük bir ilgisi vardı. Bu nedenle basımına başladıkları Ansiklopedi matbaacıları zengin etti, ancak kendisine rahat bir hayat yaşayacak geliri sağlayamadı. Saraydan basım izni alındı. Ansiklopedi sadece 4.250 nüsha yayınlanacaktı. Ansiklopedi'nin ilk cildi 1751'de çıktı. 1752'de Krallık Şûrası eserin daha ikincisi basılan cildini hedefe koyarak eserin tümüyle imha edilmesini istedi. Eserin bazı ciltleri yayın iznine rağmen 1.800 nüsha olarak basılabildi. Bundan sonraki otuz senede, çoğu zaman da gecikmeli olarak diğer ciltleri tamamlandı. Diderot "Ansiklopedi" denen 35 ciltlik muazzam külliyyatın çıkmasında D'Alembert ile birlikte en çok emek veren isimlerdir. Ansiklopedi düşünce tarihinde önemli bir iz bıraktı. 17 cildi metin, 11 cildi resim ve gravür, 5 cildi ek ve 2 cildi dizin (fihrist) olarak yayınlandı. 6.200'den fazla maddeden oluştu.

1759'da Fransız Parlamentosu dönemin ünlü ismi Helvetius'un (Jean Claude Adrien Helvétius, 1715-1771) "Ruh Üzerine" (De l'Esprit) adlı kitabını mahkûm etti. Sıra Ansiklopedi'nin mahkûm edilmesine gelmişti. Savcı Ansiklopedi'yi çıkan ciltlerine bakarak "dini yıkmak ve halkları bağımsızlık yolunda kışkırtmak" ile suçladı. Parlamento Ansiklopedi'nin yayın iznini hiçbir şarta bağlamadan geri aldı. Ansiklopedi'nin basımı ve bitirilmesi tehlikeye düştü. Sonunda devletten şartlı da olsa bir izin koparıldı ve basımı devam etti. Ansiklopedi sessiz sedasız yeniden basılmaya başlandı. 1776'da Ansiklopedi (Encyclopédie) "**Bir edebiyatçılar derneğince çıkarılan bilimler, sanatlar ve meslekler sözlüğü ya da Ansiklopedi**" adıyla çıkarıldı.

Sözün özü, Diderot'un Ansiklopedi'yi yayınlanması ile Fransız Aydınlanma düşüncesini belirleyen ve şekillendiren büyük bir külliyat ortaya çıktı. Diderot eserin başyazarlığını D'Alembert ile paylaştı. Otuz yıldan fazla emek verdiği Ansiklopedi Fransız İhtilalini hazırlayan düşüncelere de öncülük etti. Ansiklopedi'nin hazırlanmasında 200'e yakın düşünür, bilim adamı katkıda bulundu. Diderot'un Ansiklopedi'ye yazdığı kimi maddeler ve bazı kitapları nedeniyle siyasal baskı gördü, hatta bir dönem yayınladıkları nedeniyle hapse düştü. Kitaplarına ve belgelerine el konuldu. Siyasal ve hatta yasal engellemelere, sansürlere, ihbarlara rağmen Ansiklopedi'nin basımı zaman zaman kesintilere uğrasa da son cildine kadar yayınlanabildi. Öne çıkarılması istenen konular Ansiklopedi içinde daha geniş ölçekte yazıldı. İstenilmeyen konuların okuyucunun gündeminde olmaması için ya yazılmaması ya da çok kısa yazılması bir yayın politikası olarak benimsendi. Muhtemel engellemelere tedbir olmak amacıyla din, felsefe ve metafizik ile ilgili yazıları denetlemek üzere Ansiklopedi yayın kuruluna bir de teolog (tanrıbilimci) alındı. Ansiklopedi'nin yayınlanan ciltleri ilk günden itibaren büyük bir okuyucu kitlesinin beğenisini kazandı. Ansiklopedi Fransa'da felsefi ve bilimsel düşüncelerin farklı bir yöne evrilmesinin yolunu açtı. Bu yeni gelişme modern bilimlere giden yolu da açmış oldu.

O dönemde Rus kraliçesi II. Katerina da Diderot'u ve Ansiklopedi faaliyetlerini yakından takip ediyordu. O sırada Diderot kızını evlendirmek istiyordu. Çeyiz hazırlarken maddi zorluklar içinde kaldı. Katerina zaman zaman basımı siyasal ve maddi nedenlerle zora düşen Ansiklopedi'nin basım işinin tamamlanması konusunda Diderot'a yardımcı olabileceğini diplomatik yollarla iletmişti. Kızının çeyiz parasını temin etmek için kendisine yardım etmek istediğini bildirdi. Diderot'un kitaplığını satın aldı. Kitapların bakım işini de yine ücreti karşılığında Diderot'a bıraktı. Bu kibar teklif Diderot'u maddi açıdan rahatlatmıştı.

Bu dönemde II. Katerina Diderot'a bir iyilik daha yaptı. Diderot hiç geziye çıkmamıştı. Kendisini Rusya'ya davet etti. Diderot kraliçeye duyduğu gönül borcu nedeniyle bu teklifi kabul etti. Çariçeyi görmek ve ona teşekkür etmek istiyordu. Ansiklopedi bitmişti. O sıralarda Diderot 60 yaşında idi. Çariçe kendisini Ermitage Sarayı'nda içtenlikle kabul etti. Diderot saraydan ancak 1774'te değerli armağanlar ve önemli siparişlerle yüklü olarak Fransa'ya

dönebildi. Diderot Çariçeye Rus Üniversitelerinin düzenlenmesi konusunda bir program yapmaya söz vermişti. Çariçe Ansiklopedi'nin bütün aşırılıklardan arındırılmış temiz ve hafif bir basımını destekleyebileceğini ve masraflarını karşılayabileceğini bildirdi. Diderot ömrünün son yıllarını bu iş için harcayacaktı. Kendisi için içinde yatabileceği bir yataklı araba yapıldı. Çariçe parmağındaki yüzüğü çıkarıp kendisine bir anı olarak verince Diderot çok duygulandı. Saraydan ağlayarak ayrıldı. Diderot yeni bir eser yazacak olmanın sevinci ile Fransa'ya döndü. Ancak ne yazık ki hayalleri gerçekleşmedi. Yeni bir Ansiklopedi yazamadı. Çünkü siyasal ortam çok değişmiş ve tehlikeli bir hal almıştı. 16. Louis kral olmuştu. Arkadaşları bir bir hayattan göçmüştü. Sonunda kendisi de hastalandı ve 1784'te hayatını kaybetti. Cenazesi görkemli bir dini törenle gömüldü.

Kuşku yok ki, Fransız Devrimi'nin hazırlanmasına Diderot'un yanı sıra üç filozof çok yardım etmiştir. Bunlar: d'Alembert, Voltaire ve Rousseau'dur. Her üçü de bu yolda birbirine hiç benzemeyen acılar çekmiştir. Diderot'un hayatında Ansiklopedi çok önemli bir yer tutmaktadır. Ansiklopedi sadece 18. Yüzyıl Fransa'sının yalnız en güzel değil, aynı zamanda en karakteristik eseridir. Nitekim "düzenleyen ve yayımlayan" kişi olarak eserin başında Diderot'un adı geçmektedir.

Diderot Ansiklopedi'yi hazırlarken kafasında iki amaç vardı: Biri açık ve belli, öteki gizli ve örtülü idi. Birinci amaç Ansiklopedi'nin tanıtma yazısında şöyle belirtilir: "Ansiklopedi adıyla basımını yaptıkları eserde bilimlerle sanatlar için hazırlayıcı bilgi verilmekten kaçınılmıştır. Her madde üstünde öğrenilmesi gereken önemli noktalar belirtilmiştir. Yazıların birbirini açıklamasına çalışılmıştır. Böylece dizinin (fihrist) güçlüğü'nün konuyu karıştırması önlenmiştir. Bundan dolayı bu eser kendi alanı dışında bütün alanlarda meslekten yetişme bir bilgin için kitaplık yerini tutacaktır. Başlangıç kitaplarını tamamlayacaktır. Nesnelerin ilkelerini geliştirecektir. Bu nesneler arasındaki ilişkileri gösterecektir. İnsan bilgisinin sağlamlaşmasına yardım edecektir. Gerçek bilginlerin, seçkin sanatçıların, yetişkin heveslilerin sayısını artıracaktır. Böylece topluma yeni yararlar sağlayacaktır." (Cresson, 1984, s. 26)

Diderot'un bir de gizli ve örtük bir amacı vardı: Ansiklopedi'nin batıl inançlara, dinin getirdiği baskılara ve doğurduğu kötülöklere, siyasal haksızlıklara, kısaca çağındaki toplumu adaletsiz ve düşkün kılan her şeye karşı kesin bir silah olmasını istiyordu. Elbette, bir ansiklopedik sözlükte yerleşmiş önyargılara doğrudan doğruya saldırılamazdı. Ama onlar ustaca yıpratılabilir, hırpalanabilirdi. Bunun için bir maddeden öteki maddeye atıf/ gönderme yapmak gerekiyordu. Bu göndermeler "açıktan sataşmayı göze alamayacağı bir takım ilkelere gizlice sataşacak, onlara çatacak, gülünç kanaatleri sarsarak, tartaklayacak, yıkacaktı." Bütün bunlar yapılırken akıllı okuyucular hiç tedirgin olmayacaktı. Böylece "çamurdan köşkler çökecek, yararsız toz bulutları dağılacaktı." (Cresson, 1984, s. 27). Diderot bu fikirlerini Voltaire'e şöyle yazıyordu: "İşte parolamız: Çürük inançlara, softalara, yobazlara, cahillere, kaçıklara, kötölere

ve zorbalara aman yok! Filozofa neden “işe yaramaz adam” denilsin ki? Neden, yalanın şehitleri olsun da doğru pek korkaklarca salık verilsin? Müritlerin yarattığı birlik hoşuma gidiyor. Kötülediğimiz şeylerin hıncı ile aşağılanma birleştirmiş onları. Doğruluk aşkı, hayırseverlik duygusu ve onların Üçleme’sinden (trinité) daha değerli olması gereken iyilik, dürüstlük, güzellik zevki de sizleri birleştirebilir.” (Cresson, 1984, s. 27)

Diderot bir yanıyla bir filozof, bir yanıyla bir edebiyatçı, bir yanıyla bir bilim adamıdır. Diderot bilimler konusunda olduğu kadar dinler konusunda da bilgilidir. Ansiklopedi çevresinde ve yazarları içinde sadece Rousseau’nun “doğal din” görüşüne inanan birkaç kişi bile yoktu. Bunlar içinde çok sayıda bireyden oluşan tanrıtanımaz bir topluluk da vardı. Diderot da bir tanrıtanımaz idi. Ancak o bu duruma birden bire gelmemişti. Önce dindar ailesi onu papaz olsun diye papaz okuluna gönderdi. Kilise adamlarına teslim etti. Sonra o Katolik inancından ayrıldı. Bir süre gerçek denilen şeyi “doğal din” denen kavramın dogmalarında aradı. Onlara inandı. Ama kısa bir süre sonra bu dogmalara da kuşku ile baktı. Bunun üzerine açıkça tanrıtanımaz olmayı seçti. O da aynen dönemin bir başka felsefecisi olan D’Holbach’ın (Paul-Henri Thiry, Baron d’Holbach, 1723-1789) “Doğa Düzeni” (Systeme de la natura) adlı eserinde açık ettiği fikre inandı. D’Holbach şöyle diyordu: “Tanrı düşüncesi insan türünün ortaklaşa bir yanılgısıdır.” Diderot da aynı görüşe katılır. (Cresson, 1984, s. 30) Voltaire ve Rousseau gibi doğal dine inanıp kalmadı. Hatta bir dönem “Doğal Dinin Yeterliği” isimli bir eser yazıp doğal dini savundu ise de bir süre sonra bu görüşlerinden vazgeçti. “Filozofça Düşünceler” isimli eserinden başlayarak tanrıtanımazlığa yöneldi. Tanrıtanımazlığı desteklemek için bir takım kanıtlar aradı ama henüz onları bulamamıştı. (Cresson, 1984, s. 35) Sonra aradığı kanıtları kendince buldu. Bunları “d’Alambert’in Düşü”nde beş madde içinde açıkladı. “Claude ile Neron’un Saltanatları Üstüne Deneme” isimli eserinde ise bu fikirlerini bir adım daha öteye taşıdı. “Körler Üzerine Mektuplar” isimli eserinin bazı parçaları da “d’Alambert’in Düşü” gibi insan zihnini karıştıran konuları işledi. Bunlar yaratılış, varlık, yokluk, yoktan var oluş gibi düşünce ve inançlara getirdiği eleştirilerdir. (Cresson, 1984, s. 39) Diderot felsefe tarihinin konusu olan başka bazı konuları da tartıştı. Bunlar madde ve hareket, duyarlılık, bilinç, düşünce gibi kavramlardır. O bu kavramları tartıştı. İnsana ve insanı ilgilendiren ahlak, siyaset ve estetik ile ilgili ulaştığı felsefi yargılarını açıkladı. Ahlakla dair görüşlerini “Evrensel Ahlak” isimli kitabında açıkladı. Bu eserinde evrensel ahlakı kutsadı. Diderot siyasete ilişkin görüşlerini de açıkladı. Halkların yönetiminin zorbalık yolu ile olmasını eleştirdi. “Zorba en çok tiksindiğim kimsedir.” diye yazdı. Halkların yönetimi konusunda ise şöyle dedi: “Hiçbir insan, doğadan, başkalarına hükmetmek yetkisi almamıştır. Özgürlük Tanrı’nın bir armağanıdır. Her insan, akıldan yararlanmaya başlar başlamaz, özgürlükten de yararlanmaya hak kazanır.” Diye yazıyordu.

Diderot’un sanata dair düşünceleri onun estetik düşüncelerine de yön vermiştir. Bir sanat

eserini düşüncelerini uygarca yaymanın bir yolu olarak görür. Ona göre düşünceден yoksun bir eser teknik değer taşıyabilir ama bundan daha öteye gitmez. Onun için sanatçılar çabalarını aynı hedefe yönleltmelidir. “İnsanlara erdemi sevmeyi ve kötülükten iğrenmeyi aşılmalıdır.” (Cresson, 1984, s. 56) Bunun için sanatı ahlaki düzelten bir araç haline getirmek gerekir. Bu amaçla da “tabloları” umut bağlar. Sanatçının görevinin bu işi yapacak tabloları seçmektir diyerek düşünceleri savunur. Sanatçı onları açık ve düşündürücü kılmalıdır der.

Diderot’un Eğitime Dair Eserleri

Diderot’un başta Ansiklopedi olmak üzere 30’dan fazla eseri vardır. Bunlar içinde üçü doğrudan eğitim-öğretim meseleleri ile ilgilidir. Diderot’un doğrudan eğitim ile ilgili olan eserleri şunlardır:

- 1) Rusya Hükümeti İçin Bir Üniversite Planı ya da Bilimlerde Halk Eğitimi Üzerine Bir Plan (Plan d’une Université pour le gouvernement de Russie et d’une éducation Publique dans toutes les sciences), 1775, 1776.
- 2) Çocukların Eğitimi Üzerine Bayan de Forbach’a Mektup (Lettre à Madama de Forbach sur l’éducation des enfants), 1758.
- 3) Bir Babanın Çocuklarıyla Konuşması (Entretien d’une père avec ses enfants), basılışı 1773. Türkçesi: Bir Babanın Çocuklarıyla Sohbeti, çeviren: Vedat Günyol, Tercüme Dergisi, 17 Temmuz 1944-19 Eylül 1944. Bir Babanın Çocukları İle Konuşması, çev. Vedat Günyol, 1974. Çan Yayınları. (Diderot, André Cresson, çev: Asım Bezirci, de yayınevi, İkinci Basım: 1984, s. 65.)

İbn Kamil Abdurrahman’ın Diderot’un Eğitim-Öğretime Dair Görüşlerini Yorumlaması

İbn Kamil Abdurrahman Talim ve Terbiye’de Diderot’un fikirlerini özetlemiştir. Onu okuyucuya “Fransa’nın büyük filozoflarından Didero’nun talim ve terbiyeye dair tuttuğu meslek” ibaresini kullanarak tanıtır. Adeta meşhur Ansiklopedi’ye katkısını okuyucuya ihsas ettirir.

İbn Kamil Abdurrahman yazısına Voltaire’in Diderot hakkında söylediği bir sözle başlar. Voltaire filozof Diderot’yu çok yetenekli, üstün zekâlı, çok geniş malumata sahip, meziyetleri ve olgunluğu olan, çok çalışkan bir insan olarak övmüştür. Voltaire bu nitelikleri olan Diderot’un belki bir gün Fransız Akademisi’ne girebileceğini de düşünür. Bu umutla mutlu olur. Voltaire bu amaçla d’Alambert ve Vizental gibi kimselere mektuplar yazar. Bu şiddetli arzusunun gerçekleştirmek için onlardan yardım ister. Bunun için bütün nüfuz ve gücünü kullanır. Hatta d’Alambert’e yazdığı bir mektupta d’Alambert uygun görürse Diderot’nun Akademi’ye kazandırılması işinde Madam Dö Pompadur ile Madam Dö Pinay’ın da yardımlarını isteyeceğini söyler. İsteğini “Diderot vakit geçirmeksizin Akademi’ye girmelidir!” diye ifade eder. Ancak bu yöndeki çalışmaları ve girişimleri başarısız kalır. (İbn Kamil Abdurrahman,

1896, s. 4) Kuşkusuz Voltaire'nin bu talebi haksız değildir. Çünkü Diderot edebiyat, tiyatro vb. başka alanlarla da ilgili olduğu halde, daha çok "filozof" olarak isimlendirilmiştir. En pratiğinden, en metafizik konuya kadar bütün konularla doymak bilmez bir merak ile ilgilenmiştir. Bu nedenle eserleri özgün ve öncüdür. Bunları yaratan zekâsı nedeniyle de bir filozoftur. Diderot özgün ve öncü oluşu nedeniyle çağında hem yerilmiş, hem de övülmüştür. Diderot insanların karşısına "sezen ve bilen" bir insan olarak çıkmıştır. (Cresson, 1984, s. 59-60).

Diderot Rus maarif sistemini de düzenleme işiyle ilgilenmiştir. Rus Üniversitesinin kuruluşu için ortaya koyduğu görüşler de pedagojik niteliklidir. İbn Kamil Abdurrahman'ın ifadesine göre Diderot talim ve terbiye ile ilgilenenlerin en bilgisi (hakîm), en iyisidir. O Rus kraliçesi II. Katerina'nın ricası üzerine Rusya okulları için bir plan hazırlar. İbn Kamil'in dediğine göre bu plan onun eğitim-öğretime dair bütün fikirlerini içermez. Gerçekten de öyledir. Onun fikirleri felsefi eserleri değerlendirilirken ortaya çıkar. Bu önemli meselelere dair fikirleri ve ince değerlendirmeleri felsefe eserlerinde açıklığa kavuşur. Hakikaten de onun hakkında yazılan biyografilerde Diderot'un bütün eğitimsel fikirlerinin Rusya okulları için hazırladığı program taslağında bulunmadığı bilinmektedir. İbn Kamil'in ifadesine göre Diderot eğitimsel fikirlerini Kraliçeye büyük bir nezaket ve zarafet ile ifade etmiştir. Diderot'un eğitime dair en önemli düşünceleri bunlardır.

Diderot'ya göre siyaset demek daha çok gençlerin eğitimi sorunu demektir. Gelecek buna bağlıdır. Oysa o gün için Fransa'da kolejlerde ve manastırlarda verilen eğitim çok kötüdür. Bu nedenle "genel öğretimi baştanbaşa değiştirmek" gerekir. Ona göre "kazanılmış bilgiler erdemlerden daha az değerlidir ve aklın (zekânın, ruhun) genişliği kazanılmış bilgilerden daha üstündür."

Onun öncelikle kanun koyucuların ciddiyetle ve özenle derinlemesine incelemeleri gereken bir nasihatı vardır. Kanun yapıcılar için önce toplumların (kavim) genel ve özel erdemlerini bilmelidir. Kanun yapıcılara doğruluk fikri, iyi insani ilişkiler hatırlatılmalıdır. Hükümet etmekte olanlara ise insanlara faydalı olacak hevesler ve ihtiraslar telkin etmek gerekir. Her toplumun yetenekleri, zekâsı ve iyi özellikleri vardır. Bunları geliştirmek ve korumak için en etkili araç çocuk eğitimidir (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 5)

İbn Kamil Abdurrahman ülkemiz eğitimini ilgilendiren bir yorumda bulunuyor. Diyor ki, kanun koyucular talim ve terbiyeyi 18. asırdan beri öğrenselerdi, Diderot'nun bu öğüdüne uysalardı, onları uygulasalardı doğal olarak ilim ve fenlerin şimdiki gibi büyük ilerlemeler yapacaktı. Bunlara uyumlu yeni bir medeniyete hizmet edeceklerdir. Böylece halk ilerleyecek ve yeni fikirler ortaya çıkacaktı. (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 5)

Bu değerlendirmeden sonra İbn Kamil Abdurrahman Diderot'nun fikirlerini nakleder.

Diderot'ya göre "bir millete öğretmek demek medeniyete yardım etmek demektir. Beşerin öğrenmesi doğal olarak onun yükselmesine ve ilerlemesine hizmet etmek demektir. Böylece onun meşrebi ve hayvani özellikleri teskin olacaktır. Bu yolla onun ahlakı ve tavırları değişecektir. Eğitim onlara bir incelik ve nezaket kazandıracaktır. Ahlak da saflaşacaktır. Adeta örtünün bir hayvanın cildini örttüğü gibi eğitime başlanacaktır. Bu yolla tıpkı bir ateşli akmeşe ağacı gibi ilerlemeler birbirini ardınca gelecektir." (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 5)

"Öğretim insana hayatın bütün hallerinde sağlam ve doğru bir fikir verecekti. Onda bu fikirlerin doğmasını hızlandıracaktır. Bu sağlam fikirler sayesinde sevgi, adalet ve erdem ortaya çıkacaktır. Evet, eğitim-öğretim sayesinde gerçekten insan sever olmak için ne yapmak gerektiği düşünülmemektedir. Bundan çok fazla olarak insanlar arasında ayırım yapan bir kuvvetin nasıl olacağı düşünülmüştür. İktidar sahibi olmanın gerekli olduğu düşünülmüştür. Bilgi sahibi olmanın gerekli olduğu düşünülmüştür. Halbuki adaletsiz insan severlik, bilgisiz adalet severlik olmaz." (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 5-6)

Diderot'ya göre çocuğu bilimlerin, matematiğin incelenmesi yoluyla eğitmeli; duyularla gözlemler yapmaya alıştırmalı; sonra "sececeği mesleğe göre" gerekli bilgileri vermelidir. Zihinleri açmak ise işin püf noktasını oluşturur.

Diderot, toplum hayatının tamamında istisnasız bütün çocuklara eğitim-öğretim verilmesinin gerekli olduğunu savunur. Diderot öğretimin herkese açık olmasını ister. Çünkü "yetenekler ve erdemler bir saraydan çok kulübelerden çıkar." Zenginlik ve aylaklık gençlerdeki çalışma sevgisini köreltir. Bu konudaki görüşleri şunlardır: "Muhtaç çocukları cehalete mahkûm etmek, mağduriyete sebep olur. Üstelik bu münasebetsiz bir fikirdir. Çünkü servet ve iktidar sahipleri bütün toplum fertlerinin ancak binde birini teşkil eder. Bu nedenle şu iddia edilebilir: yetenek ve zekâ, fazilet ve olgunlaşma azınlıkta kalan zenginlerin çocuklarından çok zaruret ve sefalet içinde bir kulübede yaşayan fakir bir çocukta çok daha faydalı sonuçlar verir." (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 6)

"Bu nedenle her mahallede yürümeye ve konuşmaya başlayan bütün çocuklara mahsus olarak memleketin kanunlarına bağlı olarak bilgiler içeren ahlaki kitapçıklar olmalıdır. Medeni hayatta en ortak olan şeylere dair açık bir fikir veren faydalı ve belli bir kayıta tâbi olan kitapların öğretilceği, bu derslerin verileceği okullar bulunmalıdır. Muhtaç olan çocuklara kitaplar ve diğer alet-edevat verilmelidir, hatta onların yeme-içme ihtiyacı da karşılanmalı ve bunlar onlara parasız verilmelidir." (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 6)

Diderot beğenisini "doğruluk, iyilik, güzellik ve yücelik duygusunu" işlemek için kullanır. Bunun için eğitim çocuğa güzel şeyleri göstermelidir. Çocuklara güzel eserler okutmalıdır. Onlara insanlarla bir arada yaşamayı ve muhakeme yapmayı öğretmelidir. Hoşa gitmek de

Diderot’a göre insanlarla yaşarken geliştirilmesi gereken bir sanattır. Bu konuda şunları söyler: “Bu yolda onu yetiştirmek anaya düşer. Çocukların önünde hem de örnek olmayı düşünmeksizin hareket etmelidir. İyi konuşmalıdır. Önemli şeylere üzülmeyi, eğlenmeyi, şakalaşmayı bilmelidirler. Ana babalar yavrularının dostu olmalıdırlar. Onlardan ille de olağanüstü şeyler beklememelidirler. Onun yerine düşüncelerini açık ve yalın bir biçimde belirtmelerini istemek daha doğrudur. Böylece onları, konuşmadan önce kafalarındakileri ölçüp tartmaya alıştırmak gerekir. Bunlar sayesinde çocukların doğru yargılar vermelerini sağlamak gerekir.” İşte okulda izlenecek müfredat budur. Bu müfredat ancak çocuğun beden eğitimi, sağlığı, beslenmesi ile iyi uğraşılırsa ve çalışmalarını yürütmesi için günlük ödevlerini ayarlayan değişmez bir düzen kurulursa başarı kazanır. (Cresson, 1984, s. 55)

Uygulanacak öğretim yöntemine (usul-i tedrise) gelince, Diderot çoğunlukla bazı sözleri tekrar eder. Bu sözler onun görüşlerini oluşturur. “Kelime öğretimine çok önem verilmiştir ve verilmektedir. Bundan başka onların öğretimine de çok büyük bir müddet ayrılmıştır. Artık zamanımızda bu usul kaldırılarak genellikle “talim-i eşya” yani şeylerin öğretimi (obje, madde) yöntemi kabul edilmelidir.” (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 6)

“Eski yöntemi muhafaza etmek düşüncesinde olanlar adeta bir çocuğu alfabetik sıra üzere önce A harfinden kelimeleri, sonra B harfinden kelimeleri öğretmeye kalkışan bir öğretmene benzerler ki çocuk bu şekilde bir öğretimle alfabedeki harflerin tamamını öğrenmeden hayatının sonuna gelir.” (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 6)

İbn Kamil Abdurrahman Diderot’nun önerdiği bu yeni usulün (usul-i cedide) kabulünü teklif ettiğini söyledikten sonra Diderot’nun Matmazel Volland’a yazdığı mektubun birkaç satırını iktibas eser. Diderot der ki: “Çocuğun oyunlarına yumuşak bir şekilde uymaktan hoşlanırım. Çocuk oyuncağını alacağı vakit ona hikmetli bir söz söylemeyi, adalete, dile, mantığa dair küçük bir ders vermeyi bu oyun vesilesiyle sözle yaparım. Söyleyemediğim çok nadirdir. Küçükleri yavaş yavaş büyük olmaya teşvik etmek onlara karşı küçülmekle olabilir. Bir çocuğun ottan yapılan bir oyuncağı da, eski bir bez parçasından yapılan oyuncağı hakkında da çocuklara tıpkı en önemli işlerde söylenecek kadar çok şey söylenebilir. Eğer böyle önemsiz şeylere çocukların dikkatlerini çekmeye alıştırılırsa çocuklar da ilerde önemli şeyleri de gereken önemde değerlendirmeye ve muhakeme etmeye hazır hale gelirler.” (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 7)

Çocukla ilgili bu değerlendirmelerden sonra Diderot eğitimcilere tavsiye ettiği “durus-u eşya” diye yeni bir pedagojik kavramı ortaya atar. Bu yöntemin nasıl olması gerektiğini açıklar. Bu yöntem yalnız ilkökul öğrencilerine değil, geniş ve derin kuramlardan ve kapalı olmaktan da uzak tuttuğu için yüksekokul öğrencileri için de faydalı olacak bir yöntemdir.

Diderot'nun fikrine göre terbiyenin yürümeye ve konuşmaya başlayan çocuğun gideceği okullarda başladığı yanılışına kapılmamalıdır. Ansiklopedi'de doğumundan ilkokula devama kadar ne şekilde idare edilmesi gerektiğini izah eder. Sonra konuyu daha da derinleştirir. Çocuğun organlarının görevlerine dair bilgiyi de göz önünde tutar. Bunun çok önemli olduğunu belirtir. Bu konuda filozofça öğütler verir. Şöyle der: Anne ve baba tam sağlıklı oldukları zamanda, memnun bir halde ve sükûnet içinde olmalıdırlar. Bununla birlikte bir çocuk sahibi olmak istediklerinde en mutlu oldukları bir zaman dilimini gözetmelidirler. Bundan başka bir hamile eşi, komşuları adeta kutsal bir varlık gibi değerlendirmelidir. (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 7)

İbn Kamil Abdurrahman bundan sonra Diderot'nun Rusya'ya gittiği zaman imparatoriçenin kendisine büyük saygı gösterdiğini, olağanüstü bir ilgi ile karşıladığını ve kendisini birçok hediyeler vererek taltif ettiğini söyler. Bu konuda yeri gelmişken Diderot'nun doğal halleri hakkında toplu bir fikir vermek için ona ait garip karşılanacak bir olayı nakleder. Diderot imparatoriçe Katerina'nın huzurunda bulunduğu, bulunduğu ortamla büyük bir çelişki içinde olarak çok doğal ve serbest davranır. İbn Kamil Abdurrahman onun bu halinden bahseder. Diderot önce bulunduğu mevkiin gerektirdiği adâp ve saygının baskısı altında kalarak dikkatli ve ihtiyatlı bir şekilde konuşmaya çalışır. Fakat bilmeden çoğu zaman doğal hallerine mağlup olur. Çok güzel konuşmasıyla ve doğal olarak duyduğu çekinme duygusuyla birlikte bedeninin bütün organlarını kullanarak, eliyle koluyla hareketler yaparak fikirlerini arz etmeye başlar. O sırada eliyle imparatoriçenin dizlerine vuracak kadar da kendinden geçer.

Bu olayı imparatoriçe Katerine Madam Jöferen'e yazdığı bir mektupta açıklar. Der ki: "Diderot gerçekten çok harika bir adammış. Dizlerim simsiyah olmadan onun sohbetinden çekilmem diye bir şey asla söz konusu olmadı. Vücudumu, dizlerimi onu el kol hareketlerinin tesirlerinden korumak için aramıza bir masa koymaya mecbur oldum!" demiştir. (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 8)

Diderot Rusya okulları için hazırladığı planda kendi zamanındaki Fransız okullarındaki eğitim-öğretim faaliyetlerini eleştirmiştir. Ona göre "Edebiyat başlığı altında, yalnız küçük bir sınıf halka hizmet eden, artık konuşulmayıp terk edilen iki dili, Yunanca ve Latinceyi, hiçbir başarı olmadan, altı yedi sene ders olarak veriyorlar. Düşünme yönteminden önce konuşma sanatını öğretiyorlar. Öğrenciye gerekli fikirleri kazanmadan önce sanata dair fikirler öğretiliyor. Aristo'nun ince fikirleri, özellikle pek yüce, fakat pek faydasız olan mantığı kıyasları öğretiliyor. Bu kuramlarla öğrenenlerin zihinleri yorgun düşüyor. Açıkça dört sayfa ile anlaşılabilir bir konu belirsiz, kapalı bir surette yazılmış yüz sayfa içinde anlatılmaya çalışılıyor. Bu derslerin üstüne bir de fizik ötesinin problemleri eklenmemelidir. Fizik ötesi için üretilen geniş faraziyelerin dersi verilmemelidir. Ne var ki okullarda bunlar yapıldığı için öğrencinin esas fikirleri bozuluyor. Onlar düzeltilemeyecek ve ıslah edilemeyecek bir derecede yanlış

batırılıyor ve birbirine karıştırılıyor.” (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 9)

İbn Kamil Abdurrahman’ın belirttiğine göre Diderot bütün okullarda mekanik ve sanayi dersinin okutulmasını tavsiye etmiştir. Diderot der ki: “En yüce ilimler ve fenlerin hakiki faydasıyla en rağbet edilen sanayininkini ölçün. Terazinin bir kefesine mekanik sanatların faydasını, öteki kefesine diğerlerini koyun. Birincisinden edilen fayda ile ikincisine edilen rağbet ve itibarı ölçün. Bunların getirdikleri fayda oranında bölüştürülmemiş olduğunu görürsünüz.” Demektedir. (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 10)

Yine İbn Kamil Abdurrahman’ın yorumuna göre Diderot’nun eğitim-öğretime dair usulü kıyas kabul etmez bir biçimde doğaldır. Sonra Diderot okulun bir öğrenciye ne kazandırması gerektiğini sorar. Ona göre “öğrencinin bir okuldan alması gereken şey nedir?” Bu sorunun cevabı şudur: “Onlar ciddi ve hakiki esaslardır”. Bir üniversite dersi başlangıç bilgileri içermelidir. Bu dersler süreç sonunda kişiyi donanımlı yapar. Bu öğretim zaman içinde insanları bilgili kılar. Onları uzman (erbab) yapmaya hizmet eden bir araçtır.” (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 10) Diderot eğitimsel fikirlerini bu esasa dayandırır.

Diderot bundan sonra öğretim yöntemlerini muhakeme eder. Ona göre bir okula devam eden öğrencilerin tamamı öğretilen bütün ilimleri ve fenleri tahsil edecek yetenekte değildir. Her birinin intisap edeceği meslek de buna müsaade etmez. Bir kısmı yalnız birkaç şey öğrenir. Bir kısmı daha ileri gider. İleri gidenlerin sayısı da çok az olur. Bazıları da diğerlerinden daha çok devam etmeye çalışır. Fakat öğrenci ilerledikçe doğal olarak sayısı azalır. Diderot burada öncelik verilmesi gereken dersin ne olduğunu sorgular. Peki, bu durumda ilk önce öğretilmesi gereken ders hangisidir? Şüphe yok ki bu hepsine (umum) hizmet eden derstir. İkinci ders nedir? Bu ders de hepsine hizmet etmeyip de yalnız üst tahsile devam edenlere yararı olan derstir. (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 11)

Diderot bundan sonra kamuya açık okulların amacını sorgular. Ona göre bir kamu/genel okuldan maksat, her hangi bir ilim ve fende büyük âlimler yetiştirmek değildir. Bunun tersi de söylenebilir. Okulun amacı okula devam edenleri cahil bırakmak, bilgisiz bırakmak da değildir. Bu kimseleri hayatının her döneminde hem kendisi için hem de başkaları için zararlı insanlar haline getirmek de değildir. Bazılarında da utanmayı gerektirecek kadar aşırı bilgi yüklemek de değildir. (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 10)

İşte bu muhakemeye dayanarak Diderot Rusya okullarını dört dereceye ayıran bir program hazırlar. Programda matematik, makine, sınırların hareketi bahisleri, astronomi, doğal tarih (biyoloji), kimya, anatomi, mantık, dilbilgisi, milli dil, ölü diller, belagat, şiir, ahlak ilmi, coğrafya, idare usulü, ekonomi, ev idaresi, resim, müzik, dans, silah talimi, alım-satım, seyahat dersleri vardır. Bunlar derslerle ilgili yani müfredat ile ilgili düzenlemelerdir. Bu düzenlemeden

sonra tıp fakültesi, hukuk fakültesi, siyasi okullar, harbiye, bahriye, ziraat, ticaret, güzel sanatlar okullarına ait derslerin programlarını belirler. Rusya maarifi için hazırladığı planını böylece tamamlar.

Diderot ölü diller denen Yunanca ve Latince'nin okullarda her öğrenciye öğretilmesini çok faydasız görür. Ona göre bunlar kesinlikle sonuçsuz kalacaktır. Bununla birlikte bu derslerin mükemmel bir şekilde öğretilmesini son sınıflara bırakır. Bunlar 12-15 ayda öğrenilebilecek derslerdir. Ona göre bu diller edipler, şairler, hatipler, âlimler için gereklidir. Ama herkes için gerekli değildir. Şöyle demekten de kendini alamaz: "Eminim Voltaire sıradan bir edebiyatçı olmadığı halde, Rumca'yı ve Latince'yi çok az bilir." (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 11)

Diderot okullarda okutulan ders programlarını da değiştirmeyi düşünür. Ona göre anatomi dersi organların görevleri bilgisiyle birlikte verilmesi gereken bir derstir. Kendisi de bu ilme dair bilgi edinmiştir. Reenkarnasyon (tenasüh), düşünce, organların hareketi, akli özelliklerin (akli havas) genişlemesi, gelişmesi, ihtiraslar gibi konuları ve diğer pek çok konuyu dair çok sayıda madde yazmıştır. Tarih dersinin milli kısmından başlanılıp orta çağ kısmı okunduktan sonra azar azar bilinmeyen zamanlara kadar takip edilmesini onaylar. D'Alambert'in fikri de böyledir.

İbn Kamil Abdurrahman diyor ki, Diderot'nun düzenlediği okul programlarının içeriği derslere aittir. Bunlar makalede özetlenmesi uygun olmayan fikirlerdir ve filozofça değerlendirmelerdir. Bu nedenle onları incelemeyiz. Ama yine de şu yorumu yapar: Ona göre bunlar talim ve terbiye ile uğraşan bütün yetkin kimseleri (iktidar erbabını) derin ve geniş düşüncelere daldırır. Bunlar genel anlamda Diderot gibi bir dahi tarafından yazılan "Terbiye-i Etfal" (Çocuk Eğitimi) kitabının içeriğini teşkil eder. (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 12)

Diderot okulların idare edilme biçimine dair de fikirler geliştirmiştir. Ona göre mükemmel bir usul altına alınmaları için istisnasız bütün mektepler ve medreselerin eğitim bakanlığına bağlanmalıdır. Bu çok gerekli bir düzenlemedir.

Diderot'un toplum hayatının önemli bir kısmını teşkil eden kadınların eğitimi meselesi ile ilgilenmiş midir? Bu konu onun dikkatini çekmiş midir? Voltaire'in deyimiyle şiddetli bir zekâsı olan, faaliyetleriyle her şeyi içine alan Diderot kadınların insanlığın anneleri olarak görmüştür. O toplum hayatında kadınların önemini tamamıyla takdir etmiştir. Kadınların talim ve terbiyeleri hakkında olağanüstü surette derinlikli fikirler üretmiştir. Bunun ispatı onun tuttuğu notlarda bulunur. O çok sayıda eserlerinde kadın eğitimi meselesine temas etmiştir. Özellikle Katerina ile her gün yaptığı müzakere ve sohbetlerin özeti Rusya imparatorluğu kütüphanesinde bulunan yazılarından anlaşılmaktadır. Diderot kadınların eğitim ve öğretimine dair birçok fikirlere ve önemli değerlendirmeler yapar. (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 12)

Diderot'un bir eserinde kızının eğitim ve öğretimine ait tam bir program bulunur. Bir gün

müzik öğretmeni kızının tembelliğinden şikâyet eder. Bunun üzerine Diderot şu cevabı verir: “Çok vakit alan ama çok az hizmet eden bir dersi eğitim-öğretim planına ilave etmek konusunu çok merak ettim. Elimden gelirse bu dersi öğretmenlere erkeklerde az görülen, kadınlarda ise daha da az görünen bir şeyi öğretmek isterim. Onlara her şeyi muhakeme etmek ilmini, hayatın zahmetlerine tam bir metanetle ve sebatla tahammül etmeyi öğretmek isterim. Saygı duyulan bir vaziyeti, edepli bir tavrı, münasip bir surette yürümeyi öğretirim. Bunu arz-ı vücut etmeyi öğretecek dansın çoğuna, güzel bir telaffuz kazandıracak şarkı söylemenin fazlasına lüzum görmem. Müziğe gelince, bir veya iki sene müddetle her gün iki saat kadar donanımlı bir kadın öğretmene memnuniyetle verebilirim. Bununla birlikte bu vazifelere dilbilgisini, masalları, tarihi, coğrafyayı, kısacası biraz da resim ile birçok ahlak dersi ilave ederim.” (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 13)

Kızı dokuz yaşlarında iken şöyle diyordu: “Her yaptığını muhakeme ediyor, fakat evde gördüğü terbiye doğal yeteneğine ne kadar aykırı! Zavallı, evde bulundukça görüp işittiği şeyler kaba şakalaşmalardan, geri zekâlı gibi sözlerden ibaret. İlerde her ne yapmış olursam olayım bu sıradan (âdi) terbiyeden her halde bazı izler kalacak.” (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 13)

Öğretmenlere, eğitim ile yükümlü olanlara örnek olmak üzere 15 yaşına giren kızından bahseder. İbn Kamil Abdurrahman onun Matmazel Volland’a yazdığı mektubun bir bölümünü aktarır: “Geçen Pazar günü kızımı gezintiye götürdüğüm. Ona “erkek ile kadının farkı nedir?” sorusu sordum. Bunu bir soru vesilesi saydım. Kadınlara karşı yapılabilecek edep dışı hareketleri açıkladım. Bundan sonra bunları ortadan kaldırmak için ne denilmesi gerektiğini anlattım. Edep ve nezaketin gerçek esaslarını anlattım. Bedenin organlarını örtmenin hikmet ve gerekliliğini anlattım. Edep dairesi dışında söylenecek şeylerin hepsinden kaynaklanan cahilliğini gidermeye çalıştım. Şimdi kızım işleyeceği bir kabahatin bilgi yokluğundan veya merak duygusunun ihtiyaçlarından doğduğuna dair bir fikir edindi. Bunlara dair bir özür gösteremeyeceği için affedilmesinin uygun olmayacağı bir suçlu olacağına dair kesin bir fikir edindi.” Demektedir. (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 14)

Diderot yazdığı makalelerinde erinlik çağında olan mahzurların giderilmesi için eğitim ve öğretiminde insan anatomisi dersinin öğretilmesi gerektiğini bir esas olarak gösterir. Kızı 17 yaşında iken ona gerek sağlık, gerek ahlaka dair anatomi dersinden elde ettiği faydalardan bahseder. Der ki: “Bu ders ile merak duygusunu tamamen giderdim. Her şeyi öğrendikten sonra hayal kuvveti sükûnet kazandı. Artık doğacak tehlike ve sonuçları gördü. Kızım kendi görevlerini, eş olmayı ve anne olmayı, her türlü sohbetin dayandığı niyet ve maksatları anladı. Kendisinin ve diğer insanların eylem ve hareketleri incelemeye ve muhakeme etmeye başladı. Nefsinin sıradan yapıp etmeleri (eser) ile namuslu bir adamı, terbiyeden mahrum olanla olmayanı ayırmaya yarayacak derecede temyiz kuvveti ve muhakemesi genişledi.” (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 14).

İbn Kamil Abdurrahman diyor ki: “Diderot’nun kadınların eğitim ve öğretimlerine ait fikirleri ve değerlendirmelerinin özeti burada son buluyor. Ancak genellikle eğitim ve öğretime dair fikirler ve muhakemeler özetle açıkladıklarımızda mı ibarettir? Hayır. Beşeriyetin en belirsiz meselesi hakkında pek eksik bir fikir veren özetimize bütün eserlerini ilave etmek gerekir. Telif tarihleri itibariyle tekrar tekrar okuduktan sonra fikirleri genişletmeye fazlasıyla hizmet edecek olan Fransa İnsan Bilimleri Cemiyeti’nin Almanya, İngiltere büyük âlimler ve filozoflarının tecrübe ve fenni hakikatlere dayanan ve bizim takdir etmeye güç yetiremeyeceğimiz ciddi telif eserlerini büyük bir dikkat ile ve özenle değerlendirmeye tâbi tutmak geçirmek gerekir. Ta ki bu değerlendirmelerden hem faydalanılmış olsun, hem de başkalarına günümüzdeki ilerlemeyle uygun düşen bir derecede eğitim ve öğretim yapmayı öğretilsin. Bunu öğrendikten sonra Rusya tarzında değil, Diderot gibi bir mürebbi olmak donanımını kazansın. Bunu yaparak toplum hayatının maddi ve manevi mutluluk ve ilerlemesine hizmet eden, donanımlı (muktedir) ve mükemmel adamlarla kadınlar yetiştirelim.” (İbn Kamil Abdurrahman, 1896, s. 15).

TARTIŞMA

Sonuçta şunları söyleyebiliriz: Diderot İbn Kamil Abdurrahman’ın ifadesine göre eğitim-öğretime dair fikirlerinin sonunda “muktedir adamlar kadınlar yetiştirelim” demektedir. Böyle demesi bugün için bile çok önemli bir pedagojik yaklaşımdır. Onun eğitim görüşlerinden bugünün eğitim anlayışına çok şeyler kalmıştır. Diderot başta Fransız toplumu olmak üzere Avrupa uluslarının eğitim anlayışını, sonrasında da bizim ülkemizde pedagoji ile uğraşan Aydınlanmacı fikirlere sahip aydınları etkilemiştir.

Kuşkusuz Diderot’un eğitim-öğretim yapma işini bir kanun yapma işi olarak ciddiyetle ele alması onun inancında ve fikirlerinde ne kadar sebatkâr olduğunu gösterir. Ona göre eğitim-öğretim kanun ile düzenlenmelidir. Devleti idare eden kanun koyucular bu konuda ciddi bir çalışma yapmalı ve eğitimde keyfiliğe, başıboşluğa, düzensizlik ve kamu yararı olmayan şeylere izin vermemelidir. Kanun koyuculara bu yönde telkinde bulunulmalıdır. Bir devletin en önemli kamusal görevi çocuk eğitimidir. Devlet bu işi bir kamu hizmeti olarak yüklenmelidir. Bu yapılırsa kişilere ve toplumlara özgü olan özellikler ve erdemler açığa çıkar. Aksi olursa bunun insanlığa bir faydası olmaz. Bu nedenle Diderot istisnasız her çocuğun eğitim-öğretim görme hakkı olduğunu savunur. Onun yaşadığı dönemde hâlâ imtiyazlı sayılan soylular vardı. Eğitim-öğretim herkesten çok onların doğal hakkı olarak düşünülüyordu. Diderot buna itiraz etmiş ve ortaçağın feodal toplum yapısının bir kalıntısı olan bu anlayışa karşı çıkmıştır. Fransa’da sonraki dönemlerde Diderot’un ve başka felsefecilerin de savunduğu gibi ayrıcalıklı okul yapısı kaldırılmış, herkesin eğitim-öğretimden eşit olanaklar içinde faydalanması yasal güvence altına alınmıştır.

O eğitime en çok ihtiyaç duyanların ayrıcalıklı sınıfların çocukları değil, fakir ailelerin çocukları

olduğunu iddia ederek en önemli başarıya kendisine destek verilen bu çocukların ulaşacağını savunmuştur. Bu düşünceler ileriki yıllarda “sosyal devlet” ilkesinin bir gereği olarak hayata geçirilmiş ve pek çok ulus bu fikri anayasal bir güvence altına alarak uygulamak yolunu tutmuştur. Diderot bir milletin tamamının öğretime tâbi tutulmasını bir medeniyetin inşası olarak görür. Medeniyet inşası için gerekli olan şey sağlam ve doğru bilgidir. Ona göre eğitim insanı hayvani özelliklerden arındırarak gerçek anlamda insan yapar. Bir medeniyeti inşa eden şey, insanlık sevgisi, adalet ve erdemdir. Bunlar kimsenin tekelinde değildir. Bu nedenle sadece iktidar sahipleri değil, herkes hiçbir ayrıma tâbi tutulmadan eğitim-öğretimden geçirilmelidir. Adalet olmadan insan sevgisi, bilgi olmadan da adalet sevgisi olmaz.

Diderot’un memleket dahilindeki bütün öğretim kurumlarının eğitim bakanlığına bağlı olması önerisi de sonraki dönemlerde, özellikle de “uluslaşma” sürecine giren ülkelerde aynı öğretimin verilmesi gerektiği yönündeki, eğitimin bu anlamda dağınık ve savruk değil, merkeziyetçi bir özellik taşıması gerektiği fikri de genel kabul görmüştür. Nitekim Aydınlanma düşüncesini benimseyen ülkelerdeki “milli eğitim” fikrinin de temelleri Diderot’a bulunmaktadır. Özellikle Fransız İhtilali’ni kendisini örnek alan Almanya’da Fichte’nin (1762-1814) de savunduğu “milli eğitim” fikri kabul görmüştür.

Diderot ölü diller olan, o döneme kadar Fransız okullarında halen okutulan Latince ve Yunanca yerine milli dilin ve milli tarihin öncelikli olarak öğretilmesini istemiştir. Tarih sanki onun istediği gibi akmıştır. Modern ulus devletler kurulmaya başlandığında milli dil ve milli tarih önemli bir öğretim konusu olmuştur. Almanya’da süreç onun istediği şekilde gelişmiş, okul programları ona göre düzenlenmiştir. Halen de aynı şey geçerli olup bu dersler “uluslaşma” sürecinin en önemli faileri olarak ders programlarındaki yerlerini korumaya devam etmektedir.

Diderot öğretim yöntemleri söz konusu edildiğinde kesinlikle eski tarz öğretime karşıdır. Onun gözünde sonu gelmez bir biçimde okutulan ama çocuğun kesinlikle anlayamadığı konuları kapsayan şeyleri öğretim amacıyla kullanan eski yöntem terk edilmelidir. Bunun yerine yeni bir yöntem aranmalıdır. Nitekim onun görüşleri 19. Yüzyıl sonu 20. Yüzyıl başında ortaya çıkacak olan Yeni Eğitim Akımları için de bir ilham kaynağı olmuştur. Öğretim yöntemlerinde derin ve gerçek reformlar yapılmıştır. Diderot’un çocuğun oyun yolu ile öğrenmesi gerektiği fikri çağdaş eğitimin en önemli fikirlerinden birisi olmaya devam etmektedir. O çocuğun zihin dünyasının onun anlayabileceği kelime ve nesnelerden yola çıkarak zenginleştirilmesi gerektiğini savunur. Bu fikir bugün değerinden hiçbir şey kaybetmemiştir. Nitekim sonraki dönem eğitimcileri çocuğun oyun oynayarak öğrenmesini yeni bir öğretim yöntemi olarak benimsemiştir.

Diderot çocuk eğitimine başlama yaşının ne olması gerektiğini de belirlemiştir. Ona göre eğitime çocuğun konuşmaya ve yürümeye başladığı zaman başlanmalıdır. Bu şekliyle onun günümüzde “erken çocukluk eğitimi” denen yöntemin kurucularından birisi olduğu söylenebilir. Nitekim

yirminci yüzyıl onun görüşlerinin hayata geçtiği bir yüzyıl olmuştur. Çocuk merkezli eğitimin erken çocukluk eğitimi sayılan 0-3 yaş arasında başlatılması gerektiği fikri genel kabul görmüştür. Diderot anne-babaların çocuk sahibi olmaları için en uygun şartların eşlerin birlikte karar verecekleri ve kendilerini mutlu hissedecekleri bir zaman olmasını ister ki, bu önemlidir. Çocuk, çocuk olarak kabul göreceği bir ortamda büyüyecektir. Bu durumun çocuk ruhu üzerindeki etkisini Diderot'un gözlemlediği söylenebilir. Öğretim artık sadece okulların işi olarak görülmemiştir. Ana babaların da doğru bilgilerle donanarak evlatlarına daha faydalı olması gerektiği fikri genel kabul görmüştür.

Diderot küçük çocuklara öncelikle somut şeylerin öğretilmesini istemiş, buna da çocuğun bedeninden başlamıştır. Bu anlamda anatomi dersi çocuğun kendi bedenini de tanımasının bir yolu olarak görülmüştür. Bu düşünce ise kendisinden önce Comenius ile başlayan “nesnenin kendisini göstererek öğretme” yöntemini kendisinin de benimsediğini gösterir. Üstelik bunu sadece ilkökul düzeyinde değil, üniversite düzeyinde bile önemli saymıştır. Bu yöntem Avrupa okullarında uygulama alanı bulmuş, 19. Yüzyılda da Osmanlı'ya “eşya dersleri” olarak gelmiştir. Bu anlamda Diderot “somuttan soyuta gitme” öğretim ilkesinin ilk müjdeleyicilerinden birisi sayılabilir.

Diderot klasik üniversite anlayışında kendisine büyük yer verilen geleneksel Aristocu anlayışa ve onun “kıyas” denen usulü ile öğretimi yapılan Skolastik okul anlayışına itiraz ederek kendisinden önce başlayan Hümanizm ve Rönesans düşüncesinin ileriye taşıdığı modern üniversite eğitim anlayışına giden yolu daha da genişletmiştir. Özellikle okulların birkaç sayfa içinde öğretilecek “Aristo mantığı”nı zamana yayararak uzatmasının hiçbir faydası olmadığını, bunların çok özlü bir biçimde, çok kısa bir şekilde verilebileceğini söylemesi de öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve düzene sokulmasında etkili olmuştur. Diderot'un Rusya üniversitesi için hazırladığı üniversite programı modern dönemde hangi bilgi alanlarına önem verileceğinin bir göstergesi gibidir. Bu program önerisinde klasik üniversitelerdeki fakülteler yanında sanayi devrimini adeta hızlandıracak alanlarda öğretim yapılmasını önermesi de onun ileri görüşlülüğünün bir örneği sayılabilir.

Diderot öğrenim görmeye başlayan her çocuğun her ilmi ve fenni öğrenmesinin mümkün olamayacağını söyler. Çünkü ileri düzeyde öğrenim görüldükçe öğrenci sayısı doğal olarak azalacaktır. Gerçekten de sonraki bilimsel gelişmeler insan öğrenmelerinin “doğal dağılım eğrisi” denen eğriye uygun olarak ilerlediğini göstermiştir. Bu nedenle öğretimin belli kademeler ile kademelenmesi ve en gerekli olanların en önce öğretilmesi önemli bir pedagojik yaklaşım olarak halen geçerliliğini korumaktadır. Onun özellikle “kamuya en yararlı olanın en önce öğretilmesi gerektiği” fikri sonraki dönemlerde bir milli eğitim politikası olarak çeşitli uluslarca benimsenmiştir. Bu anlamda kamu okullarının amacının âlim yetiştirmek değil, cehaleti ortadan kaldırmaya yardımcı olmak olduğunu savunarak gereksiz bilgi ile yüklenmek

kadar kişiye de, topluma da zarar veren bilgi yükünün ortadan kaldırılmasını ve okul programlarının buna uygun hale getirilmesini ister. Üniversiteler de bu program değişikliklerini yaparak öncelikle giriş niteliğinde bilgi vermek, sonra bir aşama daha ilerleyerek meslek bilgisi vermek ile yükümlü olmalıdır. Onun bu konudaki görüşleri de günümüzde öğretim kurumlarının amaçları ve program geliştirme çabalarında önemini korumaktadır. Nitekim Diderot okul programlarında verilen derslerin hem çağın ihtiyaçlarını karşılaması gerektiğini, hem de bir sonraki çağa hazırlamasını istemiştir. Bu anlamda onun okullarda sanayi derslerine önem verilmesini istemesi adeta Sanayi Devrimi'ni hazırlayan bir öngörü (vizyon) sayılabilir.

Diderot'un özellikle kadın eğitime dair söyledikleri önemlidir. Aydınlanma döneminde bile erkekler ile kadınların ayrı zihinsel özelliklere sahip olduğu savunuluyordu. Zira Aydınlanma döneminde bile erkek özellik ve yaratılış bakımından kadından daha üst düzeyde sayılıyordu. Çünkü erkekte akıl denen yeteneğin daha fazla olduğu iddia ediliyordu. Erkekler kadınlardan üstün sayılıyordu. Bu nedenle özellikle "erkek işi" sayılan alanlarda yer almaları istenmiyordu. Özellikle onların kanun nazarında bile erkeklerle eşit sayılamayacağı iddia ediliyordu. Halbuki bu görüşün genel kabul gördüğü bir dönemde bile Diderot Rus üniversitelerine bir program yapmak üzere Rusya'da gittiğinde kadın eğitimini her vesile ile Kraliçe Katerina ile konuşuyor, tartışıyordu. Bu konuda fikirler üretiyordu. Çünkü o kadınları insanlığın anneleri olarak görüyordu. Bu da onun kadın eğitimini meselesini gelecek kuşaklar için çok ciddi bir mesele olarak gördüğünü ispat etmektedir. Diderot bu düşüncede değildir. Bu nedenle olsa gerek Diderot kadın eğitim-öğretimine dair görüşlerini kitaplarıyla sınırlamamıştır. Her durumu fırsat bilerek kadın eğitimini düzeltmeye çalışmıştır. Onun bu yaklaşımı Aydınlanma dönemi için bile dikkat çeken bir özelliktir. Kadınların sadece basit düzeyde bir eğitim ile yetinmesinin uygun olacağı biçimindeki anlayışı tümüyle değiştirmiştir. Özellikle 19. Yüzyılda kadın eğitimi konusuna daha önem verilir olmuştur. Gerek hükümetler, gerek eğitimciler bu meseleleri daha çok işler hale gelmişlerdir. Modern zamanlarda artık kadın ve erkek eğitimi arasında fark gözetilmez olmuştur.

Diderot kızların cinsel eğitime de özel önem vermiştir. Kadın-erkek ilişkileri konusunda döneminin babaları gibi yapmamıştır. Onları doğrudan bilgilendirmeyi kendi görevi bilmiştir. Kızlarının cinsel konularda düzgün bilgi sahibi olmalarını önemsemiştir. Yanlış cinsel ilişkiler kurmamaları için gerekli uyarıları açıkça yapmıştır. Onların cinsel istismarlara uğramamaları için genç kızların eğitiminde izlenmesi gereken yolları kendi kızları üzerinden anlatmıştır. Düşüncelerini kitaba dökmüş, aydınlanmacı bir baba modelini de sonraki kuşaklara aktarmıştır. Kızları üzerinden kadınların eş, anne ve kadın olarak görevlerinin neler olduğu konusunda yeni düşüncelerin yolunu açmıştır. Bunu gizli saklı, ima yollu veya dolaylı bilgi vermek suretiyle değil, aydınlanmanın da ruhuna uygun bir biçimde apaçık yapmıştır.

O kızının eğitimi ile ilgilenirken müzik öğretmenin kızının tembel olduğu yorumunda

bulunması karşısında konuya pedagojik bir gözle bakar. “Tembellik” yaftamasının doğru bir yaklaşım olmadığını savunur. Bu vesile ile o dönem Fransız okullarında okutulan derslerin pedagojik değeri ile bu derslere ayrılan bol zamanı mukayese eder. Derslerin çocuklara yeterli bilgi vermediği söyler. Faydasının az, zararının belki daha fazla olduğunu söyler. Eğitimde harcanan zaman ile sağlanan yararı karşılaştırır. Eğitimcilerin dikkatini buna çeker. Özellikle okullarda çocuklara kazandırılacak olan şeyin doğru düşünme yolları (muhakeme etme) olduğunu savunur. Düşünmeyi öğretmeyen bir eğitimin çocuklar için bir yük olacağına ihtar eder. Eğitimdeki pek çok şeyin sadece “görüntüyü kurtarmak” kabilinden davranış değişikliğine odaklandığını iddia eder. Öğrenciye asıl verilecek olan şeyin ahlak vb. gibi dersler yardımıyla kazandırılacağını dile getirir. Tarih, dilbilgisi, coğrafya gibi derslerin klasik eğitimin bir dersi olan en az müzik kadar, hatta ondan daha önemli olduğunu savunur. Gerçekten de sonraki dönemlerde okul programlarında ciddi değişiklikler yapılmıştır. Fransız ders programlarına onun olmasını istediği dersler ilave edilmiştir. Bu da onun Aydınlanmacı bir eğitim modelinde hangi derslerin öncelikli olduğuna dair bir yol göstericiliği olarak anlaşılabilir.

Diderot’un eğitimde çevrenin etkisine dikkat çekmesi de daha sonraki yıllarda değer verilen bir eğitim düşüncesi olmuştur. Çocuk eğitiminde çevrenin olumsuz etkileri olduğunu ve bu etkilerin bir ömür boyu da değişmeden kalabileceğini fark etmiştir. Bu yüzden çocukların ev ortamında ve evin dışında güzel konuşma ve davranış örnekleri ile karşılaşmasının önemini vurgulayarak sonraki eğitimcileri de etkilemiştir. O çevrenin çocuk eğitimi üzerindeki etkisini erken dönemde dile getirmiştir. Nitekim çevrenin olumsuz etkileri daha sonraki yıllarda pedagogların ilgi alanına girecektir. Çocuğu kötü etkilerden korumak için ya Rousseau gibi olumsuz çevreden uzaklaştırma, ya da Montessori gibi çevreyi olumlu hale sokma (yapılandırılmış çevre) yolunu çok önceden işaret ettiği söylenebilir.

Sonuç olarak diyebiliriz ki, İbn Kamil Abdurrahman Diderot’un terbiyeye dair görüşlerini onun hangi kitap ya da kitaplarından aldığına dair makalesinde herhangi bir açıklama yapmamaktadır. Belli ki mütercim onun hemen bütün eserlerini ve Ansiklopedi’de yazdığı makalelerini okuyarak genel bir kanaat oluşturmuştur. Makalesini bu birikimden sonra yazmıştır. Bu makale önemli bir hizmet ifa etmiştir. O dönemde Osmanlı’da yeni yeni başlayan dergicilik bir eğitimsel yol izlemiştir. Yazılan makaleler ile halka yeni bilgiler ulaştırılmıştır. Bu süreçte Hazine-i Fünun’un katkısı ile İbn Kamil Abdurrahman’ın emek ve çevirisi ile Diderot’un hem kendisi, hem de eğitim görüşleri hakkında okuyucuya ciddi bir bilgi verilmiştir. Osmanlı okuyucu o vakit (1896) eğitime dair yeni fikirlerle tanışmıştır. Fransız Aydınlanmasını başlatan felsefecilerden birisinin fikirlerine aşına olmuştur. Bu yüce görevi de İbn Kamil Abdurrahman ifa etmiştir.

KAYNAKÇA

- Aytaç, K. (1992). Avrupa eğitim tarihi (antik çağdan 19. yüzyılın sonlarına kadar). İstanbul: İFAV.
- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Binbaşıoğlu yayınevi.
- Cresson, A. (1984). *Diderot (yaşamı, felsefesi, eserleri, seçmeler)* (İkinci Baskı b.). (A. Bezirci, Çev.) İstanbul: de yayınevi.
- Diderot-D'Alambert. (1996). *Ansiklopedi*. (S. Hilav, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi.
- Gündüzalp, F. (1951). *Öğretmen meslek kitapları kılavuzu* (Cilt I (1928-1938)). Ankara: Milli eğitim basımevi.
- Hañçerlioğlu, O. (1986). *Toplumbilim sözlüğü*. İstanbul: Remzi kitabevi .
- İbn Kamil Abdurrahman, M. (1896). *Talim ve terbiye*. İstanbul: Ahmed İhsan ve Şürekası.
- İbn Kamil Mehmed Abdurrahman. (1309). *Tertib-i cedit: belagat-i osmaniyye*. İstanbul.
- Kanad, H. F. (1963). *Pedagoji tarihi* (Dördüncü b., Cilt Birinci). İstanbul: Milli eğitim basımevi.
- Kansu, N. A. (1952). *Pedagoji tarihi*. İstanbul: Milli eğitim basımevi.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi* (5 b.). Ankara: Ankara 3 A araştırma eğitim danışmanlık limited.
- Musa Kazım. (1313/1897). *Rehberi tedris ve terbiye* (Cilt İkinci cilt). İstanbul: Kasbar Matbaası.
- Musa Kazım. (2019). *Hükema-yı cihan ve talim ve terbiye tarihi*. (N. Göçeri, Çev.) Ankara: Sonçağ.
- Nafi Atuf. (1332/1334). *Fenni terbiye tarihi*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Okay, M. O. (2017). Hazine-i Fünun. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, 17, s. 135.
- Ülken, H. Z. (1979). *Türkiye'de çağdaş düşünce tarihi*. İstanbul: Ülken yayınları.

Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Askerliğe Hazırlık Dersleri'nin Müfredat Programı, Talimatname ve Ders Kitapları Açısından İncelenmesi (1926-1947)

Zeynel LEVENT^a

^a Dr., Araştırmacı-Yazar, ORCID: 0000-0002-6814-6247

ÖZET

1920'lerin dünya konjonktüründe ulusal/uluslararası boyuttaki güvenlik endişelerinin ve Batı ülkelerindeki benzer uygulamaların da etkisiyle okul müfredatına dâhil edilen “Askerliğe Hazırlık Dersleri” Türk eğitim tarihinin önemli bir bölümüne tanıklık etmiştir. Bahse konu dersler, sınıf ortamında verilen nazarî bilgiler ve bu bilgilerin pratiğe dökülme şekli olarak değerlendirilebilecek olan açık arazideki “Askerliğe Hazırlık Kampları” olmak üzere iki aşamadan oluşmuştur. Başlangıçta yalnızca erkek öğrencilere verilirken, sonraları kız öğrencilere de verilmeye başlanan dersler belleklerde unutulmayacak anılar bırakmıştır. Bu bildirinin amacı; 1926-1947 yılları arasında okullarımızda “Askerliğe Hazırlık Dersleri” adı altında okutulan derslerin müfredat programı, talimatname ve ders kitaplarını; derslerin amaç, hedef ve önerilen öğretim yöntemleri açısından incelemek suretiyle literatürdeki eksikliğin giderilmesine katkı sağlamaktır. Çalışmada usûl olarak tarihi yöntem benimsenmiş, temel kaynak olarak müfredat programları, talimatnameler ve ders kitapları kullanılmıştır. Ayrıca arşiv taraması yapılarak, döneme ait süreli yayınlarda yer alan veri ve görseller ile dönemin şahitlerinin anılarından istifade edilmiştir.

METİN BİLGİSİ

Tam metin Türü
Araştırma

Anahtar Kelimeler
Askerliğe Hazırlık
Dersleri,
Halkla İlişkiler,
Topyekûn Harp

An Examination of the Military Preparatory Courses in the Early Republic Period in Terms of the Curriculum, Instructions and Course Books (1926-1947)

ABSTRACT	INFORMATION
<i>"Military Preparation Classes"</i> which were included in the school curriculum with the effect of national/international security concerns and similar practices in Western countries in the world conjuncture of the 1920s witnessed an important part of Turkish education history. The said courses consisted of two stages as to the theoretical information given in the classroom environment and the <i>"Military Preparation Camps"</i> in the open field, which can be considered as a way of putting this information into practice. The courses, which were given only to male students at the beginning, but later started to be given to female students also, left unforgettable memories. The aim of this paper is to contribute to filling the gap in the literature by examining the curriculum, instructions and course books taught under the name of <i>"Military Preparation Courses"</i> in our schools between 1926-1947 in terms of the purpose, objective and recommended teaching methods of the courses. In the study, the historical method was adopted, and curriculum, instructions and course books were used as the main source. In addition, the archives were scanned, the data and images in the periodicals of the period and the memories of the witnesses of the period were used.	Article Type Research Key Words Military Preparation Courses, Public Relations, Total War

270

GİRİŞ

Amaç

Bu çalışmanın amacı 1926-1947 yılları arasında okullarımızda *"Askerliğe Hazırlık Dersleri"* adı altında okutulan derslerin müfredat programı, talimatname ve ders kitaplarını; derslerin amaç, hedef ve önerilen öğretim yöntemleri açısından incelemek suretiyle literatürdeki eksikliğin giderilmesine katkı sağlamaktır.

Askerliğe Hazırlık Derslerini Konu Alan Çalışmaların Tahlili

Ulusal/uluslararası boyuttaki güvenlik endişelerinin ve Batı ülkelerindeki benzer uygulamaların da etkisiyle okul müfredatına dâhil edilerek 1926-1947 yılları arasında Askerlik [Dersleri], Askerliğe Hazırlık Dersi/Dersleri, Malumat-ı Askeriye ve Askerliğe Hazırlık gibi isimler altında okutulan dersler Türk eğitim tarihinin önemli bir bölümüne tanıklık etmiştir. Ancak bu konuda hazırlanan akademik çalışma sayısı kısıtlıdır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında 2 Ağustos 2022 tarihinde yapılan araştırma neticesinde bu konuyu doğrudan ele alan iki adet doktora ve iki adet yüksek lisans tezi olmak üzere yalnızca dört adet çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Bu tezler kronolojik olarak tasnif edildiğinde ilk sırayı Müzeyyen Ezel Ünal tarafından Galatasaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde 2014 yılında hazırlanmış

olan “Gençler Silah Başına! Ders Kitapları Aracılığıyla Türkiye’de Gençliğin Militarizasyonu (1926-1945)” adlı yüksek lisans tezi almaktadır. Bu çalışmayı Günseli Gümüşel tarafından Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü’nde 2015 yılında hazırlanmış olan “Ortaöğretimde Askerliğe Hazırlık Derslerinden Milli Güvenlik Derslerine Uzanan Sürecin Eğitimsel Bir Analizi (1926-2012)” adlı doktora tezi, Sevda Kazankaya tarafından Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde 2020 yılında hazırlanan “Asker Liseliler: Musiki Muallim Mektebi Özelinde Askerlik Dersleri ve Uygulaması” başlıklı yüksek lisans tezi ile Özlem Gürsoy tarafından Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde 2021 yılında hazırlanan “Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Militarist Uygulamalar: Askerliğe Hazırlık Dersleri ve Askerliğe Hazırlık Kampları (1923-1947)” adlı doktora tezi takip etmiştir. Hande Özdamar tarafından İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi’nde 2007 yılında hazırlanan “1930-1945 Arası Dönemde Türkiye’de Militer Anlayış ve Yansıması” adlı yüksek lisans tezi ile Derya Levent Miyak tarafından İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü’nde 2018 yılında hazırlanan “Atatürk Döneminde Milli Müdafaa Vekâleti ve Güvenlik Politikaları (1923-1938)” başlıklı doktora tezini ise konuyu dolaylı olarak ele alan çalışmalar arasında saymak mümkündür.

Doktora ve yüksek lisans tezleri dışında, Ayşe Gül Altınay ve Tanıl Bora’nın “Ordu, Militarizm ve Milliyetçilik” (2002), Müzeyyen Ezel Ünal’ın “Erken Cumhuriyet Döneminde Gençliğin Militarizasyonu: Askerliğe Hazırlık Dersleri” (2015), Mustafa Gündüz’ün “Türk Eğitim Sisteminde Aşırı Militarist Uygulamanın Başlaması (1926-1947)” (2017), Nihat Aycan vd.’nin “Liselerde Verilen Askerlik Derslerinin Tarihçesi” (2018), Özlem Gürsoy ve Mustafa Gündüz’ün “Cumhuriyet Döneminde Okullarda Askerliğe Hazırlık Kampları Üzerine Bir Sözlü Tarih Çalışması (1935-1947)” (2021) gibi makaleler de doğrudan veya dolaylı olarak Askerliğe Hazırlık Derslerini konu edinen süreli yayınlardan ön plana çıkanlardır.

YÖNTEM

Çalışmada yöntem olarak; geçmişte yaşanmış olay/olguların ortaya konulması veya bir sorunsalın geçmişle olan ilişkisinin irdelenmesinde başvurulmuş bir usûl olan “tarihi yöntem” benimsenmiştir (Kaptan, 1993: 53), veri toplama tekniği olarak “arşiv araştırması” ve “literatür (alanyazın) taraması”na başvurulmuştur. Çalışma Erken Cumhuriyet Dönemi’nde müfredat dâhil edilen Askerliğe Hazırlık Dersleri ve dolayısıyla 1926-1947 yılları ile sınırlandırılmış olmasına rağmen, araştırma sürecinde bu dersin esasen 1909 yılından itibaren askeri okulların müfredatına girdiği ve 1919 yılına kadar okutulduğunun tespit edilmiş olması nedeniyle Geç Osmanlı Dönemi’ne de atıfta bulunulmuştur. Bununla birlikte temel kaynak olarak 1926 yılı ve sonrasında hazırlanan/yayımlanan müfredat programları, talimatnameler ve ders kitapları kullanılmıştır. Arşiv araştırması kapsamında; T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi, Milli Eğitim Bakanlığı Ferit Ragıp Tuncor Arşiv ve Dokümantasyon Kütüphanesi, Koç Üniversitesi VEKAM Kütüphane ve Arşivi’nden yararlanılmıştır. Ayrıca Ankara Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü envanterindeki nadir eserler, YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde bulunan doktora ve yüksek lisans tezleri, Milli Kütüphane ve Türk Tarih Kurumu’nda bulunan kitap ve süreli yayınlardan istifade edilmiş, çalışma basına yansıyan haber/görsellerle zenginleştirilmeye çalışılmıştır.

Askerliğe Hazırlık ders kitaplarının analizi esnasında ortaokul-lise ders kitapları ve erkek-kız öğrenci tasnifi yapılmak suretiyle ders kitaplarının içeriğinin belirlenmesinde seviye ve cinsiyet gibi faktörlerin ne derece dikkate alındığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca ders kapsamında üniversite ve yüksekokullar ile muhtelif askeri okullar için hazırlanan ders kitapları da ihmal edilmemiştir. Dersin ana kaynağı ders kitapları olmasına rağmen, dersin içeriğinin belirlenmesi ve özellikle sınıf ortamında öğrenilen nazarî bilgilerin uygulama safhası olarak değerlendirilebilecek olan askerliğe hazırlık kamplarının icrasına dair hususların tespitinde etkili olan askeri talimatname ve yönetmeliklerin irdelenmesine özen gösterilmiştir.

Topyekûn Harp ve Militarizm Kavramları

Ulusal literatürde Askerliğe Hazırlık Derslerini konu alan akademik çalışmalarda derslerin amacı genel itibariyle; gençliğin militarize edilmesi ve topyekûn harbe hazırlanması olarak gösterilmektedir. Bu yaklaşım, araştırmanın özünden uzaklaşmamak kaydıyla bu iki kavramın açıklanmasını zorunlu kılmaktadır.

AnaBritannica'da; *"Tarafların kesin bir zafer elde etmek için bütün güç ve kaynaklarını seferber ettikleri askeri çatışma."* (Topyekûn Savaş, 1990: 109; Levent, 2021: 63-117) olarak tanımlanan topyekûn harp, toplumun tamamının desteğini almak anlamına gelen *"bütün millet asker, bütün ülke harp meydanı"* (Kurs Notları, 1963: 3-5) ve *"Mademki herkes özgürdür, herkes asker olmalıdır."* (Megret, 1972: 23) cümleleriyle özetlenebilir. İçişleri Bakanlığı tarafından ilk olarak *"İdare Dergisi"* adı ile çıkarılan ve sonra *"Türk İdare Dergisi"* adını alan süreli yayının muhtelif sayılarındaki topyekûn harp tanımlarından, topyekûn harp için; bütün resmî ve özel kuruluşların, gerçek ve tüzel kişilerin, silahlı kuvvetler ve cephe gerisindeki fertlerin siyasi, iktisadi, mali, zirai kaynaklarının zaferi kazanmak adına teksif edilmesi, diğer bir ifadeyle milletin tüm fertlerinin maddi/manevi bütün kuvvetleriyle harbe katılması gerektiği çıkarımında bulunulabilir (Tüter, 1954-1955: 98-104; Zağpus, 1964: 118-137; Demirel, 1973: 16-24). Topyekûn harp teorisinin yaratıcısı ve topyekûn harp kavramını bugünkü manada kullanan ilk kişi olarak mütalaa edilen Prusyalı general ve askeri strateji uzmanı Carl von Clausewitz'in (1999: 20; Goltz, 1970: 20; Levent, 2021: 63-117) *"Vom Kriege (Savaş Üzerine)"* adlı eserinde yer verdiği; harplerde şiddetin dozunun kuramsal bir mutlak düzeye doğru artma eğiliminde olduğu, bu nedenle sadece orduların değil, sivillerin de kendini harbin içinde bulacağı ve harp esnasında siviller ile devleti yöneten siyasi kadronun hayatta kalma ihtimalinin askerlerden daha fazla olmadığı (Recep, 2015: 7-13) yönündeki ifadelerinden hareketle, topyekûn harbin asker-sivil ayrımı yapılmaksızın toplumun tüm mensuplarının birlikte mücadelesini zorunlu kıldığı söylenebilir.

Topyekûn harp kavramı ile yakından ilintili olan militarizm ise Michael Mann (1992: 6, aktaran Gündüz, 2016-2017: 69-90) tarafından; *"Askerî meseleleri bütün konulardan öncelikli görmek, savaş ve savaş hazırlığını normal ve arzu edilir durum olarak kabul etmek"* şeklinde tanımlanmaktadır. Özlem Gürsoy (2021: 2) ise militarizmi; *"Askerî düşünce ve değerlerle sivil hayatı yeniden inşa etme zihniyeti"* olarak görmektedir. Ayşe Gül Altınay (2004: 179-200) bu tanımların ötesine geçerek militarizmi; *"Bir toplumun, bir bireyin veya ordu dışında bir kurumun kendisini sivil değerlerle değil,*

askeri değerlerle tanımlaması, ve sosyal, kültürel, siyasî ve ekonomik pratiklerini bu değerler etrafında örmesi” şeklinde tasvir etmektedir.

Askerliğe Hazırlık Dersleri

Bilinenin aksine, Askerliğe Hazırlık Derslerinin müfredata dâhil edilmesi Geç Osmanlı Dönemine rastlamaktadır. Bizi bu kaniya ulaştıran husus askeri liselerin ders programıdır. “Işıklar Askeri Lisesi Tarihi” (1994: 124, 97) adlı eserde, [muhtemelen II.Meşrutiyet’in ilanı ve ardından yaşanan yönetim değişikliğinin etkisiyle] dönemin ruhuna uygun olarak ülke çapında siyasi kadrolarda büyük bir değişim yaşandığı ve bu değişimle uyumlu olarak Askeri İdadi ve Rüştîye’nin müfredatının yeniden düzenlendiği görülmektedir. 1909 yılı müfredatına göre Bursa Askeri İdadisi’nde okutulan derslere Almanca, Fransızca, İngilizce, fizik, kimya, felsefe, din, sosyoloji, resim ve Askerliğe Hazırlık [Dersleri] eklenmiştir. Yine aynı eserde Bursa Askeri İdadisi’nin 1327 (1909) tarihli öğretmen kadrosunda; Binbaşı Celal Bey, Binbaşı Ali Rıza Bey ve Binbaşı Vehbi Bey’in “Askerliğe Hazırlık Muallimi” olarak gösterildiği tespit edilmiştir. Kuleli Askeri Lisesi’nde ise 1918-1919 öğretim yılında “İdadî üçüncü sınıf” ile alt sınıflarda kalarak sene uzatanlar ve kıt’alarında başarısız olanlar için son bir şans olarak “Müteşekkil sınıf” adıyla açılan özel sınıfın dersleri arasında “Malûmat-ı Askeriyye (Askeri Bilgiler)” dersleri bulunmaktadır. 1918-1919 öğretim yılında Rüştîye ile İdadî birinci ve ikinci sınıfta bu ders olmadığı gibi, 1920-1921 eğitim döneminde İdadî üçüncü sınıf ders programında da bu derse yer verilmemiştir (Dünden Bugüne Kuleli..., 2007: 92-96).

1909 yılından itibaren askeri liselerin müfredatına “Malûmat-ı Askeriyye (Askeri Bilgiler)” veya “Askerliğe Hazırlık [Dersleri]” olarak anılan bahse konu ders eklenmişken, sivil liselerin birinci [ortaokul] ve ikinci devrelerinin [lise] 1910 yılı ders cetvelinde bu derse yer verilmemiştir. Yine İdadîlerin 1911 yılı programında da Askerliğe Hazırlık [Dersleri] yoktur (Yücel, 1938: 152-154; Akyüz, 1982: 175).

Erken Cumhuriyet Dönemi’nde milliyetçilik, laiklik ve batılılaşma günlük yaşamın ve dolayısıyla eğitim sisteminin de temel prensiplerinden olmuştur. TBMM’de 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ülkedeki bütün eğitim-öğretim kurumları Maarif Vekâleti çatısı altında toplanmıştır (Öksüz ve Köksal, 2018: 317-351). Şubat 1925’de Maarif Vekâleti bütçesi görüşmeleri sırasında Kâzım (Karabekir) Paşa “artık milleti müselleha devrinin geldiğini kabul etmek gerekir” demiş ve beden eğitimi derslerinin daha bir ciddiyetle işlenmesini, silahla atış talimlerine önem verilmesini istemiştir (Gündüz, 2016-2017: 69-90). Dönemin Erkân-ı Harbiyye-i Umûmiyye Reisi Mareşal Fevzi (Çakmak) tarafından yine aynı yıl Başvekâlet’e sunulan raporda ise özetle; askerlik sürelerinin kısaltılmış olması (1924 yılından itibaren askerlik süresi 18 aya indirilmiştir.) nedeniyle yaşanabilecek zafiyetlerin önüne geçebilmek maksadıyla sivil okullarda da askeri okullarda olduğu gibi gençleri askerliğe hazırlamaya yönelik bir ders okutulmasını istemiştir. Bu derslerde; askeri tarih, ordu teşkilatı, askerlik mükellefiyeti, seferberlik, silah bilgisi, atış bilgisi ve uygulaması, topoğrafya konularının ele alınmasını isteyen Fevzi (Çakmak) bu konuda İngiltere, Fransa ve Lehistan’daki benzer uygulamalardan örnekler vermiştir (Aycan vd., 2018: 223-232). Kâzım (Karabekir) ve

Fevzi (Çakmak) Paşaların söylemlerinin dönemin ihtiyaçlarından ve ulusal/uluslararası konjonktürden kaynaklandığına şüphe yoktur. Bir yandan çalışma hayatına daha fazla insan kazandırılması adına askerlik süresi kısaltılırken, diğer yandan da harplerin karmaşılaşması ve silah-mühimmatın çeşitlenmesi nedeniyle askerlerin daha yoğun ve daha nitelikli bir eğitimden geçirilme zorunluluğunun olması özellikle genç nüfusun askerlik çağı öncesinde askerliğe hazırlık açısından eğitilmesini gündeme getirmiştir (Akın, 2004: 142-145; Yazar, 2014: 301-317). Bu girişimlerin neticesinde 4 Ekim 1926 tarihinde Başvekâlet'ten, Maarif Vekâleti'ne gönderilen 6/3832 sayılı yazıyla; *"Erkek Lise Sınıflarıyla Erkek Muallim Mekteplerinin Son İki Sınıflarında İcra Olunacak Askerî Tedrisat Talimleri Hakkında Talimatname"* nin uygulanması istenmiştir (Aycan vd., 2018: 223-232).

Mareşal Fevzi (Çakmak)'ın 1925 yılında sarf ettiği *"...sivil okullarda da askeri okullarda olduğu gibi gençleri askerliğe hazırlamaya yönelik bir ders okutulması..."* şeklindeki ifadelerden hareketle askeri liselerde 1925 yılında Askerliğe Hazırlık Dersleri okutulduğu çıkarımında bulunmak mümkünse de gerek Bursa Askeri İdadisi gerekse Kuleli Askeri Lisesi müfredatına *"Malûmat-ı Askeriyye (Askeri Bilgiler) ve Askerliğe Hazırlık"* derslerinin 1926-1927 Öğretim Yılı'nda eklendiği görülmektedir (Işıklar Askeri Lisesi Tarihi, 1994: 126; Dünden Bugüne Kuleli..., 2007: 109). 1931-1932 ders yılında, son sınıf (11.sınıf) öğrencilerinin yıl sonunda bitirme sınavlarına girdiği dersler; edebiyat, lisan, riyaziye, kimya, tabiat, felsefe, tarih, Türkiye coğrafyası, askerliğe hazırlık, bedeni terbiyedir. Bununla birlikte, (bahse konu kaynak kitabı hazırlayanların da belirttiği üzere), Bursa Askeri İdadi ve Rüştüyesinin tarihi süreçte eğitime birkaç kez ara vermek zorunda kalmış olması gibi gerekçelerle, Kuleli Askeri İdadisi ile aynı programı uygulama(ya)mamış olması ihtimalini de göz ardı etmemek gerekir (Işıklar Askeri Lisesi Tarihi, 1994: 124-126). 1931-1932 ders yılında Askerliğe Hazırlık Derslerine Kaymakam Vasıf Bey, 1932-1933 ders yılında Nazmi Bey (muhtemelen Binbaşı) ve Binbaşı Rüştü Bey, 1933-1934 ders yılında Kaymakam Faik Bey ve Binbaşı Rüştü Bey, 1934-1935 ders yılında ise rütbe belirtilmemekle birlikte Bekir Sıtkı, Rahmi Yiğiter ve Ferit Doğualp'in girdiği görülmektedir. Burada dikkat çekici bir başka husus da 1932-1933 ders yılından itibaren Askerliğe Hazırlık Derslerinin tıpkı Edebiyat Grubu, Yabancı Diller Grubu, Tarih-Coğrafya Grubu gibi başlı başına bir grup olarak değerlendirilmesi ve bu dersi verenlerin *"Askerliğe Hazırlık Grubu"* başlığı altında toplanmış olmalarıdır (Işıklar Askeri Lisesi Tarihi, 1994: 99-103). 1941 yılında yayımlanan *"Kara ve Deniz As.Lise ve Orta Okullar Talimatı (D-97)"* adlı talimatnamede (1941: 116-117) yer alan *"Askeri Liselerin Haftalık Ders Cetveli"* ne göre; askeri liselerin her üç sınıfında da haftada ikişer saat *"Askerlik"* dersi yer almaktadır. Askeri ortaokulların birinci sınıfında Askerlik dersi yoktur. İkinci ve üçüncü sınıflarda ise haftalık ikişer saat *"Askerlik"* dersi yer almaktadır.

Diğer taraftan, Askerliğe Hazırlık Derslerinin sivil mekteplerin müfredatına dâhil edilmesi için 4 Ekim 1926 tarihinde Başvekâlet'ten Maarif Vekâleti'ne gerekli talimat verilmiş (Aycan vd., 2018: 223-232) olmasına rağmen 1927 yılı orta mektepler (lise birinci devre) ve lise ikinci devre dersleri arasında Askerliğe Hazırlık [Dersleri] yoktur. 1930 yılı ortamektepler dersleri arasında ise Askerliğe Hazırlık [Dersleri] yer almıştır. *"Yalnızca erkek öğrenciler için"* ve yalnızca ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine verilmesi planlanmış olan derslere, otuz iki saatlik haftalık ders tevzi

tablosunda bir saat ayrılmıştır. 1931 yılında orta mekteplerde Askerliğe Hazırlık Derslerinin yine “yalnızca erkek öğrenciler için” ve yalnızca ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine verilmesi planlanmışsa da bu derse ayrılan süre bir saatten iki saate çıkarılmıştır. Ayrıca bahse konu dersin liselerin birinci sınıfında bir saat; ikinci ve üçüncü sınıflarında ise ikişer saat verilmesi planlanmıştır (Yücel, 1938: 173-177). 1931-1932 eğitim-öğretim yılı “Ortamektep (1.Devre) Sınıfları Ders Tevzi” adlı tablodan anlaşıldığı kadarıyla ortamektep ikinci ve üçüncü sınıf [7. ve 8.sınıf] erkek öğrencilerine haftada ikişer saat “Askerlik Dersleri” verilmesi planlanmıştır (Cicioğlu, 1985: 173, 180). 1934 yılında lise ikinci devre için Askerliğe Hazırlık [Dersleri]nin yine “yalnızca erkek öğrenciler için” ve her üç sınıf öğrencilerine verilmesi planlanmıştır. Programda kız öğrencilerin ise bu ders saatinde “lâboratuvar işleri” ile meşgul olacağı belirtilmiştir (Yücel, 1938: 178-180). 1935 tarihli ve 2504 sayılı İcra Vekilleri Heyeti Kararı ile resmi ve özel bütün ortaokullar ile liseler ve bunlara denk olan birinci derecedeki uzmanlık okullarının her sınıfı ile Devlet Konservatuvarı, Ticaret, Kaptan, Çarkçı Makine, Ziraat Okullarına haftada ikişer saat olmak üzere Askerlik Dersi konulması istenmiştir. Üniversiteler ile Yüksek Uzmanlık Okulları, Gazi Terbiye Enstitüsü öğrencileri de bir öğretim döneminde yüz seksen saat Askerlik Dersi ile ödevli tutulmuşlardır. Bu öğrencilerin kamp işlemleri de ona göre düzenlenmiştir (Ayas, 1948: 560). Genelkurmay Başkanlığınca çıkarılan 11 Mayıs 1935 tarihli bir emirden de 1935 yılından itibaren Askerliğe Hazırlık Derslerinin mecburi derslerden biri haline geldiği anlaşılmaktadır (VEKAM, 11.05.1935).

1937-1938 Ortaokul Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi’nde ise Askerlik [Dersi]’nin kız öğrencilere de vermeye başlandığı görülmektedir.⁴³ Çizelgede, ortaokul ikinci ve üçüncü sınıfta okuyan kız ve erkek öğrenciler için haftalık ikişer saat olacak şekilde planlama yapılmıştır. 1937-1938 programı bir yıl denendikten sonra, 1938-1939 eğitim-öğretim yılından itibaren kalıcı bir müfredat programı oluşturulmuştur. Bahse konu programda haftalık ders saati otuz birden yirmi dokuza indirilmiş ve bazı dersler kaldırılmış ya da birleştirilmiş olmasına rağmen Askerlik [Dersi] ortaokul ikinci ve üçüncü sınıf [7. ve 8.sınıf] kız ve erkek öğrencilere vermeye devam edilmiştir. Ancak bu dönemde ders erkek öğrencilere haftalık ikişer saat verilirken; kız öğrencilere birer saat verilmiştir (Cicioğlu, 1985: 182-183). Bu derslerde özellikle lise son sınıf ve üniversite-yüksek okul kız öğrencilerine “geri hizmet”le alakalı hususlar detaylı bir şekilde anlatılmıştır (Gümüsel, 2015: 199-200).

⁴³ Kız öğrencilerin Askerliğe Hazırlık Dersleri kapsamına alınmasına dair haberler basın-yayın organlarında geniş yer bulmuştur. Dönemin yayın organlarından Ulus Gazetesi’nde yer alan 29 Temmuz 1937 tarihli bir haberden; 1937 öğretim yılında kız öğrenciler için tertip edilen ve orta ehliyetname tedrisatını ihtiva eden hususi bir program tatbik edileceği anlaşılmaktadır. Detaylı bilgi için bk. (Bir Teşrinden İtibaren..., 29 Temmuz 1937: 1, 6). Kadınların askeri faaliyetlere dâhil edilmesi yönündeki girişimlerin temellerini 1927 yılına kadar götürmek mümkündür. 1927 yılında TBMM’de Askerlik Mükellefiyeti Kanununun görüşmeleri sırasında, askerliğin yalnızca Türkiye Cumhuriyeti tebaası erkek vatandaşlar için zorunlu olması gündeme geldiğinde Giresun Milletvekili Hakkı Tarık Bey, kadınların da erkekler gibi zorunlu askerliğe tabi tutulmasını istemiştir. Kendisi TBMM’de yaptığı konuşmada özetle; kadınların milletvekilliği seçimlerine iştirak etmek için girişimde bulunduklarını, milletvekili seçilmek ve milletvekilliği seçimlerine iştirak etmek nasıl vatanî bir vazife ise yurt savunmasının da öyle bir hak ve vazife olduğunu ifade etmiştir. Detaylı bilgi için bk. (TBMM ZC, 21.06.1927: 385; Karacagil, 2014: 54-56).

Askerliğe Hazırlık Derslerini diğer derslerden ayıran en önemli özellik; bu dersin (genel itibariyle) Yüzbaşı-Albay rütbe aralığındaki subaylar tarafından verilmesi ve derslerin okulda verilen nazarî bilgiler ile bu bilgilerin uygulama safhası olarak değerlendirilebilecek olan “Askerliğe Hazırlık Kampları” olmak üzere iki bölümden oluşmasıdır.

Askerliğe Hazırlık Kampları askeri liselerde “D-60 Talimatnamesi”ne göre yapılır. Askeri liselerin birinci ve ikinci sınıfları o ders yılı içinde gördükleri askerlik derslerinin amelî kısmı ve devamını 25 Haziran-15 Temmuz tarihleri arasında yirmi gün boyunca çadırli ordugâh düzeninde çıktıkları kamplarda ikmal ederler. Öğrenciler bahse konu kamplarda; beden eğitimi, muharebe talim ve terbiyesi, atış talim ve terbiyesi, yanaşık talimler ve topoğrafya ile iştilal ederler. Kamp sonunda sözlü ve amelî sınavlar yapılır ve bunların yazılı sınavlarla toplanması ve ardından ortalamalarının alınmasıyla öğrencinin sınıf geçme notu bulunur. Üçüncü sınıf öğrencileri ise 15 Mayıs’ta harp okuluna teslim edileceğinden, harp okulunca sınıflara ayrılarak staj amacıyla kıt’alara sevk edilirler (Kara ve Deniz..., 1941: 113-115, 120).

Süre ve şekil bakımından bazı farklılıklar olmasına karşın sivil liselerde de askeri liselere benzer bir kamp uygulaması benimsenmiştir. Koç Üniversitesi VEKAM Kütüphanesi ve Arşivi bünyesindeki Ankara Devlet Konservatuarı (Musiki Muallim Mektebi) Koleksiyonu’nda bulunan ve Genelkurmay Başkanı Mareşal Fevzi Çakmak imzasıyla 11 Mayıs 1935 tarihinde kendi bağlıları ve Müdafaa-i Milliye Vekâleti’ne gönderilen yazı bu durumun göstergelerinden biridir. Bahse konu yazıda ilk göze çarpan husus, sivil liselerdeki kamp ve imtihanların da “(Yeni) 60 Sayılı Askerliğe Hazırlık Talimatı (D-60)” doğrultusunda gerçekleştirileceği konusuna yapılan vurgudur. Yazının devamında, “Orta Ehliyetname” tedrisatını takip eden orta ve muadili mekteplerin geçen yıl olduğu gibi kamplarının olmayacağı, “Tam Ehliyetname” tedrisatını takip eden lise ve muadili mekteplerin tüm sınıfları ile “Yüksek Ehliyetname” tedrisatını takip eden yüksek mekteplerin ilk iki sınıfının her ders yılı sonunda geceli-gündüzlü devam etmek üzere on beşer gün kampa çıkacakları belirtilmiştir. Yazıya göre, Maarif Vekâleti’ne bağlı liselerde 3 Temmuz 1935 Çarşamba günü; husûsi liseler ile yüksek mekteplerde ise yıl sonunda yapılacak sınıf geçme yoklamaları bitimini takip eden iki-üç gün içinde kampa çıkılacaktır. Yazıdan anlaşıldığı kadarıyla kampa çıkacak mekteplerin silah, malzeme, melbusat gibi ihtiyaçları Kolordu Komutanlıklarınca temin edilmektedir (VEKAM, 11.05.1935). Nazarî ve uygulamalı eğitimleri tamamlayarak mezun olmaya hak kazanan öğrenciler için Askerlik Ders Öğretmeni tarafından matbu bir form doldurulmakta ve öğrenci için “Yedek subay olur mu, olmaz mı?” şeklinde kat’i bir hüküm verilmesi beklenmektedir (VEKAM, 07.08.1937).

Askerliğe Hazırlık Derslerinin gerek nazarî bölümü gerekse kamplar, bu dersleri alan öğrencilerin belleklerinde unutulmaz anılar bırakmıştır. Özlem Gürsoy tarafından yakın zamanda hazırlanan doktora tezi (2021: 196-205, 216-220) bu durumun somut göstergelerinden biridir. Gürsoy, sözlü tarih çalışması kapsamında Askerliğe Hazırlık Derslerine iştirak etmiş doksan yaş üstündeki yirmi yedi kişi ile irtibata geçmiş ve kendilerine bazı sorular yönelmiştir. Görüşmecilerden ortaokul ve liseyi Afyon Lisesi’nde okuyan ve buradaki eğitimi boyunca Askerliğe Hazırlık Dersi alan Orhan Yavuz, derslerin öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilen ve askerlik mesleğini çok iyi temsil eden seçkin subaylar tarafından verildiğini, tamamı Kurtuluş

Savaşı'na katılmış olan bu subayların bayramlarda İstiklâl Madalyası taktıklarını ifade etmiştir. Hıfzı Topuz, Galatasaray Lisesi'ndeki Askerlik Ders Öğretmeni Fehmi Bey'in Kut'ül Amare'de yaşananların tanığı olduğunu ve derste o döneme dair anlatımlarda bulunduğunu aktarmıştır. Mehmet Emin Altan ortaokul yıllarında toplu halde atış poligonuna götürüldüklerini, burada başlarındaki rütbeli şahsın; "Gez, göz, arpacık diyerek, ateş edeceksiniz, korkmayın." diye onları yönlendirdiğini ve kendisinin iyi bir atıcı olduğunu belirtmiştir. Ali İhsan Futacı, askerlik ders öğretmeni tarafından topçu alayına götürüldüklerini ve orada pratik dersler yaptıklarını, Orhan Yavuz ise Afyon Lisesi'nde ders kapsamında gezi programının olduğunu, bahse konu gezilerde daha önce düşürülmüş Yunan uçaklarının enkazı, terkedilmiş demir tekerlekli taşıyıcılar gibi bir takım silah-teçhizatın kendilerine gösterildiğini ve geçmişe dair yazılı anıların okutulduğunu anlatmıştır. Emin Altaş, Giresun Lisesi'nin birinci sınıfındayken askerlerin okula on adet piyade tüfeği getirdiğini, askerlerin tüfekler hakkında uygulamalı olarak anlattığı şeylerin öğrenciler tarafından da tekrar edildiğini ifade etmiştir. Orhan Yavuz, Askerlik ders öğretmeni Yarbay Asaf Balantekin hakkındaki anılarını aktarırken, Kurtuluş Savaşı'nda Afyon Cephesinde Teğmen rütbesiyle mücadele eden ve İzmir'e ilk giren birliklerde yer alan Balantekin'in normalde iri cüsseli biri olduğunu, mahmuzlu çizmeleriyle daha da iri görünen bu zatın çevreye korku salmasına rağmen şevkatli biri olduğunu, derslerde yanında getirdiği Batı Cephesi harekât planları ve Atatürk İnkılâpları üzerinde önemle durduğunu belirtmiştir. Görüşmeciler genel olarak askerlik ders öğretmenlerinin kendilerine asker gibi değil; bir büyük, bir öğretmen edasıyla ve sevecen bir tarzda yaklaştıklarını, derslerde anlatılanlardan en çok "ordu kurumu" ve "harp tarihi" kısımlarının akıllarında kaldıklarını söylemişlerdir. Az sayıda görüşmeci ise dersin ezberden anlatıldığı, bazı öğretmenlerin dersleri düzenli olarak takip etmediği ve derslerde tatsızlıklar yaşandığından dem vurmıştır.

Askerliğe Hazırlık Dersleri ile alakalı anıları dönemin okullarının sonraki yıllarda hazırladıkları tarihçe kitapları ile okul yıllıklarında da bulmak mümkündür. Türk eğitim tarihinin köklü kurumlarından Kabataş Erkek Lisesini konu alan "*Bahçesinde Deniz Olan Okul: 100 Yıllık Eğitim Çınarı Kabataş Erkek Lisesi (1908-2008)*" adlı eserden, öğrenciler üzerinde en çok tesir bırakan öğretmenlerin başında Askerliğe Hazırlık Ders öğretmeni Kurmay Yüzbaşı Sıtkı Ulay'ın geldiği anlaşılmaktadır. Okulun öğrencilerinden Anuş Tekin Tokgöz'ün ifadesiyle, uyguladığı sıkı disiplin nedeniyle okulun en kabadayı öğrencilerini bile hizaya getiren ve öğrenciler arasında ayırım gözetmeyen Sıtkı Bey okul ortamını harp meydanını aratmayacak bir hale dönüştürmüştür. 1943-1945 yılları arasında Kabataş Erkek Lisesi'nde okuyan Özcan Köknel'in anlatımlarından, Kabataş Erkek Lisesi'nin askeri eğitimlerini o tarihte açık alanlar ve yeşil tepelerle kaplı Ortaköy sırtlarında gerçekleştirdiği ve harp şartlarının yakından hissedildiği, ekmek, şeker gibi ihtiyaç maddelerinin temininde sıkıntılar yaşandığı anlaşılmaktadır. Yine aynı okulun öğrencilerinden Kemal Cantürk'ün, II. Dünya Harbi sırasında lise birinci sınıf öğrencilerinin aldıkları bu dersi bazen bir oyun gibi algıladıklarını ifade etmesi de son derece dikkat çekicidir (Irmak, 2009: 338-339, 375, 385-386). Türk eğitim tarihinin diğer bir köklü okulu Ankara Atatürk Lisesini konu alan "*Ankara'nın Köklü Çınarı Atatürk Lisesi (1886-2007)*" adlı eserde yer verilen ve okul öğrencilerinden Feridun Vehbi'nin 1931 yılı kamp hatıralarını kaleme alırken kullandığı anlaşılan; "3 Temmuz Perşembe. Kamp için dağıtılan asker elbiselerimizi alalı iki

saat oldu. Sokakta selâm vermek için zabıt arıyoruz...” şeklindeki ifadeleri, ilk kez askeri kıyafet giymiş lise öğrencilerinin psikolojisini anlatmak açısından kıymetlidir (Tanyer, 2007: 158-160).

15 Eylül 1944 tarihli bir kararname ile ortaokullarda Askerliğe Hazırlık Dersleri kaldırılmıştır (BCA, 1944: 30-18-1-2, 106, 69, 2). 1947 yılında ise “Askerliğe Hazırlık Dersleri Yönetmeliği” kaldırılarak, Milli Eğitim Bakanlığı ile Genelkurmay Başkanlığı temsilcilerinden oluşan bir kurul tarafından hazırlanan “Milli Savunma Öğretimi Yönetmeliği (D-60)” yürürlüğe konulmuş (BCA, 1947: 30-18-1-2, 113, 22, 13; Gündüz, 2016-2017: 69-90) ve yönetmeliğin 1947-1948 ders yılından itibaren uygulanacağı duyurulmuştur (Tebliğler Dergisi, 1947: 10, 440). Aynı yıl çıkarılan “Askeri Okullar Öğretmenleri Hakkında Kanun”da (07.05.1947: 1148) ise askeri ve sivil okullarda bu dersi verecek öğretmenler “Milli Savunma Eğitimi Öğretmeni” olarak tanımlanmıştır.

Askerliğe Hazırlık Derslerinin Amacı

Askerliğe Hazırlık Dersleri için Erken Cumhuriyet Dönemi’nde hazırlanan ilk kitap olma özelliğine sahip olan 1926 tarihli “Askerliğe Hazırlık Dersleri” adlı kitapta (Tahir, 1926: 2) yer verilen; “Harbler artık millet harbi halini almıştır. Eskiden olduğu gibi harbleri yapan artık yalnız ordu değildir. Kadın, erkekli milletin her ferdi yaşına, işine göre üzerine harbe yarar vazife alacaktır. Bunun için harbin nasıl yapıldığını, harp için milletin nasıl hazırlanması neleri bilmesi lazım geleceğini yalnız mesleği askerlik olanlar değil, herkesin bilmesi lazımdır... Harbi ve usullerini öğrenmek artık herkes için vatani bir vazifedir.” ifadeleri topyekûn harp kavramına vurgu yapmaktadır. 1937 yılında yayımlanan “Askerliğe Hazırlık Notları: Ortaokullarda ve Liselerde İlaveten Kız Talebeye Okutulacak Kısım” adlı kitapçıkta; sıhhiye hizmetleri, muhaberecilik ve istihbarat ile levazım konularının işlenmiş olması dönemin kız öğrencilerinden ve geleceğin Türk kadınından beklentileri göstermesi açısından önemlidir (Gümüşel, 2015: 206-207).

Genelkurmay Başkanlığı’nca hazırlanan 1940 tarihli “Askerliğe Hazırlık Dersleri Hakkında Talimatname (D-60)”da (BCA, 1940: 30-10-0-0, 46, 296, 2), talimatnamenin [ve dolayısıyla dersin] hedefi; “Memleket gençliğinin yurt müdafaası için hazırlanması” olarak gösterilmiştir. Yine aynı Talimatname’de; “Erkek talebeler, bütün orduya hizmetleri [hizmet] için yetiştirilir. Kız talebeler daha ziyade ordunun yardımcı ve geri hizmetleri ve yurt içi ödevleri için yetiştirilir.” ifadelerine yer verilerek, bu ders vasıtasıyla erkek ve kız öğrencilerinden beklenenlere açıklık getirilmektedir.

Ortaokul seviyesindeki kız öğrenciler için 1941 yılında hazırlanan “Askerliğe Hazırlık-II” adlı ders kitabında (Ökten, 1941: VII-VIII) “GENÇ ÖĞRENİCİLER” hitabıyla başlayan bölüm bu dersin öğrencilere ve özellikle kız öğrencilere verilme gerekçesini açıkça ortaya koymaktadır. Yazara göre; “Memleketin müdafaasında her gencin, her vatandaşın yapmağa mecbur olduğu ödevler vardır. Şimdiki muharebeler eskiden olduğu gibi yalnız bir kısım insanlar tarafından yapılmakla kalmamakta, her milletin kendi nüfusunun yettiği kadar; çıkarabildiği milyonluk ordularla başarılmaktadır... İşte bu sebepten bugün memleketin nasıl talim ve terbiyesi yüksek, teçhizatı mükemmel bir orduya malik olması bir ihtiyaç ise ordu bilgisine hakkiyle vâkıf, icabında ona yardımını uzatacak, gücünün kabiliyetinin yeteri derecesinde işler görecektir Türk kadınına da ihtiyacı fazladır...”. Yine aynı yıl lise seviyesindeki kız öğrenciler için hazırlanan “Askerliğe Hazırlık-III” adlı ders kitabında (Tipi, 1941c: 59-60); “Ey

şerefli Türk kızı!...Yurdun koruması için Türk ordusu sınırlarda nöbet bekliyor. Fakat icabettiği zaman bu yurt senden de vazife bekleyecektir. O mukaddes gün geldiği zaman yurduna canını ve kanını seve seve vermeğe hazır mısın?...” diyerek, kız öğrencileri zihni olarak harbe hazırlamanın yollarının arandığı görülmektedir.

1945 tarihli “Askerliğe Hazırlık Dersleri Yönetmeliği”nde (BCA, 1945: 30-18-1-2, 109, 61, 9) ise Askerliğe Hazırlık Derslerinin amacı; “Resmi ve özel orta, lise, yüksek okullarla üniversitede ve bunlara denk sayılan okullarda okumakta olan bütün kız ve erkek öğrencilerin yurt savunmasına hazırlanmalarını sağlamak” olarak açıklanmıştır. Ayrıca bu yönetmelikte 1940 tarihli Talimatname’deki ifadeler tekrarlanmış ve “Erkek talebeler, bütün orduya hizmet, kız talebeler daha ziyade ordunun yardımcı ve geri hizmetleri ile yurt içi ödevleri için yetiştirilir.” ifadelerine yer verilmiştir.

Ders kitapları, askeri talimatname ve yönetmeliklerde yer verilen yukarıdaki ifadelerden hareketle Askerliğe Hazırlık Derslerinin en önemli amaçlarından birinin kız ve erkek öğrencileri muhtemel bir harp için hazırlamak ve gerektiğinde yurt savunması için onlardan kendi kabiliyetleri nisbetinde yararlanmak olduğu değerlendirilmesinde bulunulabilir.

Askerliğe Hazırlık Ders Kitaplarının İncelenmesi

Erken Cumhuriyet Dönemi’nde Askerliğe Hazırlık Derslerinde kullanılmak üzere hazırlanan ilk kitap 1926 tarihli Erkan-ı Harb Kaymakamı [Kurmay Yarbay] Cemil Tahir (Taner) tarafından hazırlanarak, Harbiye Mektebi Matbaası’nda basılan “Askerliğe Hazırlık Dersleri, Birinci Kitap” isimli bu eser (Tahir, 1926) Erkan-ı Harbiyye-i Umumiyye Riyaseti Talim ve Terbiye Dairesince askeri ve sivil liselerde okutturulmak üzere kabul edilmiştir. Başka bir ifadeyle birinci kitabın hedef kitlesi; askeri ve sivil lise öğrencileridir. Bahse konu dersin kız öğrencileri de kapsamı 1937 yılında olduğundan kitabın basıldığı tarihte yalnızca erkek öğrencilere yönelik olduğu söylenebilir. Harf İnkılabı öncesine denk geldiğinden Osmanlıca olarak basılmıştır. Sekiz bölüm ve yüz atmış dört sayfadan oluşan kitap otuz üç ders halinde tasnif edilmiştir. Yazarın ifadesiyle kitabın yazılma gerekçesi; derslerde birlik sağlanması yani herkesin istifade edebileceği standart bir kaynak kitap oluşturma gayretidir.⁴⁴

Kitabın “Başlangıç” bölümünde harplerin artık millet harbi halini aldığı ve eskiden olduğu gibi yalnız orduların değil; kadınlı, erkekli milletin her ferdinin harpte vazife alması gerektiğine değinilmiştir. “Muallimlere bir iki söz” başlığı altında ise yazar dersin işlenmesi sırasında öğretmenlerden beklentilerini dile getirmiştir. Kitabın birinci bölümde harbin tanımı, harbin ve ordunun lüzumu, sınıf işaretleri, kıt’aların oluşumu, rütbelere; ikinci bölümünde askerlik mükellefiyeti ve istisnaları, asker toplama usulleri, Yeniçeri ve Nizâm-ı Cedid teşkilatı; üçüncü bölümde askerlikte itaatin önemi, arkadaşlık, namus, şeref ve doğruluk gibi kavramlar; dördüncü bölümde muhtelif tipteki silahların tanıtılması ve doldur-boşalt işlemleri; beşinci

⁴⁴ T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Ankara Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü ve Milli Eğitim Bakanlığı Ferit Ragıp Tuncor Arşiv ve Dokümantasyon Kütüphanesi envanterinde bulunan ve bu çalışma esnasında istifade edilen bahse konu kitaba ait kapak sayfası EK-1’de sunulmuştur.

bölümde nişan ve atış teknikleri ile nişan vaziyetleri; altıncı bölümde topoğrafya bilgisi, harita okumak, kroki yapmak ve pusula, güneş, saat, kutup yıldızı, ay gibi yardımcıları vasıtasıyla yön bulma; yedinci bölümde seferberlik faaliyetleri; sekizinci bölümde ise muharebe çeşitleri, Kosova, Niğbolu ve Varna Muharebeleri ile İstanbul'un Zabtı [Fethi] gibi konulara yer verilmiştir. Anlamayı kolaylaştırmak adına anlatımlar, son derece özenle hazırlanmış görsellerle zenginleştirilmiştir (Tahir, 1926: 1-164).⁴⁵

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi'nde (BCA) bulunan EK-3'deki belgeden (BCA, 1927: 180-9-0-0, 47, 241, 4) Askerliğe Hazırlık ders kitaplarının basımına 1927 yılında da devam edildiği anlaşılmaktadır. Erkân-ı Harbiyye-i Umumiyye Riyaseti tarafından Maarif Vekâletine, Maarif Vekâleti tarafından da kendi bağlılarına gönderilen bahse konu belgede özetle; Askerliğe Hazırlık ders kitabının ikincisinin tab'ının Harbiye Mektebi matbaasında tamamlandığı ve ihtiyacı karşılayacak kadar kısmının ciltlendiği bildirilmiştir. Yazının devamında, kitabın fiyatının on altı kuruş olduğu, ihtiyaç duyanların herhangi bir resmi muameleye hacet kalmaksızın Harbiye Mektebi Müdürlüğünden tedarik edilebileceği vurgulanmıştır.

Koç Üniversitesi VEKAM Arşivi'nde bulunan Ankara Devlet Konservatuvarı (Musiki Muallim Mektebi) Koleksiyonu'ndaki belgelerden ((1)934: 201) anlaşıldığı kadarıyla Cemil Tahir (Taner) tarafından Askerliğe Hazırlık Dersleri için 1926-1931 yılları arasında beş ayrı kitap hazırlanmıştır. İlk kitaptan (Tahir, 1926) beş yıl sonra yine Cemil Tahir (Taner) tarafından kaleme alınan ve yine Harbiye Mektebi matbaasında basılan beşinci kitabın (Tahir, 1931) hedef kitlesi; askeri ve sivil liseler ile orta mektep ve erkek muallim mektepleridir. Kitabın içeriği dokuz bölüm ve otuz bir ders olarak tasnif edilmiş olup, yüz on dört sayfadan müteşekkildir.

İki kitap kıyaslandığında aralarında çok büyük benzerlikler olmakla birlikte bazı değişiklikler de göze çarpmaktadır. Bu değişikliklerin başında alfabe farkı gelmektedir. Birinci kitap harf inkılâbı öncesinde hazırlandığı için Osmanlıca, beşinci kitap ise harf inkılâbı sonrasında hazırlandığı için Latin harfleri ile basılmıştır. Birinci kitapla yalnızca askeri ve sivil lise öğrencileri hedeflenirken; beşinci kitabın hedef kitlesi; askeri ve sivil liseler ile orta mektep ve erkek muallim mektepleri öğrencileri gibi daha geniş bir kitledir. Birinci kitabın başında yer verilen *"Başlangıç"* ve *"Muallimlere bir iki söz"* kısımları beşinci kitapta yoktur. Birinci kitabın birinci bölümünü oluşturan harb, ordunun gerekliliği, askerlikte sınıf kavramı, kıt'a, rütbeler gibi konular beşinci kitapta çıkarılmış ve yerine komşu devletlerin askeri teşkilatı konulmuş, muhtelif memleketlerde gençlerin askerliğe hazırlanma usulleri hakkında bilgi verilmiştir. Her iki kitapta da VII. Bölüm'de incelenen *"Seferberlik"* konusuna beşinci kitapta *"Tekâlif-i Harbiye Kanunu"* eklenmiş ve birinci kitapta herhangi bir başlık olmaksızın yer verilen geçmişteki harplerle alakalı konular beşinci kitapta *"Askeri Tarih"* başlığı altında toplanmıştır. Özetle beş yıl arayla hazırlanan iki kitap arasında hedef kitlenin genişlemiş ve hacminin daralmış olması dışında belirgin bir fark yoktur.

⁴⁵ Bahse konu görsellerden bir bölümü EK-2'de sunulmuştur.

Askerliğe Hazırlık ders kitapları Cemil Tahir (Taner) tarafından hazırlananlar ile sınırlı değildir. Sonraki yıllarda farklı yazarlar tarafından hazırlanan ders kitaplarında erkek-kız öğrenci ayrımının yanı sıra ortaokul, lise ve yüksekokul gibi seviye farklılıklarının da göz önüne alındığı görülmektedir. Bu kapsamda hazırlanan tüm ders kitaplarını bu çaptaki bir çalışmada incelemek mümkün olmamakla birlikte, farklı kategorilerde hazırlanmış kitaplardan bazı örnekler vermek suretiyle bütüne yönelik bir fikir edinmek mümkün olabilir.

Ortaokul seviyesindeki erkek öğrenciler için Kurmay Yüzbaşı Hakkı Ezgeç tarafından 1942 yılında hazırlanan ve Maarif Matbaası'nda basılan *“Askerliğe Hazırlık-I”* (Ezgeç, 1942a) ve *“Askerliğe Hazırlık-II”* (Ezgeç, 1942b) adlı ders kitapları bu kapsamda değerlendirilebilir. Her iki kitabın iç kapak arka sayfalarındaki ifadelerden; *“Genelkurmay Başkanlığınca açılan bir müsabaka sonucunda seçildikleri”* anlaşılmaktadır. *“Askerliğe Hazırlık-I”* adlı kitabın *“İçindekiler”* başlığı altında herhangi bir bölümlendirme yapılmamış olsa da içeriğine bakarak kitabı; Ordu Kurumu, Askerlik Kanunu, Askeri Terbiye, Silah Bilgisi, Topoğrafya, Seferberlik, Havadan Korunma, Harb Tarihi Dersleri olmak üzere sekiz bölüm halinde tasnif etmek mümkündür. Aynı yaklaşımla *“Askerliğe Hazırlık-II”* adlı kitabı da on bölüm halinde tasnif edilebilir. Cemil Tahir (Taner) tarafından hazırlananlara kıyasla oldukça sade sayılabilecek olan bu kitap yirmi yedi sayfa ve ek olarak nitelendirilebilecek yedi sayfa halindeki muhtelif devletlerin tayyare işaretlerinden oluşmaktadır. EK-4'de görüleceği üzere kitapta *“Ordu Kurumu Dersleri”* başlığı altında subay ve erbaşların rütbe ve alametlerine, *“Silah bilgisi”* başlığı altında ise Türk, İngiliz, Fransız müdafaa bombaları gibi görsellere yer verilmiştir. Devam eden sayfalarda bahse konu bombaların kullanım şekli ve tesirlerinden sakınmak gibi hususlar açıklanmıştır. *“İstihbarat Dersi”* başlığı altında istihbarat, sır ve askeri sır kavramları, askeri istihbaratın hazar ve seferdeki vazifeleri anlatılırken, *“Muhtelif Devletlerin Tayyare İşaretleri”* başlığı altında ise Türkiye Cumhuriyeti dahil yirmi beş ülkeye ait tayyare işaretleri verilmiştir (Ezgeç, 1942a: 1-36; Ezgeç, 1942b: 1-27). Burada maksadın, öğrencilerin tayyarelerin [kanat ve kuyrukları üzerindeki] işaretlerden istifade ederek, dost ve düşman unsurları tanımasını sağlamak olduğu değerlendirmesinde bulunulabilir.

Lise seviyesindeki erkek öğrenciler için Ferit Birtek tarafından 1942 ve 1943 yıllarında hazırlanan ve Maarif Matbaası'nda basılan *“Askerliğe Hazırlık-I, II ve III”* (Birtek, 1942-1943) adlı ders kitapları da ortaokul ders kitaplarına benzer bir içeriğe sahip olmasına karşın, onlara nazaran daha kapsamlıdır. Ortaokul seviyesindeki ders kitapları gibi lise seviyesindeki her üç ders kitabı da *“Genelkurmay Başkanlığınca açılan bir müsabaka sonucunda seçilmiştir.”* Ordu kurumu, Askerlik Kanunu, Askerî Terbiye, Silah Bilgisi, Topoğrafya, Muharebe Bilgisi, İstihbarat ve Harb Tarihi olarak sekiz bölüm halinde hazırlanmış olan birinci kitap kırk sekiz sayfalık metin ve devamında yedi sayfa halinde verilmiş olan *“muhtelif devletlerin tayyare işaretleri”*nden oluşmaktadır. II. Dünya Harbi yıllarında (1942) basılan bu kitabın içeriği; toplar ve tayyareler, hava taarruzları, bu taarruzlardan korunma usulleri, tayyare [kanat ve kuyrukları üzerindeki] işaretlerinden dost ve düşman unsurların tanınması, haber verme hizmetleri, casusluk ve propaganda ile bunlara karşı koyma usulleri (Birtek, 1942a: 1-48) gibi dönemin ihtiyaçlarıyla tamamen örtüşen konularla bezenmiştir. İkinci kitap da ilk kitap gibi sekiz bölüm

halinde tasnif edilmiştir. Ancak ilk kitaba nazaran daha hacimli (yetmiş sekiz sayfa metin ve yedi sayfa tayyare işaretleri) olan bu kitapta “İstihbarat” bölümü çıkarılmış ve yerine “Atış Nazariyatı” bölümü eklenmiştir. Atış Nazariyatı başlığı altında silah, atış tekniği ve atışın başarısına etki eden rüzgâr, suhnet, güneş ışığı gibi meteorolojik faktörler ile atışın etkisinden korunma gibi konular grafik ve tablolarla izah edilmeye çalışılmıştır (Birtek, 1943: 1-79). Üçüncü kitap ise Askerlik Dersi, Ordu Kurumu, Askerlik Kanunu, Askerî Terbiye, Silah Bilgisi, Topoğrafya, Seferberlik, Muharebe Bilgisi, İstihbarat ve Harb Tarihi olarak dokuz bölüm halinde tasnif edilmiştir. Ancak askerlik dersi mükellefiyet ve hedefi ile sınavlar konusunda açıklama getirmek amacıyla tasarlandığı tahmin edilen “Askerlik Dersi” adlı ilk bölüm kitabın içerisinde yer almamış, kitap direkt olarak “Ordu Kurumu” bölümü ile başlamıştır. Kitabın en dikkat çekici bölümü “Muharebe Bilgisi” başlığı altında yer verilen; gizlenme, mâniler, havadan indirme ve havadan indirmeye karşı alınacak tedbirlerdir. Ayrıca ilk kitapta yer alan, ancak ikinci kitapta olmayan “İstihbarat” bölümü üçüncü kitapta kendisine tekrar yer bulmuştur. “Harb Tarihi” başlığı altında ise Büyük Harb [I. Dünya Harbi] ve sebepleri ile bu harpte Osmanlı Devleti’nin mücadele ettiği cepheler detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Kitabın sonunda diğer iki kitap gibi “muhtelif devletlerin tayyare işaretleri”ne yer verilmiştir (Birtek, 1942b: 1-64).

Askerliğe Hazırlık Derslerini erkek öğrencilere nazaran daha geç bir tarihte (1937) almaya başlayan kız öğrencilere mahsus ders kitapları da hazırlanmıştır. Yedinci sınıftan [ortaokul ikinci sınıf] başlamak suretiyle, lise, üniversite/yüksek okul seviyesinde verilen bu derslerde özellikle lise son sınıf ve üniversite-yüksek okul seviyesindeki kız öğrencilere “geri hizmet”le alakalı hususlar detaylı bir şekilde aktarılmıştır.⁴⁶ Ortaokul seviyesindeki kız öğrenciler için Kurmay Binbaşı Recai Ökten tarafından hazırlanan Askerliğe Hazırlık-II adlı ders kitabı (Ökten, 1941: 1-64) Maarif Matbaası’nda basılmıştır. Kitabın iç kapak arka sayfasındaki ifadede; bahse konu kitabın Genelkurmay Başkanlığınca açılan bir müsabaka sonucunda seçildiği anlaşılmaktadır. Ordu Kurumu, Askerlik Kanunu, Askerî Terbiye, [S]ilah Bilgisi, Sıhhiye Hizmetleri, Topoğrafya, Seferberlik, Muhaberecilik, Muharebe Bilgisi, İstihbarat ve Harb Tarihi olmak üzere on bir bölümden oluşan kitap, atmış dört sayfadır. Kitabın içeriğine bakıldığında “1-Ordu Kurumu” başlığı altında verilen birliklerin teşkil edilme usulü, rütbelere ve askere alma yöntemi gibi nazari konular dışındaki bölümlerin oldukça teknik ve teferruatlı konulardan oluştuğu görülmektedir. “4-Silah Bilgisi” başlığı altında bombalar ve bombalardan korunma yöntemleri; “9- Muhaberecilik” başlığı altında muhabere sistemlerinin işletme ve tahrip usulleri; “10- İstihbarat” başlığı altında askeri istihbarat kavramı ve askeri istihbaratın barış ve harp durumlarındaki vazifeleri gibi konulara yer verilmiştir ki bu yaklaşım akıllara konu seçiminde yeterince hassas davranıl(ma)mamış olunabileceği ihtimalini getirmektedir. Bu konular hedef kitleye (ortaokul seviyesindeki kız öğrenciler) nazaran son derece karmaşık olduğundan, nazariyatta öğrenilse/ezberlense dahi uygulamaya konulmasının güç olduğu değerlendirilmesinde bulunulabilir.

⁴⁶ Askerliğe Hazırlık Derslerinin kız öğrencileri de kapsama alanı içine alması dönemin basın-yayın organlarında geniş yankı uyandırmıştır. Bu durumu göstermek adına seçilen gazete başlıklarından bir bölümü EK-5’de sunulmuştur.

Lise seviyesindeki kız öğrenciler için Kurmay Önyüzbaşı Tahir Tipi tarafından 1941 yılında “Askerliğe Hazırlık-I, II ve III” adlarıyla hazırlanan ve Maarif Matbaası’nda basılan ders kitapları (Tipi, 1941a; 1941b; 1941c) da ortaokul ders kitaplarına benzer bir içeriğe sahiptir. Fakat erkekler için hazırlanan ders kitaplarının aksine kız öğrenciler için hazırlanan ders kitaplarında, ortaokul seviyesindeki kitapların lise seviyesindeki kitaplara nazaran hacim olarak değilse bile içerik açısından daha kompleks olduğunu iddia etmek mümkündür.

Ordu Kurumu, Askerlik Kanunu, Askeri Terbiye, Silah Bilgisi, Topoğrafya, Seferberlik, Muhabere, Muharebe Bilgisi, Harb Tarihi olmak üzere dokuz bölüm ve eklerden oluşan birinci kitap (Tipi, 1941a: 1-95), on sekiz ders halinde tasnif edilmiş doksan beş sayfadan ibarettir. Kitabın “Ekler” bölümünde “Türk gençliği yurt müdafaasına nasıl hazırlanıyor?” başlığı altında lise çağındaki kız öğrencilere örnek olacak ve onları motive edecek tarzda özendirici fotoğraflara yer verilmiştir. On bölüm halinde tasnif edilmiş, on sekiz ders ve doksan sayfadan oluşan ikinci kitap (Tipi, 1941b: 1-90), [lise birinci sınıf kız öğrencileri için hazırlanan] birinci kitapla kıyaslandığında “Ekler” ile “Askerlik Kanunu” bölümünün çıkarıldığı; yerlerine “Askerlik Kanunu” ve “Atış Nazariyatı” bölümlerinin eklendiği, diğer tüm konu başlıklarının ise aynı olduğu görülmektedir. Kitabın en dikkat çekici kısımları “Ordu Kurumu” başlığı altında yer verilen paraşütçü kıt’aları ve bunlarla mücadele yöntemlerinin anlatıldığı kısım ile “Seferberlik” başlığı altında anlatılan evrak kaydı ve daktilo, telefon kullanma, telgraf alma işlemleridir. Yine “Harb Tarihi Dersleri” başlığı altında Balkan Harbi anlatılırken Bulgarların Türk halkına yaptığı zulme değinilmiş ve ardından “Şerefini bilen mert ve yeğit Türk Ulus ve onun bilgili ve yurt aşığı cesur çocuğu! Bu hesabın görülmesi de sana düşecektir. Hazır ol!” ifadelerine yer verilmiştir. İlk iki kitaba göre daha küçük bir hacme sahip olan üçüncü kitap (Tipi, 1941c: 1-60) ise dokuz bölüm ve on bir ders halinde hazırlanmış atmış sayfadan oluşmaktadır. İkinci kitaba kıyasla yalnızca “Atış Nazariyatı” bölümünün çıkarıldığı diğer konu başlıklarının ise bire bir aynı olduğu görülmektedir. Sonraki yıllarda Milli Güvenlik Bilgisi ders kitaplarının ayrılmaz bir parçası haline gelecek olan subay, askeri memur, emir, üst, âmir, makam gibi askerlikle alakalı tanımlar ilk kez bu kitapta yer almıştır. Yine kitapta “Silah Bilgisi Dersleri” başlığı altında II. Dünya Harbi’nin ruhuna uygun olarak “zehirli gazlar” konusuna büyük önem verildiği görülmektedir. Bu başlık altında; göz yaşartıcı gazlar, boğucu gazlar, öldürücü gazlar, aksırtıcı gazlar, cildi yakıcı gazlar, gaz atma usulleri ve gazlardan korunma yöntemleri gibi hususların detaylı bir şekilde işlendiği görülmektedir. Üçüncü kitabın, ilk iki kitaba nazaran en belirgin farklılığı ise “Harb Tarihi Dersleri” başlığı altında Türk kızlarına hitaben yazılmış olan metindir. Büyük Harb [I. Dünya Harbi] ve sebepleri anlatıldıktan sonra “Ey Şerefli Türk Kızı” hitabıyla başlayan bu bölümde Türk milletinin dört yıl süren harp boyunca kendisinden personel, silah, mühimmat ve malzeme açısından çok daha güçlü olan düşmana karşı hiçbir cephede yenilmediği; ancak müttefiklerinin kaybetmesi nedeniyle Türk ordusunun da mağlup sayıldığı anlatılmıştır. Ardından Türk kadınının o savaşta yaptığı kahramanlıklardan bahsedilmiş ve “Sen de o ananın kızıydın...” sözleriyle kendilerine pay çıkarmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Yazının ilerleyen bölümlerinde; “...Yurdun koruması için Türk ordusu sınırlarda nöbet bekliyor. Fakat icabettiği zaman bu yurt senden de vazife bekleyecektir. O mukaddes gün geldiği zaman yurduna canını ve kanını seve seve vermeğe hazır mısın?...” denilerek, onları zihni olarak harbe hazırlamanın yollarının arandığı

görülmektedir. Yazının en sonunda ise “Yurt sizlere güveniyor.. Siz de Türklüğün sizlere verdiği o asil kana güvenin, çalışın, öğrenin...” ifadelerine yer verilmiştir.

Fakülte ve yüksekokul seviyesindeki öğrenciler için de Askerliğe Hazırlık Ders kitapları hazırlanmıştır. Binbaşı Necati Sayın tarafından fakülte ve yüksekokul seviyesindeki kız öğrenciler için hazırlanarak 1942 ve 1943 yılında basımı yapılan “Askerliğe Hazırlık Dersleri-I, II ve III” adlı ders kitapları bu kategorinin örneklerindendir. Bahse konu kitaplar, erkek öğrenciler için hazırlanan kitaplara kıyasla daha sade ve anlaşılır şekilde tanzim edilmiştir (Gümüşel, 2015: 2014).

Bunların dışında, askeri ve sivil okullardan denizcilik sektöründe faaliyet göstermek üzere yetiştirilen personeli öncelikleyerek hazırlanan kitaplar da mevcuttur. Samsun Torpit[d]osu Kumandanı Kıdemli Yüzbaşı Osman Nuri (Ergin) tarafından 1930 yılında hazırlanan “Askerliğe Hazırlık Dersleri” adlı kitap (Ergin, 1930) ile Deniz Yarbay H.Üler tarafından “Tüccar Kaptan ve Çarkçı Mektebi IV. ve V. Sınıf Öğrencilerine Mahsus” olarak 1939 yılında hazırlanan Askerliğe Hazırlık Ders Kitapları [Birinci ve İkinci Kitap] (Üler, 1939a; Üler, 1939b) bu kategoride değerlendirilebilir. Osman Nuri Bey (Ergin, 1930), kitabının “Başlangıç” bölümünde kitabın amacının; Deniz Lisesi, Deniz Gedikli Küçük Zabit İhzarî [Hazırlık] Mektebi ve Sivil Ticareti Bahriye Kaptan ve Çarkçı Mektepleri programına ithal edilen bu dersin deniz kısmını okutmakla görevli personele yardımcı olmak ve standart bir programın uygulanmasını sağlamak olduğunu belirtmiştir.

Özetle, araştırma sürecinde Askerliğe Hazırlık Dersleri için (alfabetik sırayla) Cemil Cahit (Taner), Ferit Birtek, Hakkı Ezgeç, Hüsameddin Bilgesü, H.Üler, Nazım Yaşınok, Necati Sayın, Osman Nuri (Ergin), Recai Ökten ve Tahir Tipi gibi isimler tarafından çok sayıda ders kitabı hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu isimlerden dördü kurmay subay, beşi sınıf subayı iken bir tanesinin (Ferit Birtek) askeri kimliğe sahip olup-olmadığı bilinmemektedir. Ancak 1944 tarihli “En Eski Türk Savları: Divan-ı Lügat-it-Türk” adlı kitap üzerindeki ibarelerden kendisinin “Harb Okulu’nda Öğretmen” olduğu anlaşılmaktadır. Subayların rütbe aralığı Önyüzbaşı ile Kaymakam [Yarbay] arasında değişmektedir. Bu kişilerin yedi tanesi kara sınıfı, iki tanesi ise deniz sınıfı subaydır. Bahse konu ders kitapları basım/yayımevi bakımından tasnif edildiğinde; kitapların önemli bir kısmının Harbiye Mektebi Matbaası, Maarif Matbaası, Deniz Matbaası gibi resmi kurum/kuruluşlar tarafından; küçük bir kısmının ise Kanaat Kitabevi ve Hilmi Kitap Evi gibi halka açık yerlerde basıldığı görülmektedir. Askerliğe Hazırlık Ders kitapları hakkında genel bir değerlendirme yapılacak olursa; II. Dünya Harbi’nin olanca şiddeti ile devam ettiği yıllarda hazırlanan kitapların içeriğinin dönemin ihtiyaçları ile örtüştüğü net bir şekilde söylenebilir. Ağustos 1945’de Amerika Birleşik Devletleri (ABD) tarafından Hiroşima ve Nagasaki’ye atom bombası atılacak olmasından birkaç yıl önce ders kitaplarında hava taarruzları, bu taarruzlardan korunma usulleri, gazların kullanılma ve bunlardan korunma yöntemlerine yer verilmiş olması bu durumun en somut örneklerindendir. Ortaokul ve lise seviyesindeki ders kitapları arasında hacim olarak belirgin bir fark olmasına ve (genel itibariyle) lise seviyesindeki ders kitaplarının daha hacimli olmasına rağmen; gerek kız-erkek, gerekse ortaokul-lise ve hatta her iki kademenin kendi içindeki sınıf farklılıkları açısından bir kıyaslama yapıldığında kitapların

içeriğinde büyük bir farklılık olmadığı açıkça görülmektedir. Ayrıca kitaplarda genel itibariyle yalın bir dil kullanılmaya çalışılmasına karşın, bazı konuların ortaokul ve lise çağındaki öğrenciler için anlaşılması güç teknik veriler ve teferruatlar barındırdığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle, her ne kadar 1941 yılından sonra basılan ortaokul ve lise seviyesindeki ders kitaplarında “Genelkurmay Başkanlığınca açılan bir müsabaka sonucunda seçildikleri” yönünde bir ibare bulunmaktaysa da hedef kitle ile ders kitabı içeriğinin kimi zaman tam anlamıyla örtüşmediği değerlendirilmesinde bulunulabilir.

Talimatnameler

Askerliğe Hazırlık Derslerinin kapsam ve içeriğinin belirlenmesi, askerliğe hazırlık kamplarının uygulama esaslarının tespiti, derslerde standardın sağlanması ve karşılaşılan problemlere çözüm aranması gibi konularda müfredat programları (ki bunları genellikle Maarif Vekâleti’nin yayınlarında değil; Genelkurmay Başkanlığının yayınlarında görüyoruz), muhtelif yazarlar tarafından hazırlanmış ders kitapları, kararname, askeri talimatname ve yönetmelikler ile emirler etkili olmuştur. Araştırma sürecinde, özellikle askeri talimatnamelerin dersler üzerinde son derece etkili olduğu gözlemlendiğinden, onlara ayrı bir pencere açılmasında fayda mülahaza edilmiştir.⁴⁷

Erken Cumhuriyet Dönemi’nde Askerliğe Hazırlık Dersleriyle ilgili olarak hazırlanan ilk talimatname 1927 tarihli “Askerliğe Hazırlık Tedrisatı: Askeri Ehliyetnâme Almak ve İhtiyât Zâbiti Hazırlık Kıt’aları Hakkında Talimatnâme (60)”dır (Askerliğe Hazırlık Tedrisatı, 1927). 23 Teşrin-i sâni [Kasım] [1]927 tarih ve 5863 sayılı kararnâmeyle ek olarak yayımlanan ve altında “Reis-icumhur Gazi M. Kemâl”in ismi bulunan 12 Ağustos 1928 tarih, 7010 sayılı Kararnamede (BCA, 1928: 30-18-1-1, 30, 51, 4); “Askerliğe hazırlık tedrisatı, askeri ihtinâme [ehliyetnâme] ve ihtiyat zabiti hazırlık kıt’aları hakkındaki talimâtnamenin, sekizinci, kırkdördüncü, seksen sekizinci maddelerinin merbut şekilde ta’dili, Müdâfa’a-i Milliyye Vekâlet-i Celîlesinin 28 Temmuz tarih ve 1383 numrolu tezkiresiyle vukû’ bulan teklifi üzerine İcrâ Vekîlleri Hey’etinin 12 Ağustos 928 tarihli ictimâ’ında tasvîb ve kabûl olunmuştur.” ifadeleri yer almıştır.⁴⁸ Yine “Reis-icumhur Gazi M. Kemâl” imzasıyla 1935 yılında yayımlanan ve EK-6’da sunulan kararnameden (BCA, 1935: 30-18-1-2, 54, 35, 20), Askerliğe Hazırlık Dersleri: Askerî Ehliyetnameler ve İhtiyat Subay Hazırlık Kıt’aları hakkında Genelkurmay Başkanlığı ile Maarif Vekâleti tarafından müşterek bir talimatname hazırlandığı anlaşılmaktadır. Halihazırda Milli Kütüphane envanterinde bulunan ve (muvakkat maddeler hariç) elli üç maddelik bahse konu 1935 tarihli talimatnamede (Askerliğe Hazırlık Dersleri..., 1935) sırasıyla; Askerlik Dersleri Mükellefiyeti, Tedris ve Kamp Müddeti; Ehliyetnamelerin Nevileri ve Kimlere Verileceği; Muallimler, Tedrisat Mahiyeti, Teftiş ve Kamp; Raporlar; Yüksek

⁴⁷ Bu ölçekteki bir çalışmada bahse konu talimatnamelerin hepsine değinmek mümkün olmadığından, bu talimatların bir bölümü üzerinde yapılan örnek tedkikler vasıtasıyla bütüne yönelik fikir vermeye çalışılacaktır.

⁴⁸ 24 Teşrin-i evvel [Ekim] 928’de yine “Reis-icumhur Gazi M. Kemâl” imzasıyla bir zeyl/ek yayımlanarak “Askerliğe hazırlık tedrisâtı, askerî ehliyetnâme almak ve ihtiyat zâbiti hazırlık kıt’aları hakkındaki talimâtnamenin dördüncü maddesinin ‘A’ fıkrasının nihâyetine merbut fıkranın ilâvesi”nin kabul edildiği bildirilmiştir. Detaylı bilgi için bk. (BCA, 1928: 30-18-1-1, 30, 63, 3).

Mekteplerde Tedrisat; Vasıtaların Temini; Askerliğe Hazırlık Derecesini Gösterir Vesika; Tasdikname; Ehliyet İmtihanı; Askeri Ehliyetname; İhtiyat Subayı Hazırlık Kıt'aları; Muvakkat Maddeler olmak üzere on iki konu düzenlenmiştir. Talimatnameye göre; *“orta ve yüksek tahsil çağında bulunan gençler, ihtiyat subay ve ihtiyat askeri memurları kanununa göre lâzım gelen askeri ehliyetnameleri almağa mecburdurlar. Bunun için kendi mekteplerinin proğramlarına konulan askeri derslere, talimlere ve senelik kamplara devamla mükelleftirler. Mekteplerin talimatnamelerine ve bu talimatname ile kabul olunan hükümlere göre devam, sınıf terfii, mektepten mezun olma hususlarında diğer dersler hakkında tatbik olunan esaslar askerlik dersleri hakkında da aynen tatbik olunur.”*

Genelkurmay Başkanlığı, Maarif ve Sıhhiye Vekâletlerince müştereken hazırlanan 1940 tarihli *“Askerliğe Hazırlık Dersleri Hakkında Talimatname (D-60)”* 1935 tarihli talimatname ile büyük benzerlikler taşımaktadır. Talimatnamenin girişinde yer alan ve *“Başemir”* olarak nitelendirilebilecek olan *“Gnkur.Bşk. Mareşal Fevzi Çakmak”*a ait ifadede talimatnamenin *“memleket gençliğinin yurt müdafaası için harbe hazırlanması”* maksadıyla tanzim edildiği vurgulanmıştır. Çakmak, Askerliğe Hazırlık Derslerini *“beden ve ruhları henüz teşekkül halinde olan memleket gençliğinin ordu ile ilk teması”* olarak görmekte ve faydalı neticeler elde etmeye çalışılmasını salık vermektedir. Çakmak'a göre hedeflenen amaçlara ulaşılması Askerliğe Hazırlık Ders Muallimlerinin seçilmesi ve Kolordu Komutanlıklarının gösterecekleri alâkaya bağlıdır ve bu nedenle derslerin muhtelif kısımları Kolordu Komutanları ve hatta Ordu Müfettişleri tarafından takip edilmelidir. On üç fasıl halinde tasnif edilmiş olan talimatnamede sırasıyla; Askerlik Dersleri mükellefiyeti, hedefi ve mükelleflerin tabi olacağı hükümler; Öğretim; Kamp; Vasıtaların temini; Öğretmenler; Sınavlar; Teftiş ve Raporlar; Yedek Subay hazırlık kıt'aları; Yabancı illerde tahsilde bulunan Türk talebesinin ve muhacirlerin askerlik durumları; Noksan kalan kampların tamamlanması; Okul değiştirmede yapılacak muamele; Tahsilini terk edenler hakkında yapılacak muamele; Örnekler (1-4) konularına yer verilmiştir. Atmış üç sayfadan oluşması nedeniyle, (muvakkat maddeler hariç) elli üç maddeden oluşan 1935 tarihli talimatnameye nazaran daha detaylı hazırlandığı görülen bu talimatnamenin sonunda dört adet de örnek cetvel/tablo verilmiştir. Bunlar; Kolordu mıntıkasında (1)939-(1)940 ders yılı başında Askerlik dersi gören sınıfların mevcudunu gösterir cetvel; (1)939-(1)940 tedrisatı mevcut cetveli; (1)939-(1)940 tedrisatı kamp verim grafiği ve Kolordu bölgesindeki okulların atış sonucunu gösterir tablodur.⁴⁹

1941 yılında hazırlanan *“Kara ve Deniz Askeri Lise ve Orta Okullar Talimatı (D-97)”* ise *“Askerliğe Hazırlık Dersleri Hakkında Talimatname (D-60)”*den daha farklı bir içeriğe sahiptir. Talimatname (1941: 54, 70-71); Genel esaslar ve maddeler; Kara ve Deniz Askeri Lise ve Ortaokullar Talimatı; Askerî Sanat Okulu Talimatı ve Musiki Gedikli Erbaş Hazırlama Orta Okulu Talimatı olmak üzere dört bölüm halinde tasnif edilmiştir. Kendisinden önceki talimatnamelerle kıyaslanamayacak kadar hacimli olan bahse konu talimatnamede; askeri okullarda görevli yönetim kadrosunun görev ve sorumlulukları, kayıt-kabul işlemleri, bu okulların tedris ve

⁴⁹ Bahse konu talimatnamenin kapak ve ilk sayfası [Başemir] EK-7'de sunulmuştur. Detaylı bilgi için bk. (Askerliğe Hazırlık Dersleri Hakkında..., 1940; BCA, 1940: 30-10-0-0, 46, 296, 2).

programı ile ortaokul ve lise seviyesindeki askeri okullara has talimatlar bulunmaktadır. Talimatnameye göre; askeri okullara kayıt ve kabul şartlarından biri de okurun (öğrencinin) ayrıldığı okuldaki Askerliğe Hazırlık ders öğretmeninin okurun ahlâk ve seciyesi hakkında müspet kanaat vermiş olmasıdır. Talimatnamede, askeri öğrencilerin disiplin anlayışlarının güçlendirilmesi, küçük yaştan itibaren askerlik ruhuyla yetiştirmeleri ve subaylık - amirlik vasıflarını kazanabilmeleri amacıyla ortaokul ve özellikle lise devrelerinde Askerliğe Hazırlık Dersleri'nde İç Hizmet Kanunu ve Talimatnamesinin 1-30, 92-94. maddeleri ile Piyade Talimatnamesinin 1-15. maddelerinin öğretilmesi istenmiştir. Ortaokulların birinci sınıfında askerliğe hazırlık dersi yoksa da boş zamanlardan istifade edilerek disipline yönelik maddelerin öğretilmesi; coğrafya derslerinde harp okulunda görülecek topoğrafya derslerine temel teşkil etmek üzere coğrafi haritaların doğru değerlendirilmesi ve ölçeğe göre mesafelerin ölçülmesi; askerliğe hazırlık derslerinde ise topoğrafya haritalarının doğru değerlendirilmesi, ölçeğe göre mesafelerin ölçülmesi, haritanın yönüne konması ve araziye tatbiki, haritadaki bir noktanın arazide, arazideki bir noktanın haritada bulunmasının öğretilmesi öngörülmüştür.

Talimatname ile askeri ortaokul ve askeri liselerin sınav ve ders geçme kriterleri ile Askerliğe Hazırlık Derslerinin haftalık ders cetvelleri de düzenlenmiştir. Buna göre, Sınıf Gedikli Erbaş Hazırlama Okullarına kaynak teşkil eden ve ordunun piyade, süvari, topçu, muhabere, istihkâm, demiryolu, nakliye ve diğer sınıflar ile donanmanın güverte, makine gedikli erbaş ihtiyaçlarını karşılayan üç sınıflı [üç senelik] Kara ve Deniz Gedikli Erbaş Hazırlama Ortaokullarının ikinci ve üçüncü sınıflarında haftada ikişer saat “Askerlik” dersi yer almaktadır. Yine ordu bandolarının öğretmen ve gedikli ihtiyacı karşılamak amacıyla kurulan üç sınıflı [üç senelik] Musiki Gedikli Erbaş Ortaokulunun ikinci ve üçüncü sınıflarında haftada ikişer saat “Askerlik” dersi yer alması planlanmıştır. Ordu ve sınaî müesseselerin gedikli makinistlerini (elektrik, tayyare, otomobil ve motor, optik, inşaat, muhabere, tüfekçi, kamacı vb.) ve gedikli ustalarını (demirci, tesviyeci, dökümcü, tornacı, marangoz, modelci, saraç vb.) yetiştiren ve üç ve beş senelik olmak üzere iki kısım olan Askeri Sanat Okullarının İhzarı-II, Teknik-I, Teknik-II ve Teknik-III. sınıflarında haftada ikişer saat Askerlik dersi yer almaktadır (Kara ve Deniz..., 1941: 78, 87, 115, 126-127, 131-136, 145-147).

Askerliğe Hazırlık Derslerinin İşlenişi Sırasında Karşılaşılan Problemler

Muhtelif seviyedeki okullarda yirmi yılı aşkın bir süre okutulan ve diğer birçok dersten farklı olarak nazarî ve uygulama safhası olarak iki sütun üzerinde yükselen Askerliğe Hazırlık Derslerinin işlenişi sırasında bazı problemlerle karşılaşılması doğaldır. O nedenle, bu çalışmada kişiler arasında yaşanan ve münferit olarak nitelendirilebilecek olaylardan daha ziyade, geneli ilgilendiren ve arşiv belgelerine giren problemlerden örnekler verilmek suretiyle büyük resme dair çıkarımlarda bulunulmaya çalışılacaktır.

“Büyük Erkân-ı Harbiye Reisi Müşir Fevzi (Çakmak)” imzasıyla Müdafaa-i Milliye Vekâleti ile Ordu ve Kolordu Komutanlıklarına hitaben yazılan 15 Temmuz 1934 tarihli bir yazı Askerliğe Hazırlık Derslerinin işlenişi sırasında yaşanan önemli bir soruna ışık tutmaktadır. Bahse konu yazıda Mareşal Fevzi (Çakmak); sivil mekteplerde Askerliğe Hazırlık Tedrisatına gerekli

ehemmiyetin verilmediğini öğrendiğini bildirmiş ve bu konudaki ihmallerin, mektep idarelerinin bu dersi bir angarya-iğreti saymaları ve bu halin ders okutan subaylara da bulaşmasıyla görevin baştan savma yapılmasına bağlamıştır. Yazının devamında ise şark mıntıkasında mektebe devam etmedi denecek kadar nadir uğradığı halde talebeye ehliyet vesikası verilmesinin ihmal ile kalmayarak vazifenin suistimal edildiği anlamına geldiğine vurgu yapılmıştır. Mareşal Çakmak bahse konu yazıda son olarak, derslerin münhasıran nazari derslerle geçirilmemesini, uygulamaya ve kamplara büyük bir ehemmiyet verilmesini istemiştir (VEKAM, 1934: 35078). Yine Maarif Vekâletinin 15/2.Kân./[1]935 tarihli bir yazısına karşılık Büyük Erkân-ı Harbiye Reisi Müşir Fevzi Çakmak imzasıyla 4 Şubat 1935 tarihinde yayınlanan bir yazıda; bazı sivil mekteplerde askerlik dersi öğretmenlerinin manevra ve tatbikatlara gitmeleri yüzünden Askerliği Hazırlık Derslerinin boş kaldığı tespitinde bulunulmuş ve bu aksaklığın önüne geçebilmek maksadıyla manevra/tatbikatlara gidecek Askerlik ders öğretmenlerinin dersleri boş bırakılmayarak, yerlerine başka bir subayın gönderilmesi konusunda Kolordu Komutanlıklarına talimat verilmiştir (VEKAM, 1935: 34058). Diğer taraftan, Maarif Vekili Hasan Âli Yücel imzasıyla 30 Eylül 1939 tarihinde yayımlanan bir tamimden; Askerliğe Hazırlık Derslerine öğretmen olarak görevlendirilen subayların askerlikle alakalı vazifelerinin aksamaması için Maarif Vekâleti tarafından özel bir ihtimam gösterildiği ve bu kişilerin ders saatlerinin mümkün olduğunca az günde toplanmasına gayret edildiği anlaşılmaktadır (Tebliğler Dergisi, 1939: 2, 40).

Arşiv belgelerine dayanarak Askerliğe Hazırlık Derslerinin işlenmesi sırasında bir takım aksaklıklar yaşandığı, ancak bizzat Büyük Erkân-ı Harbiye Reisi Müşir Fevzi Çakmak tarafından bu problemlerin aşılmasına yönelik ciddi bir irade ortaya konulduğu, Hasan Âli Yücel Bey örneğinde olduğu gibi Maarif Vekâletinin bu konuda Büyük Erkân-ı Harbiye Riyasetinin işini kolaylaştıracak tedbirler almaya çalıştığı, zaman içinde ortaya çıkan sıkıntılara karşı çözüm yöntemleri geliştirilerek, sürecin yakından takip edildiği değerlendirilmesinde bulunulabilir.

SONUÇ

Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Askerliğe Hazırlık Derslerinin müfredata girmesinde askeri okullar öncülük etmiş ve dersin etki/kapsama alanı yıllara sâri olarak sürekli genişlemiştir. Geç Osmanlı Dönemi'nde askeri liselerde okutulan Askerliğe Hazırlık Derslerinin Erken Cumhuriyet Dönemi'nde askeri liselerden başlamak suretiyle yeniden müfredata dâhil edilmesinin gerekçelerini ulusal ve uluslararası boyuttaki güvenlik endişeleri ile İngiltere, Fransa ve Lehistan gibi Batılı ülkelerdeki benzer uygulamalarda aramak gerekir. Türk Milleti 1911 yılında patlak veren Osmanlı-İtalyan Harbi'nden 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Barış Antlaşması'na kadar dönemin askeri, siyasi ve ekonomik açıdan güçlü devletlerine karşı büyük bir bağımsızlık mücadelesi vermiş ve büyük acılar çekmiştir. Bu var olma/varoluş mücadelesi genç Türkiye Cumhuriyeti'nin yöneticilerini sonraki yıllar için birtakım tedbirler almaya itmiştir. Başka bir ifadeyle, büyük zorluklarla elde edilen kazanımların tekrar kaybedilmemesi/muhafaza edilmesi, benimsenen yeni rejimin tüm kurumlarıyla oturtulması ve muhtemel bir harbe hazırlıklı olunması gibi gerekçelerle çok boyutlu bir çaba içine girilmiş ve Askerliğe Hazırlık Dersleri bu çabanın en önemli aktörlerinden biri olmuştur. Bu dersler

vasıtasıyla, okul çağındaki genç nüfusun harbe hazır bulunuşluk seviyesini artırmak, bedeni ve zihni açıdan sağlam, zorluklarla baş etme potansiyeline sahip, vatanperver gençler yetiştirmek hedeflenmiştir. Bu sayede, silah altındaki askerlere ilave olarak harp ve seferberlik durumlarında cephe hattı ve cephe gerisinde kullanılabilecek ve zor şartlara çok kısa zamanda uyum sağlayabilecek bir nesil yaratılabilecektir. Türkiye Cumhuriyeti'nin harbe dâhil olması durumunda erkek öğrencilerden cephe hattında, kız öğrencilerden ise lojistik destek hizmetleri ile sıhhiye hizmetleri gibi cephe ve cephe gerisini birleştiren hayati görevlerde istifade edilmesi düşünülmüştür. Bu sayede, bu vazifeler için ayrılması gereken erkek nüfus cephe hattına sürülebilecek ve ordunun muharip gücü artırılabilir.

Özetle, devlet aygıtı ön almış ve muhtemel bir harbe karşı öğrenci (halk) kitlelerini harekete geçirmenin yollarını aramıştır. Ancak, derslerin müfredata dâhil edildiği ilk yıllarda nüfusun çok küçük bir bölümünün okur-yazar olması (1927 yılında yüzde sekiz), 12 yaş üstü nüfusun yalnızca yüzde on ikisinin okuma yazma bilmesi, 1933 yılı sonrasında hazırlanan bir raporda çocuklarının sadece üçte birinin eğitim olanaklarından yararlanabildiği tespitinde bulunulması (Öksüz ve Köksal, 2018: 317-351) gibi gerekçelerle Askerliğe Hazırlık Derslerinin topyekûn harp gayesiyle müfredata dâhil edilmiş olsalar dahi okul çağındaki çocukların/gençlerin küçük bir kısmı üzerinde etkili olduğunu kabul etmek gerekir. Ayrıca okula kayıtlı öğrencilerin derse devam oranları, okul yönetimi, dersi veren öğretmen subay ve koordinatör komutanlık ile çevredeki diğer askeri birlik/kurumların konuya inanmışlığı ve verdikleri desteğin oranının da bu dersten edinilen faydayı doğrudan etkilediğine şüphe yoktur. Tüm bu veriler ışığında, bahse konu dersler ve beraberindeki uygulamaların tek başına toplumu militarize etmek ve topyekûn harp için yeterli olmadığı; ancak topyekûn harp yolunda önemli bir adım olduğu ve millet-i müselleha yaratmaya katkı sağladığı değerlendirilmesinde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

Arşiv Kaynakları/Dokümantasyon Merkezleri

Koç Üniversitesi VEKAM Kütüphanesi ve Arşivi Ankara Devlet Konservatuarı (Musiki Muallim Mektebi) Koleksiyonu.

VEKAM, Sayı: 201, Tarih: 12.10.(1)934.

VEKAM, Sayı: 35078, Tarih: 15.07.1934, Büyük erkân-ıharbiye [Genelkurmay Başkanlığı].

VEKAM, Sayı: 34058, Tarih: 04.02.1935, Büyük erkân-ıharbiye [Genelkurmay Başkanlığı].

VEKAM, “Bu Yıl Yapılacak Deneme ve Kamplar Hak.”, Tarih: 11.05.1935.

VEKAM, “Müzik Öğretmen Okulunun (1)937 Ders Yılında Mezun Olan ve Tam Ehliyetname Kazanan Okurların Sicil Listesi”, Tarih: 07.08.1937.

Milli Eğitim Bakanlığı Ferit Ragıp Tuncor Arşiv ve Dokümantasyon Kütüphanesi.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA),

BCA, Fon Kodu: 180-9-0-0, Kutu: 47, Gömlek: 241, Sıra: 4, Tarih: 07.11.1927.

BCA, Fon Kodu: 30-18-1-1, Kutu: 30, Gömlek: 51, Sıra: 4, Tarih: 12.08.1928.
BCA, Fon Kodu: 30-18-1-1, Kutu: 30, Gömlek: 63, Sıra: 3, Tarih: 24.10.1928.
BCA, Fon Kodu: 30-18-1-2, Kutu: 54, Gömlek: 35, Sıra: 20, Tarih: 09.05.1935.
BCA, Fon Kodu: 30-10-0-0, Kutu: 46, Gömlek: 296, Sıra: 2, Tarih: 31.07.1940.
BCA, Fon Kodu: 30-18-1-2, Kutu: 106, Gömlek: 69, Sıra: 2, Tarih: 15.09.1944.
BCA, Fon Kodu: 30-18-1-2, Kutu: 109, Gömlek: 61, Sıra: 9, Tarih: 11.10.1945.
BCA, Fon Kodu: 30-18-1-2, Kutu: 113, Gömlek: 22, Sıra: 13, Tarih: 03.03.1947.
T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Ankara Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü.

Tetkik Eserler

- Akın, Y. (2004). *Gülbüz ve Yavuz Evlatlar: Erken Cumhuriyet'te Beden Terbiyesi ve Spor*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akyüz, Y. (1982). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1982'ye)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Altınay, A. G. (2004). Eğitimin Militarizasyonu: Zorunlu Millî Güvenlik Dersi. *Bir Zümre Bir Parti Türkiye'de Ordu*. (ed.) A. İnsel ve A. Bayramoğlu. İstanbul: Birikim Yayınları.
- Ayas, A.N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Aycan, N. vd. (2018). Liselerde Verilen Askerlik Derslerinin Tarihçesi. *Akademia Sosyal Bilimler Dergisi*. (Özel Sayı-1), 223-232.
- "Askeri Okullar Öğretmenleri Hakkında Kanun". (07.05.1947). Kanun No: 5044, Düstur Tertip: 3, C: 28: 1148.
- Bir Teşrinden İtibaren Kız Talebeye Mekteplerde Askerlik Dersi Verilecek. *Ulus Gazetesi*. 29 Temmuz 1937.
- Birtek, F. (1942a). *Askerliğe Hazırlık-I (Lise Kitapları), Erkekler İçin*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Birtek, F. (1942b). *Askerliğe Hazırlık-III (Lise Kitapları), Erkekler İçin*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Birtek, F. (1943). *Askerliğe Hazırlık-II (Lise Kitapları), Erkekler İçin*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Clausewitz, C.V. (1999). *Savaş Üzerine*. (çev.) H.F. Çeliker. İstanbul: Özne Yayınları.
- Demirel, F. (1973). Olağanüstü Haller, Mili Güvenlik, Topyekûn Savunma ve Millî Seferberlik. *Türk İdare Dergisi*. (340), 16-24.
- Ergin, Osman Nuri. (1930). *Askerliğe Hazırlık Dersleri*. İstanbul: Deniz Matbaası.

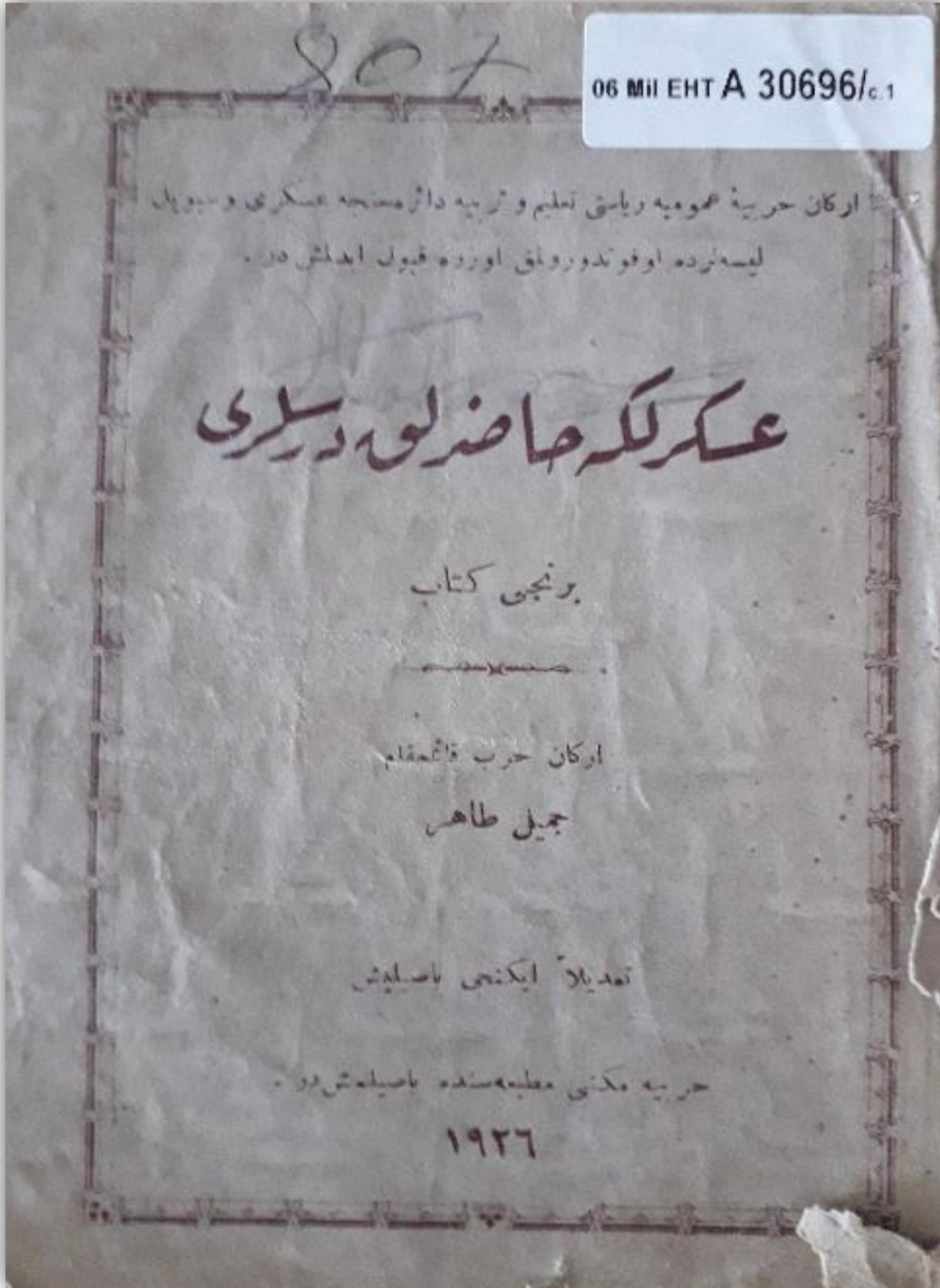
- Erkân-ı Harbiyye-i Umumiyye. (1927). *Askerliğe Hazırlık Tedrisatı: Askeri Ehliyetnâme Almak ve İhtiyât Zâbiti Hazırlık Kıt'aları Hakkında Talimatnâme* (60). Ankara: Erkân-ı Harbiyye-i Umumiyye Matbaası.
- Ezgeç, H. (1942a). *Askerliğe Hazırlık-I (Ortaokul Kitapları), Erkekler İçin*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Ezgeç, H. (1942b). *Askerliğe Hazırlık-II (Ortaokul Kitapları), Erkekler İçin*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Genç Türk Kızları Askerlik Derslerine Başladılar. (6 2.Teşrin (6 Kasım) 1936), *Kurun*.
- Genelkurmay Başkanlığı. (1935). *Askerliğe Hazırlık Dersleri: Askerî Ehliyetnameler ve İhtiyat Subay Hazırlık Kıt'aları Hakkında Talimatname (D-60)*. Ankara: Genelkurmay Matbaası.
- Genelkurmay Başkanlığı. (1940). *Askerliğe Hazırlık Dersleri Hakkında Talimatname (D-60)*. Ankara: Genelkurmay Matbaası.
- Goltz, C.V.D. (1970). *Milleti Müsellâha (Silahlanmış Millet)*. İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.
- Gümüşel, G. (2015). *Ortaöğretimde Askerliğe Hazırlık Derslerinden Milli Güvenlik Derslerine Uzanan Sürecin Eğitimsel Bir Analizi (1926-2012)*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, M. (2016-2017). Türk Eğitim Sisteminde Aşırı Militarist Uygulamanın Başlaması (1926-1947). *Erdem İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*. (71-72), 69-90.
- Gürsoy, Ö. (2021). *Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Militer Uygulamalar: Askerliğe Hazırlık Dersleri ve Askerliğe Hazırlık Kampları (1923-1947)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Irmak, S. (2009). *Bahçesinde Deniz Olan Okul: 100 Yıllık Eğitim Çınarı Kabataş Erkek Lisesi (1908-2008)*. (yay.haz.) M. Altun. İstanbul: Kabataş Erkek Lisesi Eğitim Vakfı [Yayımları].
- Işıklar Askeri Lisesi. (1994). *Işıklar Askeri Lisesi Tarihi*. Bursa: Işıklar Askeri Lisesi Matbaası.
- Kaptan, S. (1993). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Karacagil, Z. (2014). *Erkek Olma Yolunda "Askerlik Durağı"*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kara ve Deniz As.Lise ve Orta Okullar Talimatı (D – 97)*. (1941). Ankara: Harp Okulu Matbaası.
- Kızlarımızın Askerliği: Askerliğe hazırlık tedrisatı Türk kızının büyük bir hamlesidir. (26 Eylül 1937). *Yeni Asır*.
- Kuleli Askeri Lisesi. (2007). *Dünden Bugüne Kuleli Askerî Lisesi*. İstanbul: Kuleli Askeri Lisesi Matbaası.
- Kurs Notları: Topyekûn Harp, Topyekûn Savunma (Müsvedde Halinde)*. (1963). (haz.) K. Çelan ve K. Berker. Ankara: Kardeş Matbaası.
- Levent, Z. (2021). Milli Mücadele'nin Topyekûn Harp Olarak Nitelendirilmesinde Tekâlif-i Milliye Emirleri'nin Etkisi. *100.Yılında Sakarya Meydan Muharebesi*. (ed.) Ç.K. Cihangir ve K. Unat. Ankara: Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları.

- Mann, M. (1992). *"The roots and contradictions of modern militarism", States, War and Capitalism.* Oxford: Blackwell, s.166'dan aktaran Gündüz, M. (2016-2017). Türk Eğitim Sisteminde Aşırı Militarist Uygulamanın Başlaması (1926-1947). *Erdem İnsan ve Toplum Bilim Dergisi.* (71-72), 69-90.
- Megret, M. (1972). *Psikolojik Savaş.* (çev.) S. Tiryakioğlu. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Öksüz, H. ve Köksal, Ü. (2018). Amerikan Belgeleri Işığı Altında Cumhuriyetin İlk Yıllarında Türkiye'de Eğitim. *Gazi Akademik Bakış.* 11(23), 317-351.
- Ökten, R. (1941). *Askerliğe Hazırlık-II (Ortaokul Kitapları), Kızlar İçin.* İstanbul: Maarif Matbaası.
- Recep, A. (2015). Harp Akademisi Komutanı'nın Açış Konuşması. 1914'ten 2014'e 100'üncü Yılında Birinci Dünya Savaşı'nı Anlamak. Sempozyum Bildirileri. İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.
- Sayın, N. (1942, 1943). *Askerliğe Hazırlık-I, II, III (Üniversite ve Yüksekokullar), Kızlar İçin.* İstanbul: Maarif Matbaası.
- Son Dakika: Kadınların Askerliği için hazırlık başlıyor. (4 Kasım 1936). *Akşam.*
- Tahir, C. (1926). *Askerliğe Hazırlık Dersleri, Birinci Kitab.* İstanbul: Harbiye Mektebi Matbaası.
- Tahir, C. (1931). *Askerliğe Hazırlık Dersleri, Beşinci Kitab.* İstanbul: Harbiye Mektebi Matbaası.
- Tanyer, T. (2007). *Ankara'nın Köklü Çınarı Atatürk Lisesi (1886-2007).* Ankara: Ankara Atatürk Lisesi Eğitim Vakfı Yayınları.
- TBMM Zabıt Ceridesi. (21.06.1927). Devre: II, Cilt: 33, İnkat [Birleşim]: 79.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, (30.09.1939). 2(40).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, (30.06.1947). 10(440).
- Tipi, T. (1941a). *Askerliğe Hazırlık-I (Lise Kitapları), Kızlar İçin.* İstanbul: Maarif Matbaası.
- Tipi, T. (1941b). *Askerliğe Hazırlık-II (Lise Kitapları), Kızlar İçin.* İstanbul: Maarif Matbaası.
- Tipi, T. (1941c). *Askerliğe Hazırlık-III (Lise Kitapları), Kızlar İçin.* İstanbul: Maarif Matbaası.
- Topyekûn Savaş. (1990). *AnaBritannica Genel Kültür Ansiklopedisi.* (c. 21: 109). İstanbul: Ana Yayıncılık A.Ş.
- Tüter, Ş. (1954-1955). Topyekûn Harp ve Yurt Savunması, *İdare Dergisi,* (231-232): 98-104.
- Üler, H. (1939a). *Askerliğe Hazırlık Dersleri, Birinci Kitab, Tüccar Kaptan ve Çarkçı Mektebi Dördüncü Sınıflarına Mahsus.* İstanbul: Deniz Matbaası.
- Üler, H. (1939b). *Askerliğe Hazırlık Dersleri, İkinci Kitab, Tüccar Kaptan ve Çarkçı Mektebi Beşinci Sınıflarına Mahsus.* İstanbul: Deniz Matbaası.
- Yarar, B. (2014). Osmanlı'dan Cumhuriyete Geçiş Süreci ve Erken Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Modern Sporun Kuruluşu. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi.* (21), 301-317.
- Yücel, H. Â. (1938). *Türkiyede Orta Öğretim.* İstanbul: Devlet Basımevi.

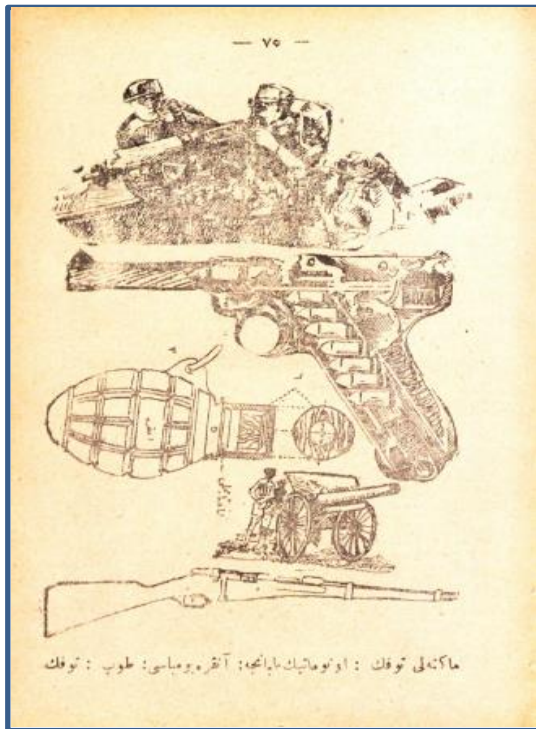
Zağpus, M. (1964). İllerdeki Müdürlüklerin Topyekûn Savunma ve Milli Seferberlik Hizmet ve Faaliyetlerini Gösteren Plânlarında (Eklerinde) Neler Bulunmalıdır?, *Türk İdare Dergisi*, (286), 118-137.

Ekler

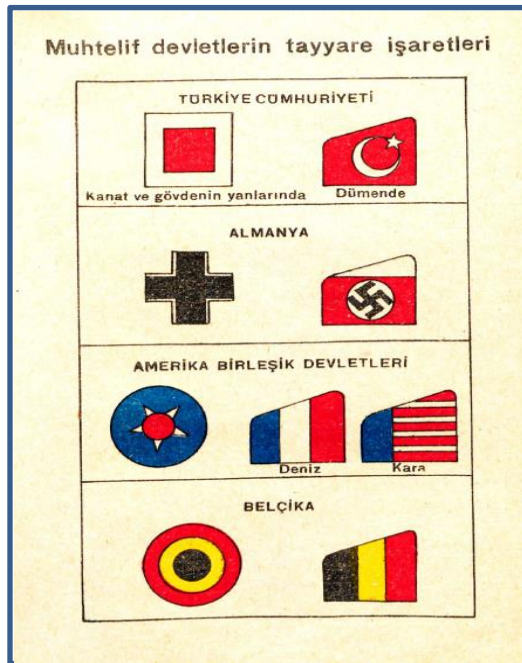
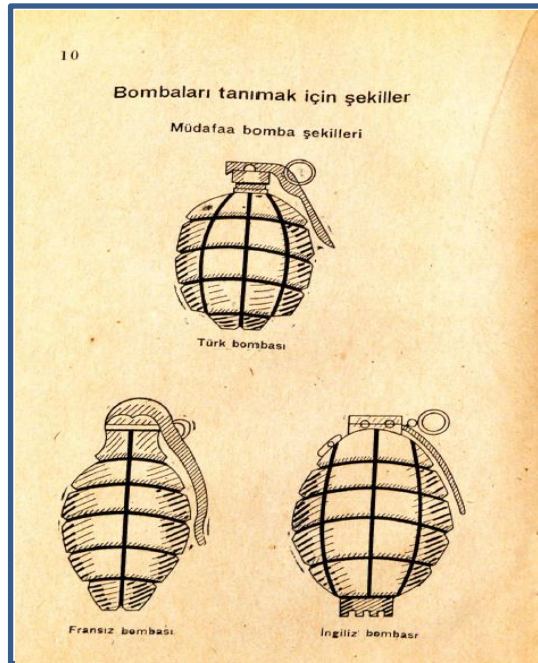
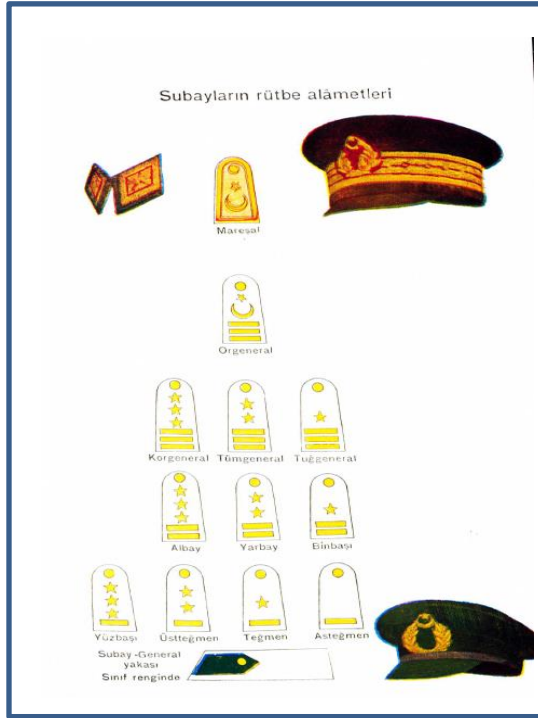
EK-1: Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Askerliğe Hazırlık Dersleri için hazırlanan ilk ders kitabı



Kaynak: (Tahir, 1926). [T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Ankara Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü. Aynı eser, Milli Eğitim Bakanlığı Ferit Ragıp Tuncor Arşiv ve Dokümantasyon Kütüphanesi'nde de mevcuttur.]



EK-4: Ortaokullar İçin Hazırlanan Askerliğe Hazırlık-II Adlı Ders Kitabına (1942) Ait Sayfalardan Örnekler.



[illegible][illegible]

Yarın İlâveyle birlikte 24 SAYIFA	VİLE: 20-2 SAF: 763. 703	Sayını Her Yerde 3 Kurus KURUN	İSTANBUL CUMA 6 Z. cı TEŞRİN 1936	<i>Parasız müayene kuponu</i> Bu kupondan yedinci kış için ilaçlarınızı KURUN'dan temin edebilirsiniz.
---	--	--	---	--



Cumhuriyet'in memleketlere kazandırdığı yeni bir büyük eser olan İzmit kâğıt fabrikasının umumi görünüşü

Kaynak: Son Dakika: Kadınların Askerliği için hazırlık başlıyor. (4 Kasım 1936). Akşam, s. 2; Kızlarımızın Askerliği: Askerliğe hazırlık tedrisatı Türk kızının büyük bir hamlesidir. (26 Eylül 1937). Yeni Asır, s. 4; Genç Türk Kızları Askerlik Derslerine Başladılar. (6 2.Tesrin (6 Kasım) 1936), Kurun.

EK-6: Askerliğe Hazırlık Dersleri, Askerî Ehliyetnameler ve İhtiyat Subay Hazırlık Kıt'aları Hakkında Talimatnamenin Uygulamaya Konulması.

T. C.
BAŞVEKÂLET
MUAMELÂT MÜDÜRLÜĞÜ

KARARNAME

Şube:
Sayı: 2
2504



Askerliğe hazırlık dersleri , askerî ehliyetnameler ve ihtiyat subay hazırlık kitapları hakkında Büyük Erkân Harbiye Reisliği ile birlikte hazırlanıp Maarif vekilliğinin 8/5/935 tarih ve 1433 sayılı tezkeresile gönderilen ilâk talimatnamenin mer'iyete konulması İcra Vekilleri Heyetince 9/5/935 de onanmıştır.

9/5/935

REİSİCÜMHUR

K. Atatürk

Bş.V.

İ. İmre

Ad.V.

E. Sarıgözü

M.M.V.

K. Gök

Da.V.

S. Kaya

Ha.V. V.

S. Kaya

Ma.V.

E. Ağralı

Mf.V.

B. Özyaz

Na.V.

A. Çetinkaya

İk.V.

C. Zeynep

S.İ.M.V.

R. R. Ağralı

G.İ.V.

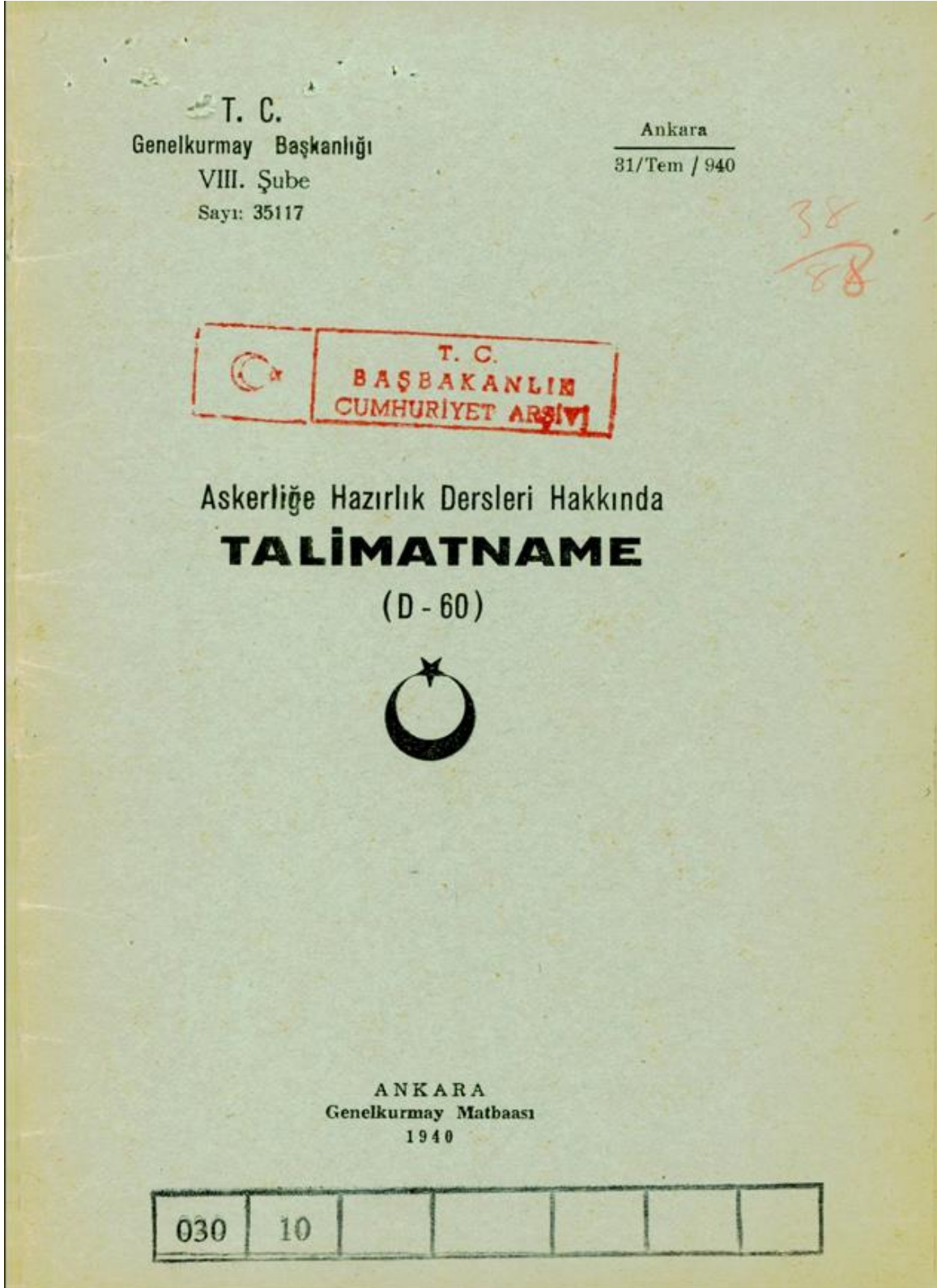
Rana Tarhan

Zr.V.

Minikçik

030 18 01 02 54 35 20

EK-7: Askerliğe Hazırlık Dersleri Hakkında Talimatname (D-60)'nin Kapak ve İlk Sayfası [Başemir].



T. C.
Genelkurmay Başkanlığı
VIII. Şube
Say: 35117

38

88

Ankara
31/Temmuz/1940



1— Maarif ve Sıhhiye Vekâletleriyle birlikte hazırlanan ve İcra Vekil-
leri heyetince tasdik olunan yeni (D - 60) Askerliğe Hazırlık dersleri tali-
matnamesi bu tamimle dağıtılmıştır.

Eski 1935 tabılı talimatnamenin hükümleri ve 22/1. Kân./936 tarih
VIII. Ş. 35378 sayılı ek kısmındaki müfredat programları hariç diğer husus-
lar kâmilten meriyetten kalkmıştır.

2— Bu talimatname memleket gençliğinin yurt müdafaası için harbe
hazırlanmasını istihdaf eder.

3— Hedefe varış muallimlerinin seçilmesi ve kolordu komutanlarının
gösterecekleri yüksek alâkaya bağlıdır. Beden ve ruhları henüz teşekkül ha-
linde olan memleket gençliğinin ordu ile bu ilk temaslarında müsbet intibah-
lar ve faydalı neticeler elde etemeğe çalışmak esastır.

4— Askerlik derslerinin ehemmiyetini tebarüz ettirmek ve vücutla-
riyle müessir teşviklerde bulunmak üzere tedrisatın muhtelif kısımlarında biz-
zat kolordu komutanları ve hatta ordu müfettişleri tarafından teftiş ve ziya-
retlerin yapılması faydalı görülmektedir.

5— III. No. 11 listeye göre dağıtılmıştır.

Gnkur. Bşk.
Mareşal

Fevzi Çakmak

Aşlı gibidir.

29. 8. 1940

030 10 46 296 2

Kitap (talimatname)

AS. VEK. A. E. B. K. A. T.

29. 8. 1940 8141 1

Adana İdadisinde Eğitimdeki Niteliğin Düşmesine Bir İtiraz Olarak Sarkis-Der Torosyan'ın Dilekçesi

Alim Baki AKKOÇ^a

^aT.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı, Dış İlişkiler ve Tanıtım Dairesi Başkanlığı, İstanbul/TÜRKİYE. alimbaki@yandex.com ORCID:0000-0003-1697-6318

ÖZET	METİN BİLGİSİ
Osmanlı Devleti'nde eğitimde modernleşme çalışmalarının bir sonucu olarak yüksekokullara öğrenci yetiştirmek gayesiyle lise düzeyinde idadiler açılmıştır. Bu eğitim kurumları, kısa sürede ülke geneline yayılmıştır. Bu okullar askeri ve mülki (sivil) olarak iki kısma ayrılmıştır. Adana İdadisi de mülki nitelikte açılanlar arasındadır. Okula, Müslüman ve gayrimüslim veliler ve öğrenciler tarafından yoğun bir talep gösterilmiştir. Okul, eğitime başladığı ilk dönemde idari olarak iyi yönetilmiş ve buna bağlı olarak okula olan rağbet artarak devam etmiştir. Ancak kısa süre sonra yaşanan idari zaafiyetler ve yanlış öğretmen tercihleri okuldaki eğitimin aksamasına ve öğrenci sayısının azalmasına yol açmıştır. Okulda ortaya çıkan olumsuz gidişat, Hristiyan Öğrenci Velileri Temsilcisi Sarkis Der- Torosyan tarafından bir dilekçe ile kaleme alınmış ve bu yönetim zaafiyetine itiraz edilmiştir. Dilekçede, okulun açılmasından sonraki süreç kısaca betimlenmiş; sonrasında ise eğitim-öğretim faaliyetlerindeki niteliksel geriye gidişin sebepleri yaşanan olaylardan yola çıkılarak örneklerle izah edilmiştir. Torosyan, okul idaresi, çalışanlar ve öğretmen kadrosuna yönelik gözlemlerini açık bir şekilde ifade etmiştir. Bu dilekçenin Osmanlı Maarif Nezareti'ne ulaşmasından sonra ilgili metinde bahsedilen aksaklıklara karşı harekete geçildiği anlaşılmaktadır. Bu metin, Osmanlı Devleti'nde o dönemde eğitimin genel işleyişi hakkında da bazı ipuçları vermektedir. Çalışmada, ilgili dilekçe tüm detaylarıyla ele alınacak olup Adana İdadisinde o dönemde yaşanan problemler Torosyan'ın aktardıklarından hareketle irdelenecektir.	Tam metin Türü Araştırma Anahtar Kelimeler Adana Eğitim Adana İdadisi, Osmanlı Maarifi

Sarkis Der-Torosyan's Petition As An Objection To The Decline In Education In Adana High School

ABSTRACT	INFORMATION
As a result of the modernization efforts in education in the Ottoman Empire, high schools were opened in order to train students for higher schools. These educational institutions spread throughout the country in a short time. Adana High School in Sultan II. It was opened on 31 August 1885, the 9th anniversary of Abdülhamid's accession to the throne, and started its educational activities. The school has been in high demand by Muslim and non-Muslim parents and students. The school was managed well administratively in the first period of its education and accordingly, this demand for the school continued to increase. However, the administrative weaknesses and wrong teacher preferences experienced soon after, led to the disruption of education at the school and the decrease in the number of students. The negative trend that emerged at the school was written by the Christian Student Parents Representative Sarkis Der-Torosyan with a petition and this management weakness was objected to. In this petition, the process after the opening of the school was briefly described; Afterwards, the reasons for the qualitative regression in educational activities were explained with examples based on the events experienced. Torosyan clearly expressed his observations about the school administration, staff and teaching staff. It is understood that after this petition reached the Ottoman Ministry of Education, action was taken against the disruptions mentioned in the relevant text. This text also gives some clues about the general functioning of education in the Ottoman Empire at that time. In this study, the petition will be discussed in detail and the problems experienced in Adana High School at that time will be examined based on Torosyan's statements.	Article Type Research Key Words Adana Education Adana High School Ottoman Education

GİRİŞ

19. yüzyıl, Osmanlı Devleti açısından önceki yüzyıla nazaran çok daha komplike bir dönemdir. Devletin teknik ve askeri alanlarda batının gerisinde kalmasının yanında ülkede milli isyanların başlaması, çözülmeye karşı yeni formüllerin geliştirilmesini zaruri hale getirmiştir. Bu yüzyılda uygulamaya konulan eğitimdeki reform çabaları / arayışları sadece devletin teknik ve askeri yönden ayağa kaldırılmasını değil aynı zamanda devletine bağlı, kaynaşmış bir Osmanlı toplumu meydana getirmeyi de hedeflemektedir.

18. yüzyılda Osmanlı idaresi, Avrupa'nın üstünlüğünü ilk kez askeri sahada görmesinden dolayı, işe batılı tarzda askeri okullar açmakla başlamıştır. Mühendishane-i Bahr-i Hümayun (1775) ve Mühendishane-i Berr-i Hümayun (1795) bu nitelikte açılan okullar arasındadır(Gündüz, 2013). Bu anlayışın 19. Yüzyılın ilk yarısına kadar sürdüğünü söylemek mümkündür. 1827'de ordunun hekim ihtiyacını karşılamak üzere Tıbhane-i Amire, 1835'te ise üst düzey subay yetiştirmek için Harbiye açılmıştır. Bu okullar askeri nitelikteki yükseköğretim

seviyesinde eğitim veren askeri kurumlar olmasına rağmen bunlara öğrenci yetiştirecek ortaöğretim kurumları bulunmamaktaydı(Gürüz, 2013). Öte yandan, bu yüzyılın ikinci yarısına kadar Osmanlı toplumundaki eğitim sistemi, Müslümanlara ait olan mektepler ile Osmanlı millet sistemi esasına göre Ermeni, Sırp, Bulgar, Rum gibi her milletin kendi metotlarıyla tesis ettiği okullardan oluşmaktaydı. Bu ise Osmanlı toplumunu birleştirmekten çok ayrıştırıcı bir niteliğe sahipti(Kodoman,1988). Osmanlı Devleti, bilhassa Tanzimat Fermanı'ndan (1839) sonra diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı bir reform dönemine girmiştir. Eğitimle ilgili yeni meclisler kurulmuş, yasal düzenlemeler yapılmıştır. Tanzimat'la başlayan bu süreç ileriki dönemlerde hız kesmeden devam etmiştir. Eğitimin farklı kademelerinde yeni okullar açılmıştır. Osmanlı'da yaşayan milletlerin kaynaşmasını sağlamak ve farklı alanlarda açılan yüksekokullara öğrenci yetiştirmek amacıyla *rüşdiye*, *idadi ve sultani* gibi yeni ortaöğretim kurumları açılarak ülke genelinde yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Büyük bir idealle açılan bu okulların eğitim-öğretime başladıklarında ne gibi sorunlarla karşılaştığı, halkın bu okullara rağbetinin ne düzeyde olduğu hakkındaki verilere ise ancak o dönemde tutulan kayıtlardan ulaşabilmekteyiz.

Adana İdadisinin açılışından iki sene sonra Hristiyan Öğrenci Velileri Temsilcisi Sarkis Der-Torosyan tarafından yazılan dilekçede, İdadinin eğitim-öğretime başlamasından itibaren okuldaki yaşanan gelişmeler detaylarıyla anlatılmaktadır. Burada yer alan değerlendirme, tespit ve kritiklerin eğitim sistemi dışından bir kişi tarafından yapılmış olması ise ayrı bir öneme sahiptir. İlgili dilekçede, Adana İdadisi hakkında verilen bilgilerin ülkenin diğer yerlerinde açılan idadiler için de bazı kanaatlerde bulunma fırsatını sunduğunu söyleyebiliriz.

2. Osmanlı Devletinde Bir Ortaöğretim Kurumu Olarak İdadiler

Arapça *hazırlamak* anlamına gelen *idadi* Osmanlı Devleti'nde rüşdiyeden sonra girilip yükseköğretimden önceki liseye denk gelen ortaöğretim kurumuna verilen addır(Şemseddin Sami,2015). İdadi kelimesi başlangıçta batılı tarzda eğitim veren okulların hazırlık sınıfları için kullanılırken 1869 tarihinde yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile kelime tam olarak ıstılahi hüviyetine kavuşmuştur(Öztürk,2000). Bu nizamname, eğitim tarihimiz açısından etkisi günümüze kadar devam eden en önemli düzenlemelerden birisidir. Hazırlanan metin, 198 maddeden oluşmakta, öğretimi, ilk, orta ve yükseköğretim olarak üç başlıkta toplamaktadır. Böylelikle eğitimde batılılaşmanın başladığı dönemden itibaren savruk ve parça parça yapılan ıslahatlar belirli bir düzene sokulmuştur. Eğitimin teşkilat yapısı kurularak, bu alandaki faaliyetler devletin uhdesine alınmıştır(Koçer,1970). Böylelikle eğitim usul ve esaslarının büyük oranda genel çerçevesi çizilmiştir. Burada, İdadiler ortaöğretim kurumları arasında gösterilmiştir.

Bu nizamnameye göre, İdadilerde rüşdiyelerden mezun olan Müslim ve gayrimüslim öğrenciler

bir arada okuyacak, bin haneden fazla yerlerde idadi okulu açılacak, her idadının muaviniyle birlikte altı öğretmeni bulunacak olup eğitim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir(Kodaman,1988). Yüksekokullara öğrenci yetiştirmek için açılan idadiler, askeri ve sivil (mülki) olarak ikiye ayrılmıştır. Askeri idadiler, sivil idadiden daha önce 1845 yılında açılmıştır. Bu yüzden askeri idadilerle karıştırılmaması için *Mülkiye İdadisi* veya *Mülki İdadi* olarak isimlendirilmiştir(Gülmez,2021). Düzenlemede zikredilen bahse konu okullar ise sivil idadilerdir. İlk sivil idadi, Maarif-i Umumi Nizamnamesi'nin yayımlanmasından ancak dört sene sonra 1874 yılında İstanbul'da açılabilmiştir. Bunun sebebi maddi yetersizlikler ve öğretmen eksikliğinin olmasıdır. Taşra'da ise ilk idadi 1875'de Yanya Yenişehir'de açılmıştır. 1873 senesinde hazırlanan müfredata göre ise idadilerde okutulmasına karar verilen dersler, *Kavâidi Osmâniyye, Arabî, Fârisî, kıraat ve kitâbet-i Türkî, târîh-i umûmî-i Osmânî, mükemmel hesap, cebr-i âlî, coğrafya-yı umûmî-i Osmânî, jimnastik, mükemmel hendese, müsellesât-ı müsteviyye, resim, Fransızca, Almanca, İngilizce* şeklinde sıralanmıştır(Öztürk,2000,s. 464).

II. Abdülhamid döneminde (1876-1909) Tanzimatla başlayan reform süreci yaygınlaştırılarak devam ettirilmiş okul sayılarında çok ciddi artışlar kaydedilmiştir(Gündüz,2013). Bu temel politika çerçevesinde okulların ülke sathına yayılmasındaki en temel problem, kaynak eksikliği olarak görülmüştür. Sadrazam Sait Paşa tarafından 1884'te idadiler için yeni vergi düzenlemeleri ile kaynak aktarımına gidilmiştir. Bunun semeresi kısa süre sonra alınmış ve ülkede onlarca idadi açılmıştır. Aynı zamanda bu okulların mimari niteliklerinde belirli standartların sağlanması için çalışmalar da yapılmıştır(Kodoman,1988).

Okulların yaygınlaşmasına bağlı olarak ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim süreleri ve nitelikleri hususunda düzenlemelere gidilmiştir.1887'de idadilerin eğitim süresi üç yıldan dört yıla çıkarılmıştır. Bu değişikliğe sebep olarak rüşdiyelerdeki öğretmen eksikliği gösterilmiştir(Gündüz,2021). Yine, 1892'de taşradaki idadiler *nehari* (gündüzlü) ve *leyli* (yatılı) olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Nehari olanlar beş yıl, leyli olanlar ise yedi yıl eğitim verecek şekilde düzenlenmiştir. Böyle bir ayrıma ise maddi yetersizlikten dolayı gidilmiştir. Bu bakımdan, sancaklarda (liva) ve maarif geliri düşük olan vilayetlerde beş yıllık idadilerin tesis edilmesi uygun bulunmuştur(Kodaman,1988). İdadiler, açıldıkları yerlerde rüşdiye ile entegre olarak düzenlenmiştir. Beş yıllık olanların iki yılı, yedi yıllık olanların ise dört yılı idadi olarak eğitim vermesi kararlaştırılmıştır. Beş yılı bitirenlere iki yıllık; dört yılı bitirenlere ise tam idadi diploması verileceği belirtilmiştir(Öztürk,2000).

İkinci Abdülhamid döneminde eğitimdeki merkezîyetçiliğe bağlı olarak okulların sayısında da ciddi artışlar olmuştur. 20. Yüzyılın hemen başlarında idadi sayısı 109'a ulaşmıştır. Burada okuyan öğrenci sayısı ise 20.000'e yaklaşmıştır(Kodaman,1988). Buna rağmen İnas (Kız) idadilerinde ise istenilen sonuç elde edilememiştir. 1880 yılında İstanbul'da ilk İnas İdadisi açılrsa da halkın ilgisizliğinden dolayı kapanmıştır. İlk İnas İdadisi ancak 1911 yılında yine

İstanbul'da açılmış o da 1913'te Sultaniye dönüştürülmüştür. İdadiler 1923 yılında genel orta öğretim kurumlarının liseye dönüştürülmesine kadar varlıklarını sürdürmüşlerdir(Öztürk,2000).

3. Adana İdadisi (1885-1910)

Adana'da idadi'nin varlığı ile ilk kayda 1294(H.) tarihli (1877-1878) Adana Vilayet Salnamesinde rastlanılmaktadır(Karsandık,2011). T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Belge Tarama Sisteminde yapılan araştırmalarda ise bu tarihlerde herhangi bir belgeye tesadüf edilememektedir. Arşiv taramasında en yakın tarihli belgeler H.1303 (1887) tarihinden itibaren başlamaktadır. Bu zamandan daha yakın tarihlere geldikçe belge sayısında ciddi bir artış göstermektedir. Bayram Kodaman'da 1895-1896 eğitim-öğretim dönemi için Osmanlı ülkesindeki yedi yıllık leyli (yatılı) idadiler arasında Adana İdadisini de göstermektedir. 1318 tarihli [1900-1901] Osmanlı Maarifindeki istatistik cetvelinde okulların yanında bir de açılış tarihleri verilmiştir. Burada okulun açılış tarihi 1301/1884 şeklinde verilmiştir(Kodaman,1988,s.125). Abdullah Şevki Duymaz, Adana İdadisi isimli makalesinde, idadi binasından hareketle, bina kitabesinde R.1299/H.1300 tarihli olduğunu beyan etmektedir. Bu tarihlerin okul açılma dönemlerini aldığımızda ise [Eylül aylarına tesadüf eden zamanlarını] 1883 yılına denk düştüğünü söyleyebiliriz. Aynı yerde Duymaz, mektebin iki yıl askeri rüşdiye olarak hizmet verdiğini daha sonra ise idadiye dönüştüğünü belirtmektedir(Duymaz,2016).

306

Çalışmamızın konusu olan Sarkis Der-Torosyan'ın 25 Aralık 1887 tarihli dilekçesinde okulun açılışına dair net bir tarih verilmiştir.(BOA,MF. ALY.3/105, Belgenin transkripsiyonu için bkz.Ek1,belge için bkz.Ek 2). Okulun resmi bir törenle padişahın tahta çıkışının yıl dönümü olan 19 Ağustos 1301 tarihinde yapıldığı yazılmaktadır. Burada verilen Rumi tarih ise 31 Ağustos 1885'tir. Bayram Kodaman'ın verdiği çizelgede geçen tarihin 1884'e tesadüf etmesi ise Rumi yerine Hicri tarihin esas alınmasından kaynaklanmaktadır. Tüm bu bilgiler doğrultusunda Adana İdadisinin açılış tarihinin 1885 senesi olduğunu ifade edebiliriz.

Adana İdadisi, vilayet merkezlerindeki idadilerin *leyli* (yatılı) niteliğe dönüştürülmesi sürecinde 1893 yılında *leyli* usulle de öğrenci almaya başlamıştır(BOA.MF.MKT.185/35). Okul, *leyli* özelliğinin yanında nehari nitelikte eğitim vermeye de devam etmiştir(Karsandık,2011).

Okul'un açılışından *Sultaniye* dönüştürülmesine kadar aynı binada hizmet ettiği arşiv belgelerinden anlaşılmaktadır.

II. Meşrutiyetten sonra, vilayet merkezlerinde bulunan İdadiler eğitimin niteliğini artırmak gayesiyle *Sultaniye* dönüştürülmeye başlanmıştır(Gülmez,20221). Adana İdadisi de 1910-1911 eğitim-öğretim döneminde başka bir ortaöğretim kurumu olan *Sultaniye* dönüştürülmüştür(BOA. MF. MKT. 1161/4).

Adana İdadi binası, yakın tarihimize kadar eğitim binası olarak kullanılmış olup 1998 senesindeki Adana depremine kadar *Adana Kız Lisesi* olarak hizmet vermiştir. Bina, Adana'nın Seyhan ilçesinde, Seyhan Irmağı kenarında, Türk Ocağı Mahallesi Ulus Caddesi üzerinde yer almaktadır(Duymaz,2016).

4. Sarkis Der-Torosyan'ın Dilekçesi

Hristiyan Öğrenci Velileri Vekili sıfatıyla Maarif Nezaretine ulaşan 9 Rebiülahir 1305 (25 Aralık 1887) tarihli dilekçede, okulun resmi olarak açılışından sonraki süreç ve okulun idaresinde ve eğitim kadrosunda yaşanan problemler ele alınmıştır.

4.1 Okulun Açılışı

Dilekçede, padişahın tahta çıkışının [dokuzuncu] yıl dönümü olan 19 Ağustos [1]301 (31 Ağustos 1885) de okulun resmi açılışının yapıldığı ifade edilerek, ülkenin diğer yerlerinde olduğu gibi Adana'da da bir idadinin açılmış olmasından duyulan memnuniyet dile getirilmiştir. Torosyan, okul açıldıktan sonra ilmin ilerlemesi ve eğitim ve öğretimden Müslüman ve Hristiyan tebaanın faydalanması için muktedir (liyakatli) öğretmenlerin atandığı ve okulun tüm ihtiyaçlarının tamamlanarak bir de asaleten müdürün görevlendiğini yazmaktadır. Tüm bu hizmetlerden dolayı padişaha duyulan şükranı, bu hizmetlerin kıyamete kadar unutulmayacağı şeklinde sunmaktadır.

Adana İdadisi hakkında Torosyan'ın yazdığı dilekçeden hareketle okul açıldıktan sonra lojistik ve materyal anlamında eğitim-öğretime engel olabilecek herhangi bir eksiğinin olmadığı dikkat çekmektedir. Okulun açılmasına bağlı olarak Müslüman ve Hristiyan öğrencilerin okula büyük bir rağbet gösterdiği, okula girmeye hak kazanan Hristiyan çocukların büyük çoğunluğunu ise bizzat kendisinin yetiştirdiğini Torosyan'ın dilekçesinde görülmektedir. Burada okula kabul edilen Hristiyan öğrencilerin Müslüman öğrencilerden daha fazla olduğu da zikredilmiştir. İdadilerin kaynaşmış bir Osmanlı toplumu meydana getirme misyonu düşünüldüğünde, Adana İdadisinin açılışında bu felsefeye uygun bir rağbetin olduğunu söyleyebiliriz.

Torosyan dilekçesinde özellikle, idadide, eğitim ve öğretime fevkaalede elverişli bir ortamdan ve öğrenme motivasyonu oldukça yüksek bir öğrenci profilinin varlığına dikkat çekmiştir.

4.2 Okul İdaresinden Kaynaklı Problemler

Torosyan, okul idaresindeki çözülmenin en büyük kırılma noktası olarak okulun dört yıllık eğitime geçmesiyle birlikte daha önceden okul idaresine yardımcı olan Ulum-ı Riyaziyye (matematik) ve Tabiiyye (tabiat bilgisi) muallimlerinden Menemenli-zade Nabi Bey'in artan ders yoğunluğundan dolayı müdüre yardımcı olamamasını göstermektedir.

“...ulum-ı riyaziyye ve tabiiyye muallimlerinden Menemenli-zade Nabi Bey’in her veçhle usul-aşına bulunduğundan muaveneti semeresiyle geçen seneye gelinceye kadar hakikaten mektep denilmeye layık ve mekatib-i idadiyye-i saireye her veçhle faik bulunduğu gibi emr ü terbiye ve tedrise olan himmet ve gayret-i fevkaladeleri ve şakirdanın dersinden ettikleri istifade beyne’n-nas bihakkın sezavar-ı tahsindir...”

Görüldüğü üzere, Nabi Bey’in⁵⁰ gayretleri neticesinde, idadinin okul kimliğine kavuştuğundan kendisinin eğitim ve öğretime olan yetkinliği neticesinde olumlu neticeler alındığı özellikle vurgulanmaktadır. Nabi Bey’in müdüre yardımcı olamamasından dolayı -ve de herkesçe malum olduğu üzere- müdürün idareden hiç anlamıyor olması nedeniyle okulun açılmasından buyana öğrencilerin almış olduğu eğitim ve terbiyenin heba olmasından büyük kaygı duyulmaktadır. Kötü idare sonucunda, öğrencilerin devamsızlıkla birlikte okul içi ve dışındaki kabahatleri artmış sağda solda ağza alınmayacak sözler sarf etmeye ve yakışsız davranışlar sergilemeye başlamışlardır. Ayrıca okul müdürünün müzakerelerde (sözlü) zengin ve nüfuzlu aile çocuklarına ayrıcalık yaparak haksızlıklara sebep olduğu belirtilmektedir.

Okulda öğrencilerin tertip ve düzen işleriyle görevli olan mubassırlardan Ahmet Efendi’nin de görevini tam yapmadığı, öğrencilerin müzakere zamanlarında tiyatro oynatıp masal anlattığından bahisle bu durumun diğer mubassır Ali Efendi tarafından şikayet edilmesine rağmen mevzunun müdür tarafından dikkate alınmadığı aktarılmaktadır.⁵¹

Torosyan tarafından getirilen en önemli eleştirilerden birisi de Mekteb-i İdadiye-i Mülkiye’nin üçüncü ve altıncı maddelerine⁵² riayet edilmediği daha da önemlisi bunu tutabilecek yetkinlikten aciz olunduğudur. Okuldaki devamsızlığın düzenli tutulmayışının yukarıda bahsedilen öğrencilerin okul dışına yönelmesi ve buralarda nahoş tavırlar sergilemesinin ana müsebbibi olarak değerlendirilebilir.

Dilekçede okul idaresine yönelik eleştiriler yapıldıktan sonra, metnin üçüncü kısmı sayılabilecek tedrisat (ders verme) safhasına geçilmiştir.

4.3 Öğretmen Kaynaklı Problemler

Adana İdadisinde dilekçenin yazıldığı dönemde, birçok derste yaşanan ana meselenin

⁵⁰ Nabi Bey, 1308/1891 tarihli Adana Salnamesinde Okul Müdür Vekili olarak görev yapmaktadır. (Adana Vilayet Salnamesi, 1308. S. 54. Ayrıca, Nabi Bey’e mesleki yetkinliği ve güzel hizmetlerinden dolayı dördüncü dereceden [Mecidi?] nişan da verilmiştir. (BOA.İ.TAL.64/54. 22 Ekim 1894)

⁵¹ 1308/1891 Salnamesinde Ali Bey mubassır olarak görevine devam ederken diğer mubassır Ahmet Efendi görevliler arasında yer almamaktadır.

⁵² İlgili tüzüğün üçüncü ve altıncı maddeleri öğretmen ve öğrencilerin devam ve devamsızlıkları ve okutulan derslerle ilgili programa yönelik cetvellerin okul müdürü tarafından ne surette tutulacaklarını açıklamaktadır (Mahmud Cevad, 2002).

öğretmenin alanına hakim olmayaşından kaynaklanmaktadır.

Torosyan, okulda, Hüsn-i hat (güzel yazı) Lisan-ı Osmani ve İlm-i Hukuk derslerinin okul müdürü tarafından asaleten; tarih dersinin ise vekaleten verilmekte olduğunu ifade ettikten sonra Hüsn-i hat ve Lisan-ı Osmani derslerinde talebelerin ne kadar yetersiz olduklarının anlaşılması için öğrenci defterlerinin bu hususu ispatta yeterli olacağını aktarmaktadır. Yine müdürün İlm-i Hukuk dersi için de öğrencilere lazım olan bilgiye sahip olmadığı en temel eserlerden birisi olan Mecelle-i Ahkam-ı Adliye'yi gözden bile geçirmemiş olduğunu iddia ederek bunun ispatı için aynı şekilde talebenin defterlerini delil olarak göstermektedir.

Okulun açılışında asaleten tarih öğretmeni görevlendirilmediğinden bu ders, belirli bir dönem ve Meclis-i İdare-i Vilayet İkinci Katibi bulunan Rıza Efendi'ye verilmiştir. Rıza Bey'in memuriyette terfi etmesi üzerine tarih öğretmenliği görevinden ayrılmıştır. Bu göreve doksan yaşlarında emekli birisi olan Ademi Efendi adında bir kişi getirilmiştir. Ademi Efendi, bütün sınıflara ders anlatmaya muktedir olamayınca, okul müdürü ile anlaşıp - alınacak maaşı kendi aralarında da paylaşarak- sadece birinci sene Tarih-i Osmani dersini kendisi vermiş, diğer sınıfların Tarih- i Umumi dersini ise okul müdürüne havale etmiştir. Her iki öğretmenin de verdikleri ders konusunda acziyetlerini Torosyan şu şekilde ifade etmektedir:

“her ikisinin dahi tarihçe olan derece-i malumatları derste şakirdanın zihnini işgalde başka bir işe yaramayan bir takım safsata meyanesinde “üzerinde bulunan hırkasında bir toplu iğne bulunması hasebiyle dünya malına tamah ettiği için Hz. Muhammed gibi yedinci kat göğe çıkamayıp Hz. İsa üçüncü kat gökte kalmıştır...” gibi icabsız kelimeler ile vakit geçirmekten ve yanlış okutmamak için yanlarında tarihin muharriri tarafından Fransızca hurufat ile irae olunan memalik ve esma-i muhtelif isimlerini lisan-ı ecnebiyye hurufatını tanıyacak kadar aşına bulunmadıklarından yanlış yupalak talim etmekten ibaret olduğu mertebe-i vuzuha vasil olmuştur. “

İlmi hesap ve coğrafya dersinde ise alanına vakıf olan Osman Saib Efendi'nin vekaleten görev yaparken asaleten atanması sonucu yerine Gökdereliyan Karabet Efendi getirilmiştir. Karabet Efendi'nin daha önceleri sadece mekteb-i ibtidaide görev yapmasından dolayı bu derecede bir okula asaleten tayin edilmeye çalışılmasını ise hayret edilecek bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Karabet Efendi, coğrafya ile ilgili okutulan kitabın yazarı tarafından açıklayıcı mahiyette verilen bilgileri yine anlamaktan aciz olduğundan öğrencilere “burası muallaktır, anlayamazsınız!” şeklindeki ifadelerle mevzuyu geçiştirmektedir. Harita çizmekten ve harita üzerinde ise herhangi bir ülkenin yerini bulmaktan aciz olan Karabet Efendi'den ders alan hevesli öğrencilerin ise dördüncü sınıf talebelerine müracaat ederek meseleyi kavramaya çalıştıkları hususu öğretmen ve öğrenciler arasında konuşulduğu, Torosyan tarafından dilekçede arz edilmiştir.

Dilekçenin sonunda Torosyan, böyle bir metni sunmasına gerekçe olarak okula olan rağbetin her geçen gün azalmasını göstermiştir. Önceki yıl birinci sınıfın mevcudu yetmiş beş kişi iken bu sene yirmi iki kişiye düşmüştür. Artan kabahatlerle birlikte kalan öğrencilerin sayısının da azaldığına dikkat çekilmektedir. Okuldaki bahsedilen tüm aksaklık ve noksanların giderilmesi için işten anlayan bir müdür ile, ilgili alanlar için de liyakatli öğretmenlerin görevlendirilmesi metnin sonunda talep olunmuştur.

Torosyan tarafından yazılan bu dilekçede, idadide ortaya çıkan problemlerin odak noktasında okul müdürü bulunmaktadır. Müdürün usul ve esaslardan bihaber oluşu, verdiği derslerdeki ehliyetsizliği, okulla ilgilenmemesi gibi nitelik ve davranışları okuldaki nizamı bozmuş, öğrencilerin ilgi alaka ve rağbetini azaltmıştır. Bahsedilen derslerdeki yanlış öğretmen tercihleri de öğrencilerin bu derslere olan motivasyon ve azimlerinin kırıldığına işaret etmektedir.

5. Sarkis Der- Torosyan'ın Dilekçesinin Etkileri

İlgili dilekçenin Maarif Nezaretine ulaşmasından sonra işleme alındığı ve konu hakkında somut adımlar atıldığına işaret eden arşiv kayıtları bulunmaktadır; ancak bu belgelerde ilgili metne dair herhangi bir atıf tespit edilememiştir. Coğrafya Muallimi Karabet Efendi'nin yerine yeni bir öğretmen alımı yapılması için 22 Nisan 1888 tarihli yazıda, ilgili öğretmenin ehliyetsizliği doğru ise yerine imtihanla bir öğretmenin alınarak sınav evrakının da Maarif Nezaretine gönderilmesi istemiştir(BOA.MF.MKT. 98/26). 12 Kasım 1888'de ise Tarih Muallimliği için imtihan edilen Yusuf Efendi'nin sınavda yeterliliği sağlayamamasından dolayı yeni bir imtihan yapılacağına Adana Vilayetinden Maarif Nezaretine bildirilmesi talebinde bulunulmuştur(BOA.MF.MKT. 15/67). Yine, 17 Haziran 1889'da İlm-i Hukuk Muallimliği için muktedir birisi olan Osman Efendi'nin yapılan imtihanda başarılı olmasından dolayı memuriyetinin nezaretçe tasdiki vilayet tarafından arz olunmuştur(BOA. MF. MKT. 109/32). Bu gelişmeler, dilekçenin bir karşılık bulduğuna net bir şekilde işaret etmektedir.

Burada en dikkat çeken durum ise okul müdürüne yönelik herhangi bir işlemin yapıp yapılmadığıdır. Dilekçe metninde herkesin ismi açık bir şekilde zikredilmiş olsa da okul müdürünün ismi yazının hiçbir yerinde geçmemektedir. 26 Temmuz 1888 tarihli Adana Valisi imzalı bir telgrafta Adana Mekteb-i İdadi Müdürü Ahmed Edib'in görevden alınacağına dair söylentilerin olduğundan bahsedilerek müdürün hüsn-i hizmetlerinden dolayı görevde kalması nezarete arz edilmiştir(BOA. MF. MKT. 100/16). Ahmed Edib'in ise bu dönemde görevden alınmadığı, idadi müdürü unvanıyla iyi hizmetlerinden dolayı dördüncü rütbeden Mecidi Nişan ile taltif edilmesine yönelik Sadarete sunulan 30 Eylül 1889 tarihli arz metninden anlaşılmaktadır(BOA. MF. MKT. 113/21). Torosyan'ın sert bir şekilde eleştirilerine maruz kalan idadi müdürü eğer ki Ahmed Edib ise görevine devam ettiği açık bir şekilde görülmektedir.

SONUÇ

19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nin en önemli ihtiyacı, azınlıkların devlete olan bağlılığını güçlendirmek ve teknik olarak çağa ayak uyduran bir devlet/ toplum düzeni tesis etmektir. Bu dönüşümü gerçekleştirebilecek ve toplumun geneline dokunabilecek en önemli aygıt ise eğitimiştir. Bu bakımdan eğitimin farklı kademelerine yönelik eski döneme göre radikal sayılabilecek adımlar atılmıştır. Bu adımların etkisi günümüzde de etkisini sürdürmektedir. Bu bağlamda, Osmanlı Devletinde, eğitimde modernleşme çabalarının bir sonucu olarak günümüzde liseye denk gelen idadiler açılmıştır. İdadiler, asıl hüviyetlerine 1869 yılında yayımlanan Maarif-i Umumi Nizamnamesi ile kavuşmuştur. İdadilerin açılmasında ve yaygınlaşmasındaki en önemli iştihak, yüksek öğretime nitelikli öğrenci yetiştirmek ve Osmanlılık fikri etrafında kaynaşmış bir Osmanlı toplumu meydana getirmek olmuştur. Kısa zamanda ülke genelinde bu okullar yaygınlaştırmak istense de kaynak yetersizliğinden dolayı bu hedefe ulaşamamıştır. 1884 yılında yeni vergi düzenlemeleriyle kaynak bulunmuş ve ülkenin birçok yerinde idadiler açılmıştır. Bu okullardan bir tanesi de Adana Mekteb-i İdadisidir.

Büyük bir misyonla açılan bu okulların pratikte nasıl bir ilgi gördüğünü veya uygulamada nelerle karşılaştıklarının tam olarak anlaşılması o dönemde tutulan kayıtların incelenmesiyle anlaşılabilir. Hristiyan Öğrenci Velileri adına Sarkis Der- Torosyan'ın dilekçesi Adana İdadisinin açılmasından kısa bir zaman sonra okuldaki idari gevşekliğin ve liyakatsiz öğretmen tercihlerinin eğitim ve öğretimdeki ahengi ne şekilde bozguna uğrattığını detaylarıyla tetkik etmemize imkan vermektedir. Devletin bina ve teçhizat bakımından altyapıyı sağlamış olsa da ehliyet sahibi bir eğitim kadrosuna sahip olmadan istenilen neticenin alınamayacağı anlaşılmaktadır. Diğer yandan, getirilen eleştirilere ise Osmanlı maarif idaresinin kayıtsız kalmayarak hızlı bir dönüş yaptığını da ifade etmek gerekmektedir. Bir diğer husus ise Adana İdadisinin eğitime tam olarak ne zaman başladığının literatürde muğlak olmasıdır. Torosyan bu konuda kesin bir tarih vererek net bir tarihe işaret etmektedir.

KAYNAKÇA

Kısaltmalar

Bkz: Bakınız.

BOA: Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı, Osmanlı Arşivi

İ.TAL: İrade Taltifat

MF.ALY: Maarif Nezareti Tedrisat-ı Aliye Dairesi

MF.MKT: Maarif Nezareti Mektubi Kalemi

Arşiv Kaynakları:

İ.TAL.64/54, MF. ALY.3/105, MF.MKT.15/67, MF.MKT. 98/26, MF. MKT. 109/32, MF. MKT. 100/16, MF. MKT. 113/21, MF. MKT. 185/35, MF. MKT. 1161/4.

Salnameler:

1294 Senesi Adana Vilayeti Salnamesi, <http://isamveri.org/salname/sayilar.php?sidno=D02453>, erişim:03.09.2022)

1308 Senesi Adana Vilayeti Salnamesi, <http://ktp.isam.org.tr/pdfsal/D02453130800000009.pdf>, erişim:03.09.2022).

Kitap ve Makaleler:

Duymaz, A.Ş. (2016). Adana İdadisi. Tarihte Adana ve Çukurova. Hazırlayan: Y.Kurt-M. F. Sansar. Adana: Akademisyen Kitabevi. Cilt III, 513-530.

Gülmez, A. (2021). Osmanlı Devleti'nde İdadiler, Ankara: Sinerji Uluslararası Alan Eğitimleri Dergisi,106-131.

Gündüz, M. (2013). Osmanlı Eğitim Mirası, Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler. Ankara: DoğuBatı.

Gürüz, K. (2013). Yirmi Birinci Yüzyılın Başında Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Karsandık, Ö.(2011). Maarif Salnamelerine Göre Adana'da Eğitim-Öğretim.(H.1316-1321/M.1898-1893). Ankara: Tarih araştırmaları Dergisi, 151-169.

Koçer, H.A. (1970).Türkiye'de Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Kodoman, B. (1988) Abdülhamid Dönemi Eğitim Sistemi. Ankara: TTK Yayınları.

Mahmud Cevad (2002). Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı. Yayına Hazırlayanlar: M. Ergün,T. Duman,S. Arıbaş, H.H.Dilaver. Ankara: MEB Yayınları.

Öztürk C. (2000). İdadi, İstanbul: TDV İslam Ansiklopedisi, c.21,464-466.

Şemseddin Sami (2015) Kamus-i Türki. Hazırlayan: P.Yavuzarslan. Ankara: TDK Yayınları.

EKLER

Ek 1

Sarkis Der-Torosyan'ın Dilekçesinin Traskripsiyonu

Maruz-ı bende-i dirineleridir

Zaman-ı maarifnişan hidivanesi ve çaker-i hüner ve marifet ve saye-i mekarim-vaye-i tacdaranesi bais-i envâr-ı sürur ve Behçet olan veliyyünnimet-i alemiyan ve padişah-ı kadr-dân efendimiz hazretlerinin masruf ve raygan buyurmakta oldukları ikdamat-ı celile-i tacdaraneleri asar-ı bahiresiyle umum vilayat-ı şahanelerinde müteaddid mekatib-i idadi açılmış ve açılmakta bulunmuş olduğu gibi eyyam-ı saidemizin mebdai olup beher sene aynıyla hayat-ı taze bahş eden ruz-ı firuz-ı cülus-ı hümayun meymenetmakrun-ı hazret-i zıllullahilerinin müsadif olduğu üç yüz bir senesi Ağustos on dokuzuncu günü vilayetimizde dahi arzu-keşân-ı ilm ü kemal olan her sınıf tebaa-i devlet-i aliyyelerini tarik-i terakkiye salık olan ulüm ve maariften behre-yab etmek için muktedir muallimler tayin olunarak bir mekteb-i idadi açılmış ve mektebin her türlü levazimat ve ihtiyacatını ve etfal-i vatanın emr ü terbiyeleriyle hususat-ı sairelerini nazır olmak üzere bir müdür dahi gönderilmiş olduğu cihetle millet-i islamiyye ve İseviyye tarafından nimetiyle perverde olduğumuz padişahımız efendimiz hazretlerinin hakkımızda ibraz buyurdıkları şu himemat-ı şevketileri ilâ-yevmi'l-kıyame unutulur şeylerden olmadığından bahisle mekteb-i idadiye duhule elverişli talebe-i İseviyyelerin ekserisi taraf-ı aciziden yetiştirilmiş olduğundan bizzat intihap etmek üzere çıkarılan müşevvikler arasında acizleri tarafından bu hizmet bihakkın eda edilmiş ve mekteb-i rüştiyeden ba-şehadetname çıkan talebe-i islamiyye mürebbileri ve mekatib-i sairede ulum-i ibtidaiyyeyi tahsil edip mekteb-i rüşdiye derslerinden duhul imtihanlarını vermeye muktedir talebe-i İseviye dahi acizleri tarafından el-haletü hazihi fevç fevç göndermekte bulunulmuş ise de hemen nısfından ziyadesi talebe-i İseviyyeden ibaret olan mekteb-i idadi usul-i idareden bi-behre olan müdür beye mahza ulum-ı riyaziyye ve tabiiyye muallimlerinden Menemenli-zade Nabi Bey'in her veçhle usul-aşına bulunduğu muaveneti semeresiyle geçen seneye gelinceye kadar hakikaten mektep denilmeye layık ve mekatib-i idadiyye-i saireye her veçhle faik bulunduğu gibi emr ü terbiye ve tedrise olan himmet ve gayret-i fevkaladeleri ve şakirdanın dersinden ettikleri istifade beyne'n-nas bihakkın sezavar-ı tahsindir. Bu sene ise mektep dört seneye balığ olduğundan muallim-i mumaileyh Nabi Bey'in icraat-ı tedrisiyeden terbiye ve usul-i idare-i mektep için müdüre muavenete vakit bulamadığından ve müdürün ise bu babdaki idaresizliği müsellemlü'n-nâs' olduğundan şakirdanın üç seneden beri kazanmış oldukları terbiye ve ahlak gün be gün mahvolmakta ve devamlarına hiç dikkat olunmamakta olduğu beher gün zuhur etmekte olan lisana alınmaz vukuat-ı kabiha sokaklarda hareket-ı na-layıkada bulunarak gezmeleriyle müspet bir keyfiyet olduğu gibi imtihanlarda liyakati tahakkuk etmiş talebeler nazar-ı itibara alınmayarak birinci sene müzakeresi bî-iktidar sahib-i servet mahdumuna tevdi ile şakirdana istifadeden dahi mahrum bırakıldığı beynelmuallimin ve't-talebe söylenmekte olmasıyla sabittir. Ve cehl-i mürekkep denilebilecek olan mubassır Ahmet Efendi müsaadesi üzerine müzakere zamanlarında tiyatro oyunları çıkarmakta ve birbirlerine masal söylemekte oldukları gibi pek çok halat diğer mubassır Ali Efendi tarafından müdür beye ihbar ve keyfiyet olundukta sükutla vakit geçirdiği ve bilinemez niçindir. Her veçhle Ahmet Efendi'nin efkarını tervice çalıştığı Mekteb-i Mülkiye-i Şahane Nizamname-i Dahiliyesinin üçüncü ve altıncı maddelerinin ahkamına zerre kadar riayet etmediği ve etmeye dahi muktedir olmadığı ve sicill-i ahlak defteri tutmak şöyle dursun şakirdanın isimlerini mübeyyin bir defter dahi bulundurmadağı ve her halde usul-i idareden bî-behre bulunduğu ve bununla beraber birkaç muallimlik vazifesiyle dahi mükellef olduğundan evkat-ı tedrisiyesinin gayrıda nâ-dâir-i mektepte bulunduğu cihetle mektebi az vakitte mahv edeceği beyne't-talebe ve'n-nâs' söylenmektedir.

İcraat-ı tedrisiye bahsine gelince hüsn-i hat ve Lisan-ı Osmani ve ilm-i hukuk muallimliklerinde muvazzafan ve tarih muallimliğinde vekaleten icra-yı talim ve tedris etmekte bulunuyor ise de ekserisin[d]e hüsn-i hattın olmamasından naşi, meşk vermekten aciz olduğu gibi Lisan-ı Osmaniyyeden

ilm-i belagat ve usul ve inşaya dair verdiği derslerde olan iktidarsızlığı şakirdanın tuttuğu defterler ile ispat olunur. İlm-i Hukuk dersine gelince bir mektep talebesi hakkında icrası lazım gelen hukuku ifaya muktedir olmadığı ve bununla beraber belki şimdiye kadar Mecelle-i Ahkam-ı Adliye'yi gözden bile geçirmemiş olduğu halde vereceği ders hiçbir kimse zihnine sığdıramıyor. Binaenaleyh şu iddiayı yine şakirdanın defterleri ispat eder.

Mektebin küşadı senesinde buraca asaleten müdür bey tayin olunup nezaret-i efhamilerince tasdiki icra edilmeyen tarih muallimliği ise ashab-ı iktidardan ve Meclis-i İdare-i Vilayet İkinci Katibi bulunan Rıza Efendi'ye tevdi olunmuş ve bihakkın ifayı vazife etmekte bulunmuş idiyse de bu defa başkitabetle terfi-i memuriyet ettiğinden vuku-ı istifası üzerine muallimlik-i mezkur hemen doksan yaşında mütekaidinden Ademi Efendi namında bir zata ihale ve tevdi olunmuş Efendi-i mumaiyleh ise umum sınıfta tedrise muktedir olmayacağını anlayarak maaşını meyanelerinde mukaseme etmek üzere yalnız birinci sene Tarih-i Osmanisini kendisi ve diğer sınıfların Tarih-i Umumisini yine müdür beye terk etmiş ise de her ikisinin dahi tarihçe olan derece-i malumatları derste şakirdanın zihnini işgalden başka bir işe yaramayan bir takım safsata meyanesinde "üzerinde bulunan hırkasında bir toplu iğne bulunması hasebiyle dünya malına tamah ettiği için Hz. Muhammed gibi yedinci kat göğe çıkamayıp Hz. İsa üçüncü kat gökte kalmıştır..." gibi icabsız kelimeler ile vakit geçirmekten ve yanlış okutmamak için yanlarında tarihin muharriri tarafından Fransızca hurufat ile irae olunan memalik ve esma-i muhtelif isimlerini lisan-ı ecnebiyye hurufatını tanıyacak kadar aşına bulunmadıklarından yanlış yupalak talim etmekten ibaret olduğu mertebe-i vuzuha vasil olmuştur.

Hakikaten ilm-i hesap ve coğrafyaya aşına olup muallimi olan Osman Saib Efendi mezunen Dersaadet'te bulunması hasebiyle her nasılsa ulum-ı mezkure muallimliği vekaletine tayin olunup bu kere dahi asil-i mumaiylehin vuku-ı istifasına mebni asaleten tayin olunmak üzere bulunan Gökdereliyan Karabet Efendi bura mekteb-i ibtidailerinden başka hiçbir mektep görmemiş olduğu halde mekteb-i idadi de muallimlik etmesine taaccüp olunmamak kabil olamıyor.

Malum-ı hidiv-i efhamileri olduğu üzere, ilm-i hesap tahsili hariçten bir takım mesail hallettirmek ve kavaidini güzelce ezberlettirmek ve bu sebeple şakirdanın zihinlerini açmak ile olabileceği halde vekil-i mumaiyleh Karabet Efendi kitabın dahilinde bulunup müellifi tarafından muvazzahan tarif olunan bir takım mesaili bile tarif ve halletmekten aciz olduğu cihetle (burası muallaktır anlayamazsınız) demekle geçiştirdiği ve birinci senede tedris olunacak coğrafya-yı Osmani şakirdana vilayet haritaları vererek icra-yı talim olunmak iktiza ederken harita çizmeyi evvel emirde kendisi yakıştıramadığından evvelce asil tarafından tedris olunup imtihan-ı umumide ikinci seneye nakleden efendilerden birisinin defterlerinden haritasız olarak sûrî ve gayrimuntazam surette tedrisin cereyan ettiği ikinci sene de ise memalikin ismini harita üzerinde bulmaktan kendisi dahi aciz kaldığı ve üçüncü senede dahi usul-i defteri ve coğrafya-yı zirainin pekçok mahallerini anlamak hevesinde bulunan talebeler dördüncü sene efendilerine bi'l-müracaa izale-i şüphe ettikleri gerek muallimin-i saire ve gerek talebeler meyanında tevatüren söylenmekte bulunuyor.

İşte hasbelhamiyye arza cüret ettiğim şu halat-ı mektep hakkında rağbet-i umumiyenin günbegün tenezzülünü mucep olmakta olduğu geçen sene yetmiş beş kişiden ibaret olan birinci senenin bu sene yirmi iki kişiden ibaret kalmasıyla sabit olup şüyu bulmakta olan vekayi-i kabihanın tekessürü nisbetinde baki kalan şakirdanın adedi dahi tenezzül ettiği görülmekte ise de arz olunan şu keyfiyet bir kere dahi nazar-ı tedkiki asafilere buyrulduktan her halde mektebin müdebbir ve usul-aşına bir müdüre ve dürus-ı mezkure için dahi muktedir ve usul-i tedrise aşına birer muallime muhtaç olduğu meydanı vuzuha çıkacağına asla şüphe yok ise de icap ve icrası menut-ı re'yi hidiv-i efhamileridir. Olbabda emr-ü ferman hazreti menlehül emrindir.

3/105

۵۹۰
برای این که
و این که
و این که

[illegible]

1974 ABD Ambargosu Türkiye'ye Etkileri ve Ulusal Basına Yansımaları

Hacı Halil DOĞAN^a

Salih DAĞ^b

^aYüksek Lisans Öğrencisi, KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, ORCID: 0000-0002-8977-3821

^bYüksek Lisans Öğrencisi, KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, ORCID: 0000-0002-8977-3821

ÖZET

Haşhaş krizi ile gerilen Türkiye-ABD ilişkileri Türkiye'nin Kıbrıs Harekâtı ile iyice gerilmiştir. İki kutuplu dünya ekseninde gerilimin hat safhada olduğu Türkiye'yi köşeye sıkıştırmak için ABD Türkiye'ye ambargo uygulamıştır. Ambargo kısa vadede Türkiye için sorun oluştursa da Türkiye kendi ihtiyacını karşılayacak girişimlerle süreci lehine çevirmeye başarmıştır. Esasen ABD ambargosu Türkiye'nin 60'lı yıllardan itibaren başlattığı sanayi hamlesi, SSCB ile teknik ve sınai yakınlığın bir neticesidir. ABD'nin başını çektiği Batı Dünyası Türkiye'nin bu kazanımlarını ortadan kaldırmak için soğuk savaş yöntemlerine başvurmuştur. Ambargo tehditlerini doğru yöneten Türk hükümetlerinin siyasal gücünü tahrip etmek maksadıyla provakatif eylemler yapılmıştır. İçerde ve dışarda bürokratları hedef alan suikastlar istihbarat ve gizli yapılanmalar eliyle kurulan vekil terörist gruplar eliyle gerçekleştirilmiştir. Özellikle yazılı basın ambargo sürecinde siyasal gerilimi sağ-sol çatışması ekseninde hat safhaya ulaştırmıştır. Öğrenci olaylarına çanak tutmuştur. Mevcut siyasal iktidar toplumsal olaylar sonucu gerçekleşen 1980 askeri darbesi ile indirilmiştir. İki ülke arasındaki ilişkilerin nispeten daha iyi olduğu 1980-2005 yılları arasında ağır savunma sanayiinde yüksek teknoloji gerektiren bu yatırım alanlarında önemli bir gelişme gösterememiştir. Ambargo nedeniyle Türkiye tarafının Batı dünyasına olan güveni sarsılmıştır. Türkiye açık ya da gizli her ambargo döneminde kendi öz kaynaklarına yönelerek daha bağımsız bir kimlik kazanmıştır.

METİN BİLGİSİ

Tam metin Türevi

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Ambargo
Barış Gönüllüleri
Ağır Savunma
Sanayi

THE EFFECTS OF THE 1974 USA EMBARGO ON TURKEY AND ITS REFLECTIONS TO THE NATIONAL PRESS

ABSTRACT

The relations between Türkiye and the USA, which were starting with the poppy crisis, were further strained by Türkiye's Cyprus Operation. The USA has imposed an embargo on Türkiye in order to corner Türkiye, where the tension is at the highest level in the bipolar world axis. Although the embargo poses a problem for Türkiye in the short term, Türkiye has succeeded in turning the process in its favor with initiatives that will meet its own needs. In fact, the US embargo The industrial move that Türkiye has started since the 60s is a result of its technical and industrial closeness with the USSR. The Western World, led by the USA, resorted to cold war methods to eliminate these gains of Türkiye. Provocative actions were taken in order to destroy the political power of the Turkish governments that correctly managed the embargo threats. Assassinations targeting bureaucrats at home and abroad were carried out by proxy terrorist groups established by intelligence and secret organizations. Especially in the embargo process, the print media has brought the political tension to the line on the axis of the right-left conflict. He has been involved in student events. The current political power was overthrown with the 1980 military coup that took place as a result of social events. Between the years of 1980-2005, when the relations between the two countries were relatively good, there was no significant improvement in these investment areas that required high technology in the heavy defense industry. Due to the embargo, the Turkish side's confidence in the Western world has been shaken. Türkiye has gained a more independent identity by turning to its own resources in every open or covert embargo period. Forecasts and possibilities for the post-embargo were evaluated in the CIA reports of the US intelligence agency.

INFORMATION

Article Type

Research

Key Words

Embargo

Peace Corps

Heavy Defense
Industry

GİRİŞ

Türk-ABD ilişkileri Devlet-i Ali'nin son yüzyılında belirgin hale gelmiştir. I. Cihan Harbi sonrasında ABD Devlet Başkanı Woodrow Wilson'un adıyla anılacak Wilson İlkeleri ile yenilen devletlerin kısa bir süre kazanmıştır. Farklı evrelerden geçen Türkiye-ABD ilişkileri Osmanlı döneminde İngiltere ve Fransa'nın ekonomik egemen olduğu bir dönemde karşılıklı fayda esasında bir ilişki vardır. XIX. Yüzyılın son çeyreğinden itibaren ABD'nin emperyalist tutumu ve eski kara kıtalarının merkezinde yer alarak dünya kaynaklarına daha fazla hâkim olma niyeti bu dengeyi ABD lehine değiştirmiştir.(Gültekin, 2017, s. 17,18)

ABD'nin sömürge ülkelerinde uyguladığı temel strateji hedef coğrafyada yaşayan, çeşitli yöntemlerle devşirilen kişiler ve grupların kullanılmasıyla gerçekleşmiştir. Başta medya kuruluşları olmak üzere, vakıflar, dernekler, sivil toplum örgütleri, siyaset sanat dünyası, bürokrasi ve hatta istihbarat kuruluşları içerisinde kendi ABD çıkarlarına çalışan kişiler ve gruplar vardır. Osmanlı topraklarında açılan Amerikan okullarında bu maksatla yetiştirilenler 1950'lere kadar ABD'nin taleplerini yerine getirmiştir. SSCB'nin bölgesel ve küresel etkinliğinin artması, ABD'nin Vietnam'da yaptıkları Türkiye'de ABD karşıtlığını artırmıştır. ABD kendisine yönelen karşıtlığı kırabilmek için Barış Gönüllüleri harekâtıyla 1962-1971 yılları arasında yeni bir stratejik hamle gerçekleştirmiştir. Barış Gönüllüleri harekâtı 1971 yılında sona ermişken, Kıbrıs Sorunu ve Haşhaş ekimi sorunu sebebiyle Türkiye'ye ambargo uygulamıştır. ABD ilişkileri tek taraflı ve daha çok ABD çıkarlarına hizmet etmiştir. Türkiye -ABD ilişkisi Ambargoya kadar Türkiye'ye zarar vermişken, kısa süren altı yıllık sürede Türkiye siyasi çalkantılara rağmen önemli kazanımlar elde etmiştir. İlişkilerin fayda yönüyle ABD lehine olmasının en önemli sebebi her kademe de Türk toplumunun koşulsuz teslimiyeti temel faktördür. ABD devlet başkanı Eisenhower için methiyeler düzen bir milletvekili “ bir peygamber kadar saf ve temiz” ifadesini kullanmıştır. Bu ifade zihinsel ve kültürel köleliğin geldiği seviyeyi göstermesi açısından önemlidir. (Gültekin, 2017, s. 17,18)

YÖNTEM

Türk-ABD ilişkilerinin en keskin dönemi olan ve iki askeri darbe arasındaki zaman aralığını kapsayan 1974 ABD Silah Ambargosuna giden süreç sebepleri ve sonuçlarıyla araştırılmıştır. 1960 ve 1980 yılları arasında bu konuda yapılan yazılı basın çalışmaları, arşiv belgeleri, hatıralar, kitaplar, istihbarat raporları ve tezler incelenmiştir. Elde edilen veriler nitel analiz yöntemiyle ele alınarak değerlendirilmiştir. Silah ambargosuna giden süreci anlamlı kılacak veriler, bu verilere bağlı sonuçlarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

BULGULAR

II. Dünya Savaşı sonrası sınırların belirlendiği bir dönemde Stalin harita üzerinde Kafkasları ve çevresini işaret ederek sınırlarını beğenmediğini ifade eder. 1942 yılı itibariyle Almanların İran havzası petrollerine sahip olmasına engel olabilmek için İran'ın kuzeyindeki askeri varlığını çekmez. Türkiye'den toprak ve boğazlarda hakimiyet tesisi için askeri üs talep eder. SSCB'nin Balkanlar, Kafkasya ve Anadolu'yu da içine alan hedefleri Türkiye ve bölge ülkelerinin ilişkileri açısından belirleyici olmuştur. (Gaddis, 2008, s. 34)

II. Dünya Savaşı sonrasında SSCB'ye karşı Türkiye ve Yunanistan'ın yükünü artık çekemeyeceğini deklare eden İngilizler soğuk savaşın başladığı bu bölgede SSCB ile alan hakimiyeti mücadelesini ABD'ye bırakmıştır. (Gaddis, 2008, s. 36)

Marshall yardımı sonrasında Türkiye'nin stratejik öneme haiz kurumlarının teşekkülünde ve eğitiminde rol alması Türkiye'yi bağımlı ve kontrol edilebilir bir ülke haline getirmiştir. Özellikle 1937-1943 yılları arasında çok sayıda profesyonel ajanın faaliyetlerini tespit ederek bunları adalete teslim eden Milli Emniyet Hizmetleri 1957 yılından itibaren Komünizmle mücadele siyasete gereği ABD'nin kontrolüne geçmiştir. Yine komünizmle mücadele amacıyla kurulan gayri-nizami harp unsurları 1953 yılında Seferberlik Tetkik Kurulu adını almıştır. Sonraki dönemde adı değişse de faili meçhul cinayetlerin fazla olduğu bu 1960 ve 1980 arasındaki olayların sorumlusu olarak görülmektedir.

ABD ekonomik gücünde etkisiyle yazılı ve görsel medyayı da kontrol etmektedir. 1960 ve 1970'li yıllarda basın siyasetin nabzını tutmak yerine, siyaseti doğrudan kanallara kanalize etmekte, hatta siyaseti, siyasetçiyi belirleyebilecek bir güç odağı olarak faaliyet göstermektedir. Cumhurbaşkanı Cevdet SUNAY ile CHP Genel Başkanı İsmet İNÖNÜ 17 Mart 1971 tarihli görüşmesinde SUNAY haziruna hitaben; "Bir tertibin bulunduğu -darbe hazırlığı- ve bu tertibin gitgide üst kademelerde yer tuttuğu biliniyordu. Fakat son zamanlarda bilhassa solcuların gayet ağır yayınları, mesela Devrim adlı mecmuanın bütün neşriyatı tamamıyla orduyu teşvik etmektedir." Diyerek basının ülke siyasetine ne kadar müdahil olabileceğini ifade etmektedir. (Uğur, 1994, s. 37)

O yıllarda Türkiye'nin yarım asırlık siyasetine damga vuran İnönü gelişmeleri şu cümlelerle özetler; "...Sovyet Rusya ve Amerika'ya karşı düşmanlık politikası yürütülmesine karşıyız. Tahrik edici bütün ihtimallerden sakınıyoruz. Amerika ve Sovyet Rusya ile düşmanlık politikası yürütülmesine ne içeride sebep olmayız, dışarda da bunu tasvip etmeyiz. (Uğur, 1994, s. 26,27)

Cumhuriyet Gazetesi yazarı Abidin Daver, Amerikan Donanması; Dünyanın en büyük deniz kuvveti tanımını yaparken ABD'nin silah ve mühimmat bilgilerine dair malumatlar verir. İlk satırında "Bugünkü ABD donanması dünyanın en kudretli en modern deniz donanmasıdır" der. Aynı yazıda silah, mühimmat ve teçhizat bilgilerini de vermiştir. (Abidin, 1946)

18 Şubat 1975 tarihinde Kurumlar Arası Muhtıra konulu CIA yazışmasında ABD Silah ambargosu sonrası Türkiye'nin durumunun şu iki ana başlıklar altında değerlendirilmiştir.

ABD İstihbaratının Mevcut Durum Analizi;

- Türkiye'nin ABD Askeri malzemelerine olan bağımlılığı
- ABD Yardımının Kesilmesinin Etkisi
- Yedek Parça Tedariki
- Kuvvet Modernizasyon Programının Yorumlanması

Türkiye'nin Ambargo Etkilerini Bertaraf Etmek İçin Yapabileceklerine dair Öngörüler

- Yerli Üretimi süratle hayata geçirme
- Diğer NATO Üyelerinden Silahların ve yedek parçaların tedarik edilmesi
- Sovyet Rusya'dan silahlarını tedarik edebilir öngörülerinde bulunmaktadır. (CIA FOIA, 1975)

ABD istihbaratı Türkiye ambargo sürecini bir açmaz olarak görmektedir. (CIA FOIA, 1975) Türkiye'nin yöneylemine bakarak; Ankara'nın önündeki seçenekler ve bunların ABD çıkarlarını nasıl etkilediği konusunda faydalı ipuçları sağlayabilir. Türkiye'nin ABD silah yardımına bağımlılığının derecesi, alternatif askeri teçhizat kaynakları arayışının kaçınılmaz sonucu ve Türkiye'nin Batı'ya yönelik mevcut yöneliminin dayanıklılığı bu raporda ele alınmıştır. ABD askeri yardımının süresiz olarak kesildiği varsayılmış ve bunun sonuçları öngörülmeye çalışılmıştır. Rapora göre Türkiye kısa vadede, ABD'den aldığı silah, mühimmat ve teçhizatı başkaca bir yöntemle elde edemez. Bu sebeple, Türk Silahlı Kuvvetleri'nin etkinliği ve NATO'daki kilit rollerini yerine getirme yetenekleri zayıflayacaktır. Aynı zamanda, ABD silah ambargosu, Yunanlılar ile uzun süreli bir savaşa girme riskini azaltacak ve Türkiye üzerinde bir kısıtlama görevi görecektir. Tüm bunların sonunda Türkler ABD'ye karşı hamle yapması çok muhtemeldir. (CIA FOIA, 1975)

Türkiye'nin karşı hamlesi, ABD kuvvetlerinin bölgede operasyon yeteneğini ciddi şekilde azaltabileceği ve önemli istihbarat toplama programlarını tehlikeye atabileceği öngörülmektedir. Raporda ayrıca Türkiye'nin NATO'yla ilişkilerinin zarar göreceği değerlendirilmiştir. NATO ilişkileri seviyesinin ABD ile ilişkiler seviyesinden daha az olacağı değerlendirilmiştir. Türkiye'nin ABD ve NATO'yla ilişkilerinin seyrini diğer NATO ülkelerinden askeri teçhizat temin etmede başarılı olup olmamasına bağlamaktadır. Ambargo sürecinde diğer NATO ülkelerinden silah temin edebilmesi yoluyla yardım edilebilirse, Türkiye'deki ılımlı grupları bu durumun güçlendirileceği ve ülkenin Batı Avrupa ile siyasi ve ekonomik ilişkileri güçlü kalacaktır. Diğer yandan Türkler, temel askeri ihtiyaçlarını Avrupalı müttefikleri tarafından karşılanmayacağı fikrine kapılırsa, Ortadoğu ülkelerinden ve hatta Sovyet Rusya başta olmak üzere diğer seçenekleri de değerlendirecek, silah ve silah finansmanı kaynakları arayacaktır. Bu seçenekler Türkler için ciddi sakıncalar ortaya çıkaracaktır. Türk ordusu, Batı'dan kesin bir dönüş yapabileceği gibi Türkiye'yi silah konusunda da Araplara, İran'a veya Sovyetlere bağımlı hale getirecektir. (CIA FOIA, 1975)

Savaş söylemlerinin artmasının silahlanmayı hızlandırdığı, savunma sanayisi gelişmiş ülkeler için katlanarak artan gelir kaynağı anlamına geldiğini ifade etmektedir. (İzgi, 2007, s. 90)

Ambargoya gerekçe olarak gösterilen Haşhaş ekimi nedeniyle cereyan eden krizin sonucunda atılan adımlar gerçekte çok sayıda ABD'li politikacı ve istihbaratçıların çıkarlarına zarar vermiştir. (Başlamışli, 2021, s. 2) ABD'li politikacı ve siyasetçiler yasak maddelerin ticaretinden önemli miktarda gelir kaybına uğramıştır.

ABD'nin gizli operasyonlarda kullandığı personel sayısı 1949 senesinde 302 iken sadece 3 yıl sonra %900 artarak 2812 olmuştur. (Gaddis, 2008, s. 145) Rakamlar ABD'nin dünya genelinde kullandığı operasyonel birimlerin sayısında basit diplomatik ilişkiler olmadığını göstermektedir. Özellikle zengin enerji kaynaklarına sahip ülkelerdeki siyasal çalkantılar, faili meçhul cinayetler önemli ölçüde ABD ve Batılı emperyalist devletlerin etkisiyle neticesinde gerçekleşmiştir. Mısır – İsrail Savaşı nedeniyle 1973 yılında patlak veren Petrol Krizi ABD'yi kendi lehine sonuçlar verebilecek adımlar atmaya itmiştir. (Öztürk & Saygın, 2017, s. 2,4)

Türk ABD ilişkilerini olumsuz etkileyen biride Kıbrıslı Rumlar ve Türkler arasında 1960'lerden itibaren tırmanan şiddet olayları olmuştur. 1962 yılında Kıbrıs'a Büyükelçi olarak atanan Mehmet Emin DİRvana adadaki Türk Liderliği ile görüşür; Rauf R. DENKTAŞ ile çatışma ilk icraati olur. DENKTAŞ taksim yoluyla doğrudan Türkiye'ye vilayet olarak bağlanma niyetini ifade eder. DİRvana şiddetle karşı çıkar. Kıbrıs Türk halkının on iki yıllık esaret ve zulüm hayatı başlamış olur. (Tamçelik, 2019, s. 14,15)

2 Haziran 1964 tarihinde Türkiye'nin garantör devlet sıfatıyla Kıbrıslı Türklere yardım etmek maksadıyla çıkarma yapacağını ABD Dış İşleri Bakanlığına bildirmesi üzerine Dış İşleri Bakanı Johnson diplomatik dilde çok sert ifadeler içeren bir mektup göndermiştir. Hatta bu mektupta ABD'den temin edilen silahların Kıbrıs'ta kullanılamayacağı açıkça ifade edilmiştir. Bu durum Türkiye-ABD ilişkilerine ciddi zararlar verir. (İlyas, 2015, s. 167,168)

Aşağıda Ambargonun başladığı yıllarda kurulan ASELSAN kurumsal web sitesinde çalışmalarını şöyle özetliyor: "Türkiye'nin en büyük savunma elektroniği kuruluşu olan ASELSAN; başta Türk Silahlı Kuvvetleri olmak üzere yurtiçi ve yurtdışı ihtiyaç makamlarının, haberleşme ve bilgi teknolojileri, radar ve elektronik harp, elektro-optik, aviyonik, insansız sistemler, kara, deniz ve silah sistemleri, hava savunma ve füze sistemleri, komuta kontrol sistemleri, ulaştırma, güvenlik, trafik, otomasyon ve sağlık teknolojilerine yönelik ihtiyaçlarını karşılayabilecek çok geniş bir ürün yelpazesine sahip bulunmaktadır. ASELSAN bugün, özgün ürünlerini ihraç eden, dünyanın ilk 100 savunma sanayi şirketi (Defense News Top 100) listesinde yer alan, yerel kuruluşlar ile işbirliği modelleri kurgulayarak uluslararası pazarlarda ortaklıklar kuran, yatırım yapan bir marka haline gelmiştir." (Aselsan, 2022a)

Aynı kurumun web sitesinde 2006 yılında dünyadaki savunma şirketleri arasına 97. Sıradan giren ASELSAN 2022 yılı itibariyle teknolojik yeterlilik, ARGE, üretim ve satış performansına göre ilk 100 içerisinde 49. sıraya yükselmiştir. (Aselsan, 2022b)

TARTIŞMA/YORUM VE SONUÇ

Türkiye-ABD ilişkileri üzerine yapılan çalışmalar derinlik taşıyan içeriğe sahip olsa da etkileri bağlamında ele alınmamıştır. Çalışma Türkiye'ye etkileri ve ulusal basında nasıl ele alındığı sorularını anlamayı amaçladığı için önemlidir. Bu çalışmada ambargo, silah ambargosu olduğundan ağırlıklı olarak bu yönüyle ele alınmıştır. Ayrıca Ambargo siyasal bir gerilimin olduğunu göstermektedir. Ambargo ile birlikte ABD stratejilerinin incelenerek ekonomik, siyasal ve sosyal yaşam, iç ve dış politikaya etkileri yönüyle de ele alınabilir.

ABD Ambargonun etkileri incelendiğinde, kısa vadede Türkiye'nin savunma araçlarının bakım ve onarımında, parça ve ekipman tedarikinde sorun çıkarması, savunma maliyetlerini artırması olumsuz etkisi olarak öne çıkmaktadır. Hatta bu durumun neticesi olarak mali disiplinde bozulması eklenebilir.

Diğer yandan ABD ambargosu, Türkiye'nin ihtiyacı olan savunma sanayii ürünlerini kendi imkanlarıyla karşılama çabası sonucunda, bugün dünyanın sayılı savunma sanayi kuruluşları arasında yer bulan kurumların doğmasına yol açmıştır. ASELSAN ve benzeri kuruluşların bugün bilinen projeleri, ülke içinde ve dışında yaptığı işbirlikleri, son 50 yıllık dönemde önemli aşamalar katetmiştir. Bu örnekten hareketle son iki asırda kendi silahlarını üretemeyen, savunma araçlarını geliştiremeyen toplumların bağımsız yaşama imkanları yoktur.

KAYNAKÇA

- Abidin, D. (1946, Nisan 5). Deniz Bahisleri. *Cumhuriyet Gazetesi*.
<https://www.gastearsivi.com/gazete/cumhuriyet/1946-04-05/2> sitesinden alınmıştır.
- Aselsan. (2022a). *ASELSAN DÜNYA DEVLERİ ARASINDA TÜRKİYE LİDERİ* | ASELSAN.
<https://www.aselsan.com.tr/tr/basin-odasi/haber-detay/aselsan-dunya-devleri-arasinda-turkiye-lideri-1444> sitesinden alınmıştır.
- Aselsan. (2022b). *Biz Kimiz?* | *Hakkımızda* | ASELSAN.
<https://www.aselsan.com.tr/tr/hakkimizda> sitesinden alınmıştır.
- Başlamışli, M. (2021). ABD'nin Türkiye'ye Yönelik Ambargo Kararına İlişkin Haşhaş Sorunu Yerine 1974 Kıbrıs Krizini Ön Plana Çıkarma Girişimi. *Asia Minor Studies*, 1, 695-712.
- CIA FOIA. (1975, Şubat 20). *KURUMLARARASI MEMORANDUM: ABD SİLAHLARININ KESİLMESİNDEN SONRA TÜRKİYE* | CIA FOIA (foia.cia.gov).
<https://www.cia.gov/readingroom/document/cia-rdp80m01066a001100020011-8>
- Gaddis, J. L. (2008). *Soğuk savaş pazarlıklar, casuslar, gerçek*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gültekin, M. (2017). *Türkiye ABD ilişkilerinin psikolojisi*. Pınar Yayınları.
- İlyas, A. (2015). *Johnson Mektubu ve Türk Dış Politikasında eksen kayması 1965-1980*.

- İzgi, R. A. (2007). *Kıbrıs barış hareketi sonrasında Türkiye'ye uygulanan silah ambargosu ve sonuçları* [Master's Thesis].
- Öztürk, S., & Saygın, S. (2017). 1973 Petrol krizinin ekonomiye etkileri ve stagflasyon olgusu. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 1-12.
- Tamçelik, S. (2019). *İSMET İNÖNÜ'NÜN KOALİSYON HÜKÜMETLERİ DÖNEMİNDE KIBRIS MESELESİ VE TAKİP EDİLEN ULUSLARARASI POLİTİKA (1961-1965)*.
- Uğur, N. (1994). *İsmet İNÖNÜ*. Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık Ticaret ve Sanayii A.Ş.

Demokrat Parti Dönemi Basında Türk-İngiliz İlişkileri (1950-1960)

Salih DAĞ^a

Hacı Halil DOĞAN^b

^aYüksek Lisans Öğrencisi, KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, ORCID: 0000-0001-9827-0284

^bYüksek Lisans Öğrencisi, KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, ORCID: 0000-0002-8977-3821

ÖZET	METİN BİLGİSİ
Bu çalışmanın amacı kadim bir geçmişe sahip olan Türk- İngiliz ilişkilerinin Demokrat Parti Döneminde (1950-1960) basına yansıyan özellikle siyasi gelişmelerini genel hatlarıyla incelemek ve ortaya koymaktır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde başlayan Türk -İngiliz ilişkileri dostane bir şekilde başlamış daha sonraki sahalarda ise çıkar ilişkilerine dönmüştür. Demokrat Parti dönemi öncesi gelişeler de de İngilizlerle yakın bir ilişkiye girilmiş İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ise İngiliz etkisinin yavaş yavaş ortadan kalktığı da gözlenmiştir. Çalışmanın konusu ve aynı zamanda devam etmekte olan tezimizin konusu olan "Demokrat Parti Dönemi Basınında Türk-İngiliz İlişkileri (1950-1960)" ile dar bir kapsamda çalışma yapılmış, bu konu hakkında daha önce yapılmış çalışmalar, basılı yayınlar ,dijital kaynaklar ve arşiv belgeleri ışığında incelenmiştir. Bununla birlikte çalışmada, ilgili tarihlerde çıkan dergi ve gazetelerden de yararlanılmıştır.	Tam metin Türü Araştırma Anahtar Kelimeler Basın , Demokrat Parti, Dış Politika

Turkish-British Relations in the Press of the Democratic Party Period (1950-1960)

ABSTRACT	INFORMATION
The aim of these people is to research and reveal the detailed examinations of Turkish-British Relations, which have an ancient history, which were reflected in the press during the Democratic Party Period (1950-1960), in general terms. The Turkish-British construction, which was about to end during the Ottoman period, has not been completed yet. In the developments before the Democratic Party, a close relationship was established with the British, and after the Second World War, it was observed that the British gradually disappeared without slowing down. A narrow study was conducted on "Turkish-British Relations in the Press of the Democratic Party Period (1950-1960)", which is the subject of the study and also the subject of our ongoing thesis. Magazines and newspapers were also used.	Article Type Research Key Words Press, Foreign Policy, Democratic Party

GİRİŞ

Bu araştırmanın konusu tarihsel bir süreç içinde cereyan eden Türk- İngiliz ilişkilerinin Demokrat Parti döneminde basına yansımalarıdır. Bu çalışmamızda Türk- İngiliz ilişkilerinin siyasi boyutunun basına yansımaları incelenmiştir. Araştırma konusunda öncelikle Türk- İngiliz ilişkilerinin tarihsel süreç içerisindeki gelişimine değinilecek ve Demokrat Parti dönemi öncesi dönem Osmanlı dönemi , Milli mücadele dönemi, Cumhuriyet Dönemi ve Tek Parti Dönemi ilişkilere değinildikten sonra Demokrat Parti Dönemi ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Türk demokrasi tarihinin kuşkusuz en önemli gelişlerinden biri 1950 yılında yapılan seçimlerin ardından 27 yıllık tek parti iktidarının sona erip Adnan Menderes ,Celal Bayar , Refik Koraltan ve Fuat Köprülü öncülüğünde kurulan Demokrat Parti'nin iktidara gelmesidir.1950 seçimleri kansasız bir devrim olarak adlandırılmış ve bu seçimlerle Türkiye kendisini 10 yıllık Demokrat Parti döneminde bulmuştur. Kuşkusuz bu dönem hem iç politikada hem de dış politikada önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönemdir.

İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle birlikte milli mücadele döneminden itibaren dostane ilişkiler sergilediğimiz SSCB tehditkar bir tutum sergilemesi sonucu Türkiye iki kutuplu dünya düzeninde yani Soğuk Savaş döneminin ilk yıllarında kendisini Amerika'nın yanında bulmuştur. Demokrat Parti döneminde de dış politikada geçmiş dönemlere nazaran daha etkin bir dış politika görülmüş özellikle SSCB tehdidi karşısında oluşabilecek dostluk antlaşmalarına ve paktlara dahil olunma gayreti içerisine girilmiştir.

Bu çalışma 1950-1960 yılları arasındaki Türk-İngiliz ilişkilerinin basındaki yansımalarını ortaya çıkarmak ve bu etkileri bütünsel olarak değerlendirmek olacaktır.

Bu çalışmanın amacı kadim bir geçmişe sahip olan Türk- İngiliz ilişkilerinin Tek Parti döneminin ardından Demokrat Parti döneminde (1950-1960) yıllarında ne tür safhalardan geçtiğini ve bu ikili ilişkilerin ulusal ve yerel basına yansımaları , Türk Dış Politikasına etkileri boyutu mercek altına alınmak suretiyle incelenecektir.

Bu araştırmada on yıllık süreç içerisinde özellikle dış politikamızda önemli değişiklikler olmuş bu da Türk basının da önemli tartışmalarının yaşanmasına neden olmuştur. Bu çalışma ile o dönemdeki gelişmeler de tam olarak ortaya çıkarmaya çalışılması öngörülmektedir. Bu alanda daha önce basın boyutuyla ilgili bir çalışmanın da olmaması çalışmamızı önemli hale getirmektedir.

Araştırmamızın kapsamı her ne kadar Demokrat Parti dönemi ile sınırlı olsa da Türk- İngiliz İlişkilerinin daha bütünsel ve gelişimsel anlaşılabilmesi için Demokrat Parti dönemi öncesi Türk İngiliz ilişkileri de mercek altına alınacaktır. Bilhassa Osmanlı Dönemi ile başlayan ilişkilerin 1.Dünya Savaşı safhası Milli Mücadele dönemindeki ilişkiler , Lozan'dan sonra ve 2. Dünya Savaşı sonrası Türk-İngiliz İlişkileri detaylı olarak irdelenecektir. Araştırmamızın ana kapsamına giren Demokrat Parti iktidarında ise ikili ilişkilerin özellikle basına yansıyan kısımları mercek altına alınacak ve gün ışığına çıkarılacaktır.

YÖNTEM

327

Bu çalışmada 1950-1960 yılları arasındaki Türk -İngiliz ilişkilerinin basına yansımaları ele alınacaktır. Araştırmamızda Türkiye'nin Demokrat Parti döneminde izlediği dış politikanın genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır çalışmanın konusu içerisinde yer alan yıllarda Türk-İngiliz ilişkileri genel olarak telif kitap ve makalelerden ulaşılan bilgiler ışığında yapılan değerlendirmesi aktarılmıştır. İkinci Bölümden itibaren Demokrat Parti Dönemi yani 1950-1960 yılları arasındaki Türk-İngiliz ilişkilerine ait haberler gazetelerdeki haberlerden ulaşılmış ve bu haberler detaylı bir şekilde siyasi yönleri incelenerek kayıt altına alınmıştır.. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivinden ulaşılan belgelerden gazetelerdeki haberlerle ilişkili olanları bunlara eklenmiş bağlantısı olmayanlar ise yeni bir başlık altında değerlendirilmesi yapılmıştır. Dış İşleri Bakanlığı Arşivinden elde edilen bilgiler de haberlere eklenmişlerdir. Genelkurmay Atase Daire Başkanlığı Arşivinden ulaşılan bilgiler daha çok askeri kaynaklı bilgileri içeren belgeler olduğu için bunlar askeri ilişkilere ait haberlere eklenmiş, bu askeri haberlerle ilişkili olmayan belgeler ise yeni başlıklar altında değerlendirilmesi yapılmıştır. Yararlanılan bu kaynaklar ,kaynaklar bölümünde de yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın amacı kadim bir geçmişe sahip olan Türk- İngiliz ilişkilerinin Tek Parti

döneminin ardından Demokrat Parti döneminde (1950-1960) yıllarında ne tür safhalardan geçtiğini ve bu ikili ilişkilerin ulusal ve yerel basına yansımaları, Türk Dış Politikasına etkileri boyutu mercek altına alınmak suretiyle incelenecektir.

Bu araştırmada on yıllık süreç içerisinde özellikle dış politikamızda önemli değişiklikler olmuş bu da Türk basının da önemli tartışmalarının yaşanmasına neden olmuştur. Bu çalışma ile o dönemdeki gelişmeler de tam olarak ortaya çıkarmaya çalışılması öngörülmektedir. Bu alanda daha önce basın boyutuyla ilgili bir çalışmanın da olmaması çalışmamızı önemli hale getirmektedir.

Verilerin Analizi

Konuyla alakalı yapılan tüm araştırmalarda kitaplar, tezler ,makaleler , arşiv belgeleri ve basında çıkan haberler birbirleriyle örtüşen noktaları analiz edildikten sonra araştırma son şeklini alacaktır.

BULGULAR

Türk Siyasi hayatının kuşkusuz en önemli gelişmelerinden biri Demokrat Parti'nin iktidarı ele 1950 yılında yapılan seçimlerle ele geçirmesidir. İkinci Dünya Savaşı süresince Türk Ekonomisi savaşa girmemesine karşılık Dünya Ekonomisindeki daralmayla birlikte küçülmüş halkın refah seviyesinin düşmesi de 1923 yılından beridir iktidarı elinde tutan hükümeti zor durumda bırakmıştır. (Bağcı, Demokrat parti dönemi dış politikası , 1990, s. 85). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra totaliter rejimlerin yıkılması ve demokrasinin trend olmasından da ötürü Türkiye'de 1945 yılından itibaren yeni partiler kurulmuştur. Kuşkusuz bu partilerin en önemlisi Kurtuluş Savaşı'nın Galip Hocası Celal Bayar , Atatürk'ün CHP'ye kazandırdığı Adnan Menderes , Fuad Köprülü ve Refik Koraltan gibi isimlerin olduğu Demokrat Parti'dir.

Demokrat Partinin İktidara gelmesi ile Türk Dış Politikasında da ciddi değişiklikler olmuş ve Türkiye yönünü ülke sınırlarının dışına çıkararak dış meselelere daha müdahil olarak etkin bir dış politika izleme yoluna gitmiştir. Yine İkinci Dünya Savaşı sonrası önemli gelişmelerden biri de Milli Mücadele döneminden beri dost ilişkiler içerisinde yer aldığımız Milli Mücadeleye Maddi katkıları da olan SSCB'nin Möntrö Boğazlar Sözleşmesinin yenilenmesi ve Doğudan toprak talepleri gibi tehditkar tavırlarından dolayı Türkiye SSCB'den uzaklaşmamıştır.

İkinci Dünya Savaşı İnsanlık Tarihi'nin o güne kadar gördüğü en kanlı savaştı. Savaşın bitmesiyle sıcak çatışma sona ererken dünya bu sefer çok daha uzun yıllar sürece soğuk bir savaşın içine girmiştir. Bu soğuk savaşın tarafları ise ABD ve SSCB'dir. Türkiye yukarıda zikrettiğimiz nedenlerden ötürü yönünün Batıdan yani ABD'den yana kullanmıştır. Kuşkusuz bunda hem SSCB'nin tehditkar tutumu hem de İngiltere yerine ABD'nin Türkiye'ye ekonomik

yardımları da etkili olmuştur.

Kore Savaşı'nın çıkmasıyla birlikte Türkiye Kore'ye asker gönderen il devletlerden biri olmuştur bunu ilk olarak Amerikalı Senatör Harry Cain açıklamış ve bu durum da basına yansımıştır (Vakit, 26 Temmuz 1950). Kısa bir süre içinde ise TBMM'de alınan kararla 4500 kişilik bir Türk Tugayı Kore'ye gönderilmiştir (Cumhuriyet , 26 Temmuz 1950). TBMM'de alınan bu karar ABD nezdinde büyük bir memnuniyet uyandırmıştır(Vakit, 27 Temmuz 1950).Adnan Menderes de verdiği demeçte ülkelerin savunmasız olduğunu ve oluşabilecek paktların büyük önem taşıdığını belirtmiştir (Cumhuriyet , 4 Ağustos 1950). Muhalefet cephesinde ise Kore'ye asker gönderilmesi şiddetle karşı çıkmıştır (Cumhuriyet, 10 Ağustos 1950).

Türkiye'nin NATO üyelik başvurusu Cumhurbaşkanı İsmet İnönü döneminde gerçekleşmiş ve olumsuz yanıtlanmıştır. Adnan Menderes döneminde ise etkin dış politika ile tekrar üyelik başvuru yapılmıştır. Türkiye'nin Atlantik Paktı'na girmek için yaptığı ikinci başvuru 3 Ağustos 1950'de İngiltere tarafından resmen açıklanmıştır. Teklif, Dışişleri Bakanı Fuat Köprülü tarafından şifahen İngiliz Büyükelçisine iletilmiştir (Son Posta, 3 Ağustos 1950) . Başvuru İngiliz Dışişleri Bakanı Bevin'e, Fuat Köprülü tarafından iletilmiş ve Eylül ayında Amerika'da toplanacak Atlantik Paktı Konseyinde İngiltere'den Türkiye'yi desteklemesi istenmiştir (Milliyet, 6 Ağustos 1950) .

329

Menderes Döneminin ilk dış işleri bakanı olan Fuat Köprülü France-Presse Ajansı'na verdiği demeçte Atlantik Savunma oluşumunun henüz tamamlanmadığını ve yeni devletlerin dahil olması gerektiğini ifade etmiştir (Milliyet, 8 Ağustos 1950). Eylül 1950'de toplanan NATO Bakanlar Konseyi diğer adıyla "ÜçlerKonferansı" Türkiye'nin üyelik başvurusunu reddetmiş 15 Eylül'de neşredilen tebliğdeTürkiye'nin Atlantik bölgesine dâhil olmaması buna gerekçe olarak gösterilmiştir (Zafer, 16 Eylül 1950) .

Türkiye'nin Sovyet tehlikesi karşısında kendi güvenliğini sağlayabilmek için NATO'ya üyelik başvurusu yapmış fakat İnönü dönemlerinde bu istek reddedilmiştir. Adnan Menderes'in Hükümeti döneminde girişimler devam etmiştir. Bu dönemde çıkan Kore Savaşı'na Türkiye'nin de asker göndermesi Türkiye'nin NATO üyeliği açısından ciddi bir avantajı elde etmesini sağlamıştır. Özellikle Türk askerlerinin Kore'de göstermiş oldukları büyük kahramanlıklar Amerika'nın dikkatini çekmiş ve NATO'nun Kara ordusuna Türkiye'nin büyük güç katacağı düşünülmüştür (Sönmezoğlu,2015, s.148).

İngiltere'nin Bölgesel Savunma Planları

Orta Doğu Komutanlığı

Türkiye'nin NATO'ya girmesinden kısa bir süre Batılı devletler (ABD ve İngiltere) sonra

NATO'ya girmenin diyet borcu olarak Türkiye'nin Orta Doğu Komutanlığına katılmasını deklare ettiler(Sever, 1945, s. 87).Özellikle İngilizler Türkiye'nin Orta Doğu'da kurulacak bir savunma paktının Arap ülkelerinin etkin katılımı nazariyle önemli olduğunu düşünmekteydiler. Türkiye ise prensipte her ne kadar ODK'ye katılma arzusunda olsa da bunun zamana yayılmasının daha doğru olacağı kanaatindeydi. Bilhassa Türk Hükümeti NATO üyeliği resmileşmeden bir oldubitti ile ODK'ye katılmak istemiyor öte taraftan İngiltere ve ABD Türkiye'ye katılım noktasında baskı yapıyordu (Bağcı ,1990, s.42).

Türkiye'nin Orta Doğu Komutanlığı'na katılım müzakereleri devam ederken savunma paktının kilit ülkesi konumunda olan Mısır , 1936 İngiliz- Mısır Antlaşmasını iptal etti ve Orta Doğu dengeler yeniden değişmeye başladı (Sever, 1945, s. 90). Fakat tüm bunlara rağmen Orta Doğu Komutanlığı'nın üç kurucu üyesinden İngiltere ,Fransa ve ABD'nin ardında dördüncü üye olarak Türkiye katılmış ve Mısır'ı kurucu üye olarak ODK bünyesine davet etmiştir. Nitekim Mısır baştan bu planı kesin bir şekilde reddetmiştir. Mısır'ın öneriyi reddetmesi Batılı devletleri tam anlamıyla hayal kırıklığına uğratmıştır. Çünkü Batılı güçler Orta Doğu'yu hem Sovyetlerin yayılmasını önlemek hem de İngilizlerin bölgede kalıcılığını sağlamlaştırmak adına atmış olduğu adım tam anlamıyla hayal kırıklığına neden olmuştur. (Kurat, 1960, s. 91)

Orta Doğu Savunma Organizasyonu Türkiye ve İngiltere

330

Orta Doğu Komutanlığı projesi ile umduğunu bulamayan İngiltere ve ABD özellikle Orta Doğu'nun kilit ülkesi Mısır'ın müzakere dahi etmeden projeyi reddetmesi nedeniyle Orta Doğu Komutanlığı Projesini rafa kaldırmıştır. Özellikle projenin askeri ayağının orta doğu ülkeleri tarafından kuşku ile karşılanması yeni oluşumda askeri paktan öte bir planlama organizasyonu biçiminde sunulması kararlaştırılmıştır. Bu nedenle projenin çekiciliğini arttırabilmek amacıyla " Orta Doğu Savunma Organizasyonu" (ODSO) verilmiştir(Sever, 1945, s. 103).

Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere ODSO için bu kez Mısır 'ı beklememe kararı alarak ODSO'nun Orta Doğu devletleri için ilgi çekici yanını ön plana çıkarmak gayesi ile organizasyona ilk dahil olabilecek ülkeleri düşünmüşlerdi fakat iki ülke de projeyi hayata geçirme noktasında çok yavaş davranıyordu. Türkiye 'de ODSO'nun hayata geçme noktasında taraf devletleri desteklerden iki ülke arasındaki anlaşmazlıkların da farkındaydı. 8 Ağustos 1952 'de DP yönetimine İngiltere ODSO ile ilgili bir memorandum sundu. Memorandum'da Mısır – İngiliz ilişkilerinin biran evvel çözümü için organizasyona katılımı hızlandıracak çözüm önerileri sunuluyordu.

Başbakan Adnan Menderes 1952 yılında yaptığı İngiltere ziyaretinde İngiliz Başbakan Eden ile görüşmüş ve ODSO'nun kurulması konusunda hemfikir olduğunu belirtmiştir. Bu noktada taktik anlamında ise organizasyonda önce Arapları dahil etmek i yoksa önce organizasyonu

kurup dahil etme süreci tartışmaya açıldı . Menderes bu konuda Arapları organizasyonun üyesi değil bir parçası olma fikrini öne sürdü ve böylece savunma organizasyonunu daha çok sahipleneceklerini düşündü(Sever, 1945, s. 103).

Yapılan tüm girişimlere karşın özellikle İngiltere'nin bölgede giderek gücünün azalması gerek ODSO'ya karşı sadece Türkiye'nin istekli olmasından ötürü ABD Eisenhower yönetimi işbaşına geldikten sonra ODSO'nun amaca hizmet etmediğinden ötürü yeni bir oluşuma gidilmesi kanaatinin hasıl olduğunu belirterek yeni arayışlara girmiştir.

Bağdat Paktı İngiltere ve Türkiye

Mısır'ın Ortadoğu Komutanlığı ve Ortadoğu Savunma Organizasyonu projelerine olumsuz bakması üzerine ABD Hükümeti, bölgede uzun yıllardır devam eden İngiliz hakimiyetinin zayıfladığını görmüştür bu nedenle Ortadoğu bölgesine yönelik muhtemel bir Sovyet yayılmasına karşı yeni savunma planları geliştirmeye başladı. Özellikle yeni ABD Başkanı Eisenhower'ın çok güvendiği isim olan Dışişleri Bakanı John Foster Dulles, bu konuda önemli adımlar attı. Ortadoğu bölgesinin stratejik önemini iyi bilen Dulles, durumu yerinde incelemek üzere, 9-29 Mayıs 1953 tarihleri arasında yedi Arap ülkesiyle birlikte İsrail, Pakistan, Hindistan ve Türkiye'yi ziyaret etti. Dışişleri Bakanı John Foster Dulles ziyaretleri kapsamında Türkiye'ye de gelmiş ve Başbakan Adnan Menderes ile görüşmüştür. Menderes Mısır bölgesindeki İngiliz-Mısır anlaşmazlığının salt ulusal egemenlikle bulandırılmaması gerektiğini söylemiş Mısır, Kanal'ı savunmaz durumda olduğuna göre özgür dünyanın İngiliz birliklerini orada istediği konusunda Mısır'ı ikna etmek gerektiğini savunmuştur. Ortadoğu konusunda ise Menderes Türkiye'nin kurulacak bir savunma sisteminde bel kemiği olması gerektiğini, bir savunma örgütüne gerekli gücü sağlayacak siyasi istikrarın, askeri gücün ve Sovyet saldırısına karşı direnme adanmışlığının yalnızca Türkiye'de bulunduğunu söylemiştir (McGhee,1992, s.256).

331

Mümtaz Faik Fenik Zafer gazetesinde Dulles'in gelişini şöyle yorumlamıştır:

"...Dulles'in seyahatinin son merhalelerinden birisi olarak Türkiye'yi seçmiş olmasında da ayrıca büyük bir isabet vardır. Çünkü Türkiye NATO teşkilâtının Ortadoğu'da en son kutbudur. Eğer barış cephesine bir taarruz vaki olacak olursa, Türkiye, NATO'nun diğer devletleri gibi sade bir taraftan değil, aynı zamanda yandan ve dolayısıyla alttan da tehlikeye maruzdur. Bu bakımdan üzerine aldığı mesuliyete göre vazifesi ve cephesi büyüktür." (Zafer Gazetesi , 1953).

Amerika ve İngiltere Bağdat Paktna Pakistan'ı da dahil etmek istiyordu bunun için görüşmelere başladı ve Amerika ile Pakistan arasında işbirliği anlaşması 28 Aralık 1953'te imzalandı bunun duyurulmasının Irak Büyükelçisi tarafından yapılması Irak'ı da Pakta dahil etme olarak yorumlanmıştır. Bu gelişmeler yaşanırken Irak Başbakanı Nuri Said Paşa, 9-18 Ekim 1954

tarikhleri arasında Türkiye'ye bir ziyarette yapmış, resmi temaslarda bulunmuştur . Yapılan görüşmeler neticesinde Nuri Said Paşa'nın da endişeleri giderilmiş ve Irak 24 Şubat 1955'te Türkiye ile Bağdat Paktı'nı imzaladı (Yeşilbursa, 2010, s. 156).

Orta Doğu'da uzun yıllardır nüfuzunu koruyan İngiltere İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ağır yara almış ve Orta Doğu'dan kopmamak için yukarıda zikrettiğimiz organizasyonların öncüsü olmuştur. Nitekim İngilizler Irak ile imzaladıkları ve Irak topraklarında kendilerine iki hava üssü veren güvenlik anlaşmasının 1957 yılında sona ereceğini göz önünde bulundurarak 4 Nisan'da Bağdat Paktı'na katıldılar. Kuşkusuz statükonun devamı açısından bu pakt çok kıyetliydi. İngiltere'den sonra Pakistan hükümeti Pakt'a resmen iltihakını içeren belgeyi 23 Eylül 1955 tarihinde İran ise 3 Kasım 1955'te imzalamış ve böylece üye sayısı beşe yükselmiştir (Ayın Tarihi ,1955).

Nadir Nadi Cumhuriyet gazetesinde anlaşmanın imzalanmasının ardından şunları yazmıştır :

"...Dün tasdik edilen Bağdat Antlaşması, bütün bu şuurlu gayretlerin bölgemize ait

yeni bir merhalesidir. Sayın Başbakanın dün Meclis kürsüsünden ifade ettiği gibi öteki Arap

milletleriyle bölgemizin savunmasına önem veren büyük devletlerin bu antlaşmaya katılmalarını

yürekten temenni ederiz..." (Cumhuriyet, 1955).

İngiltere'nin de Pakta dahil olması esasında ABD'nin pek de hoşuna giden bir durum olmamıştır. Zira ABD İkinci Dünya Savaşı sonrası giderek güç kaybeden ve sömürgelerinden çekilen İngilizlerin yeniden dirilmesine yol açabilecek bi bu gelişmenin Orta Doğu'daki çıkarlarına uymayacağından dolayı İngiltere'yi bölgeden atabilmek için fırsat kollamaya çoktan başlamıştı. Üye devletler yıpranmış sömürgeci emparyalist etiketini yıllar önce yemiş İngiltere yerine henüz pür-i pak olan ABD'nin Bağdat Paktı'na dahil olmasını çok arzu etmişlerdi. Fakat 1955-1956 yılları arasında devam eden Arap- İsrail savaşlarında ABD ne İsrail'in ne de Arapların tepkisini çekmemek için pakta arka planda destek vereyi uygun bulmuştur (Bağcı, 1990, s. 77).

Bağdat Paktı ile ilgili sıkıntılar ise ilk olarak Süveyş Kanalı'na İngiltere ve Fransa'nın hareketi sonrası toplanan konsey İngiltere olmadan İngiltere ve Fransa'yı kınamış ve saldırgan tutumlarına son vermeleri gerektiğini söylemiştir.Yine kısa bi süre sonra Irak'ta gerçekleşen darbe sonucu hükümetin devrilmesi ve askeri yönetimin de Bağdat Paktı'ndan ayrılması paktın isim değiştirmesine Merkezi Anlaşma Örgütü'ne yani CENTO'ya dönüşmüş ve eski etkinliğini yitirmiştir. DP iktidarının 1960 darbesiyle hükümetten indirilmesi ile büyük yara alan CENTO 1978 yılında ise feshedilmiştir (Bağcı, 1990,s.78).

Süveyş Bunalımı

İkinci Dünya Savaşı Sonrası Orta Doğu petrollerinin önemi daha da artmış ve önemli bir stratejik konumda yer alan Süveyş Kanalı çok daha fazla önem kazanmıştı. Mısır Devlet başkanı Cemal Nasır baraj yapımı için ABD’den kredi isteğinde bulunmuş daha sonra senato tarafından iptal edilince Mısır’ın bu Amerikan kararına tepkisi çok sert olmuştur. Mısır sağlayacağı geçiş ücreti ile Assuwan barajının inşa masrafları karşılamak ve batı Avrupa petrol yolunun denetimine almak amacıyla Süveyş Kanalı’nı 23 Temmuz 1956’da millileştirmiştir (Dedeoğlu, 2002,s.50).Türkiye İngiltere tarafından Londra’da Süveyş meselesini müzakere etmek üzere toplanacak konferansa resmi olarak davet edilmiştir. İngiliz, Fransız ve Amerikan Dışişleri Bakanlarının ortaklaşa verdiği konferans kararı Mısır hükümetine 3 Ağustos’ta Bildirilmiştir (Milliyet, 4 Ağustos 1956). Dulles, Süveyş meselesinin her şeye rağmen sulh ile halledilmesi gerektiğini bildirmiştir. Dulles’a göre Süveyş dolayısıyla harbe girişmek dünya için felaket olacaktır (Milliyet, 5 Ağustos 1956) Türkiye Süveyş Kanalı’nın millileştirilmesi ile ilgili Londra Konferansı’nda Amerika’nın planını desteklediğini söylemiş, Süveyş Kanalı’nda geçiş serbestisinin Mısır’ın prestijini ve hükümlanlık haklarını ihlal etmeksizin, tarafsız ve milletlerarası bir şekilde kontrolünün icap ettiğini söylemiştir (Vatan, 18 Ağustos 1956)

Konferanstan bir netice alınamamış, İsrail 29 Ekim 1956’da Mısır’a saldırmış Milliyet,30 Ekim 1956). Fransa ve İngiltere bu kargaşa ortamı içinde Süveyş’i işgal etmeyi kararlaştırmışlardır. Amerikan Başkanı Eisenhower İngiliz uçaklarının Mısır’ı bombalaması üzerine verdiği beyanatta, Amerika’nın hiçbir şekilde Süveyş anlaşmazlığına karışmak niyetinde olmadığını belirtmiş, İngiltere ile Fransa’nın giriştiği harekâtın tamamıyla hatalı ve yanlış bir yol olduğunu söylemiştir. Başkan bütün bunlara rağmen her iki devletle de dostane münasebetlerini devam erdirmek için gayret sarf edeceğini de belirtmiştir (Milliyet, 11 Kasım 1956).

İngiltere’nin Mısır’a düzenlediği askeri hareket ABD nezdinde olumsuz karşılanmış ve ABD’nin Orta Doğu’da İngiltere’yi bertaraf etme şansı doğmuştu. Türkiye ise İngiltere ve ABD arasında tercihini ABD’den yana kullanma noktasında tereddüt etmemiş zira Truman Doktrinden itibaren ABD’nin ekonomik ve askeri yardımlarının İngiltere’ye nazaran azla oluşu ve Sovyet tehdidine karşın ABD’nin Türkiye’Nin yanında daha güçlü duracağı görüşü hükümet kanadınca hasıl olmuştur. Nihayetinde Birleşmiş Milletlerde görüşülen Süveyş Bunalımı ile ilgili Önergenin BM’de 4’e karşı 64 oyla kabuledilmesinden sonra İngiliz hükümeti 6 Kasım 1956’da ateşkes ilan etti. (Sever, 1997, s. 165)

Kıbrıs Sorunu ve İngiltere

Kıbrıs Adası’nı Osmanlı Devleti 1571 yılında fethetmiş ve 1877 yılına kadar fiili olarak yönetmiştir 1877-1878 Osmanlı Rus Harbi sonrası imzalanan Ayestefanos Antlaşmasının

geçersiz sayılmasının ardından İngiltere geçici olarak Ada'da yönetimi ele geçirmiştir (Afyoncu, 2002, s. 211). Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı'na girmesinin ardından ise İngiltere Kıbrıs Adası'nı işgal etmiştir. Misak-ı Milli sınırları içerisinde yer almayan Kıbrıs Lozan sonrası İngiltere'ye verilmiş olmasına karşılık bölgede Türkler ile Kültürel bağ hiçbir zaman koparılmamıştır.

DP hükümeti gerek NATO'ya giriş süreci noktasında gerekse Türk Dış Politikasında gerilimlerden uzak bir siyaset izlediğinden Kıbrıs konusunda her zaman yapıcı bir tutum izlemiştir. DP'nin ilk Dış İşleri Bakanı olan Fuat Köprülü :

“Kıbrıs meselesi diye şimdilik resmi bir mesele(olarak) bizim ıttılamızda değildir. Çünkü Yunan hükümeti de resmen Kıbrıs meselesiyle meşgul olmamaktadır. Binaenaleyh hariciyemiz de böyle bir hadisenin mevcudiyetinden resmen haberdar değildir.” (Albayrak, 2004, s. 425). demiştir

Necmettin Sadak ise Kıbrıs'la ilgili şu açıklamayı yapmıştır:

“Kıbrıs meselesi diye bir mesele yoktur. Çünkü Kıbrıs bugün İngiltere'nin hâkimiyeti

ve idaresi altındadır ve İngiltere'nin Kıbrıs'ı başka bir devlete devretmek niyetinde ve

temayülünde olmadığı hakkında kanaatimiz tamdır. Kıbrıs'ta yapılan hareketler ne olursa olsun

ve bunları yaptıranlar kim olursa olsun, İngiltere hükümeti Kıbrıs adasını, başka bir devlete

devretmeyecektir.” (Akşam, 24 Ocak 1950).

Yukarıda zikrettiğimiz gibi Türkiye'nin Kıbrıs Sorunu diye bir sorunu yoktu bu sorun Lozan Antlaşması ile sona ermiş ve üstü örtülmüştü. Bunun haklı gerekçesi olarak NATO'ya giriş sürecinde İngiltere ve Yunanistan ile karşı karşıya kalmamak yatıyordu. Yine Türkiye'nin Orta Doğu savunma organizasyonlarında İngiltere'nin en büyük destekçisi olması da İngiltere yeni bir sorun çıkarmama gayreti olarak düşünülebilir.

Türkiye açısından Kıbrıs meselesi böyle değerlendirilirken Yunanistan tarafında ise farklı bir hava esmektedir. 16 Şubat 1951 günü Yunanistan başbakanı Eleftherios Venizelos verdiği demeçte Kıbrıs adasının Yunanistan lehine ilhakını talep eder. Bu açıklamasının ardından Türkler tarafından yoğun protestolara tabi tutulur ve basında da tepkiler yer alır .Zafer Gazetesinde yayımlanan haberde Yunanistan'ın açığa çıkaramadığı hedeflerini dillendirmeye başladığı dile getirilmiştir (Zafer , 21 Şubat 1951). Yine Hürriyet Gazetesi başyazarı Sedat Simavi de Hükümeti uyarma ihtiyacı hisseder ve Yunanistan'a karşı gereğinin yapılmasını

talep eder (Hürriyet , 25 Şubat 1951). Hükümet kanadından Fuat Köprülü tarafında yapılan açıklamalarda ise Kıbrıs adasıyla ilgili Lozan Antlaşmasına bağlı olduğumuzu ve değişmesi için herhangi bir sebep görmemekte olduklarını dile getirmiş Yunanistan ile dostluğumuzun devamından yana olduğumuzu da deklare etmiştir (Hürriyet , 1951). Tüm bu gelişmeler iyi niyet göstergelerine karşılık Yunanistan'ın 24 Eylül 1954 tarihinde Birleşmiş Milletler gündemine Kıbrıs Meselesini taşıması Türkiye açısından da Kıbrıs Sorunun gündeme gelmesine vesile oluyordu (Ekincikli, 2020, s. 264). 17 Aralık 1954'te BM genel kurulunda görüşülen Kıbrıs Meselesi) oya karşın 50 oyla görüşülmememesi kararına varılmıştı (Gönlübol, 1977, s. 352).

Kıbrıs'ta bulunan Rumların Ada'da bulunan Türklere karşı başlattığı etnik katliam ve "Enosis" faaliyetleri ile Kıbrıs'ı Rum Cumhuriyeti'ne dönüştürme ve Yunanistan ile birleşme adı altında giriştikleri tüm saldırılar Türkiye'yi Kıbrıs'a karşı kayıtsız kalamama noktasına getirmiştir (Bayulken, 1983, s. 5) .Lozan Antlaşması sonucu yönetimi ele İngilizlerden cesaret alan Yunanlılar Enosis için gerekli desteği alamamışlardır. 1950'li yıllarda Yunanistan'da üniversite öğrencileri Enosis mitingleri düzenlerken Türkiye'de de benzer olarak Yunanlılara karşı mitingler düzenlenmeye ve Kıbrıs her geçen gün gündem olmaya başlamıştır (Ekincikli, 2020, s. 266).

DP 'nin ilk Dışişleri Bakanı olan Fuat Köprülü Kıbrıs meselesi ile ilgili oluşan kamuoyu baskısı sonucu 20 Nisan 1951 'de Hürriyet gazetesine verdiği demeçte Yunanistan ile aramızın bozulmak istenmediği fakat Kıbrıs Türklerinin de haklarının sonuna kadar korunacağı Kıbrıs ile ilgili Türkler aleyhine bir gelişmenin kabul edilemeyeceği belirtilmişti (Hürriyet , 20 Nisan 1951).

Kıbrıs'ta bulunan Rumlar Enosis'i gerçekleştirebilmek amacıyla EOKA örgütünü kurmuş ve Enosis'e karşı olan Türkler ve İngilizler ile de yer altından bir savaşa girişmiştir.Bu saldırgan tutum İngiltere tarafından tepki ile karşılanmıştır.Görüldüğü gibi bu dönemde Kıbrıs politikasında İngiltere ile Türkiye'nin politikaları örtüşmektedir. Kuşkusuz bu durumda Türkiye'nin Orta Doğuda oluşan paktlarda İngiltere'nin yanında yer alması önemli etki yaratmıştır. Kıbrıs sorunu ile ilgili İngiltere'nin araya girmesiyle Londra Konferansı düzenlenmiş ve konferansa giden Dışişleri Bakanı Vekili Fatin Rüştü Zorlu Kıbrıs'ın Türk Dış Politikası'nın öncelikli konusu olduğu ifade etmiştir (Ayın Tarihi,26 Ağustos 1955,s.174). Türkiye'nin konferanstaki tezi de eğer İngiltere adadan çıkacaksa ada Anadolu'nun bir uzantısı olduğundan Türklere verilmesi gerektiğini Zorlu ifade etmiştir. Konferans devam ederken İstanbul'da yaşanan 6-7 Eylül olayları Konferansın kendiliğinden feshedilmesine neden olmuştur.

SONUÇ

Demokrat Parti Dönemi iktidarını kapsayan 1950 /1960 yılları arasını kapsayan dönemde Türk – İngiliz İlişkilerinin olumlu bir havada gerçekleştiği görülmüş ve basına yansımaları da bu minvalde gerçekleşmiştir. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası oluşan bloklaşmada Türkiye tercihini batıdan yana kullanarak özellikle ABD ve İngiltere yanlısı politika izlemiştir. Yine DP'nin Dış Politika'da daha etkin bir siyaset izlemesi de dış politikada gelişmelerin basına yansımalarında etkili olmuştur. Bu süreçte Kore Savaşı , NATO'ya giriş süreci Orta Doğu Savunma Paktları ve Kıbrıs Politikası Türkiye ile İngiltere ilişkileri açısından belirleyici olmuştur. Türkiye'nin Orta Doğu'da etkin politika izlemesi basında olumlu karşılanırken Orta Doğu ve Arap ülkelerinde ise Türkiye'yi emperyal güçlerin ileri karakolu olarak ifade edilmesine neden olmuştur.

İngiltere'nin Türkiye'nin NATO üyeliğine karşı çıkması basında ve kamuoyunda tepkilere neden olmuştur. İngiltere Türkiye'yi Akdeniz Komutanlığına dahil etme amacı taşıırken Türkiye tam üyelik noktası nazarında ısrar etmiş ve Amerika'nın da araya girmesiyle Türkiye NATO'ya üye olmuştur. Fakat NATO üyeliğinin diyet borcu olarak Türkiye Orta Doğu Komutanlığı'nın içerisine dahil olmuş ve Arap ülkelerini de ikna etmeye çalışmıştır.Bu nedenle Türkiye'nin arası Arap ülkeleriyle açılmıştır. Yine bu minvalde Bağdat Paktı kurulmuş Türkiye ve İngiltere aynı safta yer almışlardır. Türkiye'nin İngiltere yanında yer alması Kıbrıs Sorununda İngiltere'nin Türkiye tezlerine yakın bir tutum sergilemesine de katkı sağlamıştır.

1950-1960 yıllarında devam eden Türk – İngiliz ilişkilerinin dostane bir havada geçtiğini söylemek mümkündür. Kuşkusuz ilişkilerin iyi olmasında Türkiye'nin yönünün Batı'da olması ve Sovyet tehdidi nedeniyle Sovyetlere karşı Batı'nın panzehir olarak görülmesi ayrıca Batıdan gelebilecek askeri ve maddi yardımların da kesilmemesi büyük etkenlerden biridir.

KAYNAKÇA

- Afyoncu, E. (2002). Sorularla Osmanlı İmparatorluğu I. İstanbul.
- Akkor, M. (2019). Mondros Mütarekesi'nin İmzalanma Süreci ve Mütareke Tutanaklarında Boğazlar. Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 275-276.
- Albayrak, M. (2004). Türk Siyasi Tarihinde Demokrat Parti 1946-1960. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Avşar, S. (2004). Birinci Dünya Savaşı'nda İngiliz Propagandas. Ankara: Kim Yayınları.
- Bağcı, H. (1990). Demokrat parti dönemi dış politikası . Ankara: İmge Kitabevi.
- Bayulken, H. (1983). Cyprus Questionand The UNITED nATIONS. Ankara.
- Bıyıklıoğlu, T. (1992). Türk İstiklal Harbi Mondros Mütarekesi ve Tatbikatı I. Ankara: Genelkurmay ATASE Başkanlığı Yayınları.
- Burçak, R. S. (1983). Moskova Görüşmeleri ve Dış Politikamız Üzerindeki Tesirleri. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

- Durdu , M. B. (2004). Birinci Dünya Savaşında Türk-İngiliz İlişkileri (1914-1918),. Ankara: Babil Yayınları.
- Ekincikli, M. (2020). İnönü -Bayar Dönemleri Türk Dış Siyaseti. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Gönlübol, M. (1977). Olaylarla Türk Dış Politikası (Cilt 1). Ankara: Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Kurat, A. N. (1960). Türkiye ve Rusya. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kürkçüoğlu, Ö. (1978). Türk-İngiliz İlişkileri (1919-1926). Ankara: A.Ü.S.B.F. Yayınları.
- Menderes, A. (1990). Nutuklar. İstanbul: Mesafe Yayınları.
- Renouvi, P. (1969). Birinci Dünya Savaşı, 1914-1918. (A. Cemgi, Çev.) İstanbul: As Matbaası.
- Sever, A. (1997). Soğuk Savaş Kuşatmasında Türkiye, Batı ve Orta Doğu , 1945-1948. İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Sönmezoglu, F. (2015). İki Savaş Sırası ve Arasında Türk Dış Politikası 1914-1945. İstanbul: Der Yayınları.
- Türkmen, Z. (2002). İstanbul' un İşgali ve İşgal Dönemindeki Uygulamalar (13 Kasım 1918-16 Mart 1920). Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 320-372.
- Yavuz, R. (2016). Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan Sevr Barış Antlaşması'na Giden Süreçte Türk Diplomasisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınlanmış Doktora Tezi, 95.

Gazeteler

Akşam
Cumhuriyet Gazetesi
Hürriyet Gazetesi
Milliyet
Son Posta
Vatan Gazetesi
Zafer Gazetesi

Tarih Öğretmeni Adaylarına Göre Lisans Eğitiminde Geri Bildirim Kullanımı

M. Talha ÖZALPA

^a Arş. Gör. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-8564-7254

ÖZET	METİN BİLGİSİ
Geri bildirim, öğrenme sürecinde öğrencinin sahip olduğu öğrenmeleri ile öğrenme hedefi arasındaki boşluğa odaklanan ve boşluğu kapatmaya yani öğrencinin başarısını artırmaya yardımcı olan unsurlardır. Eğitim öğretim sürecinin farklı kademelerinde farklı şekillerde kullanılabilecek olan geri bildirim öğrenci başarısına doğrudan etki etmektedir. Dolayısıyla öğrenenlerin geri bildirim hakkındaki düşünce, tutum ve görüşleri eğitim öğretimin niteliğinin artırılması noktasında önem arz etmektedir. Bu önemden yola çıkılarak hazırlanan bu araştırmanın amacı ise Tarih Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde kullanılan geri bildirimler hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemeye çalışmaktır. Araştırma amacı doğrultusunda nitel metodoloji esas alınarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de bir üniversitede Tarih Eğitimi Anabilim dalında dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören dokuz öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretim elemanları tarafından tarih öğretmenliği derslerinde en çok sözlü, anlık ve betimsel geri bildirimler kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde geri bildirime ilişkin bir eğitim almadıkları belirlenmiştir.	Tam metin Türü Araştırma Anahtar Kelimeler Tarih Öğretmenliği, Öğretmen Adayı, Lisans Eğitimi, Geri Bildirim

Use of Feedback in Undergraduate Education According To History Teacher Candidates

ABSTRACT	INFORMATION
Feedback is the elements that focus on the gap between the student's learning and the learning goal in the learning process and help to close the gap, that is, to increase the student's success. Feedback, which can be used in different ways at different stages of the education process, directly affects student success. Therefore, the thoughts, attitudes and opinions of learners about feedback are important in terms of increasing the quality of education. The aim of this study, which was prepared based on this importance, is to determine the opinions and thoughts of history teacher candidates about the feedback used in their undergraduate education. It has been prepared on the basis of qualitative methodology in line with the purpose of the research. A semi-structured interview form prepared by the researcher was used as a data collection tool. The study group of the research consists of nine teacher candidates studying at the fourth grade level in the department of history teaching at a university in Turkey. The data collected from the interviews with the teacher candidates were analyzed with the content analysis technique. As a result of the research, it was determined that the most verbal, instant and descriptive feedbacks were used by the instructors in the history teaching courses. In addition, it was determined that teachers candidate did not receive any training on feedback in their undergraduate education.	Article Type Research Key Words History Teaching, Teacher Candidate, Undergraduate Education, Feedback

GİRİŞ

Eğitim; öğrenci-öğretmen arasındaki karşılıklı diyaloga dayanan etkileşimli bir süreçtir. Bu süreç içerisinde etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrenci öğretmen birlikteliğine dayanır. Özellikle ilerlemeci eğitim yaklaşımlarında bu birliktelik ön plana çıkmaktadır. İlerlemeci eğitim yaklaşımlarında öğretmen doğrudan bir anlatıcı değil öğrencinin öğrenme arkadaşı olarak tanımlanır. Ezber tekniği reddedilir. Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol alması ve öğretmeniyle birlikte öğrenme yolculuğunda yol alması beklenir. Sonuçtan ziyade sürece önem verilir. Dolayısıyla ilerlemeci eğitim yaklaşımlarında biçimlendirici değerlendirme ve geri bildirim ön plana çıkmaktadır (Thurlings vd., 2013). Crisp (2007) geri bildirimin önemimin dünya eğitim politikalarında eskiye nazaran daha da ön plana çıktığını, öğretmenler tarafından geri bildirimin gücünün kabul edildiğini belirterek eğitim kurumlarında geri bildirim kültürünün oluşmasının kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedir. 2004 yılında Türkiye’de de eğitim anlayışında köklü bir değişim yaşanmıştır. Eğitimde davranışçı yaklaşım reddedilerek ilerlemeci eğitim yaklaşımlarından yapılandırmacılığa geçilmiştir. Eğitim politikaları, ders kitapları, öğretim programları ve bunlara bağlı olarak öğretmen yetiştirme usul ve yöntemleri yapılandırmacılık doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Tarih öğretimi de bu noktada değişikliğe uğrayan yapılandırmacılığa göre yeniden düzenlenen alanlardan biridir.

Geri bildirim, biçimlendirici değerlendirmenin birincil bileşeni ve öğrenme üzerinde en güçlü etkiye sahip faktörlerden biri olarak görülmektedir (Black ve Wiliam, 1998; Crooks, 1988; Hattie ve Timperley, 2007; Hattie, 2009). Eğitim-öğretimin niteliğini etkileyen önemli unsurlardan biridir. Geri bildirimler öğrenme sürecinde öğrenciye rehberlik ederler. Hem öğrenme-öğretme sürecinde hem de ölçme ve değerlendirme sürecinde etkin şekilde kullanılabilirler (Black ve Wiliam, 1998). Doğru şartlarda verilen etkili geri bildirimlerin öğrencilerin başarısı üzerinde güçlü bir etkisi olduğu bilinmektedir. Etkili geri bildirimler öğrenciyi cesaretlendirir ve problemlerin üstesinden gelebileceğine inandırır. Öğrencilerin güçlü yönlerini tanımlarına, zayıf yönlerini güçlendirmelerine yardım eder. Fakat her geri bildirim her zaman öğrencilerde olumlu etki sağlamaz.

Yanlış geri bildirim stratejileri öğrencilerde olumsuz etki bırakabilir, öğrencinin öğrenmesini sekteye uğratabilir. Kluger ve DeNisi (1996), etkilerin üçte birinden fazlasının geri bildirim öğrenme üzerindeki olumsuz etkisini gösterdiğini bulmuşlardır. Bu yüzden geri bildirim sınıflandırılması ve etkili geri bildirim tanımlanması ve özelliklerinin belirlenmesi üzerine bir takım çalışmalar hazırlanmıştır. Gagne (1985, s.9) geri bildirim etkili olmasını öğrencinin beklentisini karşılamasına, konu ile ilgili önemli bağlantılara yönlendirmesi ve tam öğrenme için gerekli olan bilgiyi ve beceriyi öğrenciye sunması gerektiğini belirtmiştir. Shute (2008, s.154) etkili geri bildirim için "öğrenmeyi geliştirmek amacıyla onun düşüncesini veya davranışını değiştirmeyi amaçlayan, öğrenciye iletilen bilgi" olarak tanımladığı "biçimlendirici geri bildirim" terimini kullanır. Çalışmasında geri bildirim etkili olması için "yapılacak şeyler", "kaçınılması gereken şeyler", "zamanlama sorunları" ve "öğrenci özellikleri" gibi müdahale listeleri sunar. Shute'un (2008) tanımının özünde, düşünce ve davranış değiştiren şeyin mesaj olduğu varsayımı vardır. Hattie ve Timperley (2007) ise "The Power of Feedback" adlı çalışmalarında geri bildirim öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen yönlerini ele almışlardır ve "öğrenmeyi geliştirmek için geri bildirim" modeli geliştirmişlerdir. Geri bildirim tanımlanması, etkili geri bildirim özellikleri ve geri bildirim sınıflandırılması çalışmalarında ortaya çıkan ortak nokta geri bildirim biçimlendirici olması ve geri bildirim öğrenmeyi geliştirmesi için geri bildirim öğrencilerin geri bildirimle aktif katılımını sağlayacak şekilde formüle edilmesi, iletilmesi ve çerçevelenmesi gerektiğidir. Sonuç olarak öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme sürecinde geri bildirim önemli bir yere sahiptir. Farklı durumlar farklı geri bildirim stratejileri kullanılmalıdır. Geri bildirim verirken zamanlamasına, içeriğine, alıcısına, kaynağına, kullanılan sözcüklere ve üslubuna dikkat edilmelidir (Black ve ark., 2002; Crooks, 1988; Çimen, 2007; Hattie ve Timperley, 2007; Kırbaç vd., 2017; Kluger ve DeNisi, 1996; Köğce 2012; Shute, 2008; Özalp ve Kaymakçı, 2022). Dolayısıyla öğretmen yetiştiren kurumlarda da geri bildirim kullanımına ve geri bildirim kullanımının öğretilmesine yer verilmelidir. Özellikle Türkiye gibi ilerlemeci eğitim yaklaşımlarının benimsendiği ülkelerde bu hususa ayrıca özen gösterilmelidir.

Öğretmenler, öğretimin kalitesine etki eden eğitim sürecinin en önemli paydaşlarıdır. Etkili bir öğretimin gerçekleşmesi nitelikli öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde geri bildirimini etkin kullanmaları öğretimin kalitesini

doğrudan etkileyecektir. Bu sebeple öğretmen yetiştiren kurumlarda hem geri bildirim eğitimi verilmeli hem de öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının eğitim sürecinde geri bildirimleri etkin olarak kullanmaları gerekir. Geri bildirim eğitiminin eğitim-öğretim sürecindeki önemi göz önüne alınarak hazırlanan bu araştırma tarih öğretmeni adaylarının lisans eğitim sürecindeki geri bildirim deneyimlerine odaklanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde eğitim-öğretimde geri bildirim kullanımına ilişkin çalışmalar bulunmakta iken öğretmen adayları ile yapılmış çalışmalar sınırlı sayıdadır (Coşkun ve Tamer, 2015; Göçer, 2019; Göçer ve Şentürk, 2019; Güneş ve Bülbül, 2014; Kantos, 2013; Karabilgin ve Şahin, 2006; Kayalı, vd., 2019; Köğce ve Baki, 2009). Tarih öğretmen adayları ile yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma ile ilgili alanyazındaki boşluk doldurulacak ve alanyazına önemli bir katkı sağlanacaktır.

Bu araştırmanın amacı ise Tarih Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde kullanılan geri bildirimler hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemeye çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Tarih öğretmeni adaylarının geri bildirim hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Tarih öğretmeni adaylarının lisans eğitiminde geri bildirim kullanımı hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Tarih öğretmeni adaylarının lisans eğitiminde aldıkları geri bildirimlerin etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Tarih öğretmeni adaylarının tercih ettikleri geri bildirim özellikleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma nitel yöntem bilim desenlerinden fenomenoloji esas alınarak hazırlanmıştır. Fenomenoloji desenin çalışma grubunun deneyimleri ve olgular hakkındaki düşünce ve görüşlerini anlamlandırmaya yardımcı olması, doğal ortama duyarlı olması ve alanda farklı bakış açıları ve deneyim kazanmasına imkân tanınması gibi özellikleri (Patton, 2002) araştırmada bu desenin tercih edilmesinde etkili olmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de bir devlet üniversitesinde Tarih Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan dokuz öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Dördüncü sınıfta öğrenim görüyor olmak ve derslerine düzenli devam ediyor olmak ölçüt olarak belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu ölçütlerin belirlenmesi araştırmanın amacı ve deseni etkili olmuştur. Araştırma öğretmen adaylarının deneyimlerine odaklandığı için katılımcı olarak en tecrübeli öğretmen adayları seçilmiştir. Veri doyumuna ulaşılan kadar görüşmeler sürdürülmüştür. Dokuzuncu öğretmen adayı ile görüşüldükten sonra verilerin tekrar ettiğine kanaat getirilmiş ve görüşmeler sonlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun tercih edilmesinin arkasında; yarı yapılandırılmış görüşme formunun katılımcının içsel dünyasını keşfetmeyi sağlaması, derinlemesine bilgi toplama imkânı sağlaması ve görüşmeyi yönlendirebilme imkânı sağlaması gibi avantajları yatmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmanın geçerlik güvenirliği için çalışma grubu dışından iki öğretmen adayı ile görüşme pilot görüşme yapılmıştır. Ayrıca nitel araştırmada uzman bir öğretim elemanının da görüşleri alınarak forma son hali verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında çevrim içi ortamda görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Katılımcılara görüşme öncesinde form gönderilmiş ve görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır (Patton, 2002).

Verilerin Analizi

Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Öncelikle mülakat formundan elde edilen cevaplar her bir soruya göre sınıflandırılmış akabinde cevaplardan temalar oluşturulmuş ve ortak cevaplar bu temalar altında toplanmıştır. Ortaya çıkan bulgular tablolar haline getirilerek frekans (f) ve yüzde (%) şeklinde sunulmuştur. Tablolar altında verilerin somutlaştırılması ve anlaşılabilirliği kolaylaştırılması için katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analiz edilmesi ile elde edilen bulgular alt problemlere göre sıralanarak sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan tarih öğretmeni adaylarının geri bildirim kavramı hakkındaki görüşleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Geri Bildirim Kavramına İlişkin Görüşleri

Kategori	f	%
Performans hakkında sunulan bilgi	5	41,6
Öğrenci sorularına verilen cevap	3	25
Öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi	2	16,6
Değerlendirme sonuçlarının duyurulması	2	16,6
Toplam	12	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının geri bildirim en çok performans hakkında verilen bilgi (%41,6) olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğretmen adayları daha sonra sırasıyla geri bildirim en çok öğrenci sorularına verilen cevap (%25), öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi

(%16,6) ve değerlendirme sonuçlarının duyurulması (%16,6) olarak tanımlamışlardır. ÖA2 kodlu öğretmen adayı bu konuda “Hocalarımızın ders esnasında ve çalışmalarımız sonrasında bizim performansımızla ilgili söyledikleri şeyler geri bildirimdir.” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. ÖA8 kodlu öğretmen adayı “Bazı hocalarımız dersin sonunda bazı hocalarımız da dönemin sonunda ders, dersin işlenişi ya da kendisi hakkında görüşlerimize başvuruyor. Bu geri bildirimdir. ... Çok sık olmasa da hocalarımız da bizim dersteki durumumuz konusunda bizi değerlendiriyor.” düşüncesini belirtirken ÖA9 ise “Sınavlardan sonra aldığımız puanlar ya da başarı durumumuz hakkında verilen bilgi.” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının geri bildirim kavramı hakkındaki görüşleri geri bildirim tam olarak bilmediklerini göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde geri bildirim kullanımı hakkındaki görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitiminde Geri Bildirim Kullanımına İlişkin Görüşleri

Kategori	f	%
Anlık ve sözlü	7	38,8
Gruba yönelik	5	27,7
Sonuca odaklı	3	16,6
Onaylama	1	5,5
Çevrim içi	1	5,5
Akran	1	5,5
Toplam	18	100

Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde aldıkları geri bildirimlerin incelendiği Tablo 2’ye bakıldığında öğretmen adaylarının eğitimlerinde en çok anlık ve sözlü geri bildirim aldıkları görülmektedir. ÖA3 kodlu öğretmen adayı bu konudaki görüşünü; “Öğretmenlerimiz derslerde soru cevap yaparken anlık olarak geri bildirim veriyor.” şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adayları görüşlerine göre ayrıca tarih eğitiminde sırasıyla gruba yönelik (%27,7), sonuca odaklı (%16,6), onaylama (%5,5), çevrim içi (%5,5) ve akran (%5,5) geri bildirim kullanıldığı anlaşılmaktadır. ÖA4 kodlu öğretmen adayı; “sınıfta sürekli sözlü olarak geri bildirim alıyoruz. Ayrıca sınavlardan sonra genellikle sınıfa yönelik olarak sınav değerlendirilmesi yapılıyor. En çok hangi soru yanlış yapılmış gibi. Bazı derslerde de arkadaşlarımızla bir birbirimizi değerlendirip çalışmalarımıza yorum yaptığımız oluyor.” ÖA6 kodlu öğretmen adayı ise “Genelde sınıfta sözlü olarak geri bildirim alıyoruz. Bazen ödevlerimize internet üzerinden geri bildirim de veriliyor ama onun dışında sınıfta sözlü olarak geri bildirim alıyoruz.” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan tarih öğretmeni adaylarının aldıkları geri bildirimlerin etkileri hakkındaki görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Aldıkları Geri Bildirimlerin Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Kategori	f	%
Mesleğe yönelik olumlu tutum	4	33,2
Derse yönelik motivasyon	4	33,2
Etkili sınıf yönetimi	3	25
Sınıf içi etkili iletişim	1	8,4
Toplam	12	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde aldıkları geri bildirimlerin en çok öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına olumlu etki ettiği (%33,2) ve derse yönelik motivasyonlarını artırdığı (%33,2) görülmektedir. Bu konuda ÖA1 kodlu öğretmen adayı; “Hocalarımızın derslerdeki performansımıza ve yaptığımız çalışmalara verdikleri olumlu geri bildirimler dersteki motivasyonumuzu derse yönelik ilgimizi olumlu yönde etkiliyor. Bu geri bildirimler öğretmenliğe yönelik ilgimizi de artırıyor. Bunun tam tersi de olabiliyor. ... bazen çok çalıştığımız emek verdiğimiz bir ödevde hoca olumsuz geri bildirim verince derse olan ilgimiz de azalıyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca tablo 3’te görüldüğü üzere öğretmen adaylarına göre geri bildirimler sınıf yönetiminde (%25) ve sınıf içi etkileşime (%8,4) etki etmektedir. ÖA3 kodlu öğretmen adayı; “Derslerimizin bazıları tamamen karşılıklı etkileşime dayalı. Bu derslerde öğretmenlerin verdiği geri bildirimler tüm sınıfın dikkatini çekiyor ve tüm sınıf derse odaklanıyor. Kimi derslerde yaşanan ilgisizlik gibi sorunlar etkili geri bildirim verildiğinde yaşanmıyor.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Geri bildirimlerin derse yönelik motivasyonu artırdığını ve sınıf içi etkili iletişimi sağladığını belirten ÖA4 kodlu öğretmen adayı; “Hocalarımızın derste verdikleri geri bildirimler dersteki motivasyonumuzu doğrudan etkiliyor. Sınıfta bazı konular tartışılırken bazı hocalar birbirimize düşüncelerimiz hakkında geri bildirim veriyor bu da sınıftaki etkileşimi artırıyor.” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri geri bildirim özelliklerine ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri Geri Bildirim Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Kategori	f	%
Olumlu	5	26,31
Gelişimle İlgili	4	21,05
Karşılıklı	4	21,05
Anlık	3	15,78
Uygun Sözcük Seçimi	3	15,78
Toplam	19	100

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri geri bildirim özelliklerine ilişkin görüşlerinin sunulduğu Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının geri bildirimlerin en çok olumlu (%26,31) olması gerektiğini savundukları görülmektedir. Bu konuda ÖA1 kodlu öğretmen adayı; “Tarih

öğretmenliği tamamen sözlü anlatıma dayalı bir bölüm. Bu da dersleri diğer bölümlere göre daha sıkıcı yapıyor. ... zaten sınıfın büyük çoğunluğu bölümü istemeyerek okuyanlardan oluşuyor. Bu yüzden hocaların geri bildirimi olumlu olmalı, bizle iletişime geçerken doğru kelimeler kullanmalılar. ... ben geri bildirimin anlık olmasını tercih ederim çünkü sıcığsı sıcığına öğrenmek daha önemli.” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri geri bildirim özelliklerinin diğerleri ise gelişimle ilgili (%21,05), karşılıklı (%21,05), anlık (%15,78) ve uygun sözcük seçimi (%15,78)’dir. ÖA3 kodlu öğretmen adayı; “Ben anlık olan ve karşılıklı diyaloga dayanan geri bildirimi tercih ederim. Çünkü şöyle örnekle açıklayayım; sınavdan sonra doğru cevapları söylemek yeterli olmuyor ben neden cevabımın yanlış olduğunu merak ediyorum. Sorunun üstüne karşılıklı konuşunca geri bildirim daha etkili oluyor. Aklıma takılanları çözmüş oluyorum. ...” şeklinde görüş bildirirken ÖA7 kodlu öğretmen adayı; “Bazen hocaların söyledikleri bizi kırabiliyor belki isteyerek olmuyor ama ben bazı hocaların kasıtlı böyle davrandığını düşünüyorum. Geri bildirim verirken bizim kişiliğimiz de göz önüne alınmalı.” şeklinde kendini açıklamıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Tarih öğretmeni adaylarının görüşlerine dayalı olarak lisans eğitiminde geri bildirim kullanımının tespit edilmesine yönelik olarak hazırlanan bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen adaylarına göre geri bildirim, performans hakkında sunulan bilgidir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından geri bildirim kavramını tam olarak ifade eden bir açıklama yapılamamıştır. Araştırmanın bu sonucu öğretmen adaylarının geri bildirim kavramını tam olarak bilmediklerini göstermektedir. Son yıllarda önemi gittikçe artan geri bildirimin öğretmen adayları tarafından öğrenilmesi oldukça önemlidir.

Araştırma sonucunda tarih eğitimi lisans programında en çok anlık ve sözlü geri bildirimler kullanıldığı tespit edilmiştir. İletişim sürecinin ve tarih eğitiminin doğası (Bal, 2011) gereği bu sonuç şaşırtıcı değildir. Öğretmen adaylarından bazılarının da değindiği gibi tarih eğitimi genel de sözel anlatıma dayalı bir alandır. Bu bağlamda derslerin anlatıma ve diyaloga dayalı olarak yürütülmesine bağlı olarak anlık ve sözlü geri bildirimler kullanılabilir. Fakat görüşmelerde öğretmen adaylarının yazılı geri bildirim ve öz geri bildirim hiç değinmemeleri dikkat çeken bir husustur. Akcan ve Tatar (2010) birden fazla geri bildirim kaynağı sağlamanın, öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için öğrenme bağamlarını zenginleştirebileceğini ifade etmişlerdir.

Araştırma tespit edilen bir diğer sonuç öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde aldıkları geri bildirimlerin onların mesleğe yönelik tutumlarını ve derse karşı motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğidir. Yapılan araştırmalarda geri bildirimin motivasyona olumlu etkisi olduğu ifade edilmektedir (Çelen, 2010; Scheeler vd., 2004; Bourget, 1999). Bu sonuca dayanarak geri bildirimin öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum sergilemelerine etki ettiği söylenebilir.

Son olarak araştırmada öğretmen adaylarının tercih ettikleri geri bildirim özelliğinin başında geri bildirimin olumlu olması gelmektedir. Hatziapostolou ve Paraskakis (2010) olumlu

geribildirimlerin bireyleri cesaretlendirdiği ve başarılarını önemli ölçüde artırdığını ifade etmektedir. Araştırmanın bu sonucuna benzer olarak Çabakçor ve arkadaşları (2011) da çalışmalarında matematik öğretmeni adaylarının olumlu geri bildirimi tercih ettiklerinin belirlemişlerdir. Lipnevich ve Smith (2009) de öğrencilerin övgü niteliğinde olumlu geri bildirim almak istediklerini tespit etmiştir.

KAYNAKÇA

- Akcan, S., & Tatar, S. (2010). An investigation of the nature of feedback given to pre - service English teachers during their practice teaching experience. *Teacher Development*, 14(2), 153-172. DOI: 10.1080/13664530.2010.494495
- Bal, M. (2011). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 371-387.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning: *Assessment in education: Principles, Policy and Practice*. 5(1), 7-74.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Buckingham: Open University Press
- Bourget, B. E. (1999). *Use Of Feedback By More Reflective and Less Reflective*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia Üniversitesi, ABD.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (sixth edit). Routledge.
- Coşkun, E. & Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geribildirim türleri ve kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 337-372.
- Crisp, G. T., (2007). Is it worth the effort? How feedback influences students’ subsequent submission of assessable work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32, 571–581.
- Crooks, T. J., (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438–481.
- Çabakçor, B., Akşan, E., Öztürk, T., & Çimer, S. O. (2011). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik derslerinden aldığı ve tercih ettikleri geribildirim türleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 2(1), 46-68.
- Çelen, B. (2010). *Sanal Alıştırma Ortamlarında Doğrulayıcı Geri Bildirim Kullanılmasının Motivasyona, Akademik Başarıya ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çimen, O. (2017). *Öğretmen adaylarına uygulanan geribildirim modelinin motivasyon ve yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning*. New York: CBS College.

- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.
- Göçer, A., & Şentürk, R. (2019). Türkçe eğitiminde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılabilir geribildirim türleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 123-149.
- Güneş, E., & Bülbül, H. İ. (2014). Web ortamında problem temelli öğrenmede farklı geri bildirim stratejilerinin ve internet kullanımına yönelik tutumun öğrenme üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 109-125.
- Hatziapostolou, T. & Paraskakis, I. (2010). Enhancing the impact of formative feedback on student learning through an online feedback system. *Electronic Journal of e-Learning*. 8(2), 111-122.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Kantos, Z. E. (2013). Performans değerlendirme süreci ve 360 derece geri bildirim sistemi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 12(23), 59-76.
- Karabilgin, Ö. S., & Şahin, H. (2006). Eğitim etkinliğini değerlendirmede öğrenci geri bildiriminin kullanımı. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 21(21), 27-33.
- Kayalı, B., Balat, Ş., Kurşun, E., & Karaman, S. (2019). Lisansüstü eğitimde etkili ve nitelikli geribildirim. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education* 8(1), 10-20
- Kırbaç, M., Balı, O., & Macit, E. (2017). Teachers' opinions about feedback in the education system. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 4(7), 57-74.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- Köğce, D. (2012). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Geri bildirim Verme Biçimlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Köğce, D., & Baki, A. (2014). Secondary school mathematics teachers' beliefs about feedback concept, delivery style and timing of feedback. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 767-792.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(4), 319.
- Özalp, M. T., & Kaymakçı, S. (2022). Türkiye'de eğitim bilimleri alanında geri bildirim üzerine

yapılmış lisansüstü tezlerin analizi . *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 468-483.
DOI:10.38151/akef.2022.28

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*. 18(2), 119-144.

Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27, 396 - 407.

Shute, V. J., (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153–189

Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T. & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 1(15).

Yıldırım A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Dijital Tarihin Pratiği: Projelere Yönelik Bir İnceleme

Rıdvan Genç^a

Adnan Altun^b

^a Doktora Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, e-posta: gencerrdvan@gmail.com , ORCID: 0000-0001-8559-8467

^b Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, e-posta: aaltun@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4580-8436

ÖZET

Geleneksel tarihin yerini alan yeni bir anlayışı ile sonuçsuz bir çaba nitelendirmeleri arasında gelişmeye devam eden dijital tarih, tarih ilminin anlamını, amacını, metodolojisini, pratiğini, yazımını ve eğitimini geliştiren ve genişleten bir olgu olarak değerlendirilebilir. Dijital tarihin ne olduğuna dair tartışmalara katkı sağlayacak adımlardan biri de bu alanın pratiğinin bir anatomisini ortaya koymak olabilir. Bu çalışmanın amacı buradan filiz almakta ve dijital tarihin pratiği olan projelerin incelenmesiyle işlevsel bir çerçeve/örüntü ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu örüntünün dijital tarihin anatomisine dair fikir verebileceği düşünülmektedir. Bu amaçla RRCHNM başta olmak üzere dijital tarih ve dijital beşerî bilimler organizasyonlarının yapmış olduğu 201 proje incelenmiştir. Bu projelerden 42 tanesi dijital tarihin pratiğini ortaya çıkarmak için detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Dijital tarih projeleri, amaç, kapsam, içerik ve yapısal unsurlar etrafında incelenmiş ve bu bağlama yönelik bir örüntü ortaya konulmaya çalışılmıştır. Dijital tarih projeleri gerçekleştirilirken kullanılan yöntem, ele alınan veri türü ve çeşitleri, hedeflenen zaman dilimi, projeye katkı sunan iş birliği süreçleri ve projelerin dijital tarih çalışmalarına katkıları açısından kapsamlı bir şekilde incelenip ortaya çıkan örüntü bağlamında sınıflandırılmıştır. İşlev ve amaçlarına yönelik incelenen projeler genel olarak dijital tarih pratiği üzerinden ele alınan verilerin depolanması, paylaşılması ve diğer veri türlerine eklenmesi doğrultusunda bir arşiv çalışmasına evrildiği ve dijital tarihin pratik uygulamalarını gerçekleştirmek için bir aracın oluşmasına kaynaklık etme eğilimlerinin güçlü olduğu tespit edilmiştir.

METİN BİLGİSİ

Tam metin Türü
Araştırma

Anahtar Kelimeler
Dijitalleşme,
Dijital Tarih,
Dijital Tarih Projeleri

Practice Of Digital History: A Review Of Projects

ABSTRACT	INFORMATION
Digital history, which continues to develop between a new understanding that replaces traditional history and the characterization of a fruitless effort, can be considered as a phenomenon that develops and expands the meaning, purpose, methodology, practice, writing and education of the science of history. One of the steps that will contribute to the debate about what digital history is, maybe to reveal an anatomy of the practice of this field. This study aims to reveal a functional framework/pattern by examining the projects that are the practice of digital history. Therefore, it is thought that this pattern can give an idea about the anatomy of digital history. For this purpose, 201 projects made by digital history and digital humanities organizations, especially RRCHNM, were examined. Among these digital history projects, 42 of them are explained in detail to reveal the practice of digital history. Digital history projects have been examined around purpose, scope, content and structural elements, and a pattern has been tried to be revealed for this context. The method used while carrying out digital history projects, the type and types of data handled, the targeted time frame, the collaboration processes that contribute to the project, and the contributions of the projects to the digital history studies have been comprehensively examined and classified. The projects examined for their functions and purposes have generally evolved into an archival study in the direction of storing, sharing and articulating the data handled through digital history practice. Another strong trend is the creation of a tool for realizing the practical applications of digital history.	Article Type Research Key Words Digitization, Digital History, Digital History Projects

GİRİŞ

Tarihsel anlamda temel bir araştırmayı gerçekleştirmek günümüzde bilgi işlem teknolojisinde yaşanan gelişmeler sayesinde çok daha kolay hale gelmiştir. Tarihçiler veya herhangi bir bilim dalında çalışan bir birey ilk önce temel araştırma sorusunu bir Google sorgusuyla araştırmaya başlar. Google üzerinden gerçekleştirilen arama sorgusunun sonuçları binlerce kütüphane, arşiv sistemi, müze, dijitalleştirilmiş materyallerden ve kaynaklara sahip web sitelerinden çağrılarak gelmektedir. Bunu mümkün kılan en temel özellik dijitalleşme ile birlikte gelişen bolluk çağıdır (Cohen ve Rosenzweig, 2006). Ayers'e (1999) göre bolluk çağında bir tarihçinin veya herhangi bir dijital beşerî bilimler akademisyenin dijital teknolojilerin yarattığı olanak ve imkanları kullanmaya karşı direnç göstermesi giderek daha olağandışı hale gelmektedir. Yine aynı olağandışılık tarihçilerin ve dijital beşerî bilimcilerin yeni teknolojilerin sağladığı bütün imkân ve olanaklarını kullanmaya dair gösterdikleri yüksek motivasyonda görülmektedir.

Dijital olan her şey akışkan bir sıcaklığa sahiptir. Dijitalleşenin yaygınlaştırdığı en önemli özelliklerinden biri bu akışkan yapının dönüştürücü gücüdür. Özellikle dijital beşerî bilimler bolluk çağının getirdiği birçok fırsattan istifade etmektedir (Dorn, 2013). Dijital beşerî bilimlerin

sahip olduğu bu motivasyon kaynağı, yeniliğin beraberinde getirdiği fırsatlardan istifade etme isteği yatmaktadır. Yine de 2000'lerin başından beri hesaplamalı beşerî bilimlerden ve hesaplamalı tarihten dijital beşerî bilimler ve dijital tarihe kavramsal bir dönüşüm yaşanmıştır. Dijital beşerî bilimler veya dijital tarihin geçmişi yaklaşık olarak 70 yıl öncesine dayanmaktadır. Dijital beşerî bilimlerin tarihi erken dönem bilgisayar tabanlı araştırmaların geliştiği 1940'ların saha çalışmalarına dayanmaktadır (Svensson, 2009).

1940'lırdan beri yaratıcı gelişmelere sahne olan dijital tarih ve bütüncül olarak dijital beşerî bilimler sahası kendi başına inşa ettiği birikimle temel bir alan haline gelmiş durumdadır. Bilgi işlem teknolojilerinde yaşanan gelişmeler sayesinde dijital tarihin ilk uygulama alanı tarihsel metinlerin analizi ve tarihi belge ve kaynakların toplanıp paylaşılmasına dayanan ilk uygulamalar en erken girişimler olarak değerlendirilmektedir. Özellikle Peder Roberto Busa'nın Aziz Thomas Aquinas'ın eserlerinin bir indeksini oluşturmak için IBM şirketinde çalışan Thomas J. Watson ile hazırladıkları ve delikli kartların bir bilgisayar sistemine okutulması esasına dayanan çalışma ile dijital tarihin ufuk açıcı projesi olarak anılan Index Thomisticus projesi yenilik ve gelişimlerin en erken örneği olarak gösterilebilir. Bu 30 yıllık geniş çalışmanın ardından bilgisayar bilimciler, veri analiz uzmanları ve tarihçiler 1960'larda farklı kültürel birikimleri belgelemek ve ölçmek için tarihsel verileri analiz etmeye yönelik bilgisayar tabanlı istatistiksel yöntemleri benimsemeye hızlı bir şekilde başladılar (Busa, 1980).

Busa (1980) beşerî bilimlerde bilgisayar kullanımının temel amacının kaliteyi ve derinliği artırmak olduğunu altını çizmektedir. Dijital tarih bir araç kullanımı olarak düşünülmemelidir. Seefeldt ve Thomas (2009) Dijital tarih, tarihçilerin kendi araştırmalarını derinleştirmeleri ve buna yönelik olarak bir insan ömrüne sığmayan veriyi kısa sürede analiz eden teknik kolaylığın gölgesinde kalması tuzağına düşülmemelidir. Bilakis, mevcut dijitalleştirilmiş birincil kaynakların yanı sıra doğuştan dijital birincil kaynakların ve çağın spesifik bir özelliği olan büyük verinin, akademisyenlerin dijital tarihin tasavvur edilen potansiyelini fark etmelerine fırsat veren bir gelişim süreci olarak tasavvur edilmelidir. Patel (2011) ise, aradan geçen uzun zamana rağmen benzer uyarıları yapmaktadır. Dijital beşerî bilimler alanında ve bu özelde dijital tarihin çalışma sahasında, tarihçilerin pratik tarih yapma sahasındaki bunca yenilikçi araç ve büyük ölçekteki verileri analiz etme yöntem ve tekniklerine rağmen tarihin nasıl yapıldığına gerekli önem ve hassasiyet gösterilmemektedir.

Rosenzweig (2006) İçinde bulunduğumuz dijital çağ, dijitalleşmenin sıcak etkisi ile hızlı bir şekilde değişmektedir. Yaşanan bu dönüşüm teknolojik belirlenimciliğin bir eğilimi şekilde meydana gelmektedir. Şekillenen bu eğilim ekseninde metodolojik ve epistemolojik konulara dikkat edilmesi hususu önemli bir eşik olarak önümüzde durmaktadır. Dijital tarih alanında var olan tartışmaların ana eksenini bu eşikler üzerinden devam etmektedir.

Ayers (1999) ise bu konu üzerinden bir ironiye dikkat çekmektedir. Dijital beşerî bilimler içerisinde dijitalleşmenin dönüştürücü etkisinin en çok hissedildiği ve dijitalleşmenin yarattığı

teknolojik yeniliklerin kullanımının en uygun olduğu disiplin tarih olduğunu ifade etmektedir. Tarih alanında bilgi işlem teknolojilerinin yarattığı olanakların çekiciliği tarihçilerin dijitalleşmeye yönelmelerini körükledi. Tarihçiler bilgi işlem gücünün lokomotif olduğu dijitalleşme ile uzak geçmişe yeni yaratıcı yollarla uzanmanın yeni patikalarını keşfine çıktılar.

Roberto Busa'nın projesinden sonra dijital beşerî bilimler ve dijital tarih ile ilgili bilgisayarların işlem gücünün gündemde olduğu hesaplamalı süreçler popüler olmaya başladı. Bu konuda Özellikle 1962 yılında Burg Wartenstein'da düzenlenen The Use of Computers in Anthropology konferansı önemli bir eşiği temsil etmektedir (Hymes, 1965). Bu konferansı önemli kılan şey dijitalleşme ekseninde yapılan ilk iş birliği olmasıdır. The Use of Computers in Anthropology konferansı beşerî bilimler ve bilgi işlem teknolojileri özelinde bilgisayar bilimi arasında disiplinler arası bir perspektifte dijital beşerî bilimler alanında metodolojik bir çerçeveyi oluşturmaya çalışan ilk çabaları temsil etmektedir (Thaller, 2012). 1980'lerde ve 1990'larda, bilgisayar teknolojilerinin hem yapısal olarak hem de bilgi işlem güçlerinde yaşanan gelişmelerden dolayı kişisel bilgisayarlar daha erişilebilir bir yaygınlığa ulaştı, tarihçiler kendi araştırmalarından elde ettikleri tarihsel kaynakları ve bunların transkripsiyon ve sayısal veri tabanlarına aktarılması için yeni yöntem ve çalışma alanları yaratmaya başladılar. Bu eğitim bütün dijital beşerî bilimleri etkisi altına almış olsa da Dijitalleşmenin yarattığı yaygın etkinin ilk uygulama alanı bulunduğu disiplinler arasında tarih alanı çok yenilikçi bir profil inşa etmiştir. Schreibman ve diğerleri (2004) dijital beşerî bilimlerdeki bu büyük değişimin iki ana hedef üzerine odaklandığına dikkat çekmektedir. İl olarak dijital tarihçiler bilgi işlem gücündeki bu hızlı gelişme sayesinde geçmişin daha uzun dönemlerine ve karanlıkta kalmış noktalarına ışık tutmak ve ikinci olaraksa yaşanan gelişmelerin gelişimi için kültür hafızasının kayıtlarının katkı sunmasına zemin hazırlamaktır.

Bilgisayar alanında yaşanan gelişmeler internet alanındaki gelişmelerle birleşince dijitalleşme ve dijital tarih sahasında yeni bir sayfanın aralanmasını beraberinde getirdi. Bu yeni gelişmelere zemin hazırlayan en önemli icat 1989 yılında İngiliz bir fizikçi olan Tim Berners-Lee tarafından Web'in icat edilmesidir. CERN'de çalışırken dünyadaki farklı enstitü ve kurumlar arasında bilgi alışverişine imkân tanıyan bir sistem ihtiyacı üzerine icat edilen Web, daha sonra bilgisayarlar için yeni bir çağın başlangıcı olmuştur. Lee Web'in icadıyla birlikte ilk internet sitesi olarak sayılabilecek bir Web sayfasını da yine CERN bünyesinde kurmuştur (Jacksi ve Abass, 2019). Fakat Web'in icat edilmesinden sonra 1993'te Web'in ve ilk modern tarayıcısı Mosaic'in kurulmasıyla olmuştur. Mosaic yenilikçi yollarla paylaşımın yapılması, ağ oluşturma ve iş birliği için yeni araçların ortaya çıkmasını hızlandırdı (Schlenoff, 1994) Web'in yarattığı bu olanakların yol açtığı yenilik kullanıcılar arasında hızla yaygınlaştı. Bu hız aynı zamanda Web ortamındaki araç ve yeni uygulamalara da kaynaklık etti. Tarihçiler, Web için tasarlanmış bilgisayar dillerini kullanarak, yeni okuma yollarını teşvik eden doğrusal olmayan yollar oluşturarak, diğer tarihsel kaynaklara ve Web ortamlarına bağlantılarla dolu anlatılar

oluşturmak ve yayınlamak için efektif yollar keşfettiler. Bu gelişmeleri takiben dünyanın farklı yerlerinde dijital tarih merkezlerinin kurulması yaygınlaşmaya başladı.

1981 yılında Herbert Gutman ve Stephen Brier tarafından kurulan ASHP/CML (American Social History Project / Center for Media and Learning⁵³) kamu tarihi ve tarih eğitimi alanlarında dijital tarih projeleri geliştirmek üzere kurulmuş ve daha sonrasında büyük bir iş birliğine ev sahipliği yapan merkez haline gelmiştir. 1990 yılında George Mason Üniversitesi bünyesinde Yeni Medya Merkezi olarak kurulan daha sonra 2007 yılında kurucusu Roy Rosenzweig'in vefatı üzerine ismini Roy Rosenzweig Center for History and New Media⁵⁴ (RRCHNM) olarak değiştiren merkez, dijital tarih çalışmaları konusunda çığır açıcı projelere ve gelişmelere imza attı. Rosenzweig (2001) 1990'larda ve sonrasında yerel ve küresel ölçekte tarihsel kaynakların korunumu ve dijitalle aktarımını hedefleyen kurum ve kuruluşlar, ellerinde bulunan kaynak ve tarihsel materyallerin sayısallaştırılmış biçimlerini oluşturmaya ve bunları çevrimiçi bir şekilde ücretsiz olarak paylaşmaya, depolamaya ve üzerinde analizler yapılabilir hale getirmek için Web üzerinden girişimleri başlattıklarında, dijital tarih sahasında yaşanan gelişmeler katlanarak devam ettiğinin altını çizmektedir.

Dijital tarih sahasında inşa edilen birikimin büyük bir çoğunluğu konuya dair yapılan proje ve uygulamaların yarattı deneyimsel tecrübelerin iş birliği ağının uluslararası ölçekte yaygınlaşmasıyla mümkün olmuştur. Bu konuda Kongre Kütüphanesi⁵⁵ oldukça önemli işlere imza atarak birbirinden farklı dijital tarih çalışmasını gerçekleştirilmesine katkı sunmuştur. Dijital tarih çalışmalarının Bağımsız araştırmacı ve kurumlar tarafından gerçekleştirilen dijital tarih projelerin sürdürülebilir bir boyuta kavuşması için Kongre Kütüphanesi⁵⁶ bünyesinde korumaya alınarak aktif kalması sağlanmıştır. ABD merkezli kurulan bütün dijital tarih kurumlarının yaptıkları projelerin fonlanması hem de projelerin etki alanlarının genişletilmesi için kamu kuruluşları büyük bir rol oynamıştır.

Dijital tarihin en belirgin pratik çalışma adımlarının başında kaynakların sayısallaştırılması, sayısallaşan kaynakların depolanması, depolanan materyallerin diğer kullanıcıların ulaşılabilirliğini sağlamak için erişimin güçlendirilmesi ve bunlar üzerinde analizlere izin veren esnek manipülasyon süreçlerinin çalışabilir olmasını sağlamak gelmektedir. Dijital tarihçiler bu yeni anlayıştan hareketle geleneksel meslek rollerinin yanında yeni bir rol biçimi meydana getirmişlerdir. Dijital tarihin meydana getirdiği bu yeni rol biçimi, tarihsel kaynaklara diğer kullanıcıların erişimine izin veren olanakları sağlamak ve tarihsel kaynak ve materyallerin bir bütün olarak okunmasını sağlayacak zenginleştirilmiş okuma türlerinin inşa edilmesi için

⁵³ <https://ashp.cuny.edu/>

⁵⁴ <https://rrchnm.org/>

⁵⁵ <https://loc.gov/>

⁵⁶ Library of Congress, "Mission and History," American Memory, <http://memory.loc.gov/ammem/about/index.html>.

teknolojiyi entegre etmeye odaklanmalarıdır (Cohen ve Rosenzweig, 2006). Tarih disiplininin geleneksel teorisi ve metodolojisi, dijital tarih sahasında meydana gelen gelişmelerle birlikte yeni boyutlar kazanmaya başladı.

Dijital tarih merkezlerinin yaygınlaşmasıyla küresel ölçekte büyük dijital tarih projelerin yaygınlaşmasını beraberinde getirdi. Dijital tarih projelerinin yanında dijital tarihin metodolojisini ve epistemolojisini şekillendiren dijital tarih araçları ortaya çıkmaya başladı. Bu konuda RRCHNM büyük bir öneme sahiptir. Çünkü merkez hem dijital projelerin yaygınlaşmasını hem de bu projelere kaynaklık eden araç setleri geliştirmektedir. RRCHNM'de 2006 yılında geliştirilen Zotero⁵⁷, hem tarihçiler hem de diğer disiplinlerin çalışma sahasında iş birliği yaratmayı amaçlayan bir araçtır. Tarihçiler tarafından geliştirilen bu araç araştırmaları toplamaya, düzenlemeye, alıntılar yapmaya ve bunların paylaşılmasını sağlayan ücretsiz bir araçtır. Yine RRCHNM tarafından 2007 yılında tarafından geliştirilen Omeka⁵⁸ müzeler, kütüphaneler, tarihi yerler, tarihi topluluklar, akademisyenler, amatör tarihçiler ve eğitimciler için tasarlanmış yeni nesil açık kaynaklı bir web yayıncılık platformu ve içerik yönetim sistemidir. Farklı türden dosyayı yazıya dökmesine izin vermek için tasarlanan Scripto⁵⁹, araştırmacıların araştırmalarında çektikleri dijital fotoğrafları toplamalarına ve düzenlemelerine, özelleştirilebilir şablonlar kullanarak bu fotoğraflara tek tek veya toplu olarak bilgi eklemelerine ve hem fotoğrafları hem de ilişkili bilgileri dışa aktarmalarına olanak tanıyan ücretsiz lisanslı ve açık kaynaklı bir yazılım olan Tropy⁶⁰'de merkez tarafından geliştiren bir diğer ücretsiz araçlar arasında yer almaktadır. Omeka gibi Scalar⁶¹'da açık kaynaklı dijital yayıncılık alanına katkı sunan, tarihçilerin bilimsel çalışmalarını yayınlamalarına olanak tanıyan yeni nesil yayıncılığı yaygınlaştırmaya yönelik sayısız platformdan biridir. Çeşitli kaynaklardan metin toplama ve açıklama eklemede yararlı olan bu araçlar, görselleştirmelerin ve ortam açısından zengin sunumların dahil edilmesine izin vererek dijital tarih çalışma alanına benzersiz bir katkı sunmaktadır.

Dijital tarih, bilgisayarların yardımıyla sınırsız bir boyutta tanımlanabilecek verilerin işlenip analiz edilmesinin yolunu açtığı gibi bu verilerin sonuçlarının nasıl paylaşılacağına dair bilgisayarların bilgi işlem gücünden istifade ederek efektif sunum yolları ve görselleştirme imkanlarının gelişmesini de sağlamıştır. Görselleştirmeleri kullanarak tarihsel veri ve bilgi yapılarının keşfedilip sunulması, tarih yapmayı ve tarihi öğretmenin bütününe yeni baştan değiştirebilir. Dijital tarih bağlamında görselleştirmeler, tarih yapma ve tarihsel öğretim pratiklerini zenginleştirebilir, verilerin yeniden kullanımı ve büyük veri paketlerinin içinde saklı olan gizli örüntüleri keşfetmeye yardımcı olabilir ve dijital tarih için yeni bir tarih yazımı pratiği

⁵⁷ <https://www.zotero.org/>

⁵⁸ <https://omeka.org>

⁵⁹ <https://scripto.org/>

⁶⁰ <https://tropy.org/>

⁶¹ <https://scalar.me/anvc/scalar/>

inşa edebilir. Dijital tarih projelerine bağlı olarak ortaya çıkan araçlar arasında yaratıcı görselleştirmelere olanak tanıyan araçlar sayesinde tarihçilerin tamamen ücretsiz bir şekilde kullanabileceği birden fazla seçeneği bulunmaktadır. Görselleştirme araçlarının tamamı büyük veri setlerinin analizine dayanmaktadır. Görselleştirme araçlarına örnekler olarak Gapminder⁶² verilebilir. Kuruluşundan bu yana birçok yenilikçi veri görselleştirmesi geliştirmiş ve bunun diğer kullanıcılar tarafından ücretsiz bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır. Bir diğer örnek ise çağımızın en büyük dijitalleştirme projesi olan Google kitaplar üzerinde aramaları görsel bir şekilde yapmayı sağlayan Google Books Ngram Viewer'⁶³dir. Google Books Ngram Viewer'a herhangi bir kelime veya kavram araması yapıldığında, bu kelim veya kavramların seçilen yıllar boyunca bir kitap külliyatında nasıl geçtiğini gösteren grafikler sunar. Bu grafikleri oluşturmak için Google'nin dijitalleştirilmiş milyonlarca kitap koleksiyonu arasında kelime veya kavram araması yapar. Dijital tarih projelerinde görselleştirmeler yapmak, grafikler oluşturmak ve verilerden elde edilen sonuçlardan yaratıcı sunumlar yapmak için kullanılan bir diğer yazılım ise R⁶⁴' dir.

Dijital tarih çalışmalarında etkileşimli haritalar oluşturmak için geliştirilen araçlar da dijital tarih projelerinin çok kapsamlı olmasının yolunu açmıştır. Bu konuda Web ortamının katmanlı yapısını örnek alıp dijital beşerî bilimler ve dijital tarih için katmanlı haritalar inşa eden Harvard Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen HyperCities⁶⁵ projesi örnek gösterilebilir. Dijital tarih için etkileşimli haritalar oluşturmaya yarayan araçlar geliştirilen Northwestern Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren Knight Lab tarafından geliştirilen StoryMapJS⁶⁶, TimeLineJS⁶⁷ ve StoryLine⁶⁸ gibi dijital tarih araçları kullanılarak, kullanıcıların etkileşimli haritalar oluşturmaya, kullanıcıların bu haritalar üzerinde gömülü resimler, belgeler, zaman çizelgesi, fotoğraflar ve hikayeleri görmelerini sağlayan araçların başında gelmektedir. Haritaları daha etkili hale getiren araçlardan biri de ArcGIS⁶⁹'dir. Dijital tarih projelerinde web tabanlı haritalama yazılımı ArcGIS Online ile etkileşimli web haritalarının oluşturulmasını ve paylaşılmasını sağlayan çevrim içi bir araçtır. ArcGIS kullanılarak oluşturan etkileşimli haritalar üzerine giydirilmiş olan veri paketleriyle etkileşim kurmayı sağlamaktadır. Dijital tarih projelerinde oluşturulan haritayı yakınlaştırmak ve arama yaparken, kullanıcıların daha serbest dolaşımını sağlayan yeni perspektifler ve gelişmiş arayüzler sunmaktadır. Dijital tarih projeleri bağlamında gelişen bütün bu proje iklimi ve araç setleri sayesinde dijital tarihçiler, öğretmenler, öğrenciler ve tarihe merak duyan bütün amatör bireyler tarihsel zamanı, mekânı, tarihsel

⁶² <https://www.gapminder.org/>

⁶³ <https://books.google.com/ngrams/>

⁶⁴ <https://www.r-project.org/>

⁶⁵ <https://www.hypercities.com/>

⁶⁶ <https://storymap.knightlab.com/>

⁶⁷ <https://timeline.knightlab.com/>

⁶⁸ <https://storyline.knightlab.com/>

⁶⁹ <https://www.esri.com/en-us/arcgis/products/arcgis-online/overview>

anlatıların bağlamını ve geniş tarihsel zaman dilimlerine ayrılmış olaylar arasındaki bağlantıları, eğilimleri ve örüntüleri keşfedebilirler.

Dijitalleşme ekseninde gelişen araçlar dijital tarihin özgün metodolojisinin ve epistemolojisinin dönüşüm unsurları olarak oldukça önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Tarihçiler, tarihin sahip olduğu uzun geçmiş boyunca, tarihin araç seti olan geleneksel yöntem ve uygulamalar geliştirdiler. Fakat dijitalleşme ile birlikte dijital tarih bağlamında tarihçilerin kullandıkları geleneksel yöntem ve araç setinin yanı sıra dijital tarihe özgü yöntem ve araç setleri de tarih yapmanın önemli bir parçası haline geldi. Dijital tarihçiler, bolluk çağında dijital araç setlerini, tarihsel belge ve anlatıların içinde gizli olan kalıp, eğilim ve örüntülerin ortaya çıkarılması, dağınık hale buluna büyük tarihsel veri setlerinin bir ara getirilmesi, tarihsel bilgi, yorum ve anlatıların zengin metin biçimleri şeklinde sunulması, büyük tarihsel dönem ve belgeler üzerinde yeni okuma türleri olan yakın ve uzak okuma biçimleriyle ele alınması, küresel ölçekte tarihçiler ve diğer dijital beşeri bilimler arasında işbirliği ağının inşa edilip tecrübe ve deneyimlerin paylaşılmasını sağlamak ve bunu dijital tarihin kurumsallaşmasını katkı sunmak için kullanılabilir. Tarihçiler, dijital tarih bağlamında tarih yapma, tarih yazımı ve tarih öğretimini geleneksel çerçevenin dışına çıkarıp yaratıcı olanaklar keşfedebilir.

Dijital tarihin kısa tarihçesine baktığımızda, dijital tarihin çalışma eğilimlerinin şekillenmesini sağlayan önemli dinamiklerin yer aldığını söyleyebiliriz. Dijital tarihi şekillendiren bu dinamiklerden ilki, tarihçi için artık daha önemli hale gelen unsur veridir. Bilgi hiyerarşisinin en alt kademesinde bulunan veri dijitalleşme ile birlikte daha da önem kazanmış durumdadır. Verinin bir araya gelip bir anlam ifade etmesi bilgi hiyerarşisinin ikinci basamağı olan enformasyonu meydana getirmektedir. Enformasyonun insan hayatına katkı sunacak şekilde ürüne dönüşmesi ise bilgiyi oluşturmaktadır. Geleneksel bilgi hiyerarşisinde bilgi önemliyken, dijitalleşme ile birlikte bilgi hiyerarşisinin en önemli basamağı veri olmuştur. Dijitalleşmenin etkisiyle bilgi hiyerarşisinde yaşanan değişimin etkisiyle tarihçiler veri ve bilginin hem tüketicisi hem de üreticisi konumuna gelmiştir (Gençer ve Altun, 2021). Dijitalleşme çağında bilginin hem üreticisi hem de tüketicisi konumundaki tarihçi, çevrimiçi dijital kaynakları kullanmadan önce eleştirel bir şekilde değerlendirilmesi gereken çevrimiçi kaynaklarla karşı karşıyadır. Tarihçiler dijital çağın bilgi üreticileri olarak tarihe dair veri, enformasyon ve bilgileri yeni medya ortamlarını kullanarak çevrimiçi bir şekilde inşa edip kullanıcıların erişimine sunan bir konuma sahiptirler (Frické, 2009). Tarihçiler yeni medya ortamlarını tarihsel veri ve bilgileri paylaşmak için kullandıklarında, medya ortamlarının dönüştürücü etkisi nedeniyle anlatı ve mesajların tamamı değişime uğramaktadır bu ise dijital tarih için yeni metodolojik tartışmaları beraberinde getirmektedir. Dijital ortamın, dijital tarih açısından bilginin üretimini ve paylaşılmasını nasıl etkilediği sorusu metodolojik çerçevenin ve dijital tarihin epistemolojik yapısının nasıl şekillendiğinin merak edilmesinden ileri gelmektedir.

Dijitalleşme ve dijital tarih ile ilgili kısa tarihsel arka bilgisinden sonra, dijital tarihe dair bir tanımlama yapmanın uygun olacağını söylemek mümkündür. Dijital tarihin, tarih kurumları tarafından yapılan tanımlamalarına bakıldığında Amerikan Tarih Derneğinin yaptığı tanım ön plana çıkmaktadır. Amerikan Tarih Derneğinin (The American Historical Association-AHA⁷⁰) dijital tarihi genel olarak, bilgi işlem araçları ve teknikleri kullanılarak üretilen veya bilgisayar teknolojileri ve yeni medya biçimleri kullanılarak icra edilen disiplin veya bilim şeklinde tanımlarken, Cohen ve diğerleri (2008) ise dijital tarihi, bilgisayar teknolojilerin, internet ağının ve yazılım algoritmalarının yeni medya ortam ve teknolojileri aracılığıyla çalışılan tarihsel geçmişi, toplama, depolama inceleme ve sunma yaklaşımı olarak değerlendirerek, dijital tarihçilerin tarih yaparken, yazarken veya tarihi öğretirken yeni teknolojiler yoluyla tarihe dair yeni bir ontolojinin şekillenmesi olarak ifade etmektedirler. Ma ve Xiao (2020) ise dijital tarihi, dijital tarihçilerin tarih yaparken yeni söylemleri, terim ve kavramları, metodolojik yaklaşımları, tarihçiler arasında ve diğer disiplinler arasında geniş çaplı bir iş birliği ağı ile üretilen tarihsel ürün, tecrübe ve bilgilerin paylaşılması ve ontolojik olarak tarihi yeni bir paradigmaya taşıyan bir süreç olarak tanımlamaktadırlar.

Robertson (2014) ise dijital tarihe dair yapılan tanımlamaların bir kavram karmaşasını da beraberinde getirdiğini tartışmaktadır. Hesaplamalı anlayışın beşerî bilimleri etkisi altına aldığı, beşerî bilimlerin tamamı dijital beşerî bilimler şeklinde kendilerini yeni bir tanımlama ile sunmaya başladılar. Fakat dijital beşerî bilimler kavram çadırının dijital tarihi nadiren içerdiğini ve dijital tarihin çok boyutlu bir dönüşüm içinde olmasından dolayı dijital beşerî bilimler kavram grubundan ayrı olarak konumlandırmasının uygun olduğunu dile getirmektedir. Cohen ve Rosenzweig (2006) ise dijital tarihin geçmişi bir bütün olarak gelişen web üzerinden toplama, koruma, sunma ve analiz etmek için yeni tekniklerin gelişimi üzerine şekillendiğine vurgu yaparak dijital tarihi kendi başına bir alan olarak değerlendirmektedir. Gelişen teknolojik araçların kullanımının çağın getirdiği bir olağanlık olduğunu ve dijital tarihin sadece teknolojik araçların kullanılarak gerçekleştirilen bir alanın ötesine uzandığını vurgulamaktadır. Scheinfeldt (2014) ise var olan tartışmaya, dijital tarihi bu noktada sadece bilgisayarların gücünü kullanarak kütüphanelerin, müzelerin ve arşivlerden belgeleri toplama, işleme ve yayma süreçlerine odaklandığını fakat bilgi işlem ile çok daha az ilgilendiği eleştirisi üzerinde katılmaktadır. Dijital tarihin ayrı bir alan olarak ele alınmasını savunmaktadır. Thomas (2004) bu kavram tartışmasının tarihin disiplin yöntemlerinin diğerlerinden oldukça farklı olmasından dolayı haklılık içerdiğine değinmektedir. Dijital tarih ile dijital beşerî bilimlerin hem tarihsel gelişimleri hem de yöntemsel olarak birçok noktada benzerlikleri olsa da kendi disiplin çerçevelerinde uzun zamandır bağımsız olarak farklı özellikler sergilemektedir. Dijital tarih

⁷⁰ 129th Annual Meeting (January 2-5, 2015) / <https://aha.confex.com/aha/2015/webprogram/meeting2015-01-02.html>

özellikle 1960 ve 1970’li yıllarda hesaplamalı anlayışın etkisiyle Cliometrics⁷¹ ve demografik veri setlerinin analiz edilmesi için bilgisayarların yoğun olarak kullanılması anlayışı üzerine inşa edilmiştir. Alanda süregelen bu tartışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, dijital tarihin büyük bir dönüşüm içinde olması ve sürekli olarak değişime uğraması onu tanımlamayı zorlaştırmaktadır. Dijital tarihe dair bir yapı kurmanın en pratik yollarından biri alanda gerçekleştirilmiş dijital tarihin pratiği olarak sayılabilecek projelerin incelenmesidir. Dijital tarihin ürünleri olan projeler yoluyla dijitalleşmenin tarih yapma, tarih yazımı, tarihin öğretilmesi ve tarihçilerin kullandıkları yeni meslek özelliklerinin ne olduğu konusunda tanımlayıcı bir çerçeve sunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma yöntemi temel alınarak yürütülmüştür. Baxter ve Jack (2008), bir araştırma konusunun bütüncül bir şekilde anlaşılmasının nitel araştırma metodolojisi aracılığıyla incelenebileceğini ifade etmektedir. Merriam (2009), temel nitel araştırma yönteminin kullanılarak var olan bir durumun bütün boyutlarıyla ortaya çıkarılması için güvenilir bir araştırma yöntemi olduğunu dile getirmektedir. Merriam (2009), Merriam ve Tisdell (2016), araştırma amacına uygun bir şekilde temel nitel araştırma yöntemini kullanılarak, ele alınan özgün yapının kendi içinde barındırdığı durumu ve yapının nasıl şekillendiğini ortaya çıkarmak için temel içgörüler sağladığı konusunda hemfikirdirler. Araştırmanın ana teması, dijital tarihin pratik uygulama alanı olan projelerin genel yapısını ve örüntülerini ortaya çıkarmaktır.

358

Evren ve Örneklem

Bu bağlamda farklı araştırma kurumlarınca ve dijital tarih alanında çalışan uzmanlar tarafından gerçekleştirilen dijital tarih projeleri tespit edilmiş ve araştırma amacı çerçevesinde incelenmiştir. Amaç bağlamında dijital tarih ve dijital beşerî bilimler kurumlarınca yürütülen 201 proje incelenmiştir. İncelenen projeler üzerinden 42 proje ayrıntılı bir şekilde incelenip, sahip oldukları özellikler dolayısıyla çeşitli kategoriler altında birleştirilmiştir. Projeler içerik ve işlevine göre de incelenmiş ve önemli bir kısmı bulgulara detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada dijital doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Dijital doküman analizi hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve İnternet üzerinden iletilen) materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için kullanılan bir analiz yöntemidir. Nitel araştırmadaki diğer analitik yöntemler gibi, dijital doküman analizi de anlamı ortaya çıkarmak, örüntüleri oluşturmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını

⁷¹ <https://www.cliometrics.org/>

gerektirir (Corbin ve Strauss, 2008, Rapley, 2007). Atkinson ve Coffey (1997) belgeleri toplumsal olarak organize edilmiş yollarla üretilen, paylaşılan ve kullanılan "sosyal gerçekler" olarak tanımlamaktadır. Merriam (1988) ise belgelerin içerdiği verilerin önemi üzerinde durmaktadır. Araştırmanın amacı bağlanımda ele alınan belge ve dokümanlar, araştırmacının anlamı ortaya çıkarmasına, yeni anlayışlar geliştirmesine ve araştırma problemiyle ilgili içgörülerini keşfetmesine olanak tanıyan veriler içerdiğinden çalışma kapsamında projelerin sayfaları web üzerinden ayrıntılı bir şekilde dijital doküman analizi ile analiz edilmiştir.

Dijital Arşiv Projeleri

Bugün, binlerce kütüphane, arşiv ve müzeden dijitalleştirilmiş birincil kaynak koleksiyonları, mevcut koleksiyonlara erişimi kolaylaştırmaya ve bolluk çağının genişlemesine yön veriyor. Dijital tarihin ilk ana eğilimlerini temsil eden bu dijital koleksiyonların çoğu, mevcut arşiv yapılarını ve koleksiyonlarının matbu olan kaynakların ve görüntülerin sayısallaştırılmış biçimlerini ve birebir kopyalarını içermektedir. Bu haliyle, dijital koleksiyonlar veya arşivler, orijinal fiziksel arşivlerin oluşturulmasında yer alan güç yapılarını ve eksiklikleri ortadan kaldırarak tarihsel belge ve ürünlerin ulaşılabilir olmasını ve tarihsel kayıtlara ulaşmayı daha demokratik bir hale getirmektedirler. Bundan hareketle dijital koleksiyon ve arşivler, dijital tarih çalışma sahasında tarihçilerin daha önce deneyimlemedikleri yeni çalışma eğilimlerinin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Gelişen bilgisayar teknolojilerinin yaygınlaşması ve ucuzlaması kurumların veya özel koleksiyonların bünyesinde bulunan kaynakların sayısallaştırılarak dijital koleksiyonlar olarak sunulmasının maliyetleri her geçen gün düşmektedir. Bilgi işlem teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak web protokolleriyle birleştirilen dijital tarama ve fotoğrafçılık, bireylerin ve kuruluşların temalar ve topluluklar etrafında daha kapsayıcı koleksiyonlar oluşturmalarına, düzenlemesine ve paylaşmasına olanak sağlamıştır. Dijital tarih çerçevesinde gerçekleştirilmiş olan arşiv projelerinden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

American Memory Project (Amerikan Hafızası Projesi): Dijital kütüphaneciliğin ilk örneği olarak kabul edilen bu proje ile doküman, gazete makalesi, yazma eserler, nadir belgeler, kitap, her türden görsel eserler, harita, karikatür, film, fotoğraf, ses ve müzik kayıtlarından oluşan 10,5 milyon birinci elden tarihsel kaynak dijital ortama aktarılarak arşivlenmiş ve bir arama motoru oluşturmuştur (Ata, 2011). Oluşturulan arama motoru ile arşiv yapısı üzerinden her türlü arama sorgusu gerçekleştirilebilmektedir. Amerikan Hafızası Projesi il olarak 1990'lı yıllarda sayısallaştırma projesi olarak başlamış ve daha sonrasında süreç çeşitli destek ve yarışmalarla genişlemiş ve günümüzde Kongre Kütüphanesi bünyesinde 100'den fazla tematik koleksiyona ev sahipliği yapan çağımızın en büyük dijital arşivlerinden biri haline gelmiştir⁷².

The Valley of the Shadow Project (Gölge Vadisi Projesi): Virginia Üniversitesi Dijital Tarih

⁷² <https://memory.loc.gov/ammem/index.html>

Merkezi'nde William G. Thomas III ve Edward L. Ayers tarafından geliştirilen Gölge Vadisi, Amerikan İç Savaşı döneminde karşıt taraflarda yer alan Augusta (Virginia) ve Franklin (Pennsylvania) ilçelerindeki insanların hayatlarını Savaş Öncesi (1859-1861), Savaş Yılları (1861-1865) ve Savaş Sonrası (1865-1870) döneme ait binlerce birincil kaynağı bir araya getiren hiper (hypermedia) bir şekilde arşiv sistemine dahi eden dijital bir arşividir. 1993 yılında başlatılan proje dijital arşiv modellerinin en önemli örnekleri arasında gösterilmektedir. Arşivde korunan kaynaklar arasında gazeteler, mektuplar, günlükler, fotoğraflar, haritalar, kilise kayıtları, nüfus sayımı, tarım sayımı ve askeri kayıtlar bulunmaktadır. Arşiv aynı zamanda eğitim materyallerine ev sahipliği yapmaktadır. Arşiv belgeleri kullanılarak Öğrenciler savaşın farklı boyutlarını fark edebilir, kaynakları karşılaştırabilir, kadınların, Afrikalı Amerikalıların, çiftçilerin, politikacıların, askerlerin ve ailelerin hayat hikayelerine dair içeriklere ulaşarak tarihsel anlatıyı yeniden inşa edebilirler⁷³.

British History Online (Çevrimiçi İngiliz Tarihi): Tarih Araştırmaları Enstitüsü'nün (the Institute of Historical Research) araştırmacı, öğretmen ve öğrencilerin araştırmalarını desteklemek için oluşturulmuş kâr amacı gütmeyen dijital kütüphanesidir. Dijital arşivin içeriğinde Britanya tarihleriyle ilgili yaklaşık 1300 ciltlik birincil ve ikincil içerikten kaynaklar, 19. yüzyıl ve öncesine ait haritalar, belgelerin özeti mahiyetindeki kılavuz ve takvimler ve tarihçiler tarafından düzenlenen ve hazırlanan veri kümeleri (datasets) yer almaktadır. BHO ayrıca Britanya Adaları'nın 40.000 resmine ve 10.000 karo tarihi haritasını kendi içinde barındırmaktadır.⁷⁴

Early Americas Digital Archive (Erken Amerika Dijital Arşivi): EADA, orijinal olarak 1492'den yaklaşık 1820'ye kadar Amerika hakkında yazılmış elektronik metinlerin bir koleksiyonu içeren geniş bir dijital arşiv projesidir. Early Americas Digital Archive (EADA) uzun vadeli bir proje olarak, University of Maryland at College Park'tan Dr. Ralph Bauer ve Maryland Institute for Technology in the Humanities tarafından sürdürülüp desteklenmektedir. Geniş bir zaman aralığının arşivini inşa etmeyi amaçlayan bu proje tüm disiplinlerden akademisyenleri erken dönem Amerikan metinlerinin baskılarını yayınlanmak üzere bir araya getirmektedir. Ayrıca arşivdeki belgelerin çoğunun kitap olması bakımından bir edebi arşiv olarak benzersiz bir özelliğe sahiptir. Arşivin erken Amerika tarihi ile ilgili bütün alanlardan belgeler içermesi nedeniyle "geleneksel beşerî bilimler araştırmaları ile dijital teknolojiler arasındaki iş birliğinin güzel bir örneği olarak görülmektedir. Arşiv projesi, dijital tarih ve dijital beşerî bilimler araştırmalarını iki şekilde geliştirmek için dijital ortamı kullanmaktadır. İlk olarak, erken dönem Amerikan tarihi belgelerinin yaygın olarak yayınlanmadığından yola çıkarak, erken dönem Amerikan eserlerinin kapsamlı bir koleksiyonunu yayınlamak için dijital

⁷³ <https://valley.lib.virginia.edu/>

⁷⁴ <https://www.british-history.ac.uk/>

ortamın sağladığı fırsatlardan istifade etmeyi amaçlamaktadır. İkinci olarak ise arşiv, internette erken dönem Amerikalı yazarların aranabilir bir veri tabanını sağlayarak, herhangi bir bireyin web arşivi üzerinden bütün eserlere ulaşmayı vaat ediyor. Dijital beşerî bilimler için özellikle edebi çalışmalar için bu çok önemli bir kaynak sunmaktadır⁷⁵.

Making of America (Amerikanın Yapımı): MoA, savaş öncesi döneminden yeniden yapılanmaya kadar Amerikan sosyal tarihindeki birincil kaynakların dijital bir kütüphanesidir. Koleksiyon özellikle eğitim, psikoloji, Amerikan tarihi, sosyoloji, din ve bilim ve teknoloji konu alanlarında kaynakları ve belgeleri içermektedir. Koleksiyon bünyesinde şu anda yaklaşık 10.000 kitap ve 19. yüzyıl baskılarına sahip 50.000 dergi makalesi yer almaktadır. Michigan Üniversitesi ve Cornell Üniversitesi arasındaki iş birliğinin bir sonucu olan Making of America projesi, 1850'den 1877'ye kadar ABD altyapısının geliştirilmesiyle ilgili önemli bir birincil kaynak grubunu dijital teknoloji aracılığıyla korumayı ve erişilebilir kılmayı amaçlamaktadır. 1995'te Amerika Birleşik Devletleri'nin sosyal tarihini belgelemek ve tematik olarak ilgili bir dijital kütüphane geliştirmek için her iki üniversitede bulunan materyallerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan dijital arşiv, yaklaşık 3,8 milyon sayfa aranabilir metin içeren 12.600'den fazla cilt eseri bünyesinde barındırmaktadır⁷⁶.

Old Bailey Proceedings Online (Old Bailey Tutanakları): 1674'ten 1913'e kadar olan Old Bailey Proceedings'in ve 1676-1772 arasındaki Ordinary of Newgate's Accounts'ın günümüze ulaşan tüm baskılarının tamamen aranabilir, dijitalleştirilmiş bir koleksiyonunu kullanıma sunan dijital bir arşiv projesidir. Londra merkez ceza mahkemesinde görülen 197.745 ceza davasını içeren, şimdiye kadar yayınlanmış seçkin olmayan insanların hayatlarını ayrıntılandıran en geniş metinler bütünüünün tamamen aranabilir bir şekilde çevrimiçi olarak sunan bir dijital tarih projesidir. Old Bailey projesi 100.000'den fazla davanın bulunduğu Londra'daki Old Bailey mahkemesinin kayıtlarına, kullanıcıların kişilerin adlarına, suça, karara, yaşa, cinsiyete, mesleğe, mağdur veya sanık adresine veya konuma göre sıralayabileceği aranabilir, çok alanlı veri tabanları aracılığıyla erişilmesine olanak sunmaktadır. Ayrıca yapılan aramaları Londra'nın dört çağdaş haritası üzerinden kullanıcıların suçları konuma göre bulmalarına ve onları on sekizinci yüzyıl çevrelerine yerleştirmelerine imkân veren interaktif bir arayüz ve etkileşimli haritalar barındırmaktadır. Proje bir metin arşivinin teknoloji kullanılarak nasıl faydalı hale getirilebileceğinin çok güzel bir örneğini temsil etmektedir. Old Bailey projesi aynı zamanda ondan fazla dijital tarih projesinin gerçekleştirilmesine de kaynaklık etmiştir. Büyük veri tabanı üzerinden tarihçiler farklı konularla ilgili projeler tasarlayıp zengin arşiv belgeleri ışığında yeni projeler tasarlayabilmektedirler⁷⁷.

⁷⁵ <http://eada.lib.umd.edu/>

⁷⁶ <https://quod.lib.umich.edu/m/moagrp/>

⁷⁷ <https://www.oldbaileyonline.org/>

The Henry III Fine Rolls Project (Henry III Hassas Rolls Projesi): İngiliz tarihine bir pencere, 1216-1272. Sanat ve Beşerî Bilimler Araştırma Konseyi (Arts and Humanities Research Council) tarafından finanse edilen ve King's College London'ın Tarih Bölümü ve Beşerî Bilimler Merkezi ile Ulusal Arşivler ve Canterbury Christ Church Üniversitesi'nin iş birliği sonucunda ortaya çıkan Henry III Fine Rolls Projesi, ruloları demokratikleştiren benzersiz bir dijital arşiv girişimidir. Proje elektronik arama motoruyla İngilizce tercümelerinde ruloları ücretsiz olarak erişilebilir kılarak, bu şekilde hizmet veren ilk orta çağ kaynağı dijital tarih arşivi olma özelliği taşımaktadır. Henry III İnce Rulo Projesi on üçüncü yüzyıl ince rulo el yazmalarını dijital, aranabilir bir formata çevirmeyi amaçlayan 2005 yılında başlatılan bir dijital arşiv çalışmasıdır. Projenin temel amacı "sadece birkaç bilim insanının erişebildiği nadir belgeler olan ince ruloları, herkesin anlayabileceği ve herkesin ücretsiz olarak erişebileceği duruma getirerek el yazmalarının sık ve kolay kullanımı için dijitalleşmenin yarattığı fırsatlarla engelleri kaldırmaktır. Belgelerin önemi, Henry III'ün Magna Carta'yı imzalayan Kral John'un oğlu olmasından dolayı önemli bir tarihsel zamanın kayıtlarını içermesinden kaynaklanmaktadır. Proje, el yazması ruloları tercüme ederek ve diğer tarihsel belgelerle harmanlayarak arama dizinleri oluşturmayı amaçlamaktadır. Birincil kaynaklar, belirli yılların kolay bulunmasına ve aranmasına izin veren bir köprü listesi içinde kronolojik olarak düzenlenmiştir. Listedeki ince bir rulo açıldığında, Zoomify⁷⁸ ile yakınlştırılan rulolar geliştirilmiş el yazması görüntüleri için köprüler en üstte sekmede kullanıcıların karşısına çıkmaktadır. Bu düzenleme, malzeme için çok çeşitli formatlara kolay kullanıcı erişimi sağlamaktadır⁷⁹.

Korean War Legacy Project (Kore Savaşı Mirası Projesi): Bu etkileşimli kütüphane, genellikle "unutulmuş savaş" olarak adlandırılan Kore Savaşı'nın kökenleri ve sonuçları hakkında tarihsel bilgiler içeren etkileşimli bir dijital tarih arşividir. Arşiv projesinin öncelikli amaçlarından biri yakın tarihinin öğretilmesine kaynaklık etmektir. Öğretmenler, öğrenciler ve halk, askerlerin savaş alanında karşılaştığı zorlukları anlamak için projeyi üzerinden sunulan içeriklere erişebilirler. Proje aynı zamanda savaşın günümüz dünyasında demokrasi üzerindeki etkisine dair farkındalığı artırmayı amaçlıyor. İçerik, Kore Savaşı gazileri ile yapılan röportajları, deneyimlerinin arşivlerini ve kayıtlarını ve orijinal eserleri içermektedir⁸⁰.

Cold War History (Soğuk Savaş Uluslararası Tarih Projesi): (CWIHP), Soğuk Savaş'ın kökenlerini, yükselişini ve sonunu anlatan belgelerin yer aldığı geniş dijital bir arşivdir. 1991

⁷⁸ Zoomify, HTML, JPEG'ler ve JavaScript ile web üzerinde hızlı, etkileşimli görüntüleme için yüksek kaliteli görüntüleri yakınlştırıp uzaklaştırmayı sağlayan dijital bir araçtır.

⁷⁹ <https://frh3.org.uk/home.html>

⁸⁰ <https://koreanwarlegacy.org/>

yılında kurulan bu dijital proje, Wilson Merkezinin Tarih ve Kamu Politikası Programı tarafından denetlenmektedir. Fotoğraflar, diplomatik yazışmalar, üst düzey yazışmalar ve toplantı tutanakları gibi gizliliği kaldırılmış tarihi materyalleri içermektedir. Zamana bağlı olarak soğuk savaş dönemine ait gizliliği kaldırılan belgeler arşiv sistemine dahil edilmektedir. Tarihsel bilgiler makalelerde, zaman çizelgelerinde, eğitim kaynaklarında, gazete haberlerinde, video kayıtlarında, haritalar ve zaman çizelgeleri gibi yeni medya ortam ve araçları ile sunulmaktadır. Arşiv sisteminde bulunan sayısız tarihi belge ve dokümanın yanı sıra, döneme şahitlik etmiş kişilerle gerçekleştirilen sözlü tarih görüşmeleri de yer almaktadır.⁸¹

South Asian American Digital Archive (Güney Asya Amerikan Dijital Arşivi) SAADA: Birçok dijital koleksiyon projesi akademik kurumların dışında başlar. Michelle Caswell ve Samip Mallick liderliğindeki Güney Asya Amerikan Dijital Arşivi (SAADA), organizatörlerin tarihte kendilerini ve topluluklarını görmelerinin bir yolu olarak başladı. On yıl dijital olarak topladıktan sonra, binlerce ögeyi barındırıyor ve bu da onu Güney Asya Amerika tarihinin en büyük koleksiyonu yapıyor. Smithsonian'ın Ulusal Afro-Amerikan Tarihi ve Kültürü Müzesi (NMAAHC) ilk kurulduğunda, fiziksel bir koleksiyonu yoktu ve çabalarını hızlandırmak için dijital araçlara yöneldiler. Müze, 2007'de ziyaretçilerden hikayelerini, aile fotoğraflarını veya geleneklerini paylaşmalarını isteyen çevrimiçi bir Anı Kitabı başlattı. Bu erken katkılar, küratörlerin yorumlama önceliklerini nasıl şekillendirdiğini etkiledi ve fiziksel ve dijital koleksiyonlarını oluşturmalarına yardımcı oldu. Bu uygulama aynı zamanda dijital stratejilerini kurumun ilk aşamalarından itibaren bilgilendirdi. Bu dijital koleksiyonlar, daha kapsayıcı tarihler yazmak ve öğretmek için yapı taşları sağladı⁸².

Dijital arşiv projeleri noktasında küresel ölçekte birçok ülken kendi resmi devlet belgelerini sayısallaştırarak dijital devlet arşivlerini oluşturmuşlardır. Resmî kurumlar, Üniversiteler ve geniş kurumsal kültüre sahip kütüphaneler kendi koleksiyonlarını sayısallaştırarak dijital arşivlerini oluşturma girişimlerini çok uzun zamandır başlatmışlardır. Veri tabanı olarak özellikle üniversitelere ve bilim insanlarına hizmet veren birçok özel kuruluş da bu kapsamda dijital arşivlerini oluşturmak için projeler gerçekleştirmekte ve bu sürece katkı sunmaktadır. Dijital kütüphanelere örnek olarak Project Gutenberg⁸³, World Digital Library⁸⁴, Europeana⁸⁵, Internet Archive⁸⁶ ve Google Books⁸⁷ verilebilir. Sayısallaştırma süreçlerini bitiren veya devam eden bu dijital koleksiyonlara ülkemizden de T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri⁸⁸, İSAM

⁸¹ <https://www.wilsoncenter.org/program/cold-war>

⁸² <https://www.saada.org/>

⁸³ <https://www.gutenberg.org/>

⁸⁴ <https://www.loc.gov/collections/world-digital-library/>

⁸⁵ <https://www.europeana.eu/en>

⁸⁶ <https://archive.org/>

⁸⁷ <https://books.google.com/>

⁸⁸ <https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/>

Kütüphanesi Dijital Kaynakları⁸⁹, SALT Dijital Arşivi⁹⁰, IRCICA Farabi Dijital Kütüphanesi⁹¹ örnek olarak verilebilir.

Biyografilere Yönelik Dijital Tarih Projeleri

Dijital tarih projeleri incelediğinde farklı amaçlar ve içeriklere sahip projelerin yoğunlukta olduğu söylenebilir. Bu proje iklimine her geçen yeni türden içeriklere sahip projeler eklenmektedir. Dijital tarih projelerinin bazıları lokal konular üzerine odaklanan projeler olarak tasarlanmaktadır. Bu projelerden bazıları önemli tarihsel karakterlere odaklanıp onların hayatını ortaya koymaya çalışan ve bu kaynaklardan hareketle bir arşiv sistemi kuran biyografi projeleridir.

Jonathan Edwards Online Project: Yale Üniversitesi Jonathan Edwards Merkezi'nin çevrimiçi projesi, Jonathan Edwards'ın eserleri, yazılarından ve makalelerinden oluşan bir koleksiyondur. Koleksiyon, Edwards'ın düzenlenmiş ve yayınlanmış çalışmaları ile birlikte ham el yazmalarını içerir. Amerika'nın en üretken yazarlarından birine odaklanan Yale Üniversitesi'ndeki Jonathan Edwards Merkezi, en kapsamlı Jonathan Edwards için çevrimiçi bir arşiv inşa etmeyi amaçlamaktadır. Proje tam metinler, kronolojik olarak düzenlenen eserler, tematik içerikler, türlere göre ayrılmış yazılar ve kutsal yazılardan bölümler içeren geniş bir koleksiyonu kendi içinde barındırmaktadır. Proje kapsamında ayrıca koleksiyon içinde gelişmiş arama seçeneği aracılığıyla tamamen aranabilir bir yapıya sahiptir. Jonathan Edwards Merkezi'nin temel amacı, Amerika'nın önde gelen ilahiyatçısının tarihsel önemi ve çağdaş önemi hakkında eleştirel değerlendirmeyi teşvik eden kaynaklar sağlayarak Jonathan Edwards'ın hayatı, yazıları ve mirası hakkında araştırmaları desteklemektir⁹².

Lincoln/Net: Abraham Lincoln'ün hikayesini güçlendirmek ve onun sosyal ve politik bağlamına ışık tutmak için profesyonel tarihçilerin bulgularını kullanarak Lincoln'ün deneyimlerini ve bağlamını ayrıntılı olarak incelemeyi amaçlayan kapsamlı bir dijital projedir. Abraham Lincoln Tarihsel Sayısallaştırma Projesi, Illinois'in eyaletliğinin ilk yıllarına (1818-1829) ve Lincoln'ün Illinois'deki (1830-1861) yıllarına ilişkin 4300'den fazla belgeyi toplamış ve sayısallaştırmıştır. Northern Illinois Üniversitesi'ndeki Abraham Lincoln Tarihsel Sayısallaştırma Projesinin bir ürünü olan web sitesi, binlerce sayfa tamamen aranabilir birincil belgele içermektedir. Oluşturulan arşiv sayesinde kullanıcılar Lincoln biyografisi ve tematik makaleler, Afrika kökenli Amerikalı tarihi ve ırk ilişkileri, emek ve ekonomik kalkınma, sınır yerleşimi, hukuk ve toplum, Yerli Amerikalılarla ilişkiler, siyasi gelişim, din ve kültür, kadınlar ve toplumsal cinsiyet rolleri

⁸⁹ <http://ktp.isam.org.tr/>

⁹⁰ <https://archives.saltresearch.org/>

⁹¹ <https://www.ircica.org/>

⁹² <http://edwards.yale.edu/>

gibi geniş yelpazede konulara ve belgelere ulaşabilirler. Lincoln/Net, öğretmenler ve öğrenciler için çok sayıda bilgi ve kaynak sunar. Proje, web sitesindeki birincil belgelerden ve diğer kaynaklardan yararlanan 15 ders planı geliştirmiştir. Uygun metin belgelerine veya video bölümlerine bağlantılara erişim sağlayan bir arayüz tasarımına sahiptir⁹³.

Malcolm X: 1999 yılında Toledo Üniversitesi ve Twenty-first Century Books tarafından başlatılan Malcolm X: Bir Araştırma Sitesi, Afrika Çalışmaları Profesörü Abdul Alkalimat'ın yönetiminde faaliyet gösteren çevrimiçi bir webliografi projesidir. Malcolm X, hayatı ve faaliyetleri hakkında bilimsel araştırmalar üretmeyi ve yazılı ve sözlü eserlerine ciddi bir bakış, bir webliografi, kapsamlı kronoloji, kaynakça ve çalışma kılavuzu sağlamayı amaçlamaktadır. Proje sitesinde Afrikalı-Amerikalı toplumların kutlama ve konuşmaları, mektuplar, resimler, konferans bilgileri ve soyağacı materyalleri yer almaktadır. Malcolm X: bir araştırma sitesi olarak hizmet vermektedir, bilim adamları ve araştırmacılar tarafından, özellikle sözlü tarih koleksiyonuna, geniş bir bibliyografya ve webliografi içeriklerini kendi bünyesinde barındırmaktadır. Kullanıcıların site içinde yapmak istedikleri aramayı olaylara ve kronolojiye göre yapmaya imkân tanıyan bir arama motoru bulunmaktadır⁹⁴.

Newton Project (Newton Projesi): Sir Isaac Newton'un (1642-1727) hem basılı hem de el yazması tüm yazılarının tam bir çevrimiçi baskısını yayınlamayı amaçlayan çevrimiçi bir dijital tarih projesidir. 1998'de Rob Iliffe ve Scott Mandelbrote'un yürütücülüğünde başlatılan Newton Projesi, Isaac Newton'un 'bilimsel olmayan' makalelerinin kapsamlı baskılarını dijital bir arşiv sistemine aktarılmasını hedeflemektedir. Proje 2007'den bu yana hedeflerine ulaşmak için yaklaşık %95'i çevrimiçi olarak erişilebilen tüm dini makalelerin yazıya dökülmesi ve kodlanmasını gerçekleştirerek büyük mesafe katetmiştir. Projenin nihai hedefi Newton'un tüm basılı ve yayınlanmamış yazılarının kapsamlı bir baskısını çevrimiçi bir şekilde kullanıcılara sunmaktır. Proje, bilimsel ve matematiksel çalışmalarına ek olarak, Newton'un birçok simya ve dini metnini içeriyor. Yaklaşık 6,5 milyon kelimenin deşifresi yapıldı ve proje çalışmaları devam etmektedir⁹⁵.

Envisaging the West (Batıyı Tasarlamak): Thomas Jefferson ve Lewis ve Clark'ın 150'den fazla mektup, 3 dergi, 25 yasa ve antlaşma, Jefferson'un coğrafya kitaplarının bibliyografyası, 22 harita görüntüsü ve 8'in coğrafi olarak düzeltilmiş kartografik veri tabanından oluşan bir elektronik arşiv ve biyografi projesidir. Koleksiyonun içerdiği coğrafya haritalarının tamamı etkileşimli haritalardan oluşmaktadır. Bu koleksiyon, Jefferson ve ekibinin 1803-1806 Lewis ve Clark seferi için planlar yaparken, Jefferson'un batı hakkındaki düşüncelerinin evrimini ortaya

⁹³ <https://digital.lib.niu.edu/illinois/lincoln>

⁹⁴ <http://www.brothermalcolm.net/>

⁹⁵ <https://www.newtonproject.ox.ac.uk/>

koyuyor. Bölgeyle ilgili bu kavramlar, Jefferson'ın zamanının en iyi bilgileri tarafından kesinlikle bilgilendirilirken, aynı zamanda çağın kabul edilmiş coğrafi teorileri tarafından da desteklenir. Proje, Virginia Üniversitesi'nde sunulan ve çeşitli ana dallardan sınırlı sayıda öğrencinin hem öğrenim görmesini hem de mevcut akademik fırsatlarda uygulamalı deneyim kazanmasını sağlayan tarih ve dijital medya dersin uygulama sürecinde ortaya çıkmıştır⁹⁶.

Tematik Dijital Tarih Projeleri

Dijital tarih bağlamında farklı kurum, kuruluş, üniversite ve dijital beşerî bilimler merkezi tarafından gerçekleştirilen ve tematik bir konu çerçevesinde tarihin bir noktasına odaklanan projelerde yaygın olarak bulunmaktadır. Bu projeler bir bireyin hayatını kapsayan kısa tarihsel dönemlere odaklandığı gibi, ülkelerin geniş siyasal tarihi gibi uzun tarihsel dönemleri de kapsamaktadır. Tematik tarihe odaklanan projelerden bazıları aşağıda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Civil Rights Movement Archive (Sivil Haklar Hareketi Arşivi): Güney Özgürlük Hareketi'nin (1951-1968) gazileri tarafından oluşturulan bu proje kişisel deneyim ve tanıklıkları içermektedir. Bu hareketle ilgili orijinal materyalleri, geçmişleri, anlatıları, hatıraları ve yorumları korumak ve kullanıma sunmak için oluşturulmuş çevrimiçi bir arşivdir. Projenin temel amacı sivil haklar hareketinde bulunanlarla ilgili sözlü, yazılı ve görsel bütün bilgileri toplamaktır. Projede Özgürlük Hareketi'nde çalışan 367 kişinin listesini içeren "Gaziler Yoklama Çağrısı" yer almaktadır. Harekette çalışan kişiler, özgürlük hareketi ile ilgili bir cümleden bir paragrafa kadar harekette ne yaptıklarının bir açıklamasını içeren sözlü tarih çalışması ve bir e-posta adresinden tam bir fiziksel adres ve telefon numarasına kadar değişen iletişim bilgileri de dahil olmak üzere ilgili bütün bilgiler yer almaktadır. Bütün gazilerle ilgili iletişim bilgileri, en son güncellendiği tarihe göre yer almaktadır, bu sayede özgürlük hareketi ile ilgili bir çalışma yapmak isteyen araştırmacılar en güncel ve doğru bilgilere ulaşabilirler. Projenin en güçlü yönü zengin bir fotoğraf koleksiyonuna ev sahipliği yapmasıdır. Fotoğraflar farklı temalar altında gruplandırılarak paylaşılmıştır. Aynı zamanda proje web sayfasında Özgürlük Hareketi hakkında bir zaman çizelgesi, Hareketin farklı alanlarının ve yönlerinin tanımları ve aktivistlerle yapılan röportajlar dahil olmak üzere birçok bilgi bulunmaktadır. Projede aynı zamanda Özgürlük Hareketi ile ilgili oldukça geniş bir bibliyografya yer almaktadır. Başlığa göre alfabetik olarak ve konuya göre gruplandırılmış kitap listelerinden oluşmaktadır. Bunun ötesinde, web sitesi, konuya göre düzenlenen Sivil Haklar Hareketi hakkında web sitelerinin bibliyografyasını içermektedir⁹⁷.

⁹⁶ <http://jeffersonswest.unl.edu/>

⁹⁷ <https://www.crmvet.org/>

The Lost Museum (Kayıp Müze): Barnum müzesi bir yangında tamamen yanıp kül olduktan bir buçuk asır sonra, dijital biçimde yeniden oluşturulan dijital bir rekonstrüksiyon projesidir. The Graduate Center, City University of New York, Amerikan Sosyal Tarih Projesi (American Social History Project/Center for Media and Learning) ve George Mason Üniversitesi'ndeki Yeni Medya Merkezi'nin işbirliğiyle The Lost Museum, ziyaretçileri ağırlamak için interaktif bir şekilde sanal olarak yeniden canlandırılan bir dijital tarih projesidir. Yeniden canlandırılan müze üzerinden kullanıcılar etkileşimli bir şekilde üç yüzün üzerinde resim ve metinden oluşan bir veri tabanında belirli sergileri gezip görebilir. Arşiv, Barnum'un kendi müzesinden İç Savaş, mülkiyet ve bilim gibi 19. yüzyıl sosyal, kültürel ve politik konularına kadar olan görüntüleri ve metinleri içerir. Gezinme kolaylığına yardımcı olmak için, birincil kaynakların çoğu, özellikle kaynağın hangi sergi, müze odası ve belge kategorisi altında sınıflandırdığını listeler. Ayrıca gerçek kaynağın nerede bulunabileceğini de listeler. Sanal bir proje olarak tasarlanan Kayıp Müze web sitesi, halkın, öğrencilerin, araştırmacıların ve eğitimcilerin siteyi kendi ihtiyaçları için kullanmalarına olanak tanır. Müze, arşiv ve pedagojik araç olmak üzere üç kategoriyle ziyaretçilerine çeşitli seçenekler sunmaktadır⁹⁸.

Television News of the Civil Rights Era, 1950-1970 (Sivil Haklar Dönemi Televizyon Haberleri, 1950-1970): William G. Thomas'ın öncülüğünde Virginia Center for Digital History tarafından gerçekleştirilen Proje, 1950-1970, dönemin televizyon haber görüntülerini toplamayı, dijitalleştirmeyi ve akıllı video formatında düzenlemeyi ve bu değerli materyalleri akademisyenlere, öğretmenlere ve öğrencilere sunmayı amaçlamaktadır. Bu nadir görüntü koleksiyonunda, Martin Luther King, Jr., John F. Kennedy, Richard M. Nixon, Virginia Eyaleti valilerinin tam konuşmalarını ve ulusal figürler tarafından yapılan konuşmaların yanı sıra okullarda ırk ayrımcılığının kaldırılmasına ilişkin yerel haberler, vatandaşlarla yapılan röportajları ayrıca halka açık toplantılara, medeni haklar konusundaki yerel tartışmalara ilişkin haberlerinden alınan 230'dan fazla video yer almaktadır. Proje web sitesinin ön planında bir video koleksiyonu yer almaktadır. Proje, kullanıcılara izlemek istedikleri herhangi bir filmin tek paragraflık bir özetini, tarihi ve süresi ile filmi izleme veya dokümanları okuma seçeneklerinde birini tercih edebilecekleri esnek bir gezinti arayüzü sunmaktadır. Site ayrıca birincil belgelerin bir koleksiyonunu da içerir. Birincil belgeler listesi belge başlığını, tarihini ve yazarın bilgilerin yer veren ayrıntılara sahiptir. Proje sayfasında bunların yanında, web sitesi Massive Resistance belgeselinden alınan bir sözlü tarih koleksiyonunu bünyesinde barındırmaktadır. Eğitimciler için sitenin kısa bir bölümü, sınıf kullanımı için önerilen ilk beş filmi listeler ve doğrudan videolara köprüler sağlar. Ayrıca proje web sayfası Profesör William G. Thomas'ın iki makalesi ile birlikte öğrenciler tarafında yazılmış çeşitli yazıları da barındırmaktadır⁹⁹.

⁹⁸ <https://lostmuseum.cuny.edu/index.php>

⁹⁹ <http://www2.vcdh.virginia.edu/civilrightstv/>

The Art of Reasoning (Akıl Yürütme Sanatı): Orta Çağ Latin Batısında Bilimsel Argümantasyon Teknikleri (400-1400)', Hollanda Bilimsel Araştırma Örgütü'nün (NWO) 2015 programı kapsamında, Mariken Teeuwen ve Irene van Renswoude tarafından yürütülen bir dijital tarih projesidir. 2016 yılında başlayan ve Haziran 2020'de sona eren proje, erken Orta Çağ'dan orta çağ üniversiteleri dönemine kadar argümantasyon ve akıl yürütme uygulamalarını ele almaktadır. Proje kapsamında yüzlerce çevrimiçi dijitalleştirilmiş el yazması koleksiyonunda geç Antik Çağ'dan Orta Çağ'ın sonlarına kadar geniş bir külliyatı kapsamaktadır. Bu nadir el yazması eserlerin kenarına okuyucular tarafından düşülen şerhleri metin bağlamında ele almanın eleştirel ve bilimsel akıl yürütmenin o dönemde nasıl yürütüldüğünün ortaya çıkarılması için eşsiz bir kaynak görevi görmektedir. El yazması eserlerin kenarlarına düşülen şerhlerde yorumlar karşılaştırılır, bozuk görünen pasajlar işaretlenir, karşıt görüşler vurgulanır ve konular tartışılır. Projede ele alınan bu yeni kaynaklar, bilimsel düşünce tarihi perspektifinden araştırılmıştır. Projenin temel hedefi, hem ilk üniversitelerin doğuşundan önceki dönemi hem de sonrasını inceleyerek, orta çağ Latin Batı'sında argümantasyonun evrimi hakkında yeni bir görüş sunmaya çalışmaktadır. Proje kapsamında tanınmış orta çağ bilginlerinin ve anonim keşiflerin, ustaların, öğrencilerin ve okuyucuların açıklamalarına odaklanılmıştır. Akıl Yürütme Projesi dört tema üzerine inşa edilmiştir. İlk tema olan Retorik ve Diyalektik, ziyaretçiyi orta çağ sınıfını, müfredatını ve muhakeme sanatının temel disiplinleri olan retorik ve diyalektik disiplinlerini tanıtır. İkinci tema, Öğretmenler ve Öğrenciler, ziyaretçiyi orta çağ retoriği ve diyalektiğini öğretme ve öğrenme geleneği için önemli olan az sayıda öğretmen ve öğrenci bir araya getirmektedir. Üçüncü tema olan Sözlükler ve Diyagramlar'da, sayfada metinlerle çalışmak için kullanılan teknikleri gösterilmektedir. Dördüncü temada ise Münazara ve Münakaşa'da, konuşma ve muhakeme teorisinin bazı gerçek tarihsel tartışmalar ve münakaşalarla nasıl ilişkilendirilebileceğini göstermeye çalışmaktadır. Proje temelde orta çağın entelektüel kültürüne daha önce varsayıldığından çok daha zengin bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir¹⁰⁰.

London Lives 1690 to 1800 Project (London yaşıyor, 1690-1800): London Lives 1690 to 1800 projesi, Sharon Howard ile birlikte Tim Hitchcock (Hertfordshire Üniversitesi) ve Robert Shoemaker (Sheffield Üniversitesi) tarafından gerçekleştirilen, özellikle alt kesimden Londralılara odaklanarak, 18. yüzyıl Londra'sı hakkında çok çeşitli birincil kaynakları tamamen dijitalleştirilmiş ve aranabilir bir biçimde kullanıma sunan bir dijital tarih projesidir. Sekiz Londra arşivinden 240.000'den fazla el yazması ve basılı sayfayı aranabilir bir biçimde koleksiyonunda barındırmaktadır. Sahip olduğu geniş veri deposunun yanında diğer projeler tarafından oluşturulan 15 geniş veri setini de bünyesinde barındırmaktadır. 3,5 milyondan fazla

¹⁰⁰ <https://art-of-reasoning.huygens.knaw.nl/>

ad örneği içeren geçmiş kayıtlara erişim sağlayan büyük bir soy kütüğü katalogunu içermektedir. Kullanıcıların aynı kişiyle ilgili kayıtları birbirine bağlamasına ve en iyi belgelenmiş kişilerin biyografilerini derlemesine olanak tanıyan gelişmiş bir kataloglama ve bunun üzerinde aramalar yapmayı sağlayan gelişmiş bir arayüz sistemine sahiptir. Londra Lives projesi aynı zamanda şimdiye kadar oluşturulmuş en büyük kopyalanmış el yazması eserleri barındırmakta ve bu eserleri kullanıcıların erişimine açmaktadır¹⁰¹.

Constitute Project: Bu dijital tarih projesi, bireylerin dünyadaki hemen hemen her bağımsız devletin anayasalarını okumasını, araştırmasını ve karşılaştırmasını sağlayan anayasa belgeleri arşivi olarak hizmet vermektedir. Tarih boyunca yapılan anayasa değişikliklerini görsel olarak temsil eden bir anayasa zaman çizelgesi de dahil olmak üzere yararlı etkileşimli araçlar içerir. Tarihçiler içeriği oluştururken, anayasal olayların kronolojisini oluşturdular, İngilizce anayasa metinleri aldılar ve İngilizce olmayan anayasa metinlerini tercüme ettiler. Ayrıca uluslararası, hukuk ve anayasa bilim adamlarından veri toplamak için anket araçlarını kullanmaktadır¹⁰².

The History of Parliament online (İngiltere Parlamento Tarihi Projesi): İngiltere Parlamento Tarihi projesi İngiltere'deki on üçüncü yüzyıldaki kökenlerinden itibaren parlamenter siyasetin kapsamlı bir açıklamasını oluşturan bir araştırma projesidir. Proje on üçüncü yüzyıldan on dokuzuncu yüzyıla kadar parlamentoların, seçimlerin ve parlamenterlerin kapsamlı hesaplarını oluşturan bir araştırma projesidir. Kapsamlılığı bakımından benzersiz olan bu proje, genellikle İngiliz tarihinin en iddialı, yetkili ve iyi araştırılmış projelerinden biri olarak kabul edilir. Her seçim bölgesinde seçim ve seçim siyasetine ilişkin ayrıntılı çalışmalardan ve o dönemde Parlamento'ya seçilen herkesin yaşamlarının yakından araştırılmış hesaplarından, araştırmanın temalarını ve keşiflerini ortaya koyan ve araştırma hakkında bilgi ekleyen anketlerden oluşur. Parlamentonun bir kurum olarak işleyişini tarihsel olarak ortaya çıkarmaktadır. Çevrimiçi veri tabanı 21.420 üye biyografisi, 2.831 seçim bölgesi anketi ve çeşitli anketler ve makaleler içermesi bakımından İngiltere siyasi tarihinin büyük bir koleksiyonu olarak değerlendirilmektedir¹⁰³.

Yerel Tarihe Odaklanan Dijital Tarih Projeleri

Dijital tarih projeleri arasında en yaygın olan proje türlerinden biri yerel ölçekte gerçekleştirilen yerel tarih projeleridir. Yerel tarihin herhangi bir unsuruna mercek tutan bu projeler genellikle yerelde meydana gelmiş önemli tarihsel bir olayın araştırılması üzerine kurgulanmaktadır. Yerel tarihe odaklanan projelerin ana eğilimleri yerel tarihle bağlantılı tarihsel nesne doküman ve belgelerin toplanarak dijital bir arşiv oluşturulması üzerine şekillenmektedir. Üniversiteler

¹⁰¹ <https://www.londonlives.org/>

¹⁰² <https://www.constituteproject.org/>

¹⁰³ <https://www.historyofparliamentonline.org/>

bünyesinde kurulan dijital tarih merkezlerinin gerçekleştirdikleri dijital tarih projeleri arasında yerel tarih projeleri önemli bir konuma sahiptir. Yerel tarihe odaklanan dijital tarih projelerinin spesifik örnekleri aşağıda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

The Texas Slavery Project (Teksas Kölelik Projesi): Virginia Dijital Tarih Merkezi'nin sponsorluğunda oluşturulan Teksas Kölelik Projesi, Andrew J. Torget tarafından geliştirilen dijital tarih projesidir. Proje kölelik tarihinin gelişimini gözler önüne sermeyi amaçlamaktadır. Cumhuriyet döneminde (1837-45) Teksas'taki köle ve köle sahibi nüfuslarının bir veri tabanına odaklanan projesi, Teksas bölgesi Amerika Birleşik Devletleri'nin bir parçası olmadan önceki yıllarda Teksas'ın gelişiminde köleliğin oynadığı role bir pencere sunuyor. Proje koleksiyonu kapsamında yer alan dinamik etkileşimli haritalar, Teksas'ta köleleştirilmiş ve köle sahibi nüfusların zaman içinde değişen durumlarını göstermektedir. Nüfus veri tabanı arama motoru, kullanıcıların bölgedeki köle ve köle sahibi popülasyonlarının büyümesini keşfetmesine olanak tanır. Dönemin sayısallaştırılmış orijinal belgeleri, Teksas'ın başlarında kölelikle yaşayanların seslerini duyma fırsatı sunuyor. Proje, bir nüfus istatistikleri veri tabanı ve birincil kaynak belgelerinden oluşan bir arşivinin yanı sıra materyali incelemek için yorumlayıcı araç ve tekniklerde sunmaktadır. Teksas'ta köleliğin rolünü değerlendirmek için proje, sayısallaştırılmış birincil kaynak belgeleri ve tarihsel nüfus düzeylerinin bir veri tabanından alınan etkileşimli haritalar ve grafikler kullanır. 1837-1845 vergi kayıtlarından oluşan kapsamlı bir nüfus veri tabanı sitenin yapısının temelini oluşturmaktadır. Tüm haritalar ve grafikler, veri tabanında yer alan nüfus verilerinin uzamsal ilişkilerinin resimlerini içermektedir. Kullanılan vergi kayıtları, toplam köle nüfusunu ve kölelerin çalıştırıldığı çiftlik sahibi nüfusunu, herhangi bir köle sahibi tarafından tutulan ortalama köle sayısını ve belirli sayıda köleye sahip grupları temsil eden ilçe istatistiklerini içermektedir. Proje aynı zamanda bir eğitim yapısına da sahiptir. Proje sitesi, köleliğin tarihine ışık tutmak ve köleliğin belirli bir zaman aralığında yayılmasını göstermek ve öğrencilerin kölelik tarihini öğrenmelerini sağlamak için öğretici bir araç olarak kullanılmaktadır¹⁰⁴.

Encyclopedia of Chicago (Chicago Tarih Müzesi): Chicago Tarih Müzesi, Newberry Kütüphanesi ve Northwestern Üniversitesi'nin yönetimi altında oluşturulan Chicago Elektronik Ansiklopedisi web sitesi tam olarak adından da anlaşılacağı üzere Chicago'nun insanları, yerleri ve olaylar hakkında geniş bir temada bilgileri sunan çevrimiçi bir ansiklopedi projesidir. Bu çevrimiçi ansiklopedinin giriş sekmesinde bir arama dizini bulunmaktadır ve kullanıcılar Abbott Laboratories'den Zerdüştler'e kadar değişen konularda alfabetik bir bağlantı listesini görebilirler. Her bir bağlantı, o konu hakkında yazılmış bir makale içeriğine açılmaktadır. Makaleler, makalelerde belirtilen ek site içi konulara bağlantılar içeren Wiki bağlantıları şeklinde hiper bağlantılarla donatılmıştır. Tarihsel Kaynaklar bağlantısı ise kullanıcıyı Chicago

¹⁰⁴ <http://www.texasslaveryproject.org/>

ile ilgili bir belge koleksiyonuna ve haritaların yer alığı listeye götürmektedir. Bu çevrimiçi ansiklopedi şehrin hava haritalarından 1849'daki kolera ilaçları reklamlarına ve 1943'teki Union Station bilet gişesinin fotoğraflarına kadar geniş bir birincil kaynak görüntüleri içermektedir. Sitenin çoğu Chicago hakkında materyal ve bilgi toplamaya ayrılmış olsa da, sitede yer alan özellikler bağlantısı yorumlayıcı dijital denemeler, etkileşimli haritalar (işçi kargaşası gibi olaylar içeren haritalar), görüntüler (uzay ve zaman üzerinden görüntülenen içerikler), resim galerileri (Chicago'lular tarihlerini nasıl hatırlar gibi bir tartışma oluşturmak için organize edilmiş seçilmiş resimlerle birlikte), endeksler, zaman çizelgesi, her türden veriyi içeren tablolar (cinayet oranları, en yüksek binalar, aşırı hava koşulları, tarihi yerler ve diğerleri) ve iletişim bilgileri benzeri öğeleri barındırmaktadır. Kullanıcı Kılavuzu bağlantısı, Zengin Haritaların nasıl kullanılacağı, Ansiklopedide etkin bir şekilde arama yapmanın yolları ve teknik sorunlarla ilgili yardım da dahil olmak üzere siteyi kullanmak için yardım ve ipuçlarıyla kullanıcılara rehberlik etmeyi sağlamaktadır¹⁰⁵.

The Bracero History Archive (Bracero Tarih Arşivi): Bracero Tarih Arşivi, 1942-1964 yıllarını kapsayan bir misafir işçi girişimi olan Bracero programıyla ilgili sözlü tarihleri ve eserleri toplayıp ve kullanıma sunan dijital bir arşividir. Bracero Programı, Meksika ve Amerika Birleşik Devletleri arasında, milyonlarca Meksikalı erkeğin kısa vadeli, öncelikle tarımsal iş sözleşmeleri üzerinde çalışmak üzere Amerika Birleşik Devletleri'ne gelmesine izin veren bir dizi ikili anlaşmayı içeren bir işçi programıdır. 1942'den 1964'e kadar 4,6 milyon sözleşme imzalanmasını içeren bu program ABD'nin en büyük sözleşmeli işgücü programı olarak bilinmektedir. Bracero Programının görüntüleri, hikayeleri, belgeleri ve eserlerinin incelenmesi, Meksika ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki göçmen işçilerin yaşamlarını anlamamıza ve ayrıca göçmenlik, vatandaşlık, milliyetçilik, tarım, çalışma uygulamaları, ırk ilişkileri, cinsiyet, aile, görsel kültür ve Soğuk Savaş döneminin sosyal politikalarının anlaşılmasına ve araştırılmasında hizmet etmektedir. Brown Üniversitesi Amerika'da Irk ve Etnisite Araştırmaları Merkezi, El Paso'daki Texas Üniversitesi Sözlü Tarih Enstitüsü, Smithsonian Enstitüsü Ulusal Amerikan Tarihi Müzesi ve George Mason Üniversitesi'ndeki Tarih ve Yeni Medya Merkezi ile birçok küçük ve yerel arşivi, Bracero Arşivi'ni oluşturmak için bir araya getirilmiştir. Bracero Arşivi, hayatı bir Bracero programı işçisi olarak anlatan yaklaşık 650 sözlü tarih çalışmasını, büyük ölçüde kişisel belge ve sözleşmelerden oluşan 500'den fazla dokümanı ve çoğunlukla günlük yaşam ve işlem merkezlerinin tuttuğu yaklaşık 2.000 görüntü içeren büyük bir dijital arşiv olma özelliği taşımaktadır. Bracero Arşivinin sahip olduğu bu belge ve dokümanların toplanıp arşiv sistemi içinde kullanıcıların hizmetine sunulması için George Mason Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren Roy Rosenzweig Center For History and New Media'nın Omeka aracı kullanılmıştır¹⁰⁶.

¹⁰⁵ <http://www.encyclopedia.chicagohistory.org/>

¹⁰⁶ <https://braceroarchive.org/>

Bethlehem Digital History Project (Bethlehem Dijital Tarih Projesi): BDHP, Ulusal Beşerî Bilimler Vakfı (NEH) tarafından "beşerî bilimlerde eğitim için en iyi çevrimiçi kaynaklardan" biri olarak onurlandırılan çevrimiçi bir dijital tarih projesidir. Bethlehem Dijital Tarih Projesi, sayısallaştırılmış birincil kaynak materyallere, birincil belgelerin transkripsiyonlarına, çevirilere ve erken dönemle ilgili bağlamsal bilgilere Web erişimi sağlayan interaktif bir yapı özelliğine sahiptir. Bethlehem tarihi, Pensilvanya, 1741-1844 yılları arasındaki Bethlehem'in ilk yıllarına ait materyallerin seçilmiş bir arşivini oluşturup kullanıma sunmaktadır. Bu arşiv genel olarak sanat eserleri, haritalar ve belgeler içeren geniş bir koleksiyona v sahipliği yapmaktadır. Projenin birincil hedeflerinden biri, yerel, bölgesel ve ulusal tarihin geniş veya özel olarak araştırılmasını teşvik eden kaynakları ve bütün materyalleri çevrimiçi bir koleksiyonda bir araya getirmek ve bunu kullanıcıların hizmetine sunmaktır. Bu yönüyle proje eğitimsel bağlamı güçlü olan projeler arasında gösterilmektedir¹⁰⁷.

Geography of Slavery in Virginia (Virginia'daki Köleliğin Coğrafyası): Virginia'daki Köleliğin Coğrafyası projesi, 1736'dan 1790'a kadar Virginia gazetelerinde yayınlanan köleler ve hizmetçiler için tüm kaçak ve yakalanmış reklamların tam transkripsiyonlarını ve görüntülerini içeren ve on dokuzuncu yüzyıla kadar reklamları derlemeye devam eden bir dijital tarih projesidir. Buna ek olarak proje, mahkeme kayıtları, diğer gazete ilanları, köle sahibi yazışmaları, kölelik sözleşmeleri ve kölelik hakkında geniş bir literatürü barındırmaktadır. Proje, bünyesinde barındırdığı bütün bu bilgileri tek bir arşiv yapısı içinde toplamak ve kullanıcıların bu belgeler arasında daha önce imkânsız olan yollarla arama yapmasına imkân veren bir arama motoru hizmeti sunmaktadır. Kullanıcılar aramalar yaparak, köle sahiplerinin yılın hangi zamanlarında kaçaklar için reklam yerleştirme olasılığının daha yüksek olduğunu, reklamı yapılan kölelerin hangi becerilere sahip olduğunu ve siyah köleler ile beyaz hizmetçilerin birlikte çalışmalarında zaman içinde herhangi bir değişikliğin ortaya çıkıp çıkmadığını öğrenebilirler. Proje sayfasının sunduğu bu hizmetlere ek olarak kullanıcılar, aramalar yaparken etkileşimli haritalar üzerinden bölgenin özelliklerini görebilir ve kölelerin ve hizmetkarların yer aldıkları konum bilgilerini haritalar üzerinden belirleyebilirler. Kullanıcılar böylece tarihi coğrafi konumlardan gelen bilgileri haritalayıp kullanabilirler¹⁰⁸.

Görselleştirme Projeleri

Dijitalleşme ile birlikte tarihçiler için büyük miktarda veriyi ve tarihsel belgeyi bilgisayarların yardımıyla uzak okuma teknikleri ile çalışma olanakları çok daha kolay hale gelmiştir. Bu durum tarihçiler için yeni tarihsel yorum ve bilgileri keşfetmek için yeni fırsatlar sağladığı gibi

¹⁰⁷ <http://bdhp.moravian.edu/home/home.html>

¹⁰⁸ <http://www2.vcdh.virginia.edu/gos/>

tarih disiplini açısından yeni anlatım ve yazım süreçlerinin oluşmasına da kaynaklık etmiştir. Dijital tarih alanından yapılan bu çalışmalarda, etkileşimli hiper medya ortamının sağladığı olanakları kullanarak üretilen yorum ve bilgi sonuçlarının daha güçlü hale getiren görsel anlatımlar ön plana çıkmıştır. Geniş zaman dilimleri ve bu zaman zarfı içinde mekânsal verileri de anlatıma dahil eden CBS yazımları olaylar arasında gerçekleşen bağlamları daha iyi anlamaya yönelik güçlü bakış açısı sunmaktadır. Dijital tarih alanında gerçekleştirilen projelerin nerdeyse çoğu inşa ettikleri yapıları bu görselleştirmelerle sunmayı tercih etmektedir. Bu sayede büyük tarihsel belge ve doküman ağından elde edilen yorum ve bilgilerin kullanıcılar tarafından ele alınmasını kolaylaştırmaktadır. Bütün bu faktörlerin etkisiyle dijital tarih alanından birçok etkileyici görselleştirme aracı, dijital tarih merkezlerinin yürüttüğü projeler bağlamında oluşturulmuştur. Araç ve teknik imkanlarının bolluğu sayesinde dijital tarih alanında gerçekleştirilen dijital tarih projelerinin büyük bir çoğunluğu görselleştirmeleri kullanma eğilimi göstermektedir. Görselleştirmelere odaklanan dijital tarih projelerinden alanında öne çıkan bazı örnekler aşağıda detaylı bir şekilde verilmiştir.

Circulation of Knowledge and Learned Practices in the 17th-century Dutch Republic (17. Yüzyıl Hollanda Cumhuriyetinde Bilginin Dolaşımı ve Öğrenilmiş Uygulamalar): 17. yüzyıl bilimsel bilgi sistemi gerçekte nasıl çalışmaktaydı? Yeni bilgi unsurları nasıl toplandı, işlendi, yayıldı ve toplumun geniş çevrelerinde kabul edildi? Kısaca bilginin dolaşımı nasıldı? Bu projenin amacı bilginin nasıl dolaşıma sokulduğunu mektuplarla incelemek ve bunu ortaya çıkarmaktır. Proje temel amacı 1660'larda ilk bilimsel dergilerin yayınlanmasına kadar, bilimsel mektupların yurtdışındaki ve yurtiçindeki entelektüeller arasında açık ara en doğrudan ve önemli iletişim aracı olarak nasıl çalıştığına dair bakış açıları oluşturmaktır. Tarihsel belgeler üzerinde çalışma uzmanlığının bir sonucu olarak tarihçiler bu mektupların sahip olduğu öneminin oldukça farkındadırlar. Yüzyıl Hollanda Cumhuriyetinde Bilginin Dolaşımı ve Öğrenilmiş Uygulamalar Projesi, 17. ve 18. yüzyılın önde gelen bilim adamlarının yazışmalarını dijitalleştirmek ve çevrimiçi olarak erişilebilir kılmak için çeşitli yürütülen bir projedir. Bu proje sayesinde metinleri bulmak, yeniden üretmek, toplamak tanımlamak, kataloglar haline getirmek, farklı amaçlar için düzenlemek, analiz etmek ve görselleştirmeler oluşturmak ve bunların oluşturduğu ağlar için coğrafi ve kronolojik meta verileri çıkarmaya olanaklar sunmaktadır. Proje mektuplara ek bütün meta veriler üzerinden etkileşimli haritalar ve görseller içermektedir¹⁰⁹.

Mapping the Republic of Letters (Mektuplar Cumhuriyeti Projesi): E-postalar, fakülte toplantıları, uluslararası konferanslar ve profesyonel derneklerden önce, bilim dünyası kendi geleneksel iletişim ağlarına dayanmaktaydı. Bölgeler, ülkeler ve kıtalar arasında uzanan yazışma ve mektup ağları, bilim akademileri tarafından oluşturulan sosyal ağlar ve seyahatin getirdiği fiziksel ağlar bu ağların en temel olanlarıydı. Bu ağlar, Erasmus çağından Franklin

¹⁰⁹ <https://ckcc.huygens.knaw.nl/>

çağına kadar öğrenmenin ve bilgi akışının en temel unsurları olarak kabul edilmekteydi. Fikirlerin yayılmasını, bilginin üretilmesini ve eleştirisini, siyasi haberlerin yayılmasını ve ayrıca insanların ve nesnelerin dolaşımını kolaylaştırıyorlardı. Bu ağlar gerçekte neye benziyordu? Bilim camiasında düşünüldüğü kadar kapsamlı mıydılar? Zamanla nasıl geliştiler? Mapping the Republic of Letters projesi Dan Edelstein, Paula Findlen, Giovanna Ceserani, Caroline Winterer ve Nicole Coleman önderliğinde ve Stanford Humanities Center bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Proje uluslararası ortaklarla iş birliği içinde, bilgi ve edebiyat ürünlerinin dolaşımı ile ilgili soruları karmaşık, etkileşimli görselleştirme araçlarının geliştirilmesi yoluyla yanıtlar geliştirmeye çalışan bir dijital tarih görselleştirme projesidir. Proje kapsamında bilim dünyasına yön vermiş olan bütün mektupların bir haritası inşa edilmiş ve bu harita üzerinden gönderilen herhangi bir mektubun adres bilgileri, kim tarafından gönderildiği, kime gönderildiği ve hangi bilgi içeriklerine sahip olduğu proje sayfası üzerinden sunulan web üzerinde kolay bir şekilde görülebilmektedir. Proje aynı zamanda gelecek dijital tarih araştırmaları için erken-modern araştırmalara ilişkin meta veriler için bir havuz oluşturarak kaynaklık etmeyi amaçlamaktadır. Böylece gelecekteki veri yakalama ve verilerin işlenmesi için özgün ve yaratıcı süreç ve yönergeler oluşturmayı amaçlamaktadır¹¹⁰.

Locating London's Past (Londra'nın Geçmişini Bulmak): Londra'nın Geçmişini Bulmak projesinin web sayfası üzerinden, erken modern ve on sekizinci yüzyıl Londra'sı ile ilgili geniş bir dijital kaynak grubunu araştırmaya ve elde edilen sonuçları John Rocque'nin 1746 yılında yaptığı Londra haritasının tamamen CBS uyumlu bir versiyonuna eşleşmeye olanak tanıyan bir dijital tarih projesidir. Bu projenin üzerine dayandığı kaynakların temeli, Old Bailey Online, London Lives ve diğer veri kümeleri üzerinden coğrafi koordinatlarla etiketlenmiş mekânsal verileri ve bölgedeki yer adlarını eşleştiren bir coğrafi kodlama aracıyla birlikte John Rocque'nin haritasının ve 1869-80 Ordinary Survey haritasının coğrafi referanslı versiyonları üzerinde görselleştirmelere dayanmaktadır. Proje yapısı içinde geniş tarihsel belgeler ve bunların meta verileri üzerinden inşa edilen veri tabanlarına dayanmaktadır. Proje içindeki belgeler oldukça geniş bir yelpazeye sahiptir. Suç kayıtları, yoksul yardımı, vergilendirme, seçimler, yerel yönetim, veba ölümleri ve arkeolojik buluntuların tümü bu sitede aranabilir ve etkileşimli haritalar üzerinden işaretlenip günümüz Google Maps haritalarıyla eşleştirilebilir. John Rocque'un 1746 Londra haritasının tamamen CBS uyumlu bir versiyonuna dayanan bu site, metropolün on sekizinci yüzyıl temsilini Londra'nın ilk doğru işletim sistemi haritasıyla (1869-80) ve modern bir Google Haritalar ortamıyla ilişkilendirmenize olanak sunan yaratıcı bir görselleştirme projesidir. Proje sayfasında projenin nasıl gerçekleştirildiğinin ayrıntılı bir anlatımı bulunmakta ve bu noktada dijital tarihte benzer projelerin gerçekleştirilmesi için güçlü

¹¹⁰ <http://republicofletters.stanford.edu/#maps>

bir metodolojik deneyimi paylaşmaktadır¹¹¹.

Southern Journey: The Migrations of the American South, 1790–2020 (Güney Yolculuğu: Güney Amerika'nın Göçleri, 1790–2020): Proje Edward L. Ayer, Justin Madron ve Nathaniel Ayers öncülüğünde gerçekleştirilmiştir. Projenin amacı milyonlarca insanın yaşamında başka türlü görünmeyen kalıpları ortaya çıkarmak ve iki yüz yılı aşkın Amerikan tarihi boyunca mümkün olduğunca tutarlı ve net haritalar üretmektir. Güney Yolculuğu haritaları projesi kapsamında, 18. yüzyılın sonlarının ilk ulusal nüfus sayımından 1900'lere kadar Güney'de yaşayan özgür ve köleleştirilmiş, zengin ve fakir, erkek ve kadın, yerli ve göçmen, yerleşimci ve banliyölerde yaşayan herkesi kapsamaktadır. Bütün bu kuşaklar boyunca, yaşanan tüm bu göçler ve insanların ülke çapında yer değiştirmesi güney tarihinin şekillenmesini sağladı. Yaşanan bu göçleri haritalar üzerinden işaretleyip sunmak Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğu köşesinde politik, dinde, sağlıkta, ekonomide ve dünya görüşü olarak neden birbirinden ayrıldığına anlaşılmaya katkı sağlaması projenin en önemli hedefleri arasında yer almaktadır. Güneyin, ülkenin kuruluşundan bu yana ülkenin geri kalanından temel olarak neden farklı olduğunun altında yatan sebepleri anlamak için yaşanan bu göçleri haritalar üzerinden etkileşimli olarak yeniden inşa etmek yeni bakış açılarına katkı sağlayacaktır. Proje kapsamında tarihsel kaynak ve belgelerden yararlanarak bölgelerin nüfuslarının nasıl değiştiği efektif haritalar üzerinden nokta konta görselleştirilmiştir. Meydana gelen göçlerin bölgede yerleşim alanlarının demografik yapısını nasıl değiştirdiği zaman çizelgesi ve harita üzerinden karşılaştırmalı olarak işaretlenmiştir. Güney'de yaşanan göçler, yerli, köle, vatandaş ve göçmen insanların nasıl hareket ettiğini farklı renk temsilleriyle göstermektedir. Proje yaşanan göçleri, Güneyi Yaratmak, 1790–1860, Huzursuz Güney, 1860–1940 ve Varış ve Dönüş, 1940–2020 üç farklı dönem altında incelemektedir. Etkileşimli haritalar üzerinden bütün göç süreçlerini işaretleyip haritalar arasında bu işaretli noktaları göç durumuna bağlı olarak anlamlı yapılar haline getirmek için StoryMap kullanılmıştır. Göçlerin yarattığı değişim haritalar üzerinde farklı renklerle gösterilmiştir. Haritalar üzerinde insan sayısının arttığı yerlerde bakırın tonları ve azaldığı yerlerde mavinin tonları ile gösterilmiştir. Renklerin parlak olması yaşanan değişimin o derece büyük olduğunu göstermektedir. Ayrıca her haritanın altında yer alan alt yazılar, yaşanan göçlerle ilgili temel bilgileri haritalarla birlikte sunmaktadır¹¹².

Voting America: United States Politics, 1840–2008 (Amerika'ya Oy Vermek: Amerika Birleşik Devletleri Siyaseti, 1840–2008): Richmond Üniversitesi'ndeki Digital Scholarship Lab tarafından geliştirilen görselleştirmeye dayanan dijital bir projedir. Amerika'yı Oylama projesi, 1840'lardan günümüze Amerika Birleşik Devletleri'ndeki başkanlık seçim siyasetindeki uzun vadeli kalıpları ve son zamanlardaki kongre seçim siyasetindeki bazı kalıpları ve eğilimleri

¹¹¹ <https://www.locatinglondon.org/index.html>

¹¹² <https://dsl.richmond.edu/southernjourney/>

incelemeyi amaçlamaktadır. Proje, son 168 yılda Amerikalıların seçimlerde nasıl oy kullandığına dair çok çeşitli animasyonlu ve etkileşimli görselleştirmeler sunmaktadır. Amerikan siyasi tarihindeki en ilginç ve önemli trendlerden bazılarını tartışan uzman analizi ve yorum videoları da otaya çıkarılan örüntüleri daha ayrıntılı inceleme fırsatı sunmaktadır. Çeşitli sinematik ve etkileşimli haritalar kullanan Voting America, seçim verilerinin görselleştirmeleriyle oy verme ve siyasetteki eğilimleri ortaya çıkararak, Amerikalıların politik katılımlarını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Proje sayfası üzerinden yapılan bütün seçimlerin ayrıntılı bir şekilde yer aldığı zengin görselleştirmeler ile hazırlanan haritalar bütün eyaletlerin seçim eğilimlerinin nasıl şekillendiğini göstermektedir. Voting America projesi eyalet düzeyindeki sonuçları dahil ederken, bir eyalet görüşünün yalnızca kırmızı eyaletler ve mavi eyaletler hakkında yanıltıcı bir izlenim verebileceğini savunarak Seçim Kurulunun ötesine uzanan bir doğrulukla sonuçları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Animasyonlu haritaları ve seçimlerin her dönemde tekrarlanan süreçleriyle ilgili ham seçim verileri mekânsal ve kronolojik olarak haritalamak için ArcGIS dijital haritacılık araçları paketi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu veri kümesinin çeşitli görselleştirmeleri ArcGIS'te oluşturulmuş ve ardından ArcGIS'ten dışa aktarılmış, dışa aktarılan haritalar daha sonra animasyonlu haritalar elde etmek için Adobe AfterEffects kullanılarak animasyonlu zaman serilerinden oluşan etkileşimli haritalara dönüştürülmüştür. Proje sayfası üzerinden haritaların nasıl elde edildiği ayrıntılı bir şekilde verilerek elde edilen deneyim ve tecrübeler diğer araştırmacılarla paylaşılmaktadır. Proje web sayfasında Amerika seçimlerinde seçmenlerin siyasi eğilimleri ile ilgili ayrıntılı raporlar ve sonuçlarda yer almaktadır¹¹³.

SONUÇ

Dünya genelinde tarihçiler, eğitimciler, kültür kurumları, müzeler ve kütüphaneler dijital tarih ile ilgili yaratıcı projeler gerçekleştirip, bu projeler üzerinde bilgi, deneyim ve maddi olarak iş birliği yapmaktadırlar. Dijital tarih alanında gerçekleştirilen bu projeler, dijital tarihe merak salan tarihçilerin, tarihe yönelik yeni bakış açıları geliştirmesini sağlayıp tarihe dair içgörülerin üretilmesine yeni bir boyut kazandırmıştır. Dijital tarih projeleri belirli temalar etrafında kurgulanmakta, dijitalin yeni dinamik yapılarını içermekte ve bütün herkes tarafından kolay ve ücretsiz bir şekilde ulaşılabilir bir boyuta sahiptir.

Dijital tarihin pratiği ve işlevsellik açısından incelenen projelerden bazıları uygun başlıklar altında, dijital tarih projelerinin temel özelliklerini ortaya koyması açısından ayrıntılı bir şekilde belirli başlıklar altında incelenmiştir. Dijital tarih alanında farklı amaçlarla gerçekleştirilen projeler incelendiğinde, projeler arasında net bir tür ayrımı yapmanın imkânsız olduğu görülmektedir. Dijital tarih projelerini belirli bir örüntü, eğilim veya proje türü altında sınıflandırmanın zorluğu dijitalleşmenin doğasından ileri gelmektedir. Projeler arasında farklı

¹¹³ <https://dsl.richmond.edu/voting/>

yapılar olmakla birlikte projelerin tamamının sahip olduğu bazı benzer özellikler bulunmaktadır. Bu özelliklerden en belirgin olanı bütün dijital tarih projelerinin üzerine temellendiği bir arşiv yapısının olmasıdır. Projelere genel olarak bakıldığında birçok proje doğrudan bir arşiv oluşturma yapısına odaklanırken farklı tarihsel amaçları gerçekleştiren projelerinde amacı farklı olmasına rağmen bir arşiv çalışması üzerinden hareket ettiği söylenebilir. Bu ise projenin özellikleri ve işlevleri üzerinden şekillenmektedir. Bu durum dijital tarih projeleri arasında bir yakınsama yani iç içe geçme durumu özelliği taşıdığı söylenebilir.

Projeler incelendiğinde, bazı projelerin, tarihsel belge ve dokümanlara ev sahipliği yapan arşivlerin ve kütüphane koleksiyonların sayısallaştırılmasını yani dijital ortama aktarılmasına odaklandığı görülmektedir. Tarihsel verilerin dijitalleştirilmesine odaklanan bu projeler, tarihsel belgelerin yüksek çözünürlüklü görüntülerini veya belgelerin taranmasından elde edilen metin dosyalarını transkribe ederek kullanıcılara sunmaktadır. Tarihçiler mesleklerinin bir deneyimi olan yakın okuma süreçlerini bu projelerin ürünleri üzerinden gerçekleştirebilir ve çok kolay bir şekilde sınırsız sayıdaki tarihsel kaynağa ulaşabilirler. Bu projeler üzerinden bilgi işlem süreçleri olan, metin analizi, ağ analizi, içerik analizi veya arşiv verileri üzerinden belgelerin keşfedilmesini sağlayan arama seçenekleri, görüntülüne ve görselleştirme gibi ileri teknik imkânları sağlamaktan ziyade dijital olarak toplanmış dokümanları sunmaya odaklandıkları söylenebilir.

377

Dijital tarihçiler, bolluk çağının yarattığı kapsayıcı imkanları kullanarak efektif tarih projeleriyle tarihi daha demokratik hale getirmeyi amaçlamaktadırlar. Dijital tarih projeleri daha önce analiz edilmeyen miktarda veriyi ve zaman aralıklarını uzak okuma teknikleriyle inceleyerek tarihsel veri tabanlarını işlemeyi, metin analizi yapmayı, etkileşimli haritalama ve görselleştirmeler yapmak için dijital araçları sürece dahil ederek üst düzey projeler geliştirmeyi ve bunun tecrübe ve deneyimlerini yaygın bir şekilde paylaşmaktadırlar. Keşif, arama ve analiz süreçlerini içeren bu dijital tarih projeleri çok disiplinli iş birliğini yaygınlaştırmakta ve geniş kitlelere tarihsel belge, doküman ve bilgilere erişimi kolaylaştırdıkları gibi bunlar üzerinde yakın ve uzak okuma dahil bütün işlemsel analizler için yenilikçi dijital yöntemleri kullanmaktadır. Bu vizyona sahip dijital tarih projeleri grafikler, zaman çizelgelerini, etkileşimli haritaları, simülasyonlar ve daha fazlasını kullanarak etkileşimli proje sayfalarıyla etki alanlarını yaygınlaştırmaktadır.

Dijital tarih uygulama alanı olan projeler üzerinden düşünüldüğünde dijital tarih alanında iş birliği oluşturma projeler özelinde çok yaygın olduğu söylenebilir. Alanda tecrübe ve bilginin paylaşımına dair büyük bir eğilim olmasına rağmen dijital tarih projelerini kurgulayıp gerçekleştirmek çeşitli zorluklar içermektedir. Bu zorluğun başında alanda uygulanan yeni teknik ve araçların kullanımı ve metodolojik sorunlar gelmektedir. Dijital projelerin yürütücüleri ve gerçekleştirildikleri merkezler göz önüne alındığında, farklı kurumların fon desteği ve diğer dijital beşerî bilim merkezlerinin iş birliği ağına dahil edildiği ve bu yolla var

olan zorlukların aşılmaya çalışıldığı söylenebilir. Dijital tarihin gelişimini desteklemek ve dijital tarih projelerinin daha iyi bir noktaya taşınmasına kaynaklık etmek için çeşitli dijital tarih eğitim projeleri de gerçekleştirilmiştir. Bu projeler arasında en önemli olan proje Programlama Tarihçisi¹¹⁴ (*Programming Historian*)dir. 2008 yılında William J. Turkel ve Alan MacEachern tarafından gerçekleştirilen bir proje olan Programlama Tarihçisi dijital tarihin uygulama alanıyla ilgili eğitimler içeren bir dijital tarih eğitimi projesidir. Programlama Tarihçisi birden fazla dilde çeşitli dijital araç ve yöntemleri, açık kaynaklı kodları, uygulamaları ve dijital tarih analizlerini genç tarihçilere öğretmek için eğitim paketlerini fasiküller şeklinde yapılandırmıştır. Meraklı bir dijital tarihçi bu eğitim programı üzerinden kendisini dijital tarih alanında iyi bir konuma taşıyabilir.

Dijital tarihe dair teknik ve araçları kullanarak kapsayıcı tarih projeleri gerçekleştirmek, sunmak ve bu amaç doğrultusunda iş birliği yapmak dijital tarihin ana eğilimleri arasında yer alan bir diğer önemli noktadır. Bolluk çağında, dijital tarih neredeyse birçok ürün ücretsiz ve açık kaynaklı kod yazılımlar üzerinden yaygınlaştırılmaktadır. Böylece bu yazılım ve uygulamaları diğer bireyler kolay bir şekilde kendi araştırma projelerinde kullanabilirler. Açık kaynak ilkesinin benimsenmesi ve giderek yaygınlaşması temelde bilimsel araştırmalara, özelde ise dijital tarihin gelişimi için olumlu bir sürecin temel ilkesi konumundadır. Dijital tarih alanında üretilen araç, uygulama, veri tabanı, açık kod kaynaklı yazılımlarının yaygınlaştırılması, alanın gelişmesine olumlu katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Dijital tarih projelerine dair genel olarak projelerin ilk adım olarak tarihsel belge, doküman ve verilerin dijital bir arşiv üzerinden depolanmasına yönelik çalışmaya başladığı söylenebilir. İlk adım olan dijital arşivler yerel ölçekte bir arşiv olabileceği gibi küresel ölçekte tarihsel kayıtları içeren arşiv projeleri de olabilmektedir. Arşiv deposu üzerinden tutulan verilere kolay bir şekilde erişim sağlamak için arama ve keşif yapmaya olanak tanıyan projelerin geliştiği görülmektedir. Arşiv depolarına eklenen arama motorlarının daha iyi çalışması ve aranan belgelerin analiz edilmesini sağlayan araç, yöntem ve tekniklerin ortaya çıkmasıyla farklı projeler arasında alt yapısal ortaklıklar kurulmuş ve iş birliğine dayalı projeler ortaya çıkmıştır. Bu sınıflandırmanın katı bir sınır çizmediği ve bir projenin aynı anda birden fazla proje türü içinde ele alınabileceğini belirtmekte fayda var. Bütün bunlara dayalı olarak dijital tarihin projeler üzerinden gelişimi destekleyen bir ekosistem inşa ettiği ve bunun her geçen gün genişlediği söylenebilir.

¹¹⁴ <https://programminghistorian.org/>

KAYNAKÇA

- Ata, B. (2011). Sosyal Bilgiler Eğitiminde İyi Bir Örnek: ABD Kongre Kütüphanesinin Amerikan Hafıza Projesi . *Türk Kütüphaneciliği*, 25 (2) , 261-270 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48855/622445>
- Atkinson, P. A. & Coffey, A. (1997). *Analysing documentary realities*. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice*, London: Sage, 45–62.
- Ayers, E., L. (1999). The Pasts and Futures of Digital History. <http://www.vcdh.virginia.edu/PastsFutures.html> (Erişim Tarihi: 15.12.2022)
- Busa, R. (1980). The Annals of Humanities Computing: The Index Thomisticus', *Computers and the Humanities* 14:2 (1980) 83-90, 89.
- Cohen, D. J. & Rosenzweig, R. (2006). *Digital History: A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, Online: <http://chnm.gmu.edu/digitalhistory/>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Daniel J. Cohen., D., J, Frisch, M, Gallagher, P, Mintz, S, Sword, K, Taylor., A., M, Thomas III., W., G & Turkel., W., J. (2008). Interchange: The promise of digital history. *Journal of American History*, 95(1/2). <https://academic.oup.com/jah/article/95/2/452/707613>
- Dorn, S. (2013) "Is (Digital) History More than an Argument about the Past?" In *Writing History in the Digital Age*, ed. Kristen Nawrotzki and Jack Dougherty. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2013.
- Frické, M. (2009). The Knowledge Pyramid: A Critique of the DIKW Hierarchy', *Journal of Information Science*, 35/2, pp. 131–42.
- Hymes, D. (1965). *The Use of Computers in Anthropology*. The Hague: Mouton & Co. London " THE HAGUE " Paris
- Gençer, R ve Altun, A. (2021). Dijitalleşme Bilgi Hiyerarşisini Değiştirdi mi? (VEBB: Veri, Enformasyon, Bilgi ve Bilgelik) *Diyalektolog- Ulusal Hakemli Sosyal Araştırmalar Dergisi/* sayı 27, s.25-59 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.52392>
- Jacksi, K & Abass., S., M. (2019). Development History Of The World Wide Web. *International Journal Of Scientific & Technology Research*. Volume 8, Issue 09.
- Ma, R & Xiao, F. (2020). Data Practices in Digital History. *International Journal of Digital Curation*, Vol. 15, Iss. 1, 21 pp. DOI: 10.2218/ijdc.v15i1.597
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Patel, K., K. (2011). 'Zeitgeschichte im digitalen Zeitalter. Neue und alte Herausforderungen', *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte* 59:3 331-351.
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. London: Sage
- Robertson, S. (2014). The Differences between Digital History and Digital Humanities, <https://drstephenrobertson.com/blog-post/the-differences-between-digital-history-and-digital-humanities/> (13.12.2022)

- Rosenzweig, R. (2001). The Road to Xanadu: Public and Private Pathways on the History Web, *Journal of American History* 88, 548-579
- Rosenzweig, R. (2006). Can History Be Open Source? Wikipedia and the Future of the Past, *Journal of American History* 93, 117-146
- Scheinfeldt, T. (2014). The Dividends of Diference: Recognizing Digital Humanities' Diverse Family Tree/s', foundhistory.org/2014/04/the-dividends-of-diference-recognizing-digital-humanities-diverse-family-trees/, 2014-04-07,
- Schlenoff, C., I. (1994). World Wide Web and Mosaic: User's Guide. [https://www.academia.edu/2289315/World Wide Web and Mosaic Users Guide](https://www.academia.edu/2289315/World_Wide_Web_and_Mosaic_Users_Guide)
- Schreibman, S., Siemens, R & Unsworth, J (2004). *A Companion to Digital Humanities*, Oxford 2004, <http://www.digitalhumanities.org/companion/>.
- Seefeldt, D., & Thomas, W.G. (May, 2009). What is digital history? Perspectives on History. Retrieved from <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2009/what-is-digital-history>
- Svensson, P. (2009). Humanities Computing as Digital Humanities. <http://digitalhumanities.org/dhq/vol/3/3/000065/000065.html> (Erişim Tarihi: 10.12.2022)
- Thaller, M. (2012). 'Controversies around the Digital Humanities: An Agenda', *Historical Social Research* 37:3. 7-23, 8.
- Thomas, W., G. (2004). 'Computing and the Historical Imagination', Schreibman, S., Siemens, R., & Unsworth, J. (Eds.) *A Companion to Digital Humanities*. doi:10.1002/9780470999875

