ISHE
International Symposium on History Education

V. International Symposium on History Education

V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu

10-12 Mayıs 2018
İstanbul Üniversitesi
Kongre Kültür Merkezi

www.historyeducation.org

TAM METİN BİLDİRİLER
E-BOOK

ISBN:978-605-84866-1-4

www.tarihyazimi.org

V. INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HISTORY EDUCATION

10-12 May 2018

Istanbul / TURKEY

SYMPOSIUM PROCEEDINGS

V. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU

10-12 Mayıs 2018

İstanbul / TÜRKİYE

TAM METİN BİLDİRİLER

Editör:

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK

Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TURAN

E-book

2018

© V.International Symposium on History Education
All the ideas and theories and any existing errors in this e-book are the sole responsibility of the authors.
The papers published in this e-book may be cited if proper references provided and full bibliographical credit is given.
ISBN: 978-605-84866-1-4
Formatting&Design: Hasan ŞERİTOĞLU
https://www.historyeducation.org

Sempozyum Onur Kurulu

Prof. Dr. Mahmut AK İstanbul Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Refik TURAN Türk Tarih Kurumu Başkanı

Prof. Dr. Hülya ÇALIŞKAN İstanbul Üniversitesi HAYEF Dekanı

Ömer Faruk YELKENCİ İstanbul İl Milli Eğitim Müdürü

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN Tarih Eğitimcileri Birliği Derneği Başkanı

Sempozyum Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK İstanbul Üniversitesi (Başkan)

Prof. Dr. Bahri ATA Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Özgür YILDIZ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Şahin ORUÇ Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TURAN İstanbul Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Esra ÖZSÜER İstanbul Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fatih DURGUN İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Genç Osman İLHAN Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Namık ÇENÇEN Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Akif PAMUK Marmara Üniversitesi

Dr. Mustafa İÇEN Yıldız Teknik Üniversitesi

Erol KÖMÜR M.E.B

Sempozyum Bilim Kurulu

Prof. Dr. Cemil OZTURK Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Salih OZBARAN Emekli Profesör

Prof. Dr. Penelope HARNETT University of the West of England

Prof. Dr. İsmail Hakki DEMIRCIOĞLU Karadeniz Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Yahya AKYUZ Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Levent YILMAZ EHESS-Fransa

Prof. Dr. Maria REPOUSSI Thessaloniki Üniversitesi, Yunanistan

Prof. Dr. Elisabeth ERDMANN Nurunberg Üniversitesi, Almanya

Prof. Dr. Alexander KHODENOV Yaroslav Üniversitesi, Rusya

Prof. Dr. Benediktas SETKUS Educational Sciences Üniversitesi, Lithuania

Prof. Dr. Mustafa ERGUN Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan AKGUNDUZ İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Nuri KOSTUKLU Prof. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet DOGANAY Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Sinan BILGILI Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Mesut CAPA Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet İPÇİOĞU Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Muammer DEMIREL Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma ACUN Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ali YILMAZ Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Necmi UYANIK Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim SIRIN Kocaeli Üniversitesi

Prof. Dr. Hamza KELES Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan ACUN Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet SAHINGOZ Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Necdet HAYTA Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nuri YAVUZ Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa ORAL Giresun Üniversitesi

Prof. Dr. Fahri SAKAL Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Necmettin ALKAN Karadeniz Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Muhittin TUŞ Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa DEMİRCİ Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Necati Fahri TAŞ Erzincan Üniversitesi

Prof. Dr. Kaya YILMAZ Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. İsmail GÜVEN Ankara Üniversitesi

Prof.Dr. Mehmet Öznur ALKAN

Prof. Dr. Güray KIRPIK Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ersin GÜLSOY Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Salih YILMAZ Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Ali CAKMAK Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Cengiz DONMEZ Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Kadir ULUSOY Mersin Üniversitesi

Prof. Dr. Kubilay YAZICI Niğde Üniversitesi

Prof.Dr. İrfan ERDOĞAN İstanbul Üniversitesi

Prof.Dr. İlyas TOPSAKAL İstanbul Üniversitesi

Prof.Dr. Cezmi ERASLAN İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ Kastamonu Üniversitesi

Prof.Dr. Mustafa ŞAHİN 9 Eylül Üniversitesi

Prof.Dr. İrfan BAŞKURT İstanbul Üniversitesi

Prof.Dr. Mustafa GÜNDÜZ Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof.Dr. Mustafa AYDIN İstanbul Üniversitesi

Prof.Dr. Mehmet HACISALİHOĞLU Yıldız Teknik Üniversitesi

Pof. Dr. Haşim ŞAHİN Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Erkan DİNÇ Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. İsmail ACUN Osman Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Alan HODKINSON Liverpool Hope Üniversitesi

Dr. Dean SMART University of the West of England

Doç. Dr. Arzu Meryem NURDOGAN Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. M. Bilal ÇELİK Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Semih AKTEKIN M.E.B

Doç. Dr. Fatih DEMIREL Artvin Çoruh Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa GÖKÇE Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Hakan AKDAĞ Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Erdal ASLAN Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Bülent AKBABA Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Serkan YAZICI Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Gülin KARABAG Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Yasin DOGAN Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet S. CANDAN Karabük Üniversitesi

Doç. Dr. Aydin GUVEN Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Ramazan KAYA Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Özgür AKTAS Kars Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Banu CULHA ÖZBAŞ Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa ALİCAN Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Adnan ALTUN İzzet Baysal Üniversitesi

Doç.Dr. Kürşat YILDIRIM İstanbul Üniversitesi

Doç.Dr. Dinçer KOÇ İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih Mehmet SANCAKTAR İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞILBURSA Gazi Üniversitesi

Doç.Dr. Fehime Nihal KUYUMCU İstanbul Üniversitesi

Doç.Dr. Muhammet BAŞTUĞ İstanbul Üniversitesi

Doç.Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Dilşen İNCE ERDOĞAN Adnan Menderes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Sezai OZTAS Kırklareli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAGNICI Uşak Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Teyfur ERDOGDU Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hasan ISIK Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Kaan CELEN Trakya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hülya ÇELİK Sakarya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet AKPINAR Karadeniz Teknik Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fatih YAZICI Gazi Osman Paşa Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Tercan YILDIRIM Ordu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ALABAŞ Kastamonu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Neval AKÇA BERK Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Tuba ŞENGÜL Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ersin TOPÇU Kastamonu üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Muhittin SAĞIRLI İstanbul Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Murat ÖZTÜRK İstanbul Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ali Ergin GÜMÜŞ İstanbul Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aslı AYTAÇ İstanbul Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Akif PAMUK, Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nihan EROL ŞAHİN Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet AVAROĞULLARI Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Betül BATIR İstanbul Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ensar KÖSE İstanbul Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Derya ÇIĞIR DİKYOL İstanbul Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nil TÜRKER TEKİN İstanbul Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Evren ŞAR İŞBİLEN İstanbul Üniversitesi

Sekreterya

Okt. Mehmet Alper CANTİMER Sakarya Üniversitesi

Arş. Gör. Hamide KILIÇ İstanbul Üniversitesi

Arş. Gör. Ahmet VURGUN, Marmara Üniversitesi

Arş.Gör.Dr. İsmail ÖZSARI İstanbul Üniversitesi

Arş.Gör.Dr. Nur ÜTKÜR İstanbul Üniversitesi

Arş.Gör.Dr. İrem PAMUK İstanbul Üniversitesi

Arş.Gör. Gökhan ABANOZ İstanbul Üniversitesi

Arş.Gör. Senem GÖNENÇ İstanbul Üniversitesi

Arş.Gör. Papatya DEMİR İstanbul Üniversitesi

Sibel YALI İstanbul Üniversitesi

Mehmet GÜLER Sakarya Üniversitesi

Hasan ŞERİTOĞLU, Sakarya Üniversitesi

Emrah AVCI Sakarya Üniversitesi

Katılımcılar

Adnan ALTUN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Ahmed Fatih GÖKTAN	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Ahmet ÇOBAN	Dicle Üniversitesi, Türkiye
Ahmet KATILMIŞ	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Ahmet Sait CANDAN	Karabük Üniversitesi, Türkiye
Ahmet ŞİMŞEK	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
Ahmet VURGUN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Akif PAMUK	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Ali GENÇ	Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Ali MEYDAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Ali MIYNAT	Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Ali TUNÇEL	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Alp ÖZEREN	İstanbul Kadıköy Halk Eğitimi Merkezi, Türkiye
Anıl Arda ARICI	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Arzu İBİŞİ TEMELLİ	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Asim MEMMEDOV	Gence Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
Aslı ÇELİK	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Ayçin EMEKSEVER	Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Ayhan DOĞAN	Gaziantep Üniversitesi,Türkiye
Ayşe BİLGİÇ	MEB, Türkiye
Ayşe SEYHAN	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Ayşe YANARDAĞ	Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Ayşegül İŞLEKELLER BOZCA	Biruni Üniversitesi, Türkiye
Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Azad RZAYEV	Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
Azhar SHALDARBEKOVA	L.N. Gumilev Avrasya Üniversitesi, Azerbaycan
Bahri ATA	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Behsat SAVAŞ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Berat AHİ	Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Berat YERLİKAYA	Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye
Betül ASLAN	Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Betül BATIR	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
Bilal BAYRAM	MEB, Türkiye
Burak AKDAĞ	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Bülent AKBABA	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Bülent AKSOY	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Bülent KILIÇ	Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Büşra UBUZ	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Cemil Cahit YEŞİLBURSA	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Cemil ÖZTÜRK	EPDAD, Türkiye
Cemile KURT	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Çağhan SARI	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Çağrınur SAĞ	Bartın Üniversitesi, Türkiye
Darhan KIDIRALİ	Uluslararası Türk Akademisi, Kazakistan
Deniz TONGA	Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Derya ÇIĞIR DİKYOL	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
Derya ELBASAN	Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Dilek ÇAĞIRGAN GÜLTEN	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dilek ÇETİNDAŞ	Erzurum Teknik Üniversitesi, Türkiye
Ebru DEMİRCİOĞLU	Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Elnur KALBİZADA	Azerbaycan Bilimler Akademisi, Azerbaycan
Elşen ASLAN	Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
Elvin YILDIRIM	İstanbul Aydın Üniversitesi,Türkiye
Emine ALTUNAY ŞAM	Amasya Üniversitesi, Türkiye
Emrah AVCI	Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Emrah Berkant PATOĞLU	Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
Engin KARABULUT	MEB, Türkiye
Eray ALACA	Giresun Üniversitesi, Türkiye

Erkan DİNÇ	Uşak Üniversitesi, Türkiye
Erol ÇİYDEM	Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Erol KÖMÜR	MEB, Türkiye
Esma Nur KARAMEŞE	Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Esra ÖZSÜER	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Evren ŞAR İŞBİLEN	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Eyüp CÜCÜK	Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
Fahri KILIÇ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Fatih BERK	MEB, Türkiye
Fatih DURGUN	İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye
Fatih YAZICI	Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Fatma GÜLTEKİN	Aksaray Üniversitesi, Türkiye
Fatma ÜNAL	Bartın Üniversitesi, Türkiye
Feride DURNA	University of Barcelona, İspanya
Filiz Meşeci GIORGETTI	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Funda GÜLPINAR	MEB, Türkiye
Genç Osman İLHAN	Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Gökhan ABANOZ	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Gönül Türkan DEMİR	Amasya Üniversitesi, Türkiye
Gulay SEFERZADE	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi, Azerbaycan
Gül TUNCEL	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Gülnare ABİDİ	Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
Gülşah BATDAL KARADUMAN	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Güneş IŞIKSEL	İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye
Hakan AKDAĞ	Mersin Üniversitesi, Türkiye
Hakan ŞALLI	Trakya Üniversitesi, Türkiye
Haluk KAYICI	Trakya Üniversitesi, Türkiye
Hamide KILIÇ	Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Hamide KILIÇ	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
Hande KOÇ	Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Hasan AYDIN	Samsun Ondokuzmayıs Üniversitesi, Türkiye
Hasan GÜNAL	Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Hasan IŞIK	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
Hayati DOKDEMİR	Ege Üniversitesi, Türkiye
Hayrünisa ALP	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Hikmet Zeki KAPCI	Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Hilal DEMİREZER	MEB, Türkiye
Hülya ÇALIŞKAN	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Hülya ÇELİK	Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Hüseyin KÖKSAL	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Hüseyin ŞEN	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Ilaria BELLATTI	University of Barcelona, İspanya
Isidora SÁEZ-ROSENKRANZ	University of Barcelona, İspanya
İbrahim TURAN	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
İbrahim YAHŞİ	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
İhsan Seddar KAYNAR	Hakkari Üniversitesi, Türkiye
İlhan TEKELİ	
İlker DERE	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
İnanç GENÇ	ÇSGB, Türkiye
İrem PAMUK	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU	Jandarma Sahil Güvenlik Akademisi, , Türkiye
İsmail ÖZSARI	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
İzzetullah ZEKİ	Faryab Ebu Müslim Horasani Yüksek Medresesi
Judit SABIDO	University of Barcelona,İspanya
Kamil UYGUN	Uşak Üniversitesi, Türkiye
Kamuran ÖZDEMİR	MEB, Türkiye
Kibar AKTIN	Sinop Üniversitesi, Türkiye
Kürşat YILDIRIM	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Larissa UYAR	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Lütviyye ASGERZADE	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi, Azerbaycan

M. Ahmet TOKDEMİR	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
M. Fatih ÇALIŞIR	İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye
M. Fatih YALÇIN	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Mahmut AK	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Medine Nur KILINÇ	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Mehmet Ali BEYHAN	Atatürk Araştırma Merkezi, Türkiye
Mehmet Ali ÇAKMAK	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Mehmet Alper CANTİMER	Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Mehmet ELBAN	Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Mehmet GÜLER	MEB, Türkiye
Mehmet Kaan ÇALEN	Trakya Üniversitesi, Türkiye
Mehmet Ö. ALKAN	Tarih Vakfı, Türkiye
Mehmet ÖZBAŞ	Erzincan Üniversitesi, Türkiye
Mehmet Sami BAŞAK	MEB, Türkiye
Mehmet UYMAZ	Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Mehtap NASIROĞLU	Batman Üniversitesi, Türkiye
Meliha KÖSE	Bartın Üniversitesi, Türkiye
Mert DABAN	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Merve AYGÜN	Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Meryem KEKEÇ	Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Mesut ÇAPA	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Metanet MEMMEDOVA	Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
Metin IŞIK	Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Muhammed Bilal ÇELİK	Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Muhammet AVAROĞULLARI	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Muhammet ŞAHİN	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Murat KORALTÜRK	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Murat TARHAN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Mustafa H. SAYAR	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Mustafa İÇEN	Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Mustafa ORAL	Giresun Üniversitesi, Türkiye
Mustafa SAFRAN	Tarih Eğitimcileri Birliği Derneği, Türkiye
Muzaffer DEMİR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Mücahit POYRAZ	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Namık ÇENCEN	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Narin YILDIZ	MEB, Türkiye
Nazmiye ÖĞ	University of Exeter, İngiltere
Nebahat GÖÇERİ	Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Nejla GÜNAY	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Neval AKÇA BERK	Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Nihal ŞAHİN UTKU	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Nihat Gürel KAHVECİ	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Nur ÜTKÜR	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Oğuzhan KARADENİZ	Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Osman KÖSE	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Ömer Faruk YELKENCİ	İstanbul İl Milli Eğitim, Türkiye
Özgür AKTAŞ	Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Özgür ARSLAN	MEB, Türkiye
Özgür YILDIZ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Özlem GÜMÜŞER	MEB, Türkiye
Papatya DEMİR	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Qanira PİRQULİYEVA	Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
Rahmi Deniz ÖZBAY	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Ramazan KAYA	Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Refik TURAN	Türk Tarih Kurumu, Türkiye
Rovshan HAJIYEV	Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Azerbaycan
Sabira NEMATZADE	Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
Sadettin ERBAŞ	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Salih ÖZBARAN	

Sanavar SHADMANOVA	Özbekistan Cumhüriyeti Fenler Akademisi Tarih Enstitüsü, Özbekistan
Seda GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi, Türkiye
Selahattin KAYMAKCI	Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Sena COŞĞUN KANDAL	Erzincan Üniversitesi, Türkiye
Senem GÖNENÇ	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Serdar ERKAN	Dicle Üniversitesi, Türkiye
Servet ÜZTEMUR	MEB, Türkiye
Seval TOPCU	MEB, Türkiye
Sevinc QASIMOVA	Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
Seydi Vakkas TOPRAK	Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Sezai ÖZTAŞ	Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Sibel Ataman YALI	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Sibel ÇAĞIR	Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Suat ÇATAR	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Süleyman Faruk GÖNCÜOĞLU	
Ş. Gülin KARABAĞ	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Şahin ORUÇ	Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Tercan YILDIRIM	Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Togay Seçkin BİRBUDAK	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Tolga GÜRBÜZ	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
Tuba YEŞİL	MEB, Türkiye
Tuğba ÇALIŞKAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Tuğçe DURMAZ	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Tunay KARAKÖK	Bartın Üniversitesi, Türkiye
Türkan OLCAY	İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Uğur ÖNÜR	TRT İstanbul Radyosu, Türkiye
Ülkü YANCI	Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Ümmügülsüm CANDEĞER	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye
Vahdettin ENGİN	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Yasemin ER TUNA	Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Yasemin IŞIK	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yasemin KOÇOĞLU	Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Yasemin YABANSU	MEB, Türkiye
Yasin DOĞAN	Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Yeliz KALE	MEB, Türkiye
Yunus İNCE	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Yusuf ALMIŞ	Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye
Yücel Atila ŞEHİRLİ	Trakya Üniversitesi, Türkiye
Yücel KABAPINAR	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Zafer TANGÜLÜ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Zeynep ÖZDEM KÖSE	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Ziyad EMRAHOV	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi, Azerbaycan

Çağrılı Konuşmacılar

Prof. Dr. Mesut ÇAPA
Ankara Üniversitesi

Cumhuriyet Dönemi Tarih Eğitimi ve Ders Kitapları

Prof. Dr. Darkhan KYDYRALİ
Uluslararası Türk Akademisi
(International Turkic Academy) Başkanı

Ortak Türk Dünyası Tarih Kitabı için Çalışmalar

Doç. Dr. Hasan AYDIN
Samsun Ondokuzmayıs Üniversitesi

Tarihe Felsefeyle Bakmak

İÇİNDEKİLER

TARİHYAZIMI 1

Roma Tarihyazıcılığında Antiquariusların Yeri ve Önemi
Prof. Dr. Muzaffer DEMİR 2-13

Neriman Serdarlar ile Fahriye Çetinkanat'ın Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Ders Kitabı Üzerine
Medine Nur KILINÇ, Prof. Dr. Nejla GÜNAY 14-19

Türk Tarihini Edebiyata Taşıyan Yazar: Hüseyn Cavid
Prof.Dr. Lütviyye ASGERZADE 20-31

Genel Türk Tarihçiliğinde Tahrifat Sorunu Üzerine Bazı Görüşler
Doç. Dr. Kürşat YILDIRIM 32-35

Azerbaycan'da Sosyal Fikrin Yeni Forması Gibi Aydınlanma Harekâtı, Onun Tekâmülüne Farklı Yaklaşımlar (Tarihçilık Açısından)
Doç.Dr. Qasımova SEVİNC 36-47

Alternatif Tarih Yazımı ve Yöre Tarihçiliği Noktasında Samim Kocagöz Romanları
Doç.Dr. Dilek ÇETİNDAŞ 48-67

Pan-Narrativizm Ertesinde Tarih ve Edebiyat Arasındaki İlişkiler
Dr. Öğr. Üyesi Güneş IŞIKSEL 68-71

Türk Tarihinin Çağlara Ayrılması ve Devlette Devamlılık Esası
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Kaan ÇALEN 72-82

Oxford'da Geç Ortaçağ İngiliz Tarihi Çalışmalarının Yükselişi: K.B. Mcfarlane ve Tarihçiliği
Dr. Öğr. Üyesi Fatih DURGUN 83-91

II. Bayezid Devri Osmanlı Tarih Yazıcılığında Cem Sultan
Dr. Öğr. Üyesi Yunus İNCE 92-114

Ali Seydi Bey'in Eğitime Dair Gölgede Kalmış Bir Eseri: "İptidailere Mahsûs Tarih-i Osmanî"
Dr.Öğr. Üyesi Betül BATIR 115-131

Genel Türk Tarihçiliğinde Orta Asya Arkeolojisinin Eksikliği ve Güncellenmeme Sorunu
Dr. Öğr. Üyesi Elvin YILDIRIM 132-135

Bir Yöntem Olarak "Dünya Tarihinin Morfolojisi"
Dr.Öğr. Üyesi Arzu İBİŞİ TEMELLİ 136-143

Gazneli Mahmud Dönemi Temel Tarih Kaynakları Üzerine
Öğr. Gör. İzzetullah ZEKİ 144-153

Osmanlı ve Cumhuriyet Tarihçiliğinin Madun Bırakılmış Yüzü: "Kadın Tarihi"
Dr. Şeyda ÖZÇELİK 154-166

Alparslan Türkeş'te Tarih Tasavvuru
Öğr. Gör. Haluk KAYICI 167-173

Tarih Kaynağı Olarak Menakıbnameler
Öğr. Gör. Tunay KARAKÖK 174-180

Demokrat Parti Dönemindeki Gazetelerde İstanbul'un Fethinin 500. Yıldönümü Kutlamalarına İlişkin Yazıların Değerlendirilmesi
Dr. Namık ÇENCEN 181-201

İnsanlık Tarihine Bir Başka Bakış
Hacıyev Rövşen SABİR OĞLU 202-207

Osmanlı Devleti'nde Rüşdiye Mektebi'nde Okutulan Dünya Tarihi: Hülasa-i Tarih-i Umûmi (Kurûn-u Ulâ)
Özlem GÜMÜŞER 208-220

Tarih İhtisas Kütüphanelerinin Kuruluşu
Prof. Dr. Mustafa ORAL 221-228

Türkiye Cumhuriyeti Tarih Ders Kitaplarında Sultan II. Abdülhamit İmajı
Suat ÇATAR, Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK, Prof. Dr. Vahdettin ENGİN 229-257

Türkiye ve Yunanistan Örneğinde Din ve Milliyetçilik Algısının 'Öteki' Üzerinden İnşası
Dr. Öğr. Üyesi Esra ÖZSÜER 258-271

Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Ders Kitaplarında 27 Mayıs 1960 Darbesi (1969-1982)
Çağhan SARI 272-286

The Representation of The Muslim World in History Textbook in Germany
Feride DURNA, Ilaria BELLATTI 287-295

EĞİTİM TARİHİ 296

"Tabiat Muhabbeti" Başlıklı Makale Özelinde Çevre Eğitiminde Yöntem ve Yaklaşımlara Tarihi Bakış
Doç. Dr. Emine ALTUNAY ŞAM 297-307

Bursa Amerikan Kız Koleji'nin 1876-1900 Yılları Arasında Eğitimine Bir Bakış 308-313
Doç.Dr. Özgür YILDIZ

Öğretmen Kılavuz Kitaplarının İlk Örneklerinden Olan Coğrafya'ya İlk Adım (1915) Adlı Eserin İncelenmesi 314-327
Dr. Gönül Türkan DEMİR, Doç. Dr. Emine ALTUNAY ŞAM

Okullarda Hava Tahmini Yapılmasına Yönelik Bir Uygulama Örneği (1925) 328-341
Dr. Gönül Türkan DEMİR

18. Yüzyıl Osmanlı Medreselerinde Müderrislerin İstihdam Sorunu 342-355
Öğr. Gör. Ülkü YANCI

Cumhuriyet Tarihi Türk Eğitim Sisteminin Temelini Oluşturan Değişkenler 356-363
Hayati DOKDEMİR, Doç. Dr. Mehmet ÖZBAŞ

Osmanlı Siyaset ve Fikir Adamlarının Kızların Eğitimi İle İlgili Görüşleri 364-373
Okutman Sevim CEYLAN DUMANOĞLU, Prof.Dr. Memet YETİŞGİN

Türkiye'de "Eğitim Tarihi" Alanında Yapılmış Doktora Tezlerindeki Geçerlik ve Güvenirlik Önlemlerinin İncelenmesi 374-382
Arş. Gör. Eyüp CÜCÜK, Doç. Dr. Ayhan DOĞAN

Bizans İmparatorluğu'nda Yüksek Öğretim (1204-1453) 383-401
Arş. Gör Ali GENÇ

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Tarihteki Ünlü Matematikçiler Hakkındaki Farkındalıkları 402-409
Dr. Öğr. Üyesi Gülşah BATDAL KARADUMAN, Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRGAN

Eğitim Tarihimizde İhmal Edilmiş Bir Kurum: Çocukları Kurtarma Yurdu 410-430
Mert DABAN

Türk Eğitim Tarihindeki Üç Kuşak Matematik Ders Kitabından Örnekler 431-435
Dr.Öğr.Üyesi Çiğdem ARSLAN, Hatice Kübra GÜLER

Trakya Umumi Müfettişliği'nin II. Tarih Kurultayı Münasebetiyle Sunduğu Rapor Hakkında Bir Değerlendirme 436-443
Öğr. Gör. Osman KÖSE, Öğr. Gör. Dr. Zeynep ÖZDEM KÖSE

Cumhuriyet Dönemi Geleneksel Türk Makam Mūsikisi Eğitimi Tarihi'nin Disiplinlerarası Yaklaşım İle İncelenmesi 444-462
Dr. Alp ÖZEREN

TARİH EĞİTİMİ 463

Gelibolu Bağlamında İngiliz, Avustralya ve Türk Ders Kitaplarına Bakmak: Nasıl İşleniyor Bu Konu? 464-475
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR, Tuba YEŞİL

Mübadeleyi Duyumsamak / Anlamak ve Kanıt Temelli Öğrenme: Ortaokul Öğrencileri İle Karşılaştırmalı Bir Araştırma 476-489
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR, Uzman Yasemin YABANSU

Öğretmen Adaylarının Göreme Tarihi Milli Parkının Kaynak Değerleri İle İlgili Farkındalıklarının Değerlendirilmesi 490-498
Prof. Dr. Ali MEYDAN

Kimya Öğretmen Adaylarının Yerel ve Sözlü Tarihle İmtihanı: Periyodik Cetvelden Öte Bir Yaşam da Varmış 499-511
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR, Larissa UYAR, Büşra UBUZ, Aslı ÇELİK

Tarih Öğretiminin Yeniden Sorgulanması: İkinci Maarif Şûrası'nda Tartışmalar ve Sonuçları 512-528
Prof. Dr. Mesut ÇAPA

İlkokul Tarih Eğitiminde Jigsaw Tekniği 529-535
Doç.Dr. Özgür YILDIZ, Narin YILDIZ

Yetişkinlerin Yerel Tarihe İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Safranbolu Örneği 536-546
Doç. Dr. Fatma ÜNAL, Çağrınur SAĞ, Seda GÜNEŞ

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Türk Eğitim Tarihi Dersinin Amaç, İçerik ve Yöntemine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi 547-567
Doç. Dr. Hasan IŞIK

İnönü Döneminde Tarih Öğretimi: Haydarpaşa Lisesi Öğrencilerinin Ödevlerinden Örnekler 568-581
Doç.Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI

Günümüz Eğitim Fakültelerinde "Pedagoji Tarihi" Niçin Okutulmaz? 582-588
Doç. Dr. Nebahat GÖÇERİ

Modern Reform Olan Uzaktan Eğitimin Tarihi ve Onun Tarih Eğitimine Uygulamasında Önemi 589-602
Doç.Dr. Metanet MEMMEDOVA

Lise Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Programı Geliştirme Süreci ve Güncellenen Öğretim Programına Dair Görüşleri 603-614
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TURAN

4.Sınıf Öğrencilerinin Yerel Tarih Çalışmaları ve Yerel Tarih Sergisi 615-626
Doç. Dr. Fatma ÜNAL, Seda GÜNEŞ, Çağrınur SAĞ

Empatiye Kapı Açan ya da Yanılgı Kafesine Kilitleyen Bir Anahtar Olarak Tarihi Romanlar 627-639
Burak AKDAĞ, Doç. Dr. Ş. Gülin KARABAĞ

Tarih Dersi Öğretim Programları Değişiyor Peki, Tarih Ders Kitapları Değişiyor mu? 640-663
Doç.Dr. Bülent AKBABA

8. Sınıf Öğrencilerinin Bakış Açılarına Göre Tarihi Dizilerin Etkileri 664-672
Dr. Öğr. Üyesi. Hülya ÇELİK,Hande KOÇ

Değerler Açısından Tarih Öğretim Programları ve Ders Kitaplarının İncelenmesi 673-685
Dr.Öğr. Üyesi Serdar ERKAN,Doç.Dr. Ahmet ÇOBAN

Toplumsal Belleğİn Aktarımında Bir Araç OlarakTarihsel Canlandırma: Türkiye'de Uygulama Örnekleri 686-697
Dr.Öğr. Üyesi Neval AKÇA BERK

Sosyal Bilgiler Derslerinde Yerel Tarih Uygulamaları: Mahallemin Tarihini Yazıyorum 698-711
Dr. Öğr. Üyesi Gül TUNCEL, Arş. Gör. Dr. Mustafa İÇEN

Sorgulamaya Dayalı Tarihsel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Dönük Uygulamaların Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Becerilerine Yansıması 712-727
Dr. Öğr. Üyesi Kibar AKTIN

Tarih Öğretmen Adaylarının Darbe Kavramına İlişkin Metaforik Algıları 728-744
Dr. Öğr. Üyesi Yücel Atila ŞEHİRLİ

Tarih Öğretmen Adaylarının Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları 745-762
Dr. Öğr. Üyesi Yücel Atila ŞEHİRLİ

Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunla Öğretimin Etkileri 763-774
Dr.Öğr. Üyesi Kamil UYGUN, Uz. Öğrt. Bilal BAYRAM, Uz. Öğrt Özgür ARSLAN

İnsan, Zaman ve Mekân: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bağlamsallaştırma Becerileri
Dr. Öğr. Üyesi Fatma GÜLTEKİN, Dr. Öğr. Üyesi Neval AKÇA BERK 775-791

Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarihi Çevre Bilgileri ve Bilinçlerinin Değerlendirilmesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe SEYHAN, Öğr. Gör. İbrahim YAHŞİ 792-802

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İslamiyet Öncesi Türk Tarihine Yönelik Görüşleri
Dr.Öğr. Üyesi Genç Osman İLHAN, Merve AYGÜN 803-811

Osmanlı Arşivi ve Tarih Öğretimine Katkıları
Dr. Muhammet Ahmet Tokdemir 812-827

Ortaöğretim Öğrencilerinin Osmanlı Arşivinde Bulunan Hazine-i Evrak Daimi Sergi Alanına İlişkin Görüşleri
Dr. Muhammet Ahmet Tokdemir 828-843

Tarih Ders Kitaplarında Sorumluluk Değerinin Yeri (9. Sınıf Ders Kitabı İncelemesi)
Tuğçe DURMAZ, Dr. Öğr. Üyesi Togay Seçkin BİRBUDAK 844-853

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ve Ulusal Programdaki Tarih Müfredatı
Sibel YALI 854-862

Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Kullanılan Haritalar Üzerine Bir Değerlendirme
Ahmed Fatih GÖKTAN 863-888

Tarih Öğretiminde "Sorgulamacı Yaklaşım" Çerçevesinde 9.Sınıf Lise Tarih Ders Kitabındaki Soruların Durumu
Emrah AVCI, Hasan ŞERİTOĞLU 889-902

Dijital Tarihçilik Açısından Amerikan Kongre Kütüphanesi ve Milli Kütüphanenin Karşılaştırılması: Bir Durum Tespiti Çalışması
Fatih BERK 903-910

9. Sınıf Öğrencilerinin İslamiyet Öncesi Türk Tarihine İlişkin Kavram Algıları: Metafor Analizi
Cemile KURT, Doç.Dr. Ş. Gülin KARABAĞ 911-936

12. Sınıf Türk ve İtalyan Tarih Ders Kitaplarının Karşılaştırılması
Ali TUNÇEL, Doç. Dr. Ş. Gülin KARABAĞ 937-957

9. Sınıf Tarih Ders Kitabının Değerlendirilmesi
Anıl Arda ARICI, Doç. Dr. Ş. Gülin KARABAĞ, Dr.Öğr. Üyesi Muhammet ŞAHİN 958-992

TARİHYAZIMI

ROMA TARİHYAZICILIĞINDA ANTİQUARİUSLARIN YERİ VE ÖNEMİ

Prof. Dr. Muzaffer DEMİR

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Özet

Günümüzde zaman içinde anlam değiştirerek antikacı anlamında kullanılmaya başlansa da, Latince antiquarius terimi aslında köken olarak eski insan eliyle yapılmış şeylere, arkeolojik ve tarihi yerleşim yerlerine veya tarihi arşivlere ve el yazmalarına özel ilgi duyarak çalışanlar için kullanılmaktadır. Araştırma konuları hukuki, siyasi ve askeri kurumları, yapıtları ve binaları, arkaik metinleri, kronolojiyi, takvimi, aile tarihini, dini kültleri, sosyal gelenekleri, sanat ve teknolojiyi, özel hayatı ve dille ilgili konuları içermektedir. Dolayısıyla onlar tarihçilere oranla çok daha fazla delile ulaşabilmekteydi. Bilinçli geleneksel ideolojilerinin temelinde, Roma'yı, içinde geçmişin gelenek ve görenekleriyle sürekli olarak sergilendiği, bir tür yaşayan müze yapma niyeti yatmaktadır. Günümüze kadar gelen çalışmalarıyla en önemli Romalı antiquarius yazarları içinde Varro, Yaşlı Plinius, Aulus Gellius ve Macrobius'u sayabiliriz. Romalı antiquariuslar gerçeğe ulaşmaktan daha çok delilleri derlemeye ve muhtemel açıklamalar getirmeye odaklanmışlardır. Tarihçi ise daha çok geçmişin anlatımına ve onun şimdiki zaman içindeki siyasi ve ahlaki derslerine ilgi göstermektedir. Antiquariusların becerisi kaynaklarının eleştirel incelenmesi ve sorgulanmasına gösterdikleri eğilimde kendisini gösterirken, tarihçininki ise eldeki anlatımların felsefi ve edebi açıdan yeniden yorumlanmasında yatmaktadır. Biz bu çalışmamızda günümüz eskiçağ tarihçilerinin, Romalı antiquariusların eserlerini tarihi geçerlilik ve doğruluk açısından nasıl kullanmaları gerektiği konusunda açıklamalarda bulunmaya çalışacağız.

Anahtar kelimeler: Roma, tarihyazıcılığı, antiquarius, Varro, Yaşlı Plinius.

THE PLACE AND THE SIGNIFICANCE OF ANTIQUARIANS IN THE HISTIOGRAPHY OF ROME

Abstract

Although having changed its meaning throughout history and used as antique dealer nowadays, the term antiquarius in Latin is originally attributed to the things made by human hands, archaeological and historical settlements or to the ones who are particularly interested in both historical archives and manuscripts. Their research areas include legal, political and military institutions, monuments and buildings, archaic texts, chronology, calendars, family histories, religious cults, social traditions, arts and technology, private life and religious matters. Therefore they were able to obtain much more evidence as compared to the historians. At the base of their conscious traditional ideologies lies the intention of making Rome a surviving museum where its ancient traditions and customs are displayed. With their surviving texts, we can count among the Roman antiquarian writers, Varro, Pliny the Elder, Aulus Gellius and Macrobius. Roman antiquarians concentrated on composing the evidence and bringing possible explanations rather than getting the reality. But the historian is much more concerned with the telling of the past and its moral and political teaching at the present. While the ability of antiquarians show itself in the critical examination of evidence and their inquiry, that of the historians depends on the fresh interpretation of the narration from a philosophical and literary point of view. We, in this study, shall strive to explain how the modern ancient historians should use the works of Roman antiquarians in terms of historical truth and reality.

Keywords: Rome, historiography, antiquarian, Varro, Pliny the Elder.

Giriş

Roma Antiqüryenlerinin İlgi Alanları

Antiqüryenizm geçmişin daha iyi araştırılmasına yönelik düşünce modu ve yaklaşım metodu olarak tanımlanabilir. Araştırma konuları olarak antiqüryenler tarafından seçilen çok sayıda başlık içinde belli ilgi alanlarının özellikle önemli olduğu gözükmektedir. Bunlar hukuki, siyasi ve askeri kurumları, yapıtları ve binaları, arkaik metinleri, kronolojiyi, takvimi, aile tarihini, dini kültleri, sosyal gelenekleri, sanat ve teknolojiyi, özel hayatı ve dilde her yere nüfuz eden ilgiyi içermektedir. Özel konu ne olursa olsun, antiqüryenler neredeyse değişmez bir şekilde teknik kelimelerin, şahsi isimlerin, yer isimlerinin, arkaik açıklamaların, deyim ve söylemlerin, ritüel formüllerin hukuki terminolojinin ve benzerlerinin anlam ve menşelerini araştırmaktadır. Antiqüryenler dini metinler (Carmen saliare, takvimler ve dini kolejlerin usul kitapları gibi), inşaat yazıtları, adaklar, özel dokümanlar ve hukuki metinler gibi pek çok kaynaktan faydalanmaktaydı. Eski bina, biçim ve yapı yerleşimlerinin korunduğu Roma kent topografyasının merkezinde çalıştıklarından bunlarla ilgili kaynak dokümanlara kolaylıkla ulaşabilmekteydiler. Dokümanların dışında, Romalıları her yerde çevreleyen binalarda, yapıtlarda ve diğer kalıntılarda kentin eski geçmişinin pek çok fiziksel kalıntıları bulunmaktadır. Fiziksel planı günümüz modern kent yerleşim yeri içinde bile okunabilen Eski Roma kent topografyası da onların çalışma alanını oluşturmaktaydı.

Antiqüryenlerin bilinçli geleneksel ideolojisi Roma'yı içinde geçmişin gelenek ve görenekleriyle sürekli olarak sergilendiği bir tür yaşayan müzesi yapmaktı. Cumhuriyet sürecinde küçük bir kent devletinden dünya imparatorluğuna dönüşen bir toplum için sürpriz gözükse de, Romalılar kurumlarını reforme etmekten daha çok hali hazırda var olan yapıları değiştirmeden bırakmayı tercih etmiş ve basitçe gerekli gördükleri yerlerde yenilerini üstüne kurmuşlardır. Romalıların yaklaşımı eski eşyalarından vazgeçemeyen bir birey gibidir. Sonuçta merkez, yani kamu hayatı modası geçmiş kullanılmayan malzemelerle, yani kurumlarla dolup taşmaktaydı. Dolayısıyla onların eskileri kafalarına takmadıkları, yenileriyle kendilerini tatmin ettikleri görünmektedir. Roma halk meclislerinin şaşırtıcı bir şekilde karmaşık sistemi buna iyi bir örnek teşkil etmektedir. Comitia centuriata ve comitia tributa meclisleri zaman içinde daha eski olan comitia curiata'nın yerini tamamen almamıştır. Bu arkaik comitia curiata meclisi bir hayalet gibi varlığını sürdürmüş ve Cumhuriyetin sonuna kadar toplanmaya devam etmiştir. Baş magistratlar veya icra memurları daha sonra kurulan comitia centuriata tarafından seçilse de, hala comitia curiata'da ikinci bir oylamaya tabi tutulmak zorundaydı.

Aşağıda da açıklayacağımız üzere Roma antiqüryen yazarları büyük oranda ansiklopedik ilgilere sahiptiler ve onların yazımları Roma'nın geçmişinin bütün yönlerini kapsayan çok geniş konuları kapsamaktadır. Böylelikle antiqüryenizm kolaylıkla gramer, edebi, tarihi ve hukuki bilim ile birleşmiştir: hem konuların genişliği hem de pek çok çalışmanın referansa tabi doğasından ansiklopedik yayın alanına doğru bir kayma söz konusudur, bilgi çok az anlatımla gerçeklerin özeti olarak sunulmaktadır. Çok geniş bir kapsama alanı olsa da, bazı yönler antiqüryen işleyişin sistematik tabiatına daha uygun düşmektedir. Roma dini ve kurumları veya magistratları üzerine çalışmalar bu kapsamda değerlendirilebilir. Her ne kadar Roma dininin en önemli özelliği sürekli olarak özellikle Yunan dünyasından yeni tanrılar (genellikle yabancı) ve kült uygulamaları takdim etmek olsa da, Romalılar kötü bir şöhretle eski kült uygulamaları konusunda muhafazakardılar ve geleneklere uygun tarzda ritüellerinin resmi olarak icrasına da meraklıydılar. Siyasi kurumlardaki gibi, eski kültlerin yerini yenileri almamıştır, öncesinde olduğu gibi varlıklarını devam ettirmiştir. Sonuçta artan sayıda ve şaşırtıcı bir çeşitlilikte kültler, Lupercalia, Septimontium ve Ambarvalia gibi festivaller ve

seramoniler kendisini göstermektedir. Hem Rawson hemde Momigliano, siyasi kurumlar ve dinden özellikle antiqüryen konular olarak bahsetmektedir. Maslakov, "Geç Antiçağda Roma Antiqüryen Geleneği" başlıklı çalışmasında Roma antiqüryenizminin dini araştırmalarının önemle üzerinde durmaktadır. Ancak pagan geçmişine yönelik Hristiyan ilgisinin Roma antiqüryen yazımının günümüze kadar gelen kalıntılarının ciddi bir şekilde dengesini buzduğunu hatırlamamız gerekmektedir.

Antiqüryenlerin ilgi alanı olarak Roma magistratları da iyi bir örnek sağlamaktadır. Magistratların tarihinin Roma tarihinin bir taslağı olarak hizmet edebileceği gözükmektedir. Roma'da tarih yazımının gelişmesindeki erken aşamada magistratlar ayrı bir konu, göründüğü kadarıyla antiqüryen araştırmanın konusu olmuştur. Rawson haklı bir şekilde Gracchuslar dönemi esnasında Geç Cumhuriyetin ilk büyük siyasi krizinin antiqüryenizmin tarihyazımından özgürlüğünü kazanmasına yol açtığını ön görmüştür. Böylelikle Gracchuslar kriziyle ilgili olarak yazılmış iki esere rastlamaktayız: M.Junius Gracchanus'un De Potestatibus ve C. Sempronius Tuditanus'un Libri Magistratuum'u. Bunlar başlı başına magistratları konu edinen ilk bilinen çalışmalardır ve magistratlar için emsalleri ve magistratların liyakatlarının sınırlarını ortaya koymaya çabalamışlardır. MÖ II. yüzyılın sonu itibariyle Gracchuslar döneminde doğan anayasal ikilem veya açmazlar siyasete istikrar getirmek için böylesine çalışmalarının gerekliliğine yol açmıştır. Bu kapsamda halk meclisleri ve görevlileri yanında, senato ve elit senatörler (senatoria dignitia) de antiqüryen yazımın ilgi alanına girmiştir. MS I. yy.'ın sonlarında yazan Suetonius, senatoria dignitiasının korunmasına özellikle ilgi duyuyor gözükmektedir ve benzer şekilde Iustinianus'un Digest adlı eserinin bölümü olan de senatoribus senatörlerin ve ailelerinin statüsü ve sınıfı üzerine yoğunlaşmaktadır. Senatörlerin iztiyazlarına ve görevlerine olan ilgi onların giysilerinin, özellikle ayak giyimlerinin belli özelliklerine kadar genişletilmektedir: bu aynı zamanda antiqüryenlerin kostüme olan ilgilerini yansıtmaktadır.

Suetonius'un Ludicra Historia adlı eseri örneğinde olduğu gibi antiqüryenlerde oyunlara olan ilgi de yaygındır. Ancak antiqüryenlerin dini kökenlerinin farkında olsalar da, oyunları ne dereceye kadar dini kurumlar olarak gördükleri berrak değildir. Antiqüryenlerin özellikle takvime de oldukça ilgi duydukları görülmektedir ki, bunlar da dini kökenlere sahiptiler ve dini yananlamlarını muhafaza etmekteydiler: varolan fragmanlar dies astri, dies fasti, dies nefasti, bundinae ve benzerleri zamanın, özellikle günün bölünmesi üzerine konsantre olmaktadır. Bunlar aracılığıyla senatonun çalışma saatlerini belirlemenmesi elitlerin eylemleri üzerinde etkiye sahipti. Rawson, equestrian düzenin kökenini açıklamak gibi askeri kurumlara olan antiqüryen ilgisine de vurgu yapmıştır.

Antiqüryen biliminin ilgisini çeken bir diğer kurum ise sivil ve ceza hukukuydu. Bu doğal olarak hukuk adamlarının alanıydı, ancak hukuki ve antiqüryen literatür arasında pek çok bağlantı noktaları bulunmaktaydı. Bugün Roma hukuku olarak bilinenlerin oldukça önemli bir bölümü, özellikle gelişmesi, antiqüryen olarak karakterize edilen yazarlardan gelmektedir. Hukuk adamlarının tartışma altındaki meselelerin kökenini anlamak ve böylelikle anlamını açıklamak için kullandıkları etimolojinin pek çok örneği içerilmektedir: kanunun yorumunun pek çok toplulukta genellikle bireysel kelimelerin yorumu üzerine dayandığı gözükmektedir. Antiqüryen çalışmalar ve kutsal kanun ve/veya kamu kanunu arasında da benzerlik bulunmaktadır ve bu alana din adamları genellikle az ilgi göstermektedirler. Belkide antiqüryen davranış metodunun başlangıçta kutsal ve kamu hukuku hakkında yazmak için en iyisi olduğu düşünülmüştür. Belkide pontiffler (din adamları) ve/veya hukuk adamlarındaki antiqüryen ve hukuki yazımda ortak bir köken görebiliriz. Sonradan din adamlığı/senatöryel elitin sivil kanunu kontrolünün sönmeye başlamasıyla, onlar Roma'nın siyasi ve dini kurumları üzerine yazmaya ilgilerini yönlendirmiş olabilirlerdi.

Özetlemek gerekirse antiqüryen yazımı özellikle Roma-merkezli bir uğraştı. Dolayısıyla Roma'nın siyasi ve dini kurumları üzerine yazmak uzmanlık alanı olmuştur. Varolan devlet arşivleri ve Roma'nın kütüphanelerinden faydalandıkları ve kullanımlarına sunulduğu anlaşılmaktadır. Yavaş yavaş, dinadamlarıyla olan bağlantı azalmıştır, antiqüryenizmin kendi ayakları üstünde durması gerçekleşmiştir. Zaman içinde antiqüryen bilimadamlarının ilgisi aynı zamanda tarihçiler için daha az önemli olan konulara dönmüştür. Antiqüryen geleneğin Augustus döneminden sonra durağanlaştığını vurgulamak gerekmektedir, bundan sonra sadece öncüllerinin araştırmalarının sonuçlarını geliştireceklerdir. Aşağıda belirteceğimiz üzere özellikle Varro sonrası etkili bir doyum noktasına ulaşıldığı görülmektedir. İmparatorluk boyunca da Roma antiqüryenizminin statik doğasındaki büyük unsur Varro'nun baskınlığı olmalıydı. Bilimsel arkeoloji gibi yeni disiplinlerin gelişmesi olmadan da daha fazla gelişmenin sağlanması mümkün olmamıştır. Nitekim Varro'dan sonra gelenler sadece onun kullanmış olduğu aynı kaynaklara erişebilmekteydiler. Tek ilerleme yeni durumlar, yeni sorular ortaya konulduğunda olabilecektir. Antiqüryenizmin en büyük faydası şimdinin kurumlarını açıklamak için geriye, geçmişe doğru bakma imkânı sağlamış olmasıdır.

Önemli Roma Antiqüryen Yazarları (Varro, Yaşlı Plinius, Gellius, Macrobius ve Diğerleri)

Tarihyazımı ve antiqüryen yazımı Roma'da birlikte MÖ II. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Antiqüryen araştırmanın kriz veya değişim dönemlerinde canlandığı gözükmektedir. Antiqüryenizmin iki büyük çiçek açımı Gracchuslar ve Geç Cumhuriyet'in iç savaşları ile Augustus'un Principatus yönetiminin kurulması dönemlerinde gerçekleşmiştir. Bu dönemlerde, özellikle ikinci dönemde üretilen çalışmaların daha sonraki bütün antiqüryen yazımı için odak noktası olduğu gözükmektedir. Bilimsel anlamda antiqüryenlik MÖ II. yy.'da Roma entellektüel hayatının bir özelliği ve ilhamını kısmen de olsa da Hellenistik modellerden almıştır. Daha önce Yaşlı Cato'nun yazıları da bazı antiqüryen içeriklere sahip olsa da, öncü L. Aelius Stilo, MÖ I. yy.'ın ilk yarısında antiqüryen bilimadamlığına katkı sağlayan pek çok gölge bilimadamları arasında en nüfuzlu olanıdır. Kendisi edebi metinler, gramer ve etimolojilere ilgi duymaktaydı. On İki Levha Kanunları ve Arkaik Dönem din adamları koleji Salii'nin ritüel ilahisi üzerine bilgili yorumlar yazmıştır. Onun özellikle Cicero ve Varro'nun eğitiminde oynadığı rolün dikkate alınması gerekmektedir. C. Sempronius Tuditanus ve M. Iunius Congus Gracchanus, aynı dönemin önemli antiqüryenleri arasında yerlerini almaktadır. Her ikisi de magistratların kökenleri ve güçleri hakkında yazılar yazmışlardır. Cicero'nun da açıkça antiqüryen bilimadamlığına ilgi gösterdiği ortadadır, özellikle De Re Publica ve De Legibus gibi çalışmalarında antiqüryen materyalden faydalanmasını bilmiştir. Cicero ve çağdaşları ölü geçmişin statik habercileri değillerdir, aktif olarak yeniden düşünme süreci, geleneksel düşünme modlarını yeniden düzenleme ve hatta geleneksel kelime hazinesine ilgi duymaktaydılar.

M. Terentius Varro (MÖ 116-27), belkide bütün zamanların en meşhur antiqüryenidir. Varro muhtemelen Reate'de MÖ 116 yılında doğmuş ve 27 yılında ölmüştür. Aile geçmişi veya gençliği hakkında çok az şey bilinmektedir. Muhtemelen MÖ 216 yılı konsülü C. Terentius Varro'nun soyundan gelmekteydi. Aelius Stilo ve Ascolonlu Antiochus onun gramer ve felsefe öğretmenleridir. Varro'nun siyasi kariyeri parlak olmaktan uzaktır ve çok yakından Pompeius'a bağlılığıyla karakterize edilmektedir. MÖ 86-78 yılları arasında quaestorlük görevinde bulunmuştur ki, bu tarih aralığında Pompeius ile arkadaşlığının başladığı gözükmektedir. MÖ 78 yılında kuzey Dalmatia'da savaş sırasında bir legatelik görevinde bulunduğu gözükmektedir. Varro daha sonra Sertorius'a karşı savaşında Pompeius'un safına katılmıştır ve ikisi MÖ 71 yılında Roma'ya geri dönmüşlerdir. Pompeius MÖ 70 yılında konsül olmuştur ve Varro'nun bu sırada tribünlük görevinde bulunma ihtimali bulunmaktadır. Varro'nun praetorlüğü MÖ 68 yılı civarında başlayacaktır ki, bu görevi korsanlık savaşında Pompeius'un legateliği takip edecektir. Bunun sonucunda ona corona rostrata

ödülü verilmiştir. Muhtemelen MÖ 66 yılında Asia'nın valiliği bunu takip etmiştir. MÖ 59 yılında Caesar'ın tarım kanununu yürütmek için vigintiviratenin bir üyesidir. MÖ 49 yılında İspanya'da Pompeius'un yanına legate olarak dönmeden önce MÖ 50'li yıllarını araştırma ve yazmaya adadığı görülmektedir. Varro, Pompeius'un Caesar tarafından yenilgiye uğratılmasından sonra, onunla barış yapmış ve Caesar da onu MÖ 47 yılında yapılması öngörülen halk kütüphanesinin başına görevlendirmiştir. Marcus Antonius tarafından MÖ 43 yılında kanun dışı ilan edilse de, kaçmış ve hayatının geri kalanını yazmakla geçirmiştir.

Bu ilgi çekici şahsiyetin 77 yaşı itibariyle 490 kitap yazdığı söylenmektedir. Biz bunların 55'inin başlığı hakkında bilgi sahibiz. Ierome'nin kataloğu bunlardan yirmi dokuzunu listelemektedir. Maalesef Varronia korpusunun tam bir edisyonu bulunmamaktadır. Yine de XVI. yy.'dan itibaren birtakım denemeler olmuştur. Günümüze kadar ise sadece bir çalışması bütün olarak gelebilmiştir. Bu da tarım üzerine 3 kitaplık bir çalışma olan MÖ 37 yılında yazılan De Re Rustica başlıklı eseridir. Varro, genelde şahsi tecrübenin eserlerinin merkezinde yattığını iddia eden teknik yazarlardan birisi olduğunu bu eserinde şöyle söylemektedir: "Benim vurgularım üç kaynaktan ortaya çıkacaktır: kendi toprağımda uyguladıklarımdan elde ettiğim gözlemlerim; okuduklarım ve uzmanlardan işittiklerim". 25 kitaptan oluşan De Lingua Latina başlıklı eserinin sadece 6'sı kısmen günümüze kadar ulaşmıştır. Varro'nun hayatı boyunca yazdığı eserlerinin geri kalanı sadece fragman halindeki alıntılarla temsil edilmektedir. Buna rağmen daha sonraki yazarlar arasında onun etki faktörü önemlidir. Bilgiyi sistematik olarak organize etmesi sonradan gelen bütün Romalı bilim adamları için temel oluşturmuştur. Herhangi bir şekilde Roma geçmişine ilgi duyan sonraki tarih yazarları için de gerçek bilginin vazgeçilmez kaynağı olmuştur. Halikarnassoslu Dionysios özellikle erken dönemle ilgili çalışmalarında Varro'dan geniş ölçüde faydalanmıştır.

Varro'nun en önemli çalışması, 25 kitaplık Res Humanae (İnsani İşler) ve 16 kitaplık Res Divinae (ilahi işler) başlıkları altında 2'ye bölünen Antiquitates başlığını taşımaktadır. "İlahi İşler" Roma dini ile ilgilenirken, "İnsani İşler" temelde Roma ve Romalılarla ilgilenmekteydi. Bu eser, daha sonra Hristiyan apalogistler (özellikle Aziz Augustine) tarafından pagan dini üzerine saldırılarda en büyük hedef olarak seçilmiştir ve bu sebeple ilahi işler hakkında daha fazla bilgiye sahibiz. Augustine, Res Humanae'nin herbiri (bir takdim ilk kitabı takip ederek) "kişiler, yerler, zamanlar ve aksiyonlar" üzerine 6 kitabın 4 kısmına bölündüğünü bildirse de, bunun dışında çok az tam bilgi ve bir kaç alıntıya sahibiz. Cicero Varro'nun antiqüryen çalışmalarıyla ilgili şöyle övgülerde bulunmaktadır: "Kendi kentimiz etrafında yabancılar gibi dolanmaktayız: senin kitapların, söylemek gerekirse, bizi evimize getirdi ve şimsi kim olduğumuzu ve nerden geldiğimizi bilebilmekteyiz. Bizim anavatanımızın ve takviminin çağını ifşa ettin; sen kutsal hukuku, din adamlarının, domestik hayatın ve savaşın disciplinasını ve bölgelerin ve yerlerin lokasyonunu aydınlattın; Roma'nın ilahi ve insani kurumlarının tamamının isimlerini, sınıflandırılmasını, görevlerini ve kökenlerini ifşa ettin".

Varro'nun Antiquitates başlıklı eserinin aradan çok zaman geçmeden MÖ 40 yılının sonlarında yazılan de vita populi Romani (Roma Halkının Hayatı Üzerine) başlıklı eserden farkının tam olarak ne olduğunu bilememekteyiz. 4 kitaptan oluşan bu eser Roma'nın sosyal ve kültürel geçmişi hakkında bilgi vermekteydi. İlk 2 kitap kaba bir kronolojik yapıda olup Krallar ve Erken Cumhuriyet Dönemi'ni kapsamaktaydı. Erken Dönem'de Romalıların kurumlarını, özel hayatını (özellikle yiyecek, içecek, iç mimari, elbise) tanımlamakta ve onların basit tutumluluğu üzerine vurgu yapmaktaydı. Sonraki kitaplar Kartaca savaşları ve Geç Cumhuriyet Dönemi'ni ele almaktaydı. Erken dönemlerden itibaren vuku bulan hırs, bozulma ve ahlaki çöküntü temaları işlenmekteydi. Bir el kitabı cildi olan de gente populi Romani (Roma Halkının Ataları Üzerine) kentin uzak kökenleri hakkında bilgilere yer vermekteydi. Varro, aynı zamanda Roma kronoloji sistemini kurmuştur. Annales başlıklı eserinde

kronolojiye özel bir ilgi gösterdiği anlaşılmaktadır. Varro'ya göre MÖ 753 yılında Roma kurulmakta, ilk konsüller MÖ 509 yılında görev almakta ve MÖ 390 yılında Galya istilası gerçekleşmekteydi. Verdiği bu geleneksel tarihler genelde daha sonraki yazarlar tarafından kabul görmüştür.

Varro'nun bu çalışmaları 4 genel tavrı ortaya koymaktadır: çok geniş ve çeşitli bilgi (âlimlik), bilimadamlığı, uzmanlık (ehliyet) ve çalışkanlık (eruditio, doctrina, peritia ve diligentia). MS I. yy.'ın ortalarında yazan Seneca'nın da vurguladığı üzere araştırmaya yönelik aşırı detaycılık ve zaman harcamanın aşırı tonları eleştirel bir yaklaşımı da ortaya koysa da, bu tavırlar daha sonraki antiqüryenlar tarafından model alınmıştır. Varro'nun özelikle dini canlanma ve ahlaki anlamda yeniden dirilme için eskiye dönülmesi fikirleri farkındalık yaratmıştır. Cornelius Nepos, Atticus, Tarquinius Priscus, Nigidius Figulus ve pek çok diğer yazar belli alanlarda ondan etkilenmiştir.

Varro'nun antik bilime katkısı ve antiqüryen çalışmaları özellikle İngilizce konuşan dünyada görmemezlikten gelinmektedir. Yakın geçmişte 1974 yılında Varro'nun ölümünün 2000.yılını kutlamak için, Varro çalışmaları üzerine Varro'nun doğum yeri Rieti'deki Centro di Studi Varroniani gözetiminde uluslararası bir kongre düzenlenmiştir. Bu kongrenin yayınlanmış yazıları Varro'nun Roma bilimine katkısını anlamamız açısından geçici bir rapordan fazlasını sağlamamaktadır. Diğer taraftan çok iyi bir şekilde Varro'nun birçok konuda bilgili, ansiklopedik kişi olduğunu yansıtmaktadır. Özetle, Varro'nun çalışmaları Roma biliminin ilk tam ansiklopedisini oluşturmuştur. Bu basit bir başarı değildir. Ancak Varro'nun çıktılarının oldukça çok azı günümüze kadar ulaşmıştır. Çalışmalarını derlerken arasıra kaynaklarındaki içeriklere kendi araştırma sonuçlarını da eklediği gözükmektedir ve dökümana dayalı kaynaklar kullanması bunu teyit eder eğilimdedir. Varro'nun Roma bilimadamlığı yazımı üzerine ezici üstünlüğü erken dönem, çağdaş ve daha sonraki bilimadamlarının katkısının arka planda kalmasına yol açmıştır.

Yaşlı Plinius (MS 23-79), özellikle bilimsel konular ve sanat tarihi alanında çağının en bilgili adamı olarak görülmektedir. Yeğeni tarafından derlenen şimdi kayıp olan eserlerle ilgili kataloğun gösterdiği gibi, o askeri taktiklerden gramere kadar kapsamlı sayıda konuyu ele almıştır. Hatta temel eseri Historia Naturalis (Doğa Tarihi) bile kendisini sadece bilimsel konulara sınırlandırmamaktadır. Çünkü Plinius hayvan veya madde olsun bir fenomeni tartışırken, çok sık bir şekilde onun Roma'da görünümü ve ilk kullanımını içeren notlar içermektedir. Eserin 37 kitabının 21'i antiqüryen ve kaşifci bir yaklaşımla hayvan olsun, sebze olsun, mineral veya bazı gelenekler olsun birşeyin köken, kurum, keşif veya takdiminin detaylarını kapsamaktadır. Plinius doğal olarak tabiat üzerine bir ansiklopedi yazmasıyla ve insanlık için kullanımlarıyla temelde ayrılmaktadır. Eserinin ilk kitabındaki bibliyografiler arasında bir seri antiqüryen yazar bulunmaktadır ve kullandığı materyalini sistematik olarak res (veya medecinae), historiae ve obsevationese bölmesi de Plinius'u antiqüryen gelenekle bağıntılı kılmaktadır. Eserinde neredeyse herbir kitaba doğanın övülmesiyle başlangıç yapılmaktadır. Plinius'un büyük başarısı konusunun düzensizliğine düzen katmasıdır. Roma'nın reformasyonu için gerekli olan didaktik bir çalışmadır. Çünkü o Vegilius'un Aeneas başlıklı eserinde olduğu gibi şiirin "Roma'nın ruhunu" kutsamak için uygun olmadığını düşünmüştür.

Aulus Gellius (MS yak.125, MS 180'den sonra)'un yazmış olduğu Noctes Atticae (Attika Geceleri) adlı eseri ise bilgi madeni olarak gösterilmektedir. Gellius'un MS 120'li yılların sonunda doğduğu anlaşılmaktadır ve Noctes Atticae'nin yayınlanması MS 170'li yıllarda, belkide daha erken, belkide daha geç başlamış olabilirdi. Noctes Atticae'nin 20 kitabı Gellius'un pek çok kaynaklardan seçerek ayırdığı özünde muhtelif bilginin incelemesidir ve içinde yer alan materyalin kısa bir özeti tarafından herbiri girişi yapılan ayrı ayrı 398 makale cazip bir şekilde sunulmaktadır. Bu özetler girişe eklenen içerikler listesi oluşturmak için bir araya toplanmaktadır ki, bunun başlangıcı maaselesef kayıptır.

Yinede Noctes Atticae üzerine herhangi bir şema veya plan empoze etme konusunda dikkatli olmalıyız. Gellius'un materyalini başlık grupları içine düzenleme teşebbüsünde bulunduğuna dair bir gösterge yoktur. Daha çok tersi geçerlidir, kendisinin de açıkça belirttiği üzere, niyetlenilen sonuç okuyucuyu yormayacak çeşitli konuların bir araya getirilmesidir. Bu yamalı çalışmayı oluşturan makalelerin çoğunu tek bir kategori içine yerleştirmek her zaman kolay değildir, çünkü genelde karmaşıktırlar, birden fazla temayı birleştirmektedirler. Makaleler çok fazla antiqüryen bilgi içermektedir, ancak bu sadece bir bütünün parçasıdır. Makalelerde günlük hayatın konularından (kostüm, müzik, traş ve yeme) yaklaşık 50, hukuki meselelerden yaklaşık 35, dini kurumlardan yaklaşık 27, siyasi kurumlardan 22, askeri kurumlardan 11 ve fiziksel yapıtlardan 7 kez söz edilmektedir. Bunlara ilaveten pek çok çeşitli materyal bulunmaktadır ki, bunlar metinler araştırması, soy kütüğü, historia ve annales arasındaki farklılığı ve Roma'nın topografyasını içermektedir.

Dolayısıyla sıkılmadan "kısım kısım" yazılan bir eserdir: makalelerin hepsi bağımsız, kendi kendine yetmektedir ve uzunlukta büyük ölçüde değişmektedir. Bazısı birkaç satırdan fazla değildir ve birbirleri arasında nadiren fazla bir bağlantıya sahiptirler. Noctes Atticae'yi MS II. yüzyılda imparatorluk dönemindeki (Plinius ile karşılaştırılabilir) ansiklopedilerin derlenmesine doğru bir yönelmenin parçası olarak görebiliriz. Gerçekte ansiklopedi fikri Roma ruhuna çok iyi uymaktadır: Roma ideali olan meşgul ve pratik adamlara, homo negotiosus için bilginin hazır hazmını ve incelenmesini sağlamaktadır. Gellius, ansiklopedik bilgi üzerine oynamaktadır: girişinde "iyi eski bilginliğe" ilgiyi harekete geçirmek ve hayatları negotium (uğraş) ile dolu olanlara "gerekli bilgi"nin kolay hazmını sağlamak için amaçlarını ortaya koymaktadır. Gellius ilginç, bilmesi hoş ve kullanımlı, en azından birisini kelimelerin kullanımında veya tarihi gerçekliğin yanlışlarında aptalca yanlışlar yapmaktan alıkoyabilecek bilgi sağlamaya koyulmaktadır. Ayrıca Noctes Atticae'de eğitimsel bir dürtüye vurgu yapılmaktadır ve Gellius gerçekte çalışmasının "faydalı" olarak görülmesi konusunda hırslıdır. Çalışma özelliği belirtilmeyen negotiumlarından arta kalan zamanlarda veya aralarda bir nevi rahatlama sağlamak için çocuklarına adanmıştır ve başlangıçta pekala onlar için yazılmış olabilirdi. Dolayısıyla Gellius'un niyetlendiği dinleyici hiç şüphesiz çocukları ve böylece kendisi gibi aynı sosyo-entelektüel gruptur. Gellius'un kültürlü, ancak muhtemelen siyasi olmayan bir elit kesime ait olduğu açıktır. Gellius çağının problemleri hakkında bazı duygulara sahipken ve çağdaş literaterü, felsefeyi ve hukuk ilmini ilgilendiren sorularla uğraşabilirken, çalışmasında zamanının dini akımları, siyasi ve askeri meselelerinin farkında olmadığını itiraf etmektedir. Çünkü o okuyucularının hoşça, rahat zaman geçirmesi ve entelektüel beslenmelerinin kombinizasyonunu sağlamayı amaçlamaktadır.

Gellius, geçmişin çalışmasından kendi hatırı için zevk alınabileceğini söylemektedir, tribünal işlerle ilgili zor bir günden sonra özünde önemsiz şeylerle kafanın rahatlatılması gibi. Ayrıca materyalinin genel ilgi değerine vurgu yapmaktadır. Bununla hem eğitmeye hem de eğlendirmeye niyetlenmektedir. Şuna vurgu yapmaktadır: "Eğer okuyucularım faydasız eleştirilere boğulmaktansa kendileri açısından yeni veya bilinmeyen bir şey keşfederlerse, bazen önemsiz ve az görülse de, bu notların herşeye rağmen çalışma ruhu vermeye muktedir olup olmadıklarını ve kafamı yönlendirip düşünmemizi teşvik edecek kadar kuru olup olmadıklarını yeniden gözden geçirmeleri mantıksız düşmeyecektir. Düşünceyi cesaretlendirebilirler, hafızayı düzeltebilirler, birisinin belagatını daha etkili, birisinin dilini daha saf kılabilirler, boş vakit ve eğlenme sırasında büyük zevk katabilirler".

Gellius'un özel başarısı onun materyalini sunduğu albenidir. Okuyucusunu meşgul etmek ve sayfayı döndürmesini sağlamak için muhtemelen tanımlanamayan bir beceriye sahiptir. Aynı zamanda bireysel makalelerin kısalığı ve özgür olması onun meşgul okuyucularının asla herhangi bir zamanda aşırı gerilmedikleri anlamına gelmektedir. Zetzel'e göre, bir bütün olarak alındığında, Noctes Atticae tamamen başlığının önerdiği gibidir: yatak zamanı okumasına uygun eğlendirici anekdotlar toplamı.

Özetle, Plinius'un Naturalis Historia ve Gellius'un Noctes Atticae gibi ansiklopedik çalışmalarında daha fazla antiqüryen bilginin bulunması, antiqüryenliğin Roma'nın entelektüel hayatında merkezi bir disiplin olduğunu teyit etmektedir.

Macrobius (MS V. yy. başları)'un Saturnalia adlı eseri özellikle çalışmanın erken kısımlarında Gellius'un Noctes Attiacae'sinden faydalanmaktadır. Geç IV. yy.'da pagan dirilişin entellektüelleri açısından eski metinlerin çalışması ve geleneksel kurumların yeniden toplanması pagan kültlerinin gözlemlenmesi kadar önemliydi. Macrobius, Cicero'nun De Republica'sı üzerine modellediği Saturnalia başlıklı hayali diyalogunda bu tavrı sergilemiştir. Bu eser V. yy. başlarında yazılsa da, muhtemelen MS 384 yılında Saturnalia festivalinde sahneye konulmuştur. Tarihi ve antik kaynaklardan alıntılarla doludur ve sıkça Roma'nın Arkaik Dönemi hakkında önemli bilgileri muhafaza etmektedir. Başlangıç noktası Saturnalia festivalidir, bunun bütün yönleri uzun uzadıya diyalog şeklinde tartışılır, ancak diyalog dini ayinler, din adamlığı ve kehanet hukukundan antik kostüm ve takvime kadar çok geniş konuları kapsamaya devam etmektedir, ancak antiqüryen vurgu daha çok dini kurumlar üzerinedir. Konuşmacılar çalışmanın son aşamalarında en iyi öğrenimi ifşa eden Vergilius'un pasajlarının tanımlama, açıklama ve eleştirisiyle kendilerini ilgilendirmektedirler: özellikle dini hukuk ve uygulama alanında. Dinle ilgili açıklamalar bazen keyfi ve saçma gözükse de, bu durum bizi eski dini geleneklerle ilgili delilleri tarihi olarak açıklama ve yorumlama teşebbüsünden mahrum bırakmamalıdır. Ritüellerin nasıl tarihi bilgi verebileceğine dair iyi bilinen bir örnek, çeşitli aşamalarda Roma'nın en erken yerleşimlerinin topografyasını ve toprak sınırlarının genişliğini yeniden yapılandırmak için festivallerin kullanılmasıdır.

Bir diğer önemli şahsiyet M. Verrius Flaccus (MÖ yak.55-MS 20)'tur. Flaccus, Augustus'un torunlarına eğitmenlik yapan özgür bir köledir. Onun en önemli çalışması de verborum significatu (Kelimelerin Anlamları Üzerine) olarak adlandırılan bir sözlüktür. Bu sözlük alfabetik olarak Latin dili yanında genel olarak Roma geçmişindeki olayları ele almıştır. Çalışma günümüze kadar ulaşamasa da, Sex Pompeius Festus tarafından MS II. yy. sonlarında yapılan ve 20 kitap halinde düzenlenen özet bir kısmına sahibiz. Ancak XI. yy. codexi olan Festus'un özetinin günümüze kadar gelen tek el yazmasının, XV. yy.'daki bir yangın sonucunda giriş kısımları ve M harfinden öncesi hasar görmüştür. Ortaçağ sözlüklerinin Festus'u örnek aldığı düşünülmektedir. Festus, özellikle erken dönem Roma kurumlarının tarihi üzerine en önemli kaynaklardan birisidir.

Bu saydığımız antiqüryenlerin günümüze kadar ulaşan çalışmaları geç dönem bilim adamları için ilk elden materyaller sağlamıştır. Antiqüryenler Roma şiiri üzerine de son derece büyük etkiye sahip olmuşlardır. Augustus çağında, çok geniş ve çeşitli bilgilerini Roma antikçağına doğru yönlendirmeye başlamışlardır. En iyi bilinen örneği Vergilius'un Aeneas adlı eseridir. İtalya'da Aeneas'ın maceraları hakkındaki kısmında (7-12. kitaplar) çok fazla antik bilgi, özellikle Varro'dan alınarak kullanılmıştır. Bir diğeri Roma takviminin şiirsel bir yazımı olan, yılın ilk 6 ayını kapsayan Ovidius'un Fasti başlıklı eseridir. Fazlasıyla tarihi bilgi içermektedir, çünkü belli günlerde vuku bulan meşhur olayları aktarmaktadır ve ayrıca erken dönem Roma dini bilgimizin temel kaynaklarından birisidir. Birinci el gözlem ve araştırma ürünü olarak önemli ölçüde şiirsel bir lisanla sunulsa da, Ovidius festivaller hakkındaki yazımında Verrius Flaccus ve Varro'dan faydalanmıştır.

Vergilius eleştiri geleneği şairin MS 19 yılındaki ölümünden hemen sonra başlamıştır. Bu geleneğin günümüze kadar gelen en önemli temsilcisi Servius'a atfedilen IV. yy. yorumudur. Birisi Servius'un kendisi tarafından yazılan, diğeri VII. ve VIII. yy.'da derlendiği düşünülen Servius actus olarak bilinen çok daha uzun ve hafifçe değiştirilmiş iki versiyondan oluşandır. Vergilius yorumları erken dönem Roma hakkında zengin bir bilgi deposudur, her çeşit kaynaktan faydalanılmaktadır. Varro ve Verrius

Flaccus doğal olarak baskındır, ancak erken dönem antiqüryenlerine ve tarihçilere pek çok referans bulunmaktadır. Örneğin Cato'nun Origines'inin fragmanlarının çoğu Virgilius'un yorumlarından gelmektedir.

Bunların dışında Plutarkhos (MS yak. 46-MS 120), göz alıcı deneme yazısı "Roma Soruları"nda ilginç Roma gelenekleri üzerine 113 adet çok kısa deneme yazısı ele almıştır. Her birinin başlığı bir soru ile başlamaktadır. Örneğin "Niçin bir adamın karısından veya karısının kocasından hediye alması yasaktır?" veya " Niçin Ocak ayını yeni yılın başlangıcı olarak benimsemektedirler?". Plutarkhos bu eserinde Varro'ya sıkça atıfta bulunmaktadır. İsmen söz edilmese de Verrius Flaccus da bu eserde kullanılmıştır, çünkü soruların kırktan fazlası Verrius'un sözlüğünde işlenen meseleleri ele almaktadır.

Özetlemek gerekirse, antiqüryen yazarların elitin tepesinde olmadıkları gözükmektedir. Antiqüryen olan çok az konsül bilmekteyiz: Ateius Capito Augustus ile bağlantıları dikkate alındığında özel bir durum arz edebilir. Hepsi amatördür ve kendilerinin antiqüryen bilimadamları olduklarını iddia etmemektedirler. Bu muhtemelen antiqüryenler ve gramerciler arasındaki en önemli ayırımdır, çünkü gramerciler çoğunlukla profesyoneldirler. Erken dönem antiqüryenler, özellikle Varro tarafından çalışmalar üzerine kabul ettikleri bağımlılıklarıyla antiqüryen yazımın geleneğine aidiyetin açıktan farkındalığını sergilemektedirler. Plinius ve Gellius gibi yazarlar hatta kendi eserlerinin öncüllerinkinden daha üstün olduğunu ima etmektedirler. Antiqüryenler bilgileri için edebi kaynakların kullanımına kendilerini sınırlandırmamışlardır: onlar aynı zamanda genellikle edebi kaynaklarla bağlantılı olarak düşünülenden daha fazla yapıt, yazıt ve hatta nümizmatik delillerden faydalanmışlardır.

Roman Antiqüryen Yazımının Metodları Ve Karakteristik Özellikleri

Roma antiqüryen yazımı en basit şekilde Roma'nın geçmişinin bilimsel çalışması olarak tanımlanabilir. Bilimsel ifadesi, yüksek edebi üslupta olmaması, büyük oranda retoriğin taleplerini kabul etmemesi, zamanında kurtarılabilir ve toparlanılabilir ve gerçekler olarak kavranılabilir, bazen doğrudan dökümana dayalı kaynaklardan bir izahat sağlama arayışı içinde olması anlamında kullanılmaktadır. Böylelikle sağlanan izahat kronolojik değil sistematiktir. Bu sistematik organizasyonun materyalin kronolojik organizasyonu üzerine entelektüel bir ilerlemeyi temsil ettiğinin de vurgulanması gerekmektedir. Roma ile ilgili bilgilerin hemen hepsini sistematik ve anlaşılabilir boşluklar içine organize etme teşebbüsleri sonraki zamanlar için büyük öneme sahip entelektüel tarihteki gelişim olarak görülebilir. Özetle, Roma antiqüryen yazımının en önemli karakteristiği onun geçmiş üzerine sistematik, retoriksiz ve edebi olmayan yazım olmasıdır.

Roma'nın antiqüryen yazarları tarih yazmaktan daha entelektüel, derin mantıkta bir şey yapmaktaydılar: başından başlayan ve kronolojik olarak ilerleyen bütün olaylar dizgisine veya sırasına bakmaktansa özel niteliklerine bakarak olay üzerine odaklanmışlardır. Dolayısıyla antiqüryen yazımının çoğunun monografiler biçimini aldığı gözükmektedir. Bu bağlamda Cincius'un De Comitiis, Nicostratus'un De Senatu Habendo, Ateius Capito'nun De Pontificio lure ve Suetonius'un pek çok monografik çalışmasına şahit olmaktayız. Gerçekte Varro'nun Antiquitates ve Capito'nun Coniectanea gibi çalışmaları herbiri kendi içeriğine sahip kısımlardan oluşan monografilerin derlemeleri görünümü vermektedir.

Böylelikle antiqüryenizm, sistematik doğasından kaynaklanarak geçmiş hakkında yazmakla ilgili tematik yaklaşım olarak görebilir. Yukarıda bahsettiğimiz Varro'nun Antiquitates adlı eserinin yapısı bunun açık bir delilini sağlamaktadır: Roma siyaset mekanizmasının çeşitli bileşenlerinin tarihi ayrı ayrı analiz edilmiştir. Böylesine antiqüryen arasözleri Tacitus ve Dio gibi Roma tarihçilerinin anlatımı

içine altyapı bilgisi sağlayarak okuyucuya yardım etmektedir. Ancak bunlar derinlemesine analiz değildirler, özel ve bütünü tamamlamak için anlatımla bağlantılandırılmaktadırlar.

Yukarıda de belirttiğimiz üzere başlangıçta Roma antiqüryen yazımına temel oluşturan metodlar ve kavramlar doğal olarak Yunan eserlerinden alınmıştır ve Varro'nun gerçekte özellikle din üzerine Stoik felsefe gibi Yunan biliminden esinlenmiş olduğu büyük bir ihtimaldir. Daha sonra Varro'nun ve bütün Roma antiqüryen yazımının ana fikri istisnai olarak öylesine Roma merkezli olmuştur ki, herhangi bir Yunan benzerine referansta bulunmadan Roma antiqüryenizminden bahsedebiliriz. Eski Roma antiqüryen bilimadamlarının, disiplinlerarası çalışmalarını bilimsel ve neredeyse profesyonel usulde takip eden, eğitimli adamlar olarak genellikle kavrandıkları görülmektedir.

Detaya yönelik vurgu günümüze kadar gelen bütün antiqüryen literateründe kendisini göstermektedir. Antiqüryen geleneğinde korunanların tamamının detay olduğunu vurgulamak önemlidir. Plinius, Gellius ve Macrobius, bilinmezlik, karanlık ve saçmalık gibi önemsiz meselelerle de uğraştıklarından suçlanabileceklerinin farkındadırlar. Ancak onların savunması bu meselelerin bilinmeye değer olduğu yönündedir, çünkü bunlar daha geniş bir resim oluşturmaya yardım etmektedirler. Böylelikle Roma antiqüryen bilimadamlarının genel felsefesi, örneğin bir şeyi bir kelime veya kurumu anlamak için onun tarihinin bütün detaylarını bilmek ve anlamanın gerekli olduğu şeklinde kendisini göstermektedir. Dolayısıyla Roma antiqüryenizminde etimolojik açıklama da önem arz etmektedir. Genel bir resim oluşturmaktansa özel detaylar tartışılmaktadır, bununla dinleyicinin genellikle tanışık olduğunun farz edildiği görülmektedir. Ayrıca her türlü tartışma konusunu kökenlerine atıfta bulunularak açıklamak niyeti ortadadır, genellikle sadece çağdaş neslini üretmek için orijinal kurumu kökünden değiştiren, biribirini takip eden gelişmeleri tartışmaktadırlar. Bir kurumun çağdaş doğası ve tabiatını açıklamaya daha fazla ilgi duymaktadırlar. Son olarak tartışma altında olanın isminin etimolojisinin onun açıklamasının entegral kısmı olarak kullanımı söz konusudur.

Bunlara ilaveten antiqüryen yazımında vuku bulan diğer karakteristikler de bulunmaktadır. Roma antiqüryen yazımının ilginç bir karakteristiği okuyucuya alternatif görüşler sırası sağlamak arzusudur, böylece genellikle sunulan görüşler arasında okuyucuya kendi kararını vermesi bırakılmaktadır. Örneğin Gelius iki kez beyinlerimize uygulama yapmak için meseleyi açıkta, çözümsüz bıraktığını söylemektedir. Ayrıca antiqüryen bilimadamlarının çoğunun soru cevap usulü ile ilerledikleri gözükmektedir ki, bu da İskenderiye biliminin edisyon ve yorumundan kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda konunun genellikle etimolojik olarak tanımlanmasını, onun daha fazla izahı veya açıklaması takip etmektedir. Sonrasında da kısım başlıkları kullanılmaktadır. Konu açıklaması başlamadan önce kısaca bildirildiği de görülmektedir. Çalışma sistematik olarak düzenlenir düzenlenmez, konuların ele alındığı düzenin taslağını ortaya koymak doğal bir ilerlemedir, çünkü kronolojik temeli olan tarihyazımının zıddına, antiqüryen çalışmalar için açık/kabul edilmiş bir düzen yoktur. Varro'nun eserlerinin açılış kısımlarını ve onları oluşturan kitapları takip edecek olanların taslağını ortaya koymak için kullandığı gözükmektedir. Bunların yanında başlık veya baş kelimelerin (lemmata) ve indekslerin sağlanmasıyla bu çalışmaların, literatür çalışmaları olarak kamu veya özel okuma olmaktansa, referans için kişisel danışma içeriğinde daha değerli ve faydalı oldukları düşünülmektedir. Varro'nun çalışmalarının çoğu, büyük oranda hem çalışmanın ölçeği hem de eldeki kopyaların sınırlı olması açısından ulaşılamaz olmalıdır, sadece kütüphanelerde yer almalıdır.

Roma antiqüryenleri tarafından kullanılan temel metod doğal olarak okumadır ve bu genellikle geniş okuma olarak gözükmektedir, hatta bir yazarın bir aracıdan elde ettiği referansı kendi araştırması olarak göstermesine müsaade edilmiştir. Yaşlı Plinius'un yaklaşık 2000 cilt okuduğuna dair iddiası çok iyi bilinmektedir. Alıntı yapma metodu Cicero, Plutarkhos, Livius ve Dio tarafından da

uygulanmıştır. Gellius ve Plinius bize alıntı yapmış oldukları eserlerin bir listesini vermektedir. Plinius'un alıntılarını işlemesi Gellius'unkinden daha başarılıdır, çünkü basit bir alfabetik düzenden daha karmaşık bir yapıyı eserine uygulamıştır, onlardan edebi bir bütünlük yaratmıştır

Vurgulamaya değer olan noktalardan bir diğeri antiqüryenlerin belli bir başlık üzerine tutarlı bir izahat üretebilmek için dökümanlar, epigrafi ve otopsiyi içeren farklı kaynaklardan bilgi toplamayı başarabilmesiydi. Bir çeşit dosyalama siteminin işlemde olduğu izlenimi söz konusudur. Gellius, özellikle çeşitli başlıklar üzerine bilgi sağlamak için devamlı izahatı parçalara ayırmada beceriklidir. Kaynaklarının kullanımındaki bu incelik antiqüryenleri sade "derleyiciler" olmanın ötesine koymaktadır.

Diğer taraftan Roma antiqüryenlerine yöneltilen bir eleştiri onların birisini veya bir şeyi tarihi içerik içine yerleştirmek için geçmişin zamansız bir görüşüne sahip olmaları ve genel, kavramsal tarih fikrinden yoksun olmaları, detaylar üzerine yoğunlaşmalarıdır. Ancak bu antiqüryenlerin tarihi perspektif duygusuna sahip olmadıkları anlamına gelemez. Buna rağmen, antiqüryenizmin tartıştığı değişimler ve kurumların siyasi, sosyal ve ekonomik durumundaki daha geniş değişimleri üzerine herhangi bir önemli vurgu yapması mümkün gözükmemektedir. Ancak kurumların oluşturulması ve içinden geçtikleri değişimleri kaydederek ve tartışarak antiqüryenizmin kendisi tarihi, sosyal ve ekonomik değişim ve ilerlemenin farkında olduğunu göstermektedir. Doğal olarak antiqüryenler yaşadıkları çağın öncekinden daha ilerlemiş olduğunun çok açık farkındaydılar. Antiqüryenlerin açıklamalar için etimolojilere dayanmasını da değişime olan gözlem ve ilgilerinin sonucu olarak görmek mümkündür: birisinin isminin kökeni veya orijinal anlamı ve böylelikle o şeyin gelişmesi onun isminin anlamındaki değişikliklerde yansımasını bulmaktadır. Dolayısıyla antiqüryenlerin gerektiği şekilde kelimelerin anlamlarındaki değişimleri kavramaya ve izini sürmeye muktedir oldukları dikkatlerden kaçmamaktadır.

Kaynakça

Anonim., I Atti del Congresso Internazionale di Studi Varroniani, Ricti 1976.

Holford-Strevens, L. A., Aulus Gellius, London 1988.

Maslakov, G., "The Roman Antiquarian Tradition in Late Antiquity", içinde: History and Historians in Late Antiquity. Editörler: B. Croke-A. M. Emmett, Sydney 1983, 100-106.

Momigliano, A. D., "Ancient History and the Antiquarian", Journal of the Warburg and Courtauld Institutes 13, 1950, 285-315.

Momigliano, A. D., "Gibbon's Contribution to Historical Method", Historia 2, 1954, 450-463.

Momigliano, A. D., "The Theological Efforts of the Roman Upper Classes in the First Century B. C.", Classical Philology 79, 1984, 199-211.

Rawson, E., "Cicero the Historian and Cicero the Antiquarian", Journal of Roman Studies 62, 1972, 33-45.

Rawson, E., Intellectual Life in the Late Roman Republic, London 1985.

Stevenson, A.J., Aulus Gellius and Roman Antiquarian Writing (Phd Thesis), King's College of London 1993.

Zetzel, J. E. G., Latin Textual Criticism in Antiquity, New York 1981.

NERİMAN SERDARLAR İLE FAHRİYE ÇETİNKANAT'IN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ DERS KİTABI ÜZERİNE

Medine Nur KILINÇ [a]

Prof. Dr. Nejla GÜNAY [b]

[a,b] Gazi Üniversitesi, Türkiye

Özet

Ders kitapları öğrencilere doğrudan ulaşan önemli bir eğitim aracıdır. Sundukları bilgi öğrencilere model olur; öğrencilerin düşünce sistemini geliştirir ve onlara bilgi verirler. Bununla birlikte öğrencilerin bireysel çalışmasına imkân sağlarlar. Tarih ders kitapları, yazarın fikri yapısı, dönemin sosyal ve politik gelişmeleri gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Bunun yanında hâkim olan felsefi yaklaşım da tarih ders kitaplarındaki tarihsel sürecin aktarımını önemli ölçüde etkiler.

Bu çalışmada Neriman Serdarlar ve Fahriye Çetinkanat'ın yazdığı Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ders kitabına etki eden tarih yazım anlayışı "İstiklal Harbi" örneklemi ile ele alınmıştır. Çalışma nitel bir araştırma olup amaçlı örnekleme yöntemleri ve doküman analizi yöntemini içermiştir.

Sonuçta ders kitabının yazımında milletin özünde yer alan güveni ortaya çıkarmanın amaçlandığı tespit edilmiştir. "Milli kimlik" kavramı tarih yazımında yer almış, milli irade tarihin öznesi haline gelmiştir. Böylece kendilik algısı ile daha büyük şeylere ulaşma ereği bütünleşerek romantizmin siyasi ayağının tarih yazımında yer aldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tarih eğitimi, tarih ders kitapları, tarih felsefesi, Türkiye Cumhuriyeti tarihi ders kitapları.

ABOUT THE NERIMAN SERDARLAR AND FAHRIYE ÇETINKANAT'S REPUBLIC OF TURKEY HISTORY TEXTBOOKS

Abstract

Textbooks which come up to students directly are very important education material. They become a model in terms of information they present. As they improve the the system of thought of the students, at the same time they give information. Together with this, it enables students studying individually. As the history textbook written, it is affected by author's idea, social and economic developments and variable parameters as well. Beside this, common philosiphical approach of that era interferes with transfer of the historical process written in history textbooks. In this study, the process of Turkish republic history textbook acceptance is pointed out Neriman Serdarlar and Fahriye Çetinkanat and the philosophical understanding influencing the books processed with the example of independence war. The study which is also a qualitative research includes oriented sampling method and document analysis as well. Consequently, in writing of text books the goal is identified as to find out the confidence of a nation. The term of national identification took its place in text books and national will become a subject of history.

Keywords: History education, history text books, philosophy of history, republic of Turkey history textbooks.

Giriş

İdeoloji ile tarih birbirinde içkin olgulardır. Milliyetçiler, tarihin itici gücünün millet olduğunu benimserler; Aristokratlar tarihi aristokratik zümrelerin oluşturduğunu, geniş kitlelerin ondan yararlandığını iddia ederler. Hümanistler, tarihin bütün insanların ürünü olduğu görüşünü savunurlar. Tarihi maddeciler ise onu emeğe dayalı bir zihniyetle yorumlarlar. Tarihin, üreten insan tarafından yapıldığı ve diyalektik şartlara uygun işlediği görüşündedirler (Niyazi, 2008).

İdeolojik politikalardaki değişmeler tarihsel yorumları etkilemektedir. Resmi ideoloji tarih öğretimiyle toplumun zamansal-mekânsal köklerini ortaya koyarak bir yorum yapar ve o topluluğa üyeliğini anlamlı hale getirerek oluşturduğu kolektif bellek vasıtasıyla toplumsal dayanışmayı sağlar. Tarihe dair yapılan ideolojik yorumlarla "şimdi" açıklanır, "gelecek" ise öngörülür. Burada inşa edilen "tarihsel bilgi" bir referans kaynağı olarak kullanılır (Yıldırım, 2016). Novalis, tarih bilgisini "insanın yaratıcı bir edimle kendini tarihte fark etmesi" olarak açıklarken, Müller ve Schlegel de tarihi "yaratma" alanı olarak ele alır. Romantikler tarihi iki biçimde tasarlar: insan aklının biricik bir yapıp etmesi olarak ve daha büyük değeri olan şeylere götüren bir gelişme akışı içinde yerini alan bir şey olarak (Collingwood, 2015). Daha büyük şeylerden biri olarak görülen "vatan aşkı"nın esas alınmasıyla tarih yazımı siyasi bir boyut almaktadır. Milletin özünde yer alan güveni ortaya çıkarmak "kendi geçmişine" daha çok önem verilmesi ile mümkün olacaktır. "Milli kimlik" kavramı tarih yazımına katılacak, milli irade tarihin öznesi haline gelecektir. Böylece kendilik algısı ile daha büyük şeylere ulaşma ereği bütünleşerek romantizmin siyasi ayağı tarih yazımında belirgin bir şekilde yerini almıştır.

Türkiye'de yaşanan siyasal gelişmeler; eğitim politikalarını, öğretim programlarını ve ders kitaplarının yazımını doğrudan etkilemektedir. Hâkim ideolojik yapının bütüne yayılmasının en etkili yollarından biri eğitim kurumlarıdır. Egemen grup ya da resmi ideolojinin, eğitim ve özellikle okullar üzerindeki doğrudan etkisi aşağıdaki alanlarda gerçekleşir:

- İdeoloji eğitim politikalarını, beklentilerini, sonuçlarını ve amaçlarını biçimlendirmeye çalışır,
- İdeoloji toplumsal çevre aracılığıyla bazı tutum ve değerleri aktarır ve pekiştirir,
- İdeoloji, okulun resmi ve açık programı olan müfredat ile seçilmiş ve onaylanmış bilgi ve becerileri önemle vurgular (Gutek, 2014).

Problem Durumu

1960-1980 yılları arasında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından lise düzeyinde okutulmak üzere onaylanan, Neriman Serdarlar ve Fahriye Çetinkanat'ın Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ders kitabının tarih yazım anlayışı nasıldır?

Çalışmanın Amacı

Tarih ders kitapları; tarih yazım anlayışı, yazarın fikri yapısı, dönemin sosyal ve politik gelişmeleri gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığınca Enver Ziya Karal, Enver Behnan Şapolyo, Neriman Serdarlar-Fahriye Çetinkanat gibi pek çok kişiye yazdırılmıştır. Neriman Serdarlar ve Fahriye Çetinkanat'ın yazdığı Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ders kitabı, 1950'lerden 1970'lerin sonuna kadar okutulmuştur (Maarif Vekilliği, 1976, Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defteri sayı:185). Bu çalışmanın amacı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından lise düzeyinde okutulmak üzere onaylanan, Neriman Serdarlar ve Fahriye Çetinkanat'ın Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ders kitabının tarih yazım anlayışını İstiklal Harbi örneklemi ile incelemektir.

Yöntem

Tümevarım yöntemini esas alan, olgu ve olayları kendi doğal ortamları içerisinde gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi veri toplama araçlarıyla betimlemeye ve katılımcıların bakış açılarını yansıtmaya çalışan araştırma türüne nitel araştırma denir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Mevcut kayıt ve belgeleri çözümlemeye odaklanması, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve yorumlanmasına olanak sağlaması nedeniyle çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi (belgesel tarama) kullanılmıştır (Karasar, 2008).

Verilerin Toplanması

Çalışmada veri kaynağı olarak lise düzeyinde okutulan Neriman Serdarlar ve Fahriye Çetinkanat'ın Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ders kitabının 1966 ve 1972 tarihli baskılarından yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde verileri özetleme ve yorumlamaya fırsat vermesi, doğrudan alıntılara yapmaya olanak sağlaması ve veriler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini irdelemeye olanak tanıması gibi özellikleri çalışmada bu tekniğin kullanılmasında etkili olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bulgular

Bir ders kitabı, alanının temel mantığını ve bilimsel metodolojisini yansıtmak zorundadır. Ders kitaplarının, yalnızca ilgili bilim dalının program ve belli eğitimsel ilkeler çerçevesinde sunulduğu bir tür katalog gibi algılanması, temel zihniyet problemlerinden biridir. Özellikle tarih ders kitaplarında bu zihniyetin etkisi ve belirtileri oldukça açıktır. Ders kitaplarında, tarihsel bilgi, kaynağı ve yöntemi belirsiz ama doğruluğunu ve geçerliliği mutlak bir bütün olarak sunulur (Köksal, 2003). Ders kitapları, daima politik ve kültürel açıdan daha derin biçimde köklenen belirli bir eğitimsel anlayışı açığa çıkarır. Ders kitaplarıyla bilgiye yönelik belirli bir tutum da aşılanır. Ders kitaplarında kullanılan bir yöntem olan öğreti aşılama (indoctrination) bilgiyi dogmatik bir tarzda iletir (İnal, 2004).

Tarih yazımındaki ulusçu anlayış, ders kitaplarının tarih öğretim pedagojisinden çok tarih öğretiminin disiplin dışı amaçlarına göre şekillenmesine sebep olmaktadır. Bernard Lewis, insan yeni bir gelecek istediğinde, kendine yeni bir geçmiş; keşfedilmemiş bir tarih arar, der. Tarihin, ulus-inşa sürecindeki hayati rolü Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren tarih yazımı ve öğretiminin bir devlet politikası olarak ele alınmasına sebep olmuştur (Yazıcı, 2017).

Araştırmaya söz konusu edilen kitapların yazarları tarih öğretmenidirler. Neriman Serdarlar, Ankara Devlet Konservatuvarında öğretmenlik yaparken Ayhanım San adlı öğrencisi onunla ilgili bir anısını şöyle aktarmaktadır:

"Konservatuvar Başlangıç bir sınıfındayım. İkinci tarih ya da coğrafya dersimiz. Sınıfa harita gelmemiş. Tarih-Coğrafya öğretmenimiz Neriman Serdarlar kızdı. Birisi; "Gidip getireyim hocam" dedi. Ben; "Boş ver şimdi. Ders kaçmasın." dedim. Yaşamımın en derin, anlamlı ve en değerli azarını işittim. "Gerekli bir işe boş verilemez. Hiç bir şey kaçmaz. Her şeyi gereği gibi yapmak lazımdır. Asıl gereği gibi yapmazsan her şey kaçar. Ölçü kaçar, endaze kaçar, sistem kaçar... ""

Fahriye Çetinkanat hakkında Prof. Dr. Necla Arat ile yapılan mülakata göre; Çetinkanat, 1922 Halfeti doğumludur. Babası Arap ülkelerinde dış görevde bulunmuş bir diplomattır. Çetinkanat, yükseköğrenimini Ankara Üniversitesi Dil Tarih-Coğrafya fakültesinde tamamladıktan sonra ilk tarih öğretmenliğini Manisa Lisesinde yapmıştır. 1960 ile 1970 yılları arasında İstanbul Kız Lisesinde

görevine devam etmiş; daha sonra St. Benoit Fransız Lisesinde öğretmenlik görevinde bulunmuş, ardından burada Türk Müdür Başyardımcılığına gelmiştir. Necla Arat, İngilizce öğretmenliği yaptığı dönemde, Fahriye Hanım ile gerek İstanbul Kız Lisesinde gerekse St. Benoit Fransız Lisesinde birlikte çalışmışlardır. Sözü edilen yıllarda Fahriye Hanım ile yakın bir dostluğa sahip olduğunu vurgulayan Necla Hanım, Fahriye Hanımı şöyle anlatmaktadır. "Çok sıcakkanlı, sevecen ve özverili idi. İstanbul Kız Lisesinde parasız yatılı kız öğrencilerine karşı gerçek bir anne kadar müşfik ve bir o kadar da disiplinli idi. Çağdaş Cumhuriyetin temel değer ve ilkelerine yürekten bağlıydı. Sanırım Cumhuriyet Tarihi kitabı yazmasına neden olan etkenlerden biri bu bağlılık ve laiklikten ödün vermeme konusundaki kararlığı idi."

Fahriye Çetinkanat, 1989'da kurulan Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği'nin ilk panelinde Prof. Necla Arat, Prof. Dr. Aysel Çelikel, Doç. Dr. Tüten Anğ ile birlikte Laik Eğitimin gerekliliğini savunmuştur. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, bu paneldeki konuşmaları bir kitapçıkta yayımlamıştır (Yazgan, F. Arat, N. Anğ, T. Çelikel, A. 1989). Fahriye Hanım, uluslararası alanda da çeşitli başarılara imza atmış; 1987'de Fransız Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Fransız kültürünün uluslararası platformda tanıtılmasında katkıda bulunan kişilere verilen "şövalye nişanı" ile ödüllendirilmiştir (Milliyet Gazete Arşivi, 29.03.1987 tarihli haberi).

İlk meclisin açılışı ile ilgili verilen metinde, ulusçu tarih yazım anlayış ve romantik retoriğin yansımaları belirgin bir şekilde hissedilmektedir: "Büyük Millet Meclisi mahrumiyetler içinde açıldı ve yine mahrumiyetler içinde çalıştı. Birçok bakanlar gaz sandıklarını masa olarak kullanıyorlardı. Taşıma araçları ilkel ve çok azdı. Bütün bu mahrumiyetler, milli iradeyi asla söndüremedi. Kanaatkâr, feragat sahibi Türk Milleti, kahraman bir milletin, kahraman evlatları olduklarını dünyaya bir defa daha gösterme zorunluluğunu anlamıştı." (Serdarlar ve Çetinkanat, 1978, s. 47)

Tarihin, belli bir ereği gerçekleştirmek için devam eden olaylar zinciri olarak ele alan teleolojik anlayış geçmişten günümüze gelen yaygın bir yaklaşımdır. Tümdengelimsel bir yöntemle mevcut tarihsel bilgi, belli bir tarihsel imgelem oluşturmak için kurgulanır. Ders kitabında milli cemiyetlerin kuruluşu ile ilgili bölümde, "Fakat ayrı ayrı plan ve amaçlarla faaliyete geçtiklerinden başarı kazansalar da, bu şekilde Anadolu ve Türklük kurtulamazdı. O sırada bütün bu cemiyetleri birleştirerek aynı amaç ve müşterek bir plan etrafında toplayıp, vatan topraklarını bir bütün olarak kurtaracak tek rehber Mustafa Kemal'di." (Serdarlar ve Çetinkanat, 1978, s. 20) ifadeleriyle bilgimiz dâhilinde olan "Mustafa Kemal'in liderliği" tarihsel sürecin en başına konulmuş; sürecin aktarımı bu bilgiye göre şekillendirilmiştir. Burada ereksel bir tarih aktarımının yapılması ve olayların teleolojik bir pencereden yorumlanması söz konusudur.

Kronoloji Cumhuriyet dönemine yaklaştıkça, anlatımdaki edebi ifadelere, coşkulu bir söylem de eşlik etmektedir: "Sayı ve ateş kudreti bakımından üstün bir düşmana karşı, ruh ve iman kuvvetine sahip olan Türk ordusu manevi üstünlüğe dayanarak çarpışacaktı." (Serdarlar ve Çetinkanat, 1978, s. 76). Ayrıca tarihi olayların aktarımında benimsenen öyküleyici anlatım da dikkati çekmektedir: "Bizim elimizde bulunan bölgede düzenli yollar yoktu. Memleket fakirdi. Orduyu beslemekte zorluk çekiyorduk. Yabancı hiçbir devletten yardım görmüyorduk. Bütün bunlara karşın Türklerin Yunanlılardan üstün bir tarafı vardı. Ya üzerinde yaşadığı bu yurdu savunacak yahut ölecekti. Uğrunda ölünecek toprak, elimizde kalan son yurt parçası idi. Bu son yurt parçasını korumak için göğsünü siper eden orduyu hiçbir kuvvet yenemeyecektir." (Serdarlar ve Çetinkanat, 1978, s. 76)

Tartışmalı bilgilerin mutlak gerçeklik olarak kabul edilmesi ezberci bir anlayışın göstergesi olarak görülebilir. Tarih öğretiminde ezbere dayalı eğitim anlayışlarında diğer tarihsel metinlerden farklı olarak ders kitapları, anlamak, değerlendirmek, karşılaştırmak ya da eleştirilmek için okunmazlar.

Bunun yerine içerdiği tarihsel bilgiler, istenildiğinde geri verilmek üzere ezberlendiklerinden mutlak kabul edilir ve böylece ders kitapları kutsal metinlere dönüşürler. 1921'de Fransızlarla imzalanan Ankara Anlaşması'na göre Caber Kalesi'nin Türk toprağı sayılması ile ilgili ifadelerde, Caber Kalesinde Osmanlı Devleti'nin kurucusu Osman Beyin büyük babası olan Süleyman Şah'ın türbesinin bulunduğu belirtilmektedir (Serdarlar ve Çetinkanat, 1978, s. 79). Görüldüğü gibi tarihsel gerçekliği tartışmalı olan bu bilginin mutlak doğru olarak ele alınması metodolojik açıdan sorunludur.

Sonuç

Tarih ders kitapları; tarih yazım anlayışı, yazarın fikri yapısı, dönemin sosyal ve politik gelişmeleri gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Türkiye'de ulusçu tarih yazım anlayışının etkisiyle ders kitaplarında romantik retoriğin yansımaları ortaya çıkmıştır.

Neriman Serdarlar ve Fahriye Çetinkanat'ın Türkiye Cumhuriyeti ders kitabının yazımında yer alan ulusçu anlayış ile milletin özünde yer alan güveni ortaya çıkarmanın amaçlandığı tespit edilmiştir. İnşa edilmek istenen güven için tarih ders kitapları adeta araçsal bir nitelik haline gelmiştir. Tarihsel bilginin aktarımında yer alan romantik ve ulusçu söylem, bilgilerin güvenilirliğini düşürmekte ve tarihe çok yönlü bir bakış açısını engelleyici nitelik taşımaktadır.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (20. baskı). Ankara: Pegem

Collingwood, R. G. (2015). Tarih tasarımı. Ankara: Doğu Batı.

Gutek, G. (2014). Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar. Ankara: Ütopya.

İnal, K. (2004). Eğitim ve iktidar. Ankara: Ütopya.

Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.

Köksal, H. (2003). Tarih ders kitapları ve tarihin mantığı. N. Hayta, Konu alanı ders kitabı inceleme klavuzu tarih (s. 53-96). Ankara: Nobel.

Maarif Vekâleti (1975). Talim ve terbiye kurulu karar defteri, Sayı: 185.

Niyazi, M. (2008). Türk tarih felsefesi. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Özlem, D. (2010). Tarih felsefesi. İstanbul: Say.

Özlem, D., Ateşoğlu, G. (2014) Tarih felsefesi seçme metinler. Ankara: Doğu Batı

Serdarlar, N., Çetinkanat, F. (1966). Türkiye cumhuriyeti tarihi (1918-1964) (2. baskı). İstanbul: İnkılap ve Aka.

Serdarlar, N., Çetinkanat, F. (1978). Türkiye cumhuriyeti tarihi (1918-1966) (5. baskı). İstanbul: İnkılap ve Aka.

Şövalye nişanı, (29.03.1987) Milliyet Gazetesi.

Yazgan, F., Arat, N., Anğ, T., Çelikel, A. (1989). Türkiye'de laik öğretime geçiş. Öğretim Birliği Paneli. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği.

Yazıcı, F. (2017). Cumhuriyet dönemi tarih ders kitaplarında tarihyazımı, Türkiye'de tarih yazımı (s. 197-219). İstanbul: Yeditepe.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, T. (2016). Tarih ders kitaplarında kimlik söylemi. İstanbul: Yeni İnsan.

TÜRK TARİHİNİ EDEBİYATA TAŞIYAN YAZAR: HÜSEYN CAVİD

Prof.Dr. Lütviyye ASGERZADE

Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi, Azerbaycan

Özet

Hüseyin Cavid eserlerinin konusunu çoğunlukla tarihden, Türk tarihinden alıb. O`nun eserlerindeki tarihi olaylar Türkün eski çağlarından gelmedir. Örneğin: "Ne zaman kişneseydi Türkün atı/Kırılırdı bir ülkenin kanatı" mısralarıyla Türkün eski çağlarına ekuskurs eden Cavid`in eserleri tamamen Türk tarihinin daha eski dönemlerine dayanıyor. Türk tarihini edebiyata taşıyan Cavid efendi Türk milletinin var oluşunu, tarihte göstermiş olduğu kahramanlıkları ve kendinin de bir Türk olduğunu kururla yaşamış ve yaratıcılığı boyu dile getirmişti. Türkçü, Turan`cı H. Cavid`in gerek şiirlerinde, gereksede sahne eserlerinde yaratdığı silsile obrazlar ve ideyalar sistemi Türkçülük nazariyesinin bütün taraflarını eks etdirmektedir. Örneğin: mevzusunu "Şahname"den aldığı "Seyavuş" eseri Cavid`e Türk tarihinin, Türk cemiyetinin daha kadim devrlerine istinad etmek imkanı sağlamışdı. O, Efrasiyap, Seyavuş mevzularına dokunmakla, aslında, Alp Er Tonga ve Turan, Türk kimliği meselelerine yeniden müraciat etmek, İran-Turan problemlerini açık şekilde incelemek imkanı, Türk – İran, yahut Çin imperiyasının türklere münasibeti barede söz söylemek fırsatı elde etmişdi. Acımasız sovyetler döneminde, Türk isminin yasak edindiği zamanda korkmadan, çekinmeden ruslara karşı boy gösteren Hüseyin Cavid'i bu yönüne göre övenlerden çok mecazi manada dövenler daha çok olub. Bolşeviklerin Azerbaycan`ı işğalının 2 yılında Rus`a itiraz olarak mevzusunu İslam tarihinden aldığı "Peyğamber"i (1922), "Topal Timur"u (1927) yazıb.

Hüseyn Cavid`in hayatı Türk tarihine sadakatından Sibirya`ya sürülmekle son bulsa da, bizlere tarih kokan eserleri yadigar kalıb.

Anahtar Kelimeler: Edebiyatda tarih, Türk Tarihi, Hüseyn Cavid efendi

WRITER OF TURKISH HISTORY IN LITERATURE: HUSEYN JAVID

Abstract

Hussein Javid's works are often taken from history, from Turkish history. Historical events in his works are from the ancient times of Turkic people. Moreover, Turkey's oldest events at the dawn of the arrival date her works. For example: "Ne zaman kişneseydi Türkün atı/Kırılırdı bir ülkenin kanatı" verse with The works of Cavid, who ekuskurs to the ancient ages of the Turks, are based entirely on the earlier periods of Turkish history. Letters bearing Javid is a master of the Turkish nation, Turkish tarihini occurrence, the date has demonstrated that a Turkish kururla kahramanlıkları and lived in the village and innovation throughout the getirmisti language. Turks, Turancı H. Cavidin gotta poems, created gereksede chain scenes images and ideas of the works of the ex-Turkism nazariyesinin etdirmektedir all taraflarını. For example: mevzusunu "Shahnameh" from the "Siyavush" artwork Cavide Turkish History, Turkish society the opportunity to refer to the more ancient saglamısdı devrlerine. He Efrasiyap, Sayavush mevzularına dokunmakla, in fact, Alp Er Tonga and Turan, the Turkish identity to re-apply to the issue of Iran and Turan, the ability to review your open problems, Turkey - Iran, yahut word to say about the attitude of the Chinese empire, the Turks had to capitalize on the opportunity.

The most severe sovyetler period, the Turkish name obtained at the time prohibited without fear, showing the size of updating the Russians do not hesitate, Hussein Cavidi ovenlerden this was much more figurative Manada dovenler. Azerbaycanı Bolshevik occupation in the year Rusa 2 mevzusunu Islamic date of appeal as the "Messenger" i (1922), "Topal Timur" s (1927) wrote. Hussein Cavidin life surulmekle latest Buls Sibiryaya sadakatından Turkish date, the date keepsake Kalib smell antiquities to us.

Keywords: Literary History, Turkish History, Huseyn Javid master

Giriş

Yazılan tüm sanatsal eserlerin tarihle yoğun ilgisi var. Çünki herhangi bir yazar kendi döneminden önceki dönemlere ait yazdığı eserlerde o geçmişi, o dönemin tarihini, sade ve seçkin insanlarını, meişeti ve düşünce tarzını anlatmaya çalışıyor. Bu zaman onları kuru tarzda değil, güzel, sanatsal-estetik dona sararak ortaya çıkarmaya çalışır. Bunun için de edebiyatın herhangi bir türü olursa olsun, bu "tarihi roman" da olabilir, tarihi dram da olabilir, "geçmişin, tarihin fonunda insan hayatı ve toplumun analizidir. Doğrudur, bu zaman yazarın kurğu ve fantazisine göre tarih belli bir derecede tahrif oluna bilir. Çünki burada maksat tarih yazmak değil, o tarihdeki şahısların düşüncesini, duykularını, kimliğini tarif etmektir" (İsahanlı, 2010: 3).

Kalemini tarihi konuda işletmiş yazarlardan biri de Azerbaycan`ın ünlü filozof şair-dramaturku Hüseyin Cavid`dir. Geçmiş Sovyetler döneminde Türk kelimesi, Türk ismini dile getirenler Stalin`in emriyle kurşuna dizilende Hüseyin Cavid, yene yaratıcılığını bu çizgide devam etmiş, dolaylı yolla yaşadığı dönemin tarihte iz bırakan olaylarını, inanışlarını, yerleşim biçimlerini, ilişkileri, İslam ve Şark tarihine yaklaşımını yazdığı sanat eserlerine yansıtmıştı. Konularını tarihinden, mahsus da Türk tarihinden aldığı ve Türk dilinde yazdığı için Hüseyin Cavid Azerbaycan'da takip ve tenkite maruz kalmış, represe edilmişti. "Milletler yalnız tarihlerini bilmek suretiyle milli şuura sahip olurlar" (Kaplan, 1982: 64) – düşüncesini paylaşan Hüseyin Cavid bireyde ve toplumda milli tarih şuurunun oluşmasına katkı sunmak için daha çok tarihe başvurmuştu. Edebiyyatımıza konusunu İslam ve Şark tarihinden alan, "Peyğamber", "Topal Timur", “Hayyam”, "Seyavuş" gibi tarih kokan eserler kazandırmıştı. Eserleri ile yaşadığı dönemde daha popüler olan Cavid, büyük ilgi ve sevgi beslediği tarihi şahısları sahneye - tiyatroya getirmiştir. Hüseyin Cavid Türk tarihini Azerbaycan teatro sahnesine taşıyan yazar olarak ismini hafızalara kazımıştı.

“Turan ideali, Türk soyunun yüceliği, kahramanları kutsama, millet uğrunda ölme, savaşçılık töreye yakışır aşklar gibi temaları” büyük bir ustalıkla kaleme almış filozof şair-dramaturku Hüseyin Cavid 20. yüzyıl Azerbaycan edebiyatının en çok okunan ve hakkında en çok konuşulan şahıslarındandır. O`nun bakış açısının şekillenmesi, milliyet hissinin güçlenmesi ve şiir dilinin teşekkülünde, II. Meşrutiyet öncesi ve sonrası döneminde içinde bulunduğu İstanbul ortamının derin etkisi vardır. Bu etki, hayatının sonuna kadar Cavid`de izini devam ettirmiş, sürekli O'nun sanat anlayışını ve fikriyatını beslemişti.

Cavid, Rus çarının yıkılması, Oktyabr devrimi, I Cihan savaşı, Cumhuriyetin zaferi ve çöküşü, II Abdulhamit`in tahtdan indirilmesi, Sultan Reşat`ın tahta getirilmesi gibi bir çok tarihi olaylara şahidlik etmiş, düşüncede, sanatda, inanc ve milli mücadilede kendine has tefekkür ufukuna sahib olan Cavid, korkunc sovyetler döneminde günün gerçekliklerini tarihe sığınarak dile getirib.

“Cemiyyetin geçmişini öğrenen tarih öyle konuşmayan natık ki, seleflerinin vasiyetlerini bütün tefsilatı ve tarafları ile haleflerine ulaştırır, itiraz ve nifah sebeblerini, tarakki ve tenezzül yollarını anladır. Gelecekte töreye bilen hadiseni geçmişin libasında insanların nazarına çatdırır. Evet, geçmişte vage olan bir iş gelecek için düşünülmelidir ve bilime esaslanan bir şey möhkem ve payidar olar...Tarih ilmi ise dünyanın tecrübesini bize keşif edir. Bundan daha iyi ne ola bilir ki...” Tarih bize geçmişimizi öğretir, fakat cemiyyetimizin geçmişinin öğrenilmesinde edebiyatın da rolunu inkar etmek olmaz. Çünki tarihle edebiyat çift kanat gibiler, yani tarihte baş vermiş olaylar mutlaka edebiyatda kendi eksin buluyor. Tarihde bir defa baş veren olay edebiyatda defalarca işlene bilir. Doğrudur, tarihte baş veren olaylar edebiyata yansıdığından yazarın tefekkür süzgecinden geçir, fakat yine tarihi olayları, cemiyetimizin geçmişini de biz`lere öğretir. Tarihle yalnız tarihciler uğraşır, edebiyatı ise her kes okur. Ve bu zaman okur edebiyata mevzu edinen tarihi olayları birde tarihden öğrenmek adına tarihe merak

salır. Bu anlamada, tarihi yaşatmak ve öyretmek bakımından edebiyatın da rölü var. Hala acımasız sovyetler döneminde Türk tarihini bizlere anlatan Hüseyin Cavid efendi eserlerinin mevzusunu tarihden alarken maksatı bu olmuştu. Yaratıcılığında her zaman Türk poetik tefekkürünün en eski katlarını tarihin hafızasından almağı, yaşadığımız günlerle bağlamağı amaçlayan, "Ne zaman kişneseydi Türkün atı/Kırılırdı bir ülkenin kanatı" mısralarıyla Türk tarihinin belli bir dönemine ekskurs eden Hüseyin Cavid`in eserleri Türk tarihini öğretmek kibi şerefli bir amala hizmet veriyor. Türklüğün ilk çağlarının edebi örneklerinin ruhu, havası hopmuş, "Göktürk abideleri"i, rünik türk şiiri, Türkün eski tarihi, Şaman felsefesi, Türk kahramanlarının hayatı ve kişiliğine merak Cavid efendi`nin yaratıçılığının ruhunu teşkil etmektedir - diye tanımlaya biliriz.

Türk tarihini bütün eserlerine yansıtan yazar Türk milletinin var oluşunu, tarihte göstermiş olduğu kahramanlıkları, kendinin de bir Türk olduğunu kururla yaratıcılığında dile getirmiş Cavid efendi "Seyavuş"da "Şahname" konusu ile Türk tarihinin, Türk cemiyetinin daha kadim devrlerine istinad etmek imkanı sağlamış, Efrasiyap, Seyavuş mevzularına dokunmakla, aslında, Alp Er Tonga ve Turan, Türk kimliği meselelerine yeniden müraciat etmek, İran-Turan sorunlarını açık şekilde incelemek imkanı, Türk-İran ve ya Çin imperiyasının türklere yaklaşımı hakkında söz söylemek fırsatı elde etmişdi. Her zaman tarihi konulara büyük ilgi duyan ve kalemini daha çok bu alanda deneyen Cavid`in tarihe başvurusunu yanlış anlayan eleştirmenler, kalem kardeşleri "eski konular" a müraciat ettiğinden O`nu "Bazı yazarlar mevcut zamanın büyük sosyalizm kuruculuğu döneminin büyük kuruluşumuz süren olaylarını yazmaktansa, gidip eski tarihi şeylere atıyorlar" (Hüseyin,1979: 173) - diye suçlamışlar. Eleştirmenler ne yazsalar da, Cavid efendi "neden ve nasıl yazdığını" biliyordu. O zamanki günün hay-kuyu ile ilgili olarak yazılanlar, gürültü yapan gibi unuduldusa da, Cavid efendinin yazdıkları altın gibidir, silindikce parlıyor, her geçen gün daha fazla değer kazanıyor.

1930-1937`li yıllar Azerbaycan`da Allahsızlığın – ateistliyin zirvesi sayılır. Bu yıllarda Allah'ın da, Peygamber`in de, Güzel Sanatlar`ın da yerini Stalin tutmuştu. Gerçek hayatta da böyle idi. Milletin faciasını yaşadığı çelişkili ve zor bir zamanda mücadeleci Cavid efendi "Peyğamber" de Peyğamber, "Topal Timur" da Emir Timur, "Hayyam" da Hayyam, "Seyavuş"da Seyavuş yaratırdı. Kuşkusuz bu da dönemin medhiyeçilerini tatmin etmiyordu. Bir taraftan da Cavid efendi yaşadığı dönemin gerçeklerini ifade etmek için tarihe yüz tutuyordu. O`nun tarihe, tarihi konulara ilgisi gerçek anlamda bir az da yazarın günün gerçeğini diyebilmek için tarihin koynuna sığınması" idi. Muhammed Emin Resulzade "Çağdaş Azerbaycan Edebiyatı" eserinde "senetkarlarımızın hangi biçimlerde kendi fikirlerini söylemek imkanı bulduklarını" (Resulzade, 1991: 49), Cavid efendi`nin hayatın nabzını tuta bilmemekle suçlanan Sovyet eleştirmenlerinden farklı olarak, yazarın tarihi ve beşeri konulara başvurusunu amaçlı düşünüyor, Topal Teymur piyesini türk tarihini sahneye getirmekle "milliyet" duygusunu teşvik eden bir eser olarak, ideyaca çağdaş olan Peygambe", İblis ve Seyavuş facialarında "hürriyet", "türkçülük", "yurdseverlik" gayesi tebliğ edilmiştir" şeklinde değerlendirir. Cavid efendi`nin tarihe başvurusu bir yandan Şark ve İslam tarihine sevgisi ve vagıf olmasından ileri gelirdise, diğer yandan düşüncelerini ifade etmek için gerekli olmuştu. İşte bu nedenle, O`nun sanatında tarihi ve sosyal konular daha küme oluşturur, çünkü Cavid efendi her şeyden önce, hakikatin, adaletin, hüriyyetin peşinde idi. Bu özelliklerini bütün yaratıcılığında izlemek mümkündür. Eserlerinde her zaman milli ve beşeri sorunlara değinen, hiçbir zaman halkı karşısındaki sosiyal sorumluluk duygusunu, geleceğe olan inancını kaybetmeyen Cavid efendi tarihçi olmasa da, tarihe meraklı idi. O`nun Şark tarihine müraciatla yarattığı Topal Timur (1926) bunun kanıtıdır. Sosiyalist devriminin zaferinden az sonra yazılmış bu eserin eleştirmenler tarafından itirazlarla karşılanması da bu sebebdendi. Çünkü dönem kavmin kendini proletar devrimi sayesinde burjuva zulmünden devamlı azad olduğuna inandığı bir dönemdi. O dönemde Cavid`in yaratıcılığnı takip eden Mustafa Guliyev

O`nun çağdaş yaşam meselelerinden uzak durduğunu vurğulayarak çağımızın en canlı meselelerinden yakasını kenara çektiği ve "sanat sanat içindir" teorisine, estetizme kapıldığı için eleştirirdi. “Cavid'in temiz bir estetizme kapılması” ve “Topal Timur”da da simsiyah bir bedbinlik, kavim kütlelerinin kuvvetine, devrimin emek ve arzularına itimad etmemek, ümidsizllik, milletlere hakim olanlar karşısında acizlik görünüyor (Resulzade,1991: 178) düşüncesi ile akademik Mehmet Cafer de eleştirmene hak veriyordu. Oysa, “Topal Timur”da ne “simsiyah bir bedbinlik” vardı, ne de halkın kuvvesine inanmamak, aksine Türk tarihi ve Türk ismi vardı. Geçmişine, tarihine bağlı olan, geçmişi olmayan halkın geleceğine inanmayan yazarı düşündüren konulardan biri ve birincisi tarih ve tarihi şahıslar meselesiydi. Yıldırım Beyazıt ve Emir Timur da tarihi şahıslardı. Doğrudur, Cavid efendi'den önce de Emir Timur hakkında Dünya edebiyatında İngiliz oyun yazarı Christopher Marlo “Büyük Tamerlan”, Azerbaycan edebiyatında Mehmet Sait Ordubadi iki perdeli “Timurleng ve Yıldırım Beyazid” adlı pyes yazmıştı. Cavid ise iki Türk cihangirinin savaşını anlatan “Topal Timur” tarihi eserini 1925` yılında yazmıştı. Şair eserinde Timur`un ve Yıldırım Beyazıt`ın yalnız gerçek tarihi kişiliğini anlatmağı amaçlamamış, aynı zamanda birbirine yüz çevirmiş, düşman kesilmiş iki Türk kardeşin birbirine karşı durması sonucunda büyük Turan`ın uğradığı zararları büyük bir acıyla anlatmıştı. Bu cihangirler kardeşçesine birlik olup “ucu-bucağı yog memleketler”i idare etmek yerine kimin daha güçlü ve kuvvetli olduğunu dünyaya kanıtlama çabasındadırlar. Elbete ki, bu din ve dil kardeşlerinin çatışmasına sebep olan bir çok amil söz konusudur. Bunlardan en başlıcası Osmanlı İmparatorluğunun Avrupa’daki zaferlerinden endişe duyan bir çok Batı devletleri ve yine de Doğu`yu ele geçirdikten sonra onlara da sıra gelmesinden korkan devletlerin casusları idi. Bu devletler her iki Türk devletinden onu diğerinden korumak için yardım istiyordu veya zira onun kuvvetli devleti olduğunu söyleyerek ona sığındığını dile getiriyor, her iki cepheye tuzak kuruyorlardı. Buna İspanya kralının Timur`un devletine gönderdiği, “Semerkant’ta Timur`un Sarayına Seyahatin Günlüğü eserinin yazarı olan Rui Qonsales de Klavixo ve onun gibi kendi devletlerine hizmet eden elçilerin sebep oldukları apaçık ortadadır. Nihayette O`nlar Timur`u Beyazıt`e karşı çıkarabildiler ve bu da her iki imparatorluğun büyük zararlarına, İstanbul fethini gecikmesine, Timur imperiyasının ise param parça olmasına neden oldu.Fakat Cavid efendi eserinde Timur`u esas kahraman olarak ele almış Emir Timur`a başka açıdan yanaşmış, Timur`la Sultan Yıldırım Beyazıt üzerinde daha çok dayanmış, bu iki kahramanı tüm özellikleri ile karakterize ederken O`nu daha çok yeni beşeri ahlaki sorunlar, tarihden ders alma konuları da fikrini meşkul etmiştir.

Cavid, Yıldırım Beyazıt’ı ve Timur`u kişiliklerini, kendilerine has idarecilik prensiplerini, hatta saray ortamlarını canlı tablolarla tasvir etmeğe muvaffak olmuştur. Şair Yıldırım Beyazıt’ı ve Timur`u birbiriyle düşman olmağa götüren yolun, onlarda bulunan tekebbür ve gururdan kaynaklandığını gösteriyordu. Eserin sonunda Cavid, Yıldırım Beyazıt’ın dili ile kardeş kanı dökülen savaşların tam mahiyetini anlatıyor ve eserin bu kısmı tüm Turan`a kendi mesajını veriyordu:

Yıldırım. Düşünecek bir şey yok. Evet, sen galipsin. Lakin bu zafer Türk akvamının değil, yalnız fırsat bekleyen komşu devletleri memnun etti. (Acı bir ah çektikten sonra, çok müteessir ve şiddetli). Ah, daha doğrusu, İslam alemini başsız koydu (Cavid, 2007: 239) diyor.

Yazar şahit olduğu, duyduğu kanlı olaylardan etkilenerek insanları savaşlara sürükleyen İblislere uymamayı, merhametle, barış içinde yaşamayı, birbirine karşı hoşgörülü, anlayışlı olmayı tavsiye ediyordu. Cavid`in savaştan barışa, parçalanmalardan beraberliğe, kardeşliğe sesleyen eserleri bazen her hangi bir politikacının devletine ettiği hizmetten daha önemlidir:

“Timur.Avrupa`lıların dilleri başka, yürekleri daha başkadır. Her halde memleketimiz arslanlar yurdu, kartallar yuvası olarak kalmamalı. Belki dünyada en parlak maarif ve medeniyet ocağı, en zengin

sanayi ve ticaret merkezi olmalıdır. Evet, düşmanlarımız görsünler ki, Türk evladı yalnız feth etmeyi değil, yapmağı ve yaratmağı da bilir. Şunun yanı sıra yaptıklarımız hiç bir şey değil. Bu, yalnız medeniyete doğru bir adım, gelecek için bir başlangıçtır. Bizim başladıklarımızı gelecek kuşaklar ikmal etmeli. Yalnız beş-on şehir değil, bütün memleket yükseliş ve güzellikler için birer örnek olmalı. Evet, biz temel taşı atıyoruz. İşte bu temel üzerinde muhteşem binalar kurmak ve bu idealini yeşertmek...yalnız yeni kuşaklara, yalnız sarsılmaz gençliğe aittir" (Cavid, 2007: 241). Cavid`in Timur'un dili ile söylediği Türkçülük ideolojisi Ziya Gökalp'ın "Türkleri silinmekten kurtaracak olan "Milliyet" fikridir. Türk, Türkleşdikce küvvetlenir" sözleriyle örtüşür" (www. ziyagokalp.com).

Hüseyin Cavid`in konusunu İslam tarihinden aldığı eserlerinden biri de Dünya ve Doğu romantik edebiyatında kendi bediyatı, imgeler sistemi ile seçilen nadir eserlerinden olan Peygamber`dir. Bu eseri yazmak üzerinde uzun süre düşünmüş yazar bu arzusunu Uçurum "eserinde filosof Ekrem aracılığıyla dile getirmişti. Ekrem`in hayelindeki "şah eser" arzusunu Cavid beş yıl sonra yerine yetirmiş, bolşeviklerden korkmayarak eserine büyük bir cesaret göstererek Peygamber ismini vermişti. Bu konuda Cavid Efendi'den önce eserler yazılsa da, hiçbir telif eserine Peygamber ismini vermemiştir. İlginçtir, Neden, tam olarak Peygamber, Muhammed yok? (Karayev. 1980: 131).

Az önce de dokunduğumuz gibi, Cavid`den önce de Peygamber hakkında eser yazanlar olup, fakat bu eserlerin hiçbirinde tarihin haber verdiği Muhammed, onun tebliğ ettiği dini görüşler esas götürülmeyib. Yazarlar sadece Islam peyğemberinin suret ve şahsiyetini kendi zevqince tebliğ etmek istediği felsefi fikirlere uyğunlaşmağa çalışmışlar. Gerek Volter`in Peygamber Muhammed ve ya fanatizm (1740) eserinde, gerekse, alman şairi Höte`nin yazdığı Muhammed ve Muhammed'in mahnısı parçalarında. O zaman Hanefi Zeynallı tam bir Sovyet eleştirmeni anlayışı ile Hüseyin Cavid`in yazdığı Peyğamber hakkında mülahizelerim isimli makalesinde yazırdı:

O zaman Tarihi-Teberi`nin gösterdiği gibi, Muhammed`in bir şehvet dolu erkek, beğendiği kadınlarla zevke dalan, "haftada bir kadın alan birisi, yaşı keçmiş dul Hadice`nin parası ile etrafına bir çok tarikatcılar toplaya bilen bir siyasetçi olduğu, herkesi eski ortaklardan küsdürmek, anlamaz, sarsak kahinlerden iyrendirmek, istediği halda yerine yenilerini hazırlayan olduğu Güzel Ayişe`nin işlediği bir hata adayısı ile hep kadin alemini yaşa batıran, tüm cahan kadınlarını ona feda etmek isteyen olduğu tamamen anlaşılmaktadır ve Peyğamber`in dinin eskisinden çok az farklı olduğu görülüyor" (Zeynallı, 1983: s. 36-79). Peygamber`de kaleme alınan olayların bazıları; "Muhammed`in kırk yaşında kendini Peygamber gibi ilan etmesi, etrafına taraftarlar toplayarak İslam dinini alabilmesi, Mekke`den Medine`ye hicret etmesi, putperestliği yok etmek için mücadele etmesi ve kılıç gücüne İslamiyyeti kanıtlaması gibi bir çok olaylar, tarihden bildiğimiz olanların aynıdır" (Paşazade, 1991: 62).

Not edelim ki, İslam tarihinde ve Muhammed Peyğamber hakkında yazılmış kitablarda da Muhammed Peygamber, vaktı ile bir hiç sayılan, vahşi Arap adetlerine acizane boyun eğen kadınlara azadlık veren, doğulan kız çocuklarının ölmeden basdırılmasının karşı gelen, humanist görüşlü, bütün insanlara aynı gözle bakan, kısacası, bir elinde kitab, bir elinde dini-felsefi görüşlerini tebliğ eden ve putperestliği imha etmek için kılıç tutan, kul alıb-satmağın kötülük olmasını söyleyen, kulla bir sofrada yemek yeğen, fakirin de, kulun da, kadınların da sonucda hamı gibi bir insan olduğunu söyleyen, ilim ve kültüre değer veren, akıllı, şefkatli, merhametli, mazlumun ve fakirin penahı, kulların dostu, kızların ve kadınların himayedarıdır. Kanahatimizce, uzun yıllar fakir Arap`ların zihniyetinde kök salmış kız çocuklarının diri diri yakılması ve ya gömülmesi gibi vahşi bir adetin yasaklanması büyük bir peygamberlik idi. Aslında, eserde bütün bunlarla yanaşı, yani Peygamber hem olduğu gibi, hem de Peygamber`in diliyle tebliğ olunan kölelik, mövhumat, hukuk eşitliği gibi fikirlerin Cavid`in kendi fikirlerinin olduğunu gösteren Mehmet Cafer`in tasarrufları da o dönem için doğrudur, çünkü o zaman

eleştirmenler Peyğamber`i Cavid`in gördüğü gibi görmek, dönemin talepinden koparmak istemiyorlardı. Çünkü "Peygamber"e gerçek değer biçmek Allah'ı, Peyğamber`i red eden toplumda İslam dininin propagandası gibi kabul görülürdu. Herkesin cebinde bir Allahsız kitapcığı daşıdığı o dönemde ne kadar sözde din azadlığından bahis edilse de böyle bir eser kabul edilmezdi. Fakat tüm yasaklara rağmen, Cavid efendi Peyğember`i yazdı ve eseri yazarken tarihi olgulara hiçbir halel getirmedi. Genel olarak, yazar eserlerinde tarihi kimliklere yer verirken O`ların yaşam felsefelerini, düşüncelerini, topluma bakışlarını en detaylı olarak vermeği becermişti. Örneğin; O, Peygamber`de Peygamber`in yaşadığı dönem ve İslam'ın yayılmasından bahis ederken; Biset, Davet, Hicret, Nusret diye dört bölüme ayırarak yazar. Peygamber`in yaşam tarzı, doğruluğu ve İslam dinini yaymak için çektiği çileler ve bu yolda O`na nasıl hareket edeceğini Allah'ın melek vasıtasıyla anlatması eserin en güzel bölümlerinden. Hirra mağarasında, İslam'a atılan ilk adımı, Hz. Muhammed`in melekle konuşmasını ve peygamberin korkuyla kendisinden gitmesini vb. Cavid, kendine has bir üslupla kaleme alar. En önemlisi şudur ki, O, eseri tarihde olduğu gibi Biset`den başlar. İlginç bir gerçektir ki, biset Hazreti Peygamber`e 40 yaşında nasib olduğu gibi Cavid de kendi eserini, Peyğamber dramını kırk yaşında yazar (Turan 2004: 30). O'nun eserinde din faktörünü kaleme alması ve bunları yazarken hangi duygular icerisinde sarsıldığını duymak o kadar da zor değil. "Başdan-ayağa derin felsefi, ictimai, siyasi, ahlaki anlamı olan gerçeklerle, sembollerle, eyhamlarla dolu" (Turan 2004: 30) olan Peyğember eseri Cavid`in kendisinin kaderi gibi facialı ve nakamdır. Eserin konusunun İslam, din tarihinden alınması zamanınında "Peygamber" gibi bir "şah eser"i eleştiri hedefine çevirmiş, yazarı sovet döneminde İslamin propagandasında günahlandırmışdılar. Müslüman bir ülkede yaşayanlara İslami teblig etmek, O`nlara kendi peğamberini tanıtmak, sevdirmek ne derecede suçsa ... Suç zülmete gark olmuş dünyada Cavid efendi`nin yüzünü Hz. Muhammed'e tutması ve Sovyet cahiliyesi döneminde "Peyğember" de "Allah'a dayanıp sosyal ayaklanmasına başlamasıydı" (Turan 2004: 208)

Cavid`in bu eseri yazmakla İslam tarihinde Cahiliye devri gibi tanınan gerçeklikleri XX. y.y. Sovyetler Birliği`nde yaşayan Müslüman halkların haline benzeterek, tarihi-edebi köprü kurmağa çalışması bolşevileri hürkütürdü. Çünki eserde Cahiliye devrinin vahşetlerinden bahiseden Peygamber sanki çağdaş bir insan gibi sosyal-siyasi olayları anlatır, bazı önemli tavsiyelerde bulunurdu.

Peygamber`de Cavid, aynı zamanda kardeşlerine kendi dinine, milli-manevi değerlerine, tarihine ve tarihi şahsiyyetlerine sahip çıkması için sesleniyordu. Çünkü ileri gitmesi için insanların birçoğu ekonomik yönden gelişmiş diğer devletlerin medeniyetini yüksekte tutan, ona uyum sağlamaya çalışan ve sonuç itibari ile özünden, soykökünden, tarihinden, medeniyetinden uzaklaşan, başka halka ait bir insan oluyor. Halkın ileri gidenleri bu yolu takip ederse kendi tarihini, kültürel değerlerini, hem kendi halkına, hem de diğer halklara takdim edecek kimse kalmaz. Sonuçta tarih, kültür, bir sözle bir halkı halk eden prensiplerin hepsi ortadan kalkar, bu zaman gelişmiş diğer bir devlette sığıntı bir halk olarak yaşamaya mecbur olar.

Cavid`in Firdovsinin 1000 yılına adanmış Seyavuş manzum faciasının konusu da Şark tarihinden alınıp. Seyavüş`da yazar hadiseleri miladdan önceki 624`e götürmekle kendinin en kadim türk tarihine istinad eden eserini yaratmış olur (Turan 2004: 208). Şahname konusu Cavid`e Türk tarihinin, Türk cemiyetinin daha kadim devrlerine istinad etmek imkanı sağlayıb. Efrasiyap, Seyavuş mevzularına tokunmakla, aslında, Alp Er Tonga ve Turan, türk kimliği meselelerine yeniden müraciat etmek, İran - Turan problemlerini açık şekilde incelemek imkanı, Türk - İran, yahut Çin imperiyasının türklere münasibeti hakkında söz söylemek fırsatı elde etmişti. Bir tarafdan da, türk tarihine müraciat etmekle, "Topal Timur", "Peyğamber", "İblis", "Seyavüş" dramlarında yazar günün hakikatini söyleye bilmek için tarihin koynuna sığınmıştır (Resulzade,1991: 69). M.E.Resulzade sovyet cemiyyetinde yazarlarımızın hansı formalarda kendi fikirlerini söylemek imkanı bulduklarının kanıtı gibi Cavid`in

eserlerini örnek göstermiş, eserde hürriyyet için çarpışmağa çağıran coşkun hitabların olduğunu vurğulamış, fikrini eserdeki köylü isyanına başçılık eden Altay obrazının dilinden verilmiş bu misralarla kanıtlamıştır:

Zülme karşı dikbaş ve mağrur olun,

Hürriyet uğrunda çok cesur olun!

Seadet perisi gülmez kullara,

Munis olar ancak demir kollara (Cavid, 2007: 254).

Yazarın Türk tarihinin ve toplumunun daha kadim devrine müraciat imkanı sağlayan bu eserini Türk yaddaşının 30`lu yıllardakı durğunluktan hilas edilmesi", "milli yaddaşın oyandırılması namına H.Cavid`in en büyük savaşı gibi de değerlendirmek de olar (Turan, 2004: 208). Hatta bir sıra hallarda Cavid`in "Seyavüş"ü 30`lu yıllar Azerbaycan`ının facasını ve problemlerini inceleyen bir eser gibidir, sanki bolşeviklerin kurduğu hükumete seslenişdir:

Yeter çıldırdınız, hökumet!- diye,

Evleri yıgdınız, adalet!- diye.

Söyle, öyündüyün adalet bumu?

Hökumet didiyin rezalet bumu? (Cavid, 2007: 251).

Eserin milli mahiyyet daşıması sebeblerinden biri de Firdevsi`nin aruzla yazdığı "Şahname"ni O`nun hecede yazmasıdır. Malum, hecenin ilk örnekleri Seyavüş devrinde yaratılmışdı. Örneğin: bu devrde Alp Er Tunga`nın ölümüne söylenen ağılar hecededir.

M.E.Resulzade "Çağdaş Azerbaycan edebiyatı" eserinde Cavid`in "Peyğember"ini bolşevizim ortamında sanatkarın kendi düşüncelerini söylemeye fırsat bulmak için son derece güzel eser gibi değerlendirilmiş, vatan sevgisinin, yurdseverlik duyğularının güclü ifade edildiyini mahsus vurğulamıştır:

Bu kıınc, bir de bu manalı kitab,

İşte, kafi size... yok başka hitab.

Açar ancak bu kitab el gözünü,

Silecektir bu kılıc zulm izini.

Hak, vatan, zevgi - seadet, cennet,

Hep kılıc kölgesi altında, evet! (Cavid, 2007: 296).

Yazar Hayyam eserinde de okuyucunu Türk erasından sonrakı devre siyahete götürür. Cavidin, bu eseri vasıtasıyla Alp Arslan, Melikşah, Hayyam, Nizamülmülk, Sabbah gibi tarihi şahsiyyetler Azerbaycan edebiyatına kadem koyur.

Sovyet eleştirmenlerinin Seyavüş faciası hakkında Cavid kendi geçmişinden ayrılmak üzredir gibi fikirler ifade etse de Cavid geçmişe, tarihe daha çok bağlanıyordu. O, kendi geçmişinden ayrılmamıştır, hatta O'nun için geçmiş gelecekti. Bu da geçmişimizi, tarihimizi, dinimizi ve dilimizi unutturmaya çalışan Bolşevik`leri rahatsız ediyordu. Eleştirmen Ali Nazim Devrim ve kültür dergisinde "Savaş davam edir" başlıklı yazısında bu rahatsızlığını böyle dile getirirdi: "Cavid`in ismi

geçince müşavirenin gözü karşısında bir sıra ölümsüz tipler, imgeler, sahneler gelip geçer. İşte, kendi cahangir fikirlerinde dünyaya sığmayan Topal Timur ve Yıldırım Beyazit`ın mağrur başları ... Hem İran, hem Turan saltanatına nefret besleyen, çılgın bir ehtirasın, saray intrigalarının kurbanı, kanlar içerisinde can veren Seyavüş ... İşte, Peygamber, Afet, Maral, Şeyda ... Hamısının ardınca da ağır addımlarla kocaman filosof Hayyam geliyor" (Nazim, 2007: 214).

Yaşadığı korkunc, çelişkili bir dönemde, çokları Lenin`i, Stalin`i yazdığı eserlerde medh eden zaman O, rus`a karşı kiyam ederek Peyğamber, Seyh Sanan, Yıldırım Beyazıt, Emir Timur, Seyavüş, Hayyam imgeleri yaratırdı. En acımasız Sovyetler döneminde, Türk isminin yasak edildiği zamanda korkmadan, çekinmeden Rus`lara karşı; Ben Türküm - diye övünen, Turan`ı basıb bağrına Altaylara çıxsın/Mümkün deyil, asla olamaz naili amal/Ettikce cesaret eli bir milleti pamal (Cavid, 2007: 111) - söyleyen Hüseyin Cavid'in kalemi Rus`dan, Rus tarihinden yazmadı, yazamadı, çünki O`nun maneviyyatı Türk sözü, Türk kururu, Türk geçmişi ve Türk geleceyi ile daha sık bağlıydı. Cavid ismi ve Cavid sanatı Türk hakikati, Türk idealı ve Türk simvolundan kenarda tesevvüre gelmezdir (Aliyev, 2007: 147). Bu yönüne göre Cavid`i mecazi manada desek, dövenler övenlerden daha çoktu.

Bütün yaratıcılığı ile Türklüye hizmet veren Cavid efendi "Uçurum"da Türkün özünü unutmasını, maneviyatsızlaşmasını, fransızlaşmasını milletin faciası gibi değerlendirir. Duykularını Uluğ beyin vasitasıyla böyle dile getirir: O gün ki, İstanbul`da,/Genclik fransızlaştı,/Getdikce türk evladı,/Uçuruma yaklaştı (Cavid, 2007: 111). Bir türk evladının fransızlaşması, maneviyyatsızlaşması Cavid`i haklı olarak endişelendiriyordu, çünki bir milletin maneviyyatsızlığı, onun yok olmasıdır. Yazarın ilk şiirler kitabını Geçmiş günler adlandırması da rastgele değildri. O, geçmiş ile yaşıyor, dönüp dolanıp eserlerindeki olay ve kahramanları ile okurlarını türklüğün eski çağlarına götürüyor, bir tek Türklüğün eski çağlarına götürmekle kalmıyor, Türkce konuşuyor ve Türkce yazıyordu.

1937′de, eski Sovyetler birliği`nin bünyesindeki diğer Türk Cumhuriyetlerinde olduğu gibi, Azerbaycan'da düşünülmüş, planlanmış şekilde milletin aydınların yok edilmesi kampanyası başlatıldığı zaman, Avrupa ülkelerinde, Türkiye'de, Moskova ve Sankt Peterburk üniversitelerinde yüksek tahsil görmüş bilim adamları sebebsiz sebeblerle, çeşitli suçlamalarla tutuklanıyor, Sibirya`ya sürgün ediliyor ve ya yerindece kurşuna diziliyordu. Böyle mütefekkir, akideli insanlarnın yerini Sovyet ideolojisinin prensiplerine göre eğitilmiş, Komünist partisi`ne ve Stalin`e sadakatli genc kadrolarla dolduruluyordu. Düşünülmüş, maksatlı bir şekilde edebiyatta, kültür hayatında eski ile yeni arasındaki her türlü gelenek ve birikim bağlarını kırıyor, eski olan her şeyi mahv edilmeğe, unutdurmağa çalışılıyordu. Yani, halkının dünü, geçmişi ile yaşayan değilde, aksine, dününü, geçmişini unutan, hafızasız bir halde yalnız bugünle telkin olunanlarla yaşayan Mankurtlar yetiştiriliyordu. Türk Cumhuriyetleri'nde dillerin yok edilmesi gibi prosesler süretlendiriliyor, alfebeleri değiştiriliyordu. Bir çokları geleceğini karantiye alarak bu plana uyarak "böyük kardeşimiz"den, Stalin`den, partiyadan, pamuktan, kolhozdan, traktörden, İliç lambalarından yazdığı bir zamanda rusa karşı direnipde hayatından dini, dili ve inancları uğruna canından geçenlerde; can verib, nam alanlar da oldu. En ağır, en acımasız bir dönemde, Sovyetler döneminde Türk sözünün dile getirilmesi yasak edindiği bir dönemde, hiç neden ve hiç kimden korkmayarak, çekinmeyerek, Rus`lara karşı gelen, türklüğün var oluşuna hizmet veren, Türklüğü bir bayrak gibi Rus`a karşı yücelden Hüseyin Cavid efendi gibi.

Ulu önder M.K.Atatürk der ki, Kişinin içinde yaşadığı toplumu sevmesi, onunla gurur duyması, onun yükselmesi ve ilerlemesi için her türlü fedakarlığı yapmasıdır (Öztürk, 2007: 1). Bu manada, Türklüğün var oluşu için "kendi tarihi köklerine, ecdatları tarafından yaratılmış milli-manevi deyerlere bağlılığı ile gelecek kuşaklara örnek olan Cavid efendi her türlü fedakarlığı yapmış, Türklüğü genc

nesle aktarmak için hep Türkden, Türk geçmişinden, Türkçülüğün eski çağlarından yazıb yaratmıştı. Günümüzde millilik, Türklük kavramını anlamak için Cavid yaratıcılığını derinden öğrenmek, mısra mısra, imge imge tahlil etmek yeterlidir. Çünkü Cavid bir tek filozof şair - dramaturk, değil, büyük ideologtu. O'nun yazdıkları tamamında büyük amala hizmetti.

Bugünden düne boylananda görüyoruz ki, sovyet eleştirmenleri Cavid`i doğru keşif etmişlerdi. Huseyin Cavid sanatından bahis etmek, O'nun yaratıcılığnı araştırmak, aslında, tarihe ekuskursiya etmek, tarih ve hükümdarlar konuusunda konuşmaktı. Bu açıdan İslam konusu da Cavid için Şark konusunun sanatsal ifadesine hizmet verir. O, İslam konusunu Müslüman Şark`ının, Türk dünyasının birliği ve bütünlüğü ideyasını canlandırmak için dikkate çekmiş, aynı zamanda Cavid sanatında İslam hem de Turan`çılık teorisinin esas daşıyıcılarından biri gibi dikkatedeğerdir.

Azerbaycan edebiyatı`nın "eşsiz" ve talihsiz sanatkarı Hüseyin Cavid efendi`nin yarattığı imgelere göz atanda gözümüzün önünde Şark fatehi, Şark düşünürü, Şark Peygamberi, Şark aşığı, Şark şövalyesi sıralanıyor.

Cavid Şiirlerinde Tarih

XX yüzyılda dünyayı saran savaşlara, katliamlara, insan facialarına sessiz kalamayan, böyle bir dönemde dili, dini, kültürü ve tarihi bir olan milletlerin birlik, beraberlik sergilemesini, fitne fesatlara uymaması isteğinde olan Cavid bu tendensiyaya yalnız sahne eserlerinde deyil, şiirlerinde de sadık kalmış, yaratdığı silsile imgeler ve ideyalar sistemi ile Türklük teorisinin tüm taraflarını yansıtmıştır. 1916`da Anadolu harbzedelerine yardım amaçlı yazdığı “Harb ve felaket” şiirinde Cavid Turan`dan, Türkün şanlı tarihinden, dünyayı titreten ecdatların kahramanlığından bahisediyor:

Ulu şahlar, kibirli hakanlar,

Papalar, hep halifeler her gün

Diz çökerlerdi Türke karşı bütün.

Çünki parlardı erlerin kılıcı,

Hepsi kartal kibiydi saldırıcı.

Hepsi bir zevq alırdı kuvvetten,

Ululuqdan, müzafferiyyetden.

Bunu gördükce qomşu devletler

Memleketler, zavallı milletler

Hep boyun bükdü, Türke yalvardı,

Merhamet gördü... canı qurtardı (Cavid, 2007: 52-53).

Şair bir zamanlar Alp Arslan`ların, Malazgirt’te Diogen`leri, tüm Avrupa’yı korkutan Yıldırım Beyazıt`ların şanlı zaferlerine şahitlik etmiş Türklerin, felaket pençesindeki çaresizliğine, “bir penahgah” aramasına üzülüyor. Türkiye Cumhuriyeti`nin Başbakanlık Devlet Arşivleri tarafından ortaya çıkarılan belgelere göre 1910-1922 yılları arasında Ermeni çetelerinin yaptığı katliamlar sonucunda Anadolu`da 523 bin 955 Türk katledilmiştir. Kars ve Ardahan havilisinde Müslümanlara ve esirlere yapılan soykırım belgesinde yazılanlar insanı dehşete getirir. Belgelerden birinin özetinde yazılıyor: Kars ve Ardahan havalisinde soykırıma uğrayan Müslümanların sayısının 30.000’e vardığı,

muhafazası Ermenilere verilen Osmanlı esirlerinin çok kötü muamele gördükleri ve tüfek dipçikleriyle öldürüldükleri… bildirdiklerine dair (6. III. 1915) HR. SYS. 2878/1, Belge no: 2 (10).

Ve yahut: "Kars Hükümetinin düşmesinden sonra Kars, Sarıkamış ve Karakurt havalisinde Ermenilerin İslam ahaliye feci zulümler yaptıkları, General Osebyan'ın emrindeki kuvvetlerin bütün bu olayların sorumlusu olduğu, Kars'ta kalan askerlerin işkence ile öldürüldükleri, Şura kurucularının şehirden sürüldükleri, ev eşyalarının yağmalandığı, zorla para ve mallarının Ermenilere devrettirildiği; bir çok karyenin basılarak topa tutulduğu, bazı köylerde ahâlinin akla hayale gelmeyecek zulümlerle katledildiği; damlara doldurularak yakıldığı, süngülerle katledilerek Aras nehrine döküldükleri, binlerce hayvan, zahire ve değerli eşyalarının gasp edildiği, 1918 yılından beri Kars havalisinde katledilen Müslümanların sayısının yirmi beş bine ulaştığını bildiren mezâlime uğrayan bazı köylerin temsilcilerinin sunduğu muhtıra (5. V. 1920) HR. SYS. 2878/30 (10). Cavid ermenilerin Müslümanlara yaptıkları zulmü ve katliamı anlatan bu belgelerdeki olayları, Türklerin ne kadar kanlı olaylara şahit olduğunu, Kars ve Oltu çevresinde sebepsiz olarak alçakcasına katledinlere ithafen Mazlumlar için şiirinde dile getiriyor. Bedii-felsefi, sosyal-siyasi görüşlerini yansıtan muhteşem eserlerinden biri olan İhtiyar bir Türkün vasiyeti şiirinde Cavid insanları birbirlerine sevgi ve saygı göstermeği tavsiye ile yanaşı, Türk milletini her zaman cömert, vicdanlı, adil olmasını, riyadan, kinden, acizlikden, korkaklık ve bu gibi kötü huylardan uzak olmasını arzu edir, yine Türklerin şanlı tarihinden, geniş topraklara sahip olmasından bahisedir ve bunları anlatırken Türk halklarının milli kimliğini, tarihini bilmesi ve öğrenmesinin gerektiğini dile getirirdi:

Bir milletin tarihidir kökü, yurdu, yuvası,

Tarihimiz baş ucundan hergiz eskik olmasın.

"Altay" dağı, "Makan" çölü, hem de "Yasin ovası",

Birer aydın sahifadir, her Türk gerek anlasın (Cavid, 2007: 128).

Kendi tarihini, geçmişini unutan halkların ölüme mahkum olduklarını vurğulayan Cav id`in Bakü`de Nargin adasında "kartalın vahşi tırnağı" altında ezilen "mahzun gönüller"in sahiplerine-Türk esirlerine ithafla yazdığı Türk esirleri şiiri de tarih kokuyor.

I. Dünya Savaşı`nın şiddetli bir döneminde – 1916 yılında Kafkas Cephesinde, Türk Ordusunun mağlubiyetleri Azerbaycan Türkleri`ni ziyadesiyle üzmüş ve Anadolu'dan gelen felaket haberleri, esir Türk askerlerinin Nargin Adası`na götürülüşü gibi olaylar, Azerbaycan Türklerini derinden yaralamıştı. Osmanlı Devletinin Kafkas Cephesi savaşlarında Rusya'ya mağlup olması Azerbaycan Türklerinin istiklal arzularını törpülemiş ve onların bu konudaki ümitlerinin azalmasına sebep olmuştu. Bu tarihlerden itibaren Azerbaycan Türkleri ilgilerini, Rus işgaline uğrayan yerlerdeki Müslüman harpzedelere, savaşta esir düşen Türk esirlerine ve kendilerinin Rus ordusunda bulunan Müslüman askerlerinin sorunlarına yöneltirler. Bu maksatla "Kardaş Kömeği" adlı gazetesi ("Kardaş Kömeği" Gazetesi, 11 Mart 1915) çıkarırlar.

Kafkas Cephesi savaşlarında mağdur duruma düşmüş kardeşlerine Kardaş Kömeği parolası ile tarihte eşi benzeri görülmemiş bir yardım çalışmasına girişirler (Betül, 2000: 73-74) ki, Cavid de bunların önde gendenlerinden olur. 1922 yılında Sovyetler Birliği`nin İslam dini aleyhinde keskin çalışmalara cevap olarak Cavid, Peyğamber eserini yazır. Ve eserde çocukların dili ile o dönemi şöyle anlatır:

Dün bir kuş gördüm yaralı,

Düşmüş yurdundan aralı,

Söylerdi sanki her halı;

Vahşi kartal kıydı bana,

Vatan! Ah sevgili ana! (Cavid, 2007: 141)

Genellikle, Cavid sanatından bahis etmek, O`nun yaratıcılığnı araştırmak, aslında tarihden konuşmaltı. Çünki okur O`nun yazdığı eserleri okurken Türk tarihinin eski cağlarına ekskurs edir, Alp Er Tonga, Afrasiyap, Muhammed Peyğamber, Hayyam, Siyavuş, Yıldırım Beyazıt, Topal Timur vb. tarihi şahısların hayatı, yaşamı, dönemi, zaferlerini öğrenir. O`nun yarattığı imgeler nazar ederken gözümüz n önünde tarihi şahıslar sıralanır.

Nehrin akışını bir defa seyr etmek mümkün olduğu gibi, tarihde baş veren olaylar da bir defa yaşanır. Edebiyat ise tarihde bir defa yaşanan her hanki bir olayı eserlere konu etmekle ebediyen yaşamak hükuku verir. Aristotel Poetika eserinde poeziya (edebiyat) tarihden daha felsefi ve ciddidir. Tarih olanı, edebiyat ise olması gerekeni yazar. Bu anlamda edebiyat tarihden daha geniş ve ehatelidir - darken bunu düşünmesi lazım.

Sonuç

Her bir milletin temel sütünu Milli tarih ve kültürdür. O`nu sevmek ve mükemmel öğrenmek gerek. Çünki O`nu öğrenmek tarihi yaddaşımızı tazelemek, yaşatmak demektir. Milletin edebiyatı, milli ruhu ve milli hayatı göstermek bakımından edebiyat bir aynadır. Bunun tastiki için O, milletin fikir ve kalem ürünlerini icelemek yeterlidir. Çünki edebiyat, toplumun bir kurumudur ve kendisini meydana getiren toplumun diğer kurumlarıyla bağlıdır. Bir milletin coğrafi çevresiyle, iktisadi, dini, hukuki, ahlaki bedii, siyasi ve tarihi hayatıyla edebiyatı arasındaki bağlantılar absurtdur. Mensup oldukları toplumun geçmişteki, bugünkü ve gelecekteki bir ülküsünü başarıyla temsil eden insanlar dahilerdir. Hüseyin Cavid de bu dahilerden biridir. O, tarihi eserlerini yazarken tarihi gerçeklere daha çok atıf yapmış, yaratıcılığında tarih ve tarihi hükümdarlara geniş yer vermiş, eserlerinde Türk`ün şanlı tarihi ve tedbirli, savaşçı, cesur, iradeli, mağrur hükümdarları ile canlandırmıştı.

Kaynakça

Betül Aslan. I. Dünya Savaşı Esnasında "Azerbaycan Türklerinin "Anadolu Türklerine "Kardaş Kömegi (Yardımı)" Ve Bakü Müslüman Cemiyet-İ Hayriyesi. Ankara, AtaTürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, 2000. s.73-74

Cavid H. Eserleri. 5 ciltte I cilt. Bakü: Elm, 2007.

Cavid H. Eserleri. 5 ciltte II cilt. Bakü: Elm, 2007.

Cavid H. Eserleri. 5 ciltte, III cilt. Bakü: Elm, 2007.

Cavid H. Eserleri. 5 ciltte, IV cilt. Bakü: Elm, 2007.

Cavid H. Eserleri. 5 ciltte V cilt. Bakü: Elm, 2007.

Cavid M. Cavidi hatırlarken. Bakü: İşık, 1976.

Cafer M. Hüseyin Cavid. Bakü:Azerneşr, 1960.

Öztürk M.Atatürkün dış türklerle ilgili düşünceleri ve çalışmaları. Kayseri Türk ocağı, sayı: 77, Mayıs, 2007. No:1

İsaxanlı Hamlet, Geçmişin felsefesi veya tarih nasıl yazılır? Hazar haber, say 288, Eylül, 2010.

Kaplan, Mehmet, Kültür ve Dil/ İstanbul, Dergâh Yayınları. 1982. s, 64-78

"Kardaş Kömeği" Gazetesi, 11 Mart 1915.

Hüseyin Mehdi, Eserleri. On ciltte, IX c., Bakü: Yazıcı, 1979. s, 173

Nazim Ali Bugünkü Azerbaycan Şura edebiyatı hakkında bazı kaydlar / Cavidşünaslık. 10 ciltte, II-III c., Bakü: Elm, 2007. s, 214.

Resulzade Muhammed Emin. Çağdaş Azerbaycan Edebiyatı", Bakü, 1991.

Paşazade Ş. A. Kafkazda islam. Bakı: Azerneşr, 1991.

Muhammed Peyğamberin hayatı. Bakü: Azerneşr, 1990. s, 62

Turan A. Cavid efendi. Bakü: Aras, 2004.., 208

Zeynallı H. Hüseyn Cavid`in yazdığı "Peyğamber" hakkında mülahizelerim // Zeynallı H. Seçilmiş eserleri. Bakü: Azerneşr, 1983, s. 36-79.

(6. III. 1915) HR. SYS. 2878/1, Belge no: 2 (10)

(5. V. 1920) HR. SYS. 2878/30 (10).

www. ziyagokalp.com

GENEL TÜRK TARİHÇİLİĞİNDE TAHRİFAT SORUNU ÜZERİNE BAZI GÖRÜŞLER

Doç. Dr. Kürşat YILDIRIM

İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Özet

Genel Türk Tarihi sahasında bazı tahrifatlar yapılmaktadır. Tahrifat, "bir şeyin aslını bozma, değiştirme" demektir. Bu sahadaki bazı çalışmalar, kaynaklarda bulunmayan, aslında hiç var olmamış olay ve olguları hakikatmiş gibi sunmakta veya kaynaklardaki bilgileri değiştirmekte, saptırmaktadır. Bu tahrifatlar ideolojik, siyasi sebeplerden kaynaklandığı gibi, tahrifat yapanın kendini ispatlama, tarihçilikçe, popülerlikte yer edinme gayretinin bir parçası da olabilmektedir. Özellikle ana kaynak bilgisi olmayanlar tarafından yapılan tahrifatlar, tarih yazıcılığında ve tarih eğitiminde büyük sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Herhangi bir ana kaynağa dayanmayan, tarih metodundan yoksun, her bakımdan problemli, bilimsel bir araştırma dahi sayılamayacak bu tür eserlerin tarihçiler tarafından, zaman yokluğu, siyasi veya sosyal çekinceler gibi gerekçelerle eleştirilmemesi tarih biliminin ilerlemesini engellemektedir.

Anahtar Kelimeler: Genel Türk Tarihçiliği, Tahrifat, Tarih Yazıcılığı, Tarih Eğitimi

SOME OPINIONS ON DISTORTION PROBLEM IN THE GENERAL TURKIC HISTORIOGRAPHY

Abstract

There are some distortions in the field of General Turkic History. Distortion means "break and change the original form of something". Some work in this field, presents events and facts that have not existed in the sources but actually never existed as facts and distorts and garbles the information in sources. These distortions may originate from ideological and political reasons and may be part of effort of the falsifier to establish himself or herself in history science or popularity. Distortions especially made by those who do not have main source information cause major problems in historiography and history education. The fact that such works, which are not based on any main source, lacking the history method, problematic in all respects and not even a scientific research, are not criticized by historians for lack of time, political or social withdrawals, prevents the progress of history science.

Keywords: General Turkic Historiography, Distortion, Historiography, History Education

Giriş

Genel Türk Tarihçiliği veya Eski Türk Tarihçiliği tarih bilim dalı içerisinde, çok fazla dil, kaynak, metot, coğrafya, kültür bilmeyi gerektiren kendine has bir alandır. Esasen İslam öncesi Türk tarihi üzerine yoğunlaşan bu tarihçilik, diğer dallara nazaran zorluklarla doludur. Bununla birlikte bu alan Türklerin uzak ataları ve kökleriyle ilgilendiği için aynı zamanda en ilgi çekici, genel tarih okuyucularının en çok merak ettikleri tarih dalıdır.

Durum böyle olunca, alanın çekiciliği, popülerliği de beraberinde getirmekte ve böylece Genel Türk Tarihçiliğine bir araştırmacı ilgisi doğmaktadır.

Tahrifat, sözlük anlamıyla "bir şeyin aslını bozma, değiştirme" demektir. Genel Türk Tarihçiliğindeki problemlerden birisi budur. Tahrifat birkaç türlü yapılmaktadır. Buna göre araştırmacı türlü maksatlarla bilimsellik taşımayan teorisini veya teori denemeyecek bir iddiasını ispat etmek için bazen kaynaklarda geçen tek bir kelimenin dahi aslını değiştirmekle meşgul olabilir. Tahrif edilmiş tek bir kelime üzerine koca bir tarih yazılır.

Akademisyen veya amatör olsun, bu araştırmacıları şöyle sınıflandırabiliriz:

1) Araştırmacı gerçekten bu alanın gerektirdiği vasıflara sahiptir. Bilimsel kriterlere göre, yaygın kabul gören, bilime yenilik getiren tespitlerde bulunabilir, teori ortaya koyan, problem tespit eden ve çözen çalışmalar yapabilir. Bu araştırmacılar, spesifik çalışmalar yaptıktan sonra bilimsel olgunluk çağlarında daha genel, popüler, genel okuyucuya hitap eden kitaplar yazmaya yönelir. Bu süreçten sonra teori oluşturmak ve problem çözmekten uzak, halkın ruhunu okşayan ürünler vermek, araştırmacının işine gelir. Bu yüzden çok az ve hatta birkaç kelimeyle de olsa tahrifata yönelebilir.

2) Araştırmacı alanın gerektirdiği dil, kaynak gibi donanımlara sahip olmasa da sağlam bir tarih metodu ve bakış açısıyla, kültüre ve düşünceye hâkimiyeti ile teoriler ortaya koyar, problemlerle tespit eder ve çözer. Bunlar da çok geçmeden genel tarihler yazmak isterler. Donanımları yetersiz olduğundan kaynaklardaki bilgileri kafasındaki şablona göre farklı okuyabilir, değiştirebilir.

3) Araştırmacı alanın dışında bir formasyona sahiptir, alanla ilgili bilgisi çok azdır, dil ve kaynak temeli yoktur ama tarih metoduyla paralel veya çakışan problemler, konular üzerine zaman zaman, dar kapsamlı çalışmalar yürütebilir. Bu tür çalışmalar alan dışı katkı olarak çok kıymetlidir. Bununla beraber bu tür araştırmacılardan bazılarının, Genel Türk Tarihi sahasında genel okuyucuya hitap eden tarih metinleri kaleme almaları yine popülerleşme ile ilgili bir süreçtir. Bu teşebbüs bazen araştırmacının kendi alanında yeteri kadar başarı gösteremediği şeklinde yorumlanır. Bunun üzerine araştırmacı yeni yöneldiği bu alanda kendisini göstermek için tahrifat yapmak zorunda kalabilir.

4) Araştırmacı, farklı bir formasyona sahiptir. Kendi alanında çok başarılı biridir. Tamamen şahsi ilgisi sebebiyle Genel Türk Tarihi alanında da bir şeyler yazmak istemektedir. İyi niyetli, tabiri caizse "suya sabuna dokunmayan" bu çalışmalar, alanın uzmanları tarafından çok eleştirilmez, hatta bazıları alanın popülerleşmesine katkıda bulunduğu için kendi alanında başarısıyla ön plana çıkmış bu kişilerin teşebbüslerini takdirle karşılarlar; bununla beraber bu araştırmacının çalışmaları alanın uzmanları tarafından kendi çalışmalarında kaynak gösterilecek bir araştırma eseri olarak değerlendirilmez. Kendi alanında başarılı ve hatta meşhur olup, bu yeni girdiği alanda dikkate alınmayan araştırmacı, birkaç "sivri" çıkış yapmak ihtiyacı duyar. Bunun için ise alan uzmanlarından farklı bir şey söylemelidir. İşte bu noktada tarihçinin elindeki tek malzeme olan kaynaklara yönelir ve farklı bir şey söylemek adına bazı bilgileri tahrif eder.

5) Araştırmacı bizatihi üniversite kadrosu olarak, Genel Türk Tarihçisi olabilir ama Genel Türk Tarihçiliğinin gerektirdiği özellikleri taşımayabilir. Genelde üniversitelerde ders vermekle meşgul olan bu tür araştırmacıların alandaki bilimsel ilerleme ve gelişmeye katkıları çok sınırlıdır. Bunlar alanda ciddiye alınan, problem çözen, dünya bilimine katkılar sunan çalışmalar ortaya koyamadıklarından daima genel çalışmalar yaparlar. Halka hitap eden çalışmalara da pek girişmezler. Bununla beraber sürekli ders anlattıkları için genel ifadeleri ve metinleri alan terminolojisine ve üslubuna uygundur. Bu araştırmacılar alanın uzmanları tarafından saygı görse de onun çalışmalarına bilimsel bakımdan pek itibar edilmez. Popülerleşemeyen ve meslektaşlarından da atıf alamayan kişi, zaman zaman kaynaklarla oynama ihtiyacı hissedebilir.

6) Araştırmacı Genel Türk Tarihi ile ilgili hiçbir formasyona sahip değildir ancak kendi düşünce yapısına göre bu alanda bir şeyler yapılması gerektiğine inanmaktadır. Onun için Genel Türk Tarihi, bir Türklük davasıdır ve bu alanda Türklük şuurunda olan herkes rahatlıkla kalem oynatabilir. Böylece Türklüğe hizmet edilmiş olacaktır. Bu tür kimselerin çalışmaları, alan uzmanları tarafından ciddiye alınmasa da "milliyetçi" ve "ulusalcı" bazı genel okuyucular tarafından takip edilir. Onlar için Türklüğe hizmet edecekse, Türk olacaksa kaynaktaki bilgiler, "milli menfaatler" çerçevesinde tahrif edilebilir.

7) Araştırmacı Genel Türk Tarihi sahasını bir hesaplaşma sahası olarak görebilir. Türk tarih tezlerine ideolojik itirazları olan bu kişilerin alandaki çalışmaları, Türklerin sanıldığı kadar büyük millet olmadığını, Türk tarihinde kalıplaşmış görüşlerin yanlış olduğunu ispat etmeye çalışır. Genelde Marksist görüşe mensup araştırmacılar tarafından yapılan bu tür çalışmalar, araştırmacının ideolojik alt yapısını yansıtır ve çoğu kez siyasi görüşlere bir katkı olarak değerlendirilir. Bilim dünyası tarafından ciddiye alınmayan bu tür çalışmaların sahipleri, çoğu kez az sayıda ama katı taraflarıyla bilinir. Onlar için tahrifat, ideolojik hedefler doğrultusunda gayet makuldür.

8) Araştırmacı Genel Türk Tarihi ile ilgili gerekli donanıma sahiptir ama bu donanım ile yaptığı bilimsel araştırmaların gereği kadar ciddiye alınmadığını düşünebilir. Bu durumda, bilmediği, hiçbir eğitiminin olmadığı alandaki diğer bazı konulara eğilir. Bu şekilde bilim dünyasında olmasa bile genel okuyucu kitlesinde takdir göreceğini umar. Bu tür araştırmacılar kendi alanlarında, sahip oldukları donanımlara rağmen bilim dünyasına katkı sağlayamayan kimseler olarak kalırlar. Onlar yöneldikleri yeni alanda gelişi güzel, kaynağa dayanmayan yorumlar yapabilirler.

9) Araştırmacı Genel Türk Tarihi sahasında bir formasyona sahip değildir, kendi sahasında da başarılı bir kişi değildir. Başarılı bir insan olmak, toplumda yer edinebilmek için bu alanı bir fırsat olarak görmektedir. Hiçbir bilimsel kritere dayanmayan popüler eserlerde, bilim ile hiçbir şekilde bağdaşmayan iddialar ortaya atarlar.

10) Alana dair uzmanlığı ve eğitimi olan veya olmayan araştırmacı, Türk tarihi üzerinden siyasi bir algı yaratmak üzere belli merkezlerden yönlendirilmektedir. Bilim dünyasında ciddiye alınmayan bu tür araştırmacılar, popüler kültüre de hizmet etmekte, geçici gündemlerle, siyasete malzeme olmaktadır.

11) Araştırmacı sadece meşhur olmak istemektedir. Başka hiçbir maksat yoktur. Bu yüzden kaynakları istediği gibi konuşturur. Bu tür araştırmacılarda tahrifat had safhadadır.

Bu kategorilerdeki herhangi bir araştırmacı, iddialarını veya söylemek istedikleri ortaya koymak için bazı davranışlarda bulunur:

i) Kaynaklarda asla yer almayan bir bilgiden bahseder. Bilhassa Çin kaynakları gibi öğrenilmesi, okunup anlaşılması zor kaynaklardaki hayali bilgileri sunar.

ii) Kaynaklardaki bilgilerin yanlış okunduğunu veya yanlış anlaşıldığını öne sürer. Ona göre tek doğru okuyuş kendisininkidir.

iii) Binlerce yıl önceye ait kaynaklardaki kelimeleri bugünkü Türkçe kelimelerle eşleştirerek, kelime ve terimler uydurur, "halk etimolojisi" çalışmasıyla tarih teorisi kurar.

iv) Kaynaklardaki çok açık ifadeleri sembolize eder, sembolik anlatımla tarih metni oluşturmaya çalışır.

v) Aslını değiştirdiği bilgileri, nihai ve tartışılmaz bilgiymiş gibi sunar ve buna itiraz edenleri "milli" olmamakla itham eder.

vi) Tahrifatını meşrulaştırmak için metin aralarına Kuran-ı Kerim'den, Türk Yazıtları'ndan, Atatürk'ten vb. sözler yerleştirir.

vii) Türlü cisimler üzerindeki sembol ve damgaları, hiçbir mesnet olmaksızın gelişigüzel yorumlar. Bazı çalışmalarının başlığında mutlaka sembol, mit, damga vb. gibi anahtar kelimeler bulunur.

viii) Hiçbir yazılı ana kaynağı esas alamadığı için arkeolojik kaynaklara sarılır durur ki, arkeolojik kazı ve bulgu hakkında da en küçük bir bilgi sahibi değildir.

ix) Anlaşılmaz, işin içinden çıkılmaz ifadeler, uzun uzun cümlelerle kaynakların üstünü örtüp, kaynaklarda yer almayan ifadeleri dillendirir.

Tahrifatların önünü almak, bunun yayılmasına müsaade etmemek yine Genel Türk tarihçilerine düşmektedir. Bilhassa sosyal medya imkanlarının çoğalmasıyla bu tür bilimsellikten uzak görüşler halk kitleleri, okuyup araştırma isteğinden uzak gençler arasında hızla yayılmaktadır. Bu bakımdan uzmanların el atıp, tahrifat ürünü düşüncelerin kamuoyuna yerleşmesini engellemeleri; ancak halkın da uzman kişilerin bilimsel araştırmalarına gereken kıymeti vermeleri gerekmektedir.

AZERBAYCAN'DA SOSYAL FİKRİN YENİ FORMASI GİBİ AYDINLANMA HAREKÂTI, ONUN TEKÂMÜLÜNE FARKLI YAKLAŞIMLAR (TARİHÇİLIK AÇISINDAN)

Doç.Dr. Qasımova SEVİNC

Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan

Özet

Sosyal fikrin yeni forması gibi aydınlanma harekâtının Avrupa'da - önce Fransa'da, sonra Rusya'da doğduğu bilinmektedir. XIX yüzyıl-XX yüzyılın başlarında Azerbaycan'da tarihciliğin gelişiminde esas yön gibi eğitimci-demokratik, devrimci-demokratik, ulusal-demokratik yönler aydınlanma hareketinin bir parçası olarak istiklalçılığa giden yolda kendine has özelliklere sahipti. Makalenin yazılmasında amaç Doğu'da, özellikle Türk toplumlarında aydınlanmanın oluşumunu hızlandıran sosyo-politik faktörler, onun spesifikasyonu, okul ve aydınlanmanın oluşturulması yolundaki engeller, onun uygulanması için mücadele, rasyonel düşüncenin, milli mefkurenin oluşması ve bu alanda özel hizmeti olan aydınların tarihi fikirleri, Osmanlı ve Türk aydınlarla ilişkiler ve işbirliği konularına farklı yaklaşımlar, aynı zamanda, Sovyet ve bağımsızlık döneminde aydınlanma hareketinin önündeki engeller karşılaştırmalı analiz metodu ile incelenecek, hareketin bu gün de aktüelliğini tartışmaktır. Sovyet döneminde aydınlanma hareketi ile ilgili sayısız eserlerin yazılmasına rağmen, bu hareket dönemin ideolojisine uygun olarak ulusal çerçevede araştırılmamış ve Azerbaycan eğitimci-demokratların hem Osmanlı, hem de Türkiye aydınları ile karşılıklı ilişkisinden bahsedilmemiştir. Makalede bu ilişkilere dikkat çekilmekle Azerbaycan'ın ikinci kez bağımsızlığından sonra yeni bir kavramsal düşünce ortaya çıkarmaya yönelik adımlar üzerine odaklanacak, çağdaş metodoloji yaklaşımlar bağlamında bu sorunun tarihçilik açısından araştırılması incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Aydınlanma, mücadele, bağımsızlık dönemi, Doğu

ENLIGHTMENT MOVEMENT AS THE NEW FORM OF SOCIAL IDEOLOGY IN AZERBAIJAN AND ITS EVOLUTION (FROM HISTORICAL PROSPOECTIVE)

Abstract

It is known that enlightment movement as the new form of social ideology firstly came to light in Europe, specifically in France and then in Russia. Education-demorcratic, revolutionary-democratic national-democratic aspects were the main directions in the development of history of Azerbaijan in the beginning of the XIX and XX century, which were also part of enlightment movement. These had important impact in the "road" to independence. The main aim of this article is to examine the socio-political factors that accelerated the formation of enlightment in East, especially in Turkish societies, its specificity, the obstacles to the formation of the school and the enlightment, the struggle for its implementation, the formation of rational thought, the development of national thought, different approaches to the issues of cooperation by Turkish intellectuals, obstacles in front of the enlightment movement during the period of Soviet and independence. These factors will be examined through the comparative analysis and current actuality of this topic will also be analyzed. Although numerous works related to the enlightenment movement in the Soviet period were written, this movement was not investigated in accordance with the ideology of the era and it did not mention the mutual relations of the Azerbaijani educated democrats with both Ottoman and Turkish intellectuals. It will focus on these issues and will focus on the steps towards the emergence of a new conceptual thought after the second independence of Azerbaijan. In the context of contemporary methodological approaches, the investigation of this problem in terms of historicity will be examined.

Keywords: Enlightenment, struggle, independence period, East

Giriş

"İnsanlık tarihinde öyle kişiler var ki, onlar kendileri için doğmamışlar, belki tüm halka ve hatta insanlığa hayır getirmek ve gelişimine neden olmak için yaratılmışlar. Bu insanlar sadece kendileri için değil, aynı zamanda toplum içinde yararlı olmuşlar." Dahi aydın Ü.Hacıbeylinin söylediği bu söz, hiç şüphesiz, XIX yüzyıl ve XX yüzyılın başlarında Azerbaycan eğitimci-demokratik hareketinde özel hizmeti olan düşünürlere aittir. Onlar kısa zaman kesiminde ettikleri mücadele sonucu, çok ilklere imza atmış ve büyük bir eğitimci nesil yetiştirmişler. Aydınlanma nerede ve nasıl gelişti? İlk aydınları düşündüren meseleler neydi? Aydınlanma hangi tarihsel koşulların ürünüdür? Aydınlanma döneminin karakteristik özellikleri neydi? Bu ideoloji, dünya aydınlanması bağlamında nasıl demokratik bir harekete dönüştü? Dünyadaki aydınları birleştiren ortak nokta nedir? Azerbaycan aydınlarını ve eğitimci-demokratik harekatın temsilcileri ne yapmaya çalışıyorlardı? Onların mücadelesinin hangi sonucları oldu? Bu tür sorulara cevap vermek için, dünya aydınlanmasının tarihine kısaca değinelim.

Dünya Tarih yazımında, rönesans ya da uyanış olarak adlandırılan dönem de aydınlanma dönemi olarak karakterize edilir. Bilindiği gibi, kapitalizme geçiş sürecinde yeni yaranmakta olan burjuvazinin ve halk kitlelerinin eski feodal esaretinden çıkmak girişimleri ile bağlı olan bu hareket eğitimci-demokratik harekâtı karakterini almıştır. Bilimsel literatürde bu terimi ilk kez F.Voltaire ve İ.Herder kullanmışsa da, Alman filozofu İ.Kant'ın 1874 yılında yazdığı "Aydınlanma nedir?" isimli makalesinde aydınlanmanın mahiyetinin tespit edildiğini görüyoruz. O, aydınlanmanı bilimin insan tefekkürünün, toplumun terakkisine kullanılmasında görüyordu. İ.Kant'a göre, aydınlanma bazı dogmatik fikirlerin diğer dogmatik fikirlerle değil, özgür düşünceyle değiştirilmesi anlamına geliyordu. İşte bu düşünürler aydınlanmanın temelinde insan zekâsı, bilimin terakkisinde rolü ve imkanı durduğunu göstererek, orta asırları fanatizm, dini hürafa, zulüm devri adlandırır, tarihsel gelişimine kanunauygunluğunu kabul ederek ilerlemesine inanıyorlardı. Fakat, bazı durumlarda, onlar tarihselcilik ilkesini esasa alamadıklarına göre idealizme yuvarlandılar.

Aydınlanmanın hangi ülkede daha erken oluşması ve hangi tarihi şartlar altında evrimi, gelişimi, başka ülkelere yayılması ile ilgili farklı fikirler ve yaklaşımlar mevcuttur. Bazı araştırmacılar aydınlanmanın beşiğini İngiltere, bazıları Fransa'da bulur, bundan sonra Almanya, Rusya ve nihayet diğer Doğu ülkelerine geçtiğini gösterirler. Kapitalist ilişkilerine bütün ülkelerden daha erken giren İngiltere'ni Avropada aydınlanmanın beşiği sayanlar az değildir. İngiltere'de aydınlanma hareketinin ve felsefesinin en önde gelen temsilcilerinden olan John Lokk ve John Toland vatandaşlık hukuku prensiplerini hazırlamıştır. John Lokk, "İnsan İstihbaratının Uygulanması'"nda insana verilmesi gereken üç temel hukuktan bahseder. Bunlar hayat, özgürlük ve mülkiyet haklarıdır.

XVIII yüzyılda Fransa'da siyasi ideolojinin önemli yönlerinden biri olarak meydana gelen aydınlanma akımının F.Voltaire, J.J.Russeau, C.Montesquieu, D.Diderot, J.La Mettrie, Holbach, K.A.Helvetsi gibi temsilcileri olmuştur. Fakat bu düşünürlerin siyasi bakışlarındaki esaslı farklılıklar olmasına rağmen, onları eskiciliğe, feodalizme karşı mücadele birleştiriyordu. Anılan dönemde Avrupa'nın başka ülkelerinde olduğu gibi Almanya'da da aydınlanma dönemi başlanmışsa da, Alman aydınları bağımsız çalışa bilmediklerinden onlar İngiltere ve Fransa düşünürlerinin aydınlanma düşüncelerini Almanya'nın sosyal hayatına uyarlamaya çalışmışlardır. Aydınlanma daha sonra Rusya yaşamına siraat etmiş ve Avrupa'nın öncü düşünürlerinin eserleri ve faaliyetleri ile tanışan eğitimci-demokratlar bu fikirlerin taşıyıcılarına dönüştüklerinde mevcut iktidarın çıkarlarına aykırı hareketlerine göre sürgün hayatı yaşamışlardır. Böyle bir dönemde Güney Kafkasya'da sürgün hayatı geçiren düşünürlerle Azerbaycan aydınlarının görüşleri onların karşılıklı ilişkilerini şartlandirmiş, aydınlanma

Azerbaycan sosyal-kültürel fikir tarihinin önemli bir aşamasını teşkil etmiştir [Memmedova, 2001,s.67]

Araştırmacıların çoğu aydınlanmanın bir fikir akımı olarak XVIII yüzyılda meydana geldiğini kabul etseler de, aydınlanma fikirlerinin çok eskiden varlığını ve insanlık kültürünün gelişmesinde kaydadeğer rolü hakkında da farklı fikirler söylemişler. Ortaçağ Azerbaycan edebiyatında da aydınlanma düşüncelerinin geniş yayıldığını dünyaca ünlü Azerbaycan şairi ve mütefekkiri Nizami Gencevi'nin ölmez poemalarında görebiliriz. Öyle ki, "Hemse" ye dahil olan poemaların hepsinde eğitimci hükümdar düşüncesinin altın hatla geçdiyi dikkatı çekiyor. İşte bu tür zengin aydınlanma geleneklerine sahip olduğuna göre yeni dönemde Azerbaycan'da edebi-felsefi görüş aydınlanma hareketine önemli etki gösterdi. Aynı zamanda, XIX yüzyıl-XX yüzyılın başlarında tarihciliğin gelişiminde esas yön gibi eğitimci-demokratik yönün oluşumu aydınlanma hareketinin bir parçası olarak istiklalcılığa giden yolda kendine has özellikler taşıdı. A.A.Bakıhanov, M.Ş.Vazeh, M.C.Topçubaşov, M.Kazımbey, M.F.Ahundzade, H.Zardabi, A.Ağaoğlu, A.Hüseynzade, A.Topçubaşov, M.E.Rasulzade gibi düşünürlerin hem bilim karşısında, hem de milletinin geleceği için çektikleri çileler milli mücadelesi, dünya tarihi olaylarına bakış ve tarihi kavramları, Azerbaycan aydınlanma harekatının spesifik özelliklerinin göstericisine dönüştü. İşte bu dönemin düşünürleri sadece eserlerinde aydınlanma düşüncelerini tebliğ etmekle yetinmiyor, bu amaca ulaşmak için yollar arıyor, bu yollarda engelleri aşmak için mücadele etmekle bunu hareketlerinde göstermeye çalışıyorlardı. XIX yüzyıl ve XX yüzyılın başları Azerbaycanda sosyal fikrinin gelişmesinde Fransız aydınlanmasının rolünün yadsınamaz olduğunu belirtmeliyiz. Araştırmacı Z.Aliyeva "Azerbaycan ve Fransız maarifçiliyi: karşılıklı alakalar" eserinde Fransız ve Azerbaycan aydınlanmasının karşılıklı ilişkisinden ve etkisinden geniş bahsetmiş, F.Köçerli'nin, M.Rafili'nin, F.Qasımzade'nin, E.Mirahmedov'un, N.Memmedov'un, K.Talıbzade'nin, A.Ahmedov'un, S.Tağızade'nin aydınlanma hareketi ve bu hareketin esas önderleri hakkında yazılan eserleri eleştirel analiz süzgecinden geçirmiştir. O, söz konusu eserinde XIX yüzyılın ilk yarısında Azerbaycan'ın entelektüel kültürel ortamını oluşturan faktörlerden bahsederek yazıyordu ki, "Entellektüel-kültürel ortamın oluşmasında laik, Azerbaycan ve Rusça eğitim veren okullar, Petersburg va Moskova'daki yüksek okullar önemli rol oynuyordu. Rus, Batı Avrupa bilimsel çeşitli yollarla Azerbaycan'a girer, burada sadece yeni entelektüel ortam yaratır, sonuçta, yeni tip aydınlar, eğitim ve kültür adamları ortaya çıkar, aynı zamanda, eski aydınların çoğunun manevi aleminde de belli yenileşme süreci başlıyordu". Görüldüğü gibi, Fransız ve Rus aydınlarının düşüncelerinin Azerbaycana XIX yüzyılda etkiler göstermesi hiç de bunun ulusal çerçevede oluşmasının önüne geçmek demek değildi. Öyle ki, Azerbaycan aydınlanma harekatı geniş anlamda XIX yüzyılın 30'lu yıllarından intişar etmiş, Sovyet yönetiminin ilk yıllarına kadar bu süreç devam etmiştir.

Avrupa düşünürleri ve aydınlarının eserleri ile tanışma Azerbaycan aydınlarının bakış açısının şekillenmesinde önem arz etse de, tabii ki, Azerbaycan aydınlanması da kendi yolunu belirlemiştir. Azerbaycanlı aydınlar vatanseverlik, zeka, özgürlük fikirlerini yaymakla tüm insanların aydınlanması fikrini önerdiler. Tesadüf değildir ki, birçok araştırmacılar A.A.Bakıhanov'u sadece Azerbaycan'da değil, tüm Doğu'da aydınlanma düşüncesinin zirvesi sayıyor, Azerbaycan aydınlanmasının çiçeklenmesini onun adı ile anıyorlar. A.A.Bakıhanov milli aydınlara Fransız aydınları gibi, yerli halkı eğitmek, bakış açılarını ve düşüncelerini geliştirmek için büyük önem verirdi. M.F.Ahundzade'nin aydınlanma düşüncelerinin oluşmasında Avrupa aydınları Russeau, Voltaire, Monteskye, Didero ve başkalarının etkisi olmuştur. Özellikle, Monteskyenin "Fars mektupları" eserinin M.F.Ahundzade'in "Kamalüddövle mektupları" eserinin yazılmasında oynadığı rolü inkar edilemez. Birçok Azerbaycanlı aydınlar Fransa'da eğitim görmüş ve Fransızca'yı mükemmel bir şekilde biliyordular. Örneğin I.

Qutqaşınlı, ünlbiliyorduləşid bəy və Səadət Xanım"ı Fransızca olarak yazdı. Fransız aydınlanma düşüncelerinin Azerbaycan romantiklerinin de - Abbas Sahhat, Mehemmed Hadi, Hüseyn Cavit ilmi faaliyetlerini de etkilemiştir. Doğu ve Batı'nın sentezi, C.Memmedkuluzade'nin ilmi faaliyetinde özel bir aşamadır. Aydın N.Vezirov "Ağa Kerimxan Ardebili" ve "Deleduz" eserlerini Molier' dramaturjisinin etkisi altında yazarak, ikiyüzlülük, maneviyyatsızlık, açgözlülük gibi olumsuz insani özellikleri keskin eleştirmiştir. Fransız aydınlanma düşüncelerinin eğitimci-realistlerden - M.Sidqi, F.Köçerli, N.Narimanov, S.Qanizade, R.Əfendiyev ilmi faaliyetine de olumlu etkisini göstermiştir.

Feyzulla Qasımzade'ye gelince aydınlanma akımına ve hareketine dikkat çekmekle, onun gelişim evrelerini ve spesifik özelliklerini göstermeye çalışmıştır. XIX yüzyılda Azerbaycan ictimai fikrinde aydınlanmanın üç gelişim aşaması geçirdiğini, birinci aşamanın Azerbaycan'ın parçalanma döneminin son yıllarını ve 30-40'lı yılları kapsadığını, A.A.Bakıhanov, İ.Qutkaşınlı, Mirza Şafi Vazeh gibi az çok realizm'e eğilim gösteren düşünürlerin şahsında belirdiğini kaydetmiştir. O, bu aşamada Azerbaycan aydınlanmasının henüz çok zayıf, birincil ve köksalma aşamasında olduğunu, milli düşünceyle ilgili bazı özellikleri ile ancak cüzi bir oranda Rus aydınlarına yaklaşa bildiğini göstermiştir. O, ikinci aşamanın 50-60 yıllarını kapsadığını ve bu zaman Azerbaycan aydınlanmasının M.F.Ahundzadə'nin simasında kemale erdiğini, üçüncü ve son dönemin 70-90-cı yıllara rastladığını, bu dönemde aydınlanmanın M.F.Ahundzade'nin varisleri Hasan bey Zardabi, Necef bey Vezirov'un timsalinde yüzyılın sonlarında Bakü'de kapitalizmin gelişmesiyle bağlantılı olarak ileri pozisyonunu kaybetmeye başladığını göstermiştir. Ne yazık ki, pek çok araştırmacı realizmin yaratıcı yöntemi ile aydınlanma felsefesi arasındaki bağlılığı göstermeyi başaramadı. F.Qasımzade Azerbaycan aydınlanmanın ilk teşekkül döneminden bahsederek, aydınların milli değerleri terennüm etmelerini "köylü sınıfının çıkarlarına hizmet etmek" olarak takdim ediyor: "Doğru, aydınlanmanın teşekkülü döneminde, ilk Azerbaycan aydınları, özellikle, Bakıhanov çar yönetimi aleyhine açık ve bağımsız mücadele etmedikleri gibi doğrudan köylü hakkı savunmamışlardır. Onların eserlerinde feodal sömürü koşullarında Azerbaycan köylülerinin ağır durumunun, köylü mücadelesinin tasvirine rastlamıyoruz. İlk aydınlar vatanseverlik, halkçılık, özgürlük ideallerini terennüm etmek, cahil kitlelerin eğitimi meselesini ortaya atmaklai köylü sınıfının çıkarlarına hizmet ediyorlardı ve tehkimçilik yapısına aykırı bir cephede duruyorlardı ".

Diğer araştırmacı Anver Ahmedov Azerbaycan'da aydınlanma hareketini dünya aydınlanması bağlamında incelemeye çalışarak, onun aşamalarını açıklamıştır: aydınlanmanın köksalma dönemi, han ve beyler içerisinde şekillenen saray aydınlanması, XIX yüzyılın 60-80-yıllar aydınlanması ve nihayet, yirminci yüzyılın başları aydınlanma dönemi olarak tanımlayarak, köksalma aşamasında olan aydınlanmayı Ortaçağ rönesansı ile bağlantılı olarak analiz ediyor.

Azerbaycan'daki aydınlanma hareketinin genişlemesi, ulusal aydınların büyümesi ile birlikte gerçekleşti. Bu gidişatta milli burjuvazi ile milli aydınların sentezi süreci de intişar ediyor, kültür ulusal karakter alır ve halkın ileri görüşlü düşünürlerinin etkisi ile milli birlik şekillenmeye başlıyordu. Bu dönemde Azerbaycan aydınlarının eserlerinde fanatizme karşı mücadele, bilime, eğitime eğilim, Avrupa kültürünü benimseme fikirleri terennüm edieğilimu. Kültür, bilim ve eğitim, bu aydınlanma döneminin ana motifleriydi. Aydınlar kitleler arasında farklılıkları ortadan kaldırmak için bu amaçla okul açtılar. Onların görüşüne göre, insanlar sadece aydınlanma yoluyla feodal tiranlığından kurtulabilirler. Gençleri bilim almaları için tavsiye eden aydınlar Batı Avrupa aydınları gibi akıl ve zekaya büyük önem veriyorlardı. Onların düşüncesine göre, akıl en büyük yaratıcı güçtür. Bilim, eğitim, kültür, cömertlik, akılla, ona göre gelişir. Akıla dayanarak ideal bir toplum inşa edebilirsiniz. Eğitimcilere göre, ahlak, toplumsal istismarın giderilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Azerbaycan'ın ilk realist aydınlarının önemli temsilcilerinden biri olan A.A.Bakıhanov Azerbaycan'ın sosyal ve kültürel fikirlerinin gelişiminde özel bir rol oynamıştır. A.A.Bakıhanov "Qanuni - Qudsî", "Esrâru'l -melekut", "Tehzibül - ahlak", "Eynül - mizan", "Gülüstani-İrem" gibi eserlerinde dil, coğrafya, tarih, astronomi, mantık, psikoloji, pedagoji vb. bilim dalları hakkında değerli düşünceler söylemişdi. A.A.Bakıhanov Koopernik, Bruno, Gallilei, Kepler, Newton, Lomonosov'un bilimsel - matematiksel, coğrafi, astoronomik araştırmalarını detaylı öğrenmiş, onların buluşlarını "Esrarül-Melakut" eserinde karşılaştırmalı analiz ederek, fikrini belirtmiştir. A.A.Bakıhanov maarifin okuldan başlanması fikrini ileri sürmekle milli okul kurulması fikrini destekleyen düşünürlerden biri olmuştur. A.A.Bakıhanov Kafkasya-Azerbaycan Türklerinin tarihine ait ayrıca bir eser yazarak, Kafkasya'da eski bir milletin yaşadığını ortaya koymuş oldu ki, bu da yeni nesle büyük etki gösterdi. Belelikle, A.A.Bakıhanov, M.Ş.Vazeh, İ.B.Qutkaşınlı, Q.B.Zakir'de köksalma aşamasında olan milli ruhu M.F.Ahundzade, H.B.Zardabi, S.A.Şirvani gibi ulusal aydınların sonraki neslini yetiştirdi. Kısacası, yeni nesilde milli özelliklerin nispeten belirgin şekilde ortaya çıkmasında milli-manevi varislik amili, aynı zamanda, milli-manevi değerlere ideolojik tutum önem arz etti. Böylece M.F.Ahundzade, H.B.Zardabi ve diğerleri ulus, din, yurt ve benzeri kavramların felsefi, politik ve ideolojik yönlerine bakmaya başladılar. Eğer A.A.Bakıhanov milletin geçmişini, esasen, tarihi pozisyondan işıqlandırırdısa, M.F.Ahundzade, H.B.Zardabi ve b. felsefi, politik, ideolojik yorumlar vermeye başladı. Bu da şüphesiz, ulusal ideolojimizin ortaya çıkmasına yol açmıştır [Ehmedli, 2017].

Azerbaycan'da eğitimci-demokratik fikrin oluşumu, ulusal uyanış, yenilenme düşüncelerinin oluşumunu daha fazla M.F.Axundzadə'nin adı ile anıyorlar. Sanatsal ve tarihi açıdan yazdığı eserlerinde o, en çok "milleti cehalet girdabından marifet ışığına çıkarmak", "kendi milletim", "halk", "millet uleması", "millet", "millethahlık" çalıştırdığı kelmelerde milli değerleri ön plana çekmekle, halkının milli bilincinin oturuşmuş olduğunu göstermeye çalışıyordu. M.F.Ahundzade sistemli aydınlanmanın temelini atmakla birlikte, onun milli zeminde harekete dönüşmesine yardım etmiş, kendisinden sonra gelen aydın nesillerin faaliyetine olumlu etki göstermiş ve tam manasıyla XIX yüzyılda Azerbaycan aydın fikrinin Mirze Feth Ali Ahundzade dehasını yaratmıştır. M.F.Ahundzade toplumun ileriye doğru gelişmesine engel olan cehalete, gerilere, despotizme, mütlakiyyete karşı kararlılıkla mücadele etmiş, yenileşmeni, bilime ve maarife sahiplenmeni, halkı sosyal-kültürel ilerlemeye ulaştırmayı, milli-manevi özgürlüğe ulaşmayı devamlı olarak tebliğ etmiştir. Büyük düşünür mensup olduğu halkın gözünü açmak ve onu arzu ettiği büyük geleceğe ulaştırmak için eleştiri ve aydınlanma yolunu tutmuş, bu yolda mümkün olan tüm olanakları yaratıcılıkla kullanmıştır. Rusya'nın Güney Kafkasya'da yürüttüğü siyaset Azerbaycan halkının manevi sarsıntıları ile birlikte, kültürel hayatında bir takım yeniliklerin ortaya çıkmasına da neden olmuştur. Azerbaycan'da gerçekçi edebiyatın gelişimi, yeni okulların açılması, spor salonları, seminerler ve tiyatrolar kültürel yeniliklerdi. XIX yüzyılda Güney Kafkasya'da Azerbaycan aydınlarının Rus devrimci-demokratları ile ilişkisi yeni görüşlü aydınların bütün bir toplumunu yetiştirmiştir [Грибоедов, 1989,s.387]; [Шавров, 1911,s.63-64]; [Hacıyev, 1980,s.6].

Azerbaycan'da eğitimci-demokratik yönün, aydınlanma hareketinin önderlerinden ve milli basının gelişmesinde yeni aşama açmış temsilcilerinden biri olan Hasan Bey Zardabi insanları eğitmek için yalnız hayır kurumları ve tiyatro oluşumunu kabul etmiyordu. H.Zardabi aydınlanma hareketinde daha geniş imkanlar açabilen fikir araçları arayışında olduğundan iyi idrak ediyordu ki, böyle araçlardan biri de ana dilinde gazetenin yayını meselesidir. H.Zardabi gazeteni bir tribün olarak kabul etmekle halkla konuşmak ve sorunları hakkında onlarla bölüşmek mümkün oldu. Bu konuda H.Zardabi "Rusya'da evvelinci Türk gazetesi" adlı makalesinde yazıyordu: "Bizim eski toplumu -Hayriye bina tutmadığından, tiyatro oynanan oda boş kaldığından tespit oldu ki, Müslüman kardeşlerimizi bir yere

dahil edip, zamanımıza uygun mektephaneler açtırarak, sokak ve pazarlarda kalan çocukları okutmak olmayacak. Bu dünyayı bilgi sahibi olmadan dolaşmak imkansız ... Ne yapmalıyız? Herkesi aramak istemiyorum, hayır diyorum. Sonunda, onları çağırmanın ve onlara söylemenin başka bir yolu olmadığını gördüm. Olmaz ki, benim sözümü duyanlardan hiçbiri anlayan olmasın ... Sevginin gazete çıkarmaktan başka bir çare yoktur ki, kağıdın üste yazılmış doğru sözler kapı-pencerelerden o iman menzillerine ulaşabilsin. Yine de, doğru kelime yerde kalsın ... "

Sovyet döneminde aydınlanma hareketi ile ilgili sayısız eserlerin yazılmasına rağmen, bu hareket dönemin ideolojisine uygun olarak ulusal çerçevede araştırılmamış ve Azerbaycan eğitimci-demokratların hem Osmanlı, hem de Türkiye aydınları ile karşılıklı ilişkisinden hiç bahsedilmemiştir. Azerbaycan toplumunun yakından bağlı olduğu Türkiye'de de bu döneme artık "Batı hayatının unsurları taklit veya moda şeklinde günlük hayata girmiştir" [Tanpınar,2006,s.128].

Sovyet döneminde XIX yüzyılda Azerbaycan'da felsefi ve sosyal-siyasi fikrin asıl mahiyeti unutdurulmuş, millilikden uzaklaştırılarak komünist ideolojisi bağlamında tetkik edildiğinden sahteleştirilmiştir. O dönemin bilimsel araştırmalarında tarihi gerçeğe uygun olmayan böyle bir genel sonuca varılıyor ki, XIX yüzyıl Azerbaycan edebi, sosyal-siyasi fikri ve felsefesi yirminci yüzyılın başlarında Azerbaycan'da marksist düşüncelerinin yayılması için zemin hazırlamıştır. Aynı zamanda, altmışlı yılların edebi eserlerinde, Azerbaycan edebiyatının bu tarihi safhası, kural olarak, gerçekçiliğin kritik bir dönemi olarak nitelendirilmiştir.

Camal Ahmedov M.F.Ahundzadenin aydınlanma herekatındakı rolünü, onun ders kitabı yazmak etkinliğini onaylayarak yazıyor: "O, öğretmen çalıştığı yıllarda ve sonraki dönemlerde Azerbaycan aydınlanmasınım krizlerini aşmak için yollar aramış, pedagojik açıdan önemli çalışmalar yapmıştır. En önemlisi, M.F. Axundov'un öğretmeni - yöntemsel çalışması ders kitaplarını hazırlama niyetiyle ilgilidir. M.F. Ahundov 1839 yılında "Alfabe" ders kitabını geliştirmeye başladı. Bu dersliyi sonraları o, 1857 - yılında hazırladığı yeni alfabe projesi esasında tekmilleşdirmiş ve tamamlamıştır "[Ahmedov,1992,s.106-107]. M.F.Ahundzade'nin yeni alfabe için otuz yıllık mücadelesi, aydınlanma faaliyetinin temelini oluşturuyor. Onun aydınlanma görüşlerinin kökünü yeni alfabe projesi uğruna mücadelesinde arayan akademisyen Feyzulla Qasımzade "M.F.Ahundov'un hayatı ve faaliyeti "monografisinde:" M. F. Axundov, halkının yaşamı boyunca refah için mücadele etti. Yeni alfabenin aydınlanma ve okuma işinde olağanüstü önemi olacağını bilen Axundov uygulanması uğrunda otuz yıla yakın çalışmış, İran'a ve Türkiye'ye gitmiş, Rusya ve Avrupa ülkelerine mektuplar göndermiş, dost ve ortakları ile yazışmış, genç nesil tarafından öğrenilmesi için yollar ve araçlara el atmış , hiçbir şeyi esirgememiştir" [Qasımzade,1966,s.10].

Görkemli aydının Arap alfabesini değiştirmek uğruna mücadelesi düşmanların her türlü çabasına rağmen terakkiperver güçler tarafından memnuniyyetle karşılanarak alkışlanmış, hatta teltife layık görülmüştür. 1863 - yılında büyük mütefekkir "Alfabe projesi" nin görüşülmesi amacıyla Türkiye'de Fuad Paşa'nın Cemiyeti Elmiyyesinde olurken kendisinin acımasız düşmanı, İran şairi Sürüş'ün Toplum üyelerini onun aleyhine kaldırmasına rağmen projeyi hayata geçirmek girişimine alkışlar alarak paşa tarafından "Mecidiye" ordenine layık görülmüş, ne yazık ki Proje kabul edilmemişdi. Hamid Memmedzade M.F.Ahundzadə'nin Arap alfabesinin değiştirilmesi uğruna mücadelesinin ulusal ve uluslararası karakterinden bahsederek yazıyor ki, "... büyük vatanseverin ömrünün yetişkin döneminin hemen, esas bölümünü adadığı bu mücadele aynı zamanda Arap alfabesinde yazan halkların, ayrıca kendi halkının ana dilinde eğitimi uğruna, ana dilinde kitap ve basının ortaya çıkması ve nihayet, milli maarifin ve kültürün gelişmesi için mücadele idi "[Memmedzade,1971,s.13]. Dahi mütefekkir kendisinin yeni "alfabe projesi" ni doğma yurdu Nuxa'da da tartışmak istemiş, bu amaçla

1868 - yılında Nuha'ya gelmiş, ancak bu girişimi de hemşerilerinin dini fanatizmi ve cahilliği yüzünden başarısızlığa uğramıştır. Kaynaklarda bu güne kadar ahundovşünaslıkta seslenmeyen XIX yüzyılın ikinci yarısı, yirminci yüzyılın başlarında Şaki'de yazıp yaratan İsmayıl bey Nakamın M.F.Ahundzade ile dostluk etmesi, onun aydınlanma görüşlerini alkışlaması ile ilgili bilgiler vardır. Araştırmacı Kamil Adışirinov 2006 - yılında yayınlamış olduğu "İsmail Bey Nakam: hayatı ve sanat yaratıcılığı" adlı monografisinde Nakam - Mirze Feth Ali Ahundzade ilişkilerinden geniş bahseder [Adışirinov,2006,s.25].

Ramiz Mehdiyev "Çağdaş Azerbaycan milli fikir şekillenme gibi" adlı makalesinde de bu dönemin aydınlarının milli ideoloji uğruna gösterdiği çabalardan bahsederek yazıyor: "İran'la savaş sonucunda 1828 yılından Rusya İmparatorluğu'nun ayrılmaz parçasına dönüşmüş Kuzey Azerbaycanda XIX yüzyılın ikinci yarısından itibaren dini kimlikten Azerbaycan milli ideyasının başlangıcı olan etnik kimliğe geçiş fikri, bu alandaki fikirlerin merkezinde yer aldı. Bu dönemde en önemli amaç, etnik bilincin dinsel bilinçten uzaklaştırılmasıydı. XIX yüzyılın A.A.Bakıhanov, M.F.Ahundzadə, Mirza Kazım bey gibi düşünürleri bu yönde çalıştı "[Mehdiyev,2011].

Bahsettiğimiz dönemin düşünürleri eleştirel realizm'e ait düşünürler olduğu iddia edildiğinden, birçok çalışmalarda onlara ilişki de farklıydı: "M.F.Ahundov şahsında oluşan yeni Azerbaycan edebiyatının kazandığı en büyük başarı onun eleştirel realizm'e yaratıcı yolu olarak yiyelenmesi idi ... A.A.Bakıhanov, M.Ş. Vazeh, Q.Zakir ve başkalarının yaratıcılığında geliştirilen eleştirel gerçekçilik M.F.Ahundovun simasında kemale erdi, edebi cereyan ve yaratıcı yöntemine dönüştü "[Qasımzade,1962,s.234-237]. 1970'lerin başlarından, bu türlü fikirler hakimdi. Çünkü edebiyyatşünaslıkta realizmin edebi akım olarak sadece iki aşaması - eleştirel realizm ve sosyalist realizmi kavramları bilimsel olarak kabul edilir, Sovyet hâkimiyetinden önceki dönemlerin gerçekçilik ise eleştirel gerçekçilik olarak görülüyordu. Esas mesele bunlardı ki, bu dönemin edebiyatlarında XVIII-XIX yüzyıl ve XX yüzyılın başlarının literatüründe bu dönemlerin Azerbaycan toplumu geride kalmış, cehalet içinde olan bir aşamada olarak sunuluyordu. Azerbaycan edebiyyatşünaslık biliminde realizmin gelişme aşamaları hakkında ilk sistemli teorik sınıflandırma da, eski Sovyet Doğu halklarının edebiyatında gerçekçilik meselesinin derin bilimsel açıklaması da bu tarihi dönemin sanat tartışmalarının dalgasında meydana gelmiştir [Qarayev Yaşar,2002,s.25-27] [Hacıyev,1984]. [Sovet Şerqi halklarının edebiyyatında realizm,1978,s.25-27] .

Fakat yine de uzun süre XIX yüzyılda yaşayıp yaratmış düşünürler iki kutba ayrılmış, Abbaskulu ağa Bakıhanov (1794-1847), Mirza Şafi Vazeh (1794-1857), İsmayıl bey Qutkaşınlı (1806-1861) eğitimci realist, Mirze Feteli Ahundzade (1812- 1878), Qasım bey Zakir (1784-1857), Seyid Azim Şirvani (1835-1888), Necef bey Vezirov (1854-1926) ve başkaları eleştirel realist yazarlardan sayılmıştır.

Araştırmacı İsmail Umudlu XIX yüzyılın ikinci yarısı XX yüzyılın öncesini Azerbaycanın medeni-aydınlanmasının rönesans adlandırır. Yani yetmiş yıllık dönemi Azerbaycan kültürel-aydınlanmasının rönesans dövrü gibi karakterize ediyor. O, aynı zamanda Azerbaycan türkleri arasında aydınlanmanın gelişmesinde Kafkasya müftülerinin danılmaz öneminden bahsederek, onları din adamlarından ve başkanlarından çok eğitimci, hatta, "Avrupa timsali aydınlar" diye isimlendiriyor. Kafkasya müftüleri sırasında Osman Efendi Vidadizade, Mustafa Efendi Borçalı, Mehemmed Efendi Müftizade, Abdülhamid Efendi Şirvanlı ve Hüseyin Efendi Qayıbzade gibi aydınların çalışmalarından bahsederek, onların temel faaliyetinin semnariyalarda ana dili, islam tarihi, Arap dilinden ders demeleri, derslikler yazmaları ve halkın maariflenmesi için okulların açılmasına destek vermelerini vurgulamıştır.

Bahsedilen dönemde yaşayan aydınlar gelecek bağımsız devlet kurucularının selefleri sayılırlar. Çünkü, eğitimci-demokratik hareketin ideologlarının çizdikleri yolda işte milli demokratlar Azerbaycan Halk Cumhuriyeti adlı bir devlet kurdular. Bu yolda Azerbaycan milli harekat ideyaları daha çok ilgi doğuruyordu ve teşekkül tapan çeşitli ideolojik akımlar, "bakışlar arasında yaratıcılarının adıyla doğrudan A.A.Bakıhanov ve M.F.Ahundzade ile bağlı olan" Azerbaycan milli harekat fikirleri daha çok dikkatı çekiyordu "[Tağıyev,2000,s.116].

Yeni dönemin ileri sürdüğü şartları kapsamında doğan bu meyilin etkisiyle "XIX yüzyılın sonu - XX yüzyılın başlarında H.Zerdabi, M.Şahtaxtlı, Ə.Topçubaşov, A.Ağaoğlu, A.Hüseynzade, C.Memmedkuluzade, M.A.Sabir, M.E.Rasulzade, Ü.Hacıbeyov, Y.V.Çamenzeminli ve diğer seçkin aydınlar, milli klasikler azerbaycanlıların milli benlik bilincinin uyanmasında, ulusal-kültürel yapılanmasında başlıca rol oynamışlar "[İsayev,Rüstemov ,2016,s.97].

Çağdaş bilimsel araştırmalarda böyle bir fikir özel yer almaktadır ki, XIX yüzyıl Azerbaycan'da ... ortaçağdan sonraki ilk yüzyıl gibi tekrarsız önem taşıyor. Doğrudan geleceğe - bugüne start götüren bu aşamanın ve bu yolun başında A.Bakıxanov, M.Kazımbey, M.F.Ahundov gibi önemli zeka sahipleri ve onların "adı ile bağlı milli-manevi rönesans aktı duruyor" [Ahundov,1987,s.165].

En önemlisi şudur ki, XX yüzyılın başlarında "ulusal bağımsızlık bilincine Azerbaycan bedii- teorik düşüncesini XIX yüzyılda teşekkül etmiş "aydın düşüncesi ve felsefesi yol açıyordu" [Qarayev,1980]. Tüm özelliklerine göre de XIX yüzyıl Azerbaycan edebi-sanatsal, felsefi ve toplumsal-siyasi fikrin gelişme tarihinin çok önemli, niteliksel yeni bir dönemi gibi ciddi ilgi doğurmaktadır. İşte bu dönemden başlayarak Azerbaycan ictimai-felsefi fikri, gerçek manada milli karakter, yeni anlam kazanmaktadır. Bununla da milli bilincin, milli mefkurenin oluşmasında önemli rolü olmuştur. Tüm mahrumiyyetlere rağmen, XIX yüzyıl Azerbaycan tarihinde milli uyanışla, milli intibahla daha elamettardır [Qarayev,1980].

Aydınlanma hareketi Türkiye'den de yan geçemedi. Türkiye'de Aydınlanma reformu, 19. yüzyılın ikinci yarısında genişlemeye başlamakla sosyal hayatın her alanına girdi. Bu ülkede yeni fikirler İ.Şinasi, N.Kamal, T.Fikret, M.Rauf gibi bazı aydınların sosyal-edebi etkinliğinde görmek mümkün oldu. Bu aşamada, Türkiye'de siyasal kurumlarla birlikte ortaya çıkan bir sıra edebi cemiyetler, edebi akımlar, eğitimci fikirlerin geliştirilmesinde önemli rol oynadı. XIX yüzyılın sonlarından faaliyete başlayan edebi kurum ve esas basın organlarından olan "Servet-i-Fünun" kendi etrafına çok sayıda realist yazar ve şairleri toplaya bildi ve XX yüzyılın başlarında Türkiye'de yenileşme kendi aydınları aracılığıyla gerçekleştirildi. Türk tarihinin aydınlanmasının oluşumu ve gelişmesi konuları tarihsel bağlamdan da incelenmiştir. A.S.Leventin "Hüseyin Rahmi Görpinar" (1964), M. Kaplan'ın "Tevfik Fikret" (1986), "Şiir Tahlilleri.1.-Tanzimattan cumhuriyete" (1997), M.Menginin "Eski Türk Edebiyatı Tarihi" (2000) , S.Tanylli'nin "Türkiye'de Aydınlanma Hareketi" (2006), I.Kocakaplan'ın "Namık Kemal" (2009), E.Z.Karalın "Osmanlı tarihi: İkinci meşrutiyet ve birinci dünya savaşı (1908-1918)" (2011) ve birçok araştırma çalışmaları Türkiye aydınlanma edebiyatının gelişim aşamalarının derinden öğrenilmesinde önemli rol oynamıştır. Malumdur ki, XIX yüzyıl genel Türk edebiyatının uyanışıdır. Bu yüzyılın 50-60. yılları, Türkiye'de edebiyatın yeni bir aşamaya girdiği bir zamandır. Azerbaycan'ın aksine, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki aydınlanma fikri ve hareketi farklı bir karakter taşıyordu. Böyle ki, XIX yüzyılın başlarında Osmanlı devletinde ekonomik ve siyasi kriz daha da derinleşdirdiyi bir zamanda III Selim ve II Mahmut'un "biçimsel nitelikli batılılaşma ve modernleşme" yolunda alınan tedbirler de istenilen sonucu verememişti. Tüm bu çabalara rağmen, Osmanlı Devleti, eski gücünü ancak zayıf Batı devletlerinden önce varlığını sürdürmeyi düşünerek, yavaş yavaş kaybediyordu. Bu başarısız iç politikanın ışığında, yönetici çevrelerin ilerici temsilcileri acil

reformlara duyulan ihtiyacın farkındaydı. Mustafa Reşit Paşa tarafından Sultan'ın Ali Fermanı kasım 1839'da Gülhane Sarayı'nda ilan edildi. Bu nedenle, bu kararname tarihe "Gülhaneh Hatti-Şerifi" olarak dahil edildi. 1839'da Türkiye'de Tenzimat Reformu ve 1856'daki Reform Kararı çıkarıldı. Düzenleyici reform, Osmanlı İmparatorluğu'nun Avropa ve Rus müdahalesi için politik, sosyal ve kültürel bir hareketiydi. Yönetmeliğin en çarpıcı yönü, fanatizme, dini fanatizme ve batıl inançlara odaklanan yeni, daha gelişmiş bir ideoloji ve aydınlanma düşüncesinin oluşmasıydı. Reform kararları beyanı ülkede büyük bir canlanma sağladı. Henüz genişlememiş Batı Avrupa'ya yollar açtı. Avrupa entelektüel ilişkilerini ileri seviyedeki aydınlarla ilerletmek için yeni adımlar atıldı. Bu yıllarda eğitime özel ilgi gösterildi. Bu nedenle, 1846'da bir Eğitim Kararnamesi imzalandı. Bu aşamada, Avrupa merkezli bir çok lise açıldı. 1848 yılında Darulmuallim (Öğretmen Okulu) açıldı. 1856'da, Türk dili ülkede ilk kez öğretilmeye başlandı. 1857'de Milli Eğitim Bakanlığı kuruldu. 1858'de kızlar için ilk okul oluşturuldu. 1860 yılında oluşturulan "Osmanlı bilim toplumu" Türkiyede mevcut olan "Bilimsel konseyin" işini devam ettirmekle birlikte, "Mecmueyi-fünun" ilk bilimsel kitle dergisinin ilk sayısını çıkardı. 1868'de Galatasaray Sultaniyesi faaliyete başladı. 1869'da "Genel Eğitim Nizamnamesi" yayımlandı. 1870 yılında Darulmüellimat-kız öğretmen okulu açıldı. İlk defa, ülke dışında öğrenim için bir öğrenci gönderildi. 1880'de ilk hukuk fakültesi çalışmaya başladı. 1891 yılında, Pedagoji Koleji ilk ve orta dereceli okullar için öğretim kurumlarını birleştirdi. İlk ulusal tiyatro "Gedik-Paşa" 1859 yılında İstanbul'da kuruldu. Her ne kadar eserleri ilk önce Moliere, Shakespeare ve Schiller gibi Avrupalı oyun yazarları tarafından sahneye konulsa da, Türk yazarların da draması sahneleştirildi. Müzeler ve halk kütüphaneleri halka hizmet etti. Bütün bunlar, yeni toplumsal tabakanın- burjuva ziyalıların ortaya çıkmasına neden oldu. Feodal-mutlakiyyet zulüm ve yabancı sermayeye bağımlılığın güçlenmesi, Osmanlı burjuvazisinin oluşumuna katkıda bulundu. Aydınlar ve öğrenciler, 1865 yılında faaliyetlerini tek bir cephede birleştirmek için "Osmanlı Eğitim Topluluğu" adlı bir örgüt oluşturdular. Tanınmış bilim adamı İbrahim Şinasi'nin ve yazar Namık Kemal tarafından yaratılan bu örgütün üyeleri kendilerini “Yeni Osmanlılar” olarak adlandırdılar. Aynı yıl İstanbul'da "Yeni Osmanlı Derneği" düzenlendi. Bu yıllarda Türk edebiyatında büyük değişimler yaşandı. Batı kültürüne daha yakın büyüyen genç bir nesil yetişmeye başladı. Bu genç neslin temsilcileri, batı edebiyatı temelinde eski edebiyattan tamamen farklı olan yeni bir cereyan yarattılar. Bu dönem "Tanzimat döneminde Türk edebiyatı" olarak adlandırıldı. Bu ismin altındaki edebiyat 1860'tan 1895'e kadar olan dönemi kapsamaktadır. Bu edebi dönemin temsilcileri “Edebiyat-i Ceditçiler” (Yeni Edebiyat) olarak bilinir. Osmanlı döneminde Tenzimat dönemi edebiyatının gelişimini üç aşamada görmek mümkündür: 1) 1839-1860. Hazırlık dönemi; 2) 1860-1870'ler. İbrahim Şinasi, Ziya Paşa ve Namık Kemal, “toplum için sanat” fikrinin hayata geçirilme süreci ülkenin sosyo-politik ve kültürel yaşantısına getirildi; 3) 1876-1896 yıl. Ekrem Hamid, Sezai, Ahmet Mithat, Beşir Fuat ve Naci gibi yazarların katılımıyla "sanat için sanat" amacıyla edebi örnekler oluşturma süreci. Yenileme sürecinde önemli rol oynayan gazetelerin adları önemli yer alıyor. 1831 yılında resmi devlet gazetesi olan "Takvim-i Vekayi-i" den sonra ilk özel Türk gazetesi, 1840 yılında İngilizce Çercil tarafından yayımlanan "Cevadis”dir. 1860'tan sonra gazetelerin sayısında hızlı bir artış oldu, 1861'de " Tercümani Ahval", ardından " Tesvir-i Afkar" neşr edildi. Aydın İbrahim Şinasi eserlerinde despotik kuruluşu eleştirerek, halkın gelişmesinin çaresini bu rejimin yıkılmasında görüyordu. O, yeniliğin uygulanmasını bu rejime karşı direnç usülüı gibi görür, faaliyetinde halkın öyle problemlerine işık tutuyordu ki, onlar halkını kaflet uykusundan uyandırsın. Şüphesiz, Şinasi halkına kendi diliyle müracaatı esas sayıyordu. O, halkın geleceğini onlara uyğun ve düzgün dil kültürü getirmekte gördüğünden Türk edebiyatına basit bir dil ve kolay ifadeler getirdi. Türk edebiyatının kurucularından olan Namık Kemal da İbrahim Şinası ile aynı yolu gediyordu. O, faaliyetinde yenilikçilik fikirlerini dile getiren Türk aydını və

entelektüellerinden biriydi. Feodalizmin köklerini savunmak, kişilik özgürlüğü, kadın hakları ve aydınlanma toplumu için savaşmak, Namik Kemal'in hayat kredosu idi.

Sonuç

Böylece, aydınlanma aşaması Avrupa ve Doğu'nun devlet, siyaset, sosyal fikir, felsefe, kültür ve edebiyat tarihinde önemli bir aşama olarak kabul edildi. XVII yüzyılın devrimleri sonucunda İngiltere'de başlayan Aydınlanma akımı yavaş yavaş Almanya, Fransa, Rusya'ya yayıldı. Azerbaycan ve Türkiye de dahil olmak üzere 19. yüzyılda doğuşunu Doğu'da buldu. Son olarak, "Ekinçi" gazetesi yayınlandığında, Azerbaycan'da ulusal basın kuruldu; Azerbaycan'da türkleşmek, islamlaşmak, avrupalaşmaq (modernleşmek), azerbaycancılık fikri hayatın bütün alanlarının temel fikrine dönüştü. Aydınlanma, Azerbaycan'daki Türkçülük fikirlerinin ortaya çıkışını ve oluşumunu teşvik etti. Türk aydınlanmasının fikirleriyle tanışma, Azerbaycan'daki ulusal kendi kendine yeterlilik sürecini güçlendirdi. Azerbaycan'da aydınlanmanın özelliği onun kısa bir sürede canlanması, zenginleşmesi, hümanizm, özgürlük, bilgi, eğitim, basın gibi terimleri öne çeke bilmesidir. Düzenleyici reform, cehalet, dini fanatiklik, yeni, daha gelişmiş ideoloji ve aydınlanma fikrini şekillendirdi. Türkiye'de ekonomik yaşamın, bilim ve kültürün her alanında gerçekleştirilen reformlar ülkeye ortaçağın kalıplaşmış dini-siyasi öğretilerinden uzaklaşmak imkanı tanıttı. Türkiye'de burjuva-demokratik hareket başladı ve bu harekata edebiyatın tanınmış temsilcileri katıldı. İbrahim Şinasi, Namık Kemal, Mithat Paşa, Ziya Paşa gibi Batı eğitimi almış ve Batı'ya eğilimli ilerici görüşlü gençler literatüre geldiler. Türk edebiyatında ilk dram tarzının esası konuldu, hikaye, roman, novella dalında ilk örnekler oluşturuldu ki, burada da eski, klasik edebiyattan farklı olarak sevgi ve dini konulardan daha çok vatanseverlik ve ilk sosyal olanaklar konularına tokunuldu. Türk reformcu - yazarların aracılığıyla Avrupa kültürü, Avrupa edebiyatı ile tanıştı ve yapılan tercümeler esasında ana dilinde onları okuma imkanı elde etti. XIX yüzyılın ikinci yarısında Türk edebiyatında başlanan reform ve buradan elde edilen tecrübeler sonraki XX-XXI yüzyıllarda da Türk sanat adamının ülkenin sosyo-politik hayatından yakından katılma imkanı verdi.

Son dönemlere yapılan araştırmalar gösteriyor ki, ister Azerbaycanda, isterse de Türkiye'de aydınlanmanın tarihi, onun ünlü taraftarları hakkında bilgiler karşılıklı olarak her iki kardeş ülkenin bilim adamları tarafından neredeyse tetkik edilmemiştir. Bu ise, hem Azerbaycanda, hem de Türkiyede aydınlanma gibi önemli dönem ve cereyan hakkında gerekli bilgi edinmeye imkan yaratmaz. Her ne kadar edebi örnekler artık her iki dile çevrilmiş olsa da, yıllar boyunca yaratılan zengin bilimsel arşivler fark edilmeden kalmaktadır. Azerbaycan'da ve Türkiye'de aydınlanma edebiyatı ve onu yaratan nedenler, "Ekinci" ve "Servet-i-Fünun" gibi maarifçi basın, maarifçi ədəbiyyatların tanınmış nümayendelerinin yaşam ve yaratıcılığı karşılıklı olarak her iki ülkede yaygın olarak incelenmesi gerekmektedir ki, bu da edebiyatımız, tarihimiz, kültürümüzle daha sık tanışmamıza, bunların karşılıklı araştırılmasına, saklı kalmış arşivlerimizin açılmasına neden ola biler.

XIX yüzyılda Türk dünyasında hüsusile Azerbaycan'da aydınlanma düşüncelerinin ve hareketin genişlemesi ulusal okul, tiyatro ve basın hareketinin da genişlemesine neden oldu. Bilimsel literatürde artık XIX yüzyıl aydınlanma yüzyılı olarak kabul edilir. Gerçekten de, XIX yüzyıl Azerbaycanda aydınlanmanın tüm yönlerde oluştuğu ve harekat seviyesinde geliştiği tarihi bir aşamadır. Aynı zamanda, XIX yüzyılda Azerbaycan'da ilk kez 1873 yılında ulusal tiyatronun oluşumu ve genişlemesi halkın maariflenmesi, 1875 yılında ulusal basının temeli olan "Ekinçi" gazetesinin yayına başlaması, ardından "Keşkül", "Ziya", "Ziyayi-Kafkaziyye" gibi basın organlarının oluşması toplum hayatında aydınlanma hareketinin gelişmesinde büyük rol oynamıştır. XIX yüzyılın 30'lu yıllarından itibaren oluşmaya başlamış rusdilli laik okulların bu yüzyılın yetmişli yıllarından sonra milli okullara

dönüşmesi sürecinin başlaması, okullarda ana dili ve edebiyatın incelenmesi, ilk ders kitaplarının oluşumu, alfabe reformlarının belirmesi aydınlanma hareketinin gelişiminde ciddi bir etkisi vardı. Sonuçta, XIX yüzyılın ikinci yarısından itibaren Azerbaycan'da aydınlanma milli düşünceden büyük hareket seviyesine yükselmiştir. Abbaskulu ağa Bakıhanov, Mirza Şafi Vazeh, İsmayıl bey Qutkaşınlı gibi aydınların halka eğitimci ideyalarla taleple, akıl, bilgi, kemal, bilim, milli-manevi özünüderk kavramlarını gündeme getirmişlerdir. Mirza Feth ali Ahundzade "Aldanmış kəvakib" (1857) eserinde halk hakimiyeti fikrini ileri sürmüş, "Kamalüddövle mektupları" (1863) traktatında ise istibdat ve monarşiyi keskin eleştirerek Cumhuriyet tipi devlet yapısı tebliğ edilmiştir. Bu bakışları ile o, dönemin Avrupa ve Rusya'daki birçok mütefekkirlerini de önlemiştir. Onun despotizmin aleyhine ve "zulmü ortadan kaldırmak" yolları hakkında görüşleri, "despot zulmünün etkisi ve ulema taassubunun zoru" na dair beyanlarda, ayrıca halkın "zulme dayanmayarak, kendi idrakinin onayı ile zulmü def etmesi" için "yekcehetlik ve yekdillik" hakkındaki kanaatleri XIX yüzyılın siyasi aydınlanmasının en önemli çağrıları seviyesinde sesleniyor [Ahundzade,2013,s.9-24]. XIX yüzyıl - "Akıl Yüzyılı" olarak dikkati çekmiştir. Bu zeminde ülkede milli eğitimci fikirler çiçeklenmeye başlamış ve hızla gelişmiştir. Aydınlanma sadece bilim ve eğitimin değil, hem de edebiyatın tebliği ve desteklenmesine meydan açmıştır. XIX yüzyılda klasik ve çağdaş edebi geleneklerin, ayrı ayrı sanatçıların tebliğine imkan yaratan edebi meclisler aynı zamanda, genç kalem sahiplerini yetiştirip formalaşdırmış, onları edebi ortama ve topluma sunmuştur. Bakü'de "Mecmeüş-şüara", Şamahı`da "Beytüs-sefa", Karabağ'da "Meclisi-üns" ve "Meclis-feramuşan", Nahçıvan'da - Ordubadda "Encümeni-şüera", Lenkeranda "Fövcül-füsaha" edebi meclislerinde edebiyat meseleleri ile beraber, dünya olayları hakkında ve kültür, basına dair de söz açılmış, tartışmalar yapılmıştır. Bu meclislerin etkinliği eğitimci fikirleri teşvik eden esas merkezlere dönüşmüştür. XIX yüzyıl Azerbaycan ictimai-felsefi düşünce tarihinin, aydınlanma hareketinin bilimsel incelenmesi, öğrenilmesi yönünde şimdiye kadar çok sayıda çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmacılar arasında M.Rafilinin, H.Hüseynovun, F.Göçerlinin, A.Ahmedovun, İ.Rüstemovun, A.Rzayevin, V.Quliyevin, S.Süleymanovanın, R.Ahmedlinin, S.Qasımovanın, F.Alekberovun hizmetleri özellikle vurgulanmalıdır. Bahsedilen dönemde Azerbaycan'da mevcut olan tüm sıkıntılar, çar yönetiminin yarattığı engellere rağmen, toplumsal gelişmenin başlıca eğilimleri olan milli uyanış ve kültürel yenilenme karşısı alınmaz hal almıştır. Bu süreçte ise başta A.A.Bakıhanov, M.F.Ahundov olmak üzere milli aydın tabakasının öncü ve itici güç olarak hem fikir teorik, hem de pratik açıdan önemli rolü olmuştur. Ilerici aydınlanma düşüncelerinin, bilimsel, ulusal uyanış ve kurtuluş davasının esas taşıyıcısı bir çok ilklerin yazarı ve icracısı olarak bu aydın tabaka kendisinin çoktaraflı yaratıcılık faaliyeti ile Azerbaycan ictimai-felsefi düşünce tarihinde de yeni dönemin başlangıcını koyarak esaslı dönüş yaratabilmişler.

Son olarak, şunu belirtmek isteriz ki, Azerbaycan halkının tarihine milli özünüderketme ve uyanış dönemi olarak dahil olduğu bu dönemler Rusya İmparatorluğu'nun genelinde yaşanan sosyo-politik değişimler onun sömürgesi sayılan Azerbaycan'da aydınlanma hareketinin meydana çıkmasına yol açmış, kısa zaman kesiminde ulusal aydınlanma hareketi Azerbaycan tarihinde kendine has karakteriyle halkına hizmet göstermiştir. Bu hareketin nasıl teşekkül bulması ve onun yayılmasının anlaşılması hem Türk, hem de Azerbaycan tarihçileri tarafından araştırılması ve öğrenilmesi seviyesi çağdaş dönemde de büyük aciliyet arz etmektedir.

Kaynakça

Adışirinov K.F.(2006). İsmayıl bey Nakam: heyate ve bedii yaradıcılığı. Bakı: Elm ve tehsil

Ahmedli Rafail . (2017). XIX esrde Azerbaycanda felsefi fikrin inkişafına tesir eden ictimai-siyasi ve medeni amiller. Strateji Tehlil Jurnali Dek. 21, http://stj.sam.az.//

Ahmedov. C.(1992) Edebiyyat tedrisi metodikası: Derslik. Bakı: Bakı Dövlet Universiteti neşriyyatı

Ahundov Mirze Feteli.(1987). Bedii ve felsefi eserleri. Bakı: Yazıçı,

Ahundzade Mirze Feteli.(2013). Eserleri, 3 cildde, II cild. Bakı, Şerq-Qerb

Hacıyev Abbas. (1980) Tiflis edebi mühiti, Bakı, Elm

Hacıyev Arif.(1984) Azerbaycan realizmi. Bakı, Yazıçı

İsayev N., Rüstemov F.(2016). Azerbaycan maarifçiliyinin milli-medeni yenileşme ideyaları ve müasirlik. Sivilizasiya jurnalı, №1

Qarayev Yaşar. (2002). Azerbaycan edebiyyatı: XIX ve XX yüziller. Bakı: Elm

QarayevYaşar.(1980) Realizm: senet ve heqiqet (Azerbaycan realizminin inkişaf merheleleri. Bakı, Elm

Qasımzade Feyzulla.(1966). XIX esr Azerbaycan edebiyyatı. Bakı, Maarif

Qasımzade. F.(1962) M. F. Axundovun heyat ve yaradıcılığı. Bakı: Azerneşr

Mehdiyev R.(2011). Müasir Azerbaycan milli ideyanın tecessümü kimi. // “Azerbaycan” qezeti, 26 may

Memmedova Sedaqet. (2001).Medeniyyetşünasliq. Kooperasiya, Bakı

Memmedzade H.(1971). Mirze Feteli Axundov ve Şerq. Bakı: Elm

Sovet Şerqi xalqlarının edebiyyatında realizm.(1978) Bakı, Yazıçı

Tağıyev E.M.(2000). Milli ideya ve milli ideologiya: problemler ve onların şerhi. Bakı,

Tanpınar Ehmed Hemdi.(2006) XIX esr Türk edebiyyatı tarixi. Türkiye, İstanbul, Yapı kredi yayınları

Грибоедов А.С..(1989).Горе от ума. Письмо и записки. Маариф, Баку

Шавров.(1911Н.Н.). Новая угроза русскому делу в Закавказъе: предстоящая распрадажа Мугани инородцам. С.Петербург

ALTERNATİF TARİH YAZIMI VE YÖRE TARİHÇİLİĞİ NOKTASINDA SAMİM KOCAGÖZ ROMANLARI

Doç.Dr.Dilek ÇETİNDAŞ

Erzurum Teknik Üniversitesi, Türkiye

Özet

Tarih ve edebiyatın ortak alanı olan tarihî romanlar, çeşitli kurgu özelliklerine göre farklı adlandırmalarla anılırlar. Yazar, şahidi olduğu ve gözlemlediği bir devri romanlaştırırken devir romanının örneğini verir. Devir romanı, yakın tarihin açıklanması ve öğretilmesi bakımından oldukça önemlidir. Çünkü bu romanlar, alternatif bir tarih üretme gayesi de taşır. Kendi yöresini mekân olarak seçtiği romanlarında yakın tarihi işleyen ve siyasî eğilimleri de olan bir yazar olarak Samim Kocagöz, Türk edebiyatı için azımsanmayacak ölçüde bir romancıdır. Onun nehir roman biçiminde değerlendirilebilecek olan devir romanları, belgesel niteliklidir ve yazar, özellikle darbe dönemlerini anlattığı eserlerinde tarihe karşı yeni çıkarım ve yorumlar üretir. Yazar, eserinde insan merkezli ve ulusalcı bir tarih yaklaşımına odaklanır.

Bu bildiride öncelikle tarihî roman kavramı üzerinden; tarih malzemeli romanlara ulaşılarak bu alt türlere ait bir tanımlama yapılacak; devamında Samim Kocagöz'ün yakın tarihi işleyen romanları, yöre romanı ve devir romanı kavramları ekseninde incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Devir Romanı, Dönem Romanı, Yöre Romanı, Belge ve Belgesel Roman, Darbe Tarihi

ALTERNATIVE HISTORY WRITING AND REGIONAL HISTORY IN THE PRESENCE OF THE SAMİM KOCAGÖZ NOVELS

Abstract

Historical novels, which are the common field of history and literature, are referred to by different names according to their various fiction features. The writer gives an example of the period novel while he is a witness and a novel which he observes. The transitional novel is very important for the interpretation and teaching of recent history. Because these novels, as well as an alternative history to produce history. As a writer whose recent history and political tendencies are working in his novels chosen as his own place, Samim Kocagöz is an unprecedented novelist for Turkish literature. His period novels, which can be evaluated in the form of a river novel, are documentary and the writer produces new conclusions and interpretations against tarihe, especially in the works of the coup period. The author focuses on a human-centered and nationalist approach to history.

In this article, firstly, through the concept of historical novel; a description of these subspecies will be made by accessing novels with history materials; In the following the novels of Samim Kocagöz will be examined on the basis of the concepts of village novel and transcription novel.

Keywords: Periodic Novel, Historic Novel, Region Novel, Documant and Documantary Novel, Revolution History

Giriş

Tarih, toplumların geçmiş yaşantılarının belgeler ışığında aydınlatılması, açıklığa kavuşturulması amacından doğmuş, bilimsel bir disiplindir. Ortaya çıktığı ilk dönemlerde tarih, teokratik anlayış ile oluşturulur. Olayların tanrısal iradeye bağlı olarak gerçekleştiği düşüncesiyle kurulan bu tarih görüşü, tanrı kahramanlardan insan kahramanlara dönüş ile devam eder. Destanlar devrinin devamı olan romantik algıda, fertlerin kahramanlıkları önemli tutulur. Şehit isimlerinin sıralandığı tabakalar olan martyrologiesler, bireyin özne olduğu tarih anlayışının son örnekleridir. Kısa süren bu insan-kahramanlar döneminin ardından tarih, devletlerin tarihi olarak görülmeye başlanır. Böylelikle artık bireyin rolü, tarih içerisinde sıfırlanır ve devlet ya da ülke menfaatleri ön plana çıkarken; tarih de görünür sebep ve sonuçların bilimi hâline gelir. Bacon'a göre tarih, kayıtlar esas alındığında kronolojinin; olaylar esas alındığında ise devrin bilimidir. İmparatorların, devletlerin ya da yüzyılların tarihi özneleri siler. Oysa tarihin birey üzerinden yorumlanması, devrin insan zihninde aydınlatılması adına önemlidir (Lee, 2009).

Romantik dönemin başlaması ile tarihe yönelmedeki bakış farklılaşır. Fransız İhtilâli ile dünyaya yayılan milliyetçilik akımları, milletlerin köken anlatılarına sahip olma istekleri nedeniyle tarihi ön plana çıkarırken, hızla yayılan milliyetçi ve mikro milliyetçi tavrın bir gereği olarak tarihin kolektif şuura seslenmesini de kolaylaştırır. Tarihin, yalnızca kronoloji takibi demek olmayıp, toplumun hayat damarlarından birini oluşturduğu ve aynı zamanda millet olma şartları içerisinde de var olan temel bir harç olduğu yönündeki inanç ve kuramlar, tarih bilgisinin geniş kitlelere mal olabilmesi, millî bir hamle hâline dönüşebilmesi için yaygınlaştırılması gerektiği düşüncesinin de kaynağı olur. Böylece tarih, milletin kolektif şuuru ve maşeri vicdanında yer bulacak, geleceğe yönelik hamlelerde de yol gösterici olabilecektir. Ayrıca romantik olanın değiştirilemeyecek olan eski düzene yaslanması, tarihi sadakatle koruyan bir akım olması, insanların geçmişe dönük özlemleri; bu günden kaçarak, geçmişe yönelmeleri, tarihe verilen önemi daha da artırır. Destanlar döneminin kapanmasından sonra tarihin işlevi, bu nedenler dolayısıyla hızla artar. Aynı zamanda tarihe ulusal kurtuluş ve kuruluş savaşlarının yapıldığı dönemlerde de milletlerin var oluşunu ve devamlılığını sağlamak adına önemli roller yüklenir. "Modernizmin uluslaşma eksenli tarafı için de tarih, bir tür varoluş biçimi" (Tekeli, 1998) haline gelir.

Şüphesiz tarih, bir bilim olarak uzmanlık gerektirir ancak bu uzmanlaşma, kitlesini daraltır. Yalnızca belgelerin ve kanıtların ışığında, hükümdarlar, yüzyıllar veya devletler bazında değeri olan veriler, tarih için ulaşılması gerekli olan millî şuur ve yaşanmışlık noktalarını dışarıda bırakır. Böylesi bir tarih anlayışına karşı çıkan Carr, tarihi, devlet sahiplerinin biyografilerinin toplamı olarak değil; dönem içerisindeki tüm insanların düşünce ve eylem güçlerinin sonucu olarak gören bakış açısı ile tarihe bakışı değiştirir. Ona göre tarihçi de aslında bir yorumcudur; elindeki belgeler içerisinden bir ayıklama yapmakta, boşlukları da kendisi doldurmaktadır. Dolayısıyla Carr ile birlikte, tarihin bir kurgu olduğu fikri yaygınlaşır ve postmodern tarih algılarının da yolu açılır (Carr: 2005). Bu görüşün devamında tarih, belgelerden ibaret bir kronoloji takibi olmaktan çıkar ve yorum değeri kazanır. Böylece tarih ve muhayyilenin, yani sanatın birlikteliğine de yol açılmış olur. Bu durumda her tarihçinin tarihe bir yorum ekleme hakkı olduğu gibi sanatçının da sanatın kendisine açtığı kurgu yolunun kurtarıcılığına inanarak; tarihi değiştirme, dönüştürme ve hatta yeniden yazmak gibi haklara sahip olduğu bir kabul ve aynı zamanda da tartışma alanı olarak doğar.

Tarih, milletin hafızası demek olduğu için, sanatçılar açısından tükenmez bir kaynak ve malzeme deposu olarak görülür. Sanatın tüm dallarında doğrudan veya dolaylı olarak kullanılabilen tarih, milletin ilk ürünleri olan destanlardan beri edebiyat için de önemli olmuş hatta edebiyat ve tarih, çoğu

noktada birbirinin yerine kullanılmıştır. Edebiyatın yeniden yorumladığı her tarih anlatısında, okuyucu yeni bir tarih yorumu ile karşılaşır.

Tarih/ Edebiyat/Roman İlişkisi

Tarihin verilerinden hareket eden edebiyatçı, tarihçinin dışarıda bıraktığı malzemeyi, üzerinde durmadığı ayrıntıları kendisine konu edinir ve bu alanları kurgusal çerçevede, yeni bir tarih algısı şeklinde edebî metne dönüştürür. Takvimsel geçmişi yeniden diriltmek, tarihçinin işi olamayacaktır. Tarih, yeniden oluşamayacak, denenemeyecek bir yapıdır. Geçmişi canlandırarak, okuyucunun o geçmiş ile özdeşleşmesini sağlamak, edebiyatçının görevi olur. Burada artık tarihî kişilerin veya olayların gerçekliğinden değil; edebiyatın gerçekliğinden söz edilmeye başlanır.

Hyden White ile sistemleşen ve tarihi, edebiyatın bir biçimi olan kültürel pratik olarak değerlendiren bakış açısından hareket ettiğimizde tarih, insanın hayatına dair genel verileri ön plana alır (White, 2008). Bu bakış açısına göre metinlerin, biyografik, "toplumsal hatta coğrafi izleri" takip edildiğinde tarihçinin "kurduğu" tarih metni ile edebiyatçının "kurduğu" öykü arasında bir fark bulunmadığını söylememiz gerekir (Munslow 2000).

Edebiyat ve tarih, her ikisinin de var olduğu günden beri ilişkilidir. Tahkiyenin atalığında birleşen iki alan, mitler ve destanlar ile de birbirlerine bağlanır. Halkın, "tarihten önce mitolojik ve kozmogonik hikâyeler vardı. Bir halk kendi kendisinin şuuruna vardığı zaman, tarihîlik yavaş yavaş gün ışığına çıkar. Destan, yıllıklara yol açar" (Halkın, 1989) derken tarih ile edebî ürünler arasındaki bu ilksel bağlantıya da işaret etmiş olur.

Türk edebiyatı ve tarihi arasında "bir soyun tarihî gerçeklerinden, bir zaman aralığına âit tecrübelerinden bir kısmının tahkiyelendirilmesi" (Tural 1993) olarak tanımlanan destan ile başlayan ilişki; gazavatname, fetihname, tarih düşürme, menakıpname gibi türlerle zaman zaman fantastik etkide de olsa devam eder. Romantik dönemde sürekli dönülen bir kaynak olarak tarih, modern edebiyat ile tiyatroda ve tahkiyenin modern evladı olan romanda da yaygın biçimde kullanılmaya başlanır.

Edebî ürünler içerisinde anlatma esasına bağlılığı ile roman, destanlar çağının kapanmasından sonra, tarih ile en yoğun alışverişi gerçekleştiren tür olur. Roman, tarihe yaşanmışlık verir. Walter Scott'un Waverley'i ile ilk örneği görülen tarihî romanda tarih, gerek dekor gerekse de esas mesele olarak sahnededir. Özellikle insanın 19. yüzyıl ile ulaştığı zaman dengesi, psikolojide zamanın birbirine bağlı bir döngüye işaret ettiği bilinci, zamanın romanda farklı kullanılmasını, bir anlamda anlatının tarihîleşmesini sağlar (Aksoy 2001). "Tarihçinin görevi olanı yazmak, romancının görevi yaratmaktır" (Forster 2001, 86). Yani "tarihçi toplumun tarihini, romancı ise toplumun içindeki insanın tarihini" yazar (Argunşah 2016: 12). Yazar, tarihe bağlı kalma iddiasında bile olsa aslında kurgu ve seçimlerle, bu gerçekliği bireyselleştirmekte ve algıları dönüştürmekte yani tarih olmayan yeni bir tarih yaratmaktadır. Çünkü romancı, estetik gerçekliği kurarken, tarih karşısında seçici konumdadır ve elindeki malzemeyi, seçer. Bu malzeme, tarihçi tarafından da daha önce seçilmiş bir malzemedir. Romancı bu seçmenin içerisinden de seçim yapar. Sonuç itibarıyla romancı, tarihin içerisine işin insana ait yönlerini ve "tarihsel olmayan insan eylemlerini" koyar (Çelik 2002).

Tarihi malzeme olarak seçen romanların varlığı ile tarihin ilişkisi mutlaktır. Ancak, yazarın anlattığı vakaya olan mesafesi, ayrıca tarihi hangi amaçla ve nasıl kurguya dâhil ettiği, tarihten beslenen romanlarla ilgili olarak alt türler belirlemeyi gerekli kılar. Tarihin gerçekliği, amacı ve yazarın mesafesine göre belirlenen roman tür ve alt türleri şöyle sınıflandırabiliriz:

1. Tarihî Roman

Tarihî roman, tarihe sadakati oldukça yüksek olan, iki uçlu bir roman türüdür. Tarih, olduğu gibi yani vaka ve şahıslar yönüyle ele alınırken; roman, tarihin boşluklarını görerek, kurmaca şahıslarla tarihi yaşar hâle getirir. Aktaş'ın "itibarî" olarak adlandırdığı anlatma esasına bağlı metinlerde, vakanın oluş zamanı, yazarın vakayı yazış zamanı ve okuyucunun da metni okuyuş zamanı olmak üzere üç ayrı zaman kurgusu söz konusudur. Yazarın yazış ve okurun okuyuş süresi, kronolojik zamanlardır ve eseri etkilemezler. Ancak yazarın vaka karşısındaki takvimsel konumu, romanın tarihî roman olup olmadığının belirlenmesinde yegâne unsurdur (Aktaş 2005). Tarihî romanda yazarın, anlattığı olayı, sonradan öğrenmiş olması; yazarın, anlattığı zamana ait olmaması gerekmektedir.

O halde tarihî roman, "başlangıç ve sonucu geçmiş zaman içerisinde gerçekleşmiş olan, milletin tarihinde yeri olan hadiselerin, devirlerin ve bu devirlerde yaşamış olan insanların, zaten tarih bilgisi içinde tespit edilmiş olan hikâyelerinin edebiyat sanatı aracılığıyla yeniden inşa edilmesi" (Argunşah 2016, 105) olarak tanımlanabilir. Tarihi romanın esasında "seçilmiş zamanın inşası" (Argunşah 2016, 110) esas alınır. Romancı, şahit olmadığı bir dönemi anlatırken, belgeye gitmek, tarihi öğrenmek durumundadır. Bu tür romanlarda tarih, bir bakıma tarihîlik vasfı taşır. Toplumsal gelişmeler bütünlük halinde görünür. Tarihî romanın gerçeği bu nedenle tarihi gerçekliktir (Argunşah 2016, 29). Ancak, edebiyatın iddiası bilindiği gibi hayatın değil, sanatın ve kurgunun gerçeği olmaktır. İtibari bir âlemde doğan edebi eser yeni bir gerçekliğe adaydır (Aktaş 2005). Edebî bir eser olarak tarihi roman da aynı itibari düzlemde yaratılır. Fakat gerçek bir hadise ve hayat içerisindeki rolünü oynayıp hayattan çekilen bir kişi üzerine eser oluşturmak hem toplum vicdanı ve şuuru ile hem de tarihî gerçeklikle çelişir. Tarihî roman, her ne kadar tarihî gerçeklikten beslenirse de netice olarak romandır. Dolayısıyla yazıldığı zamanla ilişkili olarak, 'tarihî' olan bir zaman kesiti içerisine yerleştirilmiş olan tarihî romanda (Boynukara 1993) yazarın olaya estetik mesafesinden ve gerçeklik sorunundan başka, bu romanların "kolektif şuuraltının inşa yolu olarak" görülmesinden kaynaklanan karakter yaratma problemi de vardır.

Tarihî roman genellikle "ideolojik bir derinliğe" sahip romandır ve bu nedenle de "kişilerin inşası önemli" (Argunşah 2016, 133) olur. Lukacs, tarihî romana dair yaptığı kuramsal çalışmasında, tarihin büyük isimlere iki kez katlanamayacağını söyler (Lukacs 2008). Bu nedenle tarihî romancı, çoğunlukla kurmaca bir kahraman ekseninde macerasını yürütür. Doğrudan tarihî bir kişiliğin, kronoloji takibi ile işlendiği ve kişi hayatının öncelendiği tarihî romanlar ise biyografik romanların sınırına dâhil edilmelidir.

1.1. Tarih Roman

Bu romanların gayesi, resmî tarihe paralel olarak, tarih kitaplarının alternatifi olmaktır. Okuyucuya tarihi öğretmek maksadında olan romancı, kısır bir yaratıcılık ile tarih ile kurgu arasında bir anlatı oluşturur. Roman olmaktan öte anlatı olarak adlandırmanın daha doğru olacağı bu türde, yazar sıklıkla tarihî kaynaklardan alıntı yapar. Reşat Ekrem Koçu'nun en iyi örneklerini verdiği tarih romanlar, faydacı yönleri yüksek eserlerdir. Kısacası bu başlık "tarih olma iddiasındaki roman" türlerini içerir (Argunşah 2016: 20).

1.2. Popüler Tarihî Roman

Popüler nitelikli tarihî romanlar, ulusçu tarihi anlayışı ekseninde kaleme alınır ve popüler edebiyatın hafif kurgulu, çoksatarlarına işaret eder. Daha çok okuyucunun "millî heyecan duygusunun tatmin" (Dural 1991) gayesiyle kaleme alınan romanlarda, yazar, kurmaca tekniği de romantik akım doğrultusunda oluşturur. Romantik şahıslar, destan kahramanlarının soyundandır. Bu kahraman, zafer

kazanmaya odaklanmış olan kahramandır. Popüler tarihî romanların seçtikleri konular da tarihî romanlarda olduğu gibi tarihin kavşak noktalarında duran isimler ve devirlere aittir. İdeal olarak çizilen kahramanlar, tarihî isimlerin etrafına yerleştirilir ve kurgunun ağırlığını yüklenir. Bazı kahramanlar, kült niteliği taşır ve nesil devamlılığını dahi yaşayabilir. Battal Gazi'nin ölümünden sonra yerine oğlunun geçmesi bu nesil devamlılığının örneklerinden biridir.

1.2.1. Pop Tarih Romanı

Pop tarih romanları, biyografik roman türü ile yakın ilişkili olan bir türdür. Klişe söz ve olaylara rastlanan, cinsellik, aşk, entrika, şiddet ve macera konularına odaklanan eserlerdir. Oryantalist çizgiye yaslanan bu romanların üretimi, kitle kültürü için, anlık modalara göre şekillenir. Edebî bir yaratımdan değil, 'yapılmış' olandan söz edilir. Kahramanları çoğunlukla kadındır. Zamanda ayrıntıya gidilmez, mekânlar da genel olarak kapalı mekân hatta yalnızca bir odadır. Toplumsal değerlerin tümü, tarihî bağlamından koparılması pahasına, gizem, erotizm ve sinematografik bir ihtişam içerisinde çizilir (Çetindaş 2016a).

1.3. Biyo-Tarihî Roman

Tarihî romanda olay öncelenirken, biyo-tarihî romanda, kişi önceliklidir. Yazarın esas kaygısı işlenen kişinin kronolojik hayatının yansıtılmasıdır. Olaylar, kişiliğin açıklanması için bir fon görevi görür. Tarihî gerçeklere ve resmî tarih verilerine bağlılık esastır. Tarihî roman, kişi yaratımında şablon niteliğinde kalır ve psikolojik derinlik barındırmaz. Karşısında bulunan toplum vicdanı, romancının, tarihî kişilik üzerinde dilediği gibi hareket etmesini engeller. Biyografik roman ise bireye odaklanan yaklaşımı ile esere kişi özgürlüğünü getirir. Böylece, tarihî romana, tarihten alınma bir kişinin malzeme olarak seçilmesi noktasında bağlı, ancak bireyi önceleyen yaklaşımı ile de tarihî romandan bağımsız bir romana gidiş başlar (Çetindaş 2016b).

2. Devir Romanı

Bu roman türünde yazar, vakayı içerden anlatır. Devir romanı, "yazarının bizzat yaşadığı vak'ayı, yaşadığı günlerde ya da bunu takip eden zamanlarda ama özellikle vak'anın sıcaklığı henüz geçmeden yazmış olduğu ve devrini, hadiselerini yansıtan tarih malzemeli eserlerdir" (Argunşah 2016). Devir romanında romancı, inşa ve kurgu yoluyla, "tarihi güncel yapabilir" (Yılmaz 2000). Ayrıca bu romanlar, tanıklığa yaslanmaları nedeniyle de katartik bir etki de doğurur. Anlatım sübjektiftir, ifade ise estetik mesafenin azlığı nedeniyle savruktur. Yaşanan olayın sıcaklığı geçmeden kaleme alındığı için, tarih karşısında erken ve yanlış yorumlara gidilmesi mümkündür. Ancak, diğer taraftan da bu romanlar, tarihin henüz yorum yapamayacak kadar yakın kaldığı dönem şartları karşısında, devir şartları hakkında gelecek kuşaklara bir yorum olanağı sağlamak adına mühim rol üstlenirler ve tarih için de ikinci elden bir belge değeri taşırlar. Bu roman türünün iyi örneklerinden birini Halide Edip Adıvar, Ateşten Gömlek ile verir.

Eserin "şahsî intibaları" (Argunşah 2016: 59) yüklendiği, yazarın bilgiden öte duygular ve gözlemlerle hareket ettiği bu romanlarda, anlatı olgulardan öte olaylara odaklanır. Yazarın anıları ve çevresi de onun bakışını örer. Bu romanlarda tarihe dair bir yorum getirmek, devrin okuyucusunu yönlendirmek ve gelecekteki okuyucunun zihninde de tarihe dair bir yorum oluşturmak hedeflenir. Dolayısıyla devir romanları, yazarın alternatif tarih kurgusu olması bakımından önemlidir. Bu romanlar savaş dönemlerinde sıklıkla kaleme alınan türler olduğu gibi Türk edebiyatı içerisinde de darbe dönemlerini işleyen anlatıların çoğunluğu yine devir romanı olarak ve tanıklığa yaslanarak kaleme alınır. Keith Jenkins, tarihçinin yorumcu olduğunu söyler. Alternatif tarih kurgulamalarında bulunan romancıların

temel dayanaklardan biri de bu görüştür (Jenkins 1997). Yazarın, ait olduğu fraksiyon, eserden yansıyan yorumların yönünü ve otoriteye bakışı da değiştirecektir.

3. Çağ Romanı (Dönem Romanı)

Toplumsal açıdan önemli bir kırılma anı özelliği gösteren bir dönemi, yazarın, kısmen belge gerçekliği içerisinde anlatması ile kurulan roman türüdür. Çağ romanları, nehir roman özelliği taşır çünkü bu türde işlenen dönem, bir süreklilik içerisinde anlatılmalıdır. Yazarın, belirli bir tarihsel dönem ya da süreci, toplumsal etki ve devamlılığı ekseninde yorumlayarak anlattığı bu romanlarda ayrıca bir kronik oluşturma arzusu ya da dönem eleştirisi veya aksine olarak müdafaası hâkimdir. Mustafa Necati Sepetçioğlu, Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluş dönemini anlattığı romanlarıyla, Yakup Kadri Karaosmanoğlu da Millî Mücadele ve erken dönem Cumhuriyet tarihini işlediği eserleriyle önemli çağ/nehir romancıları içerisindedir. Eserlerin, tamamen tarih temalı olması gerekmez. Bu yönüyle de çağ romanları, diğer tarihî roman türlerinden ayrılır. Tarihî devrelerin bir fon olarak ancak fasılasız verilmesi, bu romanların özelliğidir. Tanpınar'ı, estetik romancılığı yanında, eserlerindeki tarihsel sürekliliğin kurulması bağlamında bir çağ romancısı olarak değerlendirmek de mümkündür (Argunşah 2016: 367-387).

4.Tarih Romanı

Tarih romanı kavramı, günümüz postmodern anlatılarını tanımlar. Yeni tarihselci bakış ile kaleme alınan bu romanların yazarları "gerçekliğe sadakat misyonu" (Uysal, 2011) taşımaz. "Tarihin, kurgusallığa elverişli bir 'malzeme', bir 'dekor' olarak algılanması; daha önemlisi 'kışkırtıcı 'bir yazma gücüne dönüşmesi" bu romanların meselesidir. (Orhanoğlu 1997). Bu tür romanlarda tarih, yeniden bir yorumlama ve kurgulama amacı taşımaktadır. "Tarihsel gerçeklerin altında ezilme tehlikesi" (Pamuk 1999) yerine "okurla oynamak", "oyun kurmak" amacı vardır (Ecevit 2001). Yine bu romanlarda "tarihsel olgu, metinselleştirilmiş bir geçmişe döner (Çelik 2005). Estetik boyutu dışlamayan yazarlar için tarih, anlatıya uyduğu müddetçe, anlatıda her konumda bulunabilir. Hatta bu romanlarda tarihsellik, "bir roman kahramanı olarak, anlatının içinde yer" alabilir. (Ateş, 2003).

5. Tarihsel Roman

Tarihi bir yorum alanı gören sanatçının, olayı değil bireyi merkeze alarak kurduğu roman türüdür. Bu tür romanlarda tarih, bir tür tavan arası, muhayyilenin önünde açılan sandık, "sonsuz ve ucu açık bir imgedir" (Gümüş 1991). "Toplumsal kesitin bütünüyle insanı, doğası, yapısını kavramaya çalışan roman tarzı" olan bu eserler, tarihî romandan da bu algısı nedeniyle ayrılır. "Tarihi roman genellikle hükmü verilmiş kahramanlar üzerinde durur. Oysa toplumsal yönü olan tarihsel roman ise tarihin hükmünü verirken dikkate almadığını topluma sunmakla görevlidir. Onun için bireyin romanı yazıldığı zaman bile tarihsel roman söz konusu olabilir" (Toy 1997). Bu anlayış ekseninde eserlerini veren Erol Toy, biyografik roman olarak gösterilen Azap Ortakları romanında tarihsel romanın örneğini verir. Tarihsel roman, birey üzerinden tarihî bir dönemi açıklama ya da bireyi sembolleştirerek, onun ekseninde tarihî verileri yorumlama amacını gerçekleştirir.

Doğrudan tarihten beslenen bu romanlar yanında, tarihi malzeme olarak kullanan ancak tekniği bakımından bu tür romanlardan ayrılarak, bağımsız türler olmak noktasına taşınan roman türlerinden de bahsetmemiz gerekir.

1. Belge Roman

Kurgusu tamamen belgelere ve belgelerin yorumlanmasına dayalı romanlardır. Tarafsız bir anlatımı vardır ve genel kabullere yaslanan, sanat zevkinin geride bırakıldığı, evrensel nitelikli, soğuk üslûplu,

zayıf kurgulu bir roman geleneğinden söz edilir. Yazar, tarihçinin belgelerini ilk elden kullanır veya doğrudan tarih kitaplarından yararlanabilir. Belge romanda arşiv belgeleri, resmî evrak ve kayıtlar, meclis zabıtları, mahkeme tutanakları da kurguya dâhil edilir. Gerçek hayatta karşılığı olan hadiselere ait belge ve kanıtlar, roman içerisine aktarılır veya yerleştirilir. Röportajlar, gazete ve arşiv belgeleri; almanak ve fotoğraflar okuyucunun karşısına ve anlam dünyasına dökülür. Turgut Özakman'a ait Şu Çılgın Türkler serisi, Zebercet Coşkun'a ait Haçin romanı belge romanların örnekleridir. İçerisinde belge kullanımı mecburi olan belge roman yazarının amacı, tarihî veya kitlesel olaylara dair edindiği belgeleri, edebiyata uyarlamayı amaçlamadan, belge olma özelliklerini koruyarak romanlaştırmaktır. "Reel öğeye bakıştaki nesnelliği zedelemeyecek bir kurmaca iskelet" taşıyan bu romanlar, "yansıtmacı" yapısıyla farklı bir toplumsal rol de üstlenirler (Sazyek 2013). İçinde yaşanan ve var olan gerçekliğin yeni bir tasarımı veya aktarımı olan romanlar, tarihî romanlardan bağımsız olarak değerlendirilirse de tarihî romanlarla organik bir bağı vardır. Ancak burada amaç, belgenin romanını oluşturmaktır.

2. Belgesel Roman

Belge romanın hafifletilmiş biçimi olan belgesel romanda, anlatıcı ön plandadır ve anlatının gösterimsel yönü artırılmıştır. Gerçek hayattan alınan bir olay, belgeler kullanılarak işlenir, ancak görsel unsurlar ön planda tutulur. Anlatıcı dramatize üslûp kullanır, sıfatlara yer verir, daha yerel bir roman türüdür. Belgesel romanda işlenen konu, kendisini yaratan şart ve toplum içerisinde değerlendirildiğinde ya da konuya dair duygudaşlığın mevcut olduğu durumlarda anlam kazanır. Romancı, hafifletilmiş bir belge gerçekliğinden daha çok, sözlü kültür verilerine; resmî tarih karşısında ise toplumsal belleğe yaslanır. Röportaj ve anılardan da yararlanılır. Okuyucunun bakış açısı ve genel kabulleri, romanın alımlanmasında etkili olur. Olayları anlatma noktasında uzun soluklu oluşu hedefleyen belgesel roman, kolektif bellek oluşturmak noktasında önemlidir.

3. Anı Roman

Belgesel roman ile yakından rabıtalı olan anı roman, yazarın kendisinin veya kurguda etkili olacak bir şahsın anılarından hareketle roman kurduğunda ortaya çıkan bir roman türüdür. Anının, tarih ile ilişkisi noktasında bu romanların da devir romanları ile yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Amacı yalnızca tarih anlatmak olmayacağı için, devir romanı içerisinde doğrudan değerlendirilmesi uygun değildir.

Alternatif Tarih Oluşturma Arzusu

Zamanın mührünün vurulmadığı dönemleri işleyen romanlarda tarih, tarihçiden çok, romancılar tarafından aydınlatılır. Henüz yerine oturmamış toplumsal dönemler, yani, kitlesel hareketlenme ve sapmalar, toplumsal kargaşalar, önü görülmeyen bunalım dönemleri, daha çok doğal olarak yaşanan, hesabı kitabı yapılmayan, ani kararlarla ve çoğunlukla da kitlenin kararıyla yönlenen dönemlerdir. Bu dönemlerin başarısı veya tahribatı, olay ancak bir sonraki devreye taşındığında, yani bir bakıma mazi olduğunda açıkça seçilebilir duruma gelir. Yaşanan zaman, henüz belge ve hafıza oluşturamadığı için tarihçi de ancak romancı kadar yorum yapabilir. Fethi Naci'nin yerinde tespiti ile Cumhuriyet'in yakın dönemdeki gerçek tarihi de bu nedenle ancak romanlardan okunabilmektedir. Aynı şekilde Marks da Fransız tarihinin anlaşılması için Balzac romanlarını adres gösterir. Bu "ne bir temenni, ne de bir fantezidir; Çünkü roman modern zamanların hafızasıdır" (Tekin 2003). Buradaki mesele, romancının devri içerisinde kurguladığı romanın, mevcut iktidar ve egemen ideolojinin işaretini verdiği tarih yönünde mi yoksa alternatif tarih olarak mı konumlanacağı çelişkisidir. Devir romancısı, çoğunlukla devrin acılarını yaşayan, olaylardan en azından vatandaş olarak etkilenen hatta çoğu zaman taraf olan

isim olması nedeniyle gelecek kuşaklar için mutlaka bir dönem aynası olacaktır. Toy'a göre, tarihçi ile romancı aynı uyumu tutturmuşsa, burada yoruma dair bir kolaylıktan söz edilir. "Çatışma olan yerde ise tarihten bir ispat zorunluluğu" (Toy 1997) beklenmeyecek oluşu, devir romancısının kendisini ve ideolojisini ya da tavrını savunacağı dayanaktır. Bu durumda romancı, tarih karşısında vicdanı ile karar verecek ve verdiği kararla kitleleri de etkileyecektir. Bu romanlardaki gerçekler, belli ideolojilerin yorumu olacaktır (Çelik 2005). Yaşananlar, tarihin birer ön izlemesini oluşturacaktır, işte yazar bu noktada inisiyatifini kullanır. "Olup biten gerçeklikle" ilgilenen tarih, "varoluşu" inceleyen roman kadar özgür olamayacak ve romancı, ferdî görüş, duyuş ve yaşayışını bir ivmeye dönüştürecektir (Kundera 1998). Çünkü yazar, bizzat devrinin şahididir (Argunşah 2016, 20).

Alternatif Tarih Yazıcılığı, Yöre Tarihçiliği ve Samim Kocagöz Romanları

Türk edebiyatında tarih temalı eserleri ile dikkati çeken isimlerden olan Samim Kocagöz, kaleme aldığı önemli sayıdaki alternatif tarih oluşturma ve ideoloji aktarımı amacına yaslanan romanları yanında, devir romanları ve yöre romanları ile ciddi sayıda esere imza atar.

Kocagöz, Aydın Sökeli, köklü bir ailenin ferdidir ve biyografisi itibarıyla toplumsal sancıların şiddetli olarak yaşandığı dönemlere şahitlik eden yazarlarımızdandır. Genç yaşında merak saldığı edebiyat ve bir dönem aktif olarak da mücadele ettiği siyaset, onun hayatını ören iki sevgilidir. 1916 yılında Söke'de dünyaya gelen yazar, erken çocukluk devresine denk gelse de Kurtuluş Savaşı, Cumhuriyet'in kuruluşu, devamında iyi bildiği Çok Partili Hayata Geçiş, 27 Mayıs ve sancılarını derinden çektiği 12 Mart, 12 Eylül dönemlerini yaşar. Hayatının önemli yıllarını geçirdiği Aydın ve İzmir, onun şahsî hafızasını ören kentler olduğu gibi aynı zamanda bahsedilen tüm bunalım dönemlerinde de yazara önemli derecede malzeme vermiş mekânlardır. Romanlarının çoğunda Aydın ve İzmir yörelerini anlatan Kocagöz, aslında coğrafya ile tarihin ortaklığında kurduğu yöre romanları ile edebiyat sosyolojisi incelemelerine de uygun eserler veren bir isimdir. Eserlerinde, Batı Anadolu, Aydın ve Söke, Menderes Irmağı, temel mekânlar olarak dikkati çeker.

Devir romancısı olmanın getirdiği bir özellik olarak Kocagöz, eserlerinde hayatını her yönüyle ortaya koyar. Kendisini 1940 kuşağından olarak tanımlayan yazar, kendi kuşağının en önemli yönünün, Cumhuriyet değerlerine ve Atatürk'e bağlılık olduğunu sıklıkla vurgular. Aslında siyasî algısı ile zıtlık gösteren ulusalcı yapısı, romanlarda ideolojik çelişkilerin görülmesine neden olsa da Kocagöz, Atatürk ilke ve inkılâplarının izinde olmayı, kuruluş devirlerinin ayarlarında kalmayı sanatının ve ömrünün yegâne amacı kılar. Bu nedenle de halkı önemseyen bir yazar olur. Yazarlık gayesini halka ulaşmak, halkın dilini kullanmak ve halkın dertleri ile dertlenmek olarak anlatır. Ulusal olunmadan, evrensel olunamayacağı kanısındadır. Ayağını Anadolu toprağına basmak, onun hedefidir (Kocagöz 2004). Kaleme aldığı on iki romandan, 1938 yılında yayımlanan İkinci Dünya romanı dışındaki tüm eserleri, devir romanı özellikleri gösteren, alternatif tarih oluşturma ve ortak bir savunu alanı geliştirme amacı görülen eserler olarak dikkati çeker. Bu romanları ile küçük insanı, yöresi ve yaşantıları ekseninde işleyen yazar, panoramik bir bakışla, Türk tarihinin önemli devrelerini nehir anlatı düzeyinde ve devir romanı ilkeleri içerisinde işler.

Roman Kahramanı Olarak Söke

Coğrafî bir terim olarak yöre, romana taşındığında, okuyucu; coğrafya, tarih ve sosyoloji ile harmanlanmış bir roman türü ile karşı karşıya olacaktır. Vakası köyde geçen, teması köy olan ve köylüyü anlatan köy romanlarından veya kasaba romanlarından farklı olarak, merkezden uzak ancak bölgesel genişliğe sahip ve halk kültürünün yoğun olarak yaşandığı bir alana işaret eden yöreleri işleyen romanlarda, halkın kendine ait geçim koşulları, hayat şartları, beğeni ve görenekleri esas alınır.

Yörelerde tüm yaşam pratiklerine dair kolektif bir algı ve civar ile kopmayacak bir kültür ağı söz konusudur. Samim Kocagöz, kendi yöresinin sorunlarını iyi tanıyan hem ağa hem de köylü düzenini gözlemleyebilen bir yazar olarak, bölgesinin sosyal, siyasî ve ekonomik sorunlarını birbirine bağlı iki romanında ve onlardan bağımsız bir başka romanında işler. Bir Karış Toprak ve onun devamı niteliğinde olan Bir Çift Öküz romanları, yörenin demografik yapısına ve devir koşullarına dair dikkat çekici iki eser olarak görünür. Mekân roman olan Bir Şehrin İki Kapısı ve Yılan Hikâyesi, yine Söke'nin siyasî meseleler karşısındaki tavrını, köylünün ve aydınların bürokrasi ile ilgili sorunlarını konu edinir. Bu meselelerde yazar, eleştirel değildir; amacı kendi yöresinden hareketle tüm ülkede varlığı hissedilen aksaklıkların gösterimi olduğu kadar yöreye ait ortak bir hafıza oluşturmayı da hedefler.

Kronolojik olarak, daha eski dönemi işleyen Bir Karış Toprak romanı, tarihî-belgesel roman özelliği gösterir (Kocagöz, 1964). Yazar, gözlemlemediği bir devre ait olayları, yöre hafızasından ve belgelerden hareketle kurar. Yazarın eserin önsözünde belirttiği tarih esas alındığında ve roman içerisindeki çeşitli anıştırmalara dikkat edildiğinde, Sultan II. Abdülhamid saltanatına ait bir dönemden bahsedildiği görülür. Eser, Yörük iskânını konu edinir. Koca Yörük Ali Ağa'nın liderliğindeki Yörük oymağı, her yıl Hacı Halil Paşa'nın topraklarında konmaktadır. Vaka yılında Halil Paşa, Yörük Ali ile buluşur. Bu görüşme, Yörük Ali'nin yeğeni İsmail'in etkisinde kalmış olan fertlerin de desteği ile kalıcı olarak bölgeye yerleşmek üzerine olursa da Ali Ağa kalıcılığın Yörük oymaklarına zarar vereceğini, ancak isteyenlerin kalmasına da müsaade edileceğini belirtir. İsmail'in etkisinde kalan bazı Yörükler, onunla birlikte yerleşmeye karar verirler, Ali Ağa ise oymağının kalanını toplayarak göçer. Yerleşik düzenin gereği olarak eve ve toprağa ihtiyaç duyan Yörükler, saz ve kerpiçten evlerini yaparlar, köylü ile çok iyi ilişkiler kurarlar ve kimi toprakları satın alırlar. Ellerindeki bütün varlarını, bir hata olarak, Menderes'in en çok taşkın alan topraklarına sahip olmak yolunda harcayan Yörükler, kandırıldıklarından çok geç haberdar olurlar. Taşkından zarar görmeyecek topraklar, İbrahim tarafından satın alınmış, İbrahim kendi oymağına hile yapmıştır. Yörüklerden Yakup, kendi arkadaşlarının ve köylülerin hakkını korumak için İsmail ile çatışırsa da başarılı olamaz. Menderes taşkınında tüm mahsullerini kaybeden Yörükler, büyük bir pişmanlıkla Ali Ağa'nın yanına dönmek üzere yollara düşerler. İsmail, tüm oymağın topraklarını hiç pahasına satın alır ve paralarını daha sonra ödemek üzere onlarla anlaşır. Yakup, İsmail üzerinden baskıyı indirmek istemediği ve aynı zamanda geri dönmeyi de gururuna yediremediği için köyde, yerleşik kalır. Romanda, ağalık düzenine alışan ve kolaylıkla eski değerlerinden vazgeçen kişi olarak İsmail, aslında kazanan da tek kişi olur. Söke ovası, Yörük Tımarı adını alırsa da Yörükler, orayı mahcup biçimde terk ederler.

Roman, yazarın, Söke'de bulunan Nalbantlar köyündeki bir kahvede, Koca Yörük Hasan'dan dinledikleri üzerine kurulmuştur. Yörüklerin yerleşik hayata geçtiği Subaşı köyü, gerçek konumuna uygun olarak uzun uzun anlatılır. Eserde, Akköy gibi bayındır birkaç köyde Rumların yaşadığı, Balat köyünün eski Milet üzerine kurulduğu, köylünün hangi ürünleri ektiği, geçim kaynakları ve Menderes'in aman vermez taşkını gibi birçok detay yanında, Yörüklerin hayatlarına dair de ciddi oranda bilgiye rastlamak mümkündür.

Bu romanın devamı olarak kurgulanan Bir Çift Öküz, devir romanı özelliği gösteren bir diğer yöre anlatısıdır (Kocagöz 1970). Eserin arka planında Demokrat Parti iktidarı konu edilir ve ilk romandan ortalama yetmiş yıl sonrası söz konusudur. Bulgaristan'dan Türkiye'ye doğru akan büyük göç hareketi ile Söke'ye gelen Hamit ve Cemal, devlet tarafından kendilerine verilen toprakları ekmek için öküz almak üzere civar köylere doğru giderler. Kendilerine, köyün hatırı sayılır kişilerinden Yakup Ağa da refakat etmekte ve yardımcı olmaktadır. Yakup, bilindiği üzere bir önceki romanda, yerleşik hayata geçen ve halk menfaatlerinden yana mücadele eden bir kahraman tipidir. Üçlü, civar köyleri

dolaşırlarken, yine okuyucunun bir önceki romandan tanıdığı İsmail Ağa'nın oğlu Hasan'ın, adamları Rüstem ve Kemal ile kaza yaptığını görürler. Köylülerden Yakup Ağa'nın söylediği sözlerle kendisine gelen ve kendi taşkınlığından rahatsız olan Hasan, zaten babasının yaptıklarını da içine sindiremeyen bir gençtir. Kaza sonrası işlerle ilgilenilirken, Rüstem'in, Hasan'ın paralarını gizlice aldığı ortaya çıkar ve Hasan, Rüstem'den aldığı parayı, istedikleri öküzü almaları için köylülere verir. Rüstem'i de aşağılar. Köylüler yollarına devam ederek Akçakaya köyüne gelirler ve burada İhsan'ın öküzlerini almak isterler, ancak pazarlıkta anlaşamayarak evlerine dönerler. Sabah uyandıklarında bahçelerinde, Rüstem tarafından İhsan'dan çalınarak kapılarına bırakılmış olan öküzler bulurlar. Hırsızlık iddiasıyla Söke karakoluna götürülen Yakup Ağa ile Hamit ve Cemal, yolda Hasan'a rastlarlar ve durumu ona anlatırlar. Hasan, iki saat içerisinde suçluyu Söke'ye getireceğine dair köylülere söz verir. Dediğini yapan Hasan, Rüstem'i karakola götürür ve köylüler serbest kalır. İbrahim Ağa ise oğlunun tavırlarından rahatsızdır. Muhtar ile aralarında geçen bir konuşmada, oğlundaki bu durumun kaynağının Haydar öğretmen olduğunu, Hasan'ı onun etkilediğini ve halk yanlısı yaptığını öğrenir. İbrahim, düzenini korumak adına Rüstem'i avukatı aracılığıyla kurtardığı gibi ilçenin parti başkanı Rıza'ya rüşvet vererek kaymakam, jandarma kumandanı ve Haydar öğretmenin sürülmelerini sağlar. Muhtar Süleyman'ın mührü de Rüstem'e verilir. Bu esnada Hasan, Elif isimli kızla nişan hazırlığındadır. Olanları öğrendiğinde her ne kadar mücadele etse de babasının nüfuzunu kıramaz. Göçmenlerin tarlalarından hasat edilen ürünlerle bir kooperatif kurma hazırlığında olan Hasan, Rüstem'i de sürekli olarak aşağılamaya devam eder. Rüstem, ona karşı çok hınçlanır. Düğün günü, göçmenlerin tarlalarını ateşe vererek kaçar. Bunun üzerine Hasan ile aralarında çatışma çıkar ve Hasan, Rüstem'i öldürür.

Romanda yine Yörüklerin toprağa yerleştirilmesi meselesine vurgu yapıldığı gibi Bulgar göçmenlerinin durumları ve yörede nasıl karşılandıkları detaylarıyla verilir. Bölgenin coğrafî konumuna dair yazarın anıları ile de beslenen anlatılar, romanın sinematografik yönünü artırır. Ayrıca eserde Demokrat Parti iktidarının, ağa düzenini kollayışı ve eskiden beri devam eden nüfuz problemini, Cumhuriyet'in bertaraf edemediği de bir eleştiri olarak okuyucuya sunulur.

Söke'ye dair bir başka roman Bir Şehrin İki Kapısı'dır. Daha sonraki baskılarında Nabi'nin Park Kahvesi ismiyle yayımlanır (Kocagöz 1944). Eser, Sinekli Bakkal romanında olduğu gibi merkez bir mekândan çevreye yayılır dolayısıyla romanın esas kahramanı, köyün kahvesidir, yani bir mekândır. Eser, kahvede gerçekleştirilen konuşmalar ve kahveden duyulanlar ile ilerler. Roman, kasabanın tanıtılması ile başlar. Yazarın diğer romanlarında olduğu gibi bu romanında da kurgunun yükünü çeken tek bir kahramandan ya da yazarın odaklandığı karakterlerden söz edilemez. Şahıs kadrosu oldukça geniş olan eser; Söke merkeze alınarak aslında genç Türkiye'nin bürokrasi sorununa işaret eder. Roman, baştan sona çatışmalar üzerine kuruludur. Aydının köylü ile aydının ağalar ile köylünün ağalar ile aydının bürokrasi ile aydının aydın ile olan çatışmaları, romanın ağırlığını oluşturur. Ağalar, aynı zamanda Kurtuluş Savaşı sırasında işbirlikçi olan, korkak davranan, savaş koşullarında dahi halkı sömüren, ancak zaferin ardından herkesten daha çok Cumhuriyetçi görünen kimseler olarak tanıtılır. Karşılarında bulunan vatanperverler ise mücadelelerinin merkezine ağaları alırlar. Yine de roman sonunda kazanan, ağalar olacaktır. Romanın bir diğer çatışmasını da halk ile tabiat arasındaki çatışma oluşturur. Menderes, Demokles'in kılıcı gibi halkın başında beklemektedir. Taşkını, halkın toprağındaki mahsulünün ziyan olması, insanların aç kalması demektir. Ancak Menderes'in taşkını bir türlü önlenememektedir. Zati Bey ise nehrin taşkınından büyük bir menfaat sağlamakta, bu nedenle Menderes'e karşı bir önlem işine girilmesini yerel yöneticilere verdiği rüşvetlerle engellemektedir. Kasabadaki bu gidişatı görerek düzeltmek isteyen Doktor Reşat, Bekir gibi isimler ve idealist diğer memurlar, yerleşik düzenin çarklarında ezilirler. Onlara destek olması gereken diğer memurlar da

durumdan kâr sağlamayı tercih ettikleri için, yapılması gerekenler bir türlü yapılamaz. Dolayısıyla roman özelde yörenin, genelde ise ülkenin gidişatına dair bir tablo sunar. Roman sonunda mühendis, doktor, öğretmen kaybederler ve düzen, yüzyıllardır var olduğu şekliyle devam eder. Köylüler, çekingen ve cesaretsiz davranır. Kendilerinde gerekli olan hamle gücünü bir türlü bulamazlar. Eser, 1930-1940 yılları arasını işlemekle birlikte, "Bizim Balat Ovası"nın tarihini geriye dönüşlerle 1920'lere kadar işler. Kahraman anlatıcı ağzından verilen romanda, Nabi'nin Park Kahvesi yöre özelliklerine uygun olarak tanıtılır. Bu tasvirler, Kocagöz'ün anılarında da yer etmesi bakımından mühimdir.

Yılan Hikâyesi romanı, Söke merkezli bir diğer devir romanıdır (Kocagöz 2016). Türkiye'nin önemli dönüm noktalarından biri olan çok partili hayata geçiş denemelerinin, halk bilinçsizliği nedeniyle nasıl bir travmaya dönüştüğünün işlendiği eser, yayımlandığı dönemde, devir sancılarının dar mekânda konu edildiği ilk eser olma özelliği gösterir (Kaplan 1997).

Karısı, kırk aydır askerde olan oğlu, gelini ve torunları ile yaşayan, yaşlı ve fakir bir köylü olan Recep'in tek umudu, II. Dünya Savaşı yıllarında kırk ayın üzerine altı ay daha askerliği kalan oğlunun köyüne dönmesi ve evin geçimini sağlamasıdır. Köyde bulunan gölün taşkını ile su altında kalan tarlalar, tüm köylüye olduğu gibi Recep'e de zor günler yaşatır. Dalyan ağası, göle balık gelmesi için, devlet destekli olarak göle yarıntılar yaptırır ve göldeki su seviyesinin hep aynı kalmasını sağlar. Menderes'in taşkınını tetikleyen bu durum nedeniyle köylü, ürününü kaybetmektedir. Yıllardır var olan bu soruna bir çare de bulunamamaktadır. Üstelik ağa, gölü kendi mülkü kabul ederek köylünün orada balığa çıkmasını da yasaklar. Balıkçı Kamil'in liderliğinde gizlice göle gelerek balık avlayan köylülerin bu sevinçleri de yarım kalır. Muhbirci Muhtar'ın ağaya durumu haber vermesinin ardından, ağlar toplanmadan çatışma çıkar, ağanın adamları kayığın içinde olan Recep'i de alarak götürür ve yaşlı adama dayak atarlar. Uzun süre yatakta kalan Recep'in yanına gelip giden köylülerden Galip, Demokrat Parti'nin kurulacağı müjdesini verir. Askerliği bitip köyüne dönen İsmail ise çiftçilikten öte, düzenin değişmesinden yana mücadele eder ve halkı örgütler. Gençleri bilinçlendirir, köylüye cesaret verir. Demokrat Parti'nin köy içerisindeki temsilcisi olan İsmail, heyetin gelmesi ile birlikte daha da coşkun hale gelir. Parti yetkilileri tarlalara bir çözüm bulacaklarını vaat ederler. Ağa tarafı CHP'li köylüler ise Demokrat'tır. Köylünün moralli ve kuvvetli oluşları ağayı ve muhtarı korkutur. Demokrat Parti'nin ülke genelinde seçimi kaybetmesinin ardından köylü yeniden bezginliğe kapılıp, dört yıl daha sabretmeye karar verecekken, İsmail, köylüye cesaret verir. İsmail önderliğinde on sekiz kişi ile yarıntılar yıkılır. Karakola götürülen köylüler, pişman değildir.

1940-1946 yılları arasını konu edinen romanda, 93 Harbi'ne kadar uzanan bir çizgi göze çarpar. Eser, yazıldığı ve yayımlandığı yıllar itibarıyla, estetik mesafenin çok az olduğu bu nedenle de belgesel gösterimin yoğun bulunduğu bir romandır. Romanda bahsi geçen göl de Bafa'dır (F. Naci 1981). İsmail, Hobsbawm'ın soylu eşkıyasının, modern bir devamı olarak görünür. Yazar, anılarında bu romanın yazıldığı ve yayımlandığı dönemlerde, bölgesindeki eşrafın ciddi eleştirilerine hedef olduğunu anlatır. Kendisinin şahit olduğu olayları barındıran romanın gerçeklik yönü de bu nedenle kuvvetlidir. Anlatı sıklıkla bir röportaj ve anı havasına bürünür. Halkın Demokrat Parti'ye dair umutları, düzene karşı örgütlenişleri, romancının alternatif tarih yaratma noktasındaki amaçları ile paraleldir.

Ulusal Hamlenin Kaynağı: Kurtuluş Savaşı

Kurtuluş Savaşı, Türk tarihi için en önemli dönüm noktalarındandır. Samim Kocagöz, daha önce de belirtildiği gibi kendisini ulusalcı olarak tanımlayan bir yazardır. Bir heyecan dalgası olarak hafızasında yaşattığı Kurtuluş Savaşı, yazarın hem tüm romanlarında bir şekilde dile getirdiği bir

kaynak hem de ortak hafıza kodlarında yer tutmasını istediği yegâne tarihî andır. " Ulusal Kurtuluş Savaşlarının başlangıcı coşkun ve ulusal tarihten gelen romanlarla başlar" (Ertem 1971) görüşü çerçevesinde, edebiyat ve tarihin birbiri içerisinde var olduğu fikrine inanan bir yazar olarak Kocagöz, belge ya da belgesel roman yazmak fikrinde olduğunu belirtir. Gerçeklerden kopulduğu takdirde, eserin bir macera romanına dönüşeceğinden endişe eden yazar, tarihî bilginin mukayesesi ve değerlendirmesi ile bilimsel bir esere döndürülmesi gerektiğinden bahseder (Makal 1983). Bu anlamda Kalpaklılar ve onun devamı olarak düşünülmesi gereken Doludizgin önemli anlatılardır. Kalpaklılar'da vaka zamanı İzmir'in işgali ile başlayan süreçtir (Kocagöz 2017). 15 Mayıs 1919'da başlayan roman, Söke merkezli olmak üzere, işgalin genel görünüşü ve toplumun yapısı hakkında derinlemesine bilgi sunar. Doludizgin'de Ankara ve İstanbul hükümetinin ilişkileri, düzenli ordunun başarıları anlatılır. 9 Eylül 1922 ile roman tamamlanır. Romanlarda, kronolojiye bağlı kalınırken, eserlerin kurgu yönünü bir aşk hikâyesi oluşturur. Nutuk'tan doğrudan alıntılar ile başlayan romanlarda, Kurtuluş Savaşı'nı gerçekleştiren hamle gücüne duyulan ihtiyaç ve kolektif şuuru her an diri tutmak arzusu belirgin olarak görülür. Kalpak izleğinden hareket eden romancı, Kuvayımilliye'nin sembolü olan kalpağı da böylece millî hafızada ölümsüzleştirmeyi dener. Bu eser de bir devir romanıdır. Yazar, ailesi birlikte döndüğü memleketinde, savaşın izlerini görmüş; savaşa dair anlatılarla büyümüştür. Romanın Söke ile ilgili kısımlarında, Kocagözoğlular asıl isim ve konumlarıyla romandadır. Romanın bu bölümü, yazarın anılarıyla paraleldir.

Kalpaklılar, İzmir'i işgal eden Yunanlılara karşı direnen Hasan Tahsin'in şehit edilişi ile başlar. Hasan'ın arkadaşı Yusuf, bir dizi maceranın ardından Anadolu'ya kaçma kararı alır. Yunan askeri Manisa'dan sonra Aydın'a da gelir. Herkes, büyük bir mücadele halindedir ve Kuvayımilliye'ye katılmak için mücadele etmektedir. Doludizgin'de ise yazar, I. ve II. İnönü Savaşları, Sakarya Savaşı'nı sıra ile anlatılır. Roman 1922 Eylül ayında düşmandan temizlenmiş olan İzmir'de, Atatürk'ün halk ile buluşmasının anlatılması ile sonuçlanır.

Her iki roman da destan soyunun devamıdır. Düşmanlar küçümsenirken, millete olan inanç sürekli olarak yenilenir. Romanın kahramanlarından Yusuf'un sevdiği kız ile İzmir'i birleştirmesi, aslında Halide Edib'in Ateşten Gömlek romanından beri devam eden bir gelenektir ve fertlerin mutluluğunun, toplumsal mutluluğa bağlı olduğu inancını pekiştirir. Roman boyunca, umutsuzluğa hiç yer verilmez. Olayın muazzamlığına bağlı olarak, tek bir kahramanda yüceltmeye gidilmez. Modern dönemin destan ruhuna uygun olarak, herkesin mücadelede olduğu ve komuta kademesinin emriyle hareket eden pek çok isimsiz kahramanın omuzlarında yükselen bir zafer söz konusudur. Kahramanların çoğu, zaten geçmiş dönemlerinde de savaşmış veya gazi olmuş kişilerdir ve yazar bu vesile ise vatan kıymeti bilen kişilerin özelliklerini de sıralamış olur. Yazarın bilip tanıdığı gerçek kişilerin isim ve yaşantıları da roman gerçekliğine dönüştürülmüştür. Örneğin Kuvayımilliye'nin gizli teşkilatından olan Felâh grubunun ajanı konumundaki Talip, aslında gerçekte yaşamış bir kahramandır.

Bunun dışında Salih Efe bahsedilmesi gereken bir diğer kişidir ki aslında eski bir eşkıyadır. Ulusalcı söylemin sıklıkla yaslandığı kahraman tipi olan Salih Efe, vatan konusunda duyarlı, mücadele yönü kuvvetli bir kahramandır. Romanın bir diğer önemli kişisi de Müjgân'dır. Damat Ferit Paşa'nın başkâtibinin kızı olan Müjgan da Kuvayımilliyecidir ve babasının raporlarını sevgilisi olan Talip'e ulaştırmakta, casusluk yapmaktadır. Anadolu'ya geçerken, İngiliz saldırısı ile şehit olur. Kadın kahramanın kurguda yer alması, topyekûn verilen mücadelenin yüceltilmesi adına önemlidir.

Roman Penceresinden Türkiye'nin Yakın Siyaseti

Türkiye'nin 1939-1980 yıllarındaki sürecini bir devamlılıkla konu edinen yazar, bu devre eserlerinde darbeler tarihine ve öğrenci olaylarına odaklanır. Bu başlık altındaki ilk romanı, kendi üniversite

hayatının gözlemlerinden oluşan Onbinlerin Dönüşü isimli romandır. Bu nedenle de romanın mekânı, yazarın üniversiteyi okuduğu şehir olan İstanbul'a döner. Romanın arka fonunda da II. Dünya Savaşı ve savaş ile birlikte dünyaya yayılan ideolojiler vardır. Selim İleri, bir röportajında bu romanın sol fraksiyona mensup aydınların varoluş koşullarının anlatılması bakımından önemli bir belge olarak görür (Kulunyar 1984).

Onbinlerin Dönüşü, Yunan Ksenophon'un Anabasis isimli eserinden anıştırma ile kurulmuş olmalıdır. Yıkılıp yok olan, adları dahi anılmayan nice genç için yakılan bir ağıt niteliği taşıyan bu eserde, devrimci olarak anılan gençlerin, millet refahı yolunda mücadele etmesi gerektiği, bu yolu terk edenlerin hem ahlakî zaafa uğrayacakları hem de millet menfaatine dair olumlu duygularını yitirecekleri vurgulanır.

Romanda Halit ve Recep iki yakın arkadaştır. Halit, züppe bir kız olan Nesrin ile sevgilidir. Nesrin, bağlanılacak bir kız değildir ve aslında amacı Recep'i ele geçirmektir. Recep, aşktan önce siyasi ideallerinin ve halkının mücadelesini vermek ister. Alman fikrî akımlarından etkilendiklerini düşündükleri milliyetçi gençlerin karşısında ve onlarla hiç de medenî olmayan bir kamplaşmanın içerisindedirler. Recep, öğrenci olaylarında merkez konumdadır. Halit ise arkadaşı ile aynı fraksiyona ait olmasına rağmen, günlük meselelerin kaygısına düşüp, mücadeleden uzaklaşır, ancak asıl değişimi yaşayacak olan da odur.

Okulu bırakan, sevdiği kız ile evlenen; amcasının yanında yaşayarak ve onun işlerini yaparak zenginliğe de kavuşan Halit ise aşk uğruna halk için mücadeleden kaçtığını düşünmekte ve bu fikrisabit, onun ruhunu hasta etmektedir. Doçentliğe kadar ilerleyen eski arkadaşı Recep ise vicdanlı ve onurlu bir birey olma arzusundadır. Siyasî görüşü nedeniyle mimlenen ve cezaevine giren Recep'i bu vesile ile ziyaret eden Halit, arkadaşı ile zor günlerinde yeniden samimi olur ve ancak Recep'in kendisine yazdığı mektuplarla hayata tutunur.

27 Mayıs 1960 süreci, İzmir'in İçinde romanında anlatılır ve eser, Ankara-İstanbul odağından uzak olarak İzmir'i konu etmesi bakımından önemlidir (Kocagöz 2004). 1950-1960 yıllarının işlendiği romanda, estetik mesafe gözetilememiş; eser, vakanın sıcaklığı henüz belleklerden silinmeden kaleme alınmıştır. 1960 darbesi halk vicdanında yerini henüz bulamamış bir harekettir. Narlı, idamları sosyal belleğinde affetmeyen halkın, sonraki yıllarda Menderes dönemini anlatan her türlü esere, yoğun ilgi gösterdiğini belirtir (Narlı 2007). Bu roman ise darbe konusu ve ülke adına bir tür zemin ve hasar tespiti niteliği taşımayı hedefleyen, farklı bir metindir. Roman, darbenin kaynağını o günde değil, Cumhuriyet'in kuruluş ve hatta savaşlar döneminden itibaren yapılan geriye dönüşlerle geçmişte de arar. Darbenin yarattığı kırılma noktasını anlamlandırmaya çalışan yazar, Demokrat Parti döneminde gerçekleştirilen kimi uygulamaların, maşeri vicdanı rahatsız ettiği düşüncesini vurgular. Romanda kapitalist ve emperyalist düzene uyum sağlama çabalarının ve Atatürk'ün manevî şahsına yönelik yıpratmaların, ülkedeki birliği bozduğu, kutuplaşmaları derinleştirdiği inancı belirgindir. Yazara göre darbe, Atatürkçü düzene yeniden dönüşü hedefleyen, ülkeyi temel esasta nizamlamaya yönelik bir müdahaledir. Roman kahramanı, darbenin destekçisidir. Murat Belge, bu romanda darbenin resmî ideolojisinden 27 Mayıs'a bakıldığını düşünür. Yine Belge'ye göre yazar, halkı topyekûn askerleştirme söyleminin içerisindedir (Belge 2015). Kocagöz ise bu eleştiriye karşı kendisini ve romanını savunurken, olaylara ve zamana tanık olarak eserini verdiğini, insanı o koşullar içerisinde saptadığını, gözlemin önemli bir araç olduğunu belirtir (Kocagöz 1977).

Romanda, dönemin aydın, kültürlü ve başarılı gençlerinden Emre, ünlü bir tenisçidir ve İzmir'in meşhur işadamlarından Hamdi Bey'in çocukları Gülseren ve Uğur ile arkadaştır. Gülseren, aradaki büyük ekonomik farka rağmen, gerçek bir sevgiyle Emre'ye bağlanır. İki arkadaşının zoruyla, Hamdi

Bey'in fabrikasında çalışmaya başlayan Emre, Gülseren'in amcası Hidayet Bey ile çatışmalar yaşar. Hidayet Bey, çıkarcı ve yalnızca kendi menfaatlerini ön plana alan, tehlike anında yurtdışına kaçan, kendi hayat zevkini her şeyin üstünde tutan bir kişidir. Hamdi Bey ise hem haylaz oğlunu işe bağlamak hem de damat adayına sınıf atlatabilmek için Emre ve Uğur'a bir plastik fabrikası kurdurmak ister. Sermaye Uğur, işgücü Emre'nin olacaktır. Sevdiği kızın başkasıyla evlenmesinden duyduğu üzüntü ile hayattan kopan Uğur için de bunun bir fırsat olduğuna inanırlar. Emre bu teklifi reddetmezse de bir müddet sürüncemede bırakır ve bu esnada da müsabakada Türkiye şampiyonu olur. Devamında da fabrika kurulur ve fabrikaya, Diyarbakır'a petrol mühendisi olarak çalışmaya giden, ancak ülkenin zenginleşmesinden korkanların hazırlattığı bir terör saldırısında sol bacağına iki kurşun alarak, ölümden son anda kurtulan Cahit de ortak olur. Cahit, Emre'nin yakın dostu Hasip Bey'in oğludur. Bu arada Gülserenlerin evinde çalışan ve ailenin himayesinde olan Zehra'nın, eşi hastalanır. Rasim, yatalaktır. Aile, onlara katkı sağlamak için otomobillere yedek parça satan bir dükkân açmak isterler. Emre, şirket elemanlarından Sulhi ile Rasim için bir oto yedek parça dükkânı açma işini yürütecek, yani evrak takibini gerçekleştirecektir. Aslında bu şirket, karaborsa malların rahatça depolanması ve satılması amacıyla oluşturulan paravan bir yapıdır. Bu esnada Emre ve Gülseren nişanlanır. Aile, birbirlerine bağlanır ve Emre'nin babası Albay Tınaztepe'nin hatıraları, Hidayet ve Hamdi Bey'in çok ilgisini çeker. Bu anıların bastırılması konusunda da Albay, ikna edilir. Anılarda Millî Mücadele ve Kurtuluş Savaşı'na dair bilgiler bulunur. Romanda değerin temsili rolündeki Tınaztepe, o günün şartlarını yorumlar ve iktidar ile halk arasında aslında bir kan uyuşmazlığı olduğunu vurgular. O sıralarda çıkan öğrenci olayları, ülkede durumu bütünüyle karmaşık bir hâle getirir. Hidayet Bey, yurtdışına kaçma düşüncesini, bir çare olarak görür. Emre ve arkadaşları ise tek çarenin ordunun yönetime el koyması olduğu noktasında birleşmişlerdir. 1960 Nisan ve Mayıs aylarında düğün hazırlıkları sürerken, Emre'nin ablasının yarbay olan ve Ankara'da muvazzaf bulunan eşi Sabri, geçici bir görevle İzmir'e gelir. Ülkenin rayından çıktığını ve askerî müdahalenin gerekliliğini bildiren konuşmalar içerisinde Sabri, ihtilalin yakın olduğunu da aileye gizlice haber verir ve aslında darbeyi gerçekleştirecek subaylardan olan eniştenin neden orada olduğu da kısa sürede anlaşılır. 21 Mayıs 1960'da Harbiyeliler, Ankara'da yürüyüş yapar. 27 Mayıs 1960'da, akşam saatlerinde radyodan ordunun yönetime el koyduğunun bildirisi yapılır. Darbeden sonra Emre ve Hidayet, Millî Birlik Komitesi'nin yolsuzluklar ile ilgili olarak yaptıkları araştırmalar neticesinde, karaborsa ürün satmak nedeniyle tutuklanırlar. Ancak dükkân işleri ile ilgilenin Emre olduğu belirtilir ve suç Emre'ye yıkılır. Emre kısa süre tutuklu kalırsa da sonunda suçsuzluğu açığa çıkar. Hidayet ve ölü bir kişi üzerinden sahte faturalar düzenleyen Sulhi de delil yetersizliği nedeniyle serbest bırakılır. Emre, babasının silahı ile Hidayet'i öldürmeyi tasarlar. Kaçmak üzere olan Hidayet'e silahı doğrultur, sıkar, ancak babasının tedbiri sayesinde silah boştur. Tınaztepe'nin, oğlunun yanına arkadaşlarını yönlendirmesi ile Emre sakinleştirilir ve evine getirilir. 27 Mayıs darbesinden sonra Hamdi ve Hidayet beylerin iş çevreleri incelendiğinde, hükümetin haksız kazançlara destek verdiği sonucu çıkar.

Romanın son bölümünde 27 Mayıs sonrası da işlenir. Roman boyu, dönem içerisinde yaşananlar, halkın durumu ve darbe sonrasında gerçekleşen olaylar belirtilir. Amerika'ya bağlanış, sansür ve Atatürk ilkelerinden hızla uzaklaşma, dışa bağlılık gibi konular eleştirilir. Eserde tanıklığın yüksek olması, Kocagöz'ün İstanbul Merkez Komutanlığı yapan eniştesi General Mümtaz Ulusoy'dan aldığı bilgileri işlemesinden kaynaklanır. Dolayısıyla roman, bir tanıklık romanıdır (Kocagöz 2004).

12 Mart 1971 Muhtırası'nı konu edinen Tartışma ve Eski Toprak romanları da devre ait yorumlar aktarır. 1969 Haziran ayında başlayan roman, 1971 Mayıs ayı ile tamamlanır. Yine muhtıraya gidiş süreci ve muhtıranın sonrası işlenir. Romandaki temel çatışma, 1968 kuşağı öğrenci olaylarıdır. Yazar, gençlik hareketlerini desteklemekte ve onların her birini kahraman olarak görmektedir. Romanda iki

anlatıcının varlığı dikkati çeker. Hâkim anlatıcı dönem kroniğini sunarken, ben anlatıcı kahramanın gözünden yaşananları aktarır. Demir Özlü'nün "sorun romanı" olarak değerlendirdiği bu romanda, epik bir yüceltme gayesi belirgindir (Özlü 1997).

Avukat Ekrem Mutaf, Ankara'da mensup olduğunun partinin kurul toplantısında ciddi anlaşmazlık ve bölünmelerle karşılaşır. Bu anlaşmazlıklar nedeniyle parti yönetiminin istifa etmesi sonucu da yeni yönetim kuruluna seçilir. Yaşadığı şehir olan İstanbul'a döndüğünde yakın arkadaşı ve meslektaşı Remzi'den oğlu Fahri'nin tutuklandığını öğrenir. Elindeki not defterinden 1969 almanağına bakar ve öğrenci olaylarını zihninde değerlendirir. Öğrencilerin başkalarının amaçları uğruna kasten kullanıldıklarını düşünür. Bu esnada olaylar tırmanarak devam etmektedir. Kısa süre içerisinde özgürlüğüne kavuşan Fahri, Taksim olaylarında ayağından vurulurken, kuzeni de kısa süreli olarak tutuklanır. Oğlunu ve arkadaşlarını devamlı olarak silahlı mücadeleden uzak durmaları konusunda uyaran Ekrem, partisinin oy kaybını da görür ve üzülür. İzmir'e evine giden yeğeni, arabada bildirilerle yakalanmıştır. Ayrıca Amerikan üssüne yapılan saldırı ve bir Amerikan askerinin kamyonetiyle birlikte kaçırılması eylemlerine de katılmış olduğu için durumu oldukça umutsuzdur. Sıkıyönetim şartlarında sekiz gündür tutukludur. İsrail konsolosunun kaçırıldığı haberini müteakip, ordunun ilk bildirisi okunur. Ekrem, yeğenini kurtarmak için kardeşinin yanına İzmir'e gider, sonra kız kardeşini de orada bırakmaz ve İstanbul'a gelmek üzere birlikte alıp uçağa binerler. Uçakta Ekrem, bir albay ile tanışır ve devletin tutuklanma listesinde, gençleri kışkırtmak suçuyla kendi adının da bulunduğunu öğrenir. Hemen kolluk görevlilerine teslim olur. Davutpaşa Kışlası, kendisi gibi kişilerle doludur. Burada ülkenin gidişatına dair yapılan konuşmalar, ona hayli şaşırtıcı gelir. Gençler ise peş peşe eylemler yapmakta ve dağlara sığınmaktadır. Üç İngiliz görevli kaçırılır ve altı genç, bu olayın ardından öldürülür. Roman sonunda gençlerin çatışmalardaki ölüm haberleri duyulur. Romanda 68 Kuşağı ile başlayan ve 12 Mart'a kadar uzanan siyasî ortam, taraflı bir bakış açısı ile sunulur. Yazar, devrimci militanlara romantik bir söylem ve yüceltici bir üslupla yaklaşır.

Eski Toprak, 12 Mart'ı hazırlayan sürecin tartışıldığı bir diğer romandır (Kocagöz 1988). Daha sonraki baskılarında Eski Tüfek ismiyle de yayımlanacak olan romanda Mayıs 1970-Mayıs 1971 süresi işlenir. 1908'den Kurtuluş Savaşı'na ve İşçi Partisi'nin kuruluş sürecine uzanan devrede yazar, resmî tarih karşısında alternatif bir tarih oluşumunun peşindedir ve tarihin fraksiyonlara göre yorumlanabileceğini dile getirir. Roman, eski bir sosyalist olan Kemal Çığ'ın hikâyesi olarak kurgulanır. Kemal Çığ, emeklilik kararı alarak, kayınpederinin köy evine yerleşir ve sessiz bir sahil kasabasında hayatının son demlerini geçirmeyi kurar. Doktor olmakla birlikte çeviriler yapar. Ömrü, okuma merakı nedeniyle cezaevlerinde geçerse de o, fikrî mücadelesini bir an dahi bırakmaz. Köyün karakol komutanı da tam da bu nedenlerle kendisine güvenmemektedir. Çığ, son kitabı nedeniyle yine hapis cezası ile yargılanır ancak beraat eder. Etrafı gözlemleyen Kemal Bey, Haziran 1970'te meydana gelen ve kontrolden çıkan işçi olaylarından etkilenir. Gençlerle işbirliği yapar ve komşusu Necip Kaptan'ın oğlu Ali'nin dava adamı olduğunu görür. Ali, İstanbul'da olaya karışıp kaçan arkadaşlarını köyünde saklar. Gençler, Kemal Çığ'dan siyasi çatışmalarını dinler, birlikte solun ahvalini, başarısızlığın nedenlerini tartışırlar. İşçilerin birleşmeye ihtiyaçları olduğunu savunan Çığ, sendikacılık fikrini de gençlerle derinlemesine tartışır. Ali, eylemcilerden Nurcan ile evlenir ancak görüş ayrılıkları grup içerisinde belirginleşir. Kendisine yüklü miktarda miras kalan Kemal, bir an kendi hayatı ile zümresi arasındaki fark nedeniyle bunalıma girer. Karşıt görüşlü gençler, kamp bahanesiyle köyün yakınlarına sokulurlar ancak yakalanırlar. Bu sırada 12 Mart Muhtırası gerçekleşir. Kemal, dikkati çekmemek için köy okuluna ve karakola bağışta bulunur. Ancak onun şahsî kaygılarla karakola bağış yapmayı kabul etmesi, çatışmalı bir durum oluşturur. Son noktada yine Çığ, gençlere yardım etmekten vazgeçmez. Gençlerin diğer

köylerdeki arkadaşlarına iletilmesi gereken haberlerini iletir. Yaşlandığını ancak bayrağı emin ellere teslim ettiğini düşünür.

12 Eylül dönemini işleyen Mor Ötesi de yazarın alternatif tarih kurgusu adına önemli bir eserdir (Kocagöz 2008). Vaka olarak Osmanlı'nın çöküşüne kadar gerilese de eserin odak zamanı 1980'e giden süreçtir. Aydınlar üzerine uygulanan baskı, romanın ana çatışmasını oluşturur. Romanın asıl meselesinde darbe değil, darbe ile savrulan hayatlar vardır ve aydın kıyımı eleştirinin merkezindedir.

Salih Akmercan, emekli tarih öğretmenidir ve Tarihten Sayfalar isimli tarih dergisine yazılar vermektedir. Karısı Sıdıka Hanım da edebiyat öğretmenidir ve iyi bir evlilikleri vardır. Salih Bey'in kayınbiraderi olan emekli yargıç Nedim Bulutoğlu da namuslu bir kişidir. Nedim Bey, damadı kendisinden bir rüşvet işinde aracı olmasını istediği için damadını evden kovar. Salih Bey de bu sıralarda bir dershanede işe başlar. Bir öğretmenler buluşmasında, kendisiyle karşıt fraksiyonda bulunan Hulki Bey ile tanışır. Hulki, yazıları nedeniyle Salih Bey'e öfkelidir. Hulki'nin ağzından, akademisyen olan oğlu ve gelininin görevden alınacağını duyan Salih Bey şaşırır, inanmak istemez ancak Hulki'nin söyledikleri kısa süre içerisinde gerçekleşir. Doğan Bey ve Sibel Hanım, yurtdışından bir başka üniversiteye gitme çareleri aramaktadırlar. Sibel Hanım, bu şartlar içerisinde bebeğini de düşürür. Kısa süre sonra yazılarını yayımladığı Tarihten Sayfalar dergisinin kapatıldığını duyan ve arkasında yine Hulki'nin olduğunu anlayan Salih, onunla tartışmaya giderken, öğretmenler kulübünün sağ fraksiyonca ele geçirildiğinin haberini alır, bir daha da oraya uğramaz. Nedim ve Salih, bir süre sonra takip edildiklerini anlarlar. Damat Bey'in kayınpederine rüşvet konusundaki kızgınlığı devam etmektedir ve Nedim Bey'e iftira atarak, onu ihbar eder. Nedim Bey'in evi, polisler tarafından basılır. Sıkıyönetimce muzır görülen yirmi kadar kitabı seçen ve suç unsuru olarak kabul eden polisler, Nedim Bey'i götürmeye hazırlanırlarken, o masası başında kalp krizi geçirerek vefat eder. Misafirlikten ailecek evlerine dönen Salih Bey ve eşi de evlerinin aranmış ve bütün yazılarının, evrakın dağıtılmış ve hatta bazılarının kaybolmuş olduğunu görürler. Roman sonunda Salih Bey de tutuklanır.

Bu roman, dönemin alacası içerisinde, görünmeyenlerin ve hiçbir insan gerçeği ile birleştirilemeyecek olayların yaşanışını sembolik olarak ifade etmesi noktasında dikkate değerdir (Yıldırım 1991).

Sonuç

İki tür tarihten söz edilir. Bunlardan ilki resmî tarihtir ve devletin menfaat ve kararları doğrultusunda, yalnızca olaylar baz alınarak hazırlanır. Sözlü tarih ise geçmişin ve kültürün devamlılığının sağlanması noktasında önemlidir. Kolektiftir, menkıbelere yaslanır. Milletlerin uluslaşma süreçlerinde ve romantik dönemde tarihe dönülmesi, daha çok sözlü tarih ve kültürün etkisiyle, varlık duygusunu ve kolektif şuuru yükseltmek amacıyla olur. Tarihin geniş kitlelere ulaşma imkânının olmadığı durumlarda, edebiyat türleri, tarihi millete sevdirmek noktasında önemli bir rol üstlenir.

Tarihçi, belgelerden hareket eden, belgenin imkân verdiği ölçüde bir zemin kuran, yeniden kurguladığı geçmişi ancak belgenin kalın hatlarla çizdiği sınırlar içerisinde oluşturan bir bilim insanıdır. Malzemesini, yani tarihi, keşfetme ve yorumlama esasına göre kurar. Edebiyatçı da tarih karşısında buna benzer bir noktadadır. Tarihçinin yazdığını öğrenir, vicdanı ve yetenekleri ölçüsünde bilgileri yorumlar, devamında da dönem insanını, öğrendiği bu tarihî devrenin içerisine yerleştirir, insanı tarihin içerisinde yine insana anlatır. Bu, romancıya tarihi tahrif etme yolunu da açar. Eser, tarihi gerçekliğe yaslanmış ve onu kullanmış ancak ondan çok farklı bir başka şeye dönüşmüş bulunur.

Edebiyat ve tarihi birleştiren tarihî roman, yazarın vaka ve anlatma zamanı ile olan ilgisine göre değişiklik gösterir. Tanımlanması ve ortak bir literatüre yaslanması da bu nedenle zordur. Tarih ve tarihi konu edinen roman üzerinde düşünmek, Carr ile mümkün olur. Carr, tarihi bir yorum alanı olarak

kabul ettikten sonra, roman, yorum üzerine bir yorum olarak görünür. Kişisel tarih, aile tarihleri, mikro tarihler, hatta alternatif tarih üretimine kadar uzanabilir bir çerçevede, anlatma ve inşa noktalarında birleşen tarih ve roman, tarihin yeniden yazılabilirliği sorununu da gündemde tutar.

Vaka, bizzat gözlenebilen zamandan önceye, öğrenilen zamana yaslanırsa, tarihî roman sınırlarından söz ederiz. Popüler edebiyatın sınırları içerisinde ve resmî tarihin hafifleştirilmesi ile oluşan eserler popüler tarihî romanlar; kitle kültürüne yönelik ve oryantalist malzeme kullanan eserler ise pop tarih romanları olarak değerlendirilir. Tarih roman yazarının kurguyu dışladığından söz edilir. Kişinin merkezinden vakaya odaklanan ve alternatif tarih yaratma peşinde olan yazarın seçeceği tür tarihsel roman olacakken, toplumsal açıdan önemli bir kırılma anı özelliği gösteren bir dönemi, yazarın, daha sanatsal kaygıyla kurduğu roman türü de çağ romanı olacaktır. Yazar, gözlemlediği bir devri anlattığında ve alternatif tarihe yöneldiğinde ise devir romanının sınırları içerisindedir. Tarihin bir malzemeye dönüştürüldüğü ve tarihle oynanan romanlar ise postmodern tarih romanları olarak adlandırılmalıdır. Görüldüğü üzere sınırlar ve isimlendirmeler kurmacanın çeşitli unsurlarına göre farklılık gösterse de tüm yazarların ortak noktası, kurgunun özüne tarihî bir gerçekliği dâhil etmeleridir. Tarih sebep ve sonuçlarla ilgilenir. Roman, sebeplerin öncesini ve sonuçların sonrasını merak eder.

Sökeli romancı Samim Kocagöz de Kurtuluş Savaşı'ndan 1980 darbesine kadar olan süreci yaşamış ve Cumhuriyet devri Türk tarihinin çalkantılı devrelerini görmüş bir yazardır. Savaşlar ve darbeler yanında siyasî çekişmeler tarihi içerisinde şekillenen hayatı, eserine damgasını vurur. 1922 yılında Yunanlıların Söke'yi işgal etmeleri ve şahit oldukları, Muğla'dan dönen ailesinin yanındaki Samim Kocagöz'ü çok küçük yaşta büyütür. Harbin en kuvvetli etkilerinin yaşandığı bir işgal coğrafyasının çocuğu olmak, Kocagöz'ün muhayyilesini de bu anılarda kilitler. Toplum hayatına dışarıdan yapılan her tazyik ve tahakküm, yazarın eserlerinde kuvvetle karşılığını bulur. Dolayısıyla onun sanatını ören esas, toplumsal kaygı dönemlerini işlemek, gelecek nesillere bir miras olarak da ivme gücü bırakmaktır. Bu ivme, Kocagöz'e göre ancak Kurtuluş Savaşı ruhu ile mümkündür. Kaleme aldığı Kalpaklılar ve Doludizgin romanları, Millî Mücadele ve zaferin romanlarıdır. Kullanılan belgeler içerisinde Nutuk bir referans kitabı olarak dikkat çekicidir. Geleceğe dair umut her zaman diri tutulur. İdealize edilen tek geçmiş, Atatürk devridir. Yaşanan ideolojik değişmeler, tarihsel sapmalar ve ülke bunalımlarının tek reçetesi, Atatürk ilkelerine sıkı sıkıya bağlanmaktır. Bu romanların devamında devir romanlarının örnekleyicisi olan yazar, ülkenin darbeler tarihini de bir nehir roman konumunda işler.

Romanlarının kahramanları, dönemi içerisinde gözlemlediği, birlikte bulunduğu kişilerdir. Örneğin Onbinlerin Dönüşü, yazarın üniversite yıllarını anlatır ve roman karakterlerinin her biri, yazarın hayatı ile rabıtalıdır. Aynı zamanda Kocagöz, bir yöre romancısı olarak da yöre tanıklığını ve gerçekliğini vermesi bakımından dikkati çeker. Belgesel roman tarzında ilerlettiği bu eserlerinde, kendi yöresinin önemli dönemeçlerini tarihler. Bir Karış Toprak, Osmanlı döneminde yaşanan gönüllü Yörük iskânını işlerken, Bir Çift Öküz, yerleşik Yörüklerin Cumhuriyet devrindeki durumlarını konu edinir. Eserler, yerleşik olmayan ve hayvancılıkla uğraşan Yörüklerin, iskân politikası doğrultusunda yerleşik hayata geçişlerinin romanlarıdır. Yörüklerin, taşan Menderes ile birlikte dağılan umutları, bürokrasiye yöneltilen ciddi eleştiriler içerisinde aktarılır. Bir Şehrin İki Kapısı romanı, yine Söke'yi işlediği, kasabasının mekânlarını ve insanlarını anlattığı eseridir. Anılarında kasabasına dair verdiği bilgiler, roman ile paralellik gösterir. Kendi çiftliklerinde çiftçilik yaparak geçirdiği zamanlarda, bölge insanının hayattan beklentisini, köylünün olaylara bakışını, hatta halkın felsefesini öğrenen yazar, eserlerinde bizzat kendi gözlemlerini ve yerel belleğini kullanma imkânı bulur. Romanda Cumhuriyet'in kuruluş yıllarından itibaren, Cumhuriyet değerlerini benimseyen kasaba gençleri ile

onların karşısında olan kasaba eşrafı arasındaki çatışmalar işlenir. Eski, halkın desteğini arkasına almakta ve yaşadığı çevreyi benimsemekte yetersiz kalan yeni karşısında kendi düzenini sürdürmeyi başarır. Cumhuriyet ile birlikte gelen yeni sosyal düzenin yansımalarının sunulduğu roman, kasaba ile başlarsa da resmin bütününde görünen, ülkenin genel düzenidir aslında. Sindirilememiş Cumhuriyet değerleri, yozlaşmanın artmasını engelleyememekte ve ideal düzen bir türlü gerçekleşmemiştir. Yine bölgeye dair kaleme alınan Yılan Hikâyesi, bu romanın devamı olarak düşünülmelidir ve yöre halkının hayatına yansıyan siyasî çekişmeleri işleyen bir romandır. Tanıklıklardan hareketle oluşturulur ve Söke tarihi olarak okunmaya da uygundur. Çok partili döneme geçiş dönemlerinin çalkantılarının konu edildiği bu romanda yine Söke halkının Menderes taşkınları ve dalyan ağası ile olan mücadelesi romanın konusunu oluşturur. Ağaların nüfuz gücü ile her hakkı elde edişi karşısında Demokrat Parti bir umut ışığı olur. Halkın bilinçsizliğinin travmaya nasıl dönüştüğü, romanlarda kara mizahın etkisini de artırır. İşçi Partisi içerisinde bulunduğu ve siyasetle aktif olarak ilgilendiği dönemin semeresi, Tartışma romanı olur. Yazar, sol fraksiyon içerisindeki bölünmeleri ve kusurları bizzat gözlemler, eserinde de iyi tanıdığı bu çevreyi ve ülkenin geleceği adına kendi ideolojik çığırından beklentisinin amaçsız kalacağını vurgular. Eski Toprak romanı, sol fraksiyonun iç çatışmaları ve öğrencilerin giriştiği silahlı eylemlerin kritiğinin yapıldığı eser, sinematografik etkiler de taşır. Merkezde daha çok işçi eylemlerinin olduğu roman, çizdiği romantik devrimci tip ile dikkati çeker. 12 Eylül'ün romanı olan Mor Ötesi ise taşıdığı otobiyografik etkiler ile bir belgesel roman formuna ulaşır. Darbe sonrasında kaybolan, görevden alınan veya sürgün edilen kişilere dair bir dağılma öyküsüdür.

Sonuç olarak Samim Kocagöz, ülkenin geçirdiği siyasi ve ideolojik değişimleri, yakın tanıklıkla okuyucuya anlatma gayesinde olan bir romancıdır. Resmî tarihin karar veremeyecek kadar yakın olduğu vaka zamanlarına, romancı olarak yorumda bulunur. Halkın vicdanında çeşitli şekillerde yer eden bu dönemlerle ilgili, ulusalcı bir yapay tarih oluşturma gayesinde olan romancı, bürokratik çelişkileri ve bilinçsizliğin neden olduğu hasarları göstermeye çalışır. Tüm bu yönleriyle Samim Kocagöz, her bunalım dönemi için toplum reçeteleri hazırlayan, yorum ve gözlemlerini romanlaştıran ve böylece alternatif tarih oluşumuna yönelen bir devir romancısıdır.

Kaynakça

Aksoy, N. (2001). "Türk romanında yenilikçi yönelişler". Çağdaş Türk yazını. (haz. Z. İpşiroğlu). İstanbul: Adam.

Aktaş, Ş. (2005). Roman sanatı ve roman incelemesine giriş. Ankara: Akçağ.

Argunşah, H. (2016). "Tarihî Roman". Tarih ve Roman. İstanbul: Kesit. 9-28.

Argunşah, H. (2016). "Tarihî Romanın Yükselişi". Tarih ve Roman. İstanbul: Kesit. 29-49.

Argunşah, H. (2016). "Tarihle İlgili Romanlarda Tarif ve Tasnifle İlgili Bazı Tenkit ve Teklifler". Tarih ve Roman. İstanbul: Kesit. 51-62.

Argunşah, H. (2016). "Klâsik Tarihî Roman Üzerine". Tarih ve Roman. İstanbul: Kesit. 97-146.

Argunşah, H. (2016). "Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Tarihî Romancılığı". Tarih ve Roman. İstanbul: Kesit. 367-386.

Ateş, N. (2003). Çöküş romanları. İstanbul: Papirüs.

Belge, M. (2015). Edebiyat üstüne yazılar. İstanbul: İletişim.

Boynukara, H. (1993). Modern eleştiri terimleri. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları.

Carr, E. H. (2005). Tarih nedir. (çev. G. Gürtürk). İstanbul: İletişim.

Çelik, S. D. Y. (2005). Yeni tarihselcilik kuramı ve Türk edebiyatında postmodern tarih romanları. Ankara: Akçağ.

Çelik, Y. (2002). "Tarih ve tarihî roman arasındaki ilişki – Tarihî romanda kişiler", Bilig. 22/49-67.

Çetindaş, D. (2016a). "Tarihî romanımızdaki kadınlar saltanatı: pop kültür ürünleri olarak saray kadınları ve tarihî biyografik romanları". III. milletlerarası tarihî roman ve romanda tarih bilgi şöleni. Konya: TYB.

Çetindaş, D. (2016b). Türk edebiyatında biyografik anlatı ve romanlar. İstanbul: Kesit.

Dural, B. (1991). Edebiyatımızın üvey evladı tarihi roman. İstanbul: Bizim Gergef.

Ecevit, Y. (2001). Türk romanında postmodernist açılımlar. İstanbul: İletişim.

Ertem, S. (1971). "Tarihsel roman". Roman anlayışı. (hzl. B. Dürder), İstanbul: Remzi.

Fethi Naci, (1981). "Yılan Hikâyesi". 100 soruda Türk romanı ve toplumsal değişme. İstanbul: Gerçek.

Forster, E. M. (2001). Roman sanatı. (çev. Ü. Aytür). İstanbul: Adam.

Gümüş, S. (1991). Roman kitabı. İstanbul: Adam.

Halkın, L. E. (1989). Tarih tenkidinin unsurları. (çev. B.Yediyıldız), Ankara: TTK.

Jenkins, K. (1997). Tarihi yeniden düşünmek. (çev. B. S. Şener). Ankara: Dost.

Kaplan, R. (1997). Cumhuriyet dönemi Türk romanında köy, Ankara: Akçağ.

Kocagöz, S. (1944). Bir şehrin iki kapısı. İstanbul: Remzi.

Kocagöz, S. (1964). Bir karış toprak. İstanbul: Ataç.

Kocagöz, S. (1970). Bir çift öküz. İstanbul: Ararat.

Kocagöz, S. (1976). Tartışma. İstanbul: Okar.

Kocagöz, S. (1977). "Romanı değil, romancıyı eleştiriyorlar". Cumhuriyet.

Kocagöz, S. (1988). Eski toprak. İstanbul: Cem.

Kocagöz, S. (1989). Bu da geçti yahu. İstanbul: Düşün.

Kocagöz, S. (2004). İzmir'in içinde. İstanbul: Literatür.

Kocagöz, S. (2008). Mor ötesi. İstanbul: Literatür.

Kocagöz, S. (2009). Onbinlerin dönüşü. İstanbul: Literatür.

Kocagöz, S. (2016). Yılan hikâyesi. İstanbul: Literatür.

Kocagöz, S. (2017). Kalpaklılar/Doludizgin. İstanbul: Literatür.

Kulunyar, Ü. (1984). "Selim İleri ile konuşma". Gösteri.

Kundera, M. (1998). Roman sanatı, (çev. İ. Yergu). İstanbul: Afa.

Lee, H. (2009). Biography: a very short introduction. Oxford: OUP.

Lukacs, G. (2008). Tarihsel roman. (çev. İ. Doğan). İstanbul: Epos.

Makal, O. (1983). "Samim Kocagöz ile romancılığı üzerine söyleşi". Yazko-Somut.

Munslow, A. (2000). Tarihin yapısökümü. (çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı.

Narlı, M. (2009). Roman ne anlatır: Cumhuriyet dönemi 1920-2000. Ankara: Akçağ.

Orhanoğlu, H. (1997). "Geleneksel hikâyecilik ya da tarihselciliğin kavşağında anlatmak". Dergâh. Aralık/94.

Özlü, D. (1977). "Günümüz Türk romanı 2". Milliyet Sanat.

Pamuk, O. (1999). Öteki renkler. İstanbul: İletişim.

Sazyek, H. (2013). Roman terimleri sözlüğü. Ankara: Hece.

Tekeli, İ. (1998). Tarihyazımı üzerine düşünmek. Ankara: Dost.

Tekin, M. (2003). Roman sanatı. İstanbul: Ötüken.

Toy, E. (1997). "Roman yazarı fili kör gibi tarif etmeyip bütününü anlatmalıdır". Hürriyet Gösteri. 197.

Uysal, Z. (2011). "Edebiyatın omzundaki melek". Edebiyatın omzundaki melek. (hzl. Z. Uysal). İstanbul: İletişim. 7-24.

White, H. (2008). Metatarih-ondokuzuncu yüzyıl Avrupa'sında tarihsel imgelem. (çev: M. Küçük), Dost, Ankara: Dost.

Yıldırım, C. (1991). "Mor ötesinde bir delikanlı". Türk romanı üzerine eleştiriler (1980-1990), İzmir: Cumhuriyet.

Yılmaz, A. (2000). "Tarihi roman üzerine", Bilge. Bahar/24.

PAN-NARRATİVİZM ERTESİNDE TARİH VE EDEBİYAT ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Dr. Öğr. Üyesi Güneş IŞIKSEL

İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye

Özet

Bugün hala edebi ürünlerin (destan, şiir, hikâye, roman, vd.) tarih araştırmalarında kaynak olarak ele alınamayacağını savunan tarihçiler var. Eski bilimler ve sanatlar ayrımına ve bilginin akademik işbölümüne sıkı sıkıya bağlı bu tarihçilere göre edebi metinlerin olsa olsa bir örneği süsleyip güzelleştirme ve diğer kaynaklarda bulunamayan eksiklikleri giderme işlevi olabilir. Karşı uçta, tarihsel metinlerin ve bilgi üretiminin edebi karakterinin altını çizen, dolayısıyla tarih yazmanın yöntemleri eski veya yeni olsa da kurmacanın bir biçimi olduğunu ve bütün tarihsel anlatıların, bilimlerdeki benzerlerinden çok, edebiyattaki benzerleriyle ortak özellikler taşıyan kurgulamalar olduklarını öne sürenler pannarativist kuramcılar (White, Jenkins vd.) bulunur. Ginzburg'dan ve Jablonka'ya ara bölgede konumlanan bir dizi tarihçi, edebiyatı alıntılar ve tarihsel bilgi kaynağı olarak görmenin ötesinde edebi üretim evrenini başlı başına bir araştırma nesnesi olarak görürler. Bunların bir kısmı için edebi ürünler insan bilimlerine derin okumayla anlamı keşfedilebilecek yeni bilgiler sağlar. Tarihçi bu metinlerin içerik eleştirisini ve söylem çözümlemesini yaptıkça tarih üzerine düşünüşünü zenginleştirir. Daha farklı bir konumdakiler ise edebi eserlerin üretim ve alımlama süreçlerini toplumsal bağlamlarına yerleştirme işlemlerini yaparak edebiyat tarihçiliğinin ötesinde zengin bir bilgi alanının olduğunu savunurlar. Sözkonusu pan-narativist bakışaçısının getirilerinin bugünkü tarih yazma pratiklerine etkilerinin tartışıldığı bu sunumda aynı zamanda tarihi yeniden başka yöntemlerle yazmanın koşulları tartışılacak.

Anahtar Kelimeler: Tarihyazımı, post-modernizm, narrativizm, edebiyat, tarihçilik

INTERRELATIONS BETWEEN HISTORY AND LITERARY PRODUCTION AFTER THE NARRATIVE TURN

Abstract

Even today some historians staunchly argue that literary works (epic poetry, poetry, novellas, roman etc.) would not be taken directly as first hand sources. According to these historians who keep up with the basic division of scientific work between arts and social sciences, literary texts may at best be ornaments to illustrate their arguments in some artistic manner or to fill a gap that the archival evidence does not fully provide. In the extreme opposite position there are some theoreticians of historiography or literary critics who consider the act of history writing a subtype of fiction. Pan-narrativist authors (White, Jenkins etc.) insist upon similar techniques and narrative strategies in both of these realms. In between these two positions lay some theory minded historians (among others Carlo Ginzburg, Ivan Jablonka) who offer alternative ways to reconsider this relationship. On the one hand, literary field is in itself an object of historical research while on the other literary works may offer some intrinsic views of historical past after a close reading be hermeneutic or sociological. In this presentation, my aim is to outline and to contextualize these positions and discuss some possible manners of history writing after the narrative turn.

Keywords: Historiography, post-modernism, narrativism, fiction, historical discipline

Introduction

Since the 1970s, critics of positivist historiography are more and more radicalized on the relationship between facts and interpretations, with the influence of the "linguistic turn". Latter expression is generally understood within the context of analytic philosophy and points out that many of the subjects taken purely as philosophical were none other than linguistic problems and formulations. In history, the "linguistic turn" is commonly associated with Hayden White who however changed the scope of the initial argument of the philosophers. It would be difficult to summarize in a few lines the sum of White's positions which had changed over the years. Let us briefly recall what were the main theses of Metahistory: considering the historical text as a "verbal structure in the form of a narrative discourse", White intended to question the "noble dream" of historical objectivity, on which was founded the academic profession. According to him, historiographic operations are similar to that of fiction characterized by rhetoric, style and specific story-telling strategies. The "fact" does not exist, or if it exists, it is quite impossible to reach: what remains is only the language, in its more or less literary forms and expressions. Hence, anything that can be historicized is a narrative. His interpretation of any historical text as nothing other than a "literary artifact", from the standpoint of the linguistic turn, caused mixed reactions from historians.

Porosity of a Frontier

It is still generally accepted that drawing a frontier between the historical discourse and fiction is easy. Especially, for many historians, such a position of principle is not negotiable: This frontier is intended to guarantee a tight separation between the "true" and the "false", the serious and the playful, the proof and the imagination, the completeness of the documentary sampling and the liberties of the narrative device ... It gives to the historians a disciplinary identity in the academic field as well as a professional deontology. The same frontier enables them to distinguish their practice, in particular, from the legend, from literature, stories, journalistic commentary and, it goes without saying, conspiracy theories. In return, a historian cannot say anything and everything, and that the scientific community keeps the possibility of making, by its validation, the distinction between explanation-interpretation (based on a documented investigation) and fictitious narration. This frontier is of importance and crosses the whole history of the discipline from the beginning of the 19th century.

This fundamental split seems at first glance to reduce fiction to a methodological counterexample. However necessary this may be, the initial partition must not, however, obscure the fact that the historian rarely maintains such a distant and cold relationship with fiction. As Hayden White had put it in the 1960's, certain works of fiction undeniably bring us an hindsight capable of competing with what an historian can produce with his or her sources (for instance, the Human Comedy of Balzac or The Time Regulation Institute of Tanpınar). What is more, historical reasoning is not limited to the pure fact and sometimes borrows the ways of the possible and the probable. Instead of strong competition, there are complex interrelations between history, humanities, and fiction, which cross these extremely fragile frontiers anyway. In fact, the historical discipline operates in the same way as other non-experimental sciences (paleontology, archeology, etc.) which cannot do experiments, but are allowed to feed their reasoning with uchronisms (see infra) and anachronisms, acceptable scenarios, thought experiments, which maintain a certain proximity with fiction.

Paul Ricœur treated this issue in his Time and Narrative published between 1983 and 1985. According to the philosopher, the technique of narrative is consubstantial of history; the historian can only tell, his work on the change is inscribed in time, i.e. on the changing human time. Narrative is the written relationship of action by actors and punctuated by events. Even Fernand Braudel's Mediterranean,

which supposedly rejected the narrative and relegated the event to the insignificant, nevertheless adopts the narrative mode: The main persona of the story is none other than the Mediterranean Sea. And to narrate is already to explain. Paul Ricœur extends Dilthey's thinking by defining history as an "explanation-understanding". Historians, conscious or not, use novelistic writing techniques, for the purpose of knowledge, truth, that is to say verification by sources. Paul Ricœur, however, insisted on “the contract of truth” which must bind the reader to the historian.

Indeed, historians are reassessing the role of fiction in historiography today. Already Jules Michelet entrusted imagination and fiction with the task of filling “the silences of history”, those “most tragic moments” which are still and perhaps forever forbidden to historians who do not have sufficient sources. Many fictional books dramatically challenge the line between fiction and history in which critics see how fictional truth evokes a truth of history that historians could not achieve. Uchronism is a literary genre in which a novelist answers the question "what if? ". For example, in The Man in the High Castle (1962), Philip K.Dick imagines that in 1947 the Axis won the Second World War. The United States would be occupied on the East by Nazi Germany. To imagine what our present would be if the past had been different, to wonder about the moment when the unpredictable arises, belongs to the questions legitimately asked by historians. The counterfactual is a reasoning that is often used: “If such an event had not taken place, what would it have changed in the course of history?” Had the Lepanto Battle was won, would the Ottoman Navy would continue to be the uppermost power in the Mediterranean? Had Archduke Franz Ferdinand not been murdered, the European war would have been declared more than a month later? Etc. Unlike the novelist, the historian’s aim is not to prolong the narrative of possible futures by transforming it into uchronistic fiction. The history of possibilities is, at least pedagogically, a good way to avoid linear and teleological history, which consists of writing according to a point of arrival or purpose. This always ends up giving the impression that what happened was inevitable. Thus, the counterfactual history, renders history less deterministic and fatalistic and enables to think about the future as an era of possibilities.

According to Ivan Jablonka, if history is not a fiction, it may still be called “literature of the real” which uses many “fictions of method”. One of these are the inglorious anachronisms. Had not Jacques Le Goff spoken about the "intellectuals" in the Middle Ages, Lynn Hunt about the "feminine condition" or Emrah Safa Gürkan about espionage ex ante. Another literary form is the “we of method”, which enables the historian to confer authority to his/her conceptions and interpretations by relying on the authority of the community of the historians.

Interactions and Reactions

In more practical terms, the relationship between the social sciences and fiction is not limited to a pure relationship of conflict: sometimes the historian comes to help, as a consultant, in the production of historical television series and films, sometimes the fiction comes to adapt to a wider audience the work of the historian. In his expertise, the historian deals sometimes with the commentary on historical fictions, ranging from the novel to the video-game, sometimes the criticism of the historiographical fictions in circulation (unfounded theses, anachronistic elements, even falsifications of history). All these cases remind us that fiction is therefore a pressing issue for researchers in history since it opens up to a wider audience than that their academic community.

On the one hand, fiction is likely to grow in historical discourse in proportion to the popularizing reach it gives itself and which gives it precisely the freedom and the duty to narrate, to fill the gaps, to invent, without as much as to betray the scientific requirements that are his. On the other hand, and in a symmetrical way, the historian can legitimately feel obliged to intervene and to assert his expertise to

distinguish, to discriminate and to hierarchize according to their degree of likelihood of the versions of the history circulating in the public space in less academic or more amateur communities. In any case, it is likely that most of the debates and controversies surrounding the relationships between fiction and the social sciences are due to confusion about these pre-codified audiences and misunderstandings about the various interactions and receptions that take place among the readers. So, in some recent cases, it is probably not in the very text of the historian or the novelist that one will find robust properties likely to reassure us; it is rather the editorial strategies that organize reader communities and the readability of the text (such as history, fiction, documentary, auto-biography etc.).

Therefore, rather than adopting a position of principle which would freeze the relations between history, humanities and fiction, it seems useful not to minimize the possible transactions and plural interrelations. If one is careful not to give in to the confusion of genres, if one intends to preserve oneself from the tendencies to eclecticism or narrativism, which can lead, as we know, to undesirable forms of relativism or skepticism, then both fields would initiate new understandings of the historical time.

TÜRK TARİHİNİN ÇAĞLARA AYRILMASI VE DEVLETTE DEVAMLILIK ESASI

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Kaan ÇALEN

Trakya Üniversitesi, Türkiye

Özet

Tarihi çağlara ayırmak, tarihçilerin, tarih eğitimcilerinin ve tarih felsefecilerinin vazgeçemeyecekleri bir işlem olsa gerektir. Bu hususta uzmanlaşma ve tarih eğitimindeki pratik faydalar kadar tarihî süreci anlama çabaları da belirleyici olmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde de bir yandan Avrupa merkezci üçlü çağ taksimi "umumi tarih"ler yoluyla yerleşmiş, diğer yandan da Türk tarihini sistemleştirme çabaları yoğunlaşmıştır. Söz konusu çabalarda biri Osmanlı, diğeri ise Türk tarihini çağlara ayırmayı gerekli kılan iki farklı ihtiyaç göze çarpmaktadır. Öncelikle, İbn Halduncu bir anlayışla Osmanlı tarihini alt dönemlere ayırmak, bu sayede yenileşme/teceddüd sürecini meşrulaştırmak ve en nihayet devletin hayatını tazelemek suretiyle ömrünü uzatmak birinci ihtiyaca tekabül ediyordu. İkinci olarak, batılı Türkoloji bilgisinin de etkisiyle Türk tarihinin Osmanlı tarihinin haricindeki zaman ve coğrafyaları da Türk tarihçiliğinin ilgi alanına giriyordu. Tarihî mekan ve zamandaki bu genişleme, Osmanlı merkezli tarih anlayışını yıkıyor ve bütün Türk tarihini kuşatacak bir sistemleştirme yapmayı zorluyordu. Bu tebliğin amacı Osmanlı ve Türk tarihinin sistemleştirme çabalarına genel hatları ile bakmak ve en nihayet Mükrimin Halil, Rıza Nur ve Hüseyin Nihal Atsız tarafından geliştirilen devlette devamlılık esaslı üç yaklaşımı ele almaktır.

Anahtar Kelimeler: Türk Tarihinin Çağlara Ayrılması, Mükrimin Halil Yinanç, Rıza Nur, Hüseyin Nihal Atsız.

PERIODIZATION OF TURKISH HISTORY AND PRINCIPLE OF CONTINUITY IN THE STATE

Abstract

Periodization of history is an operation that historians, history educators and history philosophers can't dispense with. In this respect, efforts to understand the historical process are also decisive as well as specialization and practical benefits in history teaching. In the recent periods of the Ottoman Empire, on the one hand, the Eurocentric triple system was established via general history and on the other hand efforts to systematize Turkish history were concentrated. In these efforts, two different needs appear, one for the Ottoman and the other for the Turkish history periodization. Periodization of the Ottoman history with a Ibn Haldunist mentality, ın this way to legitimize the process of modernization and finally to extend the life of the state by refreshing its life were the first necessary. Secondly, with the influence of Western Turcology knowledge, the time and geographies of Turkish history outside of Ottoman history also came to the interest of Turkish historiography. This expansion in historical place and time, was destroying the Ottoman-centered understanding of history and forcing a systematization that would encompass all Turkish history. The aim of this paper is to look at the systematization efforts of Ottoman and Turkish history outline and finally examine three approaches based on principle of continuity in the state that were developed by Mukrimin Halil, Riza Nur and Huseyin Nihal Atsiz.

Keywords: Periodization of Turkish History, Mukrimin Halil Yinanc, Riza Nur, Huseyin Nihal Atsiz.

Giriş

Tarihi çeşitli düzlemlerde alt birimlere ayırmak, bölmek, çekmecelemek, bunu yapmanın zorunlu ve faydalı olmadığını seslendirenler olsa da, tarihçilerin ve eğitimcilerin henüz vazgeçemeye pek de gönüllü olmadıkları bir işlem, belki de sadece bir zihnî alışkanlık, olma özelliğini muhafaza ediyor. Bunlardan en bilineni kronolojik düzeyde yapılan ayrımlardır ki Avrupa merkezci "üçlü çağ sistemi" ülkemizde de caridir ve giderek insan aklının bir ürünü, yani itibarî olduğu unutulup mutlakmış gibi algılanmaya başladığı da bir gerçektir.

Tarihî dönemlere ayırmayı yalnızca uzmanlaşma ve tarih eğitimindeki pratik faydaların dayattığı bir şey gibi mütalaa etmek yanıltıcı ve daha önemlisi bu dönemlerin mutlaklaşmış, hep oradaymış, hep varmış gibi algılanmasına yardımcı olur. Tarihsel süreci ve bu sürece eklenen ânı/günü anlayıp anlamlandırmak, tarihte içkin olduğu varsayılan eğilimleri tespit ederek geleceği öngörmek gibi amaçlar da tarihin kronolojik düzeyde çağlara taksim edilmesinde uzmanlaşma ve diğer pratik mülahazalar kadar etkilidir. Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde de bir yandan Cevdet Paşa ve Hayrullah Efendi gibi isimler tarafından ufak dokunuşlarla İslâm tarihine uyarlanmaya çalışılan Avrupa merkezci üçlü çağ taksimi "umumi tarih"in tartışmasız kabul görmüş bir şablonu olarak yerleşirken (Alkan, 2011: 285-299; Alkan, 2014: 43-64, Çalen, 2013: 56-60), diğer yandan da modernleşme sürecini anlama çabaları ve tarih telakkisindeki değişmeler Osmanlı ve Türk tarihinin sistemleştirilip anlaşılmasını bir mesele olarak gündeme getirmiştir. Bu tebliğin amacı Osmanlı ve Türk tarihinin sistemleştirme çabalarına genel hatları ile bakmak ve en nihayet Rıza Nur, Mükrimin Halil ve Hüseyin Nihal Atsız tarafından geliştirilen devlette devamlılık esaslı üç yaklaşımı kısaca ele almaktır.

1. Osmanlı Tarihinin Devirlere Taksimi:

Osmanlı tarihini, Osmanlı padişahlarının saltanat dönemleri dışında Osmanlı tarihine içkin bazı eğilim ve tavırlara istinaden alt dönemlere ayırmak modernleşme/ıslahat/teceddüt sürecinin, bu süreci anlamanın, gerekçelendirmenin, meşrulaştırmanın ve yönetmenin yarattığı bir gelişme olmalıdır ki bu arayışın altında İbn Haldun'dan destek alan bir yaklaşımı görmek mümkündür. İbn Haldun, bir tarihsel yasa olarak devletlerin hayatını farklı tavırlarda tecelli eden beş döneme ayırır. Beşinci devre devletin "ihtiyarlama" çağıdır ki bu devrede "tedavisi kabil olmayan bir hastalığa" yakalanan devlet kaçınılmaz bir son olarak yıkılır (İbn Haldun, 1986: 444-447; Arslan, 2017: 111-113). Haldun gibi organik bir devlet tasavvuruna sahip olan Ahmed Cevdet Paşa bütün devletlerin hayatında insana teşbihle "sinn-i nemâ" (terakki, gelişme), "sinn-i vukûf" (olgunluk, duraklama) ve "sinn-i inhitât" (tenezzül, gerileme, çökme) olmak üzere üç çağ olduğunu ifade eder. Her çağın kendine mahsus bir karakteri, her çağda devletin karşılaştığı meselelerin çözümü için kendine mahsus tedavi usulleri vardır. Cevdet Paşa, Haldun'dan farklı olarak çöküşü, ölümü kaçınılmaz bir son olarak görmez, "hakimâne tedbirler" ve büyük inkılâplar ile çöküş sürecindeki bir devletin "teceddüd" edebileceğini, hayatının tazelenebileceğini, gençleşebileceğini iddia eder (Ahmed Cevdet, 1309: 17-18).

İbn Halduncu bir yaklaşıma sahip olan bir başka Osmanlı bürokratı Mustafa Nuri Paşa, "Netâyicü'l-Vukûât"ta büyük tarihi dönüm noktalarını esas ittihaz etmek suretiyle Osmanlı tarihini altı döneme taksim ettiğini beyan eder. Haldun'un devletlere 120 yıllık ömür biçen tezini yeni bir yoruma tabi tutarak "nümüvv", "vukuf" ve "inhitât" aşamalarından oluşan bu 120 yılı, aslında bir devletin hayatının 120 yıl içinde değiştiği şeklinde tevil eder. Neticede Osmanlı tarihini birincisi kuruluştan Timur hadisesine, ikincisi Çelebi Mehmet'in devleti tazelemesinden II. Bayezıd'ın saltanatının sonuna, üçüncüsü Yazuz Sultan Selim'in tahta çıkışından hicrî 1003 tarihine kadar, dördüncüsü III. Murad'ın tahta çıkışından hicrî 1099 senesinde II. Süleyman'ın cülusuna, beşincisi buradan Kaynarca

Antlaşması'na ve Kaynarca'dan da yazarın "Netâyicü'l-Vukûât" şeklinde incelediği son devirden oluşan altı döneme ayırır (Mustafa Nuri Paşa, 1327: 2-3).

Bir diğer Osmanlı Paşası, Ahmed Vefik Paşa da Osmanlı Devleti'nin her biri hicrî yüz seneye tekabül eden altı devir geçirdiğini ifade eder. Birinci asra kuruluş, ikinci asra genişleme, üçüncü asra olgunluk, dördüncü ve beşinci asırlara bozulma ve zaaf, son asıra ise yenileşme hakim rengini verir (Ahmed Vefik, 1288: 5).

Ahmed Cevdet, Mustafa Nuri ve Ahmet Vefik Paşaların eserlerinde görülen ve bugün de tarih müfredatına, Türk tarih yazıcılığına ve tarihsel söyleme hâkim olan "kuruluş, gelişme, duraklama, gerileme, çöküş" kelimeleri ile dile getirilen dönemleştirme böyle bir zemin üzerinde kurulmuştur. Mükrimin Halil Yinanç'ın Ahmet Mithat Efendi, Mustafa Nuri Paşa, Mizancı Murad Bey ve Abdurrahman Şeref Efendi'nin Ahmed Vefik Paşanın "tasnif ve taksimini" kabul ettiklerini ifade etmesi, söz konusu dönemleştirmenin kemikleşmesi hakkında bir kanaat hâsıl etmektedir (Yinanç, 1999: 577). Dönemleştirmenin altında yatan kaygı, Osmanlı Devleti'nin geçirdiği tavırları, aşamaları tespit edip gerekli tedbirleri alarak bir teceddüd hamlesiyle devletin hayatını tazelemek, daha mühimi bu hamleyi, tazeleme işlemi için alınan tedbirleri, yani ıslahat sürecini meşrulaştırmaktır. Dönemleştirme İbn Haldun'a referansla yapılsa da Osmanlı tarih yazarları aslında kendilerine ortak bir söylem alanı yaratan "Mukaddime"yi bağlamından kopararak ve seçerek okuyorlardı. Amaçları ıslahata ve yenileşmeye meşruiyet sağlamaktı ve bunu yaparken Mukaddime'nin temin ettiği dil ve söylem imkânlarından faydalanıyorlardı. Esasen Osmanlı Devleti'nin İbn Haldun'un devletler için biçtiği ömrü fazlasıyla aşmış olması, kendi devletlerini "devlet-i ebed müddet" şeklinde tavsif eden Osmanlı bürokrat aydınlarına Mukaddimeyi eleştirel bir gözle okumalarını da mümkün kılacak bir özgüven veriyordu (Neumann, 2000: 83, 176-180). Yukarıda temas ettiğimiz üç ismin, Ahmed Cevdet, Mustafa Nuri ve Ahmet Vefik'in aynı zamanda paşa yani bürokrat olması da tesadüf olmasa gerektir. Devletin bekâsını önceleyen konum ve kaygıları, onları ortak bir tarih felsefesinde buluşturmuştu.

2. Türk Tarihinin Devirlere Taksimi

Modernleşme ve Türkoloji bilgisinin ülkemize ithali ile birlikte tarihin zaman ve mekân planında genişlemesi, Türk tarihinin Osmanlı tarihi dışındaki zaman ve mekanlarının da tarihçiliğimizin gündemine sokarak bu tarihin sistemleştirilmesi zaruretini doğurmuştur. II. Meşrutiyet yıllarında Yusuf Akçura, Ziynetullah Nuşirevan ve Nizameddin Ârif beylerin Türk tarihinin sistemleştirilmesi ve çağlara ayrılması konusunda bazı teklifleri olduğu görülmektedir (Çalen, 2013: 60-68).

Modern metodoloji üzerinde millî bir tarih yazımını kurmaya çalışan Akçura, Avrupamerkezci olması hasebiyle üçlü sistemi eleştirdiği bir yazısında, verdiği derslerden birinde Türk tarihi için şöyle bir tasnif yaptığını beyan eder.

"Türk tarihinin devr-i kadîmi, kurûn-ı ûlâsı, esatir ve hurafelerle karışık eski zamanlardan, İslâmiyet'i kabul eden Türklerde daha erken başlayarak Gaznevîler ve Selçukîler'e, İslâmiyet'i kabul etmeyen Türklerde ise Cengiz Han'ın Türk-Moğol kabilelerini birleştirmesine kadar gelir. Devr-i mutavassıt, Cengiz hakanlığının parçalanmasıyla başlayıp Osmanlılar gibi yerleşik ve şehirleşmiş Türk devletlerinin kurulmasıyla, devr-i âhir ise Türk akvamında milliyet fikrinin, millî vicdanın ortaya çıkışıyla son bulur ve milliyet fikrinin doğuşu ile beraber Türk tarihinin asr-ı hazırı başlar." (A.Y., 1331: 2561-2563)

Akçura'nın talebelerini de bu konuda zihin yormaya teşvik etmesi üzerine Ziynetullah Nuşirevan bir deneme kaleme almıştır. Eğitimde ve araştırmalarda kolaylık temin etmek maksadını taşıması sebebiyle devirlere taksimde kısa ve mümkün olduğu kadar aynı tip hâdiselerin ittihaz edilmesi

gerektiğine işaret eden Nuşirevân, Türk tarihindeki en mühim olaylardan dördünü seçerek Türk tarihini beş çağa taksim etmiştir. Bu taksime esas teşkîl eden olaylar, Türklerin batıya hareketleri, Cengiz'in hakan oluşu, Aksak Timur'un ortaya çıkışı ve millî uyanış cereyânıdır (Ziynetullah Nuşirevân 1331a ve 1331b).

Tarihin devirlere taksimi hususundaki zihnî mesaisini devam ettiren Akçura, daha sonra İslâm tarihi için de bir tarih taksimâtı teklif ederek bir yandan İslâm tarihi içinde Türkleri, diğer yandan da Türk tarihi içinde İslâmiyet'i merkezî bir yere oturtmuştur. Darülfünûn'da "İlm-i Usûl-i Tarih" (Tarih metodu) dersleri veren Profesör Mortmann'ın konu hakkındaki görüşlerini ele alarak kendi dönemleştirmesini kurgulamaya başlayan Akçura, özellikle Mortman'dan Avrupa tarihlerindeki taksimâtın, Almanya'da Christoph Cellarius tarafından Cermenler esas tutularak hazırlandığı bilgisini almış ve Cermenlerin Avrupa tarihinde oynadığı rolle Türklerin İslâm tarihinde oynadığı rol arasında benzerlik kurarak yeni bir sistemleştirmeye gitmiştir. Buna göre Türklerin tarihi de şöyle tasnif edilmektedir:

1. Kurûn-ı Kadime: İslâmiyet öncesi Türk tarihidir. Tuğrul Bey'in hutbede adının zikredilmesine kadar devam eder.

2. Kurûn-ı Vustâ: Türklerin İslâm âlemindeki tarihini havi Türk-İslâm tarihidir ki İstanbul'un fethiyle son bulur.

3. Kurûn-ı Cedide: Türklerin Avrupa ile münasebetlerinin tarihidir ki 23 Temmuz 1908'de Hürriyetin ilânına kadar devam eder.

4. Asr-ı Hazır: Türklerde milliyet fikrinin uyanmasıyla başlar, millî intibah devridir (A. Y., 1333: 3569-3573).

Türk tarihinin taksimine dair bir başka teklif, Gökalpçi bir yaklaşımla hareket eden Nizameddin Ârif'ten gelmiştir. Tarihin devirlere taksiminde devletlerin çöküşü yerine "beşeriyetin tekâmül-i içtimâiyesinde" büyük değişimler doğuran hâdiselerin esas tutulmasını en doğru yol olarak gören Nizameddin Ârif, Türk milletinin tarihinin artık değerini yitirmiş olan eski taksime dayanarak değil Türklerin dinî ve içtimâî hayatlarında meydana gelmiş mühim inkılâplara göre tasnif edilmesini istemektedir. Nizameddin Ârif'in Türk tarihi için öngördüğü dönemleştirme şu şekildedir:

1. Eskiçağ: Kökenden başlayarak Türklerin İslâmiyet'i kabulüne kadar gelmektedir.

2. Ortaçağ: İslâmiyet'in kabulüyle başlayan Türk Ortaçağı, Tanzimat'a kadar devam etmektedir.

3. Yeniçağ: Türk Yeniçağını belirleyen ana özellik gerek Osmanlı Türklerinin gerekse şimâl Türklerinin Avrupa medeniyeti ile yakından münasebet kurmalarıdır. Avrupa medeniyetinin tesirleri neticesinde Osmanlı inkılâbı vücuda gelmiştir.

I. Dünya Savaşı'nın bütün insanlık için yeni bir devir açacağını iddia eden Nizameddin Ârif, Türk tarihi için de yeni bir devrin başlamakta olduğunu tahmin etmektedir. Nizameddin Ârif'e göre Türk tarihinin bu yeni devrinde, Yeniçağda ortaya çıkmış olan Garpçılık, Türkçülük ve İslâmcılık cereyânlarının ilmî bir surette senteziyle millî kültüre dayanan bir mefkûre doğacak ve muâsır ve Müslüman bir devlet meydana gelecektir (Nizameddin Ârif, 1918: 415). Ziya Gökalp'in "Türkleşmek, İslâmlaşmak, Muâsırlaşmak" şeklinde formüle ettiği görüşlerinin ve kültür-medeniyet teorisinin Nizameddin Ârif üzerindeki etkilerini görmek mümkündür.

Ülkemizde sosyolojinin ve Türk milliyetçiliğinin kurucu ismi olan Ziya Gökalp'in kendisi ise "Türk Töresi" ve "Türk Medeniyeti Tarihi" eserlerinde medeniyet tarihi bağlamında ve medeniyet

değişikliklerini esas alan üçlü bir tasnif yapmaktadır. "Türk Töresi"ndeki tasnifte, "İslam öncesi", "Töre dönemi", "müşterek Türk medeniyeti dönemi" gibi tanımlamalarla tecessüm eden ilk devri İslâm'ın kabulüyle beraber başlayan "Şark medeniyeti dönemi" takip eder ve nihayet Tanzimat'tan itibaren de üçünce döneme, "Garp medeniyeti dönemi"ne girilir (Ziya Gökalp, 2014: 31-32). "Türk Medeniyeti Tarihi"nde de benzer bir tasnif vardır:

1. Eski Devir; Türk kavminin zuhûrundan itibaren Türklerin İslâm dinine girmesi zamanına kadar.

2. Orta Devir; İslâm dinine girmesinden, Garp medeniyetini kabul zamanına kadar.

3. Yeni Devir; Garp medeniyetini kabulden bugüne kadar (Ziya Gökalp, 2015: 21).

Gökalp'inkine benzer tasnifleri Rıza Nur ve Zeki Velidî Togan'da da görmek mümkündür. Rıza Nur da Müslümanlığı Türk tarihinde yapılacak bir tasnif için en uygun ölçülerden biri olarak kabul eder. Buradan hareketle "eski tarih" ve "yeni tarih olmak" olmak üzere İslâmiyet'in kabulünün sınır olduğu bir ayrıma gider:

1. Eski Türk Tarihi, Millî Dönem, Töre ve Yasa Dönemi

2. Yeni Türk Tarihi yahut Dinî Dönem yahut Müslümanlık Dönemi

3. Taze Türk Tarihi yahut Yeniden Doğuş ve Uyanış yahut İkinci Millî Dönem (Doktor Rıza Nur, 1924: 76-78).

Togan ise tarih öncesi ve tarih sonrası şeklinde temel bir ayrıma gittikten sonra Türklerin tarihî devirlerini şu şekilde tasnif etmektedir:

1. İslâmiyet'ten, yani Önasya medeniyetine iltihakımızdan evvelki çağ

2. İslâm devrinin 16. Asra kadar inkişaf devri.

3. 16. Asırdan zamanımız kadar uzanan inhitat devri.

4. Yeniden dirilme ve Garp medeniyetine iltihak devri. (Togan, 1981: 2-3)

2.1. Türk Tarihinin Tasnifinde Devlette Devamlılık Esaslı Yaklaşımlar

Devlette devamlılık esasıyla, birbirinden kopuk devletler tarihi gibi algılana gelen Türk tarihinin devamlılığını sadece sosyo-kültürel düzeyde ve basit bir kronolojik hat üzerinde değil de hanedan ve rejim değişikliklerinden etkilenmeksizin en üst ideal olarak doğrudan devletin devamlılığı şeklinde kuran anlayışı kastediyoruz. Burada artık sadece bir milletin tarihî yolculuğu değil, belki de milletin tarihî devamlılığını ve varoluşunu da mümkün kılan bir üst-devamlılık, bir politik kesintisizlik, devletlü süreklilik, devletlü millet söz konusudur.

"Devlet'te" devamlılık esaslı yaklaşımın ilk örneğini, modern Türk düşüncesinin hemen her ana eğiliminin köklerini kendisine kadar uzatmanın ve belki biraz mübalağalı olacak ama her isteyenin kendisinde her aradığını bulabildiği kırkambar ismi olan Ali Suavi'de bulmak mümkündür. Suavî, Batılı oryantalistlerin Türkler aleyhindeki iddiaları ile hesaplaştığı bir yazısında Selçuklular ile Osmanlılar arasında aynı soydan olmaları, aynı milletin iki ayrı siyasî teşekkülü olmaları dışında çok daha özel, çok daha spesifik, çok daha derin bir münasebet tesis eder:

"Osman Anadolu'ya gelip Türk devletini tamir ve tevsî etmiştir. Bu sûretle Müslüman Türk devleti dendiği• vakit, Osman'dan itibâr etmeyip tâ Selçukilerin ibtida-yı zuhûrundan itibâr etmelidir (Ali Suâvî, 1868, s. 1)."

Görüldüğü üzere Ali Suavî, Osmanlı Türkleriyle birlikte yeni bir devlet kurulmadığını iddia ederek Selçuklular ile Osmanlılar arasında tam bir devamlılık tasarlar. Anadolu'da tek bir Türk devleti vardır, bu devlet Selçuklular zamanında kurulmuştur ve Osman Gazi yeni bir devlet kurmamış, var olan Türk devletini tamir etmiştir. Bu itibarla "devlet-i Osmaniyye Selçükiye'den başka bir şey olmayıp ancak müceddedtir (Ali Suâvî, 1868, s. 1)".

Devleti bir yönetici ailenin elinden alarak millete veren, bu "hanedanların üzerinde tek devlet fikri", Rıza Nur, Mükremin Halil ve Nihal Atsız örneklerinde betimleyeceğimiz yaklaşımların esasını teşkil etmektedir.

2.1.1. Rıza Nur

Son Osmanlı Meclis-i Mebusanı'nda Misak-ı Millî müzakereleri esnasında yaptığı konuşmada Rıza Nur, devlette devamlılık esası bağlamındaki kendi yaklaşımının, Türk Tarih Tezi'nin öncüsü denilebilecek bazı argümanlarla birlikte, ilk örneğini vererek Osmanlı ve Selçuklu hükümetlerini Türkiye Devleti ismi altında birleştirir (MMZC, 1992: 159-160). Rıza Nur'un bu yaklaşımının mütareke şartlarında, Türklerin Anadolu'daki varlığının bile tartışma konusu yapılmaya çalışıldığı bir ortamda oluşmaya başladığı dikkatten kaçmamalıdır. Anadolu'daki Türk varlığını kesintisiz bir siyasî devamlılık olarak ortaya koymak, hatta Anadolu'nun üç dört bin yıldan beri Türk Yurdu olduğunu söylemek dönemin şartları düşünüldüğünde fevkalade anlamlıdır.

Rıza Nur, 1924 yılında Türk Yurdu'nda neşredilen bir yazısı ve Türk Tarihi isimli eserinde bu yaklaşımı sistemleştirmeyi dener. Tarihte Selçuklu ve Osmanlı devletlerinden bahsedilmesini tarihçilerin "büyük bir gafleti" telakki eden Rıza Nur'a göre bu iki isimle iki ayrı devlet yoktu. Padişahlığın bir hanedandan bir diğer hanedana geçmesiyle devlet değişmiyor, sadece hanedan, yönetici sülale değişiyordu. Dolayısıyla Selçuklu ve Osmanlı devirleri aynı devletin iki farklı devri idi. Rıza Nur bu iddiasını toprak ve millet olmak üzere iki bileşenin müşterekliği ile destekler. Selçuklu ve Osmanlı devletlerinde özelinde düşünülecek olursa bu iki devletin üzerinde yükseldiği toprak ile millet "bir ve aynı" idi. Devletin ilk bileşeni Anadolu toprağıdır. Selçuklu devrinde şarkta kurulan devletin merkezi yine Selçuklular zamanında Anadolu'ya kaymış ve her devletin hayatında görülebilecek olan sınır değişiklikleri, büyüme ve geri çekilmelerle birlikte nihayet istikrar kazanmıştır. İkinci muhkem unsur, millettir. 12 asır önce Mezopotamya, Irak Suriye ve Anadolu bölgelerine göç etmeye başlayan Türkler buraları birkaç asırda Türkleştirmişlerdir. Hülasa Anadolu'da ayrı ayrı Selçuklu, Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti devletleri değil, dokuz asırdır devam eden tek bir devlet, bir Türkiye Devleti vardır (Doktor Rıza Nur, 1340: 85-94).

2.1.2. Mükremin Halil

İzahten varestedir ki tarih tasniflerinin ülkenin siyasî koşulları, hâkim siyasî fikir cereyanı ve devrin ülküleriyle yakın alakası vardır. II. Meşrutiyet döneminde Türkçülüğün ve Turancılığın yükselişiyle bütün Türk tarihini, bütün Turan coğrafyasının tarihini kuşatacak sistemleştirmeler yapılmaya çalışılmıştır. Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı ile başlayıp Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla biten sürecin yarattığı bir sonuç olan Anadoluculuk, bir içe kapanma döneminin, merkezi/Anadolu'daki Türk varlığını tahkim etmeyi önceleyen, evin içine odaklı ideolojisiydi. Köklerini Yahya Kemâl'de bulan ve kendinden önceki üç tarz-ı siyasetin eleştirisi ile "yeni vatan, yeni tarih, yeni millet" sacayağına oturan bu cereyan, Malazgirt'ten öncesini Yahya Kemâl'in ifadesi ile "kable't-târih sayarak" (Yahya Kemal, 2006: 20) yeni bir tarih tasavvuru ve tabiî olarak yeni bir dönemleştirme inşa etmiştir (Çalen, 2017a: 76-93).

Anadolucu tarih tasavvurunu sistemleştirme girişimi, Mükremin Halil'den gelmiştir. Anadolu Mecmûası'ndaki makaleleriyle bu yeni tarih tasavvurunu, millî tarih denilince ne anlaşılması gerektiğini somut bir çehreye büründürmeyi dener. Mükremin Halil, öncelikle millî tarihin ismi meselesine eğilir. Yukarıda temas ettiğimiz gibi hanedan ve sülale isimlerinin devlet ve millet ismi kabul edilmesine karşı çıkarak hanedan merkezli düşünmeyi alışkanlık hâline getirmiş bulunan eski tarihçileri sert bir dille tenkit eder. Selçuklu Devleti, Karaman Devleti, Osmanlı Devleti tabirleri anlamsız olduğu gibi Selçuklu Türkü, Karaman Türkü, Osmanlı Türkü demek de yanlıştı. Hanedanlar ve hükümetler değişebilirdi ancak millet ve memleket değişmiyordu. Dolayısıyla Anadolu'da tek bir millet ve tek bir devletin varlığı kabul edilmeliydi. Peki, bu millet ve devletin tarihine ne isim verilmeliydi? Anadolu tarihine Türk tarihi denilemezdi, çünkü bu tabir sadece Anadolu'daki Türklerin değil, dünyadaki bütün Türklerin tarihini kuşatıyordu. Selçuklu tarihi, Osmanlı tarihi gibi isimleri kullanmak ise Anadoluculuğun temel tezleriyle çeliştiği için zaten mümkün değildi. Madem Anadolu coğrafyasında yeni bir devlet ve yeni bir millet kurulmuştu, o hâlde bu yeni milletin tarihine de Anadolu Türkleri Tarihi yahut sadece Anadolu tarihi denilmeliydi (Mükremin Halil, 1340a: 1-6.)

Mükremin Halil, Anadolu'daki Türklerin tarihini, Hititler yahut Anadolu'ya eski çağlarda göçmüş Turanî halkları esas alarak başlatmayı reddederek Arap halifeleri tarafından Türklerin Anadolu'ya iskân edilmesini başlangıç ittihâz etti. Bu durumda Anadolu Türk tarihinin on iki asırlık bir mâzisi oluyordu (Mükremin Halil, 1340b: 53-54). Mükremin Halil, bu on iki asırlık tarihi kendi içinde beş büyük döneme ayırdı:

1. Hulefâ-yı Abbâsiye zamanında Anadolu'da Türk emâretleri, eski müverrihlerin tabîri vechile sügûr vâlileri devri.

2. Âl-i Selçuk devri.

3. Tavâif-i Mülûk devri.

4. Âl-i Osman devri.

5. Cumhuriyet devri (Mükremin Halil, 1340b: 54).

2.1.3. Hüseyin Nihal Atsız

1940'lı yıllara Türkçülüğün-Turancılığın yeniden yükselişi eşlik eder. Bu yükselişin etkileri çok geçmeden kendisini tarih düşüncesinde de hissettirir. "Türk tarihi aralıksız bir bütündür. Mesele, onu sistemleştirmekten ibârettir." diyen Türkçülüğün yeni lideri Hüseyin Nihal Atsız (1992: 8), hanedan merkezli yaklaşımlara karşı çıkan üçüncü isimdir. Atsız da Rıza Nur ve Mükrimin Halil gibi Türk tarihindeki her hükümdâr sülâlesini ayrı bir devlet kabul etmenin yanlışlığı üzerinde durur. Buna göre "Türkelinde Kun, Gök Türk, Uygur, Selçuk, Osmanlı devletleri yok, sülâleri vardır." Hanedan değişikliklerinin ehemmiyeti Atsız'ın nazarında ancak "günümüzdeki kabine değişiklikleri" kadardır. Atsız'ın esas kaygısı, çok devlet kurmanın tersten okununca çok devlet yıkmak anlamına da gelebileceğine, dolayısıyla bunun bir siyasî istikrarsızlık alameti gibi yorumlanabileceğine, yani Türklerin devletlerini uzun süre yaşatmak kabiliyetinden mahrum oldukları sonucunun çıkarılabileceğine dairdir (Atsız, 1992: 10-11).

Avrupa-merkezci ilkçağ, ortaçağ gibi ayrımları "indî" bulan Atsız'ın tasnifine göre Türkler "birincisi tarihin karanlıklarından itibâren başlayarak son çağa kadar gelen ve kaybedilen, yani Türkistan'daki, asıl anayurttaki" ve "ikincisi de XI. Yüzyılda kurulup günümüze kadar gelen Önasyadaki" olmak üzere iki devlet kurmuştur. Atsız, Anadoluculardan farklı olarak ikinci devletin kuruluş tarihi olarak 1071'i

değil, 1040'ı kabul etmektedir. (Atsız, 1992: 18-19, 22-24, 30). Türk tarihini önce Anayurttaki Türk tarihi ve yabancı illerdeki Türk tarihi şeklinde ikiye ayırır ve şu şekilde bir sistemleştirme yapar:

Doğu Türkeli'nde: Şu M.Ö. XII.-M.Ö.VII., Sakalar çağı M.Ö. VII.-M.Ö.III., Kunlar çağı M.Ö. III.-M.S. 216, Siyenpiler çağı 216-394, Aparlar çağı 394-552, Gök Türkler çağı 552-745, Dokuz Oğuzlar-On Uygurlar çağı 745-840, Uygurlar çağı 840-940, Karahanlılar çağı 940-1123, Karahıtaylar çağı 1123-1207, Sekizler çağı 1207-1218, Çengizliler çağı 1218-1370, Aksak Temirliler çağı 1370-1501, Özbekler çağı 1501-1920

Türkiye'de: Selçuklular çağı 1040-1249, İlhanlılar çağı 1249-1336, Büyük beğlikler çağı 1336-1515, Osmanlılar çağı 1515-1922, Cumhuriyet çağı 1923'ten itibâren (Atsız, 1992: 13-14)

Netice

Siyasî ve toplumsal şartlar, dönemsel mesele ve kaygılar, yeni ihtiyaçlar ve ülküler, zinde siyasî fikir cereyânları, resmî ideoloji, elitler arasındaki mücadeleler, bilim anlayışındaki değişmeler vs. tarih düşüncesi ve tarih tasnifleri üzerinde sürekli çalışmakta, mütemadiyen işlemektedir. Tanzimat Osmanlı tarihinin; Türkoloji, Türkçülük hareketi ve ulus-devlete giden süreç ise Türk tarihinin yeni bir gözle değerlendirilip dönemleştirilmesini gerekli kılmıştı. Osmanlı tarihinin dönemleştirilmesindeki temel motivasyon ıslahat sürecinin meşrulaştırılmasıyken, Türk tarihinin tasnifinde ise ıslahatın (modernleşmenin, muâsırlaşmanın, batılılaşmanın) ve onun yarattığı bir sonuç olarak "milletleşme"nin meşrulaştırılmasının yanında genişleyen tarihî mekân ve zamanı kuşatacak, Türk tarihinin Osmanlı haricindeki kısımlarını da "bizim tarihimiz" yapacak, kadrosu genişleyen Türk tarihini bütün zaman ve coğrafyalarıyla tutarlı bir bütün hâline getirecek ve tabiî ki Turancılığa da tarihî bir referans işlevi görecek bir sistemleştirme yapmak belirleyiciydi. Yusuf Akçura ve Nuşirevân'ın tasniflerinde Türkçülüğün siyasî ülkülerini, genişleyen tarih kadrosunun Cengiz ve Timur gibi sembolik isimlerinin millî tarihin çağ açıp kapayan unsurları hâline getirilmesini, Osmanlı tarihinin eski merkezî konumunu kaybetmesini açık bir şekilde okumak mümkündür.

Ziya Gökalp ve onun etkisi hissedilen medeniyet değişiklikleri bağlamındaki tasniflerin yorumunda ise yine Gökalp'in "cemîa, câmia, cemiyet", "kavim, ümmet, millet", "kavmî devlet, sultanî devlet, millî devlet" şeklindeki üçlü şablonlarıya "kültür ve medeniyet ayrımına" başvurmak gereklidir (Çalen, 2017b: 133-135). Bu tasniflerde İslâmiyet'in kabulü ile batı medeniyetine giriş ve onunla eşitlenen milletleşme süreci tarihin büyük dönüm noktaları olarak vaz' edilmektedir. Burada da yeni bir dünyanın eşiğinde bulunulduğuna dair bir algı oluşturulup beslenir ve neticede medeniyet değişikliği, modernleşme, inkılâplar yani "şark medeniyetinden garp medeniyetine geçiş" ile ulus-devlete giden süreç, yani "ümmetten millete, sultanî devletten millî devlete geçiş" tarihin önlenemez, itiraz edilemez, geriye döndürülemez doğal mecrası gibi takdim edilmek suretiyle meşrulaştırılır. Toplumsal hayatı kuran değerler ve anlam dünyası değişince medeniyet de değişmekte, her medeniyet değişikliğinde de tarih bir başka vadide yol almaya başlamaktadır.

Devlette devamlılık esası bağlamında ise Mükremin Halil'in Anadolucu tarih tezi ile Rıza Nur ve Hüseyin Nihal Atsız'ın Türkçü tarih anlayışının kurucu mantık itibariyle birbirlerine çok benzedikleri söylenebilir. Anadolucular ile Türkçüler devlette devamlılık noktasında müşterek bir yaklaşımı paylaşırlar ancak çok önemli bir esasta ayrılırlar. Anadolucular, Malazgirt Savaşı'nı bir milat addederek 1071'den önceki ve Anadolu toprağı dışındaki Türk tarihi ile bütün alakayı keserler. Atsız, Anadolu'da yeni bir millet vücuda geldiği şeklindeki Anadolucu tezi kabul etmez ve Türk tarihini aralıksız bir bütün olarak telakki eder. Daha önemlisi Türkiye tarihini Büyük Selçuklular ile başlatır ve Anadolucuların yabancı bir istilâ addettikleri İlhanlılar çağını Türkiye tarihinin bir parçası kabul

eder (Atsız, 1992: 14, 33-34). Anadolucuların İlhanlılar, Tatarlar ve Moğollar konusundaki tavrı net olmakla birlikte Büyük Selçuklular konusunda ihtilafa düştüklerini görmek mümkündür. Atsız, Türklerin 11. yüzyılda batıda ikinci anayurt daha kurduklarını ve Doğu Türkeli ile Türkiye'nin tarihte bazen birleştiklerini beyan eder (Atsız, 1992: 13). Büyük Selçuklular, bu birleşmeyi somutlaştırıyor ve Türkiye tarihinden Orta Asya'daki Türk tarihine, dolayısıyla Türk tarihinin 1071 öncesi zamanlarına geçiş için bir kapı açıyordu. Atsız bu sebeple Türkiye tarihini 1040 ile başlatıyor ve bazı Anadolucular da yine bu sebeple Büyük Selçuklular ile Anadolu Selçukluları arasında bir sınır çekme lüzumu duyarak tarihî plânda Anadolu dışında bir başka Türk coğrafyası ile ünsiyet kurmanın önüne geçeceği için 1071'i "Türkiye Devleti" için başlangıç ittihaz ediyorlardı.

Kaynakça

Ahmed Cevdet, (1309). Târih-i Cevdet, Tertîb-i Cedîd, Cild-i Evvel, Dersaadet.

Ahmed Vefik Paşa, (1288). Fezleke-i Tarih-i Osmanî, Matbaa-i Âmire.

Ali Suâvî, (1868). "Osman", Muhbir, (The Mukhbir, 2nd Year), Nu: 38, 12 Safer 1285 (12 June), s. 1-2.

Alkan, Necmettin, (2011). Tarihin Çağlara Ayrılmasında Üçlü Sistemin Hristiyan Batı Avrupa Kökleri, Türkiye'de Tarih Yazımı, Editörler: Vahdettin Engin, Ahmet Şimşek, İstanbul: Yedi Tepe Yayınları, 285-299.

Alkan, Necmettin, (2014). Tarihin Çağlara Ayrılmasında "Üçlü Sistem" ve Türk-İslâm Tarihi'nin Çağ Taksimi Meselesi, TUHED, 43-64.

Arslan, Ahmet, (2017). İbni Haldun, 3. Baskı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Atsız, (1992). Türk Tarihinde Meseleler, İstanbul: Baysan Basım ve Yayın.

A.Y., (1331)."Türk Tarihinin Devirlere Taksimi", Türk Yurdu, Yıl: 4, C. 8, Sayı: 82, 23 Nisan, s. 2561-2563.

A.Y., (1333). "Akvâm-ı Müslime Tarihinin Devrelere Taksimi", Türk Yurdu, Yıl: 6, C. 13, Sayı: 15 (143), 13 Eylül, s. 3569-1373.

Çalen, M. K., (2013). II. Meşrutiyet Döneminde Türk Tarih Düşüncesi, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Çalen, M. K., (2017a), "Anadolucu Tarih Tasavvuru: Yeni Vatan, Yeni Tarih, Yeni Millet", Turkish History Education Journal (TUHED), Spring, 6/1, s. 75-99.

Çalen, M. K., (2017b), Osmanlıcılık ve İslâmcılık Karşısında Türkçülük, Ötüken Neşriyat. İstanbul.

Doktor Rıza Nur, (1340). "Devletimizin Mâhiyeti ve Millî Adı", Türk Yurdu, C. 1, Nu: 2, Teşrîn-i Sânî, s. 85-94.

Doktor Rıza Nur, (1924-H. 1342). Türk Tarihi Resimli ve Haritalı, C. 1, Türkiye Cumhuriyeti Maârif Vekâleti Neşriyâtından, Matba-i Âmire, İstanbul.

İbn Haldun, (1986). Mukaddime, C. 1, Çeviren: Zakir Kadirî Ugan, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi, (1992). Devre: 4, İçtima Senesi: 1, C. 1, T.B.M.M. Basımevi, Ankara.

Mustafa Nuri Paşa, (1327). Netâyicü'l-Vukâ'ât I-IV, (Türk Tarih Kurumu Tıpkı Basım, Yayına Hazırlayan: Yılmaz Kurt) C.1, İstanbul.

Mükremin Halil, (1340a). "Millî Tarihimizin İsmi" Anadolu Mecmûası, Sene: 1, S. 1, s. 1-6.

Mükremin Halil, (1340b). "Millî Tarihimizin Mevzû'u-1" Anadolu Mecmûası, Sene: 1, S. 2, s. 53-59.

Neumann, Christoph K., (2000). Araç Tarih Amaç Tanzimat, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.

Nizameddin Ârif, (1918). "Türk Tarihinin Tertib ve Taksimi", Servet-i Fünûn, Nu: 1404, 1 Ağustos, s. 414-415.

Togan, A. Zeki Velidî, (1981). Umumî Türk Tarihine Giriş, Enderun Kitabevi, 3. Baskı, İstanbul.

Yahya Kemal, (2006). Siyasî ve Edebî Portreler, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Yinanç, Mükrimin Halil, (1999). "Tanzimattan Meşrutiyete Kadar Bizde Tarihçilik", Tanzimat, C. 2, (MEB Yayınları), İkinci Baskı, İstanbul, s. 573-595.

Ziya Gökalp, (2014). Türk Töresi, Hazırlayan: Halil İbrahim Şahin, Ötüken Neşriyat, İstanbul.

Ziya Gökalp, (2015). Türk Medeniyeti Tarihi, Hazırlayan: Ali Durmaz, Ötüken Neşriyat, İstanbul.

Ziynetullah Nuşirevân, (1331a). "Türk Tarihinin Karnlara Taksimine Dair Bir Tecrübe-i Kalemiye", Türk Yurdu, Yıl: 4, C. 8, Sayı: 4 (82), 23 Nisan, s. 2563-2565.

Ziynetullah Nuşirevân, (1331b) "Türk Tarihinin Karnlara Taksimine Dair Bir Tecrübe-i Kalemiye", Türk Yurdu, Yıl: 4, C. 8, Sayı: 5 (83), 7 Mayıs, s. 2577-2580.

OXFORD'DA GEÇ ORTAÇAĞ İNGİLİZ TARİHİ ÇALIŞMALARININ YÜKSELİŞİ: K.B. MCFARLANE VE TARİHÇİLİĞİ

Dr. Öğr. Üyesi Fatih DURGUN

İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye

Özet

İngiliz Ortaçağ tarihinin son yıllara kadar en çok ihmal edilen dönemi 14. ve 15. yüzyılları kapsayan Geç Ortaçağ olmuştur. İngiliz tarihinde Güller Savaşı gibi siyasal krizlere neden olan iç çatışmalarla ya da veba gibi toplumu olumsuz etkilediği düşünülen toplumsal ve ekonomik krizlerle özdeşleştirilen Geç Ortaçağ'ı yeni bir perspektifle İngiliz Ortaçağ tarihi çalışmalarının ilgi odağı haline getiren isim Kenneth Bruce McFarlane (1903-1966)'dir. Akademik kariyeri boyunca Oxford Üniversitesi Magdalen College'de ders veren ve öğrenci yetiştiren McFarlane, oldukça az yayın yapmasına rağmen, İngiliz Ortaçağ tarihçiliğine damgasını vurmuştur. Bunun arkasında iki temel neden yatmaktadır: Bunlardan birincisi, yaptığı çalışmalarda 14. ve 15. yüzyıl İngiltere'sini analizci bir yöntemle ve çok boyutlu bir biçimde irdelemesi ve bu dönemi kendi toplumsal bağlamı içinde anlama çabasıdır. İkincisi, McFarlane az eser bırakmış olsa da yetiştirdiği Charles Ross ve G.L Harriss gibi öğrencileri Geç Ortaçağ çalışmalarını yoğun bir şekilde sürdürmüş ve McFarlane geleneğini devam ettirerek tarih bölümlerinde etkin olmuşlardır. Bu çalışmada, McFarlane'in siyasal ve toplumsal ilişkiler bağlamını merkeze alan tarih metodolojisinin sadece Geç Ortaçağ tarihi çalışmalarına değil, genel olarak Ortaçağ tarihi çalışmalarına yeni bir bakış açısı getirdiği tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tarihyazımı, Geç Ortaçağ, İngiltere, Avrupa, McFarlane.

THE RISE OF LATE MEDIEVAL ENGLISH HISTORIOGRAPHY AT OXFORD UNIVERSITY: K.B. MCFARLANE AND HIS HISTORICAL METHODOLOGY

Abstract

Until very recently Late Medieval English history (14th and 15th. centuries) has suffered much neglect from the medievalists. The historians have ignored this period since they thought that it was the period of civil strife resulted in the Wars of the Roses or the time of social and economic crisis identified with plague. However, one of the most influential Oxford dons of postwar Britain, Kenneth Bruce McFarlane (1903-1966) has brought the Late Medieval period to the center stage in English Medieval studies. McFarlane has taught and supervised the students at Magdalen College, Oxford University, throughout his academic career and put his stamp on English Medieval historiography though he published very little during his life. There are two main reasons behind this success. First, McFarlane researched thoroughly the 14th and 15th centuries of England in a multidimensional and analytical manner and attempted to understand the period within its own context. Second, his influence has continued through the work of students that he supervised such as Charles Ross and G.L. Harriss. His students have adopted his approach to the historical material and they have become very influential in the history departments. This study will argue that McFarlane's historical approach focusing on political and social context did not only influence the course of Late Medieval historical scholarship but it also brought a new perspective to the discipline of Medieval History as a whole.

Keywords: Historiography, Late Medieval, England, Europe, McFarlane.

Giriş

Geç Ortaçağ olarak değerlendirilen 14. ve 15. yüzyılların İngiliz tarihindeki konumu, bu yazıda Geç Ortaçağ İngiltere'sini tarihçilerin gündemine tekrar taşımasından bahsedeceğimiz Oxford Üniversitesi'nin 20. yüzyılda yetiştirdiği en önemli tarihçilerden Kenneth Bruce McFarlane (1903-1966) 'in çığır açıcı çalışmalarına kadar, olumsuz bir görünüme sahip olmuştur. Avrupa genelinde Kıtlık, Veba, dini ve siyasi mücadeleler nedeniyle kaos ve krizle neredeyse özdeşleştirilen döneme ilişkin olumsuz yargılar (Sullivan, 1981: 551-565; Durgun,2018: 168-185) İngiltere tarihi özelinde McFarlane'in tarihçiliğe getirdiği yeni solukla aşılmaya başlanmıştır. Bruce McFarlane'i tarihçiliğin tarihinde özel kılan iki özelliği onun, oldukça az yayın yapmasına rağmen, Geç Ortaçağ İngiliz tarihi çalışmalarını kurumsallaştırmada başarıya ulaşmasını sağlamıştır. Öyle ki, ölümünün ardından öğrencilerinin derlediği makaleleri dışında sadece John Wycliffe and the Beginnings of English Nonconformity (1952) isimli oldukça küçük hacimli bir kitap yazmış olan K.B. McFarlane'in bu büyük başarısı ve etkisi doğru bir biçimde tahlil edilmelidir.

İlk olarak vurgulamak gerekir ki, kendini tarih disiplininin kalıplarına hapsetmeyen McFarlane sosyal bilimlerin sosyoloji, psikoloji gibi diğer disiplinlerinden de yararlanmayı bilmiş ve bunu edebi üslup ve ciddi tarihsel araştırmayla kaynaştırmıştır. Bu sayede, Bruce McFarlane az yayın yapmış olsa da verdiği ürünlerin içeriğindeki analizci yöntem ve geniş perspektifle Geç Ortaçağ'ın kendi şartları içinde sonraki kuşakların değer yargılarından bağımsız düşünülebileceğini göstermiştir. McFarlane'i farklı kılan bir diğer özellik ise Charles Ross, G.L. Harriss gibi üretken tarihçileri yetiştirmesi ve bu şekilde kendi etrafında gelecek nesillere de etki eden bir tarihçiler grubu oluşturmayı başarmasıdır. Geç Ortaçağ İngiliz tarihçiliğinin yaşayan önemli isimlerinden Colin Richmond'un McFarlane için yaptığı bir değerlendirmede, onu bir deve benzeterek "biz bir devin omuzlarında oturan pigmeleriz" (Richmond,1983: 47) ifadesini kullanması bu etkiyi çok manidar biçimde göstermektedir. Bu çerçevede, McFarlane'in Geç Ortaçağ İngiliz tarihçiliğini tarihçilerin gündemine getirmesinin öncesine ve sonrasına bakarak bir değerlendirme yapmak ve McFarlane'in yeni bir perspektifle analizci ve sorgulayıcı tarihçilik yaptığını ortaya koymak bu çalışmanın amacıdır.

K.B. Mcfarlane Öncesinde Geç Ortaçağ İngiliz Tarihçiliği

Geç Ortaçağ İngiliz tarihinin olumsuz bir biçimde değerlendirilerek ikincil plana atılmasında modern dönemde İngiliz tarihi araştırmalarının öncüsü olan ve tarihçilikte kurucu bir isim olması nedeniyle de İngiliz tarihinin Leopold von Ranke'si olarak adlandırabileceğimiz Ortaçağ tarihçisi William Stubbs'ın (1825-1901) etkisi yadsınamaz. İngiliz Ortaçağ tarihi çalışanların uzun yıllar başucu kitabı olan İngiltere'nin Anayasal Tarihi (The Constitutional History of England in its Origin and Development, 1873-1878)'nin yazarı Stubbs Oxford Üniversitesi'nde Modern Tarih Kürsüsü 'nün başına 1866 yılında İngiliz Kraliyetinin himayesinde verilen profesörlük unvanı olan Regius Profesör payesiyle atanmıştı. Ortaçağ çalışmaları da Modern Tarih Kürsüsü'nün bünyesinde yürütülüyordu (Brundage & Cosgrove, 2007: 56; Durgun, 2013: 295).

Eğer profesyonel tarihçiliğin kurucusu Leopold von Ranke'nin olgusal ve belgeye dayalı tarihçiliğini tozlu belgeler arasından hakikatin ışığını yakalamaya çalışmak olarak tanımlamak istersek ve bunun 19. yüzyılın temel tarihçilik eğilimi olduğunu belirtirsek, 19. yüzyılın tarih yazma biçiminin William Stubbs'ın tarihçilik pratiğinde bütün veçheleriyle gözlemlendiğini rahatlıkla söyleyebiliriz. Yakın arkadaşlarından tarihçi Edward Augustus Freedman (1823-1892)'ın "yaşayan alimlerin en büyüğü" (Brundage & Cosgrove, 2007: 56) olarak nitelendirdiği Stubbs'ın Leopold von Ranke'nin belge merkezli metodolojisini benimsemesi İngiliz tarihçiliğinde modern yöntemlerin kullanılmaya başlanması anlamına geliyordu. 19. yüzyılda ister Ortaçağ ister başka bir dönemi çalışsınlar

üniversitelerde görev yapan tarihçilerin Ranke'ye öykünmesi adeta bir gereklilik haline gelmişti. Ranke'den oldukça etkilenen Stubbs (Kudrycz, 2011:121-122), İngiliz tarihini Cermenik unsurlarıyla kucaklamaya çalışmış, ardıllarına Alman profesör Ranke'nin belgeleri hakikat arayışının en önemli aracı gören anlayışını miras bırakmıştır (Bentley, 2005: 14-15). Ranke'nin belge merkezli tarihçiliğinin, bir başka deyişle, belgeden elde edilecek tikel bilgiyle tümellerin dünyasına açılmanın mümkün olduğunu düşünen Stubbs, öykündüğü Ranke'nin izinden giderek iki konuda Ortaçağ İngiliz tarihi çalışmalarına yön vermişti: Birincisi, mutlak hakikat belgeden süzülecek bir ışıksa bunun yolu belgeleri okunabilir hale getirmek gerekiyordu. Bu da Latince belgelerin edisyonu ya da İngilizceye çevirisi şeklinde olacaktı. Geç Ortaçağ tarihine ilişkin kronik ve belgelerde buna dahildi. Stubbs'ın ikinci etkisi ise yine Ranke'nin izinden giderek tikel verilerden tümel çıkarımlara varmasını sağlayacak bir meta-anlatı kurmasıydı (Grummit, 2013: xvii-xviii).

Piskopos Stubbs, Anglikan bir din adamına yaraşır şekilde, tarih yazımında kabaca Whig tarihçiliği diye bildiğimiz İngiliz ilerlemeciliğinin savunusunu hiçbir surette bir kenara bırakmıyordu. Tümel olan, İngiliz Ortaçağı'ndan miras alınan unsurların Anglikan değerleriyle birleşiminden Britanya İmparatorluğu'nda tecessüm eden büyük bir sentezi ifade ediyordu. Bu teleolojik meta anlatıda Ortaçağ'dan 19. yüzyıla İngiliz tarih tecrübesini oluşturan bütün unsurlar Britanya İmparatorluğu'nun oluşumunu sağlayan zincirin birer halkasıydılar (Grummit, 2013: xvii). İngilizlerin bütün dünyaya ihraç edebilecekleri bir parlamenter siyasal kültür varsa bu Magna Carta'ya dayandırılıyordu. Barışçıl bir anayasal monarşiyi arıyorsanız 1688'deki İngiliz Şanlı Devrimi bir model oluşturuyordu. Kilise-Devlet uyumundan bahsedecekseniz İngiliz Reform hareketi Kilise'yi seküler milli devletin parçası kılan, dini devletin önünde engel olmaktan çıkarıp devletin hizmetine veren Anglikanizm'i çıkarmıştı. Böylece, tarihsel teleoloji tümel olanı, yani Viktorya Dönemi'ndeki emperyalist siyaset ve kültürün temel kurumlarını oluşturmuştu. Aydınlanma iyimserciliğinin ve ilerlemeciliğinin meta-anlatısı için belgelerin işlevi gerekli tikel malzemeyi sağlamaktı (Bentley,2005: 4-25; Durgun, 2013: 294-295).

Leopold von Ranke'nin izinden giden William Stubbs için tikel malzemenin önemsiz olması pek tabii ki mümkün değildi. Profesyonel tarihçi ampirik veriye dayanmalıydı. Hele ki İngiltere'nin ampirik düşüncenin ve yöntemin Avrupa'daki vatanı olduğu düşünüldüğünde, İngiliz'in olgulardan bağımsız düşünmesi güçtür. Ama olgular inançlarınızı desteklemiyorsa ne yapabilirsiniz? Bir tarihçi olarak inancınız olgulardan önce geliyorsa ve teleolojik perspektif zihninizi işgal etmişse önünüzde iki seçenek kalıyor: Ya olguları inancınıza uydurmak ya da olguları yorumlama adına tahrif etmek. Disiplinli bir tarihçi olan Stubbs'ın ikinci seçeneği benimsemesi söz konusu bile olamazdı. Birinci seçeneği benimsedi ve K.B. McFarlane Geç Ortaçağ İngiltere'sini heyecan verici bir çalışma alanı olarak tarihçiliğin gündemine sokana kadar da İngiliz Ortaçağ tarihçilerinin Geç Ortaçağ algısını şekillendirdi.

Stubbs'a haksızlık etmek doğru değil açıkçası. O bir dönemin tarihçisiydi ve kendi döneminin sınırları içinde bir vizyon geliştirebilirdi. Akla gelen soru şu olmalı: Stubbs Geç Ortaçağ'ı meta anlatısı içinde nasıl tasvir etti? McFarlane'in neyi değiştirdiğini anlayabilmenin yolu da buradan geçiyor sanırım. Stubbs, 19. yüzyılın milli değerler ve ilerlemeyi kaynaştırmaya çalışan tipik bir tarihçisi olması nedeniyle Ortaçağ İngiltere'sini 19. yüzyılın modern bürokratik Britanya Devleti'nin gözlüklerinden görmeye çalıştı. Kendi çağının anakronizmi Stubbs'ın paradigmasını belirleyen sınırları oluşturmuştu. Ortaçağ devletler sistemi ve toplumsal yapılanması yüzyıllar içinde millileşme, bürokratikleşme ve merkezileşme kavramları etrafında betimlenebilecek bir merkezi devlet oluşumunu sağlamış, İngiliz devleti ve toplumu Britanya İmparatorluğu'nun temellerini bu dönemde atmıştı. Daha önce bahsettiğimiz üzere, 1215'deki Magna Carta'yı 1688'deki Şanlı Devrim'e bağlamak böylesi bir okumayla mümkündü. Geç Ortaçağ meta anlatıya uygun teleolojik okumayı bozuyordu. İngiltere ve

Fransa arasındaki Yüzyıl Savaşları'nın millileşmeyi mümkün kıldığı düşünülse de merkeziyetçi otoriteyi dolayısıyla da bürokratik devlet mekanizmasını işlemez hale getiren Güller Savaşı aristokratik zümrenin kendi içinde girdiği çatışmayla Stubbs'ın ilerlemeci paradigmasını bulanıklaştıran tatsız bir ara döneme, 14. Ve 15. yüzyılların Geç Ortaçağ İngiltere'sine tekabül ediyordu. Bu nedenle William Stubbs, özellikle 15. yüzyılı "köhnemiş aciz bir çağ" (Carpenter, 1995: 178) olarak adlandırıyordu.

Dış siyasette Fransa'ya karşı elde edilen 1415'deki Agincourt Zaferi gibi aldatıcı başarılar, ne 15. yüzyılın ikinci yarısında Fransa'daki İngiliz varlığının son bulduğu gerçeğini, ne de feodal iç çatışmanın yarattığı kargaşanın üstünü örtebilirdi. 14. yüzyıl feodal toplumda içten içe bir kırılmaya neden oluyor, Veba'nın toplumsal etkileri, savaşın yaratmış olduğu krizlerle birlikte toplumsal ve siyasal ortamı bunalıma sürüklüyordu. William Stubbs tarihsel birçok olguyu bu verilerin ışığında okumaya çalıştı. Stubbs gibi zihni teleolojik bakış açısının berraklığına sahip bir tarihçi meta anlatıya dayanan tarih eğiliminin sonucu olarak İngiliz tarihini basitleştirici bir çerçevede neden-sonuç ilişkilerinin çok net olduğu bir biçimde sunmaya çalışabilirdi. İngiliz milli devletinden ve bürokratik-merkeziyetçiliğinden söz edilecekse bunun geçtiği yol Stubbs'ın başlığını zikrettiğimiz eseri İngiltere'nin Anayasal Tarihi başlığından da anlaşılabileceği gibi İngiliz ulusunun tarihi ulusun mükemmel bir anayasal monarşi yaratmasıydı.

Bu yaklaşım tarzı üç aşağı beş yukarı daha sonraki tarihçiler tarafından da benimsendi. Örnekleri Charles Plummer (1851-1927) gibi tarihçilerde görülebiliyordu. Bunu bir nebze olsun aşmaya çalışan isim, 15. yüzyılla yakından ilgilenen ve hacimli bir eser olan 15. Yüzyılda İngiliz Tarih Literatürü (English Historical Literature in the Fifteenth Century,1913)'nü yazan Charles Lethbridge Kingsford (1862-1926) oldu (Grummit, 2013: xix-xx). Ancak genelde İngiliz üniversitelerinde, özelde ise Oxford'da İngiliz Geç Ortaçağ'ına bakış Stubbs'ın etkisinden kurtulamadı. En azından 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar durum buydu. Fakat Oxford'un da etki altında kalacağı geniş bir siyasal ve toplumsal bağlam vardı. 1918 yılında 1. Dünya Savaşı'ndan galip çıkmış olsa da yaralanmış ve kan kaybetmiş olan İngiltere'de savaş Britanya İmparatorluğu'nun geleceğine dair iyimser havanın üstüne kara bulutlar örtmüş ve gelecek konusunda kötümser bir kaygı yaratmıştı. Fakat Oxford'da İngiliz tarihine ilgi hiçbir zaman bir kenara bırakılmadı. İngiliz toplumunun geçirdiği dönüşümleri anlamaya yönelik çalışmaların metodolojik yönünde de bir değişim yaşanıyordu. 1920'lerden itibaren çalışmalar İngiliz tarihinin bugün var olan kurumlarına doğru geçirmiş olduğu dönüşümleri, yani içerdiği evrimci süreci tanımlamaktan daha çok teleolojik perspektifle yaklaşımın bir kenara bırakıldığı her tarihsel dönemin kendi içinde değerlendirilmesini önceleyen bir tarihselci bakış açısına göre yapılmaya başlandı. Bunun tabii neticesi ise 1940'larda McFarlane'in olgunlaştırdığı Geç Ortaçağ çalışmaları oldu.

K.B. Mcfarlane Ve Tarih Çalışmalarında Geç Ortaçağ'ın Yükselişi

Deniz Kuvvetleri Komutanlığı'nda memur olan bir babanın, yani İngiliz orta sınıflarına mensup bir ailenin tek çocuğu olan K.B. McFarlane artık toplumun daha geniş kesimlerine hitap etmeye başlayan Oxford Üniversitesi'ne kazandığı öğrenim bursu sayesinde 1922'de gelmişti. Zaten bir orta sınıf mensubunun parlak zekalı çocuğunun kariyer basamaklarını çıkmak için pek fazla seçeneği de yoktu. Hocalarının etkisinden daha ziyade kendi kendini yetiştirebilme yeteneğiyle tarihçi kimliğini oluşturan K.B. McFarlane nihayetinde 1928'de ölümüne kadar önde gelen isimlerinden biri olacağı Oxford Magdalen College'da göreve başlamıştı (Leyser,1977: 485-486).

İki Savaş arası dönemin Oxford'u artık epey bir Ortaçağ tarihçisini barındırıyordu. Hepsinin isimlerini zikretmek burada imkansız. Birkaç örnek ise Oxford'da Ortaçağ çalışmalarının gelecek seyrini ve verimli dönemlerini saptayabilmek için yararlı. Bir süre English Historical Review'in editörlüğünü de

yapmış olan Ortaçağ İngiliz Parlamentosu ve Galler Tarihi uzmanı Goronwy Edwards, İngiliz Ortaçağ Hukuk Tarihi çalışmalarının öncü isimlerinden Ortaçağ Avrupasında Roma Hukuku (Roman Law in Medieval Europe)'nun un yazarı Paul Vinogradoff, hala etkileyici ve öğretici Angevin İmparatorluğu (Angevin Empire) ile bilinen J.E.A. Jolliffee gibi isimlerin McFarlane'in Ortaçağ tarihçiliği donanımına katkısı yadsınamaz. Fakat, McFarlane'in bir Geç Ortaçağ tarihçisine dönüşmesini sağlayan Ernest Fraser Jacob olmuştur (Leyser,1977: 488; Carpenter,1995: 183-186). Ortaçağ İngiltere tarihi çalışan tarihçilerin büyük çoğunluğu Stubbs'ın izinden giderek çalışmalarını İngiliz anayasal tarihine yoğunlaştırmışken ve hala Stubbs'ın etkisiyle Ortaçağ tarihine ilişkin çalışmalarını 14. yüzyılın sonuyla sınırlandırıyorken (Carpenter, 1995: 181-183), Jacob hem Geç Ortaçağ ile Rönesans'ın kesiştiği sınırlarda at koşturmayı seçmiş, hem de uğraştığı konuları anayasal ve siyasal tarihin dışına çıkarabilmiştir.

15. Yüzyıl: 1399-1485, Rönesans gibi çalışmalarıyla tanıdığımız Jacob'un gözetiminde VI. Henry döneminin siyasal ve dini açıdan en etkin figürlerinden biri olan Kardinal Beafourt (1375-1447) üzerine yoğunlaşarak akademik çalışmalarının yörüngesini belirleyen K.B. McFarlane, metodolojik usul ve yönelimler açısından bakıldığında hem danışmanı Jacob'un hem de Oxford'un diğer Ortaçağ tarihi uzmanlarının sınırlı perspektiflerini aşmayı bilmiştir. McFarlane'i farklı kılan onun kendi kendini yetiştirebilme yeteneği olduğu kadar İki Savaş arası İngiliz toplumunda eski düşüncelere, İngiliz emperyal tarihini iyimser ve abartılı bir ilerlemeci süreklilikle okuma anlayışına da bir tepkiden beslenmesidir. Orta sınıflardan gelen ve I. Dünya Savaşı sonrası Avrupa'daki ilerlemeci ve emperyal ideallere kuşkuyla bakan kötümser bir neslin mensubu olan McFarlane'in Anglikan din adamı Stubbs'ın çizdiği monarşik/aristokratik/dini ittifaktan beslenen 19. yüzyıla ait İngiliz tarihi paradigmasını kabul etmemesi gayet doğaldır. Ancak McFarlane, yapılan az sayıdaki çalışmaların Stubbs'ın Geç Ortaçağ İngiltere tarihi için çizdiği genel çerçeveyi değiştirip dönüştürmekte başarısız olduğunu da fark etmiştir (Carpenter,1995: 186). Tarihçilikteki eksikliği ve sorunu tespit eden K.B. McFarlane için bütüncül bir Geç Ortaçağ İngiltere tarihi yorumu geliştirebilmenin yolu, kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu dönemde toplumun ve devletin iç mekanizmasını tanımlamak, geçirdiği dönüşümleri anlamak, toplumsal yapıyı hem devlet ve toplumun yapısal değişimlerinin hem de bu iki kurumun parçası olan bireylerin yapılara olan etkilerinin saptanmasından geçmektedir.

K.B. McFarlane'in bütüncül bir yaklaşım önermek istemesinin arkasında, tarihçi olarak ampirik veriler üzerinde çalışma yapmanın gerekliliğine sıkıca bağlı olmasına karşın, dönemin Avrupa'da da etkin olan siyaset felsefesi Marxizmden derin biçimde etkilenmesi de yatar. Kendi ifadesiyle," Oxford ve Cambridge'i kurucuları ve finanse eden hayırseverlerinin akıllarına getirmedikleri yeni sosyal koşullara uygun hale getirmek" (Leyser,1977: 490) kimsenin yadsıyamayacağı bir durumdur. Bu sosyal koşullar ise İki Savaş arası dönemde değişen ve dönüşen toplumun artık yeni sosyal taleplerle eski İmparatorluk düzenini taşıyamadığını gösterir. McFarlane'in teorik olarak etkilendiği Marxizm tarihi değişim ve dönüşüm süreçlerini yapısal ve genel tarihsel kırılmalarla açıklamayı metodolojik bir usul olarak önceler. Bu çerçeveden bakıldığında, geniş tabanlı bir siyaset ve toplum incelemesine girişen ve meta-anlatı önerdiği iddiasıyla Stubbs'ın paradigmasını eleştiren McFarlane, bir anlamda yeni bir tarihsel ortodoksi oluşturmuştur. K.B. McFarlane öncelikli olarak Geç Ortaçağ İngiltere tarihi konusunda Stubbs'ın teleolojik bakış açısını eleştirmişti. Daha önce belirtildiği üzere, Stubbs ve varisleri için 15. yüzyılın İngiliz anayasalcılık tarihi içinde bir yer edinmesi gerektiği, yani İngiltere'nin 17. ve 18. yüzyıllarda olgunlaşan sınırlı monarşi fikrine dayalı teleolojik perspektif McFarlane'in eleştirisinde önemli bir yer tutuyordu. Anayasal tarihin incelenmesi idari ve kurumsal tarihe odaklanmayı gerektiriyordu. Bireylerin tarihte yapıcı rolünün ikinci plana atıldığı bu bakış açısı McFarlane'in hedefi haline geldi. McFarlane için yapılması gereken toprak sahibi aristokrasinin

siyasette yapıcı rolünün anlaşılması ve onların bu işlevlerini yerine getirirken kişisel ilişki ağlarının çözümlenmesiydi.

Bu noktada, K.B. McFarlane için Marxizm temelinde geliştirmek istediği yapısal analizin yanında tarihte bireyin rolü fikri de önemli bir yer tutuyordu. Bireylerin siyasete ve toplumsal yaşama aktör olarak katılımı ve kişisel ilişkilerinin belirleyiciliği noktasında McFarlane'in perspektifine etki eden isim 18. yüzyıl İngiliz tarihinde parlamento üyelerinin kişisel ağlarını ve patronaj ilişkilerini incelemeye dayalı çalışmalarıyla bilinen Lewis Namier oldu. Namier'in III. George'un Tahta Çıkışında İngiliz Siyasetinin Yapısı (The Structure of English Politics at the Accession of George III,1929) gibi çalışmalarını okuyan McFarlane, onun yöntemini Geç Ortaçağ İngiltere tarihine uygulamayı denedi. Ancak, bunu yaparken kendi özgün metodolojisini üretmeyi de bildi. Christine Carpenter'in yerinde saptamasıyla Namier parlamento tarihine yoğunlaşmışken, McFarlane toplumda kişisel ağların belirleyiciliğini kavrayabilmek için siyasete ve toplumsal yaşama katılan bütün "siyasal topluma" yoğunlaşmak gerektiğini düşündü (Carpenter, 1995:186-187).

Bu bağlamda, McFarlane'in yaklaşımı belirli sonuçlara yol açtı: Birincisi, Charles Plummer tarafından Ortaçağ aristokrasisi için yapılan Bastard Feudalism tanımı reddedildi. Charles Plummer, Geç Ortaçağ'da İngiliz feodal sisteminin aristokratik zümre arasındaki iç çatışmalar ve feodal düzenin gerektirdiği sadakat bağlarının zayıflaması nedeniyle bozulduğunu belirtiyor ve düzendeki bozulmayı ifade etmek için de gayr-ı meşru bir feodal sistemin ortaya çıktığını belirterek bunu Bastard Feudalism olarak adlandırıyordu (Plummer, 1885: 15-16). Plummer'ın Ortaçağ aristokrasisinin feodal sistemi bozduğu ve şiddet eğilimi yüksek olduğu iddiası McFarlane için anlaşılmazdı (McFarlane,1981: 23-24). Stubbs ve diğerlerinde görülen büyük anlatı çabaları ve genelleştirmeler McFarlane için geçerli görünmüyordu. Aristokrasi mensuplarının bireysel gündemleri, onların bir sınıf olarak ortak çıkarla hareket etmelerini engelliyor ve her birinin tekil eylemleri genelleştirici sonuçlara varmayı zorlaştırıyordu. Bu da aristokrasi içinden gelen ve siyasette etkin olan kişilerin biyografileri üzerine çalışma anlayışını geliştirdi.

Özel arşivler, mektuplar gibi daha önceki tarihçilerin pek kullanmadıkları kaynaklardan yararlanan McFarlane, Ortaçağ Aristokrasisi'nin kimi değerleriyle homojen bir zümre, kimi fiilleriyle de birbirinden bağımsız hareket eden bireyler olduğu sonucuna vardı. Bir bütün olarak bakıldığında, aristokrasi, bunun yanına yeni bir alt aristokrasi olan gentry de dahil edildiğinde Ortaçağ savaşçı kültürünün göstergesi olarak Şövalyelik ruhu ve gentility kavramları etrafında ortak bir kültürel değerler bütününe sahip zümreden bahsedilebilirdi. Kral'a gösterilecek olan saygı, bu Krallık müessesinin feodal ve ilahi niteliğe sahip olmasından kaynaklı bir saygıydı, feodal bir zümre bilincinin gereği olarak lord-vassal ilişkilerinin prensip olarak devam ettirilmesi ve buna bağlı kültürel kodların varlığının gerekliliği, ve toprak mülkiyetinin kutsallığı (McFarlane,1981: 23-43; Durgun, 2017:47-72). Fakat, kültürel, toplumsal ve siyasal hayatın genel çerçevesi değişmemekle beraber, toprak mülkiyeti sahipleri siyasal kriz halinde bağlı oldukları lordu seçme ve seçmeme konusunda özgür hareket edebiliyorlardı. Bu McFarlane'i ikinci bir sonuca ya da argümana götürüyordu. Geç Ortaçağ İngiliz siyasetinde kriz veya çözülme, bir diğer deyişle yapısal bir bunalım yoktu. Geleneksel feodal kurumlar varlıklarını sürdürüyorlardı Bu anlamda Erken Modern dönede dahi görülebilecek süreklilikler mevcuttu (Grummitt,2013: xxi-xxii). Bir başka deyişle, Lordluk müessesinin doğru işleyişi temelinde gelişen sosyal ve politik sistemin devamı Geç Ortaçağ'ın da bir özelliğiydi.

Değişen koşullar beraberinde feodal yapıda da revizyonlar getiriyordu. Bu bağlamda, kralların yetersizlikleri ve sorumsuzlukları en az içinde bulunulan toplumsal yapıdaki çözülme kadar belirleyici etmenlerdi. 15. yüzyılın daha fazla şiddet, savaş ve karmaşa içerdiği tezinin de düzeltilmeye ihtiyacı

vardı. Bu konuda da dönemin kaynaklarına ve daha önce incelenmemiş belgelere bakan McFarlane, Güller Savaşı (1455-1485)'nın yarattığı travma ve şiddet ortamı iddiasının çok doğru olmadığı sonucuna vardı. Güller Savaşı sürecindeki küçük çaplı denebilecek muharebeleri "bir tarafın galip gelmesinin ardından uzun barış dönemlerinin" (McFarlane,1981: 242) takip ettiğini belirten McFarlane, bu noktada da 15. yüzyıl siyasal ve toplumsal tarihine farklı bir bakış açısı getirmeyi başarmıştır. K.B. McFarlane, İngiliz Geç Ortaçağ'ı hakkındaki yapısal kanaatleri yeni bir yapısal çözümlemeyle aşmaya çalışırken öncesinde birkaç kez dile getirdiğimiz üzere tarihte bireylerin yapıcı etkinliğini gösteren çalışmalarda ortaya koymuştur. Örneğin, McFarlane, toplum ve devlete ilişkin yapısal çözümlemelerini Ortaçağ devlet kurumunun en üstünde yer alan kralların siyasal faaliyetleri üzerinden de okur. Bugün hala tarihçiler onun konferanslarından derlenen yazılarındaki IV. ve V. Henry dönemine ilişkin analizlerine başvurmaktadırlar (McFarlane, 1972: 5-133) .

Yazdığı tek kitap olan John Wycliffe and the Beginnings of English Nonconformity başlıklı eseri bu çerçevede değerlendirilebilir. Başlığından anlaşılacağı üzere 14. yüzyılda yaşamış olan, Kurumsal Kilise'nin temel öğretilerini reddeden ve bu nedenle de sapkın olarak tanımlanan John Wycliffe'in düşüncelerinin oluşumunu ve etkisini, onun kendi bireysel kaygıları, içinde bulunduğu sosyal koşullar ve bağlantılarıyla açıklamaya çalışan K.B. McFarlane'in metodolojik yönelimleri bu kitaptaki ifadelerinde belirgin olarak görünür. Ortaçağ tarihinde bireylerin etkinliğini ve yaptıklarını tespit edebilmenin belgesel kaynaklar açısından çok daha zengin olan sonraki dönemlere nispetle zor olduğunu belirten McFarlane, bir tarihçi olarak iyimserliğini kaybetmeden, biyografik verilerin yokluğunda eldeki diğer verilere dayanarak Wycliffe'in düşünceleriyle gerçekleştirdiği etkiyi saptamanın mümkün olduğunu ortaya koyar (McFarlane, 1952: 10). Yazmış olduğu diğer bazı makalelerinde de birey vurgusu ve tarihi problemleri değerlendirirken aktörlerin kişisel ağlarının analizi görülür. William Worcester: Bir Ön Araştırma (William Worcester: A Preliminary Survey) adlı makalesinde 15. yüzyılın kültür ve düşünce tarihinde önemli bir figürün entelektüel kişiliğinin oluşumu ve gelişiminde İngiliz aristokrasisiyle olan ilişkilerinin etkisini tartışır. Kişisel ilişkiler ve patronaj bağlamında Worcester'in Hümanist Rönesans düşünürlerine benzediğini ortaya koyan McFarlane, Worcester'ın antik bilgeliğe ve topografik araştırmaya verdiği önemle de Rönesans Hümanizmi içinde değerlendirilmesini önerir. Böylece, Geç Ortaçağ'ın öncesi ve sonrasıyla süreklilik arz ettiğini göstermesiyle kültür ve düşünce tarihinde de yeni bir açılım getirir (McFarlane, 1981: 199-224).

Sonuç

K.B. McFarlane kendisinden beklenene göre oldukça az yayın yapmış olmasına karşın, yetiştirdiği öğrenciler ve onların öğrencileriyle Geç Ortaçağ İngiliz tarihi çalışmalarına bir anlamda hayat vermeyi başardı. Charles Ross, G.L. Harriss ve R.H.C. Davis bu öğrencilerin başında geliyordu. Daha sonraki kuşakta ise öne çıkan isim Christine Carpenter oldu. Carpenter, Harriss'in öğrencisi olarak başladığı kariyerinde McFarlane'in yapmak istediği, önerdiği ve fragman halinde sunduğu perspektifi uygulamaya koydu. Daha sonrasında ise McFarlane'in anayasal tarih eleştirisini de eleştiriye tabi tutacaktı. McFarlane'in toplumsal ve siyasal analizlerinde aristokrasiye ve bireye verdiği önemin ardılları tarafından yanlış anlaşıldığını düşünen Carpenter, aslında Stubbs'ın anayasal tarihçiliğini eleştiren McFarlane'in ,her ne kadar kısmen anayasal tarihi ikincil plana atsa da, geleneksel anayasal ve siyasal düşüncelerin tarihsel önemini reddetmediğini belirtmiştir. Toplumu yaşayan bir organizma olarak gören McFarlane'in toplumun yaşayan kurumlarını görmezden gelmesi de mümkün olamazdı. Carpenter'ın McFarlane'in tarihçiliğe yaptığı katkıya ilişkin bu saptamasından yola çıkarak Oxford'da McFarlane'in başlattığı Geç Ortaçağ tarihi çalışmalarının artık olgunlaştığı, kurucusunu da eleştiriye tabi tutacak biçimde tarihçilerin özgüvenleriyle geliştiğini söyleyebiliriz.

Kaynakça

Bentley M. (2005). Modernizing England's past: English historiography in the age of modernizm, 1870-1970. Cambridge: Cambridge University Press.

Brundage, A. & Cosgrove A.R. (2007). The great tradition: constitutional history and national identity in Britain and the United States, 1870-1960. Stanford: Stanford University Press.

Carpenter, C. (1995). Political and constitutional history: before and after Mcfarlane. R.H. Britnell & A.J. Pollard (Ed.), The McFarlane legacy: studies in late Medieval politics and society (ss. 175-206). New York: St. Martin's Press.

Durgun, F. (2017). Geç ortaçağ İngiliz toplumunu anlamak: tarih yazıcılığında Bastard Feudalism kavramının gelişimi. Tarih İncelemeleri Dergisi, XXXII:1, ss. 47-72.

Durgun F. (2018). Geç ortaçağ Avrupa tarihçiliğinde gerileme paradigması: sosyo-ekonomik ve siyasal tarihçilik açısından genel bir değerlendirme. TUHED, vol.7, ss.168-185.

Durgun F. (2018). Rönesans'tan 19. yüzyıla Avrupa tarihyazımında ilerleme fikri, dönemselleştirme ve orta çağ Avrupa tarihi algısı. İnsan ve Toplum, vol.3, ss.283-304.

Grummit D. (2013). A short history of the Wars of Roses. London: I.B. Tauris.

Kudrycz, W. (2011). The historical present: medievalism and modernity. Londom: Continuum.

Leyser, K.J. (1977). Kenneth Bruce McFarlane: 1903-1966. Proceedings of the British academy, vol. 62, ss. 485-506.

McFarlane K.B.(1952). John Wycliffe and the beginnings of English nonconformity. London: English Universities Press LTD.

McFarlane K.B. (1972). Lancastrian Kings and Lollard Knights. G.L. Harriss (Ed.). Oxford: Oxford University Press.

McFarlane K.B. (1981). England in the fifteenth century: collected essays. Introduction by G.L. Harriss. London: The Hambledon Press.

Plummer C. (1885). Introduction. J. Fortescue (Ed.), The governance of England: otherwise called the difference between an absolute and a limited monarchy. ss. 1-105. , London: Oxford University Press.

Richmond, C. (1983). After McFarlane. History, vol 68, no 222, ss. 43-60.

II. BAYEZİD DEVRİ OSMANLI TARİH YAZICILIĞINDA CEM SULTAN

Dr. Öğr. Üyesi Yunus İNCE

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Özet

Tarih yazımında iktidar sahiplerine dair daha fazla bilgi verilmektedir, bunun sebebi, tarih yazımına iktidar sahipleri tarafından doğrudan ya da dolaylı olarak müdahale edilmesi ya da tarih yazımın talibinin iktidar sahipleri olmasıdır. Bu nedenle tarih, uzun süre iktidar alanına yönelik bilgi üreten bir bilim olarak görülmüş, dolayısıyla da tarih boyunca iktidarlar tarafından tarih yazımına doğrudan ya da dolaylı olarak müdahale edilmiştir. II. Bayezid devri, hem Osmanlı tarih yazıcılığının çok eser verdiği, hem de Cem Sultan hadisesi nedeniyle (1481-1495) 14 yıl süren iktidar mücadelesinin yaşandığı bir dönemdir. Osmanlı tarihinin en uzun süreli iktidar mücadelesinin devrin tarih eserindeki işlenişi Osmanlı iktidarının tarih yazımına bakışını ortaya koyma adına bir imkân sunmaktadır. Söz konusu dönem, tarih yazıcılığında Âşıkpaşazâde, Mehmed Neşrî, Oruç Bey gibi kronik yazarları, Hadîdî, Kemal, Firdevsi Rumî gibi şiir formunda tarih yazan müverrihler, Tevârîh-i Âl-i Osman olarak adlandırılan anonim eserlerin yazarları ile İdris-i Bitlisî ve İbn Kemâl gibi daha edebî bir üsluba sahip şahısların tarih yazdıkları görülür. Bu eserler, üslup, kullanılan dil, olayları değerlendirme tarzı vb gibi birçok noktada farklı özelliklere sahipken, tüm eserlerin ortak noktası Cem karşıtlığıdır. Söz konusu devirde eser veren Mehmed Neşrî, eserini II. Bayezid'e sunmuştur. II. Bayezid; Ruhî Çelebi, Behiştî Ahmed Çelebi, İdris-i Bitlisî ve İbn Kemâl gibi müverrihleri de tarih yazmaları konusunda kendisi görevlendirmiştir. Bu tebliğde; II. Bayezid devrindeki tarih yazımında Cem karşıtlığının nedenleri; hami-himaye edilen, iktidar-tarih yazımı, kazanan-kaybeden vb. gibi kavramlar çerçevesinde ortaya konulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tarih yazıcılığı, Osmanlı Devleti, II. Bayezid, Cem Sultan, iktidar

CEM SULTAN IN THE OTTOMAN HISTORIOGRAPHY OF THE PERIOD OF BAYEZID II

Abstract

More information is generally given regarding power holders in historiography and the reason for this is that power holders directly or indirectly interfere in historiography or it is power holders themselves that demand historiography. Therefore, history was long considered a branch of science that produced information concerning power domain, and so power interfered in historiography directly or indirectly throughout history. The reign of Bayezid II was a period when Ottoman historiography produced numerous works and at the same time a power struggle was experienced for 14 years (1481-1495) due to the question of Cem Sultan. The treatment of the longest-lasting power struggle in the Ottoman history in works of history of the period provides an opportunity to reveal the point of view of the Ottoman government concerning historiography. It is seen that ihe said period chroniclers such as Âşıkpaşazâde, Mehmed Neşrî and Oruç Bey, historians like Hadîdî, Kemal, Firdevsi Rumî who wrote in the form of poetry, writers of anonymous works called Tevârîh-i Âl-i Osman and persons like İdris-i Bitlisî and İbn Kemâl, who had a more literary style, engaged in writing history. These works exhibit different characteristics in various aspects such as style, language used, way of evaluating phenomena etc., but a common point for all those works was opposition to Cem. Mehmed Neşrî, who wrote his works in the said period, presented his work to Bayezid II. Bayezid II himself commissioned historians such as Ruhî Çelebi, Behiştî Ahmed Çelebi, İdris-i Bitlisî and İbn Kemâl to write history. In this paper, causes of anti-Cem attitudes in the historiography of Bayezid II period will be revealed within the framework of concepts such as the protector and the protected, power-historiography, winner-loser etc.

Keywords: Historiography, Ottoman State, Bayezid II, Cem Sultan, Power

Giriş

Tarih, asırlarca iktidar alanına dair bilgi üreten bir bilim dalı olarak kabul edilmiştir. Bu kabul nedeniyle iktidar sahipleri daima tarih alanına ve dolayısıyla da tarihçilere ilgi göstermiştir. Osmanlı tarih yazıcılığının gelişiminde bu durum görülmektedir. Nitekim Osmanlı tarih yazıcılığının başlangıcı II. Murad devrinde (1421-1451) tarihlenir. II. Murad devrinde, Timurluların Osmanlı Devleti karşısındaki egemenlik iddialarına cevap verme ihtiyacı, Osmanlı tarih yazıcılığının da başlamasını sağlamıştır (İnce, 2018: 459-470). Osmanlı tarih yazıcılığının büyük bir gelişim geçirdiği dönem, II. Bayezid devridir (1481-1512). II. Bayezid'in tarihe ilgisi olduğu bilinmektedir. Nitekim İbn Kemal'den Türkçe, İdris-i Bitlisî'den de Farsça birer Osmanlı tarihi yazmalarını talep etmiş, bu tarih eserlerinin hem avamın ve hem de havassın anlayabileceği nitelikte olmasını istemiştir (İdris-i Bitlisî, 2007: 30; İbn-i Kemal 1970: 35-36). Ancak her ikisinin de eseri avamdan ziyade havassa hitap eder niteliktedir. Yine II. Bayezid devrinde eser vermiş Âşıkpaşazade, Mehmed Neşri, Oruç Bey, Kemal, Ruhî, Hadidî gibi müverrihlerin eserleri avamın rahatlıkla anlayabileceği sade bir dille yazılmıştır. Ayrıca bu gün yazarlarını bilemediğimiz Anonim Tevârîh-i Âl-i Osmanlar olarak adlandırılan tarihler de avamın rahatlıkla anlayabileceği bir üsluba sahiptir. Bu anlamda II. Bayezid devri oldukça farklı niteliklere sahip eserlerin üretildiği bir dönemdir. Tüm bu eserlerin niteliklerinin, üsluplarının birbirinden farklı olması, devrin tarih yazımında üretilen eserlerin reayanın farklı kesimlerine ulaşmasının hedeflendiğini göstermektedir. II. Bayezid'ın; tarih eserleri yazılmasını talep-teşvik ettiği gibi, kendi talebi-teşviki haricinde yazılan eserleri temin edip incelemeye çalıştığı da bilinmektedir (Emecen, 2014: 331–344). Hatta talebi üzerine yazılan eserleri yazım aşamasında okuduğu ve beğenmediği bazı kısımlara müdahalede bulunduğu da anlaşılmaktadır (İdris-i Bitlisî, 2014: 193, 302, 326-333). II. Bayezid devrini anlatan Şahname tarzındaki bir eserin yazarı olan Melik Ümmi, eserini yazarken ki temel amacını şu şekilde ifade eder: "Şâhnamem senin adına yazıldı, seni methehme yolunda her ne dediysen onu yaptım, elimden bu kadar geldi." (İdris-i Bitlisî, 2014: 331). II. Bayezid'in tarih yazımını yakından takip ettiği bir dönemde II. Bayezid aleyhine ve Cem Sultan lehine bir tarih yazmak çok mümkün olmasa gerektir. Bu nedenle II. Bayezid devri Osmanlı tarih yazıcılığında Cem Sultan; hırsının kurbanı olan asi, Karamanoğullarına kanmış bir şehzade olarak anılır. Temelde iktidarın tarihi nasıl biçimlendirdiği sorusuna odaklanan bir çalışmanın da gösterdiği üzere; tarihin yazılmasında bireyler hem fail hem de anlatıcı statüsüne sahiptir.

"İnsanlar tarihe hem fail hem de hikâye anlatan kişiler olarak dâhil olur. İngilizce'de ve pek çok çağdaş dilde "tarih" [history] kelimesinin özünde barındırdığı belirsizlik, bu ikili duruma gönderme yapar. Günlük kullanımda tarih kelimesi, hem gerçekleşmiş vakalar, hem de o vakaların hikâyesi anlamında kullanılır. Yani hem "olanı" hem de "olduğu söyleneni" ifade eder. İlkinde sosyal tarihsel süreçler; ikincisinde ise o süreçler hakkında bizim bildiklerimiz, yani anlattıklarımız anlaşılır… Tarih, sadece sosyal-tarihsel süreçleri ya da sadece o süreçler hakkında bizim ne bildiğimizi ifade eden katî bir ayrım üstüne kurulu değildir. Bu iki anlam arasındaki fark her zaman net değildir. O halde tarihin bu gündelik kullanımı, semantik bir belirsizlik içermektedir: Olan ve olduğu söylenen arasında birbirine indirgenemez bir ayrım ve yine eşit derecede indirgenemez bir anlam çakışması vardır. Bu, zamanda bağlamın önemini de gösterir: Bir yandan bu örtüşme, diğer yandan tarihin iki farklı hâlinin muhafaza ediliyor oluşu, genelgeçer bir formül kullanmaya müsaade etmez. Olanların ve olduğu söylenenlerin ne kadar aynı ne kadar farklı olduğunu belirleyen, her olaya özgü farklı bir tarihsel süreç bulunur" (Trouillot, 2015: 30-31).

II. Bayezid, kardeşi Cem ile olan mücadelesinde olayın aktörlerinden birisi konumundadır, diğer yandan devrinin tarihini yazdırdığı ve yazılanları yakından incelediği hatta bazı metinlerin bir kısmına müdahalede bulunduğu için aynı zamanda dolaylı olarak da olsa bir anlatıcı konumundadır. Bu

çalışmada II. Bayezid'in haklılığını savunan müverrihler tarafından hangi meşruiyet araçları üzerinden rakibin haksızlığının ifade edildiğine ve mücadelenin diğer aktörü Cem Sultan'ın bu mücadelede kendi haklılığını hangi araçlarla savunmaya çalıştığına değinilecektir.

II. Bayezid'in taht mücadelesinde daha ziyade devlet adamlarının ve yeniçerilerin desteğini elde ettiği, Cem Sultan'ın ise daha ziyade Orta Anadolu havalisinde bulunan reayanın ve bazı devlet adamlarının desteğini alabildiği görülür. II. Bayezid, babasının ölümünün ardından tahtı ele geçirmesine rağmen, kardeşi Cem ile uzun süre mücadele etmek zorunda kalmıştır. Bu mücadelede II. Bayezid'in hükümdarlık döneminin önemli bir kısmını kapsayan bir sorun olmuştur. II. Bayezid ve Cem Sultan arasında cereyan eden taht mücadelesi Osmanlı tarihinin en uzun süreli iktidar mücadelesidir. Bu mücadelede her iki taraf da kendi meşruiyetini temin etmek için bazı girişimlerde bulunmuştur. II. Bayezid daha ziyade tarih yazımı vasıtasıyla meşruiyetini temin etmeye çalışmıştır. Bu çalışma, kazanan ve kaybeden tarafların sesi/meşruiyet iddiaları ve karşı tarafa dair ürettikleri ithamları üzerinden devrin tarih yazımında meşruiyetin nasıl temin edildiğini/edilmeye çalışıldığını ortaya koyma amacındadır.

Cem Sultan iktidar araçlarından mahrum olduğundan onun taht iddiaları daha ziyade Sirozlu Kandî, La'lî, Sehayî, Haydar Çelebi, Sadî, Şahidî, Türabî ve Karamanlı Aynî gibi şairlerden oluşan ve Cem Şairleri olarak bilinen bir şairler topluluğu tarafından dile getirilmiştir (Horata, 2000: 91-110; Aynur, 2000: 33-43). Söz konusu şairlerin bir kısmının desteği Cem Sultan'ı öven, taht mücadelesinde onun haklılığını öne çıkaran şiirlerle sınırlı kalırken (Karamanlı Aynî, 1997), bazı şairlerin ise canı pahasına Cem Sultan'ın iktidar mücadelesini destekledikleri görülür. Bu Şairlerden Sadi, Cem Sultan'ın mektuplarını İstanbul'daki taraftarlarına ulaştırma uğruna canından olmuştur. Cem'in mektuplarını gizlice İstanbul'a getiren Sadî, yakalanınca Cem Sultan taraftarı faaliyetlerde bulunmasından ötürü denize atılarak boğulmuştur. (Gelibolulu Mustafa Âlî, 2009: 176a). Şair Sadî'nin akıbeti hakkında Müminzade Hasib Efendi şu bilgileri vermektedir:

"Firengistân'da şehzâdeyi terk eyleyüb Sâ'dî

Olup tebdîl-i suret geldi İstanbul'a sırrânî

Mekâtîb-i Cem'i ashâbına sırran ulaşdırmış

Cevâbın ahz idüb 'avdette şehrin pâsbânânı

Tarassud üzre imiş 'âkıbet Sa'dî-i bî-çâre

Ele virdi boğazı şişe-i Efrenc-veş ânı

Galata pişgâhında siyâset-i emr olunmağla

Ol dem deryaya ilka eyledi cellâd-ı sultânî

O yüzdenmiş geçit cisr-i fenadan dâr-ı 'ukbâya

Günâhı var ise pâk ide Hakk'un bahr-ı gufrânı"(Müminzade Hasib Efendi, ?: 459a)

Sadî'nin akıbeti, iktidardaki padişah aleyhine ve taht müddeisi bir şehzade lehine yazı yazmanın muhtemel sonuçlarını net bir şekilde göstermektedir. Muhtemelen bu nedenle Cem Sultan'ın lehine yazılmış yalnızca iki eser vardır. Vâkı'ât-ı Sultân Cem ve Gurbetnâme-i Cem Sultan adlı bu iki eserde de Cem Sultan'ın açıktan Osmanlı tahtının gerçek hak edeni olarak gösterilmesi ve II. Bayezid'in ise yerilmesi durumu söz konusu değildir. Bu iki eserde Cem Sultan daha ziyade vatanına, dinine bağlı,

bir şehzade olarak övülür. Bu eserlerde devrin tarih yazımında olduğu gibi Cem'in iktidar mücadelesini haklı çıkarma gayretinin olmaması, muhtemelen iki eserin yazarlarıyla ilgili bir durumdan kaynaklanmaktadır. Zira her iki eserde de Cem Sultan'ın gurbetteki yaşantısına, kaldığı yerlere, görüştüğü şahıslara dair oldukça ayrıntılı bilgi bulunmaktadır. Bu husus her iki eserin de yazarının/yazarlarının Cem Sultan'ın yakın adamlarından olmaları ihtimalini akla getirmektedir. Cem Sultan öldükten sonra maiyetindeki adamları Osmanlı topraklarına gelmişlerdir. Bu şahıslardan bir kısmının tekrar devlet hizmetine alındığı görülmektedir. Örneğin Şair Haydar Çelebi, Cem Sultan'ın kethüdasıdır. Cem'in ölümünden sonra devlet hizmetine alınmış ve Karaman eyaletinin tahririyle görevlendirilmiştir. Ancak devrin bir kroniğinde Şair Haydar Çelebi'nin üstlendiği görev hakkında aktarılan bilgilere bakıldığında, kendisinin faaliyetlerinin yakından takip edildiği anlaşılmaktadır (Âşıkpaşazâde, 2013: 328-329). Böylesi bir ortamda eski taht müddeisinin adamı olma yaftası üzerinde olan şahsın/şahısların Cem Sultan'ın gurbetteki yaşamını anlattıkları eserlerinde eski efendilerini tahtın sahibi olarak açıktan desteklemeleri mümkün değildir. Üstelik her iki eserin içeriğine dair yapılan bir incelemede Vâkı'ât-ı Sultân Cem'in Yavuz Sultan Selim dönemi başlarında, Gurbetnâme-i Cem Sultan'in ise Kanuni Sultan Süleyman döneminin başlarında kaleme alınmış olmalarının muhtemel olduğu anlaşılmaktadır (Danişment, 1954: 212). Her iki eserin yazarının/yazarlarının açıktan Cem'i destekler ifadeler kullanmaları çok mümkün gözükmemektedir. Zira bu iki padişahtan birincisi II. Bayezid'in oğlu, diğeri de torunudur. Tüm bu nedenlerden ötürü kaybedenin/kaybedenlerin bakış açısıyla kaleme alınmış başka bir esere sahip değiliz. II. Bayezid ise yazdırdığı ya da devrinde yazılan tarih eserleri üzerinden haklılığını daha fazla ifade edebilme imkânı bulmuştur.

I-II. Bayezid Devri Tarih Yazımında Cem Sultan

II. Bayezid ile Cem Sultan'ın mücadelesinin aktarımında, II. Bayezid devri tarih yazıcılığında iki farklı tutum bulunmaktadır. Bazı kroniklerin kardeşler arasındaki mücadeleye çok yüzeysel bir şekilde değinildiği ve haklı haksız ayrımına gitmediği görülür. (Anonim Tevârîh-i Âl-i Osman, 1992: 118-119; Anonim Osmanlı Tarihi, 2000: 130-13; Anonim Tevârîh-i Âl-i Osman, 1988: 57-58; Anonim Tevârîh-i Âl-i Osman, 1989: 147-148) Meseleyi bu tarzda/daha tarafsız bir şekilde ele almaya çalışan kronikler dışında kalan eserlerde mücadele daha ziyade II. Bayezid taraftarı bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu bakış açısına sahip olan müverrihlerin amaçlarına ulaşmak adına oldukça farklı yöntemler-araçlar kullandıkları görülür. Örneğin İbn Kemal, II. Bayezid'in bu mücadeledeki haklılığını ispat için mevzuyu Cem Sultan'ın doğumuna kadar geriye götürür. Cem Sultan doğduğunda babası II. Mehmed, bir oğlu olmasına sevinmemiştir/sevinememiştir. Zira hanedanın neslinin devamı-devletin bekası için var olan şehzadeler yeterlidir. Hatta II. Mehmed, yeni doğmuş şehzadenin ileride diğer şehzadelerle taht mücadelesine girişeceği, bu durumun da reayanın felaketine neden olacağı endişesiyle/düşüncesiyle, Cem'in beşiğine bir tekme atar. Darbenin etkisiyle beşikteki bebek kısa bir baygınlık geçirir ancak bir müddet sonra kendisine gelebilir (İbn Kemal, 1991: s. 173). İbn Kemal, yeni doğmuş Cem'in ileride kardeşleriyle taht mücadelesine girişeceğinin II. Mehmed tarafından hissedildiğini ima etmiştir. Bu mücadelede haklı tarafın Cem olamayacağını da ifade etme gayreti içerisine girmiştir. Zira beşiğe vurulan tekme anlatısı üzerinden II. Mehmed'in Cem Sultan'ı varis olarak görmek istemediği ifade edilmektedir. İbn Kemal, bu anektod ile yaşadığı zamandan geçmişi biçimlendirme çabası içerisine girmiştir.

Fatih Sultan Mehmed'in vefatından sonra, II. Bayezid tahta geçtiğinde, ulemanın ve ümeranın temsilcileri II. Bayezid'in meşru hükümdar olduğunu kabul ederek, kendisine biat etmiş, böylece cülus merasimi tamamlanmıştır (İbn Kemâl, 1997: 9-10; Behiştî Ahmed Çelebi, 2016: 330-334). Ulemanın ve ümeranın biati reayayı da bağladığı için bu törenden sonra II. Bayezid artık meşru hükümdar konumundadır. Dönemin kronik yazarları II. Bayezid ve Cem Sultan arasındaki taht mücadelesinde II.

Bayezid'in haklılığını, Cem Sultan'ın ise haksızlığını bu noktadan hareketle savunma çabası içerisine girmişlerdir. Bu gayretlerinde de sık sık ayetlerden ve hadislerden yaptıkları alıntıları iddialarını ispat için kullanmışlardır.

İslâmiyet'e göre; "gerçek hükümdâr ..Alah"dır (Kur'ân-ı Kerîm (Tâ-Hâ 114), 2015: 319) ve "… yeryüzü Allah'ındır. Kullarından dilediğini ona vâris kılar" (Kur'ân-ı Kerîm (A'râf 128), 2015: 164). Buradaki varis kavramından öncelikle peygamberler, ardından da siyasi otorite sahiplerinin kastedildiği anlaşılmaktadır. Bir Müslüman'ın öncelikle Allah'a, ardından Hz. Peygambere, daha sonra da siyasî otoritenin temsilcisi olan devlet başkanına itaat etmesi gerektiği ifade edilmiştir. Kur'ân-ı Kerîm'de bu düşünceyi destekleyen bazı ayetler bulunur: "…Kim Allah'a ve Peygamberine itaat ederse Allah onu, zemininden ırmaklar akan cennetlere koyacaktır; orada devamlı kalıcıdırlar; işte büyük kurtuluş budur" (Kur'ân-ı Kerîm (Nisâ 13), 2015: 78). "Ey iman edenler! Allah'a itaat edin. Peygambere ve sizden olan ülülemre (idârecilere) de itaat edin. Eğer bir hususta anlaşmazlığa düşerseniz-Allah'a ve ahirete gerçekten inanıyorsanız-onu Allah'a ve Resûle götürün (onların talimatlarına göre halledin); bu hem hayırlı, hem de netice bakımından daha güzeldir" (Kur'ân-ı Kerîm (Nisâ 59), 2015: 86). "Kim Allah'a ve Resûle itaat ederse işte onlar, Allah'ın kendilerine lütuflarda bulunduğu peygamberler, sıddîkler, şehidler ve sâlih kişilerle berâberdir. Bunlar ne güzel arkadaştır" (Kur'ân-ı Kerîm (Nisâ 69), 2015: 88). "Allah ve Resûlüne itaat edin, birbirinizle çekişmeyin; sonra korkuya kapılırsınız da kuvvetiniz gider. Bir de sabredin. Çünkü Allah sabredenlerle beraberdir" (Kur'ân-ı Kerîm (Enfâl 46), 2015, s. 182). "Her kim Allah'a ve Resûlüne itaat eder, Allah'a saygı duyar ve O'ndan sakınırsa, işte asıl bunlar mutluluğa erenlerdir" (Kur'ân-ı Kerîm (Nûr 52), 2015: 355). Bu ayetlerde ifade edilen düşüncenin hadislere de yansıdığı görülür: "Kim bana itaat etmişse mutlaka Allah'a itaat etmiştir. Kim de bana isyan etmiş ise, mutlaka Allah'a isyan etmiştir. Kim emîre itaat ederse mutlaka bana itaat etmiş olur. Kim emîre isyân ederse mutlaka bana isyân etmiş olur" (Hadis Ansiklopedisi, 2014: 436) Yukarıda verilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere; Allah yeryüzüne temsilcisi olarak peygamberleri göndermiştir. Hz. Muhammed'den sonra nübüvvet silsilesi sona erdikten sonra, siyasî otoritenin başı olan devlet başkanları aynı zamanda dini otoriteyi de temsil eder hale gelmişlerdir. Padişahlar Allah tarafından varis kılınmış insanlar kabul edildiğinden, padişahlar için uygun görülebilecek en yüce vasıf da Allah'ın yeryüzündeki gölgesi (zıll'ullah-ı fi'l-âlem/zıll'ullah-ı fi'l-ârz) olmaktır (Muhammed bin Muhammed el-Gazâlî, 2009: 158; İbn Zafer, 2009: 105-106; Ebu'l-Hasan El Mâverdî, 2004: 153-155; Kerîmüddin Mahmud-i Aksayî 2000: 64; Şeyhoğlu Mustafa 2013: 241). Nitekim II. Mehmed için kullanılan zıll'ullah-ı fi'l-ârz unvanının (Tursun Bey, 1977, 15) bir benzeri, zıll'ullah-ı fi'l-âlem unvanı II. Bayezid için de kullanılmıştır (Mevlânâ Mehmed Neşrî, 2008: 5). Cem Sultan ile II. Bayezid mücadelesini hikâye eden II. Bayezid devri tarih yazarları, Allah'ın gölgesi sıfatını taşıyan bir hükümdara karşı isyan etmenin doğrudan Allah'a isyan manasına geldiğini ispat etmeye çalışmışlardır. Bu gayretlerinde kendi iddialarını temellendirmek için yukarıdaki ayetleri ve hadisi eserlerine iktibas ettikleri, bu ayetler üzerinden tahtta bulunan hükümdara itaatin bir Müslümana farz olduğunu ifade etmeye çalıştıkları görülür (İbn Kemâl, 1997: 11-12; Behiştî Ahmed Çelebi, 2016: 334, 336). Nitekim İdris-i Bitlisî, bu hususta şu sözleriyle Cem Sultan'ı eleştirir:

"Şahın devranının hikâyeleri anlatıldı, saltanat davasıyla ikinci Cem ortaya çıktı. Cem, sultanın kardeşiyse de yüreği kin kadehiyle tutuşmuştu. Felek temelli şehinşahın tahtını, kendi miras olarak telakki etmişti. Şahlıkta kendisine ortak istemiyordu, Tanrı'nın yeryüzündeki tek gölgesi olmak istiyordu. Nasıl ki Tanrı yeryüzünde tek ise o da onun tek gölgesi olmak istiyordu… Yüzüğü Süleyman'dan almak yaraşmaz, sen ki şehzadesin şeytanın oğlu değil. Her şehzade şahlık yapmaz, her yıldız da göklerde dönmez. Sedefin içindeki bütün inciler değerlidir, ancak yüz tanesinden bir tanesi

seçilir. Sen şimdi mülk talep ediyorsun, ne fayda ki mülk de onu [şahı] talep ediyor. Sen küçüksün, o şah ise senden büyük, küçüklerin büyüklük taslaması kabul edilemez. Hüsrevin kardeşiysen de küçük olmana rağmen ona denk olduğunu düşünüyorsun. Babanın yerine şah olmak büyüğün hakkıdır, en iyisi sen ona kulluk et. Nasihat kadehinden bir yudum al, padişahlık fikrini aklından çıkar" (İdris-i Bitlisî, 2014: 586-587).

Böylece II. Bayezid'in hükümdarlığını kabul etmeyip ona karşı isyan etmiş olan Cem Sultan'ın bu isyanıyla din dairesi dışında bir talepte bulunduğu ifade edilmeye çalışılmıştır. İbn Kemal, bahsi geçen ayetler dışında bir ayet daha iktibas eder ve bu ayet üzerinden II. Bayezid'in meşruiyetinin haklılığını ispata çalışır:

"Eğer müminlerden iki grup birbirleriyle vuruşurlarsa aralarını düzeltin. Şayet biri ötekine saldırırsa, Allah'ın buyruğuna dönünceye kadar saldıran tarafla savaşın. Eğer dönerse artık aralarını adaletle düzeltin ve (her işte) adaletli davranın. Şüphesiz ki Allah, âdil davrananları sever." (Kur'ân-ı Kerîm (Hucurât 9), 2015: 515).

Bu ayetten alıntı yapan İbn Kemal, daha önce II. Bayezid'in ne kadar adil bir hükümdar olduğunu vurgulayarak, ayette gönderme yapılan âdil tarafın II. Bayezid, savaşılması gereken tarafın ise Cem olduğunu ima eder. Tahta II. Bayezid geçtiği için tahtta hak iddia eden Cem Sultan, saldıran taraf olarak konumlandırılır (İbn Kemal, 1997: 11-12).

Kardeşler arasındaki mücadeleyi aktaran devrin müverrihleri, eserlerini bu mücadeleden sonra kaleme aldıkları için temel amaçları; Cem Sultan'ın neden haksız olduğunu ispat etmektir. Bu amaçla sık sık Cem Sultan'ın Osmanlı topraklarını paylaşma hususunda II. Bayezid'e yaptığı teklife değinirler. Bu isteğin neden kabul edilemez olduğunu açıklarken de bir ayetten, deyişlerden, bazı darbımesellerden, ve darbımesellerin şiire dönüştürülmüş hallerinden istifade ettikleri görülür. Cem Sultan, mücadelenin başlarında babasının halası olan Selçuk Hatun'u ve devrin önde gelen, faziletiyle tanınan şahıslarından olan Mevlana Ayas'ı elçi olarak II. Bayezid'e gönderir. Cem, II. Bayezid'e Rumeli sultanlığını teklif etmekte, Anadolu'yu ise kendisine bırakmasını istemektedir (İdris-i Bitlisî, 2014: 591-592; İbn Kemal, 1997: 16; Behiştî Ahmed Çelebi, 2016: 336; Âşıkpaşazâde, 2013: 278-280; Mevlânâ Mehmed Neşri, 2008: 374-375; Hadîdî, 2015: 289). II. Bayezid ile Cem Sultan arasında heyetler vasıtasıyla gerçekleştirilen ikinci bir müzakere daha olur. II. Bayezid, bu müzakerede kendisini temsil etmesi için Kocasekbanbaşını, Cem Sultan da Kapıcıbaşı Sinan Bey'i göndermiştir. Müzakerelere rağmen anlaşma sağlanamamıştır. Zira II. Bayezid'in heyeti Cem Sultan taraftarlarına bir miktar altın vermeyi ve Kudüs'te oturmalarını teklif etmiş, Cem Sultan'ın heyeti ise Osmanlı memleketi dâhilinde toprak talebinde bulunmuştur (Vâkı'ât-ı Sultân Cem, 1330: 6-7).

Devrin kronik yazarları Cem'in Osmanlı topraklarını paylaşma talebini değerlendirirken "eğer yerde ve gökte Allah'tan başka tanrılar bulunsaydı, yer ve gök (bunların nizamı) kesinlikle bozulup gitmişti" (Kur'ân-ı Kerîm (Enbiya 22), 2015: 322) ayetinden hareketle, bu isteğin bir nevi şirk olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin İbn Kemal, bu talebi oldukça saçma bulur ve böylesi bir talebin dile getirilmesinin nedenini, talebi dile getiren Selçuk Hatun'un "noksan-ı idrakine ve kusûr-ı aklına" bağlar ve bu isteğin neden kabul edilemez olduğunu bir temsil ile izah eder: "Bir künâmda [inde] iki şîr [aslan] olmaz… bir niyâmda [kında] iki şemşîr [kılıç] olmaz" (İbn Kemal, 1997: 16). İdris-i Bitlisî aynı hususta şu sözü sarf eder: "cihangirliğe ve şahlığa ortak olmak istemek yaratıcıya ortak olmaya benzer …[ve bu nedenle] melikler arasında akrabalık olmaz." (İdris-i Bitlisî, 2014: 592). Behiştî Ahmed Çelebi, bu durumu "hükümdarlar arasında akrabalık yoktur" şeklinde ifade eder (Behiştî Ahmed Çelebi, 2016: 335). Nasıl ki âlem üzerinde tek bir Tanrı/Allah var olabilirse ve aksi bir durum düşünülemez ise, bir devlette iki hükümdar olması mümkün değildir (Behiştî Ahmed Çelebi, 2016: 336). Bu mücadeleye

dair söylenmemiş olsa da bir memlekette iki hükümdarın olamayacağını İdris-i Bitlisî şu darbımeselle izah eder: " [y]üz derviş bir kilime sığar da iki hâkim bir iklime sığmaz" (İdris-i Bitlisî, 2016: 356) İbn Kemal bu darbımeseli şiir formunda şu şekilde ifade eder:

"Sığar on gedâ bir eve gîn ü târ

Bir iklime sığmaz iki tâcidâr

Bu dâr-ı fenâ bulmazidi beka

Ger olsaydı 'âlemde iki Hüdâ" (İbn Kemal, 1991: 173)

Türk-İslam devlet felsefesinde iktidarda meydana gelebilecek ikiliğin en nihayetinde fitneye sebebiyet vereceği kanaati yaygındır. "Bir memlekette fitne olur iki padişah." (Tursun Bey 1977: 34). Bu anlamda her ne kadar II. Bayezid ile Cem Sultan kardeş dahi olsa "hükümdarlar arasında akrabalık yoktur" (Behiştî Ahmed Çelebi, 2016: 335) sözü gereğince; çatışma neredeyse kaçınılmazdır. Zira babalarının meşhur kanunnamelerinde de belirttiği üzere devletin selameti ve nizam-ı âlem için tahtın sahibi kardeşini katledebilir: "Bu kânûnnâme atam ve dedem kânunudur ve benim dahi kânunumdur. Evlâd-ı kiramım neslen ba'de neslin bununla âmil olalar… Ve her kimesneye evlâdumdan saltanat müyesser ola, karındaşların nizâmı âlem içün katl itmek münâsibdür. Ekser-î ulemâ dahi tecvîz itmişdür. Anunla âmil olalar" (Fatih Sultan Mehmed, 2007: 3, 18). Dolayısıyla ikbal/iktidar yolunun yolcuları için; "ya idareye geçmek ya helâk olmak vardır/ya devlet başa ya kuzgun leşe" (Behiştî Ahmed Çelebi, 2016: 335).

Devrin müverrihleri tarihten ya da mitolojiden aktarılan hikâyeler vasıtasıyla ya da metaforlar vasıtasıyla Cem'in haksızlığını izah etmeye çalışmışlardır. İdris-i Bitlisî, eserinde II. Bayezid ile Cem Sultan arasındaki mücadelede mitolojiden bir motif/hikâye ile Cem Sultan'ın haksızlığını anlatmaya girişir. Bu "İran hükümdarlarından Cemşîd ile Keyhüsrev'e, aynı zamanda Süleyman Peygamber ve Büyük İskender'e ait olduğu kabul edilen sihirli [bir] kadeh"dir. İçerisine bakıldığında âlemde meydana gelen her şeyi, yedi feleğin sırrını bakana ayan etmektedir. Bu kadeh ayrıca câm-ı İskender, âyine-i İskender, câm-ı cihânnümâ gibi isimlerle de anılır. Mitolojide Cemşid'in ya da Büyük İskender'in bu kadehin sahibi olduğu ifade edilir. Cem, ismi hem Süleyman Peygamber'in hem de Büyük İskender'in adıdır. Mitolojik hikâyelerde Cem ismi "yüzük, kuşlar, cinler ve periler gibi yaratıklarla birlikte kullanıldığında kastedilen kişi Hz. Süleyman"dır. Câm-ı Cem, tasavvufta, insanoğlunun gönlünü sembolize etmektedir. (Yıldırım, 2017: 216-220). Cam-ı Cem adlı kadeh vasıtasıyla Cem Sultan ile kadim zamanların bahsi geçen kahramanları arasında bir bağlantı kurulur. İdris-i Bitlisî, mitolojideki Cemşid, Büyük İskender ve Hz. Süleyman ile ilişkilendirdiği Cem Sultan'ın saltanat davasının haksızlığını ortaya koymak için Câm-ı Cem adlı kadehi bir metafor olarak kullanır. Metaforu bir hikâye içerisinde anlatmak için bir nevi metafiction (üst kurmaca) tarzında bir olayla hikâyesine başlar. Güya, Câm-ı Cem adlı kadehi merak eden İdris-i Bitlisî, bu konuda bir Yunan filozoflarına Câm-ı Cem'in ve İskender'in aynasının ne olduğuna dair sorular sorar. Filozof cevaben şunları söyler:

"bu makûs ve boş göklerin kendisi Câm-ı Cem'dir, içindeki şarabı ise güneşin tortusudur. Bu alt üst olmuş kâsede her ne olursa olsun, ondan bir muradım yoktur. Cem asla bu kadehe heves etmedi, bu kadehin sonunu gören hiç kimse ona heves etmez. Bu dünya o kadar çok kadeh kırmıştır ki Cem bile o kadehi eline geçirememiştir. Dedi ki bu şarap dolu kâse, serap gibi görünen rüzgârlı bir denizin kabarcığıdır… İşte o Câm-ı Cem önümdedir, içinin karanlığıyla ayna ve çeşme de önümdedir. Âlemin o kadehle ışıldadığı hakikati iş ve söz erbaplarının gönlünde mana bulmuştu. Güneş, o kadehin sadece bir ışıltısıydı, dolunay ise ışığını ondan alan bir mumdu. İskender'in aynasının ışığı ondan gelir,

Hızır'ın ab-ı hayat çeşmesi onun sayesinde aydınlıktır. Hekim sinesini gösterdi, İskender yürekli şah ona ayna olmuştu. Mülk sahibi kayser ahlaklı şah, ihsan ve bağış zamanında felek mertebelidir. İslam mülkünün şahı Bayezid Han, onda büyük bir kuvvet var, manası kılıcından bellidir. İskender'in tahtına oturunca, iftihar onun kayserlik mesnedi olmuştur. Şahın gönlü kadehtir, lütfu ise daim, avuçları ise hayat suyuyla doludur. Bu zamanda Câm-ı Cem'e ne hacet var, güneş saki ise gamdan neden korkulur ki. Güneşin kadehi sana ayna olunca, feleğin cevrinden kurtulmuş olursun. Eğer Cem bu geleneğe vakıf olsaydı, o kadehle şahtan bir dilenci vücuda getirirdi. Cem'in, sahip olduğu cihanı gösteren kadeh, ülkeler fetheden kılıçtan başka bir şey değildi. Şahın ordusuna verdiği kılıç, bir ayna ve İskender'in kadehidir… Cemşid'in tahtına asla heveslenme, senin Câm-ı Cem'in öğüttür. Bu kadehle Cem gibi sarhoş olma, zira sarhoşluğun derdini çok çekersin. Bu kan dolu kadehten bir yudum dahi alma, boşuna batıl fikirleri düşünme. Kaynayan bu denizden bir yudum dahi almayı düşünme, bu sahranın kumuyla kur'a çekme. Şah yeryüzünün güneşi idi, bu güneşe kininle pençe vurma. Sen aysın şah ise göklerdeki güneş, sen ışığını bile güneşten alıyorsun. Mağrur olup göklere karşı savaş açma, zira şah devletiyle vardır, zorbalıkla değil."

Görüleceği üzere İdirs-i Bitlisî, Yunan filozoflarının mitolojideki Câm-ı Cem kadehinin ve İskender'in aynasının sultanın kılıcı hükmünde olduğunu ifade ettiklerini belirterek bir temsili bir hikâye üzerinden durumu izah eder. Yine burada bir metafor daha kullanılır, II. Bayezid, bir güneşe, Cem Sultan ise ışığını güneşten alan aya benzetilir. Güneş ve ay sahip oldukları özellikleri üzerinden kıyaslanır ve II. Bayezid'in gücü karşısında Cem Sultan'ın gücünün bir hükmü olmadığı sonucuna varılır. İdris-i Bitlisî, iki kardeş arasındaki mücadelenin galibinin iki taraf henüz doğmamışken hatta ezelde belirlendiğini ve Cem Sulta'nın beyhude çabalarının, adına takdir-i ilahi, kader ya da talih denilen bu durumu değiştirmeye yeterli olmayacağını ifade eder:

"Feleğin cilalı aynası olan takdir-i ilahinin dünyayı gösteren kadehinde bu olma ve bozulma dünyasının timsalleri muhtelif suretlerde tasvir edildikçe, doğru tedbirli bilginlerin ihtimamıyla hekim olan sultanın hırs ve tutkuları, ilham alınan kalbin tahtında oturdukça her daim şu mana tasdik edilir ve hakikatini korur: Allah dostlarının hatır sayfalarına ve uyanık gönüllerin kabul sayfasına yazılmış olan ikbal ve hilafet menşuru, ezeli inayetin levh-i mahfuzundan bu görünen levhaların üzerine kazınmış ve yazılmıştır. Kalemin mürekkebi kurudu kalemiyle yazılıp bütün insanoğlunun malumu olan envai maslahat ve hikmetlerle dolu olan o menşurun her bir harfini yiğitlik ve mağruriyet kılıcının suyuyla ve zorbalıkla bu sayfalardan silmek boş bir arzu ve imkânsız bir şeydir"(İdris-i Bitlisî, 2014: 586-587).

İbn Kemal de Câm-ı Cem adlı mitolojik bir kadeh üzerinden Cem Sultan'ın taht iddialarının temelsiz olduğunu ifade eden bir şiir yazar:

Devr-i Sultan Bayezid irdi anılmaz nâm-ı Cem

Sâkiya bir bâde sun kim hâk olubdur cam-ı Cem

Şâmadöndürdi 'inânı Rumdan nâ-kâm olub

Gördü çün kim râm idemez tosun-ı eyyâmı Cem

Tutdı çün hurşîd gibi Rûmı Sultân Bayezid

Tân mıdur meh gibi menzil-geh idinse Şâmı Cem

Bitmedi berr-i Arabda ekddüği tohm-ı murâd

Kand-ı Mısır u Şâm ile olmadı şîrîn kâm-ı Cem

Saldı bahre ‘akıbet fülk-i ikâmet lengerin

Ab-ı şûr-ı merg ile ol yerde toldı câm-ı Cem

Oldı bî-fer câm-ı endâmı girüb kara yere

Nâm-ı nikün fikri ile oldı bed fercâm-ı Cem

Câm ile eyyâmdan kâm almağı elden koma

Devr-i pür-cevr içre gördük n’oldugın encâm-ı Cem (İbn Kemâl, 1997: 22).

Bir metafor kullanarak II. Bayezid’in ve Cem Sultan’ın hakimiyet mücadelesini kıyaslayan müverrihlerden bir diğeri de Âşıkpaşazade’dir. Âşıkpaşazade, II. Bayezid’in Cem Sultan üzerine devletin gücüyle yürüdüğünü ifade ettikten sonra II. Bayezid’in destekçilerini şahinlere, Cem Sultan’ı destekleyen Karamanoğullarının askerlerini ise kargalara benzetir. Şahinler karşısında kargaların hiç şansı yoktur. Burada sadece güçlü ve güçsüz iki kuşun kıyaslanması söz konusu değildir. İnsanların anlam dünyasında şahin, daha ziyade asil, avcı, güçlü gibi kavramları akla getirirken, karga daha ziyade leş yiyici, gürültücü gibi daha olumsuz anlamlar içeren kavramları akla getirir. Âşıkpaşazade, iki taraf arasında yapılan ve II. Bayezid’in galip geldiği savaşı tasvir ederken Cem taraftarlarını küçültücü ifadeler kullanmaya devam eder: “aman vermeyüb bir kelb gibi depeledirler” (Âşıkpaşazâde, 2013: 278-280).

Devrin müverrihleri, sık sık Cem Sultan’ın destekçilerine yüklenirler, böylece kendisini yanlış yola sevk eden destekçileri üzerinden Cem Sultan’ı nefsine uyarak yanlışa düşmüş bir taht müddeisi olarak gösterirler. İdris-i Bitlisî, bu hususta Cem Sultan’ın maiyeti ve onun vasıtasıyla iktidara eklemlenmek isteyen bazı şahısları sorumlu tutar:

“bu unutkanlık ve düşüncesizliklerine, faziletli olan şahtan gafletine ve onun önderliğini kabul etmeyişine ek olarak, fitne çıkaran bazı müfsitler, akıldan yoksun bazı güruhlar sürekli olarak eğlence ve işret meclislerinde şehzadeyi tahrik ediyor ve onu bu türlü şeyleri düşünmeye zorluyorlardı. Babanın mirasında ortak olunmasına, makam ve mevki elde etmede eşit olunmasına rağmen nasıl oluyor da hilafet tahtı büyük kardeşe veriliyor, miras olan memleketin tamamına nasıl oluyor da sultanı tayin ediyor”

Şeklindeki sözleriyle Cem Sultan’ı isyana teşvik etmekteydiler. İdris-i Bitlisî Cem Sultan’ın II. Bayezid’e karşı isyan etmesinin başlıca sorumlusu olarak Karamanoğlu Beyliğini ve Turgut Türkmenlerini gösterir. (İdris-i Bitlisî, 2014: 585-612).

Behiştî Ahmed Çelebi, II. Bayezid tahta geçtikten sonra, Cem Sultan’ın, kaderine razı olup, itaat yolunu seçtiğini ancak Karamanoğulları ve Turgutoğulları’nın tahrikleri neticesinde tahtı ele geçirmek için harekete geçtiğini ifade eder. Nitekim Cem Sultan Karamanoğullarından, Turgutoğullarından, Bayburd ve Varsak Türkmenlerinden elde ettiği askeri yardımla mücadeleye girişmiştir (Behiştî Ahmed Çelebi, 2016: 334-335). Bu anlamda esas asiler, Cem ve taraftarları değil, şehzadeyi isyana sevk eden Karamanoğulları, Turgutoğulları, Varsak ve Bayburt Türkmenleridir. Hatta Cem Sultan, Mısır’da iken ona “gel saltanat senindir” şeklinde ifadeler içeren mektuplar yazarak, onun tekrar taht mücadelesi içine girmesine neden olmuşlardır (Behiştî Ahmed Çelebi, 2016, s. 342; Mevlânâ Mehmed Neşri, 2008: 374-375). Dönemin bazı kaynakları da isim zikretmeksizin Cem Sultan’ın “yanında olan müfsidler sözüne uyup” (Oruç Beğ, 2008: 133), “birkaç müfsidin ve şirrün igvâsıyla saltanat sevdasın”a (Ruhî Çelebi, 1992: 469) giriştiğini ifade ederler.

Bir başka kaynağa göre Cem Sultan, "kendi enâniyet-i zıllını mir'ât idünüb" Karamanoğulları başta olmak üzere bazı müfsidlerin vaatlerine kanmıştır (Anonim Tevârîh-i Âl-i Osman, 1995: 128-134). Cem'i kandıran Karamanoğulları, Hz. Âdem'i kandıran şeytana benzetilmiştir. Burada fitnenin asıl müsebbibinin Karamanoğulları olduğuna gönderme yapılmaktadır. Şeytanın ayartmasına kanan Hz. Âdem nasıl yanlış yapmışsa, Cem Sultan da Karamanoğulları'na kanarak gurura kapılmış ve yanlış yapmıştır (İbn Kemal, 1997: 11).

Bir kaynakta ise Cem Sultan II. Bayezid'e karşı taht mücadelesi içerisine girdiğinde bu hareketinin Mısır Sultanı tarafından dahi uygun bulunmadığı ve bu mücadelenin kazananının belli olduğunda, Cem'e itaat düşeceğini ifade etmiştir:

"Sultan Cem dahi Mısır Sultânından icâzet isteyüp eyitdi kim "babamın beğlerinden bana peygâm geldi beni dâvet eylemişler, himmet eylen icâzetniz ile varup ber-murâd olayım" dediğinde Mısır sultanı şu cevabı virüp eyitdi kim"ey ferzend-i azîz gel sen bu sevdâdan vazgil kim bunun efsânenin ikin eyü olmaz zirâ şimdiki hâlde senin senin karındaşın cümle-i memalik-i Rûm'a pâdişâh olmuşdur, temâmet taht u tâc ve bâc u harâc elindedir ve dahi baban Sultan Mehmed Han'ın cümle hazâyinine mutasarrıf olup ve vilâyet-i Anadolu'ya yer yer oğulları dahi hâkim olup hükm iderler, eyle olsa sen dahi birkaç müfsid-i bî-akl kimesnelerin sözüne uyup vardıkda ihtimâldir ki anların elinden nesne gemliye ve böyle fikr idelim ki cümle beğleri seni isteyüp pâdişâh itmekliğe tâlib olduklarında câyizdir ki yeniçeri ve sâyir asker halkı istemeyüp ve sen ol cânibe teveccüh idince değin ol sana peygâm gönderüp seni taleb iden kimesnelerin sırları fâş olup emrlerin temâm ideler veyâhud seni dâvet itmekten murâdları seni hile ile getürüb ele virmek ola, bu ihtimâller variken dahi anda varmış olasın işin dahi ilerü gelmiye pişmân olasın sonrâ nedâmet sana fâyide eylemez, imdi gel bu fikirden ferâgat eyle gitmeklik tedbirini ko, sana il ucunda Antakya vilâyetinde vâfir haslar vireyim ve karındaşından dahi bir mikdar nesne alıvereyim, oturup zevk u safâ sürüp birbiriniz ile adâvetden ferâgat idin" (Târîh-i Âl-i Osman, 1994: 221-222).

Burada kendisini isyana davet edenlerin davetine olumlu yanıt veren Cem Sultan, tecrübesiz, muhteris bir şehzade olarak, Mısır Sultanı ise tarafsız, bir bilge kişi olarak konumlandırılır. Tarafsız bir hükümdarın Cem Sultan'ın mücadelesinin yanlış olduğunu ifade etmesi üzerinden II. Bayezid'in haklılığı ifade edilmiş olur.

II. Bayezid devrine ait bir başka kaynakta Cem Sultan'ın taht mücadelesinden hiç bahsedilmez. Ancak bu kaynakta II. Bayezid'in bir veli olduğu, muhtelif olaylar vasıtasıyla ispat edilmeye çalışılır. Böylece Cem Sultan bir anlamda Allah'ın "veli" kullarından birisine karşı mücadeleye girişmiş bir taht müddeisi konumuna düşer. Bir gün Rus askerinin İstanbul'a saldıracağı II. Bayezid'e ayan olur ve II. Bayezid düşman ordususun perişan olması için yaptığı duaya tüm ordusu âmin nidalarıyla katılır. Duadan sonra birden bir rüzgâr çıkar ve Rus ordusunun gemileri karaya çarparak paramparça olur. Bu hadiseden sonra ulema arasında "bu pâdişâh velîdir" şeklinde konuşmalar olur ve ulema II. Bayezid'in veliliğine şehadet eder. Burada Allah'ın yardımına ulaşan ilahi olarak seçilmiş bir hükümdar imgesi oluşturulmaktadır. II. Bayezid, bir gün Cuma Namazı kılmak için camiye gittiğinde, reayanın dini durumunu merak eder, camide hazır bulunan reayadan ikindi ve yatsı namazının ilk sünnetini terk etmeyen her kim varsa namazı o şahsın kıldırmasını ister. Hiç kimse çıkmayınca II. Bayezid müezzine "hayde kamet eyle, imâmete bizim geçmemiz lazım geldi" şeklinde emir verir. Padişah, namazı, üç kez tekbir getirerek kıldırınca, ulema, ümera ve vüzera üç tekbirin hikmetini sorar. II. Bayezid imamlığın çok zor bir iş olduğunu, imamların bir tekbirde Kabeyi gördüğünü, kendisinin ise ancak üç tekbirde görebildiğini ifade eder. Bu sözü üzerine; hazır bulunanlar hep bir ağızdan "bu pâdişâh velîdir" şeklinde padişahın veliliğine şehadet ederler. Bahsi geçen kronikte II. Bayezid'in veliliğini

ispat için bir başka hadise daha aktarılır. II. Bayezid bir gün bahçe işleriyle uğraşırken Macar elçisi gelir. Elçi getirdiği mektubu okuduğunda Macar kralının Osmanlı topraklarına sefer yapma niyetinde olduğunu öğrenen II. Bayezid, elçiye dönerek "ilçi beg, var kıralın olacak kâfire söyle edebiyle otursun, yohsa anın iki gözlerini çıkarup, dünyayı görmeden hasret iderem" dedikten sonra çamura bulanmış iki parmağı ile işaret eder. Macar elçisi cevabı ulaştırmak için kralın huzuruna çıktığında, tam da II. Bayezid ile görüştüğü sırada kralın gözüne giren iki çamurlu parmak nedeniyle kör olduğunu öğrenir. Kronik yazarı bu durumun II. Bayezid'in veliliğinin bir başka delili olarak yorumlar (Anonim Tevârîh-i Âl-i Osmân Hikâyet-i Zuhûr-ı Âl-i Osmân, 2004: 63-67). İlgili kaynakta bahsi geçen hikâyenin, II. Bayezid ve Cem Sultan arasında geçen mücadelenin aktarılması gereken kısımda olduğu görülür. Ağabeyine karşı taht mücadelesine girişen Cem Sultan, üstü kapalı bir şekilde Allah'ın "velî" bir kuluna, dolayısıyla da Allah'a karşı isyan etmiş bir şahıs olarak gösterilir.

Devrin tarih yazıcılığında Cem Sultan, taht iddiasında bulunarak devlete zarar vermiş bir hanedan üyesi olarak sunulurken, kendisi öldükten sonra dahi adamlarının icraatlarıyla devlete zarar verdikleri belirtilmiştir. Âşıkpaşazade Tarihinde Cem Sultan'ın kethüdasının Karaman Eyaletinde tahrir faaliyetlerini yürütmek için il yazıcısı olarak görevlendirildiğinden bahseder. Bu şahıs muhtemelen Şair Haydar Çelebi'dir. Zira bahsi geçen tahrir 1500 yılında yapılmıştır ve tahrir kayıtlarında tahriri yapan kişinin adı Tahrîr Emîni Nasuhzâde Haydar olarak geçmektedir. Tahrir emini Karamanoğlu topraklarına ulaştığında tımara dair rakamları olduğundan fazla yazarak, yerel sipahilerle devlet arasında bir anlaşmazlık çıkmasını temin etmeye çalışmıştır. Nitekim Âşıkpaşazade bu durumu şu şekilde anlatır:

"Meselâ beş bin akçelik tımarı on bin ki yazdı. Her tımarı işbu vech üzere yazdı. Artıgun bir gayrıya verdi. Öyle olsa Karaman sipahileri cem olup bir kimesneyi "Karamanoğludur" deyü içlerine getürüp ana tâbi olup Karaman diyârında hayli bedbahtlıklar edüp yıkıp yakdılar. Ve oğluna, kızına nâ-meşrû işler etdiler. Ve bu işleri hünkâr Moton seferindeyken etmişlerdi."

Cem Sultan'ın kethüdasının bu faaliyetleri ve onun vasıtasıyla çıkan isyan Mesih Paşa vasıtasıyla bastırılmıştır (Âşıkpaşazâde, 2013: 328-329). Ancak burada verilen bilgiler tahrir kayıtları ile örtüşmemektedir. Nitekim Karamanoğulları topraklarında yapılan 1501 yılı tahriri, Tahrîr Emîni Nasuhzâde Haydar ve Kâtip Ali tarafından yapılmıştır. Sonraki tahrir defterlerinde bu deftere yapılan atıflar üzerinden yapılan uygulamalar, bu şahıs vasıtasıyla yapılan tahririn ref edilmediğinin, Tahrîr Emîni Nasuhzâde Haydar tarafından yapılan tahririn Osmanlı merkezi idaresi tarafından kabul edildiğinin bir delilidir. Bu hadisede aktarılan bilgi eldeki resmi kayıtlar ile uyuşmadığı için, burada aktarılan hikâyenin Cem Sultan aleyhine bir tavrın ürünü olduğu söylenebilir.

Haydar Çelebi'ye dair aktarılan bir bilgiden hareketle Cem Sultan'ın yanında yer almış şahısların İstanbul'dan uzaklaştırıldıkları anlaşılmaktadır. Tekrar Osmanlı topraklarına döndükten sonra Haydar Çelebi'ye Germiyan topraklarındaki bir kalede bir zeamet verilmiş, İstanbul'dan uzaklaştırılmıştır. Normalde bu durum bir ihsan gibi gözükmekle birlikte Haydar Çelebi bu durumdan duyduğu rahatsızlığı şu şekilde dile getirmiştir:

"Âsitânunda şehâ cürm ü günâhım yoğiken

Neden oldu acabâ ben kulı salmak kal'âya" (Latıfî, 2000: 239-240).

Buraya kadar daha ziyade II. Bayezid taraftarı bir bakış açısı üzerinden devrin kroniklerinde Cem Sultan'ın nasıl göründüğüne değinilmiş oldu. Cem Sultan'ın reayanın gözünden nasıl göründüğüne dair bilgi edinmek için II. Bayezid devri tarih yazımı dışında kalan bazı eserlere müracaat etmek

gereklidir. Bu anlamda ilk olarak Gurbetnâme-i Cem Sultan ve Vâkı'ât-ı Sultân Cem adlı eserlere müracaat etmek gerekir.

II-Reâyânın Gözünden/Gönlünden Cem Sultan

Cem Sultan'ın gurbet günlerine dair bilgi veren Gurbetnâme-i Cem Sultan ve Vâkı'ât-ı Sultân Cem adlı eserler, Cem Sultan'ın II. Bayezid ile olan taht mücadelesinden ziyade gurbetteki yaşamının ayrıntılarına, çektiği sıkıntılara ve kaldığı yerlerin tasvirine, Hristiyanlık- İslâmiyet gibi dinlere dair teolojik tartışmalara değinmektedir. Bu eserlerde Cem Sultan'ın ahlakının ve kişiliğinin övüldüğü görülür. Bu eserlerde Cem Sultan, dini ile padişahlık arasında bir tercih yapması gerektiğinde dünya saltanatını elinin tersiyle iten, dinini her şeyin üzerinde gören, gurbette acı dolu günler yaşamasına rağmen memleketine zarar gelmesini istemeyen, bir insan olarak resmedilir. Yukarıda daha önce değinildiği üzere, bu eserlerde Cem Sultan'ın iktidar davasındaki haklılığına dair bir bilgi verilmez, ancak karakteri, kişiliği övülerek Cem Sultan'ın yüceltilmesi durumu söz konusudur. Örneğin, Cem Sultan papanın huzurundayken, papanın dizini öpmesi istendiğinde şu cevabı verir:

"anlar papadan mağfiret umarlarımış ben magfireti Allâhu tebâreke ve teâliden umarın cellecelâlühü ve 'amme nevâlühü ve 'azze şânühü ve ihsânühü ve bu husûsda pâpâya ihtiyâcum yokdur. Ölümüme râzı olurum, dinüme ihânet ve zarâr olacak iş işlemezem. Ammâ ben aranuza ahd ü peymânıla gelmiş bir garibem. Bunca müddetdür beni zulmile habs itdünüz. Âhirü'l-emr seni papa da'vet eyledi diyu bunda getirdinüz bâkisin siz dahi nice bilürseniz eyle edin" (Vâkı'ât-ı Sultân Cem, 1330: 21; Gurbetnâme-i Sultân Cem, 2001: 33.)

Papa, Cem Sultan ile sohbet ederken onun Hıristiyanlığa meyli olduğuna inanarak, onu Hıristiyanlığa davet etmek için şu sözleri sarf eder:

"Mısır'dan oğlunu getir ona kardinallik virelim bizim dinimize dönün" deyince Cem Sultan ağlayarak şu cevabı verir: "şol günlere kaldık ki bizi dine dahi da'vet eylersiz ben sizden Mısır yolun isterdim siz bana bâtıl yol mu gösterirsiz bilürsüz hod her kişiye kendü dininden gayrısı bâtıldır 'itikâdınca Muhammed dini hakken siz hiç dininizden dönüb Muhammed dinine girebilürmüsiz imdi kardinallik ve papalık değil cem'î dünyanın saltanatın virseler ben dinimden dönmezem" (Vâkı'ât-ı Sultân Cem, 1330: 24).

Son günlerinde hasta yatağında yatarken Fransa Kralı, Cem Sultan'ın yanına gelerek kendisini esir olarak görmemesi gerektiğini, serbest olduğunu ifade ettiğinde, Cem Sultan ölmeden özgür olduğunu işitmekten memnun olduğunu ifade etmiştir. Gurbetteki yaşamında devamlı olarak şu şekilde dua eder: "Yâ Rab bu kâfirler beni bahâne idüb ehl-i İslâm üstüne hurûc itmek kasdın iderlerse beni ol günlere irişdirme canımı kabz eyle." Cem Sultan'ın bu duası kabul olur ve bu duasından sonra şehadet getirirken vefat eder. Cem Sulta'nın naaşı kendi tülbendi vasıtasıyla kefenlenir ve yanı başında bulunan altı yedi kişi tarafından namazı kılınır. Fransa Kralının gönderdiği tabipler vasıtasıyla naaş tahnit edilir. İç organları gömülür, naaş kurşun bir tabuta konulur. Kapıcıbaşı Sinan Bey ve Çaşnigirbaşı Ayas Paşa ve yanlarına verilen bir iki kişi naaşı 86 gün muhafaza eder. Naaş buradan bir kaleye nakledilir. Naaş buradan da İstanbul'a gönderilir. Zira Cem Sultan, cenazesi hususunda şu vasiyette bulunur: "benden sonra karındaşım Hüdâvendigar Sultân Bayezid hazretlerine varasız diyesiz ki, beni redd itmesün ne vecihle olursa benim tabutumu kâfir memleketinde komasun, ehl-i İslâm memleketine çıkarsun, ve cemî' borçlarım edâ eylesin, benim anamı ve kızımı ve sâ'ir ta'allukâtımı ve benim üzerimde hizmette sâbıkası bulunan hüddâmımı arturmayub halli hâline göre riâyet eyleye". (Vâkı'ât-ı Sultân Cem, 1330: 31-33) Tüm bu olaylar hikâye edilirken Vâkı'ât-ı Sultân Cem'de Cem Sultan için Bey unvanı kullanırken, II. Bayezid için Hüdâvendigar Sultân unvanı

kullanılmıştır. Bu ifadelerden hareketle metnin yazıldığı dönemde yazarın Osmanlı ülkesinde olduğu ve iktidarın halen tarih yazımını belirlediği çıkarımında bulunmak mümkündür.

Cem Sultan'ın gurbet günlerine ve iktidar mücadelesine dair bilgi veren en ayrıntılı eser Evliya Çelebi'nin seyahatnamesidir. Evliya Çelebi, Seyahatnamesini bahsi geçen dönemden yani II. Bayezid-Cem Sultan mücadelesinden yaklaşık iki buçuk asır sonra yazmıştır. Ancak bu eser, mücadeleye dair hiçbir Osmanlı kaynağında olmayan bazı bilgiler içermektedir. (Evliya Çelebi b. Derviş Muhammed Zıllî, I 2006: 43-48). Seyahatnamede anlatılan Cem Sultan hikâyesi, Osmanlıların İstanbul muhasarasının 30. Gününde, Osmanlı askerlerinin gemileri karadan yürüterek Okmeydanından aşırarak denize indirmesiyle başlar. Osmanlı askerleri Sarayburnunda demirli bulunan bazı gemilere saldırırlar. Bu gemilerden birisinde Fransa kralının kızı da bulunmaktadır. Kralın kızı Bizans İmparatoru ile evlenmek için İstanbul'a gelmiştir. Ganimetlerle birlikte gelin de Fatih Sultan Mehmed'e getirilir. Hikâye esasen asıl bu noktada başlar. Bizans imparatoru (İslambol Konstantin'i) Fransa kralının kızına talip olur. Bu düşünce kral tarafından da kabul görür. Fransa kralı, kızına zengin bir çeyiz verebilmek için 600 parçalık bir donanmayla Arabistan, Akka, Sayda, Beyrut, Trablus-Şam, Gazze ve Remle gibi yerleri yağmalatır. Gemiler değerli ganimetler ve esirlerle geri döner. Kralın yağma faaliyetinde bulunduğu sırada Fatih Sultan Mehmed, İstanbul kuşatması ile meşguldür. Ancak Müslümanların esir edilip, İslam beldelerinin yağmalanmasından dolayı mükedder olur. Padişahın bu yağma faaliyetinden dolayı üzüntüye kapılması üzerine; hocası Akşemseddin padişahı teskin eder ve yakında "Akka'dan gelmiş akide ve pişmiş helva" yiyeceklerini ve kuşatmanın 50. gününde de fethin kendilerine müyesser olacağını müjdeler. Fransa kralı, kızını gelin olarak İstanbul'a yolcu ederken, içindekilerle beraber 10 kalyonu ve 10 kadırgayı da çeyiz olarak İstanbul'a göndermiştir. Akşemseddin'in müjdesi gerçek olur ve bu gemiler Osmanlı askerlerince ele geçirildiğinde, kralın kızı ve oğluyla birlikte, yirmi kaptan, sekiz bin esir ele geçirilir. Ayrıca 3000 kese Takyanusi flori, 1000 sebüke zehebi, 2000 sebüke sim-i ebyaz ele geçirilir.

Evliya Çelebi, Cem Sultan'a dair hikâyesinin bu noktasında başlıca bilgi kaynağından bahseder. Bu şahıs babasının yakın arkadaşlarından Sukemerli Koca Mustafa Çelebi'dir. Evliya Çelebi, Mustafa Çelebi'den rivayet ettiği bilgilerin inandırıcılığını artırmak adına önce babası hakkında bilgi verir: Babası Kanuni Sultan Süleyman'ın Belgrad, Rodos, Budin, İstolni-Belgrad ve Zigetvar Seferlerinde orduda bulunan bir gâzidir. Bu anlamda arkadaşı da bir gâzidir. Sukemerli Koca Mustafa Çelebi, Yeniçeri Ocağının başkâtibidir. Yavuz Sultan Selim'in Mısır Seferine katılmış, bu seferin birçok safhasına şahit olmuştur. Hatta hem babası hem de Sukemerli Koca Mustafa Çelebi, gazaya o kadar gönül vermişlerdir ki yaşlılıklarında dahi tahtırevan üzerinde gazaya katılmaya devam etmişlerdir. Gazi, Allah yolunda savaşan mücadele eden bir şahıs olduğundan, böylesi bir vasfa sahip bir şahsın yapacağı tarihî anlatının yanlış/yalan olması olası değildir. Hem babası hem de Sukemerli Koca Mustafa Çelebi, devrin önde gelen ve saygı gören şahıslarındandır. Gerek Evliya Çelebi'nin babası gerekse Mustafa Çelebi, padişahın zaman zaman kendilerine danıştığı yaşlı/tecrübeli/bilge şahıslardandır.

Ayrıca Sukemerli Koca Mustafa Çelebi, İbn Kemal'in öğrencilerinden tefsir, hadis ve tarih gibi konularda ders almış ve bu hususlarda uzman konumunda bulunan bir şahıstır. Dikkat edilirse uzmanlık alanları arasında dini ilimler ile birlikte tarih de vardır. Tarih alanında uzman olan bir şahsın geçmişe dair şahitliğinde yanlış/yalan bilgi nakletmeyeceği ifade edilir.

Evliya Çelebi, aktardığı Cem Sultan hikâyesinin inandırıcılığını artırmak adına, bir numaralı bilgi kaynağının, kendisi henüz çocukken kendisine aktardığı bazı bilgilere değinir. Sukemerli Mustafa Çelebi, Yavuz Sultan Selim'in Mercidabık Seferi sırasında henüz 25 yaşında olan bir gençtir.

Mercidabıkda yapılan büyük savaşı, çölün geçilmesini, Memlük Hükümdarı Kansugavri'nin öldürülmesi, küçük yaştaki oğlu Muhammed'in yerine geçmesi, ancak Mısır askerinin yaşının çok küçük olduğu gerekçesiyle onu istememesi ve Tomambay adlı başka bir şahsın hükümdar olması, bu şahsın başında olduğu ordu ile Osmanlı ordusunun 26 farklı yerde yaptığı savaşı, Evliya Çelebi, henüz küçük bir çocukken Mustafa Çelebi'den dinlediğini ifade etmektedir. Dinlediği bu hikâyeler karşısında Evliya Çelebi hayretler içerisinde kaldığını ifade ettikten sonra, Cem Sultan'ın hikâyesini de ondan dinlediğini ifade eder.

Böylece bilgi kaynağının ne kadar güvenilir olduğuna dair sübliminal bir mesaj verdikten sonra, Evliya Çelebi tekrar hikâyeye döner. Sukemerli Koca Mustafa Çelebi, Fransa kralının kızının akrabasıdır. Onun verdiği bilgiye göre; Mustafa Çelebi'nin babası Fransa kralının oğludur (Fransa prensi). Fransa Kralı kızını Bizans İmparatoru ile evlendirmeye karar verir. Mustafa Çelebi'nin babası prens, annesi ise gelin çeyizinin hazırlanması için Arabistan, Akka, Sayda, Beyrut, Trablus-Şam, Gazze ve Remle gibi yerlere yapılan akınlarda ele geçirilmiş bir cariyedir. Yukarıda da ifade edildiği üzere, bu akın sırasında bol miktarda ganimet ile birlikte birçok esir de ele geçirilmiştir. Bu esirlerin içerisindeki cariyelerden birisi kral tarafından oğluna hediye edilir. Mustafa Çelebi, bu cariye ile prensin birlikteliğinden dünyaya gelmiştir. Mustafa Çelebi'nin babası (Fransa prensi) kız kardeşinin (Mustafa Çelebi'nin halası) Bizans İmparatoru ile evliliği için İstanbul'a gönderildiği sırada Mustafa Çelebi 3 yaşında bir çocuktur. Gelini ve yanındakileri taşıyan gemiler Sarayburnu yakınlarında Osmanlılar tarafından ele geçirilir. Akşemseddin kralın kızına Müslüman olmasını teklif/telkin eder ancak kız müslüman olmaya yanaşmaz. Akşemseddin, Mustafa Çelebiye müslüman olmasını teklif/telkin ettiğinde henüz 5 yaşında küçük bir çocuk olmasına rağmen tereddütsüz kabul eder. Mustafa Çelebi'nin babası dergâh-ı âli kapucubaşılarına dâhil edilir. Mustafa Çelebi de küçük bir çocuk olarak sarayda halasının yanında kalır. Fransa prensesi Müslüman olması yönündeki telkin/teklifi kabul etmemesi üzerine Fatih Sultan Mehmed "biz anı hüsn-i terbiyeye koruz" şeklinde bir cümle sarf eder. Böylece sonraki dönemde Fatih Sulta Mehmed prensesi cariye edinir, ancak prenses yine de müslüman olmaz. Fatih Sultan Mehmed ile prensesin birlikteliğinden Bayezid, Cem Sultan ve Nureddin Şah adlı şehzadeler dünyaya gelir. Bu anlamda Fransa kralının kızı Fatih Sultan Mehmed'in hatunu, çocuklarının annesidir. Prenses öldükten sonra Fatih Sultan Mehmed onun için yaptırdığı bir türbeye defnedilir. Evliya Çelebi bu noktada devreye girer. Fransa kralının kızına dair kendisinin şahit olduğu bazı hususları hikâye eder. Bazı cüzhanlar prensesesin türbesinde Kuran-ı Kerim okumakla görevlendirilmişlerdir. Ancak prensesin müslüman olup olmadığı şüpheli olduğu için Kuran okuyanlar sırtlarını mezara dönerek Kuran okurlar. Yine Fransa'dan gelen bazı ziyaretçiler türbedara para vererek gizlice türbeyi ziyaret ederler. Zira türbenin kapısı normalde daima kilitlidir.

Cem Sultan'a dair anlatılan hikâyenin hazin tarafı bundan sonra başlar. Fatih Sultan Mehmed'in vefatından sonra, II. Bayezid taht mücadelesini kazanınca, Cem Sultan Mısır'a iltica eder. Evliya Çelebiye göre; Cem Sultan buradan Yemen'e gitmiş, Veysel Karani'nin kabrini ziyaret edip, buradan da hacca gidip tekrar Mısır'a dönmüştür. Mısır'dan da önce Rodos'a sonra Malta'ya nihayetinde de Fransa'ya gitmiştir. Burada ninesinin/anneannesinin mezarını ziyaret etmiştir. Tüm bu yolculuğunda 300 kişilik maiyetiyle hareket etmektedir. Sadi adlı şair defterdarlığını, Haydar adlı şair ise nedimliğini yapmaktadır. II. Bayezid, kardeşi Cem'i Fransa kralından talep ettiğinde sarışın bir adam vasıtasıyla Cem Sultan'ı tıraş ettirerek zehirletmiştir. Cem'in muhallefatından geriye içtikçe kendiliğinden tekrar dolan tılsımlı bir kadeh (Câm-ı Cem), satranç oynayan bir maymun, beyaz bir papağan ve muhtelif kitaplar kalmıştır. Cem Sultan'ın naaşı ile birlikte kadeh (Câm-ı Cem), maymun, papağan ve kitaplar II. Bayezid'e teslim edilmek üzere Sadi'ye ve Haydar'a teslim edilmiştir. Nüktedan, anlayışlı bir şahıs olan Sadi beyaz papağını siyaha boyamış ve ona "padişah sağ olsun ve innâ lillâhi ve innâ ileyhi râciûn

[Biz Allah'ın kullarıyız ve biz O'na döneceğiz]" (Kur'ân-ı Kerîm (Bakara 156), 2015: 23) cümlelerini öğretmiştir. II. Bayezid, beyaz papağanın nerede olduğunu sorunca; papağan, "padişah sağ olsun" deyip "innâ lillâhi ve innâ ileyhi râciûn [Biz Allah'ın kullarıyız ve biz O'na döneceğiz] ayetini okuduktan sonra; "Efendim Cem Şah merhûm olup beyaz melek, suretinden çıkup siyah matem donları geydim" şeklinde cevap vermiştir. Büyük bir kederle ağlamaktan kendisini alamayan II. Bayezid, Sadi'ye kardeşinin nasıl öldüğünü sorunca, Sadi şu şekilde cevap verir;

"Vallâhi pâdişâhım gerçi bâde-nûş idi, amma bu mutalsam câmdan gayrıdan içmezdi ve kâfirler ile ihtilat etmeyüp bir yere gitmezdi. Dâ'imâ ebyât-ı eş'âr ile ilme meşgûl idi. Hikmet-i Bârî bir banoğlu berberi var idi, ol zehirli ustura ile Cem Şah'ı trâş edüp yüzü ve gözü şişüp boğdular ve hakîr ile na'şı ve muhallefâtların pâdişâhıma getirdim, vâkı' -ı hâl budur."

II. Bayezid, kardeşi Cem'in naaşının Bursa'da dedeleri II. Murad'ın mezarında toprağa verilmesini emreder. Naaşın II. Murad türbesine defn edilebilmesi için mezar kazılırken birden yıldırımlar çakmaya başlar, kıyameti andırır bir fırtına kopar. Mezar kazan görevliler korkudan kaçarlar ve üç gün hiç kimse korkudan mezara yaklaşamaz. Neticede naaş II. Murad türbesi yakınlarında olan Sultan Şehinşah türbesine defnedilir. II. Murad'ın ruhu naaşın türbeye gömülmek istenmesinden rahatsız olmuştur. Tüm bu hadiseler de bu şekilde İstanbul'a [II. Bayezid'e] bildirilir. Böylece Cem Sultan'ın taht mücadelesi sırasında Mekke, Medine, Yemen, Aden, Mısır, Şam, Irak, İşpanya ve Fransa gibi yerlerde geçen mücadele dönemi sona ermiştir. Ancak Cem Sultan'ın hikâyesi tam bitti derken Evliya Çelebi, hikâyeyi birden tekrar başlatır. Evliya Çelebi, tam bu noktada hikâye modern roman yazımında ve sinemada kullanılan bir anlatım tekniğine uygun bir şekilde ani bir flashback (geriye dönme geleceğe sıçrama) yapar. Cem Sultan ölmemiştir, zehirli ustura ile öldürülen kişi Cem'e çok benzeyen bir başkasıdır. Cem Sultan zehirlendiğinde en yakın adamlarından olan ve onu hiç yalnız bırakmayan Sadi ve Haydar Çelebi gibi şahıslar dahi efendilerinin yanında değildir. Dolayısıyla da bu işlemle zehirlenen kişinin kim olduğunu hiç kimse görmemiştir. Zehirlenme işlemi sonrasında da öldürülen şahsın cildinin rengi değişmiş, şahıs tanınmaz hale gelmiştir. Hanedandan olmayan bir şahısın türbesine defnedilmeye çalışılmasından dolayı II. Murad'ın ruhu rahatsız olmuş ve akabinde de olağan üstü hadiseler meydana gelmiştir. I. Selim Osmanlı tahtına geçtiği sırada gerçek Cem Sultan da Fransa tahtına geçmiştir. Hikâyenin bu noktasında Evliya Çelebi anlatıcı/şahid rolünü üstlenir. Zira kendisi Uyvar Kalesi'nin fethinden sonra; barış görüşmeleri için Ramazan [10]75 tarihinde Dış Fransa'da bulunan Donkarkız [Dankörk (Dunkerque)] eyaletine ayak bastığında görüştüğü bazı papazlardan bu hikâyeyi dinlemiştir. Papazların anlattığına göre; Yavuz Sultan Selim'in Mısır zaferinden sonra Fransa Kralı Cem Sultan, yeğenine tebrik mektubuyla birlikte kıymetli hediyeler dahi göndermiştir. Cem Sultan'ın asıl mezarı Paris şehri dışında İrem Bağını andıran bir yerde bulunmaktadır. Cem Sultan dışında Fransa topraklarında vefat eden Müslümanlar da buraya defnedilmektedir. Fransa Kralları ile Osmanlı padişahları arasındaki bu akrabalık bağları nedeniyle Fransa elçilerine Acem elçilerinin dahi üzerinde bir mevki verilmiştir. Bu durum Cem Sultan sonrasında iki tarafın da akrabalık bağlarından haberdar olduğunun kanıtıdır. Görüleceği üzere burada Evliya Çelebi'nin hikâyesinin temel bilgi kaynağı babasının yakın arkadaşı, İbn Kemal'in öğrencilerinden ders almış/ iyi bir medrese tahsiline sahip, dini ilimler dışında tarih alanında da tahsili bulunan Kanuni Sultan Süleyman gibi bir padişahın birçok seferine katılmış, sözüne güvenilir, devlet işleri hususunda görüşlerine başvurulan bir gazidir. Sukemerli Koca Mustafa Çelebi, gazaya kendisini o kadar adamıştır ki, seferlere katılamaz derecede yaşlandığı günlerde dahi bir tahtırevan üzerinde kendisini taşıtarak gaza sevabından mahrum kalmamıştır. Hikâyenin kaynaklarından biri de bizatihi Evliya Çelebi'nin kendisidir. Evliya Çelebi, Uyvar Kalesinin fethini müteakip barış görüşmeleri için Fransa'ya gittiğinde tüm bu bilgileri görüştüğü papazlardan bizzat dinlemiştir. Şüphesiz böylesi vasıfları bulunan bir insanın rivayet ettiği

bilgilerin doğruluğunu sorgulamak çok kolay olmasa gerektir. Evliya Çelebi, hikâyesinin inandırıcılığını desteklemek için sık sık bu hadisenin kahramanlarına dair ayrıntılı bilgi verir. Uyvar Kalesinin fethi gibi hadiselere dair zaman belirterek inandırıcılığı artırmak ister. Ancak bazı noktalarda hataya düşmekten kurtulamaz. Örneğin Cem Sadi'si olarak anılan şahsın Cem Sultan'dan önce Galata'da Cem lehine propaganda yapmak ve casusluk suçlamasıyla denize atılarak boğulduğuna daha önce değinilmişti. Evliya Çelebi'nin bu hatası hikâyenin çok önemli bir kısmının doğruluğu tartışılır hale gelmektedir. Ayrıca verilen tarihler de sıkıntılıdır. Zira Uyvar Kalesi'nin barış görüşmelerinin yapıldığı tarih olarak verilen ramazan 1075 tarihi yanlıştır. Bu görüşmeler ramazan 1073 tarihinde yapılmış olmalıdır (Kopcan, 2012: 253-254). Hikâyenin kaynağı Sukemerli Koca Mustafa Çelebi'ye dair verilen bilgilerde de çelişkiler mevcuttur. Zira hikâyenin bir yerinde Sukemerli Koca Mustafa Çelebi'nin Mısır Seferi sırasında 25 yaşında olduğundan bahsedilir. Bu durumda 1516 yılından 25 çıkartıldığında doğum tarihinin 1491 olması gerektiği görülür. Metnin bir başka yerinde ise Fransa kralının kızının İstanbul'a gönderildiği sırada 3 yaşında olduğunu ve İstanbul'un fethinden sonra Akşemseddin'in telkiniyle 5 yaşında Müslüman olduğunu ifade eder ki iki rivayet arasında tutarsızlık vardır. İlk rivayet kabul edilirse ve Sukemerli Koca Mustafa Çelebi, 1491 yılında dünyaya gelmişse, Fatih Sultan Mehmed 1481 yılında vefat etmiştir. Dolayısıyla bahsi geçen tarihte bir Fransa prensesinden çocuk sahibi olması imkânsızdır. Sukemerli Koca Mustafa Çelebi, eğer fetihten hemen sonra, Müslüman olmuşsa ve bu tarihte 5 yaşındaysa bu takdirde 1448 yılında dünyaya gelmiş olması gerekir. Hikâyenin asıl kaynağı konumunda olan şahsa dair verilen bilgilerdeki çelişkiler, asıl bilgi kaynağının şüpheli hale getirilmesine neden olur. Evliya Çelebi, hikâyeyi kendisine babasının bir arkadaşının şifahi olarak anlattığı iddiasındadır. Tam bu noktada şu soruyu sormamız gerekir: Evliya Çelebi neden böyle bir Cem Sultan hikâyesi yazma ihtiyacı hissetmiştir?

Bu eleştirel okumadan sonra Evliya Çelebi'nin anlattığı hikâye inandırıcılığını kaybetse dahi bizim için kıymetlidir. Böylesi ilginç ve etkileyici hatta roman tadında bir hikâyenin birçok okuyucusunun/dinleyicisinin, dolayısıyla da inananının olduğunu düşünmek yanlış olmasa gerektir. Hikâyenin kurgulanışı incelendiğinde tarihi gerçekliğe bir tepki barındırdığı görülür. Esasen taht Cem'in hakkıdır. II. Bayezid bazı devlet adamlarının yardımıyla tahtı ele geçirmiş, Cem Sultan da taht uğruna gurbette uzun yıllar mücadele etmek zorunda kalmıştır. Ancak neticede ilahî adalet tecelli etmiş ve Cem Sultan Osmanlı tahtına geçemese de Fransa tahtına geçmiştir. Muhtemelen Evliya Çelebi zamanına kadar birçok anlatıcı bu hikâyeyi dinleyicilerine anlatmış ve reayanın önemli bir kısmı da bu hikâyeye inanmıştır. Bu anlamda esasen reaya, merkezi iktidarın tarih yazımından bağımsız ve kendi kabulleri doğrultusunda Cem Sultan'ın hikâyesini yeniden inşa etmiş olmalıdır. Eğer gerçekten böylesi bir durum söz konusuysa bu hikâye reaya muhayyilesinin bir ürünü olmalıdır. Hikâyenin yapılandırılışı incelendiğinde başlangıçta tarihi bir hadise olan Cem Sultan'ın iktidar mücadelesi, gittikçe drama hatta bazı bölümlerde okuyucuyu/dinleyiciyi büyük bir kedere boğacak bir trajediye dönüştüğü görülür. Evliya Çelebi, Cem Sultan hikâyesinde tahkiye geleneğini oldukça etkili bir şekilde kullanır. Hikâyenin birçok noktasında gerçeklik ile kurgu arasındaki çizginin silik hale geldiği, birçok noktada da tamamen kaybolduğu görülür. Evliya Çelebi'nin seyahatnamesi, ejderha öldürmekten, cadılara/hortlaklara, kadar birçok hikâye barındırır. Bu anlamda seyahatnamenin bizatihi kendisi, bir çerçeve hikâye şeklinde tertip edilmiştir. Çerçeve hikâye şeklindeki seyahatname, kendi içerisinde iç hikâyeler barındırdığı, bazen iç hikâyelerinde de daha küçük iç hikâyelerden oluştuğu görülür. Ancak bu ifadelerden seyahatnamenin bir hikâye olduğunu ifade ettiğimiz sonucu çıkartılmamalıdır. Seyahatname Osmanlı tarihi çalışmaları için eşsiz bir kaynaktır. Kastettiğimiz şey, esasen seyahat sırasında gezilen yerlere dair bilgiler verilirken, muhtelif hikâyeler anlatıldığı ve bu hikâyelerin nihaî olarak bir çerçeve hikâyeye bağlandığıdır. Bu anlamda seyahatnamenin çerçeve hikâyesi de Evliya Çelebi'nin gördüğünü rivayet ettiği meşhur rüyada Hz. Peygamberden şefaat yerine, seyahat

dilemesinden sonra bir seyyah olup yollara düşmesinin hikâyesidir. Bu anlamda Cem Sultan'ın hayatı Seyahatnamede bir iç hikâye olarak ele alınmıştır. Evliya Çelebi, Cem Sultan, her ne kadar fiiliyatta taht mücadelesini kazanamasa da reayanın birçoğunun gönlü kazanmış olduğu düşüncesinden hareketle, Cem Sultan'ı kaybeden bir taht müddeisi pozisyondan alıp, zafere (Fransa tahtına) taşıyarak, reayanın algısına/beklentisine uygun bir sonla hikâyesine son vermiştir.

Evliya Çelebi'nin neden böylesi bir Cem Sultan hikâyesi yazdığına dair birkaç hususa daha değinmek gerekir. Bu hususlar da Evliya Çelebi'nin yaşadığı dönemde Osmanlı toplumunda düzenlenen kıraat meclisleri, bu meclislerde okunan/anlatılan halk/reaya kitapları ve bu dönemde varlığını devam ettiren kıssahanlık müessesesidir. Kıraat meclisleri olarak adlandırılan toplantıların mahiyetini anlayabilmek adına, XVIII. ve XIX. yüzyıl Osmanlı toplumunda bu meclislerde okunan ancak daha önceki dönemde yazılmış bazı eserlerin incelenmesi gerekir. Bu meclisler için yazılan bazı eserlerin mukaddimelerinde ve hatimelerinde yazan bazı notlar dikkate alınarak yapılan bir çalışmanın gösterdiği üzere; Osmanlı toplumunda yazılan/üretilen kitapların önemli bir kısmı, genel bir okuyucu kitlesi tarafından okunması için değil, dinlenmesi için daha doğrusu bir topluğa anlatılmak/aktarılmak için yazılmıştır. Bu kitapların mukaddime ve hatime kısımlarında bulunan okuyucu notlarında kitabın nerede ne zaman ve kimin tarafından okunduğu/kıraat edildiği bilgilerine yer verilir. Ayrıca birçoğunda oldukça hoş vakit geçirildiği, kitabın okunduğu mekânın özellikleri ile birlikte dinleyicilerin de kimler olduğuna dair bilgiler verilmiştir. Dinleyicilere dair verilen bilgiler okumanın yüksek sesle yapıldığının kanıtı olarak anlaşılabilir. Evler, konaklar, kahvehaneler, saraylar hatta tekkeler böylesi kitapların yüksek sesle okunduğu yerlerdir (Değirmencioğlu, 2011: 7-43). Böylesi bir topluluğa hitaben okunan kitaplara dair verilen bilgiler incelendiğinde Evliya Çelebi tarafından aktarılan Cem Sultan hikâyesinin de pekâlâ bu gruba girebileceği görülür. Hedefi dinlenmek ve daha geniş kitlelere hitap etmek olan bir kitabın da reayanın beklentilerine ters olması çok olası değildir. Bu tarzda kitapların okunduğu toplantılara kıraat meclisleri denilir. Söz konusu meclislerde toplanan insanlar tesadüfen bir araya gelen bir kalabalıktan ziyade bilinçli, ortak bir amaç için bir araya gelen bir grup hüviyetine sahiptir. Kökeni Selçuklulara kadar giden böylesi okuma/dinleme toplantıları okuma yazması olmayan insanların yazılı kültür ile buluşabilmesini sağlamaktadır. XIII.-XIV. yüzyıllarda Anadolu'ya gelen Türkmenler için iman, ibadet, ahlak ve tarih temelli böylesi kıraat meclisleri tertip edilmeye başlanmıştır. Ayrıca askeri duygulara hitap eden, yurt savunmasını ön plana çıkartan eserler ile aşk ve macera kabilinden daha gündelik konuların işlendiği kitapların da bu meclislerde okunmaya dolayısıyla dinlenmeye başladığı görülür. Bu tarzda bir topluluğa hitap eder tarzda okunmak/dinlenmek için yazılmış kitaplara halk kitapları adı verilir. Halk kitapları olarak kavramlaştırılan bu kitapların belli başlı özellikleri şu şekildedir:

"Bu eserler dinî-tasavvufî hikâyelerden bilgi ve öğüt verici kitaplara, macera kitaplarından aşk ve kahramanlık destanlarına kadar geniş ve farklı konuları içermektedirler. Fakat aralarında bazı ortak noktalar vardır. Okuma toplantıları için yazılmış-elimizde bulunan-en eski kitaplara bakacak olursak bunların XIII.-XIV. yüzyıllardan kalma elyazması kitaplar olduklarını görürüz. Bu kitaplarda anlatım çok sade ve yalındır. Edebî sanatlara ve söz oyunlarına fazla iltifat edilmez. Kolay anlaşılır olmak önemlidir. Şekil genellikle nazımdır, çünkü manzum eserlerdeki kafiye ve vezin akılda kalıcılığı ve ezberlemeyi kolaylaştırır. Fakat eserde vezin ve kafiye bozuklukları olabilir, buna önem verilmez. Kitap nesir halinde yazılmışsa içinde kafiyeye benzer ses ve hece tekrarları bulunur veya önemli cümle ve kelime grupları ara ara tekrarlanır."

Kıraat meclislerinde yüksek sesle halka okunmak için yazılmış kitapların türlerine dair bir tasnifte dinî-destânî kahramanlık kitapları adlı bir başlık bulunur. Söz konusu başlık altında "Siyer kitapları, Hz. Ali cenknâmeleri, Battalgazi, Danişmendgazi, Ebu Müslim, Saltuknâme ve Antarname" gibi

kitaplara yer verilir (Öztürk, 2007: 401-445; Öztürk, 2003: 131-155). Bahsi geçen dinî-destânî kahramanlık kitaplarının içerikleri incelendiğinde; birçok mücadele içerisine giren, maceralı bir yaşam sürmüş şahısların hayatlarının anlatıldığı görülür.

Evliya Çelebi'nin Cem Sultan hikâyesi elbette bir kitap hacminde değildir. Ancak yukarıda da değinildiği üzere seyahatname bir çerçeve hikâye ile başlar ve bu çerçeve hikâye birçok iç hikâyeden oluşur. Bu iç hikâyelerin içeriği, kurgulanışı, aktarılışı incelendiğinde yukarıda halk kitapları kavramı ile ifade edilen ve bu tasnif içerisindeki dinî-destânî kahramanlık kitapları içerisinde aktarılan hikâyelerin tanımına oldukça uygun bir yapıya sahip olduğu görülür. Bu nedenle Cem Sultan hikâyesi böylesi bir kitabın bir okuma toplantısında okunmak üzere yazılmış bir cüzü gibidir. Söz konusu kavramın yalnızca halk kısmına kısmi bir itiraz yapılabilir. Bu dönemde halktan ziyade reaya kavramının kullanılması daha yerinde olabilir.

Ayrıca XVI. yüzyıl sonlarında Osmanlı toplumunda kıssahan olarak adlandırılan hikâye ya da masal anlatan şahıslar bulunmaktadır. Hatta döneme ait bir kronikte, o devirde daha gerçekçi bir tarih anlatısı sunması beklenen şehnamecilik ile daha ziyade kurgusal metinler anlatan kıssahanlık arasındaki farkın ortadan kalktığı dahi ifade edilmiştir: "Fî-zamanına şehnâmegûyla kıssahânın farkı yoğıduğı zuhûra geldi" (Zamanımızda şeh-nâmecilik ile masal anlatımı arasında bir fark olmadığı ortaya çıktı) (Gelibolulu Mustafa Âli, 2009: 568a-570b). Burada şehnamecilerin anlatılarının tarihî gerçeklikten (history) uzaklaşarak, hikâye ya da masal (story) karakteri taşımaya başladığı eleştirisi vardır. Bu eleştiri ilgili dönemde tarihin içerisine zaman zaman hikâyelerin de karışabildiği/karıştırılabildiği şeklinde anlaşılabilir. Kıssahanların Evliya Çelebi'nin yaşadığı XVII. yüzyılda da reaya tarafından beğeniyle dinlenildiğini düşünmek yanlış olmayacaktır. Bu anlamda kıssahan olarak adlandırılan şahısların çok revaçta olduğu, kıraat meclislerinde bir araya gelen ahalinin halk/reaya kitapları olarak adlandırılan kitapları can kulağıyla dinlediği, hikâyeleri kısmen canlandırılan kıssahanları/hikâye anlatıcılarını heyecan içerisinde izlediği bir toplumda, pekâlâ Evliya Çelebi de devrin anlayışına uygun olarak gerçek ile muhayyileyi karıştırarak, palimpsest bir Cem Sultan hikâyesi kurgulamış/inşa etmiş olabilir.

Görüleceği üzere II. Bayezid devri tarih yazıcılığında var olan Cem Sultan ile bazı insanların (reayanın en azından bir kısmının) muhayyilesindeki Cem Sultan birbirinden oldukça farklıdır. Hatta Evliya Çelebi seyahatnamesinde olduğu gibi iki kardeş arasındaki mücadelenin üzerinden iki asır geçtikten sonra dahi mücadelenin kaybedeni Cem Sultan'ın hikâyesi okunmaya/dinlenmeye değer bir konu olmayı sürdürmüştür. Esasen mücadelenin kazananı II. Bayezid da kazanmasına rağmen bir tartışma konusu olmaktan kurtulamamıştır. Onun şahsiyeti, karakteri gücü, kuvveti müverrihler dışında şairlerin de ilgi gösterdiği bir konu olmuştur. Kendisinin son günlerinde ya da kendisi fani âlemden göçüp gittikten sonra (1510-1514 yılları arası) yazılmış olduğu tahmin edilen bir eserde, II. Bayezid'in hükümdarlığı onun hükümdarlığını tehdit eden bir başka hükümdar olan Şah İsmail ile karşılaştırılır. Fuzuli Beng ü Bade adlı alegorik eserinde/mesnevisinde esrar içtiği rivayet edilen II. Bayezid ile şaraba düşkün olduğu belirtilen Şah İsmail'i karşılaştırılır. Esrar (beng) II. Bayezid'i, şarap (bade) ise Şah İsmail'i temsil eder. Eser boyunca esrarın mı yoksa şarabın mı daha üstün olduğu sorgulanır. Neticede Fuzuli şu yargıya varır: şarap daha üstündür (Fuzulî, 2016).

Meselenin aktörleri dışındaki birçok kişi (müverrihler, seyyahlar, şairler) bu mevzuya dair epey metin üretmişlerdir. Peki, mücadelenin tarafları birbirlerinin hâkimiyet iddiaları için neler söylemişlerdir? II. Bayezid ile Cem Sultan arasında öncelikle savaş meydanında, ardından reaya nezdinde meşruiyet temin etme yolundaki mücadele en nihayetinde -her ikisi de şair olduğu için-şiir alanına taşınmıştır.

Cem Sultan, bir şiirine II. Bayezid, Osmanlı tahtında rahat bir şekilde yaşarken, kendisinin gurbette olmasının adaletsizlik olduğu ifade eden bir şiir yazarak II. Bayezid'e gönderir.

"Sen pister-i gülde yatasın şevk ile handân

Ben kül döşenem külhân-ı mihnette sebeb ne"

II. Bayezid de cevaben şu şiiri yazar: Hacı olmaya niyetlenmiş bir insanın iktidar davasına düşmesini eleştirerek Cem'i muhteris olmakla itham eder. Ayrıca tahtın kendisine ezelde kısmet olduğunu, bu durumun ilahî takdirden kaynaklandığını ve bu durumu kabullenmemenin neticede Allah'a isyan olacağını ifade eder.

"Çün rûz-i ezel kısmet olunmuş bize devlet

Takdire rıza vermeyesin böyle sebeb ne?

Hâccü'l-Haremeynim deyüben da'vâ kılarsın

Bu saltanatı dünyeviye bunca sebeb ne?" (Lâtıfî, 2000: 144-146)

Bir başka tezkire yazarı Sehî Bey, ilk olarak II. Bayezid'in Cem'i itham ettiğini ifade eder (Sehî Beg, 2017: 17).

Karşılıklı yazılan bu şiirlerden sonra yazılması muhtemel bir şiirinde Cem Sultan, dünya saltanatının gelip geçici bir kazanç olduğunu Hz. Süleyman'a, Büyük İskender'e kalmayan bu cihanın Bayezid'e de kalmayacağını ifade eder.

Câm-ı Cem nûş eyle ey Cem bu Frengistândır

Her kulun başına yazılan gelür devrândır

Mekketu'llâh'ı varup bir gün tavâf eyledüğün

Bin Karaman bin Acem bin mülket-i 'Osmân'dur

Şükür kıl Allah'a kim geldün Freng-istân'a sag

Sagluguna her kişi yidi iklime sultândır

Fursatı fevt eyleme 'ayş eyle sür zevk u safâ

Kimseye bâki degül bu mülk-i dünyâ fânidür

…

Pâd-şahlık bundan özge olmaz iy şeh-zâde Cem

Hâtırûn hoş eyle câm iç meclis-i cânândur

…

Âdeme bir zevk kalur dünyada bir yahsıi ad

Saltanat bâkî kalur dirlerse bu yalândur

Hükm idenler bu cihan mülkine şark u garba dek

Ger Süleymân ger Skender sonra peşimândur

Pâd-şâh oldur ki hergiz zâtına irmez zevâl

Hayy u bâkî kâdir ü hallâk-ı ins ü cândur

…

‘Âlemi bir emr-ile var eylemek emrindedür

Yine bir emr-ile yog eyler ana âsândur

…

Didi Cem bu şi‘ri Sultân Bayezîd’in yâdına

Anıcak ol meclisi gözinden akan kandur

Hüsrev-i ‘âlem şehen-şehzâde-i hakân-ı Rûm

Sâhib-i cûd u kerem şeh-zâde Cem Sultân’dur. (Cem Sultan, 2013: 32-35).

Sonuç

II. Bayezid devri Osmanlı tarih yazıcılığının çok eser verdiği dönemlerdendir. Bu dönemde yazılan tarih eserlerinde Cem Sultan haksız yere II. Bayezid’e asi olmuş bir hanedan üyesi olarak gösterilir. Dönemin müverrihleri bu olayı aktarırken II. Bayezid’in haklılığını, Cem Sultan’ın ise haksızlığı vurgulamak adına, ayetlerden, bir hadisten, darbımesellerden, şiirlerden istifade etmişlerdir. Metaforlar ya da mitolojik hikâyeler vasıtasıyla II. Bayezid’in haklılığının ortaya konulmaya çalışıldığı görülür. II. Bayezid, muhtelif hikâyelerle “Allah’ın bir Veli kulu” mertebesine yükseltilirken, Cem Sultan böylesi bir hükümdara asi olmuş muhteris bir şahıs olarak takdim edilir. Tüm bu anlatılar temelde bir gerçeğe işaret eder: İktidar tarihi biçimlendirme gücüne sahiptir.

Aradan asırlar geçmesine rağmen mevzu halen bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir ve şu soru birçok kişi tarafından sorulmaktadır: Osmanlı tahtına II. Bayezid yerine Cem Sultan geçse nasıl olurdu? Bu soruya Aristo’nun bir sözü vasıtasıyla cevap verilebilir. Tarih olanla [realite], şiir olması gerekenle [ideal] ilgilenir. Tarih-tarihçi geçmişin bilgisini aktarırken daha ziyade geçmiş zaman kiplerini kullanır ve bu zaman anlayışı içerisinde ihtimal belirten zaman kipleri (olsaydı …olurdu) bulunmaz. Dolayısıyla da olan dışındaki tüm ihtimaller ancak şairlerin, hikâye ya da roman yazarlarının muhayyilelerini süsleyebilir.

Kaynakça

I-Kaynak Eserler

Anonim Osmanlı Tarihi (1299-1512) 2000. haz. Necdet Öztürk, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, İstanbul.

Anonim Tevârîh-i Âl-i Osman 1992. neşr. Friedrich Giese, haz. Nihat Azamat, İstanbul Üniversitesi Edebiayat Fakültesi Yayınları, İstanbul

Anonim Tevârîh-i Âl-i Osman (1481-1512) 1995. haz. Faruk Söylemez, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kayseri.

Anonim Tevârîh-i Âl-i Osman 1988. haz. Ahmet Akgün, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Bölümü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Anonim Tevârîh-i Âl-i Osman 1989. haz. Ali Birbiçer, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Anonim Tevârîh-i Âl-i Osmân Hikâyet-i Zuhûr-ı Âl-i Osmân [Transkripsiyon, İnceleme, Dizin] 2004. haz. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Tarihi Anabilim Dalı Yeniçağ Tarihi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Âşıkpaşazâde 2013. Âşıkpaşazâde Tarihi [Osmanlı Tarihi (1285-1502)], haz. Necdet Öztürk, Bilge Kültür Sanat Yayınları, İstanbul.

Behiştî Ahmed Çelebi 2016. Târîh-i Behiştî-Vâridât-ı Sübhânî ve Fütühât-ı Osmânî, (791-907/1389-1502), II, haz. Fatma Kaytaz, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Cem Sultan 2013. Cem Sultan'ın Türkçe Divan'ı, haz. İ. Halil Ersoylu, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Ebu'l-Hasan El Mâverdî 2004. Nasihâtu'l-Mülûk (Siyaset Sanatı), çev. Mustafa Sarıbıyık, Ark Kitapları, İstanbul.

Evliya Çelebi b. Derviş Muhammed Zıllî 2006. Evliyâ Çelebi Seyâhatnâmesi, Topkapı Sarayı Kütüphanesi, Bağdat 304 Numaralı Yazmanın Transkripsiyonu-Dizini, I, haz. Robert Dankoff - Seyyit Ali Kahraman - Yücel Dağlı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Fatih Sultan Mehmed 2007. Kanûnnâme-i Âl-i Osman (Tahlil ve Karşılaştırmalı Metin), haz. Abdülkadir Özcan, Kitabevi Yayınları, İstanbul.

Fuzuli 2016. Beng ü Bade, haz. Murat Kaymaz, Ötüken Neşriyat, İstanbul.

Gelibolulu Mustafa Âlî 2009. Künhü'l-Ahbâr Dördüncü Rükün, Tıpkı Basım, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Gurbetnâme-i Sultân Cem (Giriş-İnceleme-Metin-Sözlük) 2001. Kenan Beşirov, haz. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Hadîdî 2015. Hadîdî Tarihi, [Manzum Osmanlı Tarihi] (1285-1523), haz. Necdet Öztürk, Bilge Kültür Sanat Yayınları, İstanbul.

Hadis Ansiklopedisi Kütüb-i Sitte Tercüme ve Şerhi 2014. VI, haz. İbrahim Canan, Akçağ Yayınları, Ankara.

İbn Kemal 1970. Tevârih-i Âl-i Osman, I. Defter, haz. Şerafettin Turan, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

İbn Kemal 1991. Tevârih-i Âl-i Osman, VII. Defter, haz. Şerafettin Turan, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

İbn Kemâl 1997. Tevârîh-i Âl-i Osmân, VIII. Defter, Transkripsiyon, haz. Ahmet Uğur, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

İbn Zafer 2009. Sülvânü'l-Muta fi'l-Udvâni'l-Etba (Uyrukların Düşmanlığı Hakkında Yöneticiye Öğütler), haz. Joseph A. Kechichian-R.Hrair Dekmejian, çev. Barış Doğru, Kırmızı Kedi Yayınları, İstanbul.

İdris-i Bitlisî 2007. Heşt Bihişt Osman Gazi Dönemi (Tahlil ve Tercüme), haz Vural Genç, Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Ortaçağ Tarihi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

İdris-i Bitlisî 2014. Acem'den Rum'a: İdris-i Bitlisî'nin Hayatı, Tarihçiliği ve Heşt Behişt'in II. Bayezid Kısmı (1481-1512), haz. Vural Genç, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Kerîmüddin Mahmud-i Aksayî 2000. Müsâmeretü'l-Ahbâr, çev. Mürsel Öztürk, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Karamanlı Aynî 1997. Karamanlı Aynî ve Dîvânı, haz. Ahmet Mermer, Akçağ Yayınları, Ankara.

Kur'ân-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâli 2015. haz. Hayrettin Karaman vd., Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara.

Lâtıfî 2000. Tezkiretü'ş-Şu'arâ ve Tabsıratü'n-Nuzamâ (İnceleme ve Metin), haz. Rıdvan Canım, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Mevlânâ Mehmed Neşri 2008. Cihannümâ [Osmanlı Tarihi (1288-1485), haz. Necdet Öztürk, Çamlıca Yayınları, İstanbul.

Muhammed bin Muhammed el-Gazâlî 2009. Nesâyihü'l-Mülûk İnceleme-Metin-Dizin, haz. Turgut Tok, Bilge Oğuz Yayınları, İstanbul.

Müminzade Hasib Efendi ?. Silkü'l-leâl-i Âl-i Osman, Süleymaniye Kütüphanesi, Halet Efendi Nu: 516.

Oruç Beğ 2008. Oruç Beğ Tarihi [Osmanlı Tarihi-1288-1502], haz. Necdet Öztürk, Çamlıca Basın Yayın, İstanbul.

Ruhî Çelebi 1992. "Ruhî Tarihi (Oxford Nüshası- Değerlendirme-Metin-yeni harflere çevirisi, Tıpkıbasım ile birlikte)", haz. Yücel- H. E. Cengiz, Belgeler- Türk Tarih Belgeleri Dergisi, XIV/18, Ankara.

Sehî Beg 2017. Heşt Bihişt, haz. Haluk İpekten, Günay Kut, Mustafa İsen, Hüseyin Ayan, Turgut Karabey, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Şeyhoğlu Mustafa 2013. Kenzü'l-Küberâ ve Mehekkü'l- Ulemâ (Büyüklerin Hazinesi Âlimlerin Mihenk Taşı), haz. Kemal Yavuz, Büyüyenay Yayınları, İstanbul.

Târîh-i Âl-i Osman 1994. haz. Mustafa Karazeybek, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Bölümü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Tursun Bey 1977. Târîh-i Ebü'l-Feth, haz. Mertol Tulum, İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları, İstanbul.

Vâkı'ât-ı Sultân Cem 1330. Dersaadet.

II-Araştırma ve İnceleme Eserler

Danişment, İsmail Hami, 1954. "Vâkı'ât'a Nisbetle Gurbet-nâme", Fatih ve İstanbul, II/7-12, İstanbul, s. 211-270.

Değirmencioğlu, Tülin 2011. "Bir Kitabı Kaç Kişi Okur? Osmanlı'da Okurlar ve Okuma Biçimleri Üzerine Bazı Gözlemler", Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar, 13, İstanbul, s. 7-43.

Emecen, Feridun M. 2014. "II. Bâyezîd'in Tarih Merakı Üzerine Bir Not: Fenarîzâde Alâeddîn Alî'nin Anonim Osmanlı Tarihi Derlemesi", Kitaplara Vakfedilen Bir Ömre Tuhfe: İsmail E. Erünsal'a Armağan, İstanbul, s. 331–344.

İnce, Yunus 2018. "II. Murad Dönemi'nde Osmanlı Tarih Yazıcılığının Başlamasında Timurluların Etkisi", Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 43, Konya, s. 459-470.

Öztürk, Zehra 2003. "Eğitim Tarihimizde Okuma Toplantılarının Yeri ve Okunan Kitaplar", Değerler Eğitimi Dergisi, I/4, İstanbul, ss. 131-155.

Öztürk, Zehra 2007. "Osmanlı Döneminde Kıraat Meclislerinde Okunan Halk Kitapları", Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, V/9, İstanbul, ss. 401–445.

Trouillot, Michel-Rolph 2015. Geçmişi Susturmak, Tarihin Üretilmesi ve İktidar, çev. Sezai Ozan Zeybek, İthaki Yayınları, İstanbul.

Vojtech Kopcan 2012. "Uyvar", Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, XXXXII, İstanbul, s. 253-254.

Yıldırım, Nimet 2017. Fars Mitolojisi Sözlüğü, Kabalcı Yayınları, İstanbul.

ALİ SEYDİ BEY'İN EĞİTİME DAİR GÖLGEDE KALMIŞ BİR ESERİ: "İPTİDAİLERE MAHSÛS TARİH-İ OSMANÎ"

Dr. Öğr. Üyesi Betül BATIR

İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Türkiye

Özet

Ali Seydi Bey, Mülkiye mezunu olup, yaşamı boyunca eğitime hizmet etmiştir. Tarihi Osmanî Encümeni üyesi olan Ali Seydi Bey'in eğitim hakkında yazılmış yüze yakın eseri bulunmaktadır. Sözlük ve tarih dersleri üzerine kitaplar yazan Ali Seydi Bey'in 1912 tarihli "İptidaiyelere Mahsûs Tarih-i Osmanî" isimli eseri oldukça önemlidir. Kitabın dilinin sadeliği, konuların kronolojik bir sıra ve anlam bütünlüğü taşımasının yanında padişahlar hakkında verdiği bilgiler belli hususlarda ilginç yaklaşımlara sahiptir. Padişahların özelliklerinin anlatıldığı bölümlerde, padişahlara verilen lakaplar, bunların nedenleri, başarı ve hezimetleri, zafiyetleri gibi hususlar üzerinde durulmaktadır. Kısa ve öz bilgilerin verildiği bu eserin incelemesi tarih öğretimin tarihçesine önemli katkılar sağlayacaktır. Ders kitaplarını destekleyici şekilde düzenlenmiş olan bu eğitim kitabında pedagojik hususlar da dikkate alınmıştır. Bölümlere ayrılan kitabın her bölümünün sonunda anlatılan kısımlarla ilgili sorular bulunmaktadır. Çalışmada dönemin tarih anlayışı göz önünde tutularak kitabın içerik olarak incelenmesi, kavramsal ve tematik çerçeve içerisinde değerlendirmesi yapılmıştır. Kitap bölümlerinden verilen örneklerle dönemin tarih bilimine bakışı, Osmanlı tarihinin (devlet tarihi) işlenişi, dönemin politik ve ideolojik yapısının etkisi ile kitabın içerdiği konular irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ali Seydi, Osmanlı Tarihi, Tarih metodu, Tarih eğitimi, Tarih bilinci.

A NEGLECTED WORK OF ALI SEYDI BEY ON EDUCATION: "THE HISTORY OF THE PRIMARY SCHOOL"

Abstract

Ali Seydi Bey, being a Mülkiye graduate, has been training throughout his life. Ali Seydi Bey, a member of The Ottoman Historical Counsel found nearly a hundred works written about education. Ali Seydi Bey, who wrote books on dictionaries and history lessons, is very important, with the title "The History of The Primary School" dated 1912. Besides the language of the book, the chronological order of topics, and the integrity of meaning, the information given by the sultans is of particular interest. In the sections describing the characteristics of the sultan, the surnames given to the sultans, their causes, successes and defeats, weaknesses are emphasized. The examination of this work, to which brief information is given, will provide important contributions to the history of history teaching. Pedagogical considerations have also been taken into account in this educational book, which is organized in support of textbooks. At the end of each chapter of the book, which is divided into chapters, there are questions about the parts described. Considering the historical understanding of the period in the study, the content of the book should be examined and assessed within the conceptual and thematic framework. The views of the period in the history of science will be examined with examples given in the chapters of the book, the effects of Ottoman history (state history), the political and ideological structure of the period, and the topics covered by the book.

Keywords: Ali Seydi, Ottoman Empire, History method, History education, History consciousness.

Giriş

I-Çalışmanın Amacı ve Yöntemi

Çalışmanın amacı, Meşrutiyet döneminin tarih anlayışını, dönemin Osmanlı tarihinin işlenişini ve pedagojik yaklaşımlarını daha önce ele alınmamış olan Ali Seydi Bey'in ilkokullar için yazdığı Tarih-i Osmanî isimli ders kitabında tespit etmektir. Dönemin önemli kurullarından Tarih-i Osmanî Encümeni üyesi olan bir eğitimcinin ders kitabına olan yaklaşımı, dönemin tarih felsefesi ile birlikte çözümlenmiştir. Tarih öğretimine yaklaşım, ideolojik değişimler, tarihe bakış ders kitabının verileri ışığında irdelenmiştir.

Çalışmanın amacına uygun olarak verileri okumak ve anlamlandırmak için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi; metodolojik araç ve teknikler bütünü, kontrollü yorum yapma, nesnel, sistematik ve nicel yollardan betimleme, önceden belirlenmiş ölçütlere göre inceleme, anlam çıkarma, açık talimatlara göre nicelleştirme işlemi, niteli nicele dönüştüren bir işlem, kavramların ölçülmesi ve belirli bir anlam çıkarılması için kategorilere ayırma şeklinde tanımlanmaktadır (Tavşancıl-Aslan, 2001, 21-22).

Eğitim bilimlerinde kullanım alanları olarak ders kitaplarındaki değerleri ortaya çıkarmak ve kitabın niteliğini belirlemek açısından uygun bir tekniktir (Tavşancıl-Aslan, 2001,43).

II-Dönemin Tarih Eğitimi Anlayışı

Kültürü aktaran, değerleri yansıtan, bireylerin ve toplumun gelişimini sağlayan ders kitapları çoğu kez siyasi rejimlerin müdahalesi ile şekillenmektedir (Somel,2015,236). Bu şekillenme devletin eğitim politikaları ile gerçekleşmektedir. Osmanlı Devleti'nde Tanzimat'tan sonra sivil eğitim kurumları için de ders kitapları yazılmaya başlanmıştı. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve ardından 1870 tarihinde Telif ve Tercüme Nizamnamesi modern anlamda ders kitaplarının yazılmasında önemli faktörlerdi. Bu gelişmeler bazı ders kitaplarının Avrupa eserlerinden çeviriler şeklinde çoğalmasına da sebep olmuştu. (Somel, 2015,238).

Saffet Paşa'nın Maarif Nazırlığı zamanında hazırlanan 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile programlarda yapılan değişikliklerle tarih dersi okul müfredatlarında yerini almıştı (Ata,2017,3). 1876-1918 tarihleri arasında verilen tarih derslerinde kimlik oluşturma gayesi güdülmüştür (Ata,2017,7). Dönemin ders kitaplarında da bu kimlik yaratma amacı tespit edilmektedir. Ayrıca dönem içerisinde ders kitaplarında, devlet merkezli ve hanedana sadakatle bağlı vatanseverler yetiştirmek de ön plana çıkmaktadır (Ata, 2017,11).

Yazılan tarih ders kitaplarında devlet merkezli bir anlayış mevcuttu. Osmanlı tarihi kitaplarında padişahların yönetim tarihleri (sadaret) esas alınmak üzere bir ayrım yapılmıştı. Devletin toprak kazanması ve kaybetmesi bilgileri üzerinde durulmaktadır. 1908'e kadar padişahlara genel olarak eleştirel bir yaklaşım yokken, bu tarihten sonra daha eleştirel ders kitapları yazılmaya başlamıştı. Ayrıca Tanzimat'tan İkinci Meşrutiyet dönemine kadar geçen sürede ders kitaplarının pedagojik anlamda gelişimi de tespit edilmektedir (Somel, 2015,25).

II. Abdülhamid döneminin ders kitaplarının genel özelliğini Somel, bir yandan dini ve otoriter sosyal değerlere, diğer yandan da dünyevi ve ilerlemeci anlayışa vurgu yapan kitaplar olarak değerlendirmektedir (2015,253).

İkinci Meşrutiyet'in ilanından sonra ilkokullar için tarih derslerinin müfredata yeniden konulması gündeme gelmişti. Üç sınıflı iptidaiyelerin üçüncü sınıflarına haftada iki saat konulan derste "Muhtasar

Tarih-i Osmanî" isimli kitap okutulmaktaydı (Merey, 2016,31).Tarih dersleri dönem içerisinde milli ve vatani terbiye aracı olarak görülmüştü (Merey, 2016,34). Ancak ilköğretim alanında çalışmaları olan ve döneme damgasını vuran eğitimci Satı Bey, tarihin ezber bilgilerden kurtarılması, tarih eğitiminde amacın ahlâk ve vatan eğitimi olması gerektiğini vurgulamıştır (Merey, 2016,34). Dönem içerisinde yazılan kitaplarda özellikle ilkokullar için yazılan kitaplarda bu etki görülmektedir.

İkinci Meşrutiyet dönemi tarih kitapları bakımından önceki dönemlere nazaran daha geniş ve renkli bir görünüm elde etmişti (Türk,2013,264-265). Bu dönemle birlikte Türkçülüğün tarih ders kitaplarına olan etkisiyle Osmanlı hanedanının Orta Asya ve Türk kökenini Kayı aşiretine dayandıran girişle başlattıkları görülür (Türk,2013,268). Tarih kitaplarının tarih biliminin tanımı ile başlaması da bu dönemin ders kitaplarının özelliklerindendir (Türk,2013,269).

Akbayrak, İkinci Meşrutiyet dönemi tarihçiliğini tarihin devlet memurluğu (vakanüvis) tarafından kaydedilen resmi tarihçiliği dönemi ile akademik tarihçilik arası, resmi tarih kurumu geleneğini başlatan her iki dönemin de özelliklerini taşıyan bir geçiş dönemi olarak nitelemektedir (2012,190).

İkinci Meşrutiyet döneminin tarih yazımında 1909 yılında Abdurrahman Şeref Bey'in başkanlığında kurulan Tarih-i Osmanî Encümeni önemlidir. Kurulma gerekçesi Osmanlı Devleti'ni bütün unsurları ile bir arada tutmak için hizmet edecek milli tarih öğretme misyonudur (Albayrak,2012,49). Tarih-i Osmanî Encümeni bir Osmanlı tarihi yazmak, arşiv belgelerini yayınlamak ve Osmanlı tarihi ile ilgili yazma eserleri basmak amacıyla kurulmuştur.

Alkan, II. Abdülhamid döneminde esas olan "İslam-Türk Sentezi"nin İkinci Meşrutiyet döneminde yerini "Türk-İslam Sentezi"ne bıraktığını söylemektedir (2013,157). Bu görüşe dayanılarak İkinci Meşrutiyet döneminin tarih ders kitaplarının Türk-İslam sentezini yansıttığı, Balkan Savaşları'ndan sonra ise Türkçülük ideolojisini yansıttığı görülebilir.

Dönemi kısaca özetlersek; Osmanlı tarihi dar entellektüel çevreden geniş kitlelere doğru olan gelişimini sürdürmüştür. Matbuat alemindeki ilerleme, okullarda tarih öğretiminin yaygınlaşması ve savaş şartlarında tarihe duyulan ihtiyacın artması bu eğitimi hızlandırmıştır. Buna ek olarak geniş kitlelerin ilgisini artıracak içerik ve biçime yönelik değişiklikler meydana gelmiştir. Anlatının dili sadeleşmiş, metin resim ve haritalarla görsel anlamda zenginleştirilmiştir. Diğer taraftan bilimsel/akademik tarihçilik de Tarih-i Osmanî Encümeni vasıtasıyla çalışmalarını sürdürmüştür (Köse, 2014,22-26).

Dönemin tarih eğitiminde özellikle Osmanlı tarihi yazımında bir ilkokul kitabı olan Ali Seydi Bey'in Tarih-i Osmanî isimli eserini, örnek bir ders kitabı olarak içerik analizi ile ele alacağız.

III- Ali Seydi Bey'in "İptidaiyelere Mahsûs Tarih-i Osmanî" İsimli Eserinin İncelenmesi

A-Ali Seydi Bey'in Hayatı

Ali Seydi Bey, 24 Mart 1870 tarihinde Erzincan'da doğmuştur. Süvari kumandanı Üzeyir Paşa'nın oğludur. Erzincan Askeri Rüşdiyesi ve Mülkiye İdadisini bitirmiştir. Rıza Tevfik sınıf arkadaşıdır. Ali Seydi Bey, bu dönemde şiirle uğraşmıştır. 1891 yılında Mülkiye'nin yüksek kısmından mezun olmuştur. Aynı yıl Şûrâ-yı Devlet kaleminde devlet hizmetine girmiştir. Bir taraftan da Numûne-i Terakki Mektebi ile idâdilerde hesap, hendese, kitâbet, imlâ ve tarih muallimliği yapmaya başlamıştır. Üsküdar İdâdisi'nde çalışırken Hazîne-i Hâssa Nezâreti Tahrirat Kalemi mümeyyizliğine atanmıştır. 1896 yılında hakkında verilen bir jurnal yüzünden tutuklanmış, mahkeme edildikten sonra "arâzi-i seniyye" başkatipliği üyeliğiyle Bağdat'a sürgün edilmiştir. Burada Bağdat İdâdisi ve diğer başka okullarda muallimlikler de yapmıştır. Ayrıca aşiretler arasındaki bazı düşmanlıkları gidermek üzere

de görevlendirilmiş ve bu görevinde aşiretlerin ihtilaflarını çözerek devleti büyük bir olaydan kurtarmıştır. Böylece kendisine Mart 1900 tarihinde mükâfat olarak İstanbul'a dönmesine izin verilmiştir.

Görevlerinde başarılı olduğu için Ali Seydi Bey, 1901'de Hazîne-i Hâssa Tahrirat Kalemi mümeyyizi, 1904'te baş mümeyyiz, 1907'de ise müfettiş olmuştur. Çeşitli rütbe ve nişanlarla ödüllendirilmiştir. Ali Seydi Bey, Hazîne-i Hâssa'nın II. Abdülhamit'in tahtan indirilmesinden sonra Maliye Nezâreti'ne bağlanmasıyla bir müddet kadro düzenlemesinden dolayı açıkta kalmıştır. Bu tarihlerde Mirgûn'de ikamet eden Ali Seydi Bey'in 1909 yazında Mirgûn İttihat ve Terakki Mektebi adıyla bir özel okul açma girişimi olmuştur (BOA,ŞD.NF.225/28). 9 Eylül 1909 tarihinde Dahiliye Nezâreti müfettişliğine tayin edilmiştir. Kasım 1909'da Sultan Reşat'ın emriyle kurulan Tarih-i Osmanî Encümeni'ne dâimî üye seçilmiştir. 1913-19 yılları arasında Adana vali vekilliği, Bolu ve Çatalca sancakları mutasarrıflığı ve Elazığ valiliği yapmıştır.

Ali Seydi Bey, Cumhuriyet'in ilanından sonra adı Türk Tarih Encümeni olarak değiştirilen ve başkanlığını Ahmet Refik Altınay'ın yaptığı Tarih-i Osmanî Encümeni'nde tekrar görev almıştır. Bu arada Mekteb-i Mülkiyye'de öğretmenlik yapmıştır. Nisan 1933'de Trabzon milletvekili seçilerek TBMM'ye girmiştir. Ali Seydi Bey, Haziran 1933'te rahatsızlanmış ve Cerrahpaşa Hastanesi'nde iki ay süren tedaviye rağmen kurtarılamayarak 1 Ağustos 1933 tarihinde vefat etmiştir. 3 Ağustos 1933 tarihinde Topkapı mezarlığına defnedilmiştir. Ailesi "Soyadı Kanunu" ile Armaner soyadını almıştır (Uzun,1989,442-445; "Biyografik Fiş 1", Atatürk Kitaplığı.)

B-Ali Seydi Bey'in Eserleri

Meşrutiyet aydınlarının birçoğu gibi Ali Seydi Bey de eğitim alanındaki eksikliklerin giderilmesine inanmış, bunun için pek çok eserler yayınlamıştır. Ali Seydi Bey'e göre Batı'nın ilim ve fen alanlarındaki gelişmelerinden acilen haberdar olmak ve halkın kültür seviyesini yükseltmek gerekmekteydi. Bunun için birçoğu ders kitabı mahiyetinde büyüklü küçüklü doksandan fazla eser kaleme almıştı (Gündüz,2018,104). Dil ve tarih üzerinde duran Ali Seydi Bey'in eserlerini sözlükler, tarihler, dini ve ahlâki eserler olmak üzere üç kısıma ayırmak mümkündür.

1928 Harf devriminden sonra yazdığı "Resimli Yeni Türkçe Lügat (İstanbul 1929)", isimli eser harf devriminin birinci yıl dönümü münasebetiyle yeni harflerle basılmış ilk sözlüktür (Akalın,2017,1-7).

Ali Seydi Bey'in eserlerinden bazıları;

Mesâil-i Tabîiyye (İstanbul 1307),

Güldeste-i Bedâyi' (İstanbul 1320),

Kitâbet Dersleri (İstanbul 1321),

Tertîb-i Cedîd Güldeste-i Bedâyi' (İstanbul 1322),

Seci ve Kafiye Lügatı (İstanbul 1323),

Defter-i Galatat (İstanbul 1324),

Lügatçe-i Edebiyyat (İstanbul 1324),

Resimli Kamûs-ı Osmanî (İstanbul 1324),

Muhtasar Güldeste-i Bedâyî' (İstanbul 1325),

Hükûmât-ı İslâmiyye Târihi (İstanbul 1327),

Lisân-ı Osmanî'de Müsta'mel Lügat-ı Ecnebiyye (İstanbul 1327),

Tarih-i İslâm (İstanbul 1327),

Tarih-i İslâmdan Birkaç Yaprak: Aşere-i Mübeşşerenin Terceme-i Ahvâl ve Menâkıbı (İstanbul 1327),

Tarih-i Umûmî (İstanbul 1327),

Sokullu Mehmet Paşa (İstanbul 1327),

Tertîb-i Cedîd Muhtasar Güldeste-i Bedâyi' (İstanbul 1327),

Alemdar Mustafa Paşa yahut Tarih Tekerrürden İbarettir (İstanbul 1329),

Furûk-ı Müteşâbihât ve Müterâdifât (İstanbul 1329),

Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkıyye ve Medeniyye (İstanbul 1328),

Mekâtib-i İdâdîye Şakirdânına Mahsûs Devlet-i Osmaniyye Târihi (İstanbul 1329),

Vezâif Nazariyesi Üzerine Mürettep Ahlâk-ı Dînî (İstanbul 1329),

Musavver Dâiretü'l- Maarif (İstanbul 1332),

Kızlara Mahsûs Tarih-i Osmanî (İstanbul 1333),

Musâhabât-ı Ahlâkıyye (İstanbul 1334),

Teşrifat ve Teşkilatımız (İstanbul 1921),

Latin Hurûfu Lisanımızda Kâbil-i Tatbik midir? (İstanbul 1340),

Resimli Yeni Türkçe Lügat (İstanbul 1929) ("Ali Seydi Biyografik Fiş 1", Atatürk Kitaplığı; Güven-Akagündüz, 2009,141-164).

C- Ders Kitabının İncelenmesi

Ali Seydi Bey tarafından ilkokul öğrencileri için yayımlanan kitap 54 sayfadan oluşan küçük boy kitaptır. Kitapta kullanılan tek görsel haritadır. Harita Osmanlı Devleti'nin sınırlarını ve şehirlerini gösteren haritadır(Bkz.2). Kitap İstanbul'da İkdam Matbaasında 1328 tarihi ile basılmıştır. Telif hakkının Bab-ı Âli caddesinde Kanaat Kütübhanesi sahibi İlyas'a ait olduğu belirtilmektedir. Kitap içindekiler kısmı ile başlamaktadır. Sadece konu başlıklarının verildiği ilk sayfada kitabın adı, yazarı, basım yeri, "her hakkı mahfuzdur" ibaresi bulunmaktadır(Bkz.Ek1).

İlk sayfada "Muhteviyât" başlığı ile şunlar yazılmıştır:

"Tarih-i Osmanî hakkında bazı mütalaat- Osmanlıların Aslı- Ertuğrul Bey- Tesis-i Hükümet-i Osmanîye ve Osman Gazi- Orhan Gazi- Hüdavendigâr- Yıldırım Beyazıt- Fasıla-ı Saltanat- Çelebi Sultan Mehmet- Murad-ı sâni- Fatih Sultan Mehmet- Feth-i Konstantiniye- Beyazıd-ı sâni- Sultan Selim-i evvel- Sultan Süleyman-ı evvel- Selim-i sâni- Murad-ı salis- Mehmed-i salis- Sultan Ahmed-i evvel- Mustafa Han-ı evvel- Osman Han-ı sâni- Murad-ı rabi- Sultan İbrahim- Mehmed-i rabi- Süleyman-ı sâni- Ahmed-i sâni- Mustafa Han-ı sâni- Ahmet Han-ı salis- Mahmut Han-ı evvel- Osman Han-ı salis- Mustafa Han-ı salis- Abdülhamid-i evvel- Selim salis-Mustafa-ı rabi- Mahmut Han-ı sâni-

Sultan Abdülmecit- Sultan Aziz Han- Sultan Murad-ı hamis- Sultan Hamid-i sâni- Sultan Mehmet Reşat Han".

Ders kitabının içerik olarak incelenmesinde bazı temalar oluşturulmuştur. Bu temalar toplanarak ana temalar şekline getirilerek ortak başlıklarda değerlendirilmiştir. Genel olarak öğretmek amacıyla yazılan kitabın konusunu Osmanlı Tarihi oluşturmaktadır. Öncelikli olarak aidiyet temasıyla yola çıkan kitaptan, soy, padişahlar, fetihler, zaferler, ordu, yönetim, güç, güzel ahlâk, kötü ahlâk, din, hurafeler, ritüeller, lakaplar, şehit olmak, ölüm, icatlar, ilim ve fen, rivayetler, Avrupa, yabancı dil, hilafet, isyanlar, reformlar, komutanlar, kanunlar, düzen, hürriyet, nasihat, ders çıkarma gibi birçok alt temalar çıkarmak mümkündür. Her konunun sonunda sorulardan oluşan kitapta "biz" dili kullanılmıştır.

1- Tanımlar

Kitabın birinci bölümü Osmanlı'nın zuhuru ile başlarken, bu bölüme bir giriş yapılarak öncelikle Tarih-i Osmanî tanımlanmıştır. Tarihin önemi, tarihten alınacak dersler, Tarih derslerinin önemi diğer kısımlarda anlatılmıştır. Giriş bölümünün sonunda sonuç, ihtar ve sorular şeklinde devam edilmiştir(s.3-7).

Bazı tanımlara örnek vermemiz gerekirse şu kısımları belirtebiliriz:

"Tarih-i Osmanî:Her kavmin kendisine mahsûs bir tarihi olduğu gibi bizim de, Osmanlıların bir tarihi vardır. İşte tarih-i Osmanî tâbi olduğumuz Devlet-i Osmanîye'nin ne zaman ve ne suretle teşkil ettiğinden, neler geçirdiğinden, kimlerle muharebe ettiğinden, nereleri zapt eylediğinden bahis eder"(s.3).

"Tarihin Ehemmiyeti: Bir millet efradı için ölüm halinden sonra bilinmesi ve öğrenilmesi lâzım gelen şey, mensup olduğu kavmin tarihidir; çünkü nereden ve nasıl geldiğimizi bilmez isek nereye gideceğimizi de bilemeyiz. Evvelden ne ve nasıl olduğumuzu öğrenmez isek, ileride ne olacağımızı da kestiremeyiz. Bunun için tarihimizi iyi öğrenmeliyiz, onu sevmeliyiz"(s.3-4).

Tarih dersini neden öğrenmemiz gerektiği ve tarihe neden ihtiyaç duyulduğu da giriş bölümünde "Tarihten alınacak lezzetler ve ibretler" başlığı altında verilmiştir. Bakın çocuklar nidasıyla başlayan bölüm tarihten ders almalıyız öğüdü ile bitirilmektedir (s.4).

Ali Seydi Bey, giriş bölümünde tarih derslerinin her sınıf derecesinde okutulduğundan bahisle bu kitabın sadece Osmanlı Tarihine küçük bir giriş olduğundan bahsetmektedir (s.6.).

Kitapta aynı zamanda modellemeler yapılmıştır. Örneğin kitapta inşaat ustalarının önce modeller üzerinde çalışarak büyük binalar ortaya çıkarması, bu küçük kitabın büyük eserlerin modeli olduğu belirtilmiştir.

"…bu kitap neye benzer bilir misiniz? Hani ya ev yaptırmak isteyenler mühendislere bir parça kâğıt üzerine evin numûnesini, modelini yaptırmazlar mı? İşte bizim bu sene okuyacağımız bu kitap adeta Tarih-i Osmanî'nin öylece küçük bir numûnesi, modelidir. Lakin binayı, evi yapan kalfanın elinde öyle bir çizilmiş, yapılmış kâğıt olmazsa bir şey yapamayacağı gibi biz de eğer iptidai mektebinde iken bu kitabı okumaz, öğrenmez isek daha büyük mekteplerde okuyacağımız tarih-i Osmanî'den bir şey anlamayız."(s.6).

Ali Seydi Bey, kitaba başlamadan önce kitabın nasıl okunması gerektiğini yönerge olarak belirtmiş ve kitabın asla ezberlenmemesini, öğrenilmesini tavsiye etmiştir. Öğrenme metodu olarak, öğretmeni dinlemek, sonra bu kitabı okumak, hatırda kalanları arkadaşlara anlatmak olarak belirlemiştir.

Tanımlardan bir diğeri "Fasıla-ı Saltanat"ın tanımıdır. Fasıla-ı Saltanat Yıldırım Beyazıt'ın ölümünden sonra beş oğlu arasında on bir yıl süren taht kavgası olarak ifade edilmiştir (s.24-25).

2- Aidiyet: Kimlik-Köken

Ali Seydi Bey, başlangıç olarak "Osmanlıların Aslı" başlığını vermektedir. Burada Osmanlıların aslının Türk olduğu, Türkistan Horasan mevkiinde oturduklarından bahsetmektedir. Yedi yüz yıl önce Tatarların Türkistan tarafına hücum ederek Türklerin çoğunu kılıçtan geçirdikleri, evlerini yaktıkları için Türk aşiretlerinin çeşitli taraflara dağıldıklarını anlatmaktadır. Osmanlıların bu kaçan aşiretlerden Kayı Han Kabilesinden Süleyman Şah'a mensup olduğunu yazmaktadır (s.8).

Süleyman Şah'ın Fırat Nehri'ni geçerken boğulması, ardından Ertuğrul Bey'in kabilenin bir kısmı ile Konya ve sonrasında Selçuklu padişahının kabileye Bursa civarındaki Domaniç yaylasıyla Söğüt nahiyesini bağışlaması ile Osmanlı Devleti'nin burada oluştuğunu belirtmektedir (s.8-9).

3- Ritüeller- İlkler

Kitapta devlet olma emareleri, tahta geçme, hâkimiyet, bağışlama, çeyiz gibi bazı ritüeller de belirtilmektedir. Ayrıca ilk kez ifadesi ile birlikte olayın bundan sonra gelenekselleştiği belirtilmektedir. Örneğin;

"Osman Bey Karacahisar'ı alınca, Selçuklu hükümdarı Osman Bey'e bir beyaz bayrak ile bir davul ve sair gönderdi, bunlar beylik, hidivlik alametleri idi" (s.9-10).

"Karacahisar'da kendi ismine (hitabe) okutturdu. Bu tarihten itibaren devletimiz tesis etti" (s.10).

Yine ilkler arasında yer alan Hayrettin Paşa'nın sadrazam oluşu şöyle anlatılmaktadır:

"Ulemadan (Cendereli Kara Halil) ismindeki bir zat (Hayrettin Paşa) namıyla sadrazam oldu ki: Devlet-i Osmanîye'de ilk sadrazam ve ilk vezir olan zat budur"(s.18).

Devlete verilen isim Osman Gazi'den gelmektedir:

"Bize (Osmanlı) denilmesi devletimizi tesis eden (Osman) Gazi'nin ismine nispetledir" (s.11).

Osmanlı Devleti'nin toprak kazanmasında ordu, güç ve askeri düzen olmasının yanında evlilikler yoluyla da toprakların genişletildiği, güçlenildiği belirtilmiştir:

"[İstanbul] İmparator kendisiyle hoş geçinmek için kızını Orhan Gazi'ye verdi. Hele Osmanlıların Rumeli tarafına geçişi itibarlarını bir derece daha yükseltti" (s.15-16).

Ali Seydi Bey kitabında rakamlar ile ilgili bir durumu on dördüncü padişah "Sultan Ahmed-i evvel" başlığında vurgulamaktadır:

"Sultan Ahmed-i evvel (14) üncü padişah olup, (14) yaşında cülus etmiş ve 14 sene saltanat sürmüştür. Bundan başka yaptırmış olduğu Sultan Ahmet Camii şerifin minarelerinde dahi 14 şerefe vardır" (s.40-41).

Osmanlı'da avlanmak hobiler arasında geçmektedir. Örneğin "Orhan Gazi'nin büyük oğlu Süleyman Paşa av avlanırken vefat etmişti" (s.14) bilgisi mevcuttur.

4- Devlet

Kitapta devlet, devletin yönetimi, büyüklüğü, adaletli yönetim gibi konular üzerinde durulmaktadır.

Osmanlıların adaletli yönetimleri sayesinde büyüklüklerinden bahsedilmektedir (s.4). Devletimizin kurulduğu 299 rakamını asla unutmayınız diyerek çocuklara devletlerinin kurulduğu tarihi beyinlerine kazımaları istenmektedir (s.10).

Kanunlar yapılmasından bahsedilerek devletin ulema-asker-ahali olarak Alaettin Paşa tarafından üç kısma ayrıldığı belirtilmektedir (s.13).

Kitapta devlet olmanın emareleri önce nizam, sonra para, sonra asker olarak sıralanmıştır. Ali Seydi Bey bunu Orhan Gazi zamanında Osmanlı'nın bir devlet olarak kurulduğu anlatılırken vermektedir. Şöyle ki; "Osman Gazi zamanında Osmanlı hükümeti tamamıyla tesis etmiş sayılmazdı. Çünkü ne nizamı ne sikkesi, ne muntazam askeri vardı. Arazisi de pek dar idi. Hâlbuki Orhan Gazi (Bursa) gibi büyük bir şehri ele geçirip de orasını payitaht yapınca ehemmiyeti arttı" (s.15).

Bağımsız bir devlet olma emareleri arasında yer alan para bastırma usûlü kitapta belirtilmektedir:

"Alâeddin Paşa himmetiyle (Orhan) Gazi namına sikke basıldı. Selçuki paraları ortadan kaldırıldı. Vakıan müstakil bir hükümet için bu da lâzım idi" (s.13).

Vergi vermenin devlet yönetiminde yer aldığı, hatta bazı yabancı devletlerin vergi vererek Osmanlı akınlarından kurtulduğu belirtilmektedir (s.21,22). III. Mehmet zamanında şehzadelerin taşra valiliklerinde kullanılması usulü kaldırıldığı üzerinde durulmaktadır (s.40).

III. Ahmet zamanında devlet özellikle İstanbul halkı safahata dalmıştı. Lala eğlenceleri çoğalmıştı(s.45). Sultan Abdülaziz döneminde devletin maliyesi bozulmuş, hain devlet adamlarına gereksiz yetkiler vererek onların sözü ile hareket etmesi, 1293'de halledilmesine sebep olmuştur. Ali Seydi Bey dönemin maliyesinin bozulmasının nedeni olarak Abdülaziz'in israfa düşkün olması, Avrupa'dan yüksek faizle borç alınması gibi olguları göstermektedir(s.53).

Abdülhamit döneminin çok fena geçtiğini söyleyen Ali Seydi Bey, Rusya ile yapılan savaşta Osmanlı topraklarının yarısının kaybedildiğini belirtir. Abdülhamit'in her işe karıştığını, söz dinlemediğini, hafiye jurnallerine inandığını, işlere bakmaz zalim bir padişah olduğundan ülkeyi harap ettiğini anlatır. Artık yaptıklarına millet tahammül edemedi demektedir. 31 Mart 1325 ihtilali (kitapta geçen tabir) üzerine Selanik'ten gelen hareket ordusunun yardımıyla II. Abdülhamit'in hal ile Selanik'e gönderildiği ve yerine meşrutiyet-perver padişah Sultan V. Mehmet'in otuz beşinci padişah olarak tahta geçtiğini belirtir(s.53-54).

Devletin karşı karşıya kaldığı isyanlardan da kitapta bahsedilir. Osmanlı Devleti'nin ilk dönemlerinde isyanların civar beyliklerden çıktığı ve bu isyanların bastırıldığı, isyan eden beyliklerin Osmanlı Devleti'ne yönetimine dahil edildiği anlatılır (s.21,25). II. Murat zamanında yaşanan Düzmece Mustafa olayına da yer verilmektedir (s.26). Ali Seydi Bey, kuruluş döneminden sonra çıkan isyanların sebebini, padişahların ya küçük yaşta tahta çıkması ya da kendilerinin yönetim konusunda aciz olmalarından dolayı ülkede zaman zaman isyanların çıktığını vurgulamaktadır(s.41-42).

II. Mahmut zamanında Mısır Valisi Mehmet Ali Paşa'nın devlete karşı başlattığı isyan ve bu olay sonucu Mısır'a verilen Hidiviyet konusuna da yer verilmektedir (s.51).

5-Asker-Ordu

Osmanlıların iyi askerlikleri sayesinde kıtaları aldığından bahsedilmektedir (s.4). Alâettin Paşa tarafından oluşturulan askere, yeniçeri adı verildiği, yeniçerilerin piyade sınıfından oluştuğu belirtilmektedir. Yeniçeriler belli kanunlarla idare edilen bir ordu olarak kitapta tanımlanmaktadır. Ali

Seydi Bey, "İşte bu yeniçeriler idi ki; dört yüz sene kadar bütün Avrupa'yı titrettiler ve birçok yerleri kolayca zapt ettiler" demektedir (s.13).

Yeniçeriler kitapta çeşitli bölümlerde övülmektedir. "Yeniçeri gibi muntazam bir askere kim karşı koyabilirdi ki: böyle derme çatma adamlara karşı koyabilsin!" (s.17).

Osmanlı askeri Fatih zamanında dünyanın en güzide ve en muntazam askeri olarak tasvir edilmektedir. Buna karşılık donanmanın bu zamana kadar iyi olmadığı ancak Fatih zamanında donanmanın iyileştirilmesi anlatılmaktadır. "İşte Hazret-i Fatih bunun için Osmanlı donanmasını düzeltti, onu Akdeniz'e çıkardı. Bunlar Venedik donanmasıyla muharebe ederek onları mağlup ve perişan ettiler. Yine bu donanma sayesinde bir müddet sonra (Kırım) kıtası (ve Eğriboz) adası Osmanlıların eline geçti. Fatih hazretleri pek ziyade ehemmiyet verdiği (Rodos) Kalesi'ni feth için donanmasını yola çıkarıp kendileri dahi karadan İzmir'e doğru giderken Kekbuze'de irtihâl dar-ı beka eyledi. (885)"(s.30).

Ali Seydi Bey kitapta, "Yavuz Sultan Selim tahta çıktığında askerin düzeni ve devletin idaresi bozulmuştu. Bu durumu düzeltmek için şiddet göstermeye mecbur oldu" diyerek Şiiler üzerine yapılan akınlardan bahsetmektedir(s.33-35).

Kanuni zamanında askerlik kurumu o kadar gelişmiştir ki, askerlik öğrenmek için Avrupa hükümdar çocukları Osmanlı sarayına misafir olarak gelmekteydiler (s.38). Ancak II. Süleyman zamanında yeniçeriler bozulmaya başlamıştı (s.44).

I. Abdülhamit zamanında yeniçerilere asla söz geçmez olmuştu(s.48). Abdülmecit döneminde asker başarılar kaydetmiş, Ruslarla yapılan savaşı yenmiş, Avrupa'nın büyük devletleri arasına girmişti(s.52). Abdülaziz döneminde ordu güçlendirilmiş, donanma geliştirilmişti. Bahriye alanında Osmanlı Devleti Avrupa'nın ikinci derece devletleri arasına girmişti(s.53).

6-Islahatlar

Kitapta Osmanlı Tarihi içerisinde yapılan ıslahatlardan bahsedilmektedir. İlim ve fen alanında olan ıslahatların yanında askeri alanda yapılan ıslahatlara daha fazla yer verilmiştir.

Ali Seydi Bey'in kaleme aldığı kitapta, IV. Mehmet zamanında sadrazam olan Köprülü Mehmet Paşa'nın devleti ıslah ederek bütün kötülükleri düzelttiği belirtilmektedir (s.43). Diğer ıslahatlar sırasıyla şöyle özetlenebilir: III. Ahmet zamanında İstanbul'da ilk defa matbaa açılmıştı(s.45). III. Mustafa zamanında Sadrazam Koca Ragıp Paşa bazı ıslahatlar yapmış, kanunlar koymuştu(s.47). III. Selim zamanında bir takım ıslahatlar yapılmıştı. Nizam-ı Cedit adıyla talimli asker oluşturulmuş, Mühendis mektebi açılmış, nizamlar, kanunlar koyulmuştu(s.48).

"II. Mahmut zamanında Nizam-ı Cedit adıyla az miktarda talimli asker kurdu ve bu ordu yeniçerileri kıyıma uğrattı (1241). O tarihten sonra düzenli ordu kuruldu. Osmanlı Devleti'nin şimdiki şekli bu dönemle başladı"(s.51).

Islahatlar arasında hürriyet-eşitlik kavramlarının kazandırılması da yer almaktadır. Örneğin Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u alınca Rumlara mezhep hürriyeti vermesi(s.29), Abdülmecit zamanında yapılan ıslahatlardan Gülhane'de okunan Hattı Hümayûn'un millete hürriyet ve müsavat kazandırması, yine Onun döneminde mahkemeler, okullar açılması (s.52), şeklinde kitapta ayrıntılar verilmektedir.

Kitapta, III. Selim zamanında yapılan askeri ıslahatlar ve II. Mahmut zamanında yapılan ıslahatlara da özet şeklinde değinmektedir(s.49,51).

7- Kişiler

Kitapta bazı kişilerin isimleri zikredilmektedir. Bu kişiler genellikle asker, devlet adamı şeklinde eylem adamlarından oluşmaktadır. Genel itibarıyla kitabın içeriğine uygun olarak başlıklandırmak gerekirse, komutanlar, yöneticiler, yabancı kişiler, büyük adamlar şeklinde bir sıralama uygun olur.

a) Komutanlar

Kitapta çeşitli komutanların isimlerine yer verilmiştir. Ali Seydi Bey, Orhan Gazi'nin büyük oğlu Süleyman Paşa maiyetinde 50 asker ile Çanakkale civarında sallar ile Rumeli tarafına Gelibolu'ya geçilip, Bolayır ve Tekirdağı aldıklarını anlatır (s.14).

Kitapta, I. Murat zamanında Avrupalıların Osmanlıya açtıkları savaşta komutanlık eden Hacı İlbey'e yer verilmiştir. Burada Hacı İlbey komutasında Osmanlı ordusunun Avrupa ordusunu perişan ettiği anlatılır (s.18).

Kanuni Sultan Süleyman zamanında Barbaros Hayrettin Paşa Osmanlı donanmasıyla Akdeniz'e çıkarak bütün Avrupa'yı korkutmuştu (s.36). Yine Kanuni döneminde Seydi Ali Reis güçlü komutan olarak anlatılmaktadır(s.37).

b) Yöneticiler

Kitabın yazıldığı dönem itibarıyla Osmanlı Devleti'nde padişahlık yapmış otuz beş isim başlıklar halinde kronolojik olarak verilmiştir. Padişahların isimleri ile birlikte bazı yöneticilerin adları da zikredilmektedir. Süleyman Şah, Alâettin Paşa, Cendereli Kara Halil (Hayrettin Paşa [Ulemadan-sadrazam]), Timurlenk, Şehzade Sultan Selim, Bahriye Nazırı Kılıç Ali Paşa, Köprülü Mehmet Paşa [Sadrazam], Köprülüzade Mustafa Paşa, Koca Ragıp Paşa, Alemdar Mustafa Paşa'nın isimleri geçmektedir.

c) Yabancı Kişiler

Kitapta bazı yabancı devletlere mensup kişilere de yer verilmiştir. Katoliklerin reisi Papa, Osmanlılara karşı Avrupalıların (Hristiyan dünyasının) birleşerek açtıkları savaştan bahsederken geçmektedir (s.19). I. Murat'ın Kosova muharebesinde şehit edildiği anlatılırken hançeri saplayan Miloş Kabiloviç ismi zikredilmektedir. "Ne faide ki Hüdavendigâr Gazi muharebenin hitamından sonra muharebe meydanını gezer iken yaralılar içinde bulunan (Miloş Kabiloviç) ismindeki bir Sırplı padişaha arzuhal takdim etmek üzere yanaştığı sırada koltuğu altında sakladığı hançeri ile vurup müşarünileyhi şehit eyledi.

Bu hain herif orada debelendi ise de Osmanlı milleti de büyük bir padişah gaip eyledi. (761)" (s.19-20).

II. Murat zamanında Belgrad'ın muhasara edilmesinden sonra Jan Hünyadi adında bir Macar sergerdesinin askerle gelerek şehri muhasara etmesi anlatılmaktadır (s.26-27). Jan Hünyadi ismi ile Fatih zamanında da karşılaşılmaktadır. Bu savaşta Jan Hünyadi'nin ordusu bozguna uğratılmıştır (s.29).

III. Ahmet zamanında yapılan Prut savaşında Rusya İmparatoru Deli Petro ismi geçmektedir. Yine aynı dönemde İran Şahı Nadir'in ismine yer verilmektedir(s.45).

Yavuz Sultan Selim zamanında İran Şahlığında meşhur (Şah İsmail Safevi)'in adının geçtiği Şiiler üzerine yapılan seferlerden bahsedilmektedir. Yine aynı dönemde Mısır ile yapılan savaşta öldürülen

Mısır Hükümdarı Kansu Gavri anlatılırken yerine geçen Tumanbay'ın büyük bir kuvvetle Osmanlı'ya saldırdığı ve bozguna uğrattı anlatılır(s.33-34).

d) Büyük Adamlar

Devrin büyük adamları tabiri Abdülmecit dönemi için kullanılmış ve Büyük Reşit Paşa, Ali Paşa, Fuat Paşa büyük adamlar olarak sıralanmıştır. Büyüklükleri devleti iyi idare etmeleri, Avrupa'ya Osmanlı'yı tanıtmaları ve gazetelere serbestlik vermeleri olarak gösterilmiştir (s.52).

8- Lakaplar

Osmanlı Tarihinin anlatıldığı, bilgilerin özet halinde verildiği kitapta padişahların lakapları nedenleri ile birlikte verilmiştir. Bunlardan bazılarına örnek olarak şu cümleleri verebiliriz:

"Dördüncü padişahımız birinci Sultan Beyazıt'tır. Her nerede bir vukuat zuhur etse oraya yetiştiğinden kinâye olarak kendisine (Yıldırım) deniverdi" (s.21).

"Halife-i Abbasiye'nin sonuncusu olup Mısır'da bulunan (Mütevekkil ʿalâ ʾl-Lâh) Yıldırım Beyazıt'a (Sultan-ı iklim-i Rum) unvanıyla bir tebrik mektubu yazdığından o günden itibaren padişahlarımıza (Sultan) denilmeye başladı" (s.22).

"Çelebi Sultan Mehmet on bir yıl süren taht kavgasının ardından padişah olunca yönetimde kaldığı sekiz sene içerisinde ülkenin iç işlerini yoluna koymuştu. Bu sebeple kendisine Müessese-i sâni unvanı verilmişti" (s.25).

"İstanbul'u fetheden II. Mehmet'e Fatih lakabı verilmişti" (s.28).

"Zamanında muntazam, mükemmel kanunlar yapıldığı için kendilerine (Kanuni) denilmiştir"(s.38).

"III. Mehmet Macaristan'ın en meşhur kalesi olan Eğri'yi fethettiği için kendisine Eğri Fatihi denilmişti"(s.40).

"IV. Murat Bağdat'ı Acemlerden kurtardığı için kendisine Fatih-i Bağdat unvanı verilmiştir" (s.42).

"Ava pek meraklı olduğundan kendisine (Avcı Sultan Mehmet) deniyor" (s.43).

"Sultan Mahmut'un (müceddet devlet), (adlî) gibi lakapları vardı" (s.52).

9- Din

Kitapta din konusu ile alakalı bazı kısımlar mevcuttur. Fatih Sultan Mehmet'ten sonra tahta geçen II. Beyazıt için Ali Seydi Bey sofu meşrepli bir adam olup dünya işlerine pek karışmadığını söylemektedir. Vaktini ekseri ibadetle geçirdiğinden devlet işleri ve askerin düzeni Onun zamanında bozuldu yorumunu yapmaktadır (s.31).

Yavuz Sultan Selim'in Şiiler üzerine yaptığı akının sebebini din ile açıklamaktadır. Şöyle ki;

"Yalnız (Şii) mezhebinde olan (İran) hükümetini ortadan kaldırıp bütün Asya'daki birkaç yüz milyon İslam'ı bir padişahta cem etmek istiyordu" (s.32).

Kitapta din konusuyla ilgili olarak Hilafet makamının Osmanlı Devleti'ne nasıl verildiği anlatılmaktadır: "Yavuz Sultan Selim zamanında Mısır'da bulunan Abbasilerden gelen Hilafet-i İslamiye Sultan Selim'e terkedilerek o günden itibaren Osmanlı padişahlarına "Hilafe-i Müslimin" denilmeye başlanmıştı" (s.34).

Kitap dönemin padişahı V. Mehmet'e "Cenab-ı Hâk kendilerini her işlerinde muvaffak buyursun Amin" duası ile sona ermektedir (s.54).

10-Hurafeler

Kitapta batıl inanç sayılabilecek, hurafe tarzı bazı bilgiler ve ifadeler yer almaktadır. Örneğin; Süleyman Şah'ın Fırat Nehri'nden geçerken suya düşüp boğulması, oğulları tarafından uğursuzluk sayılarak geri döndükleri anlatılmaktadır (s.9).

Sultan İbrahim'in aciz bir padişah olduğu, "Efsun ile sihir ile herkesi dolandıran meşhur (Cinci Hoca) bunun zamanında türemiş idi" bilgisini vererek bu tür hurafelerin acizlikle ilgili olduğuna vurgu yapmaktadır (s.43).

11- Ahlâk

Kitapta ahlâk konusu özellikle padişahların ahlâkı şeklinde başlıklarda kullanılmıştır. Daha sonra bu başlık ahvâli şekline dönüşmüştür. Padişahların ahlâklarına değinilen bu kısımlarda olumlu ve olumsuz ahlâk olguları belirtilmiştir. Bu olguları bir bütün halinde verirsek şunlar ortaya çıkar:

Olumlu ahlâk olguları; akil, cesur, âli, haramdan çekinmek, kötülük etmemek, kibirsiz, gözü-gönlü tok, yardımlaşma, gayretli, dirayetli, hamiyetli, hayır-sever, sade, sabırlı, merhametli, vakarlı, çalışkan, yürekli, bilgili, fazıl, âlim-sever.

Olumsuz ahlâk olguları; safahata düşkün, despot, zalim, zaaf-ı kalp, meyus olmak, şiddete meyilli, hiddetli, aciz.

Güzel ahlâk olgusu devlet için de kullanılmaktadır. Osmanlıların güzel ahlâkları olduğundan söz edilmektedir. Ali Seydi Bey, kitabı okuyan çocukların bu güzel meziyetlerden gurur duyduğunu belirtirken, Osmanlı Devleti'nin toprak kaybetmesini ahlâkın bozulmasına ve devletin kötü idare edilmesine dayandırmaktadır (s.4-6).

12- İlim ve Fen

Kitapta Osmanlı Devleti'nin ilim ve fen konusuna bakışı daha çok padişahların hususi durumları anlatılırken işlenmiştir. Örneğin, Fatih Sultan Mehmet'in ilim ve fen ile meşgul olduğu, kendisinin altı lisan bildiği, askerlikle gemiciliğe, fenne ilgisi olduğu kitapta belirtilmektedir. Fenne olan ilgisi ve alâkası ile top bile icat ettiği üzerinde durulmaktadır (s.31).

Kanuni döneminde sanayi, ilim ve fen ilerlemiş, mimari alanında oldukça ileri gidilmişti. Kitapta, Süleymaniye Camii bu gelişmiş mimariye örnek olarak verilmektedir (s.38).

Murat Hüdavendigâr'ın zamanında Osmanlı tuğrasının icat edilmesi (s.20), Fatih'in İstanbul'u alırken büyük toplar, kendi başına hareket eden kaleler yaptırması, o zamana kadar görülmemiş, eşine rastlanmamış icatlar olarak tanıtılmaktadır (s.29).

Sonuç

Ali Seydi Bey'in ders kitabı giriş kısmında tarih bilimi ile ilgili genel bilgiler ve öğrencilere okuma yönergesi ile başlamıştır. Yönergede çocuklara okuduklarını anlamaları gerektiği ve asla ezberlememeleri gerektiğini söylemiştir. Bu özelliği ile kitap ders kitabı olma özelliklerine sahiptir.

Kitapta Osmanlı tarihine ait bilgilere başlıklar halinde yer verirken V. Mehmet Reşat'a kadar tüm padişahları sıralamış ve önemli gördüğü tarihi olaylara yer vermiştir. Padişahların ahlâkı/ahvâli başlığı

altında padişahların kişisel özelliklerini belirtmiştir. Bunu yaparken objektif bilgiler vermeye çalışmıştır. Bazı padişahların olumlu ve olumsuz yönlerini vermekten çekinmemiştir.

Osmanlı tarihinde padişahlara verilen lakap ve tabirlerin kökenlerini, kelimenin anlamı ve nereden geldiğini belirtmiştir. Osmanlı tarihinde yer alan ilkler üzerinde durmuştur.

Bölümlerin sonunda sorulara yer vermiştir. Ayrıca öğrenme metodu olarak ezberi asla önermemiştir. Çocuklara okuduğunuzu, anladığınızı arkadaşlarınıza anlatınız ki unutmayınız tavsiyesinde bulunmuştur. Bu anlamda Ali Seydi Bey'in pedagojik bir eser yazmaya gayret ettiğini söyleyebiliriz.

Kitabın okuyucu kitlesine göre sade ve anlaşılır bir dil kullanılmıştır. Anlamı bilinemeyecek kelimeler için dipnot kullanılmıştır (Sözlük çalışması mahiyetinde-Bkz.Ek.3). Yabancı devletlerle olan savaşlardan bahsederken kin ve nefret barındıran sözcükler kullanmamıştır.

Ali Seydi Bey, eserin sonunda dönemin klasik ders kitaplarında gördüğümüz şekilde kitabı padişaha dua ile bitirmiştir.

Kaynakça

"Ali Seydi Biyografik Fiş 1", Atatürk Kitaplığı.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), ŞD.NF, 225/28.

Akalın, Şükrü Halûk. "Ali Seydi Bey ve Sözlükleri", Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi (STAD), Ocak 2017, s.1-7.

Akbayrak, Hasan. Milletin Tarihinden Ulusun Tarihine Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Tarih Yazımı, İkinci Baskı, İstanbul: Kitapevi, 2012.

Alkan, Mehmet Ö. "II. Meşrutiyet'te Resmi İdeoloji, Resmi Tarih ve Eğitim", Türkiye'de Tarih Yazımı, Ed. Vahdettin Engin- Ahmet Şimşek, İkinci Baskı, İstanbul: Yeditepe, 2013, s.155-179.

Ali Seydi Bey. İptidailere Mahsûs Tarih-i Osmanî, İstanbul: İkdam Matbaası,1328.

Ata, Bahri. "Tarih Öğretiminin Tarihi (169-1922 Dönemi)", Türkiye'de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı, Ed.İsmail H. Demircioğlu, Ebru Demircioğlu, Ankara: Pegem Akademi, 2017, s.1-28.

Gövsa, İbrahim Alâettin. "Seydi, Ali Seydi (1870-1933)", Türk Meşhurları Ansiklopedisi, Yedigün Neşriyat, 1946, s.353.

Gündüz, Mustafa. İstanbul'un 100 Eğitimcisi, İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, 2018.

Güven, İsmail- Akagündüz, Ümüt. "Osmanlı Devleti'nde Kadınlara Yönelik Tarih Öğretimi Çabaları ve Ali Seydi Bey'in Kızlara Mahsûs Tarih-i Osmanî Adlı Eseri", OTAM, 26/Güz 2009, s. 141-164.

Köse, Ömer Faruk. "Tarih Öğretmek İçin Yazmak Ali Reşat ve Ali Seydi'nin Tarih-i Umûmî'si", Toplumsal Tarih Dergisi, Nisan 2014, 244, s.22-26.

Merey, Zihni. "Dünyada ve Türkiye'de Tarih Eğitiminin Tarihsel Gelişimi", Tarih Nasıl Öğretilir?Tarih Öğretmenleri için Özel Öğretim Yöntemleri, Ed. Mustafa Safran, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 2016.

Somel, Selçuk Akşin. Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908) İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin, İkinci Baskı, İstanbul: İletişimYayıncılık, 2015.

Tavşancıl, Ezel- Aslan, A.Esra. İçerik analizi ve uygulama örnekleri, İstanbul: Epsilon Yayınları, 2001.

Türk, İbrahim Caner. Osmanlı Devletinde Tarih Eğitimi (1839-1922), İstanbul: Arı Sanat, 2013.

Uzun, Mustafa. "Ali Seydi Bey", İslam Ansiklopedisi, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul 1989, s.442-445.

EKLER

1.Kitap kapak sayfası.

علی سیدی

ابتدائیلره مخصوص

تاریخ عثمانی

محتویات

تاریخ عثمانی حقنده بعض مطالعات ـ عثمانلیلرك اصلی ـ ارطغرل‌بك ـ تأسس حکومت‌عثمانیه وعثمان غازی ـ اورخان غازی ـ خداوندکار ـ یلدیرم بایزید ـ فاجعهٔ سلطنت ـ چلبی سلطان محمد ـ مراد ثانی ـ فاتح سلطان محمد ، فتح قسطنطنیه ـ بایزید ثانی ـ سلطان سلیم اول ـ سلطان سلیمان اول ـ سلیم ثانی ـ مراد ثالث ـ محمد ثالث ـ سلطان احمد اول ـ مصطفی خان اول ـ عثمان خان ثانی ـ مراد رابع ـ سلطان ابراهیم ـ محمد رابع ـ سلیمان ثانی ـ احمد ثانی ـ مصطفی خان ثانی ـ احمد خان ثالث ـ محمود خان اول ـ عثمان‌خان ثالث ـ مصطفی خان ثالث ـ عبدالحمید اول ـ سلیم ثالث ـ مصطفای رابع ـ محمود خان‌ثانی ـ سلطان عبدالمجید ـ سلطان عزیز خان ـ سلطان‌مراد خامس ـ سلطان حمیدثانی ـ سلطان محمد رشاد خان

صاحب وناشری : باب عالی جاده‌سنده قناعت کتبخانه‌سی صاحبی

الیاس

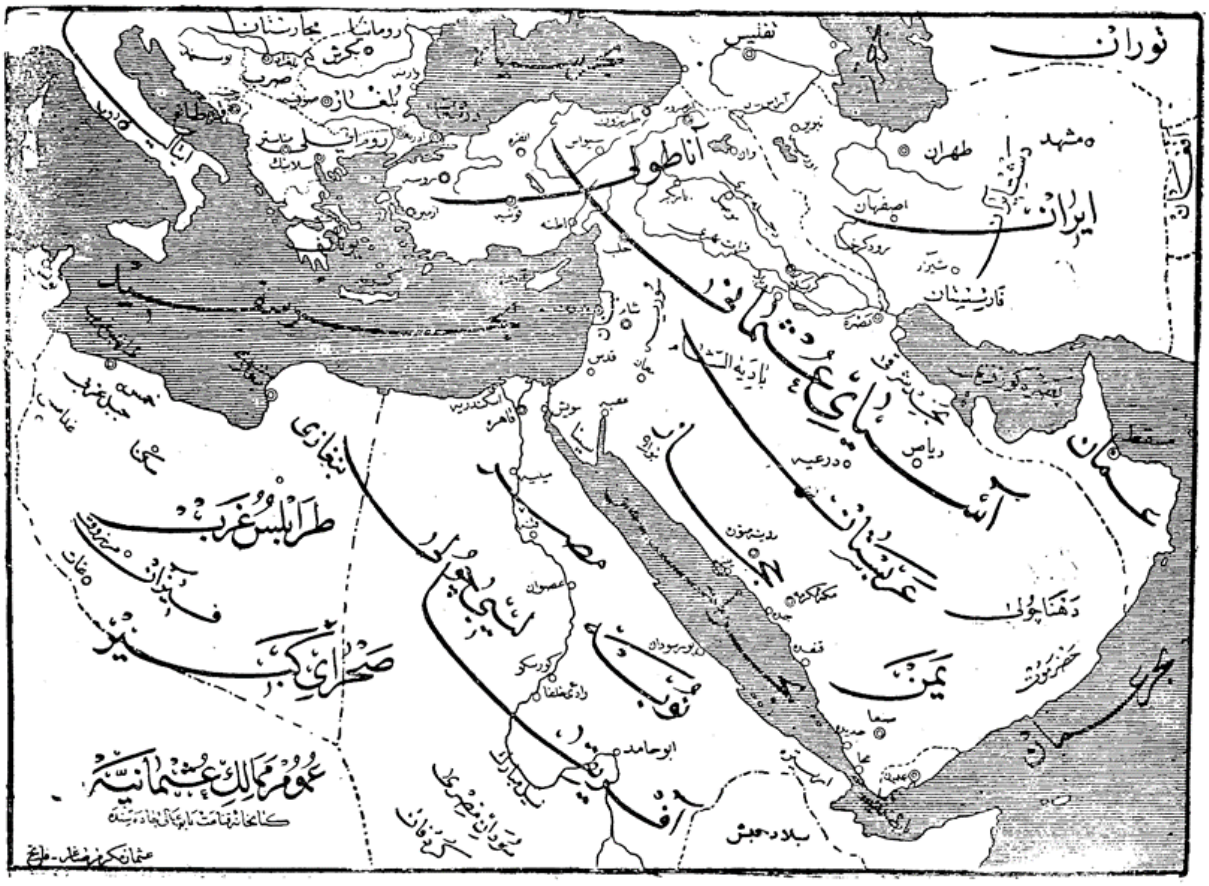
هرحقی محفوظدر

درسعادت

اقدام مطبعه‌سی

۱۳۲۸

2. Kitapta yer alan görsel. Osmanlı Devleti'nin toprakları, s.5.



3. Kitabın ihtar, sualler ve dipnotlarını gösteren örnek bir iç sayfası, s.7.

وقتیله نه‌لر یاپدیغنی شویله‌جه مختصراً * بلله‌یه‌لم ، صوکره کوجلك چکمیه‌لم .

٦ — اخطار :

فقط چوجقلر سزه برشی توصیه ایده‌یم ؛ صاقین تاریخ اوکره‌نه‌جکز دیه کتابك عباره‌لرینی ازبرله‌میکز . صوکره اونوتیرسکز ، هیچ برشی بیلمز اولورسکز . تاریخ ازبر درسلردن دکلدر . تاریخ اوکرنمك ایچون برنجی شرط معلمی کوزلجه ، جان قولاغیله دکله‌مك وایکنجی شرط بربحثی برقاچ کره دقتلیجه اوقودقدن صکره ارقداشلره حکایه کبی سویلیه‌رك مألنی* ضبط ایلمکدر . اکر بویله یاپمیه‌جق اولورسکز ضرر ایدرسکز .

سؤاللر

تاریخ عثمانی نه‌دن بحث ایدر ؟ تاریخك اهمیتی نه‌در ؟ تاریخدن نه کبی عبرتلر ولذتلر آلنیر ؟ تاریخ درسلری یالکز ابتدائیلرده‌می اوقونور؟ نیچون هرمکتبده اوقونیور ؟ ابتدائیلرده اوقونان تاریخ عثمانی درسی نه‌یه بکزر ؟ بوندن نه نتیجه چیقاره‌بیلرز ؟ تاریخ درسی نه صورتله اوکره‌نیلیر ؟

مختصر = قیصه ، مفصل اولمیان .
مأل = خلاصه ، اوزون معنی .

GENEL TÜRK TARİHÇİLİĞİNDE ORTA ASYA ARKEOLOJİSİNİN EKSİKLİĞİ VE GÜNCELLENMEME SORUNU

Dr. Öğr. Üyesi Elvin YILDIRIM

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

Özet

Arkeoloji, tarih bilim dalının başvurduğu bilim dallarından sadece biridir. Her iki bilim dalı da elde edilen kaynak ve belgelere göre güncellenebilmektedir. Gün yüzüne çıkarılan her yeni maddi kültür unsuru, tarih yazıcılığında güncellenme ihtiyacını doğurabilmektedir. Türk tarihçiliğinde ise "Orta Asya arkeolojisi ve ilişkili olduğu Türk Tarihi" meselelerinde güncellenmeme ve yeni çalışmaları takip etmeme problemi vardır. Bu bakımdan Orta Asya Tarihi yazıcılığında Tunç Çağı ve hatta neolitik dönem kültür periyodlarının kronolojik aralıkları hatalı verilmektedir. Hatta yeni çıkan Tarih kitaplarında 50 yıl önce yapılmış çalışmalara referans verilmekte, yeni çalışmalar göz ardı edilmektedir. Mevcut Kültür dönemlerinin mekânlarında problemler mevcuttur. Kültürler arası bağlantılar göz ardı edilmektedir. Kültür dönemleri ile ilgili yeterince akademik çalışma yapılmamaktadır. Orta Asya arkeolojisi Türk arkeologların ilgi alanına girmemekte, bu sebeple Genel Türk Tarihçileri konu ile alakalı çalışmalar yapmaktadırlar. Bu bakımdan söz konusu meseleler Orta Asya Kültür dönemlerinden Andronovo Kültürü ve bu kültür dönemine ait Türk tarihçiliğinde yapılan hatalar örneği üzerinden özetlenecektir.

Anahtar Kelimeler: Arkeoloji, Andronovo, Asya, Kültür, Türk.

Abstract

Archaeology is only one of the branches of the history sciences applies to. Both science departments can be updated according to resources band documents obtained. Every new material culture element that is brought to the surface may necessitate updating in the historiography. There is the problem of not updating the Central Asian archeology and related Turkic historiography and not following new studies. In this respect, the chronological intervals of Bronze Age and even Neolithic Age periods are given incorrectly in Central Asian history studies. Even new books on history have been given reference to studies made 50 years ago, new studies are ignored. There are problems in the spaces of current cultural periods. Intercultural links are ignored. There are not enough academic studies about cultural periods. Turkish archeologists are not interested in the Central Asian archeology, so General Turkic Historians are involved in the subject. In this respect, the related issues will be summarized through the example of Andronovo Culture from the Central Asian Culture Periods and the mistakes made in the Turkish historiography of this culture period.

Keywords: Archaeology, Andronovo, Asia, Culture, Turkic.

Giriş

Tarih geçmişte yaşanmış olayları kendi araştırma yöntem ve metodu içerisinde araştıran, karşılaştıran ve sorgulayan bir bilim dalıdır. Bu bakımdan tarih, yazılı kaynaklara başvurduğu gibi kendine yardımcı olacak arkeoloji, antropoloji, etnoloji, etnografya vb. ilim dallarına da başvurmaktadır. Tarih araştırmacıları yöntem olarak tarama, tasnif, tahlil, tenkit ve sentez yöntem basamaklarını kullanarak tarihte var olan bir olay veya durum hakkında araştırma sonuçlarına ulaşmaktadırlar. Bu araştırma sonuçlarına ulaşırken tarihçiler en çok neden ve sonuçlar üzerinde durarak, objektiflik ilkesine de bağlı kalmak zorundadırlar.

Tarih araştırmalarında gördüğümüz en büyük sıkıntı ise yapılan yeni araştırmalar üzerine güncellenen tarihi olay veya durumların takip edilmemesidir. Tarihçilerin ve sanat tarihçilerinin en çok başvurdukları ilim dalından biri olan arkeoloji çalışmaları günümüzde hızla devam etmektedir. Arkeologların gün yüzüne çıkardıkları ve kronoloji bilimi sayesinde yapılan yeni tarihlendirmelerle tarihi olayların seyrinde ve ilişkilerinde değişimler yaşanmaktadır. Elde edilen maddi kültür unsurunun yeri ve yapılan kronoloji çalışmaları erken dönem tarihi olaylarla ilgili sonuçların değişimine sebep olmaktadır. Türkiye'de yapılan tarih araştırmaları ise Orta Asya ve erken Türk tarihi ve arkeolojisi için hala yerinde saymaktadır.

Bir misal olması açısından Orta Asya Kültür dönemlerinden Andronovo Kültürü üzerine yapılan çalışmalar, meseleyi daha iyi görmemizi sağlayacaktır. Zira bu kültür dönemi hakkında uzun yıllar müstakil bir çalışma yapılmamıştı. Söz konusu kültür döneminin Türklerin erken ataları olabilecekleri hakkındaki Türkiye'deki ilk görüş Bahaeddin Ögel tarafından 1962 yılında ilk baskısını yaptığı İslamiyet'ten Önce Türk Kültür Tarihi adlı eserde dile getirilmiştir (Ögel, 2003:24). Söz konusu çalışmada Ögel, Andronovo insanın M.Ö. 1700'den itibaren Altaylar ve Tanrı Dağları'nda görüldüğü ve Hun devri ile Gök-Türklere kadar varlıklarını devam ettirerek Türk ırkının bir prototipi olduğu görüşündedir (Ögel, 2003:7). Bu fikir Türkiye dışında da pek çok kıymetli ilim adamı tarafından da dile getirilmiştir. Misal olarak antropolog Ginzburg, Güney Kazakistan'da farklı bölgeler ve farklı dönemlere ait mezarlarda antropolojik malzemelerde yaptığı analizlerde Arısi yakınlarındaki Şignak-Say'daki VI-VII. yy. Türk (Kengeres) mezarlarındaki yetişkin erkeğin Avrupai Andronovo tipinde, kadının ise Andronovoya yakın brakisefal tipte olduğunu ifade etmiştir (Ginzburg,1954:384). Bu örnekler elbette çoğaltıla bilinir fakat asıl konu Orta Asya Arkeolojisinin güncellenmeme meselesi olduğu için tek örnekle yetinmeyi doğru bulduk.

Ögel hocanın ardından Nejat Diyarbekirli hoca 1969 yılında Türk Sanatı Tarihi ve Araştırma ve İncelemeleri adlı çalışmasında Ögel hocaya atıf yaparak Andronovo Kültürü dönemini Güney Sibirya için 1700-1200 olarak kabul etmiştir (Diyarbekirli, 1969:118). Ardından İbrahim Kafesoğlu 1977 yılında ilk baskısını yaptığı Türk Milli Kültürü adlı eserinde Rus arkeologlar Çernikov ve Kiselev'e atıf yaparak söz konusu kültür döneminin 1700'den itibaren hâkim olduğu Altay-Sayan bölgesine ve bu kabile mensuplarının yayılım sahalarından bahsetmektedir (Kafesoğlu, 2007:54). Son olarak 1978 yılında Emel Esin'in İslamiyet'ten Önceki Türk Kültür Tarihi ve İslam'a Giriş adlı çalışmasında Sibirya Bölgesinde M.Ö 2000-1200 yılları arasında Afanesyevo ve Andronovo Kabilelerinin Avrupai-Mongoloid karışımı bir ırk tipinin vücuda geldiğinden ve Türklerin ataları olabileceklerinden bahsetmektedir (Esin,1978:3). İslam öncesi Türk Tarihi ve Sanatı için oldukça mühim çalışmalar yapmış olan bu değerli dört büyük Tarihçi ve Sanat Tarihçilerinin çalışmaları bu yıllardan günümüze değin Türk tarihçilerinin referansları olmuştur.

Ögel hoca ile başlayan erken dönem Türk Kültürü çalışmaları aradan geçen 56 yıllık süreçte maalesef pek bir aşama kaydedememiştir. Bu meselenin de belli başlı gerekçeleri bulunmaktadır. Söz konusu

Kültür dönemine ait çalışmalar Rus arkeologlar tarafından yapılmaktadır ve kaynak dili Rusça'dır. Bu kültür dönemi yazılı kaynakların işaret etmediği bir dönem aralığındadır ve tamamen arkeolojik açıdan elde edilen maddi kültür unsurlarının incelenmesini gerektirmektedir. Bu kültür envanterlerinin erken ve geç dönem diğer kültürlerle bağlantıları arkeolojik ve antropolojik açıdan karşılaştırılmalıdır. Rus arkeologlar da meseleye bu açılardan yaklaşmaktadırlar. Eğer araştırmacı bu bakımdan Rus diline ve arkeolojik açıdan terminolojiye hâkim değilse söz konusu kültür dönemleri tamamen karışmış bir yumağa benzeyecektir ve meselelerin anlaşılması konusunda araştırıcının işini güçleştirecektir. Bu bakımdan dil yeterliliği çok önemlidir.

Yapılan arkeolojik kazılarda her geçen gün yeni bir buluntu alanıyla karşılaşılmakta elde edilen malzemeler üzerinde yapılan radyo karbon çalışmalarında yeni bir kronolojik tarihlendirme ve söz konusu kültürün erken görüldüğü saha ve yayılım alanları güncellenmektedir. Bu bakımdan yeni yapılan çalışmaları takip etme zorunluluğu bulunmaktadır. Fakat Türkiye'de Türkler hakkında yazılan her yeni eserde Türklerin erken dönemine ait bilgilerde 1962'den bu yana bir güncellemenin yapılmadığı dikkat çekicidir. Oysaki Türklerin erken ataları olduğunu veya bir akrabalık olduğunu düşündüğümüz Andronovo Kültürü dönemi, yaptığımız araştırmalar sonucunda bilinenden oldukça erken bir döneme tekabül etmekte (M.Ö 2150) ve erken görüldüğü coğrafi alan Zaural sahası olarak işaret edilmektedir (Yıldırım,2017:17). Bununla birlikte Türk Kültürü'nün gelişim çağlarından biri olarak zikredilen ve Türk tarih yazıcılığında Yenisey bölgesi çevresinde en erken M.Ö 3000-2500 dönemine tarihlendirilen bir diğer kültür dönemi olan Afanasyevo Kültürü'nün son yapılan çalışmalarda Rusya Altayları'nda Firsov kazısında elde edilen malzemeler ışığında M.Ö 4. bin yılın sonunda görüldüğüne dair veriler elde edildiğini görmekteyiz (Kubarev,2009:4).

Buna göre akademik çalışmalarda özellikle arkeolojinin de işin içine dâhil olduğu dönemlerle ilgili çalışmalardaki güncellenmeme sorunu Milli Eğitim Bakanlığı yayınlarının tarih ders kitaplarına da yansımaktadır. Bu dönemlere ait bilgiler 9. sınıf tarih dersi müfredatında işlenmektedir. 9. Sınıf tarih ders kitabı 3. Ünitesi İlk ve Orta Çağlar'da Avrasya Ünitesi'nin giriş kısmında Erken Türk Kültür Dönemleri hakkında bilgiler mevcuttur (Kapar, 2017:106). Söz konusu bölümde yukarıda işaret ettiğimiz kültür dönemlerine ait malumatlar ve kültür çağları haritası mevcuttur. Harita gelişi güzel hazırlandığı gibi söz konusu bilgiler de yukarıda bahsettiğimiz gibi güncellenmemiş ve eksik bilgilerden oluşmaktadır. Üstelik Neolitik ve Tunç Çağına ait bu kültür dönemi insanının yaşantısı, öğrencinin zihninde bir şablon oluşturacak şekilde görsel olarak zenginleştirilmemiştir.

Sonuç

Tarih, elde edilen her tür belge ve bilgi ile tekrar yazılması ve güncellenmesi gereken bir bilim dalıdır. Bu güncellenmeler sadece yeni çalışmaların takip edilmesi ile mümkün olabilir. Kıymetli hocalarımızın çalışmalarının ışığında fakat yeni yapılan her çalışmayı mümkün olduğunca takip ederek ve takip edecek öğrenciler yetiştirerek bu meselenin üstesinden geline bilinir. Aksi durumda ise Tarih Bilimi geleceğe sadece eskiden kalma bilgi sarmalından başka bir şey bırakamayacaktır.

Yine Milli Eğitimimizde 9. Sınıf tarih dersi konusu olarak işlenen yukarıda bahse konu Kültür çağları salt bilgi olarak öğrenciye sunulmaktan ziyade, araştırmacılar için bile hayli anlaşılması güç meselelerin zengin görsel sunumlarla kazanım olarak sunulması gerekmektedir. Böylelikle Neolitik, Eneolitik, Tunç ve Demir Çağını takiben erken Türklerin ortaya çıkışı üzerine meseleler daha kolay anlaşılabilir hale gelebilecektir.

Kaynakça

Diyarbekirli, N. (1969). Türk Sanatı Tarihi ve Araştırma ve İncelemeleri, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Esin, E. (1978). İslamiyet'ten Önceki Türk Kültür Tarihi ve İslam'a Giriş (Türk Kültürü El-Kitabı, II, Cild I/b'den ayrı basım), İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası,

Ginzburg, V. V. (1954). Materialı k Antropologii Drevnego Naseleniya Yujnogo Kazahstana, SA XXI, Moskva-Leningrad.

Kafesoğlu, İ. (2007). Türk Milli Kültürü (27.baskı) İstanbul: Ötüken.

Kubarev, V. D. (2009). Pamyatniki Karakolskoy Kulturı Altaya, Novosibirsk.

Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı. (2017) Edit, Mehmet Ali Kapar, MEB Devlet Kitapları.

Ögel, B. (2003). İslamiyet'ten Önce Türk Kültür Tarihi (5. Baskı). Ankara: TTK

Yıldırım, E. (2017). Andronovo Kültürü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi/Sosyal Bilimler, İstanbul.

BİR YÖNTEM OLARAK "DÜNYA TARİHİNİN MORFOLOJİSİ"

Dr.Öğr. Üyesi Arzu İBİŞİ TEMELLİ

İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Özet

"Dünya tarih nedir?" ve "dünya tarihi nasıl incelenmelidir?" soruları tarih felsefesi bağlamında tartışılmışlardır. 18.-19. yüzyıl tarih felsefelerinin dünya tarihine ilerlemeci bakışına karşın, 20.yüzyılda döngüselci bir tarih yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımın en önemli temsilcilerinden biri Oswald Spengler'dir. Bu çalışmada, Spengler'in tarih felsefesi, onun "doğa olarak dünya" ve "tarih olarak dünya" ayrımı temelinde tartışmaya açılacaktır. Doğa olarak dünyanın nedenselliğine karşı, tarih olarak dünyanın yazgısallığını savunan Spengler'in, kültürlerin organik yapısını nasıl açıkladığı ve bu yapı ekseninde nasıl bir tarih modeli sunduğu gösterilecektir. Spengler'in tarih anlayışında temel kavram kültürdür ve o, tarihsel süreci kültürlerin organik yapısı üzerinden açıklamıştır. Bu nedenle o, kültür dünyasından söz ettiğinde, aynı zamanda tarih olarak dünyaya gönderimde bulunmakta ve bu dünyanın anlaşılması için ise, karşılaştırmalı morfoloji yöntemini önermektedir. Ona göre bu yöntem, tarihin döngüsel yapısını ve dolayısıyla kültürlerin yazgısını açığa çıkarmaktadır. Burada, düşünürün "batının çöküşü"ne dair kehaneti de göz önünde tutularak, bir yöntem olarak "dünya tarihinin morfolojisi" açıklanmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Spengler, kültür, dünya tarihinin morfolojisi, döngüsel tarih, yöntem.

"THE MORPHOLOGY OF WORLD HISTORY" AS A METHOD

Abstract

The questions of "what is world history?" and "how should world history be examined?" are discussed in the context of the philosophy of history. As opposed to the progressive approach to the world history of the 18th and 19th century philosophy of history, a cyclical approach emerged in the 20th century. One of the most important representatives of this approach is Oswald Spengler. In this study, philosophy of history of Spengler will be discussed on the basis of ''world-as-nature'' and ''world-as-history''. Spengler defends the destiny of the world as history, as opposed to the causality of the world as nature. It will be demonstrated how Spengler explains the organic structure of cultures and what kind of a historical model he presents based on this structure. Culture is the main concept of Spengler's theory of history and he explains the historical process through the organic structure of cultures. Therefore, when he talks about the world of culture, he also refers to the world-as-history and he suggests the method of comparative morphology to understand the world-as-history. According to him, this method reveals the cyclical structure of history and destiny of cultures. Here, "the morphology of world history" as a method will be explained by considering the prophecy of the thinker about the ''decline of the west''.

Keywords: Spengler, culture, the morphology of world history, cyclical history, method.

Giriş

Dünya tarihi sorunu, felsefenin perspektifinden ele alındığında, genellikle iki temel yaklaşım üzerinden gidilir. Bunlardan ilki, 20.yüzyıla gelinceye dek tarih felsefesi alanında ağırlığını hissettiren ilerlemeci/çizgisel tarih yaklaşımıdır[1] ; ikincisi ise, özellikle kültürlerin döngüsü şeklinde beliren ve 20.yüzyılda Spengler, Toynbee gibi isimler tarafından sistemleştirilen döngüselci yaklaşımdır. Bu çalışmada, Oswald Spengler'in dünya tarihine yaklaşımı, onun, dünya tarihinin morfolojisi olarak adlandırdığı yöntem ekseninde açıklanmaya çalışılacaktır. İlk olarak bu yaklaşım genel hatları ile ele alınacak, sonrasında kültürlerin döngüsü ve doğa-tarih karşıtlığı üzerinden Spengler'in tarih yaklaşımı açıklanmaya çalışılarak, önerdiği yöntemin temel özellikleri gösterilmeye çalışılacaktır.

Oswald Spengler'in Dünya Tarihine Yaklaşımı

Spengler'in Batının Çöküşü adlı kapsamlı ve dikkat çekici eseri, onun ilerlemeci tarih anlayışlarına yönelik eleştirisinin ürünü olarak görülmüştür. Farrenkopf'un da belirttiği gibi, Spengler bu eserinde, Condorcet, Hegel, Ranke, Macaulay, Comte, Bancroft ve Marx'ın çeşitli yazılarındaki Aydınlanma ve Aydınlanma sonrası tarih düşüncesine hakim olan ilerleme fikrine eleştiri getirmiştir (Farrenkopf, 1991, s.475.). Bu fikrin karşısında konumlanan Batının Çöküşü, dünya tarihini, bir amaca doğru gelişme gösteren bir süreç olarak değil, kültürlerin doğumu ve kaçınılmaz ölümüyle biçimlenen döngüsel bir yapı olarak sunmaktadır. Breisach, aslında daha önceden bilinen ve dile getirilen bir takım fikirler üzerine inşa edilen bu eseri[2] ile Spengler'in tarih düşüncesine katkısını şu şekilde açıklamaktadır : Spengler'in katkısı, yaratıcı hayal gücü ve son derece isabetli kehanetler olmuştu. Modern savaşın dehşetiyle gözü açılan ve Almanya örneğinde, yenilginin acısını yaşayan Batılı insanlar arasında Spengler'in görüşlerini benimsemeye açık çok sayıda insan çıkmıştı. Bu kişiler içinde bulundukları ruh halinden ötürü, zaten bir ümit ya da iyi bir haber vermeyen bir dünya tarihini kabule hazırdılar ve bu anlamda Spengler'in yapıtı tarihyazımında bir devrim niteliğindeydi. Geleneksel Avrupa merkezli dünya tarihinin yerini, hiçbir merkezi olmayan bir dünya tarihi almıştı (Breisach, 2009, s.495.) Avrupa merkezci tarih anlayışına karşı çıkışı ve kültürlerin döngüsü üzerine temellendirdiği tarih yaklaşımı ile Spengler, tarih alanında bir Kopernik keşfi gerçekleştirdiğini düşünmüştür. Bu keşif, dünya tarihinin, "yüksek kültürler" olarak adlandırılan ve Hint, Babil, Çin, Mısır, Arap, Meksika, Klasik yada Apolloncu (Yunan-Roma) ve Batı yada Faustçu kültürler şeklinde sıralanan sekiz kültür üzerinden incelenmesine dayanır ve Spengler, Batı dışı kültürler karşısında Batı kültürüne herhangi bir ayrıcalık verilmediğini dile getirir. (Spengler, 1927, s.18) Her ne kadar Kopernik keşfi benzetmesinin abartılı olduğu düşünülebilirse de, özellikle 20.yüzyılın koşulları dikkate alındığında, Spengler'in modelinin Batı merkezci tarih yazımına karşı çıkış içermesi önemlidir.

Sorokin de, Spengler'in Batı kültürü açısından "Eski-Orta-Yeni" dönemlere bölünmüş yürürlükteki Batı Avrupa tarih şemasını, "inanılmayacak kadar yavan ve anlamsız bir şema" saydığını dile getirmektedir (Sorokin, 1997, s.98). Spengler'in bu eleştirilere dayanan dünya tarihi yaklaşımı, onun ilerleme hakkındaki görüşünden hareketle değerlendirilmelidir. İnsan ve Teknik adlı eserinde Spengler, terakkinin geçen yüzyılın büyük sloganı olduğunu ve insanların önlerinde büyük bir yol gibi uzanan tarihin içinden insanlığın, esasında sadece beyaz ırkın, daha doğrusu büyük sitelerin

[1] 20.yüzyıl öncesindeki tarih anlayışlarının hepsinin ilerlemeci olduğu söylenemez. Özellikle İbn Haldun ve Giambattista Vico'nun tarihe yaklaşımları, döngüselci model çerçevesinde değerlendirilebilmektedir. Ancak 18. ve 19. yüzyıl tarih felsefelerinde baskın olan anlayış, tarihsel sürecin bir amaç doğrultusunda ilerlediği şeklindedir.

[2] Bresiach, aslında bu eserin içerdiği bir çok öğenin, Birinci Dünya Savaşı'ndan önce bilindiğini şöyle dile getirir : Felsefi fikirlerini Goethe'nin organik dünya görüşünden, Schopenhauer'in kötümserliğinden, Nietzsche'nin yaşam unsurundan; çöküş temasını daha önce, radikal eşitliğin sonuçlarından korkan Jacop Burckhardt'tan; Batı uygarlığının ırkçı nedenlerden ötürü kokuşacağı kehanetinde bulunan Kont Gobineau'dan ve dünya tarihini, akıbetleri, toplumların yükseliş ve çöküşlerini belirleyen seçkinlerin mezarlığı olarak gören Vilfredo Pareto'dan almıştı; Avrupa merkezli görüşü yıkışı, daha önce, öğrencilerini kültürler arası karşılaştırmalı tarihle tanıştıran ve sınıfın kapısına, "burada hiç kimse gelişim lafını ağzına almasın" uyarısını asan Kurt Breysig tarafından savunulmuştu (Breisach, 2009, s.495). Spengler de, Batının Çöküşü'nde, fikirleri üzerindeki Goethe, Nietszche, Schopenhauer etkilerini yer yer dile getirmiştir.

sakinlerinin, veya en doğrusu bunların "kültürlü" elitinin meydan okurcasına, devamlı olarak "ileriye" doğru aktığının görüldüğünü belirtmektedir. O, sonsuzluğa doğru yapılan bu ezeli yürüyüşün biraz gülünç olduğunu düşünmektedir. (Spengler, 1973, s.31) Zira Spengler'e göre dünya tarihi, önce bir yükseliş, sonra bir düşüşten ibarettir. (Spengler, 1973, s.33) Spengler, dünya tarihine bakışını şu şekilde açıklamaktadır : "Ben dünya tarihini, sonsuz oluşum ve dönüşümlerin, organik formların fevkalade yükselme ve alçalmalarının bir resmi olarak görüyorum. Profesyonel tarihçi ise, tam tersine, onu, üzerinde dönemlerin bir gayretle birbiri ardına eklendiği bir çeşit tenya olarak görür." (Spengler, 1927, s.21-22) Yani Spengler açısından dünya tarihi, organik yapıdaki kültürlerin doğumu, yükselişi ve ölümü ile sonuçlanan döngünün resmidir. Bu nedenle, onun dünya tarihine yaklaşımı, tarih felsefesinin temel kavramları olan "kültür" ve "medeniyet" ekseninde düşünülmelidir.

Kültürlerin Döngüsü

Spengler, tarihteki oluşum ve dönüşümü kültürler üzerinden açıklamaktadır. Onun döngüsel tarih anlayışı, kültürlerin doğumundan medeniyetin oluşumuna ve son olarak da yok oluşa giden süreç fikrine dayanır. Sorokin'in de belirttiği gibi, Spengler'in modelinde, tarihin "baş olgusu" Yüksek ya da Büyük Kültürlerdir. Kültürler organizmalardır, dünya tarihi de onların ortaklaşa yaşam hikayesidir. Kültürler doğar, büyür ve kaderlerini yerine getirdikten sonra ölürler (Sorokin, 1997, s.103). Spengler bu süreci, mevsimlere dayalı bir benzetme üzerinden açıklamıştır.[3]

Her büyük kültür, Spengler'in, ilkbahar zamanı diye adlandırdığı kırsal ve sezgisel bir çağ ile başlar. Bu genç kültürün insanları, dünyayı olağanüstü bir gizem olarak görür; onların bilinci saf bir hayalgücü, evrenleri bir mittir (Chisholm, 1935, s.36). Her kültür ilkbahardaki yeşermeden sonra sırasıyla yaz, sonbahar ve kış dönemlerinden geçer. Yaz dönemindeki yeni kültürün insanının bilinci daha gelişmiş durumdadır. Dünyayı çocuksu bir inançla karşılamak yerine, eleştirmeye ve açıklamaya başlar (Chisholm, 1935, s.36). Aklın, dinin önüne geçtiği ve matematiksel düşüncenin en yüksek seviyeye ulaştığı dönem, sonbahar dönemidir. Yunanistan'da bu dönem, Sokrates, Platon, Aristoteles dönemidir (Chisholm, 1935,s.37). Kış dönemi, medeniyetleşmenin son basamağıdır. Bu dönemde metropolis uygarlığı gelişir, ruhsal yaratıcı güç yok olur, yaşamın kendisi problematikleşir, din ve metafizikten yoksun kozmopolitliğin ahlaki-pratik eğilimleri görülür (Sorokin, 1997, s.121). Her kültür kendi medeniyetini oluşturmaya yazgılıdır, medeniyet kültürün kaçınılmaz kaderidir (Spengler, 1927, s.31) ve tüm kültürlerin yönü kış dönemi ile gelen çöküşe doğrudur. Yani organik yapılar olarak kültürlerin tarih sahnesindeki dönüşümü, önce bir yükseliş ve medeniyet haline gelme, sonra da yok olma eksenindedir. Spengler açısından "Kültür", bir tablonun, bir heykelin, bir şiirin, bir anıtın üzerinde yapılmakta olan, ama sonuçlanmamış bir çalışma ise, "Medeniyet" bitirilmiş, oluşunu tamamlamış, yapımı sonuçlandırılmış bir tablo, bir heykel, bir şiir veya bir anıttır. "Kültür" doğumun ve büyümenin süreci, "Medeniyet" doğumun, büyümenin sonucudur (Spengler,1973,s.21). Medeniyetle gelen tamamlanmışlık, önceden kestirilemez şekilde başgösteren kültürün sonudur. Her ne kadar bir kültürün nasıl ve ne zaman ortaya çıkacağı bilinemese de, medeniyet aşamasından sonra sonlanacağı bilinir.

Breisach, Spengler'in söz ettiği yüksek kültürlerin tipik yaşam döngülerini şu şekilde özetler : "tarihsiz" dönem - yükseliş ve gelişme- uygarlık dönemi (yozlaşma-düşüş) - "tarihsiz" döneme geri dönüş (Breisach, 2009, s.496). Tarih sahnesindeki tüm kültürler bu döngüsel sürece tabi olsalar da, her birinin kendine özgü bir yapısı olduğunu belirtmek gerekir. Spengler'e göre, her kültürün kendi ruhu ve bu ruha uygun yaratımları vardır. Smith, Spengler için, tarihteki aktif unsurun, kendini açığa vurmak veya somutlaştırmak için sürekli çabalayan insan ruhu, aklı veya tini olduğunu belirtmektedir. Bu ruh, zaman ve mekan, idrak ve kavrayış, sayılar ve diyagramlar, cebir ve geometri, analiz ve mantık, fizik ve metafizik, mimari ve heykelcilik, resim ve müzik, edebiyat, ticaret ve din gibi çok

[3] [...] süreç içinde bütün kültürler bireylerinki gibi yaş aşamalarından geçer. Bütün kültürlerin çocukluğu, gençliği ve yaşlılığı vardır. Çocukluğa karşılık gelen dönem ilkbahardır; gençliğe karşılık gelen yaz; olgunluğa karşılık gelen sonbahar; ve en sonunda ise yaşlılığa karşılık gelen kış, bütün bir süreci özetler. (Aysevener&Barutca, 2003, s.25)

çeşitli formlarda kendini açar. Tüm bunlar, yaratımlar olarak, kültür ruhunun ürünleri olarak görülür (Smith, 1922, s.613). Bu görüşten hareketle Spengler, kültürlerin kendi ruhlarına uygun şekilde yarattığı sembollere önem vermiştir. Kültürler, hem bu sembolik unsurlar ile birbirlerinden ayrılırlar, hem de kendi döngülerini ruhlarına uygun şekilde gerçekleştirirler.

Spengler, Batının Çöküşü'nde, her kültürel döngünün, kendine özgü tarihsel tempoyla donatıldığını ileri sürmüştür (Farrenkopf, 1991, s.476). Ancak her kültürün kendine özgü oluşu, biricikliği, kültürler arasında hiçbir etkileşimin bulunmadığını düşündürmemelidir. Sorokin'e göre, her kültür birtakım yabancı özellikler gösterir. Çoğu kültürler, böylelikle karşılıklı olarak ilişkilenmiş, birbirlerine "evlat" ya da "ana-baba" gibi bağlanmışlardır. Bununla birlikte, bütün bu gibi yabancı izler, ödünç almalar ve etkiler, daha çok "ödünç-alan" kültürün imgesinde kalıplanmış malzemeler olarak özümlenmişlerdir yahut bu malzemeye asıl özgün kültüründe taşıdığından çok başka bir anlam verilmiştir (Sorokin, 1997, s.141). Bu durumda, kültürlerin incelenmesi yoluyla kazanılacak olan tarih alanına ilişkin bilgiyi elde etme metodunun ne olacağı bir soru olarak belirmektedir. Spengler, bu metodu, kültürlerin organik yapılar olarak ele alınarak, morfolojik açıdan incelenmeleri üzerine dayandırmakta, yani dünya tarihinin incelenmesinde karşılaştırmalı morfoloji yöntemini önermektedir. Bu yöntemin temel dayanağını ise, doğa olarak dünya-tarih olarak dünya ayrımı oluşturmaktadır.

"Doğa Olarak Dünya"-"Tarih Olarak Dünya" Ayrımı

Spengler açısından "dünya" kavramı iki yönlü olarak düşünülmelidir: Doğa olarak dünya ve tarih olarak dünya. Bu iki dünya hem insanın var oluşu bakımından bütünleşen alanlardır; hem de karşıttırlar. Bu karşıtlık, Spengler'in yöntemi açısından belirleyici olmuştur. Cihan'ın belirttiği gibi, doğa olarak dünya ve tarih olarak dünya, insanın etrafındaki dünyayı anlama ve kavramada kullandığı iki yoldur (Cihan, 2017, s.148) Spengler'e göre doğa, yüksek kültürlerin insanının duyularının anlık izlenimlerini sentezlediği ve yorumladığı biçimdir. (Spengler, 1927, s.8) Yani doğa, duyuların alanıdır. Tarih ise, bunun ötesinde bir kavrayışı gerektirir.

Dünyanın bir parçası ve temsilcisi olarak insan, sadece doğanın değil, aynı zamanda, yapısı ve görünüşü bakımından farklı bir ikinci evren olan tarihin de bir üyesidir (Spengler, 1927, s.48). Spengler'in dünya tarihi yaklaşımı, bu kabulden hareketle değerlendirilmelidir. İkinci bir dünya olarak tarihin alanı, insanın kendi yaratımı olan kültürün alanıdır. Doğadaki canlılığın karşısında, tarihin alanında yapaylık hakimdir. Tarih alanında formülleştirmelere, doğa yasası türünden yasalara yer yoktur. Spengler'e göre, matematik ve nedensellik ilkesi fenomenal dünyanın doğalcı düzenine, kronoloji ve kader düşüncesi ise tarihsel düzenine yol açar. Her iki düzen de, her biri kendi hesabına tüm dünyayı kaplar. Fark sadece bu dünyanın aracılığıyla kavrandığı gözlerdedir (Spengler, 1927, s.8). Aralarındaki yapısal farktan ötürü bu iki dünyanın kavranmasında aynı yöntemin kullanılması olanaksızdır. Cihan'ın da belirttiği gibi, tarihin alanında kader fikri esas olduğundan, bu alanı kavramak, yaşam deneyimini gerektirir (Cihan, s.46).

Spengler, mekanizma olarak doğanın karşısında, organizma olarak tarihi konumlandırmıştır. "Dünya" kavramında bütünleşen bu alanlardan ilki, neden-sonuç ilişkileri kurmaya imkan tanıyan, yasalı bir alandır. İkincisi ise, yazgısallık içerdiğinden nedenselliğe tabi olamaz. Spengler'e göre tarih, salt oluşmak değildir; o bir görüntüdür, tarihçinin uyanmış bilincinden yayılan, oluşmanın oluşa baskın geldiği bir dünya formudur (Spengler, 1927, s.95). Yani, tarih olarak dünyanın kavranması ona ancak oluşmanın içinden bakmakla mümkündür. Bu nedenle de Spengler açısından bir tarih bilimi mümkün değildir. Tarih olarak dünyaya ilişkin doğru ya da yanlıştan değil, derin ya da sığ olandan söz edilebilir (Spengler, 1927, s.96); bu yüzden de tarih, Spengler için bilim değil, sanattır (Sorokin, 1997, s.101). Tarih olarak dünyanın, insana bağımlı bir yaratımlar alanı olarak görülmesi, tarihe ilişkin bir bilimden değil, sanattan söz edilmesinin sebebi olabilir. Nitekim Spengler, insanı kendi hayat taktiğinin yaratıcısı ve kültürü de, insanın yaratıcı hayatının iç şekli olarak tanımlamaktadır (Spengler, 1973, s.46)

Spengler'in, tarih olarak dünyayı inceleme yöntemini belirlerken, bir yanıyla doğa olarak dünyadan farklılıkları göz önüne tuttuğu, diğer yanıyla kendisinden önce tarihi inceleyenlerin yöntemlerinin eksik yönlerine dikkat çekmek istediği söylenebilir. Zira ilerlemeci tarih tasarımlarında, tarihin alanında ilerlemenin kendisine yöneldiği genel bir amaç aranmıştır. Ancak, Rızvanoğlu'nun da belirttiği gibi, Spengler'e göre tarihin kendisinde, kendinden makul ne bir erek ne de bir amaç bulunur (Rızvanoğlu, 2013, s.241). Spengler'e göre amaçlılık, yaşamı tersine çevrilmiş bir nedensellik olarak mekanik açıdan ele almayı deneyen yanlış bir atılımdır (Aysevener&Barutca, 2003, s.26). Spengler'in bu düşüncesi, hem ilerlemeci tarih anlayışına ilişkin eleştirisini içermekte, hem de kurguladığı yönteme gönderimde bulunmaktadır.

Karşılaştırmalı Morfoloji Yöntemi

Spengler, dünya tarihini, geçmişin düzenli bir sunumu, içsel bir postülat, biçimleri hissetme yeteneğinin ifadesi olarak görmektedir. Ona göre, şüphesiz dünya tarihini hisseder, tecrübe eder ve onun bir harita gibi okunduğuna inanırız (Spengler, 1027, s.15-16). Yani dünya tarihini kavramak, kendi içinden bakışla ve onun organik yapısını incelemekle mümkündür. Bu inceleme, tarih olarak dünyayı veya dünya tarihini "anlama"yı sağlayacaktır. Rızvanoğlu'nun belirttiği gibi, tarih incelemesinde Spengler, Dilthey'a benzer biçimde ele aldığı tarihsel nesneyi, parçalara ayırmak yerine, tarihte yaşanmış bir olayla duygudaşlık kurmak suretiyle anlama yöntemini kullanır (Rızvanoğlu, 2013, s.242) ve yöntemini "karşılaştırmalı morfoloji" olarak adlandırır.

Dünya tarihi alanında karşılaştırmalı morfoloji yönteminin dayanak noktasını, tarihsel değeri olan simgesel yapılar oluşturmaktadır. Spengler'in Batının Çöküşü'nde çokça üzerinde durduğu bu simgeler, canlı organizmalar olan kültürlerin ruhunu yansıtan unsurlardır. Resim, müzik, heykel, matematik, iktisat, din gibi pek çok unsur yüksek kültürler açısından semboller olarak kabul edilerek incelenmişlerdir. Tarih olarak dünyanın canlılığı, bu sembollerle karakterize edilmiştir. Spengler'e göre, doğanın alanındaki ölü biçimler matematiksel yasalar aracılığıyla açıklanırken; yaşayan biçimler analoji aracılığıyla anlaşılırlar (Spengler, 1927, s.4). Tarih olarak dünyanın "anlaşılmaya" uygun bir yapısı olduğu fikri, Spengler'in, tarihi bir bilim olarak görmemesinin de nedenidir. Zira Spengler açısından bilim, açıklamaya olanak veren olan doğa olarak dünya açısından mümkündür.

Sorokin, mekan mantığına dayanan doğa olarak dünya ile zaman mantığına dayanan tarih olarak dünyanın iki ayrı bilinçlilik tipinde kendilerini ortaya koyduklarını belirterek, bu iki alana ilişkin yöntemleri şu şekilde açıklamıştır : tarihsel fizyonomik yöntem, nesneyi kesip açmak yerine, onun içinde yaşayarak anlama yöntemidir. Burada, yaşayan biçimleri anlamanın aracı benzetmedir. Doğasal sistematik yöntem ise, hiçbir zaman nesnenin içinde yaşayarak anlamaya, "ona girmeye" ve tanıyan özne ile tanınan nesnenin özdeşliğine değil, gözleme ve dıştan olan (ölü) şeyi kesip açmaya dayanır. Buradaki kavrayış araçları kavram, nedensel formül, yasa, şemadır (Sorokin, 1997, s.100-101).

Nedensel formül ve yasaların söz konusu edilemediği tarih olarak dünya açısından kader yahut yazgı kavramının kullanımı da morfolojik yöntem bağlamında değerlendirilebilir. Nitekim, bu alanda tüm kültürleri kapsayan ve yukarıda belirtildiği gibi, mevsimsel döngü ile örneklenen bir kaderin hakim olduğu anlayışı, Spengler'in benzeşimler üzerine oturttuğu yönteminin dayanaklarındandır. Ona göre, insan faaliyetinin bütün sahaları aynı zamanda ve mukayeseli bir şekilde göz önüne alınmadan, insanın kaderini anlamak mümkün olmayacaktır (Spengler 1973, s.7). İnsan faaliyetinin dünya tarihindeki sembolleri bu nedenle Spengler açısından önem taşımaktadır ve bu sembolik yapılar üzerinden kurulacak benzeşim ilişkileri yoluyla, tarihsel sürece hakim olan yazgısallık net bir şekilde anlaşılabilecektir. Böylece doğum süreci önceden bilinemeyen kültürlerin, ölüm veya çöküş dönemleri tahmin edilir hale gelecek, bir kültürün kendi döngüsünün hangi aşamasında olduğu kestirilebilecektir. Bu durum, kültürler açısından geleceğin öngörülmesi anlamına gelir; yani tarih olarak dünyada yasalara yer olmasa da, öngörü mümkündür.

Dünya tarihi sahnesinde yer alan kültürlerin her birinin birbirinden bağımsız bütünlükler olarak düşünülmesi nedeniyle Spengler'in benzerlikleri temel alan yönteminin uygulanabilirliği tartışmalı hale gelmektedir. Düşünürün sıklıkla altını çizdiği yazgı, burada kendi sistemi açısından kurtarıcı rol oynamaktadır. Collingwood'un belirttiği gibi, kültürlerin hepsinin bir organizmanınkiyle tıpatıp aynı olan bir yaşam döngüsü olduğundan, her biri bütün ötekilere benzer; ilkel bir toplumun barbarlığıyla başlar; siyasal bir örgütlenme, sanatlar, bilimler vb. geliştirerek devam eder; ilk önce katı ve arkaik bir biçimde, sonra klasik dönemi içinde çiçeklenerek, ardından çöküntü içinde donarak, sonunda da herşeyin tecimselleşip kabalaştığı yeni tip bir barbarlık içine gömülerek; burada ise yaşamı sona erer (Collingwood, 2007, s.248). İşte Spengler'e göre, kültürü sona erdiren yeni barbarlık döneminin bir kültür için ne zaman başlayacağını önceden görebilmenin yolu, benzeşimler üzerinden gitmekten geçer. Bu dönemin tipik özelliklerinden biri ise makineleşme olarak gösterilmiştir.

Spengler, her ne kadar doğa olarak dünyayı kültür dünyasından ayırsa da, insanın sürekli olarak bu dünyaya bağımlı kaldığını düşünmüştür. İnsanın en önemli özelliklerinden biri yaratıcılıktır ve bu özellik, doğanın sunduğu malzemeden büyük ölçüde beslenir, doğayı dönüştürür. Ancak bu özellik, aynı zamanda, ikinci barbarlık dönemiyle gelen yozlaşmanın da sebebi olacak kadar ileri götürülmüştür. Spengler'e göre, yaratıcı insan, tabiatın sınırlarını aşmış, her yeni icadla, ondan biraz daha ayrılmış, ona düşman olmuştur. "Dünya Tarihi" işte bu seyrin hikayesidir. Bu seyirde, dünya, insan ve kainat arasında, gittikçe derinleşen bir çukurun hikayesi gizlidir : Annesine el kaldıracak kadar büyüyen bir asi çocuğun hikayesi (Spengler,1973, s.56). İnsanın üretimi arttıkça kültürün medeniyet haline gelişi ve dolayısıyla çöküşü de hızlanmaktadır. Düşünürün sözünü ettiği ikinci barbarlık dönemi, bir anlamda insanın kendi eliyle kendi dünyasını bitirdiği bir makineleşme çağıdır. Bu dönemin büyük şehirlerindeki insanları etkileyen makineleşme sonucunda, bir tepki şeklinde doğan, dine dayanan farklı eğilimler başgösterir. Bu "ikinci dindarlık süresi" Kültür-Uygarlığın yaşam devresinin sonunu, ölümünü ve muhtemelen de yeni bir kültürün doğumunu işaretler (Sorokin, 1997, s.106). Bu yeni dindarlığın, materyalist dünya görüşüne bir tepki olarak doğması dikkate değerdir.

Spengler, Batı'nın Çöküşü'nün ikinci cildinde teknolojinin ve ekonominin köleleştirdiği bir kültürün katı bir tasavvurunu sunar (Kidd, 2012, s.26). Bu köleleşme durumu açısından "kültür"ün yanısıra önemli bir kavram olarak "teknik" ortaya çıkmaktadır. İnsan ve Teknik'te Spengler, kültürü, tekniğin bir tezahürü olarak gösterir; bu güç, sanatı, politikayı ve makineyi meydana getirir (Kidd, 2012, s.27). Eğer bu yaratım sınırı aşmaya başlarsa, insan, kendi ürettiklerinin kölesi haline gelir. Barbarlaşmanın görüldüğü ve kültür döngüsünün son basamağı olan bu dönem, farklı şekillerde sembolize edilse de her kültürün içinden geçtiği bir aşamadır. Tıpkı medeniyetlerin birbirlerine üstünlüğünün olmaması gibi, herhangi bir medeniyetin bu aşamadan geçmemesi de mümkün değildir. Spengler, morfolojik açıdan Doğu kültürlerinden hiçbir üstünlüğü olmayan Batı medeniyetinin çöküşe gittiği iddiasını da bu fikirle desteklemektedir.

Bütün bunların karşılaştırmalı morfoloji yöntemi açısından önemi, Spengler'in Batının Çöküşü'nde ele aldığı kültürlerde farklı sembollerle temsil edilen unsurlar ve dönemler olmalarıdır. Benzer olayların benzer sonuçlar doğuracağı şeklindeki görüşü (Aysevener&Barutca, 2003, s.27), düşünürün dünya tarihini incelemek için böyle bir yöntem belirlemesinin sebebidir. Ancak bu yöntemin belli açıklıkları olduğu ve Spengler'i aslında kaçmaya çalıştığı bir noktaya döndürdüğü de söylenebilmektedir. Spengler'in kuramını eleştiren isimlerden Collingwood'a göre, aslında bu anlayış açıkça pozitivisttir. Çünkü tarihin yerine bir tarih morfolojisi, değeri dış çözümlemelerden, genel yasaların ortaya konmasından, bilimsel ilkelere dayanarak geleceği önceden söyleme savından (tarihsel olmayan düşüncenin kesin işareti) oluşan doğalcı bir bilim geçmiştir. Olgular organik olarak birbirinden çıkacak yerde, pozitivist bir biçimde birbirinden yalıtılmış düşünülür ... Aralarındaki tek ilişki a) zaman-uzay ilişkisi, b) morfolojik ilişkidir, yani yapı benzerliğinden oluşan ilişkiler (Collingwood, 2007, s.249). Collingwood'un bu eleştirisi, özellikle Spengler'in kültürlerin kendilerine özgü bir yapılarının olduğu şeklindeki fikrine yöneliktir. Dünya tarihi sahnesini paylaşan

kültürler arasında oldukça sınırlı bir etkileşim bulunduğu; ancak yine de aralarındaki yapısal benzerlikler nedeniyle kültürlerin döngüsüne dair genel bir bilgiye sahip olunabileceği iddiası Spengler'in tasarımını eleştiriye açık hale getirmektedir. Karşılaştırmalı morfoloji yönteminin tek eleştirilen yanı bu değildir. Smith de, benzerliklerin, oldukça değerli ve son derece fikir verici olsalar da, mantıksal değerlerinin mükemmel olmadığını söyleyerek Spengler'in yöntemini eleştirmektedir. Ona göre, bazı bağıntılar arasındaki benzerlikten şüphe duyabiliriz, ancak bundan, diğerleri arasındaki benzerliği çıkarsayamayız (Smith, 1922, 617). Bu eleştirilerden hareketle, tarihin tek bir merkezinden söz etmeyi anlamsız bulan, dünya tarihinde pek çok kültürün bulunduğunu ve dünya tarihinin bu kültürlerin toplamı olduğunu düşünen Spengler'in (Cihan, 2017, s.149) karşılaştırmalı morfoloji yönteminin onun tarih tasarımı açısından bazı açık noktalar bıraktığı söylenebilmektedir.

Sonuç

Spengler'in karşılaştırmalı morfoloji yöntemi önerisi, onun dünya tarihine yaklaşımı üzerinden değerlendirilmelidir. Düşünüre göre, dünya tarihi pek çok kültür ekseninde biçimlenir ve kültürlerin organik yapısı, morfolojik bir yöntemi gerektirmektedir. Bu yöntem aracılığıyla, kültürlerin sembolleri üzerinden çeşitli benzerlikler tespit edilebilir. Aslında her biri kendi ruhuna ve ana sembolüne bağlı kendine özgü yapılar olan kültürlerin, dünya tarihinde aynı aşamalardan geçmesi, aynı yazgıya tabi olması, aralarındaki benzerliğin kavranmasını sağlar. Batının Çöküşü'nde, bu benzerlikler, din, devlet, sanat, bilim gibi unsurların dışında, bazı özel örnekler ve kişilikler üzerinden de kurulmuştur. Ancak bu sırada Spengler'in özellikle dikkat ettiği şey, dünya tarihinin incelenmesi sırasında, Batı medeniyetine özel bir önem vermeme gayretini elden bırakmamaktır. Bu tutum, hem Batı merkezli tarih yazımına, hem de bu tarih yazımında belirginleşen ilerlemeci tutuma bir eleştiridir. Açıklamadan çok anlamaya, nedensellikten çok yazgısallığa dayanan bir alan olarak gördüğü dünya tarihinde bir amaçlılık ve yasalılık aramaya karşı çıkan Spengler, yöntemini de, tarihi yönlendiren yasanın, tarihin kendisine doğru ilerlediği bir genel amacın bulunmasına değil, sembolik yapılar üzerinden tarihsel gerçekliğin keşfedilmesine bağlı olarak temellendirmiştir. Spengler'in yöntem önerisi, her ne kadar – özellikle kültürlerin yalıtılmış yapılar olarak görülmesi sebebiyle- bazı boşluklar bıraksa da, hem döneminin toplumsal ve siyasal özellikleri yönünden, hem de tarih düşüncesinin seyri açısından bakıldığında, düşünürün çabasının çok da yersiz olmadığı görülebilmektedir. Zira onun esas kaygılarından biri, ilerlemeci ve umut içeren tarih tasarımlarının karşısında durarak, Batı medeniyetinin de diğer tüm medeniyetler gibi çökeceğini ve bu çöküşün aslında 20.yüzyılda başlamış olduğunu göstermektedir. Eğer tarih alanındaki semboller incelenerek benzerlikler tespit edilirse, bu durumun kolaylıkla fark edilebileceğini düşünen Spengler, Goethe'nin, "önemli olanın, yaşamın sonuçlarından çok, yaşamın kendisi olduğu" yönündeki görüşünden etkilenmiş ve dünya tarihini, uzaktan bakılarak, bölünüp parçalanarak değil, içinden yaklaşılarak anlaşılabilen bir yapı olarak görmüştür. Bu tasarımda, kültürler açısından tarihin sonu çöküştür. Her insanın ölümünün kaçınılmaz oluşu gibi, medeniyetlerin çöküşünün de kaçınılmaz olarak gerçekleşeceği düşüncesi ön plana çıkarılır. Böylelikle dünya tarihi, olayların gelişme yönünde sıralı olarak birbirine eklemlendiği bir süreç olmaktan ziyade, benzerlik ilişkisinin fark edilmesiyle döngüselliğin anlaşılabileceği bir alan olarak belirmektedir.

Kaynakça

Aysevener, K.& Barutca, M. (2003); Tarih Felsefesi, İstanbul : Cem Yayınevi.

Breisach,E. (2009); Tarih Yazımı, Çev.Hülya Kocaoluk, İstanbul : Yapı Kredi Yayınları.

Chisholm, A.R. (1935); Oswald Spengler and the Decline of the West , The Australian Quarterly, Vol. 7, No. 27, pp. 35-44, Australia : Australian Institute of Policy and Science .

Cihan, M. (2017); Oswald Spengler'de Tarih ve Kültür Felsefesi, Ankara : Pegem Akademi Yayınları.

Collingwood, R.G. (2007); Tarih Tasarımı, Çev.Kurtuluş Dinçer, 3.bs., Ankara : Doğu-Batı Yayınları.

Farrenkopf, J. (1991); The Transformation of Spengler's Philosophy of World History, Journal of the History of Ideas, Vol. 52, No. 3, pp. 463-485, USA : University of Pennsylvania Press.

Kidd, I.J. (2012); Oswald Spengler, Technology, and Human Nature, The European Legacy, 17:1, pp.19-31, UK : Routledge.

Rızvanoğlu, E. (2013); Çizgisel Tarihe Karşı Çıkışları Bağlamında Spengler ve Toynbee'nin Döngüsel Tarih Yaklaşımları, Kaygı, 2013/20, Bursa : Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Smith, (1922); Spengler's Theory of the Historical Process, The Monist, Vol. 32, No. 4, pp. 609-628, UK : Oxford University Press .

Sorokin, P. (1997); Bir Bunalım Çağında Toplum Felsefeleri, Çev. Mete Tunçay, 2.bs., İstanbul : Göçebe Yayınları.

Spengler, O. (1927); The Decline of the West, Trans.by C.F.Atkinson, New York : Alfred A. Knopf.

Spengler, O. (1973); İnsan ve Teknik, Çev.Kamil Turan, Ankara : Töre-Devlet Yayınevi.

GAZNELİ MAHMUD DÖNEMİ TEMEL TARİH KAYNAKLARI ÜZERİNE

Öğr. Gör. İzzetullah ZEKİ

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

Özet

Büyük Türk hükümdarı Gazneli Mahmud dönemi tarih, kültür ve medeniyetin zirveye çıktığı bir dönem olmuştur. Bu çerçevede başkent Gazne ilim, irfan, tarih, kültür ve medeniyetin de başkenti olmuş, dönemin en büyük âlim ve tarihçilerini bağrında büyütmüştür. Örneğin dönemin büyük tarihçilerinden Abdülcebbâr Utbî bu dönemde yetişmiş, meşhur "Târîh-i Utbî" eserini bu dönemde yazmıştır. Yine dönemin meşhur tarihçileri Abdülhay Gerdîzî, Ebu'l-Fadıl Muhammed b. Hüseyin Beyhakî ve Hamdullah Müstevfîler bu dönemde yetişmişler, Târîh-i Gerdîzî, Târîh-i Beyhakî ve Târîh-i Güzide adlı muhteşem tarih eserlerini bu dönemde yazmışlardır.

Bu değerli bilim adamlarının yetişmesinde Gazneli sultanları önemli rol oynamışlardır. Onların yetişmeleri için başta Gazne, Belh, Herat ve Nîşâbur olmak üzere hâkimiyet alanları içinde kalan birçok bölgede medreseler yaptırmışlar, müderrisler tayin etmişler, talebelerin istifade etmeleri için kütüphaneler inşa etmişlerdir. Başta Gazneli Mahmud olmak üzere bütün Gazneli hükümdarları yaptıkları kahramanlıklarını kalıcı olması için tarihçileri yanlarında bulundurmuşlardır. Örneğin Beyhakî Gazneli sultanlarının faaliyetlerini adım adım izleyerek tarafsız bir şekilde yazmış, Gazneli Mahmud'un başarılarından, Sultan Mesud'un başarsızlıklarından korkmadan cesurca yazmışlarıdır. Amacım "Gazneli Mahmud Dönemi Temel Tarih Kaynakları" konulu bildirimle incelediğim 24 adat Farsça ve Arapça temel eseri tanıtmak, böylece Gaznelilerin tarih eğitim ve öğretimine verdiği önemi ortaya koymaktır.

Anahtar Kelime: Gazneliler, Gazneli Mahmud, Tarih, Kaynak

ABOUT BASIC HISTORY SOURCES OF MAHMUD OF GHAZNI PERIOD

Abstract

Period of Mahmud of Ghazni, the Great Turkish Emperor, has been period in which history, culture and civilization were reached the peak. Within this framework, the capital Ghazni had been the capital of science, knowledge, history, culture and civilization, and raised the greatest scholars and historians of the time in its centre. For example, Abduljabbar Utbi, one of the great historians of the time, wrote his famous "Tarikh-i Utbi" work in that period of time. Again, Abdulhay Gardizi, Abu'l-Fadil Muhammad b. Huseyin Bayhaki and Hamdullah Mustevfi's, the famous historians of period, raised in this period of time and wrote their great historical works called as Tarikh-i Gardizi, Tarikh-i Bayhaki and Tarikh-i Guzida during this period of time.

The sultans of Ghazni played an important role in the development of these valuable scientists. In order to train them, they built madrassahs in many regions included in hegemony areas of mainly Ghazne, Balkh, Herat and Nishabur, appointed the mudarris and built libraries to be utilized by students. All rulers of Ghazni, especially Mahmud of Ghazni, kept historians around to make their heroism permanent. For example, Bayhakî followed activities of the sultans of Ghazni step by step and wrote fair-and-square, and bravely wrote the successes of Mahmud of Ghazni and failures of Sultan Masud. My purpose is to introduce 24 basic Persian and Arabic works which I have examined with my paper titled on "Basic History Sources of Mahmud of Ghazni Period", so as to reveal to importance attached to history, education and by the Ghazni.

Keywords: The Ghaznavids, Mahmud of Ghazni, History, Source.

Giriş

Gazneli Devleti'nin muktedir Sultanı Gazneli Mahmud, dini ilimlerin yanında müspet ilimlerin de gelişmesini istemiş ve desteklemiştir. Örneğin tarih, edebiyat ve coğrafya ilimleri onun döneminde adeta altın çağlarını yaşamıştır. Bu ilimlerle uğraşan kişiler teşvik ve takdir edilmiş, ödüllere layık görülmüştür. Tarih, Gazneliler döneminde büyük bir yükselişe geçmiş, tarihçiler farklı dallarda kitaplar yazmaya başlamışlardır. Farsça en fazla nasibini bu dönemde almıştır. Dönemin meşhur tarihçilerinden Ebû'l-Fazl Ahmed b. Hüseyin el Beyhakî, "Târîh-i Beyhakî" adlı eserini Farsça olarak yazmıştır. Beyhakî, 385/995 yılında Horasan'ın Beyhak bölgesinde dünyaya gelmiş, ilköğrenimini Nîşâbur'da döneminin âlim ve fakihlerinden almış, "Târîh-i Mesudî" olarak bilinen, Gazneli dönemi temel kaynaklarından "Târîh-i Beyhakî" adlı eserini yazmıştır (İbâdî, 1997:305).

Beyhakî, Gazneli Mahmud ve Sultan Mesud döneminde Divân-ı Risâlet'te üstadı Ebû Nasr b. Müşkan'ın yanında çalışmaya başlamış, üstadının vefatının ardından yaş küçüklüğü yüzünden divan başkanlığına gelememiştir (Beyhakî, 1940: 52). Sultan Abdurreşid döneminde Divân-ı Risâlet başkanlığına yükselen Beyhakî daha sonra bu görevden azledilerek hapse atılmıştır. Bir müddet sonra hapisten çıkan Beyhakî evinde okuma yazmaya başlamış, "Târîh-i Beyhakî" dışında "Zînetü'l-Kitâb" ve "Mukâmât-ı Ebû Nasr Müşkan" adlı eserlerini yazmıştır (İbâdî, 1997:306).

Gazneli Mahmud dönemi ile ilgili ilk Gazneli tarihçisi şüphesiz Ebû Nasr Muhammed b. Abdilcebbâr Utbî'dir. Utbî, Gazneli Devleti'nin Nâsırü'd-dîn Sebük Tegin tarafından kurulmasını adım adım izlemiş ve kaydetmiştir. Başlangıçta Gazneli Devleti kâtibi olarak faaliyete başlamış ancak daha sonra Ebû'l-Feth Büstî, Sebük Tegin tarafından kâtip olarak atanmıştır. Utbî'nin birçok eseri bulunmaktadır. En önemli eseri ise Gazneli Devleti'nin temel eseri Gazneli Mahmud'a nispet edilen "Târîh-i yemini"dir (İbâdî, 1997:307).

Gazneli dönemi ilgili diğer bir önemli tarihçi ise Ebû Said Abdulhey b. Dahhak b. Muhammed el-Gerdîzî'dir. Gerdîzî, Gazne'de büyümüş ve Gazne âlimlerinden eğitim almıştır. Sultan Abdurreşîd'in lakabı "Zeynü'l-Mille"ye nispeten Farsça "Zeynü'l-Ahbâr" eserini yazmış, eserinde İran tarihi, Gazneli tarihi, dini ve milli bayramlardan bahsetmiş ve Sultan Mevdud'un dönemiyle bitmiştir (İbâdî, 1997:308). Gazneli Mahmud, dini ilimler yanında beşeri ilimlerin de okutulması ve gelişmesine özellikle özen göstermiştir. Örneğin, edebiyat ve coğrafya gibi ilimler onun döneminde zirveye ulaşmış, onun teşvik ve takdirleriyle büyük âlimler yetişmiştir.

1. Târîh-i Utbî (412/1021)

Hicri V. yüzyılda yazılan "Târîh-i Utbî", araştırmamızın temel ve birinci el kaynağıdır. Bu eser, Gazneli Mahmud'un Yemînüddevle lakabına nispetle "Târîh-i Yemînî" olarak da bilinmektedir. Eserin müellifi Ebû Nasr Muhammed b. Abdilcebbâr el-Utbî er-Râzî (ö. 427/1036), "Târîh-i Utbî" olarak elimizde bulunan eserin yazmasının iki önemli sebebi olduğunu beyan etmiştir. Bu sebeplerden ilki Abdilcebbâr el-Utbî'nin kendi ifadesiyle "şefkat ve kerem sahibi" olan Gazneli Mahmud'un kalıcı ve ölümsüz olmasını sağlama amacını taşımaktadır. İkinci temel sebebi ise yine onun ifadesiyle "şan, şöhret, güç ve adalet sahibi olan Gazneli Mahmud'un hayatının satırlara sığmayacağını ve hala Şiirlerde anlatıldığını ortaya koymak" olmuştur (Utbî, 1966: 9). Utbî, ayrıca eserinde Gazneli Mahmud'un güzide bir hayata sahip olduğunu, ömrünü büyük işler için harcadığını, Müslüman devletlerin kurulmasına sebep olduğunu; kanun, ilim ve fenle uğraştığını dile getirerek eserini bunların zayi olmaması için kaleme aldığını açıklamıştır (Utbî, 1966: 18).

Utbî, eserinde genel olarak Sâmânîlerin son dönemlerinden itibaren Gazneli Mahmud'un dönemine kadar olup biten olaylara değinerek Gazneli Mahmud'un Hint seferlerinden olan Bhâtiye, Mütlan, Nagarkot, Narâyan ve Thânesâr'ın sebep ve sonuçlarından bahsetmiştir. Bu olayları da adeta Gazneli Mahmud'un adımlarını tek tek izlercesine takip etmiş ve bize aktarmıştır. Bunun yanı sıra Sâmânîlerin sülalesi ve Sîstân'ın emirlerinden Halef b. Ahmed'in hanedanı, Zîyârî hanedanı, Simcûrîler ailesi,

Karahanlılar hanedanı, Gûrlular, Garcistan padişahları, Deylemîler, Hârizmşahlar ve Afganlar hakkında bilgi vermiştir (Utbî, 1966: 16).

Eser Arapça edebi bir dile sahip olup, neredeyse olayların yarısı bize Şiirlerle aktarılmıştır. Hicri V. asırda yazılan eser, kendi döneminden sonra ortaya çıkan birçok olaylara kaynaklık teşkil etmiştir. Hicri VI. asırda Arapçadan Farsçaya tercüme edilen eserde Utbî, dönemin diğer yazarları gibi Gazneli Mahmud'u övmüş, onun Allah tarafından teyit edildiği kanaatini taşımış, kerametleri olduğunu dile getirmiştir (Utbî, 1966: 17). Kısacası Gazneli Mahmud dönemini anlatan biyografik bir eser olan "Târîh-i Utbî" ile Gazneli Mahmud dönemini anlatan diğer bir temel kaynak olan "Târîh-i Beyhakî"yi karşılaştırdığımız zaman Beyhakî'nin Gazneli Mahmud'u övmesine rağmen Gazneli Mahmud'un aleyhinde olan bazı bilgileri aktarmadan geçmediğine şahit oluruz. Örneğin Utbî'nin hiç değinmediği Gazneli Mahmud ile Yusuf Kadir Han'ın Mâverâünnehr zirvesindeki buluşma sofrasında şarap konulduğundan bahsetmiştir.

Eserin müellifi Abdilcebbâr el-Utbî, Rey'li olup hicri IV. ve V. asırda İran'da yaşamıştır. Edebi yönü ağır olan Utbî, Şiir yazmış, tarihi olayları "Târîh-i Utbî" ile "Letâyifü'l-Küttâb" alı eserlerinde kaleme almıştır. Utbî, gençlik yıllarında Rey'i terk ederek Horasan'da bulunan dayısını yanında yerleşmiş, dayısının ölümünün ardından Sâmânîlerin komutanlarından Ebû Ali es-Simcûrî ile Sebük Tegin'in yanında kalmıştır. Daha sonra Nîşâbur'da bulunan Gazneli Mahmud'un yanına geçmiş, 412/1021 tarihinde Gazneli Mahmud'un saltanatı hakkında "Târîh-i Yemînî"' adlı eserini yazmış, 427/1035 yılında vefat etmiştir (Utbî, 1966: 22). "Târîh-i Utbî" edebi bir Arapça diline sahip olduğu için günümüze defalarca farklı dille tercüme ve şerh edilmiştir.

2. Zeynü'l-Ahbâr (443/1051)

Araştırmamızın ikinci temel kaynağı ise hicri V. Yüzyılda yazılan "Târîh-i Gerdîzî"'dir. Genel dünya tarihi ile İran ve Gaznelilerden de bahseden, Sâmânîler şivesinde Farsça yazılan ve akıcı üslubun hâkim olduğu"Târîh-i Gerdîzî", 443/1051 yılında Ebû Said Abdülhey b. ed-Dahhâk b. Mahmud Gerdîzî tarafından yazılmıştır. Eserin müellifi Gerdîzî, soyadını eskiden Gazne'nin bir bölgesi olan Gerdîz'den almıştır. Gerdîzî, Gazne'de büyümüş ve Gazne âlimlerinden eğitim almıştır. Sultan Abdürreşid'in lakabı "Zeynülmille"ye nispeten "Zeynü'l-Ahbâr" olarak isimlendirilmiş ve "Târîh-i Gerdîzî" olarak meşhur olmuştur. Gazneliler döneminin temel kaynaklarından "Târîh-i Gerdîzî"'nin sadece iki nüshası günümüze kadar ulaşmıştır. Bunlardan birincisi İngiltere Bodleian Kütüphanesinde "Ouseley 240" olarak arşivlenmiş, 1194/1782 yılında istinsah edilmiştir. İkincisi nüshası ise Camberige'de "Kings Kollege 213" olarak arşivlenmiş, 1093/1629 yılında istinsah edilmiştir. Ünlü Gazneli âlimi Ebu Reyhan el-Bîrûnî'nin öğrencisi olan Gerdîzî, yarım asır kadar Gazneliler döneminde meydana gelen olayları izlemiş, sade bir dille bu olayları aktarmaya çalışmıştır. O, Gaznelileri övmesi, Saffârîleri yermesi nedeniyle Gazneli hamisi olarak görülmüştür (Gerdîzî, 2005: 1).

"Târîh-i Gerdîzî"'nin müellifi Ebû Said Abülhey b. Dahhak b. Mahmud Gerdîzî, eserinin Gazneli Mahmud ile ilgili bölümünün yazma sebebini şöyle açıklamıştır: "Peygamberler, Kelydânîderin Sultanları (Buhtunnasr'dan İskender-i Makdûnî'ye kadar), İslam halifeleri ve Horasan emirlerinin tarihlerini okuyarak ve işiterek yazdım. Ancak Gazneli Mahmud ile ilgili olanları, bizzat kendi gözümle gördüklerimi, Nimrûz, Horasan, Hârizm ve Irak'ta olup bitenleri, orada patlak veren savaşları, büyük padişahlara nasıl öfkelendiklerine şahit olarak yazdım. Allah saltanatına zeval vermesin Sultan Yemînüddevle ve Emînülmille hiçbir sıkıntı çekmeden ve kan dökmeden devletin başına geldi. Ben de bu hanedanın haberlerini özellikle hoş ve kısa bir şekilde yazmaya çalıştım" (Gerdîzî, 2005: 253).

"Târîh-i Gerdîzî"'nin bazı bölümleri ve sayfaları farklı dergilerde yayınlanmış olup ancak tam olarak 1–417 sayfa şeklinde 1967 yılında Abdülhey Habîbî tarafından Cambridge Üniversitesindeki nüshası esas alınarak tashih ve tahkik edilmiş, İntişârât-i Ferheng-i İran tarafından neşredilmiştir. 1971 yılında Ali Revâkî, Abdülhey Habîbî'nin tashih ve tahkiki üzerine Tahran Üniversitesi Dergisinde eleştirel bir

makale yazmış, Abdulhüey Habîbî de bir yıl sonra aynı dergide kendi tahkikine yapılan eleştiriye cevap yazmıştır (Gerdîzî, 2005: 20).

3. Târîh-i Sîstân (445/1053)

445/1053 yılında yazıldığı rivayet edilen ancak yazarı belli olmayan "Târîħ-i Sîstân", araştırmamız açısından önemli bir eserdir. Eser, genel olarak Sistân bölgesinin Hz. Osman döneminde fethedilmesi, Sâmânîlerin ardından Gaznelilerin eline geçmesini ele almıştır. "Târîħ-i Sîstân", ilk defa 1303–1299/1881–1885 yılında İran menşeli Pârakî Gazetesi'nin 474 ve 564 sayılarında "Târîh-i Sistân" olarak yayınlanmış, daha sonra bu gazete kaynak alınarak Üstat Bahar Melikü'ş-Şuerâ tarafından tashih ve neşredilmiştir. "Târîħ-i Sîstân", "Târîh-i Beyhakî","Târîh-i Gerdîzî" değerinde olup kullanıldığı yöntem de bu eserlere benzemektedir. "Târîh-i Sistân" Fars dilinin önemli bir nesir kitabı olmakla beraber içinde barındırdığı tarihi bilgiler açısından değerli ve nadir bir orta çağ eseridir. "Târîh-i Sîstân"'ın Üstat Bahâr Melikü'ş-Şuerâ'nın tashih ettiği şekli ise 1385/1966 yılında Tahran'da Müessese-i Khaver tarafından neşredilmiştir (Kişâverz, 1966: 277)

4. Târîh-i Beyhakî (448/1056)

Çalışmamıza kaynaklık eden temel eserlerden biri de şüphesiz hicri V. asırda Ebû'l-Fadıl Muhammed b. Hüseyin Beyhakî tarafından Farsça yazılan "Târîh-i Beyhakî"'dir. Gazneli Devleti'nin ansiklopedik tarihi sayılan, Sultan Mesud'a nispetle "Târîh-i Mesudî" olarak da anılan "Târîh-i Beyhakî", beş ve on cilt olarak Âl-i Sebük Tegin, Âl-i Mahmud, Târîh-i Âl-i Sebük Tegin ve Târîh-i Âl-i Mahmud olarak da bilinmiştir. Dokuz asır önce hazırlanmış olan bu eser günümüze sadece üç cilt halinde ulaşmıştır. "Târîh-i Beyhakî"'nin kendine has beş önemli özelliği bulunmaktadır. İlk olarak dokuz asır önce yazılan bu değerli eserin bir cildinin bile günümüze kadar ulaşmasının döneme ait bir değer olduğunu belirtmemiz gerekir. İkincisi, Gazneli ve Selçukluların egemen olduğu İran ve Horasan bölgelerini ayrıntılı bir şekilde ele alan ve bilgileri titiz bir şekilde veren nadir bir eser olmasıdır. Üçüncü önemi ise olayları geniş, tarafsız ve ibret alınacak bir şekilde ele almasıdır. Dördüncüsü dokuz asır önceki Fars dili edebiyatını önemli ölçüde riayet etmiş olması ve eşsiz bir eser olarak günümüze kadar ulaşmasıdır. Beşinci özelliği ise Gaznelilerin tarihini Şiirler ve hikâyelerle ele alarak Fars edebiyatına ayrı bir özellik kazandırmasıdır. Bu eser günümüze defalarca neşredilmiştir. İlk olarak 1278/1862 yılında İngiliz asıllı batılı oryantalistlerden Morli Capitan ve Nasavalis tarafından yayınlanmış, ikinci defa 1305/1887 yılında Seyit Ahmet Edip Peşâverî tarafından tashih ve neşredilmiştir. Ayrıca 1353/1935 yılında İranlı yazar Seyit Muhammed Ali Cevâhirî eseri iyice okumuş üzerine ekler ve haşiyeler yazmıştır. Son olarak da Said Nefîsî tarafından 1358/1940 yılında Tahran'da üç cilt olarak neşretmiştir (Beyhakî, 1941: 1).

5. Ḳābûsnâme (475/1082)

Gazneli Mahmud'un Ziyârîlerle ilişkileri açısından önemli gördüğümüz "Ḳābûsnâme", Gazneli hükümdarı Mevdüd b. Mesud'un sarayında yetişen Keykâvus b. İskender Ziyârî tarafından yazılmıştır. Ziyârîlerin hükümdarı olan Keykâvus b. İskender bu eserini nasihatname olarak oğluna yazmıştır. O, oğluna adalet, cömertlik gibi özelliklerin devleti ayakta tutacağını belirtmiştir. Sebük Tegin'in Pendnâme'sine benzeyen eser, Abdülmecid Bedevî tarafından tashih edilmiş, defalarca Hindistan ve İran'da basılmış, İngilizce ve Almancaya da çevrilmiştir. Eser, son olarak da 1969 yılında Tahran'da Ateşkede Yayınları tarafından neşredilmiştir (Veşimgîr-i Ziyârî, 1969:2).

6. Siyâsetnâme (479/1086)

Gazneli Mahmud'un adaleti ve şahsiyeti konusunda istifade ettiğimiz "Siyasetnâme" 479/1086 yılında Sultan Melikşah'ın isteği üzerine Nizâmülmülk Hasen b. Alî b. İshâk et-Tûsî tarafından kaleme alınmıştır. Daha çok geçmiş padişahların şahsiyeti ve davranışlarından örnekler verilmiş, özellikle Gazneli Mahmud'un dini ve siyasi kişiliği hakkında genişçe bilgi sunulmuştur. Eser, İran şahı Şâh

Rıza Pehlevî'nin emriyle 1381/1962 yılında Tahran'da oluşturulan bir tercüme komisyonu tarafından basılmıştır (Nizâmülmülk, 1962:6).

7. Selcûknâme (573/1177)

Hicri VI. Asırda Selçuklu Devleti'ndeki gelişmeleri ele alan, Gazneli-Selçuklu ilişkileri açısından kıymetli bir eser olan "Selcûknâme", Tuğrul Bey'e takdim edilmek üzere Zahîrüddîn-i Nîsâbûrî tarafından yazılmıştır. Bu esrin üzerinde isim yazılmamasına rağmen Ebû Bekr Necmüddîn Muhammed b. Alî b. Süleymân er-Râvendî ve Kâşânî'nin belirttiklerine göre Arslan Bey'in muallimi olan Mesud (Zahîrüddîn-i Nîsâbûrî) tarafından Tuğrul Bey'e ithaf edilmek üzere yazıldığı bilinmektedir. İçinde Gazneli-Selçuklu ilişkileri ile ilgili bilgiler barındıran "Selcûknâme"'de temel bir tarih kaynağımız olan "Târîħ-i Sîstân" ve ortaçağın değerli tarihçilerinden Râvendî ve Reşîdüddin Fazlullah'ın fikirlerinin şekil değiştirilerek aktarıldığı görünmektedir. Eser, 1960 yılında Mirzâ İsmâil Han Hamidü'l-mülk ve daha sonra Muhammed Ramazanî tarafından tashih edilmiş, 2011 yılında Tahran'da Asâtîr Yayınları tarafından neşredilmiştir (Nîşâbûrî, 1238: 18).

8. El-Muntazam Fî Târîhi'l-Mülûk Ve'l-Ümem (597/1200 Öncesi)

Abbâsî Halifesi el-Kâdir Billâh'ın Hilâfetin başına geçmesi ve Hindistan fetih hareketlerinin hızlanması açısından önemli bir eser olan 19 ciltten oluşan "el-Muntazam fî târîhi'l-mülûk ve'l-ümem" hicri VI. Asrın tarihçilerinden Ebü'l-Ferec Cemâlüddîn Abdurrahmân b. Alî b. Muhammed el-Bağdâdî İbnü'l-Cevzî (ö. 597/1201) tarafından yazılmıştır. 14. ve 15. Ciltlerinde konumuzla ilgili bölümlerin olduğu eser, Muhammed Abdulkadir Ata ve Mustafa Abdulkadir tarafından Beyrut'ta tahkik edilmiş, 1995 yılında Dâru'l-Kütûbü'l-İlmiye'de neşredilmiştir (İbnü'l-Cevzî, 1995: 182).

9. Râĥatü'ś-Śudûr ve Âyetü's-Sürûr Der Târîh-i Âl-I Selcûk (599/1202)

Araştırmamızın Gazneli-Selçuklu ilişkileri kısmında istifade ettiğimiz "Râĥatü'ś-śudûr ve âyetü's-sürûr der târîh-i âl-ı selcûk", hicri VI. Asırda yaşayan

Ebû Bekr Necmüddîn Muhammed b. Alî b. Süleymân er-Râvendî tarafından yazılmıştır. İran asıllı Râvendî, eserinde Gaznelilerin devlet olarak ortaya çıkışı, Sâmânî ve Selçuklularla münasebetlerini ele almış, Selçuklu Devletinin kuruluşu hakkında ayrıntılı bilgi vermiştir. Eser, Muhammed İkbal tarafından tashih edilmiş, Müctebâ Minevî tarafından bazı eklemeler yapılmış, 1346/1954 yılında Tahran'da Emir-i Kebir Yayınları tarafından neşredilmiştir (Râvendî, 1954: 19).

10. Ahbârü'd-Devletü's-Selcûkiyye (614/1217)

Esasen Büyük Selçuklu Devleti'nin kuruluşu ve genişlemesini ele alan ve Selçuklu Gazneli münasebetlerine değinen "Ahbârü'd-devletü's-Selcûkiyye" 622/1225 yılında yaşayan Sadreddin Ebü'l-Hasan Ali tarafından yazılmıştır. Eser, 1351/1933 yılında Lahor'da Muhammed İkbal tarafından tashih edilmiş ve basılmıştır. Eser, 1985 yılında Muhammed Nuruddin tarafından tahkik edilmiş, Beyrut'ta Dâru İkra Yayınları tarafından yayınlanmıştır (Hüseynî, 1933: 1).

11. El-Kâmil Fi't-Târîħ (627/1230)

Araştırmamızda önemli ölçüde faydalandığımız "el-Kâmil fi't-târîħ", hicri VII. Asrın önemli tarihçilerinden Ebü'l-Hasen İzzüddîn Alî b. Muhammed b. Muhammed eş-Şeybânî el-Cezerî İbnü'l-Esîr (ö. 630/1233), tarafından kaleme alınmıştır. O, eserinde dünyanın yaratılış tarihinden itibaren 628/1231 yılına kadar ortaya çıkan olayları ele almış, Gazneli Devleti'nin kuruluşu ve yıkılışını ayrı bir bölümde incelemiştir. "el-Kâmil fi't-târîħ"'in bizim çalışmamız açışından önemi ise Gazneliler hakkında bilgi aktaran temel kaynaklardan biri olmasıdır. Çalışmamıza dair sağlam bilgiler sunan "el-Kâmil fi't-târîħ" ilk defa oryantalist Suidcar Luis tarafından bilimsel ve analitik olarak 1851–1877 yılları arasından tahkik edilmiş, XII cilt halinde Londra'da basılmıştır. "el-Kâmil fi't-târîħ", son olarak

2004 yılında Tahran'da Seyit Muhammed Hüseyin Ruhânî tarafından İntişârât-i Asâtir'de yayınlanmıştır (İbnü'l-Esîr 2004: 7).

12. Tabakât-ı Nâsırî (657/1258)

Araştırmamız ile ilgili önemli bilgiler sunan "Tabakât-ı Nâsırî" hicri VII. asır tarihçilerinden olup 660/1261 yılında vefat eden el-Kadı Minâhacüddîn Ebû Ömer Osman b. Sirâciddîn Ömer el-Cûzcânî tarafından Farsça olarak iki cilt halinde yazılmıştır. Eser daha sonra 1404/1984 yılında Abdülhey Habîbî tarafından tahkik edilmiş ve Tahran'da Dünyayı Kitâb tarafından neşredilmiştir. Toplamda 23 tabakadan oluşan "Tabakât-ı Nâsırî'"nin birinci cildi 21 tabakadan oluşmuştur. Bu ciltte Peygamberler, Raşit Halifeler, Emeviler, Abbâsîler, Doğu sultanları, Horasan, Gûr, Hint tarihi ve Moğol saldırısından bahsedilmiştir Cûzcânî, 1984: 1).

"Tabakât-ı Nâırî'"nin bizim araştırmamız açısından önemi ise Gazneli Mahmud'un Hindistan seferleri ve putperest Hindûlara karşı verdiği kutsal cihad mücadelesinin tarafsız bir şekilde ele alınmış olmasıdır. Eser, tarihi geçmişi itibariyle araştırmamızın ana kaynaklar arasına girmekte ve Gazneli Mahmud'un Hindistan seferlerini Allah rızası için yaptığını vurgulamaktadır.

13. Mecma'u'l-Ensâb (697/1297)

Gazneli Devleti'nin kuruluş süreci hakkında ayrıntılı bilgi sunan "Mecma'u'l-ensâb", hicri VIII. Asırda Muhammed b. Ali b. Muhammed Şebânkâreyî tarafında kaleme alınmıştır. 697/1297 yılında Fars bölgesinin Şebânkâreyî bölgesinde dünyaya gelen Muhammed b. Ali b. Muhammed Şebânkâreyî, 736/1336 yılında eserini tamamlayarak Moğol hükümdarı İlhan'a ulaştırılması için Hâce Giyâseddin'e teslim etmiştir. Ancak İlhan eser kendisine ulaşmadan vefat etmiştir. Şebânkâreyî, eserinde genel olarak dünyanın yaratılışı, peygamberler tarihi, Moğol tarihi ve Türk hükümdarlarından bahsetmiştir. Özellikle eserinin 347–382 sayfalarında Gazneliler hakkında ayrıntılı bilgi vermiştir. Eser, 1404/1984 yılında Emir-i Kebir Yayınları tarafından Tahran'da basılmıştır (Şebânkâreyî, 1984: 26).

14. Câmi'u't-Tevârîh (702/1302)

Araştırmamız açısından önem arz eden "Câmi'u't-tevârîh", ortaçağın önemli Türk tarihçilerinden sayılan, 718/1318 tarihinde vefat eden meşhur İlhanlı veziri Reşîdüddin Fazlullah-ı Hemedânî tarafından yazılmıştır. Bu eser 705/1306 tarihinde üç cilt ve 709/1310 yılında dört cilt halinde tamamlanmış, Gazan Han'ın halefi Olacaytu Han'a takdim edilmiştir. Ancak Olcaytu Han eseri kabul etmemiş, Gazan Han'a ithaf etmesini önererek kendisi için ayrı bir genel tarih yazılmasını istemiştir. Bundan dolayı birinci cilt "Târâh-i Gazânî" olarak da bilinmiştir. Eserin birinci cildinde Türk-Moğol tarihi, Olacaytu ailesi, Gazan Han'dan Cengiz Han'a kadar Moğol tarihinden bahsedilmiştir. Olcaytu Han'ın emriyle yazılan ikinci ciltte ise Olcaytu Han'ın doğumu sonrasındaki gelişmeler esere eklenmiştir. İkinci ciltte ise Hz. Âdem'den, İsrailoğullarına ve Hz. Muhammed (s.a.v.)'den, Hülefâ-i Raşîdin'e, Emevilerden, Abbâsîler, Gazneliler, Selçuklular Hârizmşahlar, Salgurlular, İsmaîlilere kadar, Oğuz Han'ın torunları, Türkler, Çinliler, Yahudiler, Germen, Frank İmparatorluğu ve Hintliler hakkında bilgi verilmiştir (Reşîdüddin 2010: 9).

15. Târîh-i Güzîde (730/1329)

Çalışmamızın temel kaynaklarından biri de hicri VII. Asırda Arap asıllı Şiî bir ailenin çocuğu olan, 680/1281 yılında bugünkü İran topraklarında bulunan Kazvîn'de dünyaya gelen Hamdullah Müstevfî Hemedanî tarafından Farsça olarak yazılan "Târîh-î Güzîde"'dir. Müstevfî, ilk olarak İlhanlı veziri Hâce Reşîdüddîn Fazlullah b. İmâdiddevle Ebi'l-Hayr b. Muvaffakiddevle Âlî et-Tabîb el-Hemedânî'nin oğlu oğlu Giyasüddin'e ithaf ettiği eserinde İran tarihi, Hz. Muhammed (s.a.v.), Hulefâ-yi Râşidîn dönemi, İslamiyet döneminde İran ve Turan'dan bahsetmiştir. O, eserinin dördüncü babının üçüncü faslında esas konumuz olan Gazneli Devleti'nden bahsetmiştir. Müstevfî, eserinde Hâce Reşîdüddîn Fazlullah'ın Câmi'u't-tevârîh'i Taberî'nin "Târîhü'l-ümem ve'l-mülûk"'ü, İbnü'l-Esîr'in

"el-Kâmil fi't-târîh"'i, Cüveynî'nin "Târîh-i Cihangüşâ"'si, Zahîrüddîn-i Nîsâbûrî'nin "Selçûknâme"'si ve İmâmü'l-Haremeyn Ebü'l-Meâlî Rüknüddîn Abdülmelik b. Abdillâh b. Yûsuf el-Cüveynî et-Tâî en-Nîsâbûrî'nin (ö. 478/1085) "Mecma'u Ensâbi'l Meslek"'inden yararlanmıştır. "Târîh-i Güzîde" daha sonra Abdülhüseyin Nevâî tarafından bir cilt halinde tahkik edilmiş, Tahran'da İntîşârât-i Emir-i Kebir tarafından neşredilmiştir (Müstevfi, 2015: 13).

Onun diğer bir eser "Nüzhetü'l-Kulûb"(740/1339) da çalışmamızın ana kaynaklarından sayılır. Eserin 146 ve 147 sayfalarında Mahmud-ı Sebük Tegin başlığı altında Gazneli Mahmud'un başkenti olan Gazne şehrinden bahsedilmiştir. Ayrıca Gazneli Mahmud'un egemenliği altında bulunan diğer bölgeler hakkında da coğrafi bilgiler sunulmuştur. Eser, 1984 yılında Gaye Letrange tarafından tashih edilmiş, eklemeler yapılmış, Tahran'da Dünyay-ı Kitâb Yayınları tarafından neşredilmiştir (Müstevfî 1984:146).

16. El-Cevâhirü'l-Mudıyye Fî Tabakâti'l-Hanefîyye (775/1373 Öncesi)

Araştırmamızın Gazneli Mahmud döneminde yetişmiş Hanefî âlimler ve kadılar konusunda yararlandığımız tabakat eserlerinden "el-Cevâhirü'l-mudıyye fî Tabakâti'l-Hanefîyye", hicri VIII. Asırda yaşayan Ebû Muhammed Muhyiddîn Abdülkādir b. Muhammed b. Muhammed el-Kureşî el-Mısrî (696–775) tarafından yazılmıştır. Genel olarak Horasan Hanefî âlimlerinin hayatını inceleyen eser, 1988 yılında Rıyad'da Abdulfettâh Muhammed el-Hulû tarafından tahkik edilmiş ve Hicir Yayınları tarafından neşredilmiştir (Kureşî, 1978: 134).

17. Âsârü'l-Vüzerâ (875/1470)

Gazneli Mahmud'un vezirlerinden de bahseden "Âsârü'l-vüzerâ", Timurluların devlet adamlarından Seyfeddin Hâcî b. Nizâm Ukaylî tarafından Ebû Alî Kıvâmüddîn Nizâmülmülk'e ithaf edilmek üzere yazılmıştır. 12 babdan oluşan eserin birinci bölümünde Hulefây-i Râşidîn öncesi vezirler, Emevi vezirleri, Abbâsî vezirleri, Sâmânî vezirleri, Gazneli vezirleri, Büveyhî vezirleri, Selçuklu vezirleri, Hârizmşah vezirleri, Cengiz Han ve onun torunlarının vezirleri, Âl-i Muzaffer vezirleri, Gûrlular ve Timurluların vezirlerinden bahsedilmiştir. Son olarak "Âsârü'l-vüzerâ", 1377/1958 yılında Tahran Üniversitesi tarafından neşredilmiştir (Ukayli, 1958:1).

18. Düstûrü'l-Vüzerâ (960/1500)

Gazneli Mahmud'un vezirlerini ele alırken yararlandığımız "Düstûru'l-Vüzerâ", Hicri X. asrın tarihçilerinden Gıyâsüddîn b. Hâce Hümâmiddîn Muhammed b. Hâce Celâliddîn Muhammed b. Hâce Burhâniddîn Muhammed-i Hüseynî Şîrâzî Hândmîr (880–942) tarafından kaleme alınmıştır. Hândmîr, İslam tarihinde geçen vezirlerden başlayarak Timurlular dönemine kadar gelen vezirlerin hayatından bahsetmiştir. Eser, Said Nefsi tarafından tashih edilmiş, 1395/1976 yılında Tahran'da İkbal Yayınların tarafından yayınlanmıştır. (Hüseynî 1976: 21).

19. Târîh-i Gülşen-i Maarif (1249–1834)

Gazneli Mahmud'un Gazneli Devleti'nin başına geçişi konusunda yararlandığımız "Târîh-i Gülşen-i Maarif", 1251/1835 yılında vefat eden hicri XI. Asır Osmanlı tarihçisi Ferâ'izî-Zâde Mehmet Said tarafından 1249/1834 Osmanlı Türkçesinde tamamlanmış, II. Mahmud'a takdim edilmiştir (Özcan, 1995:366).

20. Diğer Kaynaklar

Çalışmamızla doğrudan ilişkisi olmayıp ancak dolaylı olarak istifade ettiğimiz başka temel kaynaklar da bulunmaktadır. Bu temel kaynaklardan biri "Târîh-i Buhârâ" (332/943)'dır. Araştırmamızda istifade ettiğimiz"Târîh-i Buhârâ", hicri V. Asrın âlimlerinden Ebû Bekr Muhammed b. Ca'fer en-Narşahî (286–384) tarafından kaleme alınmıştır. Genel olarak Buhara'nın tarihi ve fethinden bahseden eser, Ebû Nasr Ahmed b. Muhammed b. Nasr el-Kubâvî tarafından Farsça'ya tercüme edilmiş,

Muhammed b. Zufer b. Ömer tarafından ihtisar edilmiş, Muderris Rızavî tarafından tashih edilmiş, 1973 yılında İran'da Çâphâne-i Saadet Yayınları tarafından basılmıştır (Narşahî, 1973: 69).

Nîşâbur tarihinden bahseden diğer bir temel kaynağımız "Târîh-i Nîşâbur" 388/998 yılında Ebû Abdullah Hâkim en-Nîsâbûrî tarafından yazılmıştır. 748/1347 yılında vefat eden Ebû Abdillâh Şemsüddîn Muhammed b. Ahmed b. Osmân ez-Zehebî et-Türkmânî el-Fârikī ed-Dımaşkī özetleyerek "Muḫtaśar Târîh-i Hâkim" şeklinde yayınlamıştır. Eser daha sonra Ali Rıza Kayânî tarafından neşre hazırlanmış ve 1996 yılında Tahran'da Âkâ Yayınları tarafından basılmıştır (Nîşâbûrî, 1996: 3). Araştırmamızda istifade ettiğimiz "el-Âsârü'l-bâkıye ani'l-kurûni'l-hâliye" (1000/390), 362–440/973–1048 yılları arasında yaşayan, Gazneli dönemi tarihçilerinden Ebû Reyhan Muhammed b. Ahmed el-Bîrûnî tarafından kaleme alınmıştır. Eser daha sonra İlhanlı veziri Reşîdüddin Fazlullah-ı Hemedânî'nin dikkatini çekmiş, eseri şerh etmiş, "Câmi'u't-tevârîh" adlı eserinde bu eserinden yararlanmıştır. XIII. Asrın yarısında ise Ali Kulu Mirzâ (1234–1298) tarafından "İtizâdü's-Saltana" olarak şerh edilmiştir. 1285/1869 yılında Londra'da tercüme edilen eser, son olarak 1421/2001 yılında Tahran'da Mirâs-ı Mektûb Yayınlarınlar tarafından neşredilmiştir (Bîrûnî, 2001: 42). Gazneli Mahmud dönemi Şâfiî âlimler konusunda istifade ettiğimiz"Tabakâtü'ş-şâfiiyyetü'l-kübrâ", Ehl-i Sünnet Şafii fakihlerinin hayatını ve rivayetlerini inceleyen ve Gazneli Mahmud dönemi müderrisleri hakkında da bilgi veren bu eser, hicri VIII. asır âlimlerinden Ebû Nasr Tâcüddîn Abdülvehhâb b. Alî b. Abdilkâfî es-Sübkî (ö. 771/1370) tarafından yazılmıştır. Eser, 1918 yılında Abdülfettâh Muhammed el-Hulû ve Mahmud Muhammed et-Tennâcî tarafından tahkik edilmiş, Kahire'de Dârû İhyau'l-Kütübü'l-Arabiye Yayınları tarafından neşredilmiştir (Sübkî, 1918: 65).

Gazneli Mahmud dönemi âlimler ve fakihler bölümü üzerine çalışırken Gazneli Mahmud'un egemenliği altında bulunan Hemedan bölgesi konusunda yararlandığımız "Tabakâtü'l-havâs ehlü's-sıdkı ve'l-ihlâs", adlı eser hicri IX. Asırda yaşayn Ebü'l-Abbâs Zeynüddîn (Şihâbüddîn) Ahmed b. Ahmed b. Abdillatîf eş-Şercî ez-Zebîdî (ö. 893/1488) tarafından yazılmıştır. Ortaçağ âlimleri ve fakihler hakkında bilgi aktaran eser, 1986 yılında Beyrut'ta ed-Dâru'l-yemenîyye tarafından neşredilmiştir (Zebîdî, 1986: 234).

Sonuç

Gazneli Mahmud'un İslam dinine bağlılığı, ilme ve ulemaya saygısı devlet siyasetinin temellerini oluşturmuştur. İslam âleminin sancaktarlığını yapacak Gazne Devleti de bu temeller üzerine kurulmuştur. Bu dönemde başkent Gazne, binlerce âlim, şair, edebiyatçı ve sanatçıya ev sahipliği yaparak siyasi birliğin yanında ilim ve medeniyetin de başkenti haline gelmiştir. Gazne Sarayında günlük dört yüzden fazla şair, fetih şiirleri söylemiş, Utbî ve Beyhakîler, Gerdîzîler fetih tarihlerini yazmış, Bîrûnî ve İbn Sînâlar yıldızları izlemiş, Kadı Ebu Muhammed en-Nâsıhî ve Kadı Sâidler fetva ve içtihatlarıyla ülkenin ve İslam âlemin sorunlarını çözüme kavuşturmuşlardır.

İlmi, devletin dinamiği ve temel taşları olarak gören bir sultanın ilmi faaliyetlerini dönemin çağdaş eserlerine dayanarak gün yüzüne çıkarma ve bilime bir katkı sunmayı hedefledik. Bu doğrultuda ilk olarak dönemin resmi dilleri olan Farsça ve Arapça olarak yazılan temel eserleri inceledik. İkinci olarak, Gazneli Mahmud'un kullandığı ve günlük orduda konuşulan Türkçe kaynakları ele aldık. Ancak Gazneli Mahmud dönemini anlatan Türkçe yazılmış herhangi bir esere ulaşamadık. Ulaştığımız Uygur Türkçesindeki eserlerin de doğrudan Gazneli Mahmud'dan bahsetmediği kanaatine vardık. XVIII. yüzyılda Osmanlı Türkçesinde yazılan eserleri incelediğimizde de söz konusu eserlerin dönemin Farsça ve Arapça eserlerinden esinlenerek yazıldığına veya doğrudan tercüme edildiğine şahit olduk.

Kaynakça

Beyhakî, Ebu'l-Fadıl Muhammed b. Hüseyin, Târîh-i Beyhakî, I. Baskı, nşr: Said Nefisi, Sanayi Yayınları, Tahran, 1940.

Ebû Muhammed Muhyiddîn Abdülkādir b. Muhammed b. Muhammed el-Kureşî el-Mısrî (696–775), el-cevâhirü'l-mudıyye fî tabakâti'l-Hanefîyye, thk: Abdulfettâh Muhammed el-Hulû, Hicir Yayınları, Cize, 1978.

Bîrûnî, Ebu Reyhan Muhammed b. Ahmed, el-Âsârü'l-bâkıye ani'l-kurûni'l-hâliye, nşr: Mirâs-ı Mektûb, Tahran, 2001.

Cûzcânî, el-Kadı Minâhacüddîn Ebû Ömer Osman b. Sirâciddîn Ömer, Tabakât-ı Nâsırî, thk: Abdülhay Habîbî, Dünyayı Kitâb Yayınları, Tahran, 1984, s. 1.

Gerdîzî, Ebu Said Abülhey b. Dahhak b. Mahmud, Zeynü'l-Ahbâr (Târîh-i Gerdîzî), tsh: Rahim Rızâzâde Melik, Encümen-i Âsâr ve Mefâhir-i Ferhengi Yayınları, Tahran, 2005.

Hüseynî, Sadrüddin Ebu'l-Hasan Ali b. Seyidü'i-İmam eş-Şehid Ebi'l-Fevârîs b. Nâsir b. Ali, Ahbârü'd-devletü's-Selcûkiyye, tsh: Muhammed İkbal, Pencap Üniversitesi, Lahor, 1933.

Narşahî, Ebû Bekr Muhammed b. Ca'fer, (286–384), Târîh-i Buhârâ, thk: Muhammed b. Zufer b. Ömer, Çaphane-i Saadet, İran, 1973.

Reşîdüddin, Fazlullah, Câmi'u't-tevârîħ (Selçuklu Devleti), çev: Erkan Göksu, H.Hüseyin Güneş, Selenge Yayınları, İstanbul, 2010.

Hândmîr, Gıyâsüddîn b. Hâce Hümâmiddîn Muhammed b. Hâce Celâliddîn Muhammed b. Hâce Burhâniddîn Muhammed-i Hüseynî Şîrâzî, Düstûrü'l-vüzerâ, tsh: Said Nefisî, İkbal Yayınları, Tahran, 1976.

İbâdî, Abdulkerim, Horasan Fî'l-Asrı'l-Gaznevî, Editör: Numan Cebran, Katar Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesi Tarih Bölümü, Ürbed'ül-Ürdün Yayınları, Ürdün, 1997.

İbnü'l-Cevzî, Ebu'l-Ferec Abdurrahman b. Ali b. Muhammed, el-Muntazam fî târîhi'l-ümem ve'l mülûk, thk: Muhammed Abdulkadir Ata ve Mustafa Abdulkadir Kadir, Dâru'l-Kütübü'l-İlmiye, Beyrut, 1995.

İbnü'l-Esîr (Ö. 630/1233), Ebü'l-Hasen İzzüddîn Alî b. Muhammed b. Muhammed eş-Şeybânî el-Cezerî, el-Kâmil fi't-târîħ, thk: Seyit Muhammed Hüseyin Ruhânî İntîşârât-ı Asâtîr Yayınları, Tahran, 2004.

Kişâverz, Kerim, Hezâr Sâl Nesr-i Fârisî, Şirket-i Sehâmî Ofset Yayınları, Tahran, 1966, s. 277.

Müstevfi, Hamdullah İbn Ebû Bekir Ahmed, Târîh-i Güzîde, çev: Erkan Göksu, Bilge Kültür Sanat Yayınları, İstanbul, 2015.

----------, Nüzhetü'l-Kulûb, thk: Gay Letrange, Dünyay-ı Kitâb, Tahran, 1984.

Nîşâbûrî, Ebu Abdullah Hâkim, Târîh-i Nîşâbûr, nşr: Ali Rıza Kayânî, Tahran, Âka Yayınları, 1996.

Nîşâbûrî, Zahîrüddîn-i, Selcûknâme, tsh: Mirza İsmail Han Hamidü'l-Mülk, Asâtîr Yayınları, Tahran, 1346/1238.

Nizâmülmülk, Hasen b. Alî b. İshâk et-Tûsî, Siyreu'l-mülûk ya Siyâsetnâme, tsh: Hiyu Berk Darak, çev/nşr: Kitâb Yayınları, 1962.

Özcan, Abdulkadir, "Ferâ'izî-Zâde Mehmet Said", DİA, VII, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1995.

Râvendî, Muhammed b. Ali, Râĥatü'ś-śudûr ve âyetü's-sürûr der târîh-i âl-ı selcûk, tsh: Muhammed İkbal, Emir-i Kebir Yayınları, 1954.

Sübkî, Ebû Nasr Tâcüddîn Abdülvehhâb b. Alî b. Abdilkâfî (ö. 771/1370), Tabakâtü'ş-şâfiiyyetü'l-kübrâ, IV, thk: Abdülfettâh Muhammed el-Hulû ve Mahmud Muhammed et-Tennâcî, Kahire'de Dâru İhyau'l-Kütübü'l-Arabiye, Kahire, 1918.

Şebânkâreyî, Muhammed b. Ali b. Muhammed, Mecma'u'l-Ensâb, Mecma'ul Ensâb, nşr: Emir-i Kebir Yayınları, Tahran, 1984.

Utbî, Ebû Nasr Muhammed b. Abdilcebbâr, Tercüme-i Târîh-i Yemînî, çev: Ebû'ş-Şeref Nâsîh b. Zafer Curfadekânî, thk: Cafer Şîar, Tahra Üniversitesi Yayınları, Tahran, 1966.

Ukayli, Seyfüddin Hacı b. Nizam, Âŝârü'l-vüzera, Tahran Üniversitesi Yayınları, Tahran, 1958.

Zebîdî, el-Allame Ebü'l-Abbas Ahmed b. Ahmed b. Abdullatif es-Sirâcî, Tabakâtü'l-havâs ehlü's-sıdkı ve'l-ihlâs, ed-Daru'l-Yemeniye, Beyrut, 1986.

Ziyârî, Keykâvus b. İskender Veşimgîri, Kābûsnâme (Nasıhatnâme), tsh: Abdülmecid Bedevî, Ateşkede Yayınları, Tahran, 1969

OSMANLI VE CUMHURİYET TARİHÇİLİĞİNİN MADUN BIRAKILMIŞ YÜZÜ: "KADIN TARİHİ"[4]

Dr. Şeyda ÖZÇELİK

Özet

İnsanın varoluşuyla birlikte başlayan tarih yazıcılığı, insanlığın geçmişini, deneyimini ve her türlü öğretisini bugüne aktarmıştır. Bu aktarımda hükmetme yetkisini elinde bulunduran egemen kültür, çoğunlukla erile ait olmuştur. Bugüne kadar yazılmış tarihte, kadınlar; savaş çıkartan, ağlatan, yönlenen, entrikalarla yönlendiren ya da benzer olumsuz nitelikler taşıyan varlıklar olarak tanımlanmışlardır. Onlar hakkında gündelik ve önemsiz bilgiler verilmiş, anekdotlarda erkek dünyasının şekillendirdiği, gölge karakterler olarak yer almışlardır. Ancak tarih bilimindeki değişim ve dönüşümlerin toplumsal tarihçiliği ortaya çıkarması ve toplumun alt parçacıklarının geçmişinin tarihe konu olmaya başlamasıyla kadınların tarihi merak uyandırmıştır. Toplumsal tarih ekseninde şekillenen "Kadının Tarihi"ni yazmak, tarihe etki eden ideoloji ve aygıtlar eşliğinde yapılmıştır. Sonuçta sistemle bağlaşık ve sistem tarafından kurgulanan bir "Kadın Tarihi" kavramı ortaya çıkmıştır. Böylesi tarih; bazen taraflı, bazen tırpanlı ve çoğunlukla da eksik bırakılmıştır. Osmanlı ve Cumhuriyet Türkiye'sindeki tarihçilik modelinde ise kadınlara ait tarih bazen uğursuzlaştırılarak satır aralarına sıkıştırılmış, dönem dinamiğine göre bazen de kadının tarihi şanla, şöhretle, övgüyle yazılmıştır. Bu bağlamda çalışma, Osmanlı ve Erken Cumhuriyet tarih yazıcılığında kadının ve tarihinin ne şekilde aktarıldığını değerlendirmek ve dönemsel çıkarımlarda bulunmayı amaçlamaktadır. Doküman analizi yöntemiyle yapılan bu çalışmada, Osmanlı ve Cumhuriyet Tarihi aktarılırken kadınların nasıl tanımlandığı, hangi yönlerinin vurgulandığı ve dönem kayıtlarındaki kadının sınırlılıkları analiz edilmiştir. Dönem tarihçiliğinin, diskur haline getirdiği kadın modelinin Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte farklılaşıp farklılaşmadığı tartışılmış ve dönem belgeleriyle "Kadın Tarihi"nin algılanış biçimi ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tarihçilik, Kadın, Kadın Tarihi, Osmanlı Devleti, Türkiye Cumhuriyeti Devleti.

THE SUBALTERN FACE OF THE OTTOMAN AND REPUBLICAN HISTORIOGRAPHY: "WOMEN HISTORY"

Abstract

History writing, begining with existence of human, has conveyed the past, the experience and all kinds of teaching of humanity to the present. The dominant culture, which retains the power to govern in this transfer, has mostly belonged to masculine. In the history so far written, women was defined as warlike, cry maker, inclined, director with intrigues, or possessing similar negative qualities. Daily and insignificant information was given about them, and they were included in the anacdotes as shadow characters shaped by the male world. However, the history of women aroused curiosity as the changes and transformations in history science reveal social historiography, and the past of the sub-particles of society begin to become a subject of history. Writing of "Women History" shaped in the axis of social history, made in the accompaniment of ideologies and devices that affect the history. As a result, a concept of "Women History" which was related to the system and edited by the system, emerged. Such a history was sometimes subjective, sometimes censored, and often missing. In the Ottoman and Republican Turkey historiography models, the history of women sometimes was compressed between the lines by making inauspicious, and according to the period the history of women was written with glory, reputation and praise.In this context, the study aims to evaluate how woman and her history was transmitted in the Ottoman and Early Republican historiography, and to find periodic conclusions. In this study done by the method of document analysis, while the Ottoman and Republican history are transferred, it has been analyzed how women were defined, what aspects were emphasized and the limitations of women in the period registers. It has been argued that whether the women model, which the period historiography turned into a discourse, differed or not, and the way of perception of "Women History" has been revealed by period documents.

Keywords: Historiography, Women, Women History, Ottoman Empire, The Republic of Turkey.

[4] Bu makale, "Kadın Tarihi Açısından Statünün Değişen Görünümleri (1876- 1935)" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

Giriş

Bilimlerle toplumsal cinsiyet arasında sıkı bağlar olduğu düşüncesi; toplumdaki temel eril/dişil ikiliğini ve tarihin büyük bir bölümü boyunca bilimsel araştırmanın eril cinsten bireyler tarafından yapılmış olduğunu ima etmiştir (Hırata vd., 2015, s.46). Bu nedenle, tarihsel açıdan yaygın bir alışkanlıkla eril/nesnel ve eril/bilimsel olanın bağdaştırılmasının eleştirisi uzun süre ertelenmiştir. En azından feminist olmayan akademik çevrelerin ölüm sessizliğine bürünmesi, erilliğin bilimsel düşünceyle ilişkilendirilmesi, incelenmemesi gereken bir mit mertebesinde olduğu düşüncesini akıllara getirmiştir (Keller, 2007, s.101). Örneğin edebiyat alanında Nobel Ödülü kazanan ilk Amerikalı yazar olan Sinclair Lewis'in eleştirel açıdan en çok yankı uyandıran eseri[5] , farkında olmadan erkekçi (masculinist) bir tavır takınıp, bilimi ayrıksı bir insani çaba olarak gören anlatım olmuştur (A.g.e., s.9). Bu erkekçi tavır nesnel bilimlere hâkim olmuştur. "Sert olan erilken, yumuşak olan dişidir ve dişileştirme duygusallaştırma ile eş anlamlı hale gelmiştir" (A.g.e., s.103) ifadesi ile kadın yumuşaklığın taşıyıcısı haline gelirken, erkek ise sert mizacı sayesinde bilim alanını kendi lehine cinsiyetlendirmiştir. Böylece bütün nesnel bilim dallarına yaygınlaşmış erkek/ bilim özdeşleştirmesi tarih biliminde de kendini göstermiştir. Tarih yazıcılığının başlamasıyla, devlet, toplum ve birey üçlemesindeki ilişki ağı "erk" kavramından yana evrilmiştir. Bugüne kadar yazılmış tarihte, kadınlar; savaş çıkartan, ağlatan, yönlenen veya entirakalarla yönlendiren, magazin malzemesi olan ya da buna benzer olumsuz nitelikler taşıyan varlıklar olarak tanımlanmışlardır. Onlar hakkında gündelik ve önemsiz bilgiler verilmiş, anekdotlarda erkek dünyasının şekillendirdiği, gölge karakterler olarak yer almışlardır. Tarih boyunca kadınların da bir tarihi olduğu ıskalanmıştır. Oysaki "Kadınların Tarihi", zamanı geniş bir ölçekte algılanan bir tarihtir. Antikçağ'dan bugüne kadarki tarihi kapsar. Kadınların tarihi, sık sık durağan olarak görülmüştür ve bazen gerçekten de değişmez gibi görünebilecek derecede değişime direnmiştir" (Duby ve Perrot, 2005, s.17). Tarih dışına itilip, deneyimleri marjinalleştirilenler, elbette sadece kadınlar olmamıştır; tüm "altta kalanlar" olmuştur. Örneğin köleler, köylüler, proleterler, zenciler belli zamanlarda tarih dışında bırakılmışlardır (Berktay, 2003, s.20). Objektif ve evrensellik iddialarını kucaklayan tarih biliminin böyle bir eksikliğe düşmesi tarihi göreli bir bilim haline getirmiştir. Ancak zamanı geldiğinde evrendeki bilimsel ve sosyal dönüşümler, toplumun alt parçacıklarına önem atfetmeye başlamıştır.

Bu dönüşüm ve değişimlerin yaşanmaya başladığı XVIII. yüzyılda kitle hareketleri, aşağıdan (alttakiler) tarihi önemli kılmıştır. Alttakilerin tarihinin ilk büyük uygulayıcısı Michelet'tir ve onun yazılarının çekirdeğini Fransız İhtilali oluşturmuştur. Fransız geleneğine göre, alttakilerin tarihi Fransız halkının egemen sınıfa başkaldırmasıyla başlamıştır. Marksistlere göre ise işçi hareketinin gelişmesiyle sıradan insanın tarihi başlamıştır (Hobsbawm, 2009, s.253). Burada ilginç olan nokta, kadınlar dışındaki toplumsal kategoriler, tarih içinde yer değiştirip, iktidardan pay almaya başladıkça yine erkek egemenliği söz konusu olmuştur. Örneğin, işçi sınıfı tarihçiliği çok uzun bir süre, feministlerin "her zaman meçhul askerden daha meçhul birisi vardır: Meçhul askerin karısı" sloganın haklı çıkarırcasına cinsiyet körü olarak kalmış ve proleter kadının varoluş mücadelesini görmezden gelmiştir (Berktay, s.20). Aslında, tarih boyunca, hem erkeklerin hem de kadınların, mensup oldukları sınıf, ırk, dinsel topluluk vb. nedeniyle tarihsel geleneğin dışına itilmeleri çok sık rastlanan bir olgu olmuş, ama hiçbir erkeğin salt cinsiyeti nedeniyle dışlandığı görülmemiştir (A.g.e., s.21). Kadınların dışlanma siyaseti o kadar etkili olmuştur ki kadınlar, kendilerini yazmaya başladıklarında "ben kadın olarak değil insan olarak yazıyorum" söylemini geliştirmek zorunda kalırken, erkekler "ben erkek olarak değil insan olarak yazıyorum"a ihtiyaç duymamışlardır. Böylece kadın olmak ile yazmak arasındaki karmaşık, çelişkili ve çoğu kez de acılı ilişki ortaya konmuştur (Berktay, 1998, s.7). Bu

[5] Sinclair Lewis'in Arrowsmith adlı romanında sert, düzenli, yöntem sahibi erkek bilimciler, bilime olan bağlılıklarını sırtlarını topluma dönerek göstermişlerdir. Romanın kadın karakterleri ya edebiyat ve temiz dantela meraklısı sosyal varlıklar ya da fazilet timsali asalaklar olarak nitelendirilmişlerdir. Keller, a.g.e., s.9.

bağlamda çalışma; Osmanlı ve Cumhuriyet Türkiye'sinde yazılmış olan tarihte kadının tarihe nasıl yazıldığını ve Türkiye'de kadın tarihinin hangi yönde ilerlediğini ortaya koymaktır.

1.Kadın ve Tarih

Yazılı materyaller olan ansiklopedilerde dahi "erkek" konusuna ayrılmış bir madde bulunmazken "kadın" maddesine yer verilmesi, kadın ile erkeğin eşit statüye sahip olmamasından kaynaklanmaktadır. Toplumun herhangi bir katmanında eşitsizlik var ise ve bu eşitsizliğin kapsadığı alan görmezden geliniyorsa, meydana gelen olaylar bir bütün olarak değerlendirilemez. Tarihçilik için de aynı durum söz konusudur. Tarihin herhangi bir döneminde, cinsiyete göre biçimlendirilmiş bir ayrımın etki düzeyi önemsenmedikçe dengeler alt üst olur. Ayrıca, tarihsel olayın meydana getirdiği bir olgu süreci ile olay arasındaki doğrudan veya dolaylı bağlantı kurulamazsa, yazılan tarih eksik ve subjektif kalır. Bu nedenle tarihi dönemlerdeki olaylar, toplumun her öğesinin katkıda bulunduğu olgu süreciyle değerlendirilmelidir. Kadın ve O'nun tarihi de bu süreç şartlar dâhilinde analiz edilmelidir. "Kadınlar ciddiye alınmadıkça ve toplumsal cinsiyet ilişkilerinin olayları ve sosyal değişimleri etkileyeceğine inanılmadıkça kadınların tarihi olamaz" (Duby ve Perrot, s.14). Yüzyıllar boyu bu etki düzeyinin ciddiye alınmaması, farkına varılamaması ya da tarihi belirleyen aktörlerin erkek olması insanlığa; eksik ve cinsiyetli bir tarih izlencesi sunmuştur. Hem evrensel hem de ulusal tarih yazımında kadın tarihi, mahrum bırakılan alanlarından biri olmuştur. Leonore Davidoff'a göre; kadın tarihinin mahrum ve eksik bırakılmasının bir diğer nedeni ise, dünyada "aile tarihi" ve "demografik tarih" in çoğunlukla toplumsal cinsiyet tarihinden ayrı tutulmasıdır. Davidoff, bu konuda feminist tarihçileri, aile tarihi ile ilgili konularda doğrudan yüzleşmekten kaçınma eğiliminde oldukları için eleştirmiştir (Davidoff, 2011, s.109).

Erkek iktidar kontrolünde şekillenmiş olan, geleneksel tarih, kadınların dövüşmediği savaşların, fetheden konumunda olmadığı kahramanlıkların, yer işgal etmedikleri parlamento gibi kurumların tarihidir. Böylesi tarih anlayışında olayların çıkmasını hazırlayan gerçek nedenlerle ilgilenilmez. Onun öznesi erkektir. Bu hiyerarşinin oluşmasındaki en başat rol tarih yazıcıları olan erkeklere düşmüştür (Çakır ve Akgökçe, 1996, s. 223). Erkekler, kamusal işlerde olduğu gibi, yazılı sözü de tekellerinde tutmuşlardır. Kadınlara bazı durumlarda yer vermişlerdir. Bu yer veriş kadınları sadece "minör" tarihin konusu yaparak, anekdot anlatmaya yaramıştır (Berktay, 2003, s.23). Tarihin her evresinde asıl işi yapan erkek olmuştur. Eski Mezopotamya'da yazının icat edilmesinden bu yana, ister rahip ister saray vakanüvisti isterse akademik eğitim görmüş aydınlar olsunlar, "tarih yazma" işlevi erkeklerin tekelinde olmuştur. Hep erkeklerin yaptıkları ve yaşadıkları tarihsel öneme sahip görülerek yazılmış, dolayısıyla kadınların deneyimleri marjinalleştirilmiştir. Tarih yazımının bu tutumu, kadınların tarih yazımında böylesi dışlanması, "tarih yazım alanı" nın iktidar (erkek) ve egemenlik alanı olduğunun bir göstergesi olmuştur (A.g.e., ss.19-20). İngiliz feministler, "Tarih, onun (erkeğin) hikayesidir" (Meulenbelt, 1987, s.15) derken, kadınların tarihte istisnai olarak yer almalarını, ataerkil tarihçiliğin belirtisi olarak görmüşlerdir. İktidarın erkeklere ait, dolayısıyla eril olduğu bir dünyada tarih bilimi, önceleri yalnız güçlülerle ilgilenmiş, sonra işçilerin ve köylülerin geçmişteki durumlarına ilgi göstermeye başlamıştır, fakat kadınların tarihi hep göz ardı edilmiştir (Michel, 1984, s. 19). Özellikle XIX. yüzyılın sonunda kesinliği akademik bir disiplin olarak şekillenen "Pozitivist Tarih" kadınların tarihini görmezden gelmiş ve kadınları iki alandan dışlamıştır. İlk dışlama, kamusal ve siyasi alanlar ilgili konular, ikinci dışlama ise evrensel olduğu iddiasıyla, erkekler tarafından sunulan, oysa erkeklerin yaptıklarını yazmaktan ibaret olan tarih yazımından olmuştur (Duby ve Perrot, s.15). İki dışlamanın ötesinde bir de öznel olarak şekillenmiş tarih anlayışı peyda olmuştur. Bu öznellik, kadınların tarihteki rolünün, tarihçilerin bakış açılarına göre değerlendirilmesidir. Yakın zamanlara dek, bu tarihçilerin cinsiyetler arasındaki ilişkilere bakış açıları ataerkil toplumsal cinsiyet kalıplarının etkisi altında kalmıştır. Hem pozitivist tarihçilik hem de öznel bakış açısı, sosyal ve gündelik yaşamı bütünsel anlamda görmezlikten gelirken kadınları da yok saymıştır. Bu yok sayışın nedeni, tarihçilik mesleğinin erkeklere özgüymüş gibi algılanması ve kapsadığı alanın eril olmasıdır (Berktay, 2003,

s.20). Belki de en önemli mesele kadınların tarihin dışında olması değil, özellikle XIX. yüzyıl toplumunun tarihi dışında bırakılmaları olmuştur (Hobsbawm, s. 215). Bu dışta kalış kadının tarihini madunlaştırmıştır.

2. Kadın ve Kadının Madun Tarihi

Madun kelimesi, alt, aşağı derece (Develliogğlu, 2004, s.560 ve TDK Szölüğü) anlamına gelmektedir. İtalyan kuramcı Antonia Gramsci'ye göre madun olarak tanımlananlar; toplumda sesi olmayan, kendilerini temsil edemeyen, toplumun işleyiş mekanizmaları içinde kendini ifade edemeyen işçiler ve köylülerdir. Gayatri Chakravorty Spivak ise madun kavramına ataerkil sistemde, erkeklerden daha sessiz kılınan kadınları eklemiştir (Yılmaz, 2015, ss. 38- 39). Spivak'ın da belirttiği gibi madunun erkek değil kadın olması, sistemin ataerkil yapılanmasıyla ilişkilidir. Siyasette, hukukta, ekonomide ve daha pek alanda diskur haline gelmiş ataerkilliğin ile tarih bilimini de bulaşmışlığı vardır. Yazılmaya başladığı günden itibaren hakikat anlatıcısının erkek olduğu tarihçilikte, saf dışı tutulan, ötelenen ve görünmez kabul edilen kadın, yüzlerce yıl ataerkillik kıskacından kurtulmayı beklemiştir.

Tarihinin dışında bırakılan kadının ötelenişi, görünmeyişinin ataerkil yapı dışında pek çok nedeni vardır ancak en önemlisi, klasik tarih dönemlendirmeleridir. Kadınlar açısından pek anlam ifade etmeyen Rönesans, Aydınlanma veya Tanzimat bu dönemlerdendir. Kadınlar Rönesans'ı Rönesans döneminde yaşamadıkları gibi Tanzimat'ı da çok sonraları yaşamışlardır (Çakır ve Akgör, s. 225). Bu dönemler yazılırken sosyal tarihin önemli basamağı olan alttakilerin tarihi (kadın, çocuk, işçi veya köle) yine ötelenmiştir. Oysaki kadın tarihi ile sosyal tarih iç içe geçmiş ve gelişmiş kavramlardır. Ancak kadın tarihi ile sosyal tarih, kadınları tarihsel özneler olarak kabul ettikleri oranda birbirleriyle örtüşürler ya da kesişirler. Bu kesişme ve örtüşmenin zamanında değerlendirilmesi gerekir. Yalnızca, olağanüstü hallerde kadının tarihsel özne olarak kabul edilmesi reel bir yaklaşım olamaz. Örneğin I.Dünya Savaşı yıllarında Avrupa'da her taraf yurtseverlik sloganlarıyla çınlamış, kadınlar erkeklerini yüreklendirmek için kendi aralarında savaşa bile girişmişlerdir (Kadıoğlu, 2005, s. 41). Bazı genç ve güzel kadınlar ise, asker üniformaları giyerek, silah aksesuarıyla pozlar vermiş, seksi bakışlarıyla asker adaylarının cepheye gitmesinde propaganda malzemesi olarak kullanılmışlardır. Böylece askerler daha coşkulu biçimde savaşa gönderilmiştir (A.g.e., s. 42). Burada kadın, erkeği teşvik edici nesne olarak kullanılmış ve O'nun özne de olabileceği hesap edilmemiştir. Kadınların tarihte varlığını ve çokluğunu kanıtlamak için ilk ihtiyaç duyulan şey Onlar'ın özne olarak kabul edilmesidir. Tarih boyunca, siyasi ve dilsel "temsil" alanları, özneleri oluşturup, biçimlendirmiş ve belirlenen kriterler dışına çıkılmamıştır. Temsil etme hakkı ise yalnızca özne olarak tanınabilene bahşedilmiştir (Butler, 2014, s. 44). Tartışmasız ki yaratılan bu özne erkek olmuştur.

Kadının özne haline gelmesinde ise toplumsal tarihin rolü büyüktür. Klasik tarihçilik, tarihi resimlere genel bakıp, parçalanmış bütünün ayrıntıları önemsizleştirirken, toplumsal tarihçilikte her grubu araştırma alanı haline getirilmiştir. Toplumsal tarih, tarihsel araştırmanın nesnelerini çoğaltmış ve bu sayede çiftçiler, işçiler, öğretmenler ve köleler gibi toplumsal gruplara tarihsel özne statüsü vermiştir. Böylece, kadın tarihçiler, kadınların yaşanmış deneyimlerinin gerçekliğine işaret edebilmişlerdir (Scott, 2013, s. 122). Kadın tarihçilere bu olanağı kazandıran ve toplumsal tarihin önemliliğini vurgulayan Annales Okulunun kurucuları, siyasete odaklanmış tarihçiliği ve cinsiyetli yalpalamaları tümüyle bir kenara süpürmüşlerdir. Toplumsal değişimleri analiz ederken cinsiyetsiz kerteler olan ekonomik ve toplumsal kerte üzerinde vurgu yaparak "dişil kipte yazılmış bir tarih" in de yolu açmışlardır (Hırata vd., ss. 280- 281). Bu tarih feminist eleştirel bakış açısıyla, sosyal bilimler içinde "kadınlar" a yer açarken öncelikle kadınların bulunduğu toplumsal alanları ve etkinlikleri, araştırma konusu hâline getirmiştir. Kadınlar için değişmez kabul edilen rollerin, toplumsal/kültürel normlarla belirlenmiş olduğu ve toplumlar arasında benzerlikler ya da farklılıklar gösterebileceği ortaya çıkarılmıştır. Örneğin, kadınların yürüttüğü yardımseverlik etkinlikleri ya da dinsel ritüellerler, kadınları toplumsal güç alanları içinde görünür kılmıştır. Bu yaklaşımlar, sosyal tarih araştırmalarını

ve yazımını da canlandırmıştır. Araştırma konuları gündelik hayatın bütün alanlarını kapsayacak biçimde genişlemiş, çeşitlenmiş ve zenginleşmiştir (Durakbaşa, 2011, s. 179) .

Sosyal tarihin etkinliğiyle beraber biçimlenen "Kadınların Tarihi" nin bir çalışma alanı olarak ortaya çıkışına, mesleki konumun iyileştirilmesini hedefleyen feminist kampanyalar eşlik etmiş ve tarihin sınırlarının genişletmesi gerektiğini göstermiştir. Kadın tarihçiler, varlıkları tek tip, dokunulmaz profesyonel standartlar bütününün, tarihçiyi temsil eden tekil (beyaz erkek) figürün doğasına ve etkilerine karşı koymuşlardır. Kadınların Tarihi, "tarih" te değişikliğe gittiğini ima ederken, bu genel terimin anlamının kurulduğu yolu mercek altına almıştır. Birçok tarihsel anlatıda örtülü olarak bulunan hiyerarşiyi ifşa ederek "Kadının Hikâyesi" karşısında "Erkeğin Hikâyesi" ne verilen göreli önceliği sorgulamıştır. Artık, tarihin öznesi evrensel bir figür olan "erkek" olmaktan çıkmıştır. Böylece, erkek özneyi varsayarak yazanlar ve hikâyeyi bütünüyle anlattıklarını iddia edenler tarihçi kabul edilmemiştir (Scott, ss. 115- 125). Feminist tarihçiliğin öncülerinden Joan Kelly Gadol, kadın tarihinin hedefinin kadınları tarihe kazandırmanın yanı sıra kadınların tarihini de kadınlara kazandırmak olduğunu söylemiştir. Başka bir deyişle feminist tarihçilik, geçmişte kadın kahramanlar aramak ya da tarihi kadınlarla sınırlamak anlamına gelmemiş, hayatın her alanına feminist bir perspektifle bakarak varolan pratiklerin, kavramların eleştirilmesinin ve dönüştürülmesinin, ayrıca yenilerinin yaratılmasını içermiştir (Berktay, 2003, ss.25- 28). Kadınların tarihe dâhil olma projesi başlangıçta kadınların hazırlıklı olmamaları ve bu alanda eğitim almamış olmaları sebebiyle zor olmuştur. Ancak, tarihsel özne olarak kabul edilen kadınlık hayatı; dil, siyaset ve ekonomi kuramları eşliğinde değerlendirilmiş, feminizm ve toplumsal cinsiyetin literatüre yerleşmesiyle de bu boşluk doldurulmuştur.

"Kadınları tarihe yazmak", ister istemez yeni bir tür tarihçilik ve farklı analitik kategoriler arayışını beraberinde getirmiştir. Feminist tarihçiliğin "sıradan" kadın ve erkeklerin deneyimleri üzerinde yoğunlaşmasının sonucu olan "sözlü tarih" yöntemi kadın tarihi açısından önemli olmuştur (A.g.e., s. 29). Özellikle XIX. yüzyılda yazılı belgeye dayalı tarih anlayışının yeterli olmaması, istenmeyen bilgilerin yok edilmesi ve geriye çarpıtılmış belgelerin bırakılması gibi nedenlerle sözlü anlatılar önem kazanmıştır. Bu sözlü anlatılar, yazılı kayıtların pek değinmediği yaşam alanlarını ve gizli kalmış ayrıntıları gün yüzüne çıkartma amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin kadın ve çocuk tarihinin yazımında sözlü tarih, önemli bir boşluğu doldurmada etkin rol oynamaya başlamıştır (Uygun, 2011, s. 99).

XX. yüzyıla gelindiğinde ise Virginia Woolf, kadınların tarihinin olmadığından yakınmıştır. Kadının kendi sesini bulabilmesi ve o sesi duyurması için "Kendine Ait Bir Oda" ya sahip olduğu gibi, "Kendine Ait Bir Tarih" e de sahip olması gerektiğini dile getirmiştir. Woolf, Kendine Ait Bir Oda'da;

…herbirimizin eline yılda beş yüz pound geçerse ve kendimize ait odalarımız olursa; özgür yaşarsak ve düşündüğümüzü aynen yazacak cesarete sahip olursak; ortak kullanılan oturma odasından biraz çıkabilirsek ve insanları hep birbiriyle olan ilişkileri içinde değil, gerçekle olan ilişkileri içinde görürsek ve gökyüzünü de ve ağaçları da ya da içinde ne varsa onu görürsek…(Woolf, 2012, s. 352)[6]

ifadeleri kadınların dünyasının sadece erkek ve kadınlarla değil, gerçeklerin dünyasıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Woolf'e göre bu gerçek, dünyada kadınların "Erkekler Ne Der?" diye düşünmeden yazmalarıdır. Bu yazın işini yaparken önce para kazanmalı sonra kendilerine ait ayrı bir oda ve boş zaman yaratmalı en son da söylenenlere aldırmadan, içlerinde yaşattıkları yazma sevdasını ortaya çıkarmalıdırlar. Böylece kalemi elde tutan erkek dünyasına karşılık, yazan bir kadın dünyası var olacaktır. Bu olmadığı sürece, bir toplumsal grup olarak kadınların belleği de olmayacak ve varolan çabaları, Penelope'nin dokuması gibi her gün sökülüp yeni baştan dokunmak zorunda kalacaktır. Bu anlamda, feminist tarihçilik, kadınların bireysel ve kolektif seslerinin duyulmasına imkân vermiş, saklı

[6] Virginia Woolf, tek bir sözcük bile yazmadan ölen Shakespeare'in bir kız kardeşi Sir Sidney Lee'nin bulaşık yıkayan ve çocuklarını yatıran pek çok kadının içinde yaşadığını söyleyerek, Lee'nin ete kemiğe bürünmek için fırsat kolladığını dillendirmiş ve kadınları yazma konusunda motive etmiştir.

kalmış anılara ve geleneklere ilişkin malzemeler bulmuştur. Kadınların nasıl eylemde bulundukları ve dünyanın değişmesine nasıl katıldıkları konusundaki bilgilerini görünür kılan feminist tarihçilik, "Kadınların Tarih-öncesi" ni sona erdirmiştir (Berktay, 2003, s.32). Kadının tarihte silikleştirilmesinin nedenlerinden biri olan kamusal alandan mahrum bırakılmışlık, Virginia Woolf'a göre kadına can alıcı olanaklar sunabilmiştir. Örneğin, Woolf 1928'de Cambridge Üniversitesi Kütüphanesi'ne, kadın olduğu gerekçesiyle alınmadığı zaman, "içerde mi, yoksa dışarıda mı olmak daha iyidir" diye düşünmüş ve "dışarıda" olmanın daha iyi olduğuna karar vermiştir. Bu dışarıda kalış, kıyıda kalmış olanları anlayabilmeyi, kendini onların yerine koyabilmeyi, dile getirilemeyeni dile getirmeyi, varolan dünyayı ve toplumu başka bir gözle algılayıp yansıtabilmeyi olanaklı kılmıştır (A.g.e., s. 204). Wirgina Woolf, kamusal hayattan el çektirilen kadının eksik ya da mahrum bırakılmadığını aksine özellikle kadının bu esnada, insanı ve toplumu tarafsız bir biçimde algılayabildiğini ortaya koymuştur.

Virginia Woolf misali dünyayı farklı algılamaya çalışma biçimi, modern tarihçilikte ikirciğe sebep olmuştur. Kadın tarihçiler, pek çok tarihçiye de kadınların bir tarihi olduğunu ve kadınların Batı uygarlığının önemli siyasi ayaklanmalarına katılmış olduklarını kanıtlamak için epey uğraşmışlardır. Bu uğraş olumlu sonuç vermemiş ve kadın tarihine bakış konusunda tarihçilik "feminist" ile "feminisit olmayan" bakış açısıyla olarak ikiye ayrılmıştır. Çoğu feminist olmayan tarihçi "Kadınların erkeklerden ayrı bir tarihi vardır; o halde bizleri ilgilendirmesi gerekmeyen kadınların tarihini bırakalım feministler çalışsınlar" düşüncesinde olmuştur (Scott, ss. 64-65). Feminist araştırmacılar, bilimin ussallığının radikal eleştirisini yaparak, özgül bir toplumsal kimlik taşıyan bireyler (erkekler, egemen sınıfın üyeleri) tarafından üretilmiş bilgilerin evrensel ve geçerli tek bilgi olarak sunulmasının, egemenlerin maddi ve ideolojik hegemonyasını sağlamlaştırmış olabileceğini dile getirmişlerdir (Hırata vd., s. 48). Bu olabilirlik üzerine feminist tarihçiler, faydalı kuramsal formülasyon arayışlarını gitgide arttırken (ki bu artışın nedeni kadın tarihi çalışmalarının sayısının artmasıdır), feminist olmayan tarihçiler kadınların tarihini önce kabul etmiş sonra ise kendini ayrı tutma ya da konuyu ciddiye almama yönünde adım atmışlardır (Scott, ss. 64- 65). Aslında feminist olmayan tarihçilikte, "Kadın Tarihi" ekonomik ve siyasi tarihin dışında tutularak, cinsellik, mahremiyet ve aile ile örtüştürülmüş, dolayısıyla tümdengelim bakış açısıyla, tarihin çalışma alanın dışında tutulmuştur. Oysaki ne kadar ataerki kokuyorsa koksun iktidar/ siyaset, inanç/ din, üretim/ ekonomi, teamül/ sosyal yaşam alanlarını bilgiden ve onu üreten süreçlerden koparmanın bir yolu yoktur; bu nedenle kadınların tarihi kaçınılmaz olarak her alanın özellikle de siyasi bir alanın içindedir. Dünya siyaseti çağlar boyunca, eril güçler tarafından şekillendirildiğinden, tarih yazıcılığında siyasi aktörlerin yalnızca erkek olması rastlantısal değildir. Bunun en iyi örneği; Ortaçağ İslam siyaseti teorisinde, siyasi iktidar sembollerinin sıklıkla erkek ve oğlan çocuğu arasındaki cinsi ima etmiş olmasıdır. Yine Fransa'da Catherine de Medici'nin hükümdarlığı döneminde tartışmaların kadınların siyasi yöneticilik olarak uygun olup olmadığı üzerine yoğunlaşılmaktadır (Scott, 2007, ss. 46- 47).

Bugün de feminist tarihçiler dâhil olmak üzere eksik bırakılan en önemli mesele kadını ve tarihini incelerken, çalışma alanının sınırlı ve kalıpsal tutulmasıdır.

Kadın tarihi ve kadın tarihçiler akademik kurumlar içinde gettolaşıp ana akım tartışmaların dışında bırakılma korkusuyla, feminist eleştirel yaklaşımları ve tarihteki kadın-erkek ilişkilerindeki güç eşitsizliği ile ilgili konuları geri plana itip, konusu kadın ve kadınların etkinlikleri olan, kadınların sosyal alanları olan araştırmalarla yetinmişlerdir. İzlenen bir başka yol ise, toplumsal cinsiyet kavramının ırk, etnisite ve sınıfla birlikte kesişisimsel analizlerde kullanılmasıdır. "Toplumsal cinsiyet" in tarihsel analizin bir aracı olarak kullanılması, kadınlık ve erkekliğin tarihsel ve toplumsal kuruluşlarını birbirine göre incelemek, toplumsal süreçleri cinsiyet gören bir bakış açısıyla irdelemek, kadın tarihini, toplumsal cinsiyet çalışmalarına doğru kaydırmak, bazı feminist eleştirmenlere göre apolitikleşme eğilimini beslese de Gender and History (Toplumsal Cinsiyet ve Tarih) gibi dergilerde yayınlanan makaleler "toplumsal cinsiyet" gören analitik yaklaşımların ana akım tarih yazımına alternatif bir tarih yazımı için nasıl kullanılabileceğini göstermiştir (Durakbaşa, s. 182).

3. Osmanlı ve Cumhuriyet Türkiye'sinde Tarih Yazımında Kadın

Avrupa tarih yazımı, kadınların tarihteki yerini son yirmi otuz yılda araştırmaya başlamıştır. Osmanlı tarih ile ilgili tarihyazımında da kadınlarla ilgili yazılar 1970'lerde yani hemen hemen Avrupa'daki ile paralel zamanda başlamıştır (Faroqhi, 2002, s. 115). Osmanlı kadını ve kadın hareketinin sadece Avrupa ülkelerinde değil Türkiye'de de pek az bilinir olması kadınlı tarihçiliğinin geç kalma nedeni olmuştur. Az bilinen ve pasif görülen Osmanlı kadınının bilinmezliği, birkaç sebebe bağlanır. Sebeplerden bir tanesi Cumhuriyet'ten sonra yapılan alfabe reformunun Osmanlı ve Cumhuriyet kuşakları arasında somut bir iletişimsizliğe sebep olmasıdır. Geçmişin analizi ve kadın tarihi ile ilgili incelemeler ana kaynaklara dayandırılarak yapılmamıştır. Dolayısıyla dil faktörü, Osmanlı kadınının zihinsel mirasına sahip çıkılmasında bir "anlaşılamama" sorununu doğurmuştur. Diğer bir sebep, literatürün birbirini tekrar eden basmakalıp düşünce, yargı ve inançlarla dolu olmasıdır. Osmanlı kadınlarıyla ilgili düşsel kahramanlar yaratılmış ve bu kahramanlıklar, harem ve cinsellikle sınırlı kalmıştır. Cumhuriyet'ten sonraki literatürde ise, Cumhuriyet kadınının modeli ölçüt alınmış ve Osmanlı kadınlarının Cumhuriyet öncesi etkinlikleri önemsenmemiştir. Dolayısıyla Türkiye'deki kadın tarihi, Cumhuriyetle birlikte meşruluğunu kazanmış gibi görünmektedir. Son sebep olarak da Osmanlı tarihi ve toplumsal değişimleri tartışılırken, sadece erkek aydınlar tarafından yapılan analizlerin kullanılması ve bu erkek açıklamalarının kaynak olarak gösterimleş olmasıdır (Akkent, 1994, s. 14).

XVI. yüzyıldan XIX. yüzyılın başlarına kadar kentlerde yaşayan Osmanlı kadınları hakkındaki bilgilerin çoğu mahkeme kâtiplerinin elinden çıkmıştır (Faroqhi, 2002, s. 115). Bu kayıtların çoğu da kentli kadını içermiştir. Köylü/ kentli kadın ayrımı, devletin klasik yapısının olgunlaşmasıyla başlamıştır. Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'un fethinden sonra dizayn ettiği yeni devlet sistemi, halkı ile yöneticisini aşılamaz duvarlarla ayıran ve ulaşılamaz bir padişah/saray kimliği yaratan sistem olmuştur. Sistem yayılmacılığı, esas alındığı gazilikten, statükocu bürokrasiyle şekillenen bir merkeziyetçiliğe evrilmiştir. Bu sistemin kurulmasıyla beraber, saray kültürü içindeki harem teşkilatı, Osmanlı kent kadının günlük ve siyasi hayatının geçtiği merkez konumunu almıştır. Ancak saray dışındaki hayat akışında daha esnek hareket eden kırsalın kadının konumu, Anadolu kültürünü devam ettirir niteliktedir. Tarlada, bağda, bahçede, geçim derdi için erkekle birlikte çalışmak zorunda kalan köylü kadın, padişahın fermanlarından çok da etkilenmemiştir. İslam hukukunun uygulandığı şer'i kurallar karşısında ise kentli/ köylü kadın ayrımına gidilmemiştir (Altındal, 1994, s. 50).

Osmanlı Devleti'nin örfi ve şer'i öğretiler sarmalında şekillenen otokratik sisteminde, padişah ve bürokrasi kuralları koymuş, dolayısıyla yapılan ve yazılan tarihçilikte de merkezi kontrol mekanizması erkek iktidarda olmuştur. Tarihçilik, yönetici Osmanlılar (padişah, vezirler ve ulema) ile tarihi yapan/yazan kişiler arasındaki resmi veya gayriresmî söyleşiler ile gözlemlemelerin yazımına dayanmıştır. Osmanlı Devleti'nin tarihsel varlığı, devlet ve iktidar anlayışı, sarayda resmi bir konumu olan Osmanlı tarihçisinin ya da vakanüvisinin dünya görüşünün temelini oluşturmuştur (Ersanlı, 2006, s. 48). Devlet ve saray çatısı altında gerçekleştirilen tarihçilik, doğal olarak eril güç ve iktidar sahibi erkek etrafında şekillenmiştir. Örneğin, M. Orhan Bayrak "Osmanlı Tarihi Yazarları" (2002) isimli çalışmasında 425 tarihçi ve eserine yer vermiştir. Bu isimlerin arasında hiçbir kadın tarihçiye rastlanmamıştır.

Osmanlı Tarihi'nde ismi anılan Hürrem, Nurbanu, Safiye, Kösem Sultanların entrikalarla yad edilmeleri, dönem (ve bugün) tarih ve tarihçiliğinin izdüşümünü oluşturmuştur (Çakır, 2011, ss. 518-519)[7] . İlk defa XX. yüzyılda Ahmet Refik Altınay (1984) tarafından kullanılan ve kitabının da ismini

[7] Kadın egemenliğinin sapkınlık hali olduğuna ilişkin inanış, yalnızca Osmanlı Tarihi'nde değil, Avrupa Tarihinde de sık görülen bir inanıştır. Fransız Devrimi boyunca hem Jakobenler, hem Monarşistler kadınların kamusal alana girişini haksız kılmak için kadın imajlarını Tacitus ve Rousseau'dan almıştır. Gerek devrimciler gerekse devrim karşıtları, kadın haklarını tartışırken onların rollerini tarihsel özneler olarak seçtikleri zıt örneklerle eleştirmiş, önemsiz göstermişlerdir. Marie Antoinette'in savurganlığı, İmparator Claudius'un seks düşkünü karısı, Neron'un zina yapan annesi gibi, kadınlar, uzun süre bu özellikleriyle anıldılar.

oluşturan "Kadınlar Saltanatı" kavramı, Osmanlı siyasi tarihinde Kanuni Sultan Süleyman'ın son yıllarından başlayarak XVII. yüzyıl ortalarına kadar devam eden ve duraklama olarak aktarılan dönem için kullanılmıştır. Altınay'ın durgunluk sebebi olarak gösterdiği saray kadınlarının varlığı, bütün tarihi metinlere yansımıştır. "Kadınlar Saltanatı"nı farklı açıyla yorumlayan Leslie P.Pierce ise "Harem-i Hümayun" (2016) isimli çalışmasında XVI. Ve XVII. yüzyıllarda Osmanlı Devleti ve toplumunun doğasındaki değişimi aktararak, saray merkezinin önemini arttıran ve tahta geçme sisteminde değişikliklere yol açan sultanların, halk arasında adalet, cömertlik ve dindarlık simgeleri haline gelmelerini işlemiştir. Osmanlı toplumunda kadınların günlük yaşantısıyla ilgili bilgileri içeren eserlerden biri de ilk baskısı 1927 yılında yapılan Refik Ahmet Sevengil'in (2014) eseridir. Bu eser, kadınların maruz kaldığı taciz, tecavüz, sürgün ve ölüm hikâyeleri ile Türkiye'de 1453'ten 1927 yılına kadar kadının üzerinde hissedilen kültürel, dini, psikolojik ve cinsel baskının örnekleri arasındadır. Reina Lewis (2006), Osmanlı kadınlarının toplumsal ve kültürel taşıyıcılık rollerini değerlendirirken, bu rolleri oryantalist bakış açısıyla şekillendirmiştir.

Görüldüğü üzere, Osmanlı Devleti'nde kadınların yaşamları hakkında bilgi veren belli başlı kaynaklara rastlanmıştır. Kaynakların birçoğu siyasi kanallarla İstanbul'u ziyaret eden Avrupalı bürokratların eşlerinin veya seyyahların (Montagu, 2014) kaleminden çıkmıştır. Bu ziyaretler merak sebebiyle değil, iş zorunluluğu sebebiyle gerçekleşmiştir. Ziyaretlerini yazılı hale getiren bu kişiler, işlerinden arta kalan zamanlarda edindikleri bilgileri kendilerine yansıdığı kadarıyla satırlarına dökmüşler, yansımayanları da hayal ürünü olarak yazmışlardır (Çolak, 2010, s. 387). Ürünlerin büyük çoğunluğu, harem efsanelerine ve paşa konaklarındaki şah şahlı yaşama odaklanmıştır.

Toplumsal tarihçiliğin ıskalandığı (XVIII. Ve XIX. yüzyıla kadar) Osmanlı Tarihçiliği'nde Kadın Tarihi, her ne kadar sarayın eğitim basamaklarından geçerek hareme hapsedilen valide, haseki, hanım sultanların tarihiymiş gibi görülse de saray dışında Ayşelerin, Haticelerin, Eminelerin aktör olduğu bir sosyal tarihin varlığı kesindir. Enderun (iç) ve bîrûn (dış) ayrılığı İstanbul ve taşra arasındaki resmi çizgi olmuş ve bu formal düzen halk ile bürokrasiyi ayırdığı kadar, saray ve saray dışındaki kadını da birbirinden ayrımıştır. Ancak XVIII. yüzyılın divan şairlerinden hiciv ustası olan Enderunlu Fazıl'ın "Zenanname" si dönem eserleri arasında aykırı bir özellik taşımaktadır. Zenanname (Kadınlar Kitabı), Osmanlı Tarihi'nde toplatılan ilk kitaptır. Kitapta cinsel içerikli öğelerden, Osmanlı toplumunda yaşayan kadın tiplemelerine dair kadınlıkla ilgili bilgilere ulaşmak mümkündür. İslami kurallarla bağdaşmadığı ve müstehcen sayıldığı gerekçesiyle yasaklanan kitapta, Enderunlu Fazıl, dönemin kadınlarının hamam ritüellerinde; "peştimali o kadar ince kumaş, ki eder gizlediği nesneyi fâş (meydana çıkarma), sinesinde o turunci memeler, bağ-ı hüsnünde olan cim cimeler" (Enderuni Fazıl, 1945, s. 66) ifadelerine yer verdiği için gayriahlaki ilan edilmiştir. Fazıl, eserinde yalnızca biyolojik ve cinsi unsurlara değinmemiş, aynı zamanda kadının ev içindeki iş yükü altında ezilmişliğini de işlemiştir.

"…Kimisi der ki fulâne getür

Bire şerbet bire bilmem ne getür

Çocuğa geldi havâle bire git

Şeyh efendiye imâma habe et

Canı var mı ana yokdur demeye

Vah yazıktır çekilen bu emeğe…" (A.g.e., s.64)

Osmanlı Devleti'nin klasik döneminde kadınlarla ilgili iki çerçevede kararlar alınmıştır. Birincisi, İslami kurallar, diğeri ise geleneksel bağlardır. Tanzimat ile birlikte başlayan toplumsal dönüşüm sırasında kadınla ilgili konularda bu iki bağa bir yenisi eklenmiştir. Modernleşme döneminin zorunlu ürünü olan "Batıcılık". Batılılaşma ya da modernleşme sürecinde dönemin etkin isimleri düşüncelerini

dile getirirken üç ana akım üzerinden gitmişlerdir. İslamcılık, Türkçülük ve Batıcılık. İslamcılar, kadınla ilgili her türlü açıklamada "Asr-ı Saadet, Kur'an-ı Kerim" gibi Müslüman dünyanın ürünü olan sloganlara sarılırken, Türkçüler (özellikle Meşrutiyet Dönemi Genç Osmanlılar ve sonraları İttihat ve Terakki) örfi adetler ve Anadolu kültürünün hamiliği yapmışlardır. Batıcılar ise tek eşlilik, görüşmeli evlilik, kişisel giyim tarzı gibi önerileriyle, din ve geleneksellikten arındırılmış bir kadın portföyü çizmişlerdir. Bu üç düşünce, dönemin yazılı metinlerine yansımıştır.

Modernleşme yüzyılları olan XIX ve XX. yüzyıl, hemen her alanda olduğu gibi, tarih yazımında da önemli değişikliklerin ve yeniliklerin ortaya çıktığı bir dönem olmuştur. Modernleşme silüetlerinin özellikle İttihat ve Terakki düşüncesinin tarihçiliğe yansımasıyla, kalem tutan kadınların sayısı artmıştır. Kadın, bir tarihçi olarak tarihi kayıt altına alma işlemini gerçekleştirmediyse de varlığını kanıtlamak için kalemine sarılmış ve kenarından da olsa tarihçiliğe (Kadın Tarihçiliği) başlamıştır. Bu yazım türünü kadın tarihçiliği değil "Kadın Hareketi Tarihi" yazıcılığı olarak gören Serpil Çakır, "tarihi erkek kurgusundan ayırmak, toplumsal hafızayı kadınlar lehine kazımak, geçmişte kadınlara ait ortak hatıra ufku yaratmak, kadın deneyimlerini, pratiklerini görünür kılmak için ilk aşama kadın tarihinin yazımıdır" diyerek ortaya koyduğu eserinde bizzat devletin kadına bakış açısını vurgulamıştır (Çakır, 2013, s.25). Türkiye'de Kadın Tarihi çalışmaları, kadın hareketi üzerine yapılmıştır. Çalışmalar, kadın dergileri, dernekleri ve biyografiler üzerine yoğunlaşırken, sıradan kadınlar hakkında ciddi incelemelerde bulunulmamıştır (Çakır, 2004). Oysaki basın aracılığıyla kendini ifade etme fırsatı bulan kadının, yalnızca kadın hareketini değil dünyadaki bütün gelişmeleri yakından takip ettiğini görmek mümkündür. Bunun en açık örneği, kadınlar tarafından dergilerde yazılan makalelerde veya kurulan derneklerin programında görülmektedir.

I.Dünya Savaşı'ndan sonra iktidarını koruyamayan Osmanlı Devleti'nden geriye Kurtuluş Savaşı'na girmiş bir toplum kalmıştır. Savaş yıllarında tarihi kayıtlara kadın, cephede savaşan, savaşmadığı yerde çorap, yelek, hırka dokuyan, tarla süren ve miting alanlarında vatanperverlik duygularını kamçılayan bir figür olarak yansımıştır. Fatma Aliye, Ulviye Mevlan, Halide Edip, Nezihe Muhittin, Sabiha Sertel gibi lider kadınlar, kadınlığı şahsi düşünceleri çerçevesinde değerlendirmişler, ortak bir kuram ya da uygulamada uzlaşma sağlayamamışlardır. Bu bağlamda kadınlar cinsiyet ayrımı yapmamışlarsa da kendi aralarında siyasi, etnik ve dini ayrımlar yaparak[8] , "Özgür Osmanlı Kadını" yaratmak için birlikte hareket edememiş ve dolayısıyla ortak bir model ortaya koyamamışlardır.

Cumhuriyet Türkiye'sinde ise kadın ve tarihçilik konusu, ideoloji gereği farklı bir kulvarda yazılmıştır. Ulusal Bağımsızlık Savaşı yılları ve yeni devletin inşasıyla, özellikle edebiyata konu olan kadın, kahramanlık ve fedakârlık motifleriyle bezenmiştir. Modernleşme projesinin bir parçası olarak görülen kadının konumu, Avrupa'daki Aydınlanma Dönemi'ndeki yoksunluktan farklı olmamıştır. Yani kadının modernleşmede simge haline getirilmesi sadece Türkiye'ye özgü olmamıştır. Örneğin Napolyon Fransa'sında, Cumhuriyetçi annelik ideali, dönem boyunca kadınların siyasal tutkularının, isteklerinin daha da azaltılması olarak ortaya çıkmıştır (Çakır, 2011, s. 511).

Cumhuriyet yıllarındaki kadın hareketinin tarihe kaydı biyografilerle düşülmüştür. Kadınlar daha çok Türk modernleşmesi ya da Türk milliyetçiliği çerçevesinde inceleme konusu edilmişlerdir. Ayşe Durakbaşa'nın "Halide Edib Türk Modernleşmesi ve Feminizm" isimli çalışması, politik proje ile yeni cinsiyet ilişkileri arasındaki bağlantıyı kurmuştur. Bir başka biyografi çalışması, Nezihe Muhittin'i işleyen Yaprak Zihnioğlu'na aittir. Bu çalışma, tek parti döneminin kadın politikasını incelemiş ve çatışma alanlarını belirlemiştir. Fatma Aliye, Emine Semiyye, Latife Hanım gibi lider kadınlar sık sık biyografik çalışmalara konu olmuştur.

[8] Osmanlı Kadınları arasında ortak bir bilinç yaratılmamasına örnek olarak, Sabiha Sertel ve arkadaşlarının kurduğu Tefeyyüz Cemiyeti ile Halide Edib'in kurduğu Teali-i Nisvan Cemiyetinin yalnızca kendi üyelerine hizmet ve yardım sunduğu gösterilebilir. Ayrıca bu derneklerden bazıları sadece Osmanlı Kadınları arasında milliyetçi duyguları kabartmakla uğraşmışlardır. Geniş bilgi için bkz; Van Os, 2002.

Yeni devlet, programlarında sık sık kadın haklarının iyileştirilmesiyle ilgili demeçlere yer vermiş, basın ve yayın hayatında kadına ayrılan rol arttırılmıştır. Dönemin kadın dergilerinde kadın meselesi yoğun şekilde tartışılmıştır. Hayat Mecmuası'nda Ağaoğlu Tezer (Taşkıran), Anadolu Mecmuası'nda Ziyaeddin Fahri (Fındıkoğlu), Mihrab'da Tahir Harimi gibi isimler Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerinin kadın statüsünü değerlendirmişlerdir. Söz konusu dergilerde Müslüman kadınlığından, Avrupa ve Anadolu modasına, sanat sahnesindeki kadından, hane içindekine kadar kadının gündelik, kamusal ve dini yeri tartışılmıştır. Makaleler özellikle Cumhuriyet rejiminin kadına yüklediği misyon ve vizyon ile ilgilidir. Yazıların en dikkat çeken yönleri, kadını; annelik, vatanseverlik, fedakârlık ve modernleşme tuvalinde harmanlamış olmalarıdır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında çıkarılan yerel ya da ulusal dergi ve gazeteleri de dönemin sınırlı ekonomik ve siyasal şartları çerçevesinde kadın meselesiyle yakından ilgilenmişlerdir. Milliyetçilik akımının etkisiyle, henüz kimse için anlam ifade etmeyen "vatan" kelimesi, anne olma potansiyelleri üzerinden kadınlara benzetildikçe ete kemiğe bürünmüştür. Milliyetçi akımın vazgeçilmezleri, gazete ve dergilerle kamusallık güçlendirilmiş ve dönem isimlerinin sık sık kalemine takılmıştır. Namık Kemal'in "Kadınlarımız" başlıklı yazısı, meselenin çözümünde, vatan ve kadınları birbiri üzerinden tanımlayarak (Vural, 2010, s. 238), gidilmesi gereken güzergâha yolcu taşımaya başlamıştır. Kadınların toplumda görünür olması vatan kavramının içinde kaybolmuş ve ne yazık ki kadınlar "vatanperverlik" kimliğiyle kamusallaşmaya bizzat gönüllü olmuşlardır (A.g.m., s. 239). Bu yayınlardan bir diğeri 1926'da Trabzon'da çıkarılan Çalıkuşu isimli haftalık resmi gazetedir. Gazetede Emel Rezzan tarafından yazılan Anavatan isimli şiir dönemin vatanseverlik ve kadınlık arasındaki ilişkinin kanıtı niteliğindedir. Firuze, İnci (Yeni), Kadın Yolu, Süs[9] dergileri Cumhuriyet Türkiye'sinin kadın basın ve edebi hayatının ürünleridir.

Cumhuriyet yıllarında kadınlardan bahseden kaynaklardan bir diğeri dernek nizamnameleri olmuştur. Osmanlı'dan miras alınan kadınların dernek kurma girişimi, Cumhuriyet toplumunun oluşması ve olgunlaşmasında tartışmasız etkili olmuştur. Özellikle I.Dünya Savaşı ve Ulusal Bağımsızlık Savaşı yıllarında, manevi destek amacıyla oluşturulan dernekler, kadın hayatının kamusallaşmasına ve maddi alanda ekonomik hayatın canlı tutulmasına sebep olmuştur. Bu dernekler sıklıkla tarihçilerinin çalışma alanını oluşturmuştur. Vatanperverlik, şefkat ve üretim üçgeninin uçlarını birleştiren dernekler, ulus-devlet modelinde kadınlığa yüklenen anlamın alaşımı olmuşlardır. Dernekler, kadınların milli davaya dâhil edilme biçimlerinin özetidir. 1916-1923 yılında Harbiye Nazırı ve Başkumandan Vekili Enver Paşa'nın başkanlığı ve karısı Naciye Sultan'ın himayesi altında kurulmuş olan Kadınları Çalıştırma Cemiyet-i İslâmiyesi (Karakışla, 2015a), Müslüman Osmanlı kadınlarının kamusal alandaki istihdamında oldukça etkili bir kuruluş haline gelmiştir. Yine 1917- 1919 yıllarında Enver Paşa'nın talimatıyla Osmanlı ordusunda temsili olarak askeri bir tabur oluşturulmuştur. Kadınları Çalıştırma Cemiyet-i İslâmiyesi içinde iş bulamayan fakir, düşkün Müslüman Osmanlı kadınları Birinci Kadın İşçi Taburu (Karakışla, 2015b) adı altında ikâme edilmişlerdir. Böylece II. Meşrutiyet Dönemi'nde filizlenmeye başlayan kadın dernekleri, militarist alana da sıçramış olmuştur. Savaş yıllarındaki Anadolu Kadınları Müdafaa-i Vatan Cemiyeti (1919), Müdafaa-i Hukuk Kadınlar Şubesi (1919) (Kurnaz, 1991) yaratılacak yeni kadının nüvesini oluşturmuşlardır.

Sonuç

Türkiye'de Kadın Tarihi çalışmalarının 1970'li yıllarda başladığı görülmüştür. Bu tarihten önce yapılan akademik çalışmalar, kadının tarihini kadın bakış açısıyla yazmakla yerine, tarihin içinde kadına yüklenen statü ve sınırlılıklarla ilgilenmiştir. Osmanlı tarihçiliği içinde kadının bir yandan Orta Asya'nın otantik değerlerine sadık kalınarak kusursuz anne (özellikle valide rolü) imajı devam ettirilmiş, diğer yandan ise sistemi karıştıran, dengeleri bozan hatta süreci durduran varlık olarak

[9] Osmanlı ve Cumhuriyet Türkiye'sinde çıkarılan kadın dergileri için bkz; Kadın Dergileri Bibliyografyası, (Haz. Gökçen Art, Serpil Çakır, Aynur Demirbilek, Tülay Gençtürk, Semlin Kurç, Zehra Toska ve Sevim Yılmaz), Kadın Eserleri Kütüphanesi ve Bilgi Merkezi Vakfı, İstanbul, 1993

tanımlanarak, devlet ve toplum içindeki limitleri belirlenmiştir. Ayrıca Osmanlı kadını ile ilgili genel kanılara İstanbul, İzmir, Selanik, Mısır gibi örneklem grupları seçilerek varılması, Anadolu kırsalında yaşayan Osmanlı kadınını tarihe yazılmaktan mahrum bırakmıştır. Kadının kentli kimliği ön plana çıkarılmış, dolayısıyla kırsal nüfusu yoğun olan Osmanlı kadınının reel yaşamının tarihte yer alması epey gecikmiştir. Ayrıca yapılan çalışmaların bir kısmının erkek kaleminden çıkması, bazı tespitlerin cinsiyet farkı gözetilerek yapılmasına sebep olabilmiştir. Cumhuriyet tarihçiliğinde ise, kadın belli başlı kavramlar üzerinden değerlendirilmiş ve tarihi kayıtlara (bugün dahi) değiştirilemez ve esnetilemez bazı temsillerle düşülmüştür. Annelik, kız kardeşlik, namus, milliyet, vatan. Kadının öncelikli görevi; topluma hayırlı ve vatansever evlat yetiştirmek, namusu ve vatanı için gerekirse silah kuşanmak ve bu seremoniyi Türk milletinin kalıcılığı için gerçekleştirmek olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla dönemin tarihi kaynaklarında kadına ya cepheye mermi taşıyan Elif ya da Anadolu'da vatanına ve milletine bağlı nesiller yetiştiren Feride olarak rastlanmıştır.

Bütün bunlara ek olarak Serpil Çakır'a göre (2011) Türkiye'de Kadın Tarihi'nin gereken önemi görmemesinin bir nedeni; Kadın Tarihi ile kadın tarihçilerden çok, siyaset bilimi, sosyoloji gibi farklı disiplinlerden gelen kadınların ilgilenmesi olmuştur. Diğeri bir neden ise tarihçilerin kadın konusuna ilgisiz kalmaları veya Türkiye'de toplumsal/siyasal sorunların odağında yer alan modernleşme ve uluslaşma problemlerinin sosyal bilimleri de etkilemiş olmasıdır. Kimi zaman siyasi kaygılar, kimi zaman da ciddiye alınmama endişesiyle Kadın Tarihi, Türkiye'de geniş düzlemde bir çalışma alanına sahip olamamıştır. Sosyolojik ya da ekonomik alanda son yıllarda bu konuyla ilgili çokça çalışma yapılmasına rağmen, tarih bilimi oldukça yoksun kalmıştır.

Kaynakça

Akkent, M. (1994). Osmanlı Büyükannelerin Feminist Talepleri Geçmişe Kısa Bir Bakış. M. Akkent (Çev.). Kadın Hareketinin Kurumlaşması Fırsatlar ve Rizikolar içinde (ss.14- 17). İstanbul: Metis Yayınları.

Altınay, A. R. (1984). Kadınlar Saltanatı. İstanbul: Erdem Yayınları.

Altındal, M. (1994). Osmanlıda Kadın. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Bayrak, M. O. (2002). Osmanlı Tarihi Yazarları. İstanbul: Milenyum Yayınları.

Berktay, F. (1994). Kadın Olmak/ Yaşamak/ Yazmak. İstanbul: Pencere Yayınları.

Berktay, F. (2003). Tarihin Cinsiyeti. İstanbul: Metis Yayınları.

Butler, J. (2014). Cinsiyet Belası. B. Ertür (Çev). İstanbul: Metis Yayınları.

Çakır, S. ve Akgökçe, N. (1996). Kadın Araştırmalarında Yöntem. İstanbul: Sel Yayıncılık.

Çakır, S. (2004). Tarih Yazımında Kadın Deneyimlerine Ulaşma Yolları. Sayı 36, Kadınların Belleği içinde (Sayfa belirtilmemiş). İstanbul: Kadın Eserleri Kütüphanesi ve Bilgi Vakfı Yayınları.

Çakır, S. (2011). Feminist Tarih Yazımı: Tarihin Kadınlar İçin, Kadınlar Tarafından Yeniden İnşası. S. Sancar (Der.). 21. Yüzyıla Girerken Türkiye'de Feminist Çalışmalar içinde (ss. 505- 533). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Çakır, S. (2013). Osmanlı Kadın Hareketi. İstanbul: Metis Yayınları.

Çolak, S. (2010). Bir İngiliz Hanımefendisi'nin - Lady Montegu- Gözüyle Osmanlı Kadını. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 7, (13), ss. 386- 403.

Davidoff, L. (2011) Feminist Tarihyazımında Sınıf ve Cinsiyet. Z. Ateşer, S. Somuncuoğlu (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Devellioğlu, F. (2004). Osmanlıca- Türkçe Ansiklopedik Lûgat. Aydın Sami Güneyçal (Haz.). Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.

Duby G. ve Perrot (M.) (2005). Kadınların Tarihini Yazmak (Cilt 1). A.Fethi (Çev.). Pauline Schmitt Pantel (Ed.), Kadınların Tarihi içinde (ss.9- 20). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Durakbaşa, A. (2011). Tarih Yazımı. Yıldız Ecevit ve Nadide Karkıner (Ed.), Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi içinde (ss. 178- 200). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Durakbaşa, A. (2012). Halide Edip Türk Modernleşmesi ve Feminizm. İstanbul: İletişim Yayınları.

Ersanlı, B. (2006). İktidar ve Tarih. İstanbul: İletişim Yayınları.

Faroqhi, S. (2002). Osmanlı Kültürü ve Günlük Yaşamı. E. Kılıç (Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Hırata, H., Laborie, F., Doaré, H., Senotier, D. (2015). Eleştirel Feminizm Sözlüğü. G. A. Savran (Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.

Hobsbawm, E. J. (2005). İmparatorluk Çağı, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Enderuni Fazıl Hüseyin Bey (1945). Hûbubname ve Zenanname, Ercümend Muhib (Haz.). Yeni İstanbul: Yeni Şark Kitabevi.

Kadıoğlu, S. (2005). 20. yüzyıl ve Batı Ülkelerinde Kadın Hareketleri. İstanbul: Gri Yayınevi.

Karakışla, Y. S. (2015a). Kadınları Çalıştırma Cemiyeti. İstanbul: İletişim Yayınları.

Karakışla, Y. S. (2015b). Birinci Kadın İşçi Taburu. İstanbul: Akıl Fikir Yayınları.

Keller, E. F. (2007). Toplumsal Cinsiyet ve Bilim. F. B. Aydar (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Kurnaz, Ş. (1991). Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını (1839, 1923). Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Meulenbelt, A. (1987). Feminizm ve Sosyalizm. E. Demirci (Çev). İstanbul: Yazın Yayınları.

Michel, (A.). (1984). Feminizm. Şirin Tekeli (Çev.). İstanbul: Kadın Çevresi Yayınları.

Montagu, L. (2014). Doğu Mektupları. M. A. Erinöz (Çev.). İstanbul: Özgü Yayıncılık.

Lewis, R. (2006). Oryantalizmi Yeniden Düşünmek. B. U. Aytemiz, Ş. Başlı (Çev.). İstanbul: Kapı Yayınları.

Os, N. V. (2009). Osmanlı Müslümanlarında Feminizm. T. Bora, M. Gültekingil (Ed.). Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce içinde (ss. 335- 347). Cilt I, İstanbul: İletişim Yayınları.

Peirce, L. P. (2016). Harem-i Hümayun Osmanlı İmparatorluğu'nda Hükümranlık ve Kadınlar. A. Berktay(Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Rezzan, E. (1926). Anavatan. Çalıkuşu, Sayı 6, (s.6).

Scott, J. W. (2007). Toplumsal Cinsiyet: Faydalı Bir Tarihsel Analiz Kategorisi. A.T. Kılıç (Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.

Scott, J. W. (2013). Feminist Tarihin Peşinde. F. Dinçer, Ö. Arslan. (Der.). İstanbul: Boğaziçi Gösteri Sanatları Topluluğu (Bgst) Yayınları.

Sevengil, R. A. (2014). İstanbul Nasıl Eğleniyordu?. İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Türk Dil Kurumu Elektronik Sözlük, http://www.tdk.gov.tr. 28 Haziran 2018.

Uygun, S. (2011). Türkiye'de Sözlü Tarih Araştırmaları ve Öğretmen Eğitiminde Sözlü Tarih Yönteminin Kullanımı. Akademik Araştırmalar Dergisi. 50, ss. 95-112.

Vural, E. E. A. (2010). Latife'nin Bir Jesti: Doğu ve Batı Feminizmleri ve Devrimle İlişkileri. S. Akşin, S. Balcı, B. Ünal (Haz.). 100.Yılında Jön Türk Devrimi içinde (ss.235-263), İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları. 238.

Woolf, V. (2012). Kendine Ait Bir Oda. İ. Özdemir (Çev.). İstanbul: Kırmızı Kedi.

Yılmaz, Z. (2015). Dişil Dindarlık. İstanbul: İletişim Yayınları.

Zihnioğlu, Y. (2003). Kadınsız İnkılâp. İstanbul: Metis Yayınları.

ALPARSLAN TÜRKEŞ'TE TARİH TASAVVURU

Öğr.Gör. Haluk KAYICI

Trakya Üniversitesi,Türkiye

Özet

Türk milletinin varlığını yüceltmek ve ebediyen devam ettirmek ülküsünü şiar edinen Alparslan Türkeş, Türk siyasî hayatının yanı sıra Türk kültür ve toplum hayatında da önemli izler bırakmış, yakın dönem Türkiye tarihine de yön vermiştir. Kendi ifadesiyle; Türk tarihine merakı, çocukluğunda; Balkan Savaşı, Birinci Cihan Savaşı ve Türk Millî Kurtuluş Savaşı'nın acı tatlı hikâyeleri ile başlamış, Harbiye'de iken de Türk milletinin geçmişteki kudretli, şanlı varlığı ile ilgilenmiştir. Ona göre; her milletin ve devletin bir tarihi vardır. Tarih demek milletlerin, devletlerin sicili demektir. Meseleleri değerlendirirken, milletlerin, devletlerin sicilini iyi bilmek, iyi incelemek lazımdır. Bu düşüncesinden dolayı, dünya ve Türk tarihini iyi bilen, bunun sonucunda milletine karşı ortaya çıkan tarih sevgisi ve şuurunu, ardından gelen Türk milliyetçilerine de aktarmış, öğütlemiş, miras bırakmıştır. Alparslan Türkeş'e göre; Türk milliyetçileri çok eski, büyük ve şerefli bir tarihin sahibi olmanın idraki ve gururu içinde olmalı, tarihleriyle övünmeli, ilerlemek ve kalkınmak için tarihlerinden hız ve güç almalıdır. Her alandaki gelmiş geçmiş büyüklerini yakından tanıyarak, onlara gönüllerinde en seçkin yeri verirken, tarihin içinden süzülerek gelen geleneklere, adetlere ve töreye bağlı kalmalıdırlar. Bu çalışmanın amacı, Türk milletinin tarihini, çok şanlı olayların yer aldığı, büyük medeniyetlerin tarihi olarak ifade eden, Türk insanının yaşı ne olursa olsun Türk milletinin tarihinden şuur alması gerekliliğine inanan Alparslan Türkeş'in nasıl bir tarih tasavvurunun olduğunu ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Türk Tarihi, Türk Milliyetçiliği, Alparslan Türkeş, Alparslan Türkeş'in Tarih Şuuru.

THE DESCRIPTION OF HISTORY FROM ALPARSLAN TURKES'S POINT OF VIEW

Abstract

Alparslan Turkes, who accepted the ideal of extolling the existence of the Turkish nation and continuing forever as a principle, besides his Turkish political life, he also left his mark in Turkish culture and society life, directed the recent era of Turkish history, too. In his own words, his curiosity about Turkish history started with bittersweet stories of the Balkan War, the First World War and the Turkish National War of Independence in his childhood, While in Harbiye, he was also interested in mighty-glorious presence of the Turkish nation in the past. According to him, every nation and state has a history. History means the registers of nations and states. It is necessary to know and examine the registers of nations and states well when evaluating the events. Due to this thought of him, a person who knows the World and Turkish history well, transferred, advised, bequeathed the love of history and consciousness for his nation which emerged as a result of this, to the Turkish nationalists that followed them. According to Alparslan Turkes, Turkish nationalists should be in the perception and pride of having a very old, great and honorable history, must pride themselves on their history and take speed and strength from their history to progress and develop. While giving them the most distinguished place in their hearts by knowing the grandparents who came all around in every field, they must adhere to customs, traditions and morals that have been filtered through the history. The aim of this study is to reveal the description of history from Alparslan Turkes who expresses the history of the Turkish nation as history where many glorious events took place and the history of the great civilizations and who believes that Turkish people, no matter what their ages are, they need to be conscious of their history.

Keywords: History of Turkey, Turkish Nationalism, Alparslan Turkes, History Consciousness of Alparslan Turkes.

Giriş

"Türk tarihini okuyarak, on sekizinci yüzyıldan, yirminci yüzyıla doğru yaklaştıkça, gönlümü büyük bir yas ve sızı kaplar. Ruhumu, teskin edilemez bir kızgınlık ve hareket ihtiyacı sarar. Her gün, saldıran düşmanların önünde, gerileyen ordular… Her gün devrilen kale burçları üzerinden, yere düşen bayraklar… Bırakılan ülkeler… Ve iki yüz yıldan beri durmadan devam eden göçler… Açlıktan, soğuktan, bakımsızlıktan perişan olup giden göçmenler… Her bozgundan sonra bir müddet yas ve onun uyandırdığı tesirle bazı hareketler… Fakat çok geçmeden yine derin bir uyku ve vurdumduymazlık…" (Kazganoğlu, 1950).

1950 yılında müstear ismiyle duygularını bu şekilde ifade eden, Türk Milliyetçiliği fikrini eylem ve hareket hâline getirmiş olan Alparslan Türkeş, 25 Kasım 1917'de Lefkoşe/Kıbrıs'ta doğdu.[10] İlk ve orta öğrenimini burada tamamladıktan sonra ailesiyle birlikte 1932'de İstanbul'a göç etmiş, bir yıl sonra da Kuleli Askeri Lisesi'ne girmiştir. 1933 yılında mensubu olduğu Türk Silahlı Kuvvetlerinden 1960 yılında emekli olarak ayrılan Türkeş, ilk defa 1965 yılında milletvekili seçilerek meclise dâhil olmuştur. Bir siyaset adamının çok ötesinde Türk siyasî hayatının yanı sıra Türk kültür ve toplum hayatında da iz bırakmış olan Alparslan Türkeş, 4 Nisan 1997'de vefat etmiştir (Türkeş, 1975b; Tanju, 1978; Anadol, 1995; Türk Yurdu, 1997; Öztuna, 2016; Uzman, 2017).

"Karizmatik lider", "Bilge lider", "Tarihî şahsiyet" gibi sıfatlar, Türkeş'i anlatmakta kullanılan başlıca sıfatlar olarak Türk milleti tarafından benimsenerek, kabul görmüştür. Tarihî geleneğimiz açısından onu en iyi anlatan, tanımlayan sıfat ise "Başbuğ"dur. Türkeş, Türk Dünyası'nın başbuğu unvanını, sahip olduğu meziyetler ve yerine getirdiği hizmetler açısından bakıldığında en çok hak eden tarihî bir şahsiyettir (Bahçeli, 1998).

Türkeş'in okuyan ve yazan bir lider oluşu, Türk ve dünya tarihini iyi bilmesi onu farklı kılan önemli özelliklerinin başında yer alır. Türk milletinin tarihini, Türklüğün büyüklüğünü öncelikle anne ve babasından öğrenen (Pakyürek, 1996) Türkeş'in çocukluğu da; Balkan Savaşı, Birinci Cihan Savaşı ve Türk Milli Kurtuluş Savaşının acı tatlı hikâyeleri içinde geçmiş, tahsil hayatı boyunca da yine Türk tarihine ve edebiyatına merakı devam etmiştir. 1944 yılındaki Türkçülük hadiseleri sırasında evinde tespiti yapılan beş yüzden fazla kıymetli kitabın varlığı, yeni üsteğmen olan bir subayın bu sayıda kitaba sahip olması onu yargılayanları da şaşırtmıştır. Daha genç yaşlarda kendisinde oluşan millî şuur ve tarih şuuru sonucunda:

> "…Türk milletinin tarihini, hâlihazır durumunu ve geleceğini derinden inceleyerek bunlar için açık ve gerçek, uygun görüş elde etmeye ve olumlu planlar hazırlamaya çalışmayı zevkli ve aynı zamanda vazgeçilmez bir alışkanlık hâline getirdim." der. (Türkeş, 1988).

Türk Milliyetçiliğinin unutulmaz dergisi "Orkun"da "Kazganoğlu" müstear ismiyle yazan Türkeş'in bu yazılarında fikrî şahsiyetinin güçlü yanını oluşturan tarih şuuru çok açık bir şekilde tespit edilebilir. Bunlar aynı zamanda onun siyasî çalışmalarında açıklanan görüş ve düşüncelerinin de çerçevesini çizmektedir (Gürgür, 1998).

Türkeş için, "Milli tarih şuuruna sahip olmak", Türk milletinin hem kendine yeten, hem de dünya üzerinde nüfuzlu bir millet ve devlet hâline getirilmesini amaç edinen Türk Milliyetçiliğinin hedefine giden yolda önem arz eder (Nalbantoğlu, 1994).

Hayatı boyunca, Osmanlı ile Cumhuriyet arasında, İslam'la Türklük arasında, muhafazakârlıkla ilericilik arasında, mazi ile istikbal arasında ve nihayet Türkiye ile Türk dünyası arasında daima bir köprü olan Türkeş, bu kavram ve değerleri barıştırmaya çalışmıştır (Yalçın, 2017).

[10] Türkeş'in ataları Kayserili olup, Avşar Obalarından Koyunoğlu ailesi olarak bilinmektedir. 1860 yılında, Pınarbaşı ilçesinin Yukarı Köşkerli köyünde meskûn bu aile, bir toprak meselesi yüzünden kavgaya girişince Sultan Abdülaziz'in fermanıyla Kıbrıs'a gönderilmiştir (MHP, 2018)

Bundan dolayı her Türk Milliyetçisinin tarihimizi öğrenmesi, ülkemiz coğrafyasını da bilmesi ve tanıması gerekliliğine inanıyordu. Bu inancı doğrultusunda son nefesini verene kadar değişik kuşaklarda yüz binlerce genç yetiştirdi. Kuşaklar arası köprü vazifesini sürdürerek, Türk gençlerini geçmişiyle barışık hâle getirdi. Türk gençliğinin, tarihiyle, soyuyla ve diniyle gurur duymasını sağlamanın yanı sıra, gençlikte Türklük şuurunu da canlandırmıştır.

Tarih ve Türkler

Tam manada tarih şuuruna sahip bir Türk Milliyetçisi olan Alparslan Türkeş'in, tarih tasavvurunda Hüseyin Nihal Atsız'ın etkisinin olduğu açıkça görülmektedir. Alparslan Türkeş için önem arz eden, tespitini yaparak, üzerinde durduğu ve özellikle vurguladığı düşüncelerine başlıklar hâlinde bu bölümde yer verilmiştir.

Milletler Mücadelesi

Alparslan Türkeş'e göre tarih:

"Milletler mücadelesi tarihidir".

Bu mücadelede zafere ulaşabilmek için, güçlü ve her bakımdan kuvvetli bir millet olmak lazımdır. Sosyal, siyasî ve ekonomik yapısını, millî şartlarına uyduramayan milletler bu mücadelede mağlup olmaya mahkûmdur. Bundan dolayı her bir milletin tarihî tecrübeleri ve bu tecrübeler ışığında takınacakları millî tutumları olmalıdır (Türkeş, 1975a; Sarıkaya, 2017). Bununla birlikte tarih aynı zamanda, devletlerin, milletlerin sicili demektir. Bundan dolayı, devletlerarası ve milletlerarası meseleleri değerlendirirken, her devletin, her milletin sicilini iyi bilmek, sicilini iyi incelemek lazımdır (TBMM, 2009).

Türk milletini, dünya üzerinde yaşayan milletler içerisinde en eski milletlerden birisi olarak belirten Türkeş, milletimizin tarihini, çok şanlı olayların yer aldığı, büyük medeniyetlerin tarihi olarak nitelendirmiştir (Türkeş, 1977a). Köklü ve şerefli tarihi diğer milletlerin tarihine benzemez, tarihinin yanı sıra Türk milletine hür yaşama ve yükselme azmi veren millî kültürü ve milli bir dünya görüşü de mevcuttur (Türkeş, 1975a).

Türk Tarihini Tasnifi

Milletler tarihlerini iyi bilmeli ve değerlendirmelidir. Tarih göstermektedir ki, her iki yüz yılda bir Türk milleti geniş ufku ve devlet geleneği sayesinde dünyaya yön veren yeni ve büyük hareketler yapmaktadır. "Hun, Uygur, Göktürk, Selçuk ve Osmanlı Devletleri" bunun birer örneğidir (Türkeş, 1975a). Bunun neticesinde Türkler, Asya'nın doğu kıyılarından, Büyük Okyanus'tan Atlantik Okyanusu'na kadar ve kuzey yarım kürenin buzullarından Hindistan Yarımadası'nın güneyi, Arabistan Yarımadası ve Afrika'nın büyük sahra çölleri arasında kalan bilinen en eski dünya toprakları üzerinde Batı Avrupa hariç çeşitli zamanlarda büyük devletler kurmuş, büyük medeniyetler meydana getirmiştir. O dönemlerde, bu kadar geniş alanlarda kalabalık çeşitli milletlerin ve medeniyetlerin üzerinde büyük devletler kurmak tesadüflere bağlanamaz. Çeşitli topluluklar üzerinde hâkimiyetler kurarak, yerli medeniyetlerle kendi kültür ve medeniyetini sentez yaparak yeni medeniyetler meydana getirebilmek, yüksek vasıflara ihtiyaç gösteren bir husustur (Türkeş, 1992).

Alparslan Türkeş, Türk milletinin tarihini iki bölümde mütalâa eder. Bunlardan birincisi Müslümanlığı kabul ederek İslâmiyet'e girmeden önceki tarihimizdir ki, bu dönem tamamen Orta-Asya'da cereyan etmiştir. Bu dönemde Asya'nın Hindistan ve batı bölümleri, batı uçları dışarıda kalmak üzere, her köşesine kadar Türkler yayılmış ve büyük mücadele ile büyük devletler, büyük medeniyetler meydana getirilmiştir (Türkeş, 1993).

İslâmiyet'ten sonraki dönem ise Türklerin batıya doğru yayıldıkları ve Batı Asya'da daha sonra Avrupa'da ve Afrika'da kendilerini gösterdikleri dönemdir. İslâmiyet'i kabul ettikten sonra, Türklerin

Asya'da faaliyetleri devam etmiştir. Asya'da da yine birçok devlet kurmuş, yayılmışlardır (Türkeş, 1993).

Türk tarihinin en büyük devlet ve medeniyetleri ise Türkeş'e göre batıda doğan Selçuklu Devleti ve takipçisi Osmanlı Devleti olup, özellikle Osmanlı Devleti gözleri kamaştıran eserleriyle insanlık tarihine yeni ve büyük bir medeniyet inşa etmiştir (Türkeş, 1977a).

Türk milletinin sahip olduğu büyük enerjiyi ve medenî kabiliyeti, teşkilatçılığı inkârı imkânsız hale getiren ise:

"Türk milletinin Asya'nın en doğu kıyılarından, Avrupa'nın ortalarına, Sibirya'nın kuzeyindeki buzlarından, Hint Okyanusu'na ve Çin Denizi'ne diğer taraftan da batıda Atlantik Okyanusu'na, Afrika'da Atlantik Okyanusu'na varan Avrupa'da Viyana'ya ve Polonya'ya kadar dayanan, Rusya'da Rus ovalarına kadar uzanan çok geniş bir saha içinde gösterdiği varlıktır." (Türkeş, 1993).

Batı'ya Dair Düşünceleri

Bizans'ın, Türklerin batıya doğru yayılmasında karşılaştıkları en büyük kuvvet olduğunu belirten Türkeş, gelişen Türk gücü ve Türk teşkilatçılığının Bizans'ı yıkmaya ve İstanbul'un fethiyle de son varlığını tarihten silmeye muvaffak olduğunu, bunun sonucunda da Batı âlemine karşı üstünlük kurduğunu vurgular (Türkeş, 1977a).

17. yüzyılın sonlarına kadar Batı'ya karşı medeniyet, siyaset ve askerî alanlarda daima Türkler lehine devam eden bu üstünlük, özellikle 1683 yılında yaşanan Viyana bozgunundan itibaren ise Batı lehine değişmiştir. Bu üstünlüğü sağlayan ilk gelişmeler 14. yüzyıldan itibaren özellikle Batı Avrupa'da ortaya çıkan uyanışın ilk hareketi Rönesans ile başlamış, modern ilim metodu üzerinde gelişmeler sağlanmış ve ilim alanında hızlı adımlar atılmıştır. Amerika kıtası ve yeni ticaret yollarının keşfi sonucunda fethedilen toprakların zenginlikleri Batı dünyasına taşınırken, bunun sonucunda da tarihin hiçbir devrinde hiçbir ülkede görülemeyecek kadar çok miktarda bir zenginliğin yığılması, bir sermaye birikimi meydana gelmiştir. Buharın keşfi ile kitle hâlinde üretim yapılması ve ürünlere pazar olan sömürgelerin çokluğu, Batı dünyasını çok güçlü hâle getirirken, iktisadî olarak doğu ile hiç kıyaslanamayacak derecede zenginleştirmiştir (Türkeş, 1993).

Dünyanın her tarafına yayılan Batılılar, kendisini yüzlerce yıl tehdit etmiş olan Türk yayılmasına karşı da mukabil harekete geçmeyi kendisi için bir politika yapmıştır. Bunun neticesi olarak, devamlı doğuya karşı yönelmesi sadece Osmanlı devrine münhasır olmamıştır. Selçuklular devrinde de düzenlenmiş olan Haçlı seferlerinin temelinde dinî faktörlerin bulunduğu bir gerçek olmakla beraber, ekonomik faktörlerin bulunduğu da ilmî bir gerçektir. 1683'ten sonra Doğu, Batı'nın bu saldırıları karşısında yenilgiye uğramaya başlarken, Türkeş' göre özellikle 14. yüzyıldan itibaren:

"Batı, Hıristiyanlığın ve Eski Yunan medeniyetiyle, Rönesans'ın ve gelişen modern ilmin güçlü tesiriyle bu üç ayrı kaynağın karmasından oluşan yeni bir kuvvetle, yeni bir varlıkla ortaya çıkmıştır" (Türkeş, 2018).

Bunun yanı sıra bilhassa 17. yüzyıl sonlarında meydana çıkan kuvvetli milliyetçilik akımları Avrupa'da yeni siyasî gelişmelere yol açarken, Doğu'ya ve Osmanlı Devleti'ne göre o günkü şartlarda çok iyi teşkilatlanmış, güçlü halde bulunan Batı ülkeleri, bu yeni akım ile Osmanlı Devleti'ne karşı faydalanma yoluna gitmiştir. Türkeş, 20. yüzyılın son çeyreğinde Batı dünyasını değerlendirirken şöyle der:

> "… Yine Batı dünyasının görüşleri Türkiye'ye karşı daha eski çağlardaki Batı'nın görüşlerinden pek farksız bulunmamaktadır. Bu görüşlerde dinin ayrı bir yeri vardır, ekonomik faktörlerin ayrı bir yeri vardır, siyasî faktörlerin ayrı bir yeri vardır. Her üç faktör de Türkiye'nin, Türk milletinin aleyhine bir tutumdan beslenmektedir. Aleyhine bir tutumdan

destek almaktadır. Bunu her Türk iyice anlamaya ve bu gerçeği gözden kaçırmamaya mecburdur." (Türkeş, 1977a)

Osmanlı Devleti-Türkiye Cumhuriyeti

Türkeş'e göre, Osmanlı Devleti Türk tarihinin en büyük devletidir. Dünyada Osmanlı Devleti kadar büyük, ihtişamlı ve insanlara saadet ve huzur getirmiş bir devlet kurulmamıştır (Türkeş, 1994). Üç büyük ideali, gerek coğrafya içerisinde gerekse medeniyet yapısı içerisinde gerçekleştirmeyi hedef almıştır. İlki, aynı dine mensup olan insanların mutluluğunu, bunların birliğini, beraberliğini sağlamak hedefidir. İkinci olarak, Türklerin birliğini, beraberliğini sağlamayı hedeflemiştir. Diğer hedefi ise bütün dünyayı bir birleşik dünya hâline getirerek, yeryüzünde bir hak ve adalet nizamı tesis etme yani "Nizâm-ı Âlem" gayesini gütmüştür (Türkeş, 1977a). Fakat Osmanlı Devleti belirli sınırlara vardıktan sonra enerjisini kaybetmiştir. Enerjisini kaybetmesine sebebi, ülküsünü ve gayelerini unutmuş, ilimde ve teknikte ise geri kalmış olmasıdır (Türkeş, 1993; Türkeş, 1994). Bu enerji kaybı vurgusu ile birlikte Türkeş, özellikle 17. yüzyıl sonu ile 18. yüzyıl başında Osmanlı devlet yönetimine hâkim unsurun, Türk milletinin gerçeklerine aykırı düştüğü için de, bu cihanşümul devletin çöküp, yıkıldığını belirtmiştir (Türkeş, 1977b).

Üst üste uğradığımız yenilgiler, özellikle 18. yüzyılın sonlarına doğru, başta padişahlar olmak üzere, devleti idare eden Türk devlet adamlarında, bu felaketlerden kurtulmak için Batı'ya benzemek, Batı'nın usullerini benimsemek fikrini doğurmuş, fakat Türkeş'e göre:

> "Gerek Türk devlet adamları olsun, gerek Türk aydınları olsun, Batı'nın gücünü meydana getiren temel fikirlerin ne olduğunu, Batı'nın üstünlüğünü meydana getiren ana faktörlerin ne olduğunu esaslı olarak hiçbir zaman anlayamamışlar, tespit edememişlerdir." (Türkeş, 1977a).

Osmanlı Devleti'nin çöküşü ile Türk milleti ve Türk Devleti adeta tarih sahnesinden silinme, yok olma durumunda kalmıştır. Bu durum içerisinde Türk milleti, Mustafa Kemal Atatürk liderliğinde, Türkiye Cumhuriyeti devletini kurmayı, Türk milletini yeniden Dünya üzerinde bağımsız bir halde yaşama imkânına kavuşturmayı başarmıştır (Türkeş, 1993).

Türk Tarihinde Acı ve Tahripkâr Çöküşler

Alparslan Türkeş, tarihimizdeki acı ve tahripkâr çöküntülerin başlangıcını teşkil eden iki büyük felaketin varlığından bahsetmiştir:

"Bunlardan birisi 13. Yüzyılın başında Asya'nın doğusundan çıkan Cengiz Han'ın başkanlığındaki putperest Moğol istilasıdır. Diğeri ise 1683 yılında 2. Viyana muhasarası sırasında uğranılan yenilgidir."

Moğollar, yaptıkları büyük katliamların yanı sıra camileri, medreseleri, kütüphaneleri ve birçok eseri de yok ederek Türk medeniyetinin birikimlerine zarar vermişlerdir (Türkeş, 1992).

Türkeş'e göre, tarihimizin acı ve tahripkâr dönüm noktalarından birisi de, Osmanlı Devleti'nin 1683 yılında İkinci Viyana seferinde yaşadığı mağlubiyettir. Viyana'da uğramış olduğu bu büyük yenilgi, birçok felaketi de beraberinde getirirken, hemen ardından 1699 yılında Karlofça Antlaşması ile ilk defa Osmanlı Devleti, yenilginin sonucu olan bir anlaşma imzalamaya mecbur bırakılmıştır. Bu tarihten sonra Türkiye Cumhuriyeti kuruluncaya kadar geçen zaman içerisinde Osmanlı Devleti, yani Türk milleti, devamlı saldırılara, yenilgilere ve felaketlere uğramıştır (Türkeş, 1993).

Sonuç

Türk Milliyetçiliği fikrini eylem ve hareket hâline getiren Alparslan Türkeş, hayatı boyunca mazi ile istikbali barıştırmaya, yetiştirdiği nesillerin zihnine, kendisinde genç yaşlarda teşekkül eden, fikrî ve zihnî yapısının temelinde çok güçlü bir şekilde var olan millî tarih şuurunu yerleştirmeye çalışmıştır.

Türkeş'e göre tarih, milletler mücadelesi tarihidir. Aynı zamanda devletlerin, milletlerin sicilini de tarih ortaya koyar. Ona göre, tarih bilinmeli, millî tarih şuuru var olmalıdır. Aksi hâlde, bugün için de geçerli olan tehlikeli ve sıkıntılı durumlardan silkinip kurtulmak mümkün olmaz.

Türk milletinin köklü mazisini vurgulayan, Türk tarihinde devamlılığı esas alan Türkeş'e göre, Türkler her iki yüz yılda bir dünyaya yön veren büyük hareketler gerçekleştirmiş, tarihi boyunca, üç kıta üzerinde yayılan cihan devletleri kurmuştur. Türk milleti, bu devletleri kurarken daima kendi devlet felsefesinden, kendi öz kültüründen ilham almıştır. Kendi millî kültür ve devlet felsefesinden uzaklaşmadan, milletler mücadelesinde her alanda Türk milleti geride kalmamalı, en önlerde yer almalı ve kuvvetli olmalıdır. Çünkü ona göre kuvvet, en eski ve en geçerli dünya kanunudur.

İkinci Viyana Kuşatmasında ortaya çıkan başarısızlık da Türkeş için önemlidir. Bu mağlubiyet sonucunda, Türklerin çöküşe geçtiğini ve Batı'nın Türklere karşı üstünlük kurmaya başladığını belirtir. Onun için, Batı dünyasına üstünlük sağlayan sebepleri araştırmak ve bulmak, Türk milletinin geçmişini tanımak yönünden önemli olduğu kadar, geleceğinin tayin ve tespiti için de gayet mühimdir.

Alparslan Türkeş, tarihimizin bilinmesi zaruretinin yanı sıra ülkemiz coğrafyasının da tanınması gerekliliğine inanıyordu. Türkçü millî doktrininde millî tarih şuurunu vurgulamış, Türk Milliyetçilerinin de insanlık mücadelesi ve kahramanlık destanları ile dolu Türk tarihinin zengin hatıralarını zihinlerinde daima uyanık tutmasını ve bu şuuru geliştirmeye çalışmasını ilkelerinden biri saymıştır.

Kaynakça

Anadol, C. (1995). Alparslan Türkeş, MHP ve Bozkurtlar. İstanbul: Kamer.

Bahçeli, D. (1998). Başbuğ Alparslan Türkeş ve Milliyetçi Hareket., Alparslan Türkeş Birinci Yıl Armağanı (s. 1-4). Ankara: M.H.P. Genel Merkezi.

Gürgür, N. (1998). Alparslan Türkeş'te Tarih Şuuru., Alparslan Türkeş Birinci Yıl Armağanı (s. 111-117). Ankara: M.H.P. Genel Merkezi.

Kazganoğlu. (1950, Kasım 17). Son Vatan Parçası. Orkun, s. 7.

MHP. (2018, 04 27). Başbuğ'un Hayatı. https://www.mhp.org.tr/htmldocs/basbug /hayati/mhp/basbugumuzun_hayati.html

Nalbantoğlu, M. (1994). Alparslan Türkeş ile Tarihi Aydınlatan Sohbetler. İstanbul: Hamle.

Öztuna, Y. (2016). Türk Tarihinden Portreler. İstanbul: Ötüken.

Pakyürek, N. (1996). Millî Mesele'ler ve Türkeş. İstanbul: Burak Yayınevi.

Sarıkaya, Y. (2017). Alparslan Türkeş'in Dış Politikaya İlişkin Tespit ve Önerileri., Lider Türkiye İçin Alparslan Türkeş Vizyonu (s. 95). Ankara: TASAV.

Tanju, S. (1978). Tepedeki Dört Adam. İstanbul: Gelişim.

TBMM. (2009). Alparslan Türkeş'in TBMM'deki Konuşmaları. Ankara: TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu.

Türk Yurdu. (1997). Alparslan Türkeş'in Hayat Hikâyesi. Türk Yurdu, 17(118), 3.

Türkeş, A. (1975a). Millî Doktrin Dokuz Işık. İstanbul: Kutluğ Yayınları.

Türkeş, A. (1975b). Temel Görüşler. İstanbul: Dergâh.

Türkeş, A. (1977a). 9 Işık ve Türkiye. Ankara: Emel Matbaacılık.

Türkeş, A. (1977b). Toplumculuk. İstanbul: Dokuz Işık.

Türkeş, A. (1988). 1944 Milliyetçilik Olayı. İstanbul: Devlet Yayın Dağıtım.

Türkeş, A. (1992). Savunma (2. b.). Ankara: Ocak Yayınları.

Türkeş, A. (1993). 9 Işık. Bursa: Burçak.

Türkeş, A. (1994). Gönül Seferberliğine. İstanbul: Kamer.

Türkeş, A. (2018). Dava. (İ. Bahar, Dü.) İstanbul: Kamer.

Uzman, N. (2017). Türkeş Konuşuyor. Ankara: Berikan.

Yalçın, E. S. (2017). Başbuğ Alparslan Türkeş. Ankara: Berikan.

TARİH KAYNAĞI OLARAK MENAKIBNAMELER

Öğr. Gör. Tunay KARAKÖK

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi,Türkiye

Özet

Menkıbe, Osmanlıca ’da çoğu tanınmış ya da tarihe geçmiş hikâyelerin ahvaline ait fıkralar ya da hikâyeler demektir. Menkıbenin çoğulu ise menkıbeler, övülecek vasıflar şeklinde tanımlanmıştır.

Bununla birlikte menkıbenin birçok araştırmacı tarafından da çeşitli tanımları yapılmıştır. Pertev Naili Boratav, menkıbeyi efsane olarak tanımlamıştır. Efsane deyimiyle Fransızcadaki Legende ile Almancadaki Sage ve Legende kavramlarının her ikisiyle de karşılandığını ve dini konulardaki efsanelere eskiden Türkçede menkıbe adı verildiğini ifade etmiştir. Efsane çeşitlerinden, tarihlik efsanelerin yazılı edebiyatta menkıbe adıyla anıldığını belirterek dini efsaneleri, sadece dini inanışın ağır bastığı, niteliklerini dini inanıştan alan efsaneler olarak nitelendirmiştir. Abdurrahman Güzel, menkıbeyi din büyüklerinin izhar ettikleri kerametleri anlatan küçük hikâyeler olarak ifade etmektedir.

Ahmet Yaşar Ocak, IX. yüzyıldan başlayarak velilere atfedilen olağanüstü olaylardan bahseden kısa anlatılar şeklinde tanımlamaktadır.

Ethem Cebecioğlu, menkıbeyi evliyaların hayatlarının anlatıldığı eserler olduğunu belirterek, bu eserlerin velilerin kerametlerini, hikmetli sözlerini, hallerini, yaşayışlarını yansıttığını ve amaçları da dinleyenlerde aşk uyandırmak ve kalplerinde çırağ yakmak olduğunu ilave eder.

İşte biz bu çalışmamızda Menakıbnamelerin tarihi kaynaklık değeri üzerinde kaynaklar ve örnekler ışığında çıkarımlar yapmaya çalışacağız.

Anahtar Kelimeler: Menakıbname, Tarih, Kültür, Kaynak

MENAQIBNAMES AS A HISTORICAL RESOURCE

Abstract

Hagiography refers to the stories or stories of the events of most known or perverted stories in the Ottoman language. If the man is plural, the men are defined as praiseworthy qualities.

However, a number of definitions have been made by many researchers of menikbenin. Pertev Naili Boratav defined the legend as legend. The legend says that the concepts of the French Legende and the Almighty Sage and the Legende are both met and that the legends of the religious ones were formerly called Turkic menace. Stating that legendary legends are mentioned in the literature in the name of manuscripts, the religious myths described only the religious beliefs as heavy legends and their qualities as the legends of religious beliefs.

Abdurrahman Güzel refers to small stories telling the miracles that religious men of religion have witnessed.

Ahmet Yasar Ocak, from the beginning of the IXth century, referring to the extraordinary events attributed to the parents as short descriptions.

Ethem Cebecioglu adds that these works reflect the miracles, wise words, situations and lives of the parents and that their purpose is to awaken love and to light their ancestors in their hearts, stating that menbbeyi marriages are the works of life.

Here we will try to make inferences in the light of sources and examples on the value of historical sources of mankind.

Keywords: Menaqıbnames, History, Culture, Source

Giriş

Arapça bir kelime olan menkabe sözlükte övünülecek güzel iş, davranış anlamına gelmektedir. Çoğulu menâkıb olan kelime bu anlamıyla ilk defa, IX. yüzyıldan itibaren yazılıp derlenmeye başlayan hadis külliyatlarında Hz. Peygamber ve ashabının faziletlerini anlatmak için kullanılmıştır. Bundan başka tarihî şahsiyetlerin hal tercümeleri, önemli kişilerin övülecek işleri ve hatta bazı mukaddes şehirlerin tasvirinden ibaret yazılara da menâkıb denilmiştir. Başlangıçta, Hz. Peygamber ve sahabelerinin üstün ahlâkını ve yaşantılarını anlatmak üzere oluşturulan menâkıbnâmeler daha sonraları tasavvuf ve tarikat erbabının hayatlarını da konu edinmişlerdir. Türk menâkıbnâme edebiyatının bilinen ilk örneği Karahanlı dönemine ait Tezkire-i Satuk Buğra Han isimli eserdir.

Velilerin olağanüstü hayat hikâyelerini anlatan menâkıbnâmeler bu sebepten dolayı; özellikle tarih, kültür, halkbilimi ve edebiyat için çok önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu çalışmada Mevlana ve diğer Mevlevi büyüklerinin menkıbelerini anlatan bir menâkıbnâme olan Menâkıbu'l-Ârifîn'e dikkat çekmek istiyoruz. Menâkıbu'l-Ârifîn Mevlevi Ahmed Eflâkî tarafından şeyhi Ulu Arif Çelebinin isteği üzerine 14. yüzyılda Farsça olarak kaleme alınmıştır. Eser Mevlana ve diğer Mevlevi büyükleri hakkında ilk elden bilgi veren bir kaynak olduğu için Türk tarih ve kültüründe önemli bir yere sahiptir. Bu makalede Menâkıbü'l-Ârifîn'de incelenmek üzere kültürün bir parçası olarak; giyim kuşam ele alınmıştır.

Menkıbe – Menakıbname Nedir?

Menkıbe kelimesi sözlüklerde menkıbe, menkabe, menkabet; çoğul biçimiyle menâkıb ya da menâkıp; menkıbeleri içeren kitap anlamıyla menâkıbnâme olarak geçmektedir. Ayrıca menkıbe-gû, menkıbe-han, menkıbevi, menkabevi, kelimeleri menkıbe kavramıyla ilgili olarak sözlüklerde yer almaktadır. Kaynaklarda menkabe ya da menkıbe olarak iki şekilde karşımıza çıkan aslı Arapça olan menkabe kelimesinin zamanla Türk insanın dilinde menkıbe olarak değişikliğe uğradığını düşünmekteyiz. Bazı araştırmacılar kelimenin menkabe olması gerektiğini ısrarla vurgulasa da kelime menkıbe şekliyle dilimizde yaygın bir kullanıma sahiptir.

Menkabe kelimesi Arapça isabet etmek, bir şeyden bahiste bulunmak yahut haber vermek anlamına gelen nekabe kökünden türemiştir. Türkçede galat olarak menkıbe tarzında söylenmektedir. Çoğulu menâkıb olan kelime sözlükte "övünülecek güzel iş, hareket ve davranış" anlamına gelmektedir. Menâkıb kelimesi bu anlamıyla ilk defa, IX. yüzyıldan itibaren yazılıp derlenmeye başlayan hadis külliyatlarında ashabın faziletlerini anlatmak için kullanılmıştır. Bundan başka tarihî şahsiyetlerin hal tercümeleri, bazı zümrelerin övülecek işleri ve hatta bazı mukaddes şehirlerin tasvirinden ibaret yazılara da menâkıb denilmiştir.

Mutasavvıfların kerametlerinin anlatıldığı küçük hikâyeler anlamıyla menkabe ya da menâkıb kelimelerinin tasavvuf cereyanının IX. yüzyıldan itibaren İslâm dünyasının her tarafına yayılmasının bir sonucu olarak IX. yüzyıldan itibaren kullanılmaya başlandığı tahmin edilmektedir. Mezhep kurucularının düşünce sistemi ve meziyetleri hakkında bilgi veren menâkıbnâmeler efsane ve harikuladeye yer vermeyen eserler iken tarikat kurucuları, veliler ve şeyhlerin hâl tercümelerini anlatan eserlerde harikuladelikler fazladır. Evliya menkıbelerinde kerametler anlatıldığı için menâkıb yerine bazen kerâmât kelimesinin kullanıldığı görülür. Ayrıca Hacı Bektaş-ı Velî'nin hayatı ve menkıbelerinin anlatıldığı eserlere Vilâyetnâme adının verildiği bilinmektedir.

Türk menâkıbnâme edebiyatının bilinen ilk örneği Karahanlı dönemine ait Tezkire-i Satuk Buğra Han isimli eserdir. Eserde Karahanlı Devleti'nin ilk hükümdarı Satuk Buğra Han'ın hayatı ve kerametleri anlatılmaktadır. Menâkıbnâme adını taşımayan, bir velinin değil hükümdarın hayatını anlatan bu eser, içerdiği kerametlerle bir evliya menâkıbnâmesi özelliği göstermektedir. Tezkire-i Satuk Buğra Han'la başlayan Türk menâkıbnâme edebiyatı, sonradan göçlerle Anadolu'ya gelip yerleşen Müslüman Türkler arasında da hızlı bir biçimde yayılmaya devam etmiştir.

Menkıbeler gerçeğe yaslanan özelliğiyle bugün başta tarih olmak üzere pek çok bilim alanı için önemli bir başvuru kaynağıdır. Batılılar menkıbelerin önemini bizden yaklaşık bir asır önce kavramıştır. Batıda légendes hagiographiques adıyla anılan evliya menkıbeleri üzerine tarihî, sosyolojik, psikolojik alanlarda yapılan çalışmalar XIX. yüzyılda başlamıştır.

Tarih Kaynağı Olarak Menakıbnameler

Şu bir gerçek ki menâkıbnâmeler uzunca bir süre tarihî kaynak olarak kullanılmamışlardır. Çünkü tarihçilerin büyük çoğunluğu tarafından asılsız olayları yansıtan, mucizelerle dolu, gerçekle uzaktan yakından ilgisi olmayan eserler olarak görülmüşlerdir. Ancak, Avrupa'da, bizdeki Menâkıbnamelerin karşılığı olarak adledilen ve "Saint" adı verilen hıristiyan derviş, evliya ve velîlerinin hayatlarına dair yazılan eserler ise çok eski dönemlerden itibaren yaygın olarak kullanılmış, özellikle XIX. asırdan sonra, bu kaynaklar "hagiographie" adı altında toplanarak, dikkatli bir tenkidden geçirildikten sonra, dinî, tarihî, sosyolojik pek çok alanda istifadeye sunulmuştur (Şahin, 2008: 564; Köprülü, 1951: 2-7).

Hem sözlü, hem de yazılı olarak tarihin kaynaklarından olan menâkıbnâmeler, özellikle yazıldıkları dönemin dini, sosyal, siyasi ve iktisadi izlerini taşımalarından dolayı destanlar gibi yapılan incelemeler sonucunda konu edindikleri veya kaleme alındıkları dönemlerinin sosyal, siyasi, ekonomik, dini ve kültürel hayatlarını anlama ve anlatmaya dair önemli birer kaynaktırlar (Mercan, 2003: 107). Bu bilgiye ilaveten menâkıbnâmeler edebi açıdan da önem arz etmektedirler ki çoğu Menâkıbname üslûp açısından şiirsel bir anlatımla yazılmıştırlar. Bu sayede de menâkıbnâmeler içerdiği bilgiler açısından dil, tarih, edebiyat tarihi, toponomi, folklor yönünden de değerli bilgiler ihtiva eden eserler olarak araştırmacılara çok değerli bilgiler sunmaya müsaittirler.

Örneğin, Menâkıbnamelerin üslupları kullandıkları dillerin özelliklerinin görülmesi açısından önem arz etmektedir. Dil ve edebiyat hakkındaki bir değerlendirmeyi Köprülü, "Anadolu'da İslamiyet" adlı eserinde (Köprülü, 2005: 29); "…Menâkıb-ı Sipensalar ve Eflakî Menâkıbı'nda, saraylarda ve bilhassa orduda Türk ozanları, türküler, destanlar, ilahiler okudukları gibi, Türkçe'de –şüphesiz Farisi derecesinde olmamakla beraberbir takım edebi mahsuller vücuda getiriliyordu" diye yazmaktadır.

Ayrıca Menâkıbnameler, kahramanlık edebiyatı ürünü destanlar ile Türk Tasavvuf Edebiyatı mahsulü olan ilahiler itibariyle de oldukça zengindirler ve Menâkıbnamelerden anlaşıldığına göre, XIII. ve XIV. yüzyıllarda ilim, kültür, edebiyat ve sanat sahalarında Anadolu'da büyük gelişmeler yaşanmış; Orta Asya, İran ve Anadolu'da yetişen ve eserleriyle Anadolu'da büyük bir kitleyi etkileyen Mevlana, Yunus Emre, Nesimi, Kaygusuz Abdal ve Firdevsî gibi simalar, zamanlarındaki ve daha sonra yetişen şairlerimize örnek olmuşlardır. Hem şair, hem de mutasavvıf olan bu şahsiyetlerin mükemmel şiirleri zamanımıza kadar özgünlüğünü kaybetmeden gelmişlerdir (Güzel, 1999: 10).

Yine dini ritüellerde de Menâkıbnamelerin konu aldığı tekke ve zaviyelerde Türkçenin kullanılması, halk vezni ile yazılmış sade Türkçe ilahilerin bulunması edebi açıdan göze çarpmaktadır (Kılıç, 2006: 4).

Menâkıbnameler bir tarikatın mensubu abdalların günlük yaşayışları ya da toplum içerisindeki yeri hakkında da bilgiler vermektedirler. Örneğin tarikatların köy ve şehirlerden uzak mevkilere kurdukları tekke veya zaviyelerin kuruldukları toprakları şenlendirme faaliyetleri bu noktada ilk göze çarpandır (Ocak, 1974: 13-18). Ömer Lütfi Barkan'ın 1942 yılında Vakıflar Dergisi'nin ikinci sayısında yayımladığı, "Osmanlı İmparatorlugu'nda Bir İskân ve Kolonizasyon Metodu Olarak Vakıflar ve Temlikler: İstîlâ Devrinin Kolonizatör Türk Dervisleri ve Zâviyeler" makalesinde, belli bir tarikata mensup derviş ve abdallar, yerleştikleri yerlere tekke veya zaviye kurmak yoluyla, hem yerleşmeyi sağlayarak o bölgenin Türkleşmesini ve Müslümanlaşmasını hızlandırmakta, hem de yerleşilen yerlerden düşman üzerine cihat ve gaza anlayışı doğrultusunda harp yapma amacı güttükleri yazarken, bununla beraber tekke veya zaviyelerin kuruldukları ilk dönemlerden itibaren yerleştikleri yerlerde güvenlik hizmeti gören birer karakol şeklinde faaliyet gösterdikleri ve ikamet ettikleri yerlerin

güvenliğini de sağladıkları da belirtilmiştir. Hatta bu derviş ve abdalların bir kısmı, şehir hayatından ve yerleşim yerlerinden uzak ancak şehir ve köyleri birbirine bağlayan yollar üzerinde kurdukları tekke veya zaviyeler vasıtasıyla yeni köy ve şehirlerin temellerini atmış göründükleri, buna örnek olarak ta Balkanlar'a XIII. yüzyılda Anadolu'dan gelen ve bu bölgeye yerleşen ilk tarikat kitlesi olan Sarı Saltık ve abdalları verilmiştir (Barkan, 1942: 279-304).

Köprülü'nün "Anadolu'da İslamiyet" adlı eserinin bir dipnotunda ise Menâkıbnamelerin, tekke veya zaviyelerin kuruldukları şehir ya da bu tekke veya zaviyelere mensup abdalların bulundukları şehirler hakkında da bilgiler vermekte olduklarını tespit etmekteyiz. Öyle ki bu dipnotun bir kısmında; "…şehirlerde Arap, Acem ve yerli Hıristiyan ananelerinin tesiri şüphesiz Türkmen obalarındakinden pek çok fazla olmakla beraber…"demektedir (Köprülü, 2005: 29).

Tarihi kaynak olmaları noktasında menâkıbnamelerin bir başka önemi ise; Sarı Saltık'ın Osmanlı Devleti'nden önce Balkanlar'a gidip Dobruca ve çevresini müslümanlaştırdığında, oradaki halkın ne durumda olduğunu ve nasıl bir inanca sahip oldukları (Ocak, 2002: 4-7; Ocak, 2011: 84-89) hakkında bilgiler vermesi gerçeğinden hareketle menâkıbnameler yalnız kendi tarihimiz açısından değil, diğer milletlerin tarihine ışık tutması açısından da çok önemli bilgiler sunmasıdır.

Menâkıbnamelerde; dönem içerisinde vuku bulmuş ve hem gerçekleştiği coğrafyayı hem de çevreyi doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemiş olan siyasi olaylara ki bunlar kimi zaman bir fetih, kimi zaman bir isyan kimi zamanda bir savaş olup, hakkında da bilgiler bulunmaktadır. Ancak genel olarak bakıldığında ise siyasi bir hüviyete bürünen olayların ya mevcut yönetimin içinde görev yaparken mevcut yönetimi kendisinin aleyhinde görerek "haksızlığa uğradığını" topluma kabul ettirenler tarafından ya da kendisini "haksızlığa uğrayanların temsilcisi" olarak addeden ve bunu topluma kabul ettiren kişiler tarafından ortaya çıkarıldıkları görülmektedir (İnalcık, 2002: 75-76). Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus ise şu ki; Menâkıbnamelerde görülen siyasi olaylar genellikle din alanında farklı ideolojilerden kaynaklanmıştır. Bundan başka sebepler mevcut olmakla birlikte özellikle dini gruplar, mezhepler ya da cemaatler arasındaki rekabet oldukça dikkat çekicidir.

Son dönem tarihçilerimizden İlber Ortaylı ise "Osmanlı İmparatorluğu'nda İktisadi ve Sosyal Değişim" adlı eserinde Menâkıbnameler için şu şekilde bir fikir beyan etmektedir: "Menkıbeler, arkaik tarihçiliğin niteliksel çekirdeğini teşkil eden unsurları göstermek bakımından da ilginçtirler. Bu özellik sırf Osmanlı tarihinin başlangıç devirlerine has değildir. Anna komnena gibi zirvedeki temsilcisiyle Bizans tarihçiliği, vakanüvist Nestor'un şahsında Kiev Rusyası ve daha geç devirlerin Rus tarihi de zengin olaylara, mistik motiflere dayanırlar. XV. Yüzyıl Osmanlı müverrihi Aşıkpaşazâde; Osmanlıların Rumeli'ye geçişini menkıbevi bir tarzda anlatır. Hatta XVI. yüzyılın ünlü Macar tarihçisi, İştvan Brodariç bu yönden daha da ilginçtir. Brodariç, Buda'nın Türklerce fethi olayını, Kanuni Süleyman'ın bir hacı kılığında şehre girip, şehrin kapılarını dışarıda bekleyen ordularına açmasıyla izah etmektedir. Son birkaç asra kadar tarih yazıcılığı bu tür menkıbelerin tesiri altında kalagelmiştir. Kısacası Menâkıbnameler gerek halk kitlelerinin dünya görüşü ve yöneticilere karşı olan tutumu açısından, gerek tarih yazıcılığının başlangıcındaki atmosferi ve gelişimini saptamaktaki yararı bakımından bilinmesi ve incelenmesi gereken türdeki yapıtlardandır" (Ortaylı, 2004: 45).

Sonuç olarak; tarih incelemelerinde önemli bir yere sahip olan menâkıbnâmeler, içerisinde bulunan bazı zayıf rivayetler ve uydurma haberler çıkarıldıktan ve târihî tenkit metodu ile ele alındığı zaman, tarihin kaynakları arasındaki gerekli yerlerini alırlar. Zira konu edinilen menkıbeler, cereyan ettiği sahaların fikrî, kültürel ve sosyal hayatlarına dair tarihin incelenmesinde önemli birer tarihi belge özelliği mahiyetindedirler. Diğer bir ifade ile menâkıbnâmelerin, sıkı bir tenkid ve tahlile tâbi tutulursa dönemleri ve mevzu bahis ettikleri coğrafya(lar)nın sosyal, siyasi, ekonomik, dini ve kültürel tarihleri için çok zengin birer folklor ve tarih kaynağı oldukları anlaşılır. Hatta bu menâkıbnâmeleri kullanmak suretiyle bazı tarihî olaylar, tarihî şahsiyetler, dönemin iktisadî, sosyal, kültürel ve dinî cephesi,

gelenek ve görenekleri hakkında oldukça doyurucu ve diğer kaynaklarda rastlanmayan bilgilere rastlamak mümkündür (Köprülü, 1943: 384; Şahin, 2008: 565; Mercan, 2003: 117).

Devamında ise dönemin fikirleri, beklentileri, ideolojileri ve bütün bunların toplum yaşamını nasıl etkilediği gibi hususlara da bu kaynaklar sayesinde ulaşabilmek mümkündür. Öyle ki menâkıbnâmelerde, Menâkıbname sahibinin değişik bölgelerdeki ahaliye etkileri, buraların imar ve iskân tarihlerine katkıları ve devrin kaynaklarında fazla yer verilmeyen siyasî ve iktisadî hayata dair bazı ehemmiyetli bilgileri de bulmak mümkündür. Örneğin, Moğol istilası altındaki Türkiye Selçuklu devletinin bu karmaşık devri hakkında bize bilgi veren en önemli kaynaklardan birisi olan Menâkıbu'l Arifin'de, Mevlânâ'nın Selçuklu ve Moğol hükümdarlarıyla münasebetleri, bu dönemde dervişlerin gündelik yaşantıları, Selçuklu-Moğol münasebetleri, Mevlevîliğin Bektaşîlik ve diğer tarikatlarla ilişkileri; Mevlânâ'nın torunu Ulu Arif Çelebi'nin Saruhanoğullarıyla bağlantıları gibi pek çok konuda bilgi sahibi olmak mümkündür (Şahin, 2008: 565).

Sonuç

Sonuç olarak; tarih incelemelerinde önemli bir yere sahip olan menâkıbnâmeler, içerisinde bulunan bazı zayıf rivayetler ve uydurma haberler çıkarıldıktan ve târihî tenkit metodu ile ele alındığı zaman, tarihin kaynakları arasındaki gerekli yerlerini alırlar. Zira konu edinilen menkıbeler, cereyan ettiği sahaların fikrî, kültürel ve sosyal hayatlarına dair tarihin incelenmesinde önemli birer tarihi belge özelliği mahiyetindedirler. Diğer bir ifade ile menâkıbnâmelerin, sıkı bir tenkid ve tahlile tâbi tutulursa dönemleri ve mevzu bahis ettikleri coğrafya(lar)nın sosyal, siyasi, ekonomik, dini ve kültürel tarihleri için çok zengin birer folklor ve tarih kaynağı oldukları anlaşılır. Hatta bu menâkıbnâmeleri kullanmak suretiyle bazı tarihî olaylar, tarihî şahsiyetler, dönemin iktisadî, sosyal, kültürel ve dinî cephesi, gelenek ve görenekleri hakkında oldukça doyurucu ve diğer kaynaklarda rastlanmayan bilgilere rastlamak mümkündür.Devamında ise dönemin fikirleri, beklentileri, ideolojileri ve bütün bunların toplum yaşamını nasıl etkilediği gibi hususlara da bu kaynaklar sayesinde ulaşabilmek mümkündür. Öyle ki menâkıbnâmelerde, Menâkıbname sahibinin değişik bölgelerdeki ahaliye etkileri, buraların imar ve iskân tarihlerine katkıları ve devrin kaynaklarında fazla yer verilmeyen siyasî ve iktisadî hayata dair bazı ehemmiyetli bilgileri de bulmak mümkündür. Örneğin, Moğol istilası altındaki Türkiye Selçuklu devletinin bu karmaşık devri hakkında bize bilgi veren en önemli kaynaklardan birisi olan Menâkıbu'l Arifin'de, Mevlânâ'nın Selçuklu ve Moğol hükümdarlarıyla münasebetleri, bu dönemde dervişlerin gündelik yaşantıları, Selçuklu-Moğol münasebetleri, Mevlevîliğin Bektaşîlik ve diğer tarikatlarla ilişkileri; Mevlânâ'nın torunu Ulu Arif Çelebi'nin Saruhanoğullarıyla bağlantıları gibi pek çok konuda bilgi sahibi olmak mümkündür.

Kaynakça

Abdulkerim bin Şeyh Mûsâ, Makâlât-ı Seyyid Harun, haz: Cemal Kurnaz, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1991.

Abdurrahman Güzel, Kaygusuz Abdal (Alâeddin Gaybî) Menakıbnamesi, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1999.

Ahmet Şeref Ceran, XIII. Asırda Anadolu Selçuklularında Müslim-Gayri Müslim Münasebetleri, Basılmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enst., Konya, 1992

Ahmet Yaşar Ocak, "Osmanlı İmparatorluğunda Zaviyeler (XIV-XVII. Yüzyıl)", Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1974.

Ahmet Yaşar Ocak, Bektaşi Menakıbnamelerinde İslam Öncesi İnanç Motifleri, Enderun Kitapevi, İstanbul 1983.

Ahmet Yaşar Ocak, Osmanlı Devleti'nde Zındıklar ve Mülhidler (XV.-XVII. Yüzyıllar), Tarih Vakfı Türk Yayınları, İstanbul 1998.

Ahmet Yaşar Ocak, Sarı Saltık Popüler İslam'ın Balkanlar'daki Destanı Öncüsü XIII. Yüzyılda Balkanlar' da Anadolu Çıkışlı İlk Türk İskânı: Dobruca'daki Türkmenler, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 2002.

Franz Babinger, Osmanlı Tarih Yazarları ve Eserleri, Çev.: Coşkun Üçok, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara, 1992.

Halil İnalcık, "Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu", Türkler, C. 9, Editörler; Hasan Celal Güzel, Kemal Çiçek, Salim Koca, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2002, s. 75-76.

Haşim Şahin, Tarih Kaynağı Olarak Evliya Menakıbnameleri, Prof. Dr. Işın Demirkent Anısına, Dünya Yayıncılık, 2008, s. 564

İlber Ortaylı, "Osmanlı Toplumunda Yönetici Sınıf Hakkında Kamuoyunun Oluşumunda Bir Örnek; Menakıb-ı Mahmud Paşa-i Veli", Osmanlı İmparatorluğu'nda İktisadi ve Sosyal Değişim Makaleler I, Turhan Kitapevi, Ankara 2004, s. 45.

İsmail Hakkı Mercan, Türk Tarihinin Kaynaklarından Olan Bazı Menakıbname ve Gazavatnameler Hakkında, Balıkesir Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi, 6/10, 2003, s. 117.

Jürgen Paul, Hagiographic Literature, EI, XI, New York, 2003, s. 537

M. Fuad Köprülü, Anadolu Selçuklu Tarihi'nin Yerli Kaynakları, Belleten, VII/27, 1943, s. 384; Zeki Velidi Togan, Tarihte Usul, 1950, s. 48-49

M. Fuad Köprülü, Anadolu'da İslamiyet, Akçağ Yayınları, Ankara, 2005.

Orhan Köprülü, Tarih Kaynağı Olarak XIV. ve XV. Yüzyıllardaki Bazı Türk Menakıbnameleri, Basılmamış Doktora Tezi, İstanbul, 1951.

Rüya Kılıç. "Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar veya Orta Asya- Anadolu'nun Popüler Sufiliğinin Temelleri: Meseleler ve Yaklaşımlar" Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, S. 4, C. 3, Aralık 2006, s. 4.

Şehabettin Tekindağ, "Osmanlı Tarih Yazıcılığı", Belleten, XXXV/ 140, TTK Yay., 1971, s. 655-663

Zeki Velidi Togan, Tarihte Usul, 1950.

DEMOKRAT PARTİ DÖNEMİNDEKİ GAZETELERDE İSTANBUL'UN FETHİNİN 500. YILDÖNÜMÜ KUTLAMALARINA İLİŞKİN YAZILARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Namık ÇENCEN

Gazi Üniversitesi, Türkiye

«Diğer bütün kentler ölümlüdür ama İstanbul sanırım insanlar var oldukça yaşayacaktır.» Petrus Gyllius

Özet

İstanbul'un Fethi hem Türk İslâm hem de Avrupa tarihi için döneminin en önemli olaylarından birisidir. 21 yaşında "emsalsiz" bir başarıya imza atarak düşleri gerçeğe dönüştüren genç hükümdar asırları geride bırakmasına rağmen bu fethiyle anılmaya ve anlatılmaya devam ediyor.Bu çalışma da nitel araştırma olup doküman ve belge incelemesi yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitim ile ilgili araştırmada ders kitapları, program, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, ders ve ünite planları gibi materyaller doküman olarak kullanılabilirler. İlk fetih kutlaması 1911 de zayıf bir etkinlik olarak başlamıştır. Osmanlı basınından takip imkânı edilebilen kutlamaların ses getirmeye başlaması ise, İttihat ve Terakki liderlerinden Bahriye Nazırı Cemal Paşa'nın 1914 de düzenlediği kutlamalardır. Bu çalışmadaki amaç Demokrat Parti dönemindeki gazetelerde İstanbul'un Fethi'nin 500. Yıldönümü kutlamalarına ilişkin yazıları değerlendirmektir. Çalışmada Demokrat Parti dönemindeki; Milliyet, Hürriyet, Vatan, Ulus, Yeni Sabah, Zafer, Dünya, Cumhuriyet, ve Akşam gazeteleri incelenmiştir. 1953 yılındaki gazetelerde fetih tarihinin 29 Mayıs'ın öncesi ve sonrası 30 Mayıs tarihleri arasında değerlendirilmiştir. İncelenen gazetelerin bazıları törenlerin belli bir düzen içerisinde geçmesinin sağlanmamasına yönelik eleştirilerini sert dile getirdiklerini söyleyebiliriz. Kutlamalarla ilgili gazetelerde yer alan haberler söylemsel olarak analiz edildiğinde kutlamaların toplumda büyük bir çoşku ve heyecanla kutlanıldığına işaret edilmektedir. İstanbul'un Fethi'nin 500. yıl dönümü kutlamalarının sanına layık etkinlikler ve fetih kutlamalarının yapıldığı yıllardaki fetihle ilgili bilimsel toplantılar, yayımlanan makaleler, kitaplar ortaya çıkan akademik çalışmaları etkilerinin ilköğretim ve ortaöğretim tarih ders kitaplarına yansıdığını görmekteyiz. Fetih kutlamaları öncesi «İstanbul'un Fethi» konusu tarih ders kitaplarında 9 ile 11 arasında olgu ile işlenirken, 500. yıl dönümü sonrası 23 ile 24 olgu ile tarih ders kitaplarında işlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İstanbul'un Fethi kutlamaları, Demokrat Parti Dönemi ve gazeteler

EVALUATION OF THE ARTICLES ON 500TH ANNIVERSARY CELEBRATIONS OF CONQUEST OF ISTANBUL IN NEWSPAPERS DURING THE DEMOCRAT PARTY PERIOD

Abstract

Conquest of Istanbul is one of the most important events of the period for both Turkish Islam and European history.At the age of 21, the young ruler, achieving the "unprecedented" success and turning dreams into reality, continues to be remembered and told with this conquest, despite the fact that centuries have past. This study is qualitative research and document examination methods and techniques are used. Document analysis includes analysis of written materials that contain information about facts and phenomena targeted for investigation. Materials such as textbooks, programs, in-school and out-of-school correspondence, student records, meeting minutes, course and unit plans can be used as documents in the research related to education. The firstcelebration of the Conquest began in 1911 as a weak activity. It is the celebrations organized by the first lord of the admiralty Cemal Pasha of the Party of Union and Progress in 1914 that the celebrations that can be followed from the Ottoman press begin to make a sound. The purpose of this work is to evaluate the articles on the newspapers during the Democratic Party period on celebrating the 500th anniversary of the conquest of Istanbul.In this study, Milliyet, Hürriyet, Vatan, Ulus, Yeni Sabah, Zafer, Dünya, Cumhuriyet and Aksam newspapers during the Democrat Party period are examined. In the newspapers in 1953, the history of conquest was assessed between 29-30 May. It can be understood that some of the analyzed newspapers have voiced their criticism about the ceremonies not being organized in a certain order. When news reports about celebrations are analyzed discursively, it is pointed out that they were celebrated with great enthusiasm and excitement in the society. It is clear that the events worthy of the 500th anniversary celebrations of the Conquest of Istanbul, and the scientific conferences about the conquest in the years of conquest celebrations, published articles, books are reflected in the textbooks of primary and secondary school history textbooks. Before the Conquest celebrations, «Conquest of Istanbul» was handled with 9 to 11 cases in the history textbooks, and 23 to 24 cases were processed in the history textbooks after the 500th anniversary.

Keywords: Conquest of Istanbul, Democratic Party Period and newspapers

Giriş

Stratejik önemi, eşsiz güzelliği ve dini kimliğiyle, şairlerin şiiri, seyyahların hasreti, milletlerin hayali, imparatorların, kralların, hanların, "Şarkın ve Garbın Sultanı" ve Sultanların Pay-i tahtı zeminidir İstanbul. Hiçbir şehir İstanbul gibi övgüye ve ona duyulan arzuya mazhar olmamıştır. Olağanüstü tasvirlere, efsanelere, hikayelere, şiirlere, şarkılara konu olan müstesna bir şehir yoktur. Kendisinden önce ve sonra tarih sahnesinde parlayıp sönen nice şehrin aksine İstanbul her zaman göz kamaştırıcılığını sürdürmüş, insanlar var oldukça yaşayacak, iştiyakle arzulanacak ölümsüz bir şehir olarak anılmıştır (Yılmaz, 2015, s. 17).

21 yaşında "emsalsiz" bir başarıya imza atarak düşleri gerçeğe dönüştüren genç hükümdar asırları geride bırakmasına rağmen bu fethiyle anılmaya ve anlatılmaya devam ediyor. İstanbul'un Fethinin yıl dönümü kutlamaları II. Meşrutiyet dönemine kadar yapılmamıştır. İkinci Meşrutiyet döneminin pek çok alanda olduğu gibi, milli bayramların ya da önemli günlerin kutlanması konusunda da bir önemli bir adım teşkil ettiği söylenebilir. Öyle ki, Meşrutiyetin ilerleyen sürecinde özellikle Balkan Savaşları ile yükselişe geçen hâkim düşünce akımı olan Türkçülük çerçevesinde milli bilincin inşasını sağlamak amacıyla milli bayramlara ayrı bir önem atfedildiği de görülmektedir. Dolayısıyla milli önem atfedilen günlerin kutlanması, İkinci Meşrutiyet döneminde halkın katılabileceği bir forma sokulurken, sürekli hale getirilip sonraki nesillere aktarma yoluyla milli duyguların canlı tutulması konusundaki en önemli araç olmuştur (Polat, 2012, s. 25).

İlk fetih kutlaması 1911 de zayıf bir etkinlik olarak başlamıştır. Osmanlı basınından takip imkânı edilebilen kutlamaların ses getirmeye başlaması ise, İttihat ve Terakki liderlerinden Bahriye Nazırı Cemal Paşa'nın 1914 de düzenlediği kutlamalardır. Bunda gerek devletin organize etmesi, geniş katılımlı olması ve gerekse sadece İstanbul'da değil İstanbul dışında da kutlanması dolayısıyla 1914 yılında gerçekleştirilen törenleri birinci olarak adlandırılması şeklinde değerlendirilebilir. II. Meşrutiyet döneminde yapılan kutlamalarda şehre Osmanlı ordusunun girdiği 29 Mayıs değil, Fatih'in fetihten hemen sonra Ayasofya'yı camiye çevirmesi ve ilk Cuma namazını kılması esas alınmış ve bu olay "sene-i devriye" kabul edilmiştir. Her ne kadar 29 Mayıs tarihli gazetelerde Fatih'in şehre girmesiyle ilgili yayınlar yapılmışsa da anma ve kutlama törenleri 29 Mayıs sonrasına gelen "ilk cuma" günü gerçekleştirilmiştir. Devletin İstanbul'un Fethi ve Fatih Sultan Mehmed'i anma töreniyle bu zor dönemde içeriye ve dışarıya karşı güçlü bir birlik mesajı vermek istediği şeklinde değerlendirilebilir. Bu sebeple katılımın geniş olması için başta okullar olmak üzere devlet kurumları ile resmî, gayrî resmî çeşitli müesseseler, esnaf örgütleri törene dâhil edilmiştir (Çoruk, 2016, s. 85).

Kutlamalara geniş yer veren Tanin gazetesinin aktardığına göre, yüz binin üstünde bir topluluk katılmış, kalabalığın Ayasofya'dan Fatih'e doğru merasim için yürüyüşünde bu kalabalığın önünde üç yeniçeri yürümüş ve hemen her yer kırmızı beyaz bayraklarla süslenmiştir.

> *"Dün İstanbul müstesna günlerdinden birini yaşadı. Yakın vakte kadar milli heyecanın bu kadar beliğ bir misaline tesadüf edememiştik. Fetih gününün edebi bir yadigarı olmak üzere, günümüze kadar gelen Ayasofya ile Fatih türbesi arasında yer alan bütün caddelerde, dükkanlar kapanmış, pencerelerden, kapılardan bayrakların kırmızı ve beyaz dalgaları taşmış, havanın çok kötü olmasına rağmen, bütün halk takım takım yollara düşmüştü. Merasim kafilesi, program dahilindeki tertibat ile Ayasofya'dan Fatih'e doğru hareket etti. Bu milli ve dini kafilenin en önünde, Osmanlı tarihinin canlı bir gölgesi şeklinde, üç yeniçeri gidiyordu. Sokaklarda gittikçe taşan halk, her taraftan birer parça daha artıyor. Artık Fatih Meydanı'na gelindiği zaman kımıldayamayacak bir parça meydana getirmiştir"* (Tanin, 1330; Engin, 2003, s. 65).

Coşkulu ve kalabalık geçen 1914 kutlamaları, savaş nedeniyle sürekli hale getirilememiş, akabinde yaşanan Mütareke döneminde Osmanlı Devleti, İtilaf Devletlerince işgale uğramıştır. Mustafa Kemal Paşa'nın 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıkmasıyla başlayan Anadolu direnişi ise kısa sürede tüm yurda

yayılmış ve Millî Mücadele döneminin sonunda imzalanan Lozan Barış Antlaşması ile yepyeni bir dönem başlamıştır. Atatürk döneminde İstanbul'un Fethinin kutlanmasına dönük girişimlere rastlanmamış olması dikkat çekicidir. Bu dönemde, devrimlere hız verilmesiyle birlikte, modern Türkiye'nin oluşumunda önemli yer tutan günlerin bayram olarak kutlandığı görülmektedir. 1914 yılına damga vuran kutlamaların ardından uzunca bir süre İstanbul'un fethi adına önemli bir kutlama gerçekleştirilmediğini söylemek mümkündür (Tağmat, 2014, s.50-51). İstanbul'un Fethinin 500. Yıl dönümü kutlamalarına yakışan bir biçimde kutlanması yönelik proje çalışmaları 1939 yılında, İsmet İnönü'nün isteğiyle gündeme gelmiştir. İstanbul Valiliğince bir komisyon kurulmuştur. II. Dünya Savaşı başlamasına rağmen faaliyetlerini sürdüren komisyon öncelikle Fatih döneminden kalan ve bir bölümü bakımsızlıktan harap halde olan tarihi eserlerin imarını ve restorasyonunu planlanmıştı. Ancak bu çalışmalar için 150 milyon lira gerektiği ortaya çıkınca çalışmalar ertelenmiştir. Savaşın ortalarına doğru Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel başkanlığında yeni bir komisyon oluşturularak "500. Yıl" hazırlıkları yeniden başlanmıştır (Ünal, 2003, s. 68-69).

İlerleyen zaman içinde günlük basında Fetih kutlamlarına ilişkin yazılar çıkmıştır. Bu konuda İstanbul Topkapı Müzesi Müdürü Tahsin Öz, Anıtlar ve Müzeler Genel Müdürü H. Zübeyr Koşay, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi öğretim üyesi Prof. A. Hamit Ongunsu tarafından hazırlanan rapor, 15. 02. 1945 tarihinde M. E. Bakanlığı'nda yapılan toplantıda görüşülmüştür. Basında bazı kalemler İstanbul'un fethinin 500. yıldönümünün kutlanmasıyla ilgili değişik teklifler getirmişlerdi. Tan gazetesinde Said Kesler, bazı aydınlara, "Fatih'in heykeli nereye dikilmeli ve nasıl olmalı" sorusunu sormuştur. Ressam Ali Sami Boyar, "Mermerden olmalı ve Ayasofya meydanına dikilmesi" ni önermiş , mimar Sedat Çetintaş, "Abidenin en çok yaraşacağı yer Fatih Üniversitesi kampüsüdür-Fatih Camii", Topkapı Sarayı Müzesi Müdürü Tahsin Öz, Fatih'in azamet ile mütenasip bir heykel yapılamaz. Fatih Belediyesi'nin önüne dikilmeli, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, "Fatih'in heykelini Türk yapabilir" cevabını vermişlerdir. Suphi Nuri İleri, kutlamalar çerçevesinde fetihle ilgili tafsilatlı bir eser neşredilmesini, fethe hasredilen bir müze açılmasını, tarihi İstanbul'la ilgili sergi düzenlenmesini, konferanslar verilmesini, tarihi hisarların aslına uygun olarak onarımlarının yapılmasını teklif etmiştir (Ömer, 2013).

İstanbul'un Fetih gününü kutlamak amacıyla başlayan çalışmalar esnasında "İstanbul'un Fethinin 500. Yılı ve Müteakip Fetih Yıllarını Kutlama Derneği" adıyla bir dernek kurulmuştur. "İstanbul'un Fethi Derneği" ve daha sonra "İstanbul Fetih Cemiyeti" ismini alacak olan dernek, İstanbul'un fethinin 500. yılını kutlamak, eski eser ve abidelerin korunma ve tamirini sağlamak, Fatih'in heykelini yapmak, İstanbul'un ve fethinin önemini duyurmak ve bu amaçla çalışan teşekküllerle işbirliği yapmak gibi sorumluluklar üstlenmiş ve faaliyetlerine başlamıştır (Başar, 2003, s.74).

İlgili alan yazın incelendiğinde İstanbul'un Fethinin 500. Yıl dönümü kutlamalarına yönelik bir çok çalışma bulunmaktadır. Bu anlamda yapılan çalışmalardan biri, Bir Gelenek İcadı Olarak II. Meşrutiyet Döneminde itibaren Gerçekleştirilen İstanbul'un Fethinin böyle bir kutlamaya neden gerek görüldüğü, kutlamaların nasıl cereyan ettiği, kutlamalar sırasında hangi söylemlerin öne çıktığı ve ne zamana kadar kutlandığı sorularına dönemin gazetelerinden hareketle cevaplarını ortaya koyan çalışmadır (Çoruk, 2016). Bir diğer çalışma ise; İstanbul Fethinin önemi, İstanbul'un Fethi kutlamlarının nasıl başladığını ve ilk fetih kutlamalarının nasıl yapıldığını dönemin gazetelerinden alıntılardan örenklerin yer aldığı ve sonraki dönemlerde yapılan kutlamları kısaca ele alan çalışmadır (Yılmaz, 2015). Alan yazında bulunan çalışmalardan bir diğeri ise 500. Yıl ve Müteakip Fetih Yıllarını Kutlama Derneğinin yapısını, organizasyonlarını ve kutlama faaliyetlerini arşiv belgeleri ve süreli yayınlar kullanarak inceleyen çalışmadır (Tağmat, 2014). Engin (2003) ise İstanbul'un Fethinin yıldönümlerinin II. Meşrutiyet dönemine kadar herhangi bir kutlamanın yapılmadığını, çok görkemli geçen 11 Haziran 1914 tarihli kutlamaları dönemin gazetelerinden alıntılar yapararak analiz etmiştir. Ömer (2013) de "İstanbul'un Fethi'nin 500. Yıl Dönümü Kutlama Hazırlıkları" çalışmasında kutlama hazırlıklarını ve kutlama programını kapsamlı bir şekilde değerlendirmiştir. Ünal (2003) ise "1953'te

Neler Yaşandı" çalışmasıyla İstanbul'un Fethi'nin 500. Yıl dönümü kutlamalarını kapsamlı bir şekilde değerlendirmiştir. Başar (2003) da İstanbul'un Fethi'nin 500. Yıl dönümü kutlamalarını sadece şenliklerin yapılmadığını, kültürel etkinlikler ve bilimsel çalışmalarla taçlandırıldığını ifade etmektedir.

Araştırma bağlamında incelenen alan yazın genel olarak İstanbul'un Fethi'nin 500. Yıl dönümü kutlamalarının değerlendirilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda Demokrat Parti dönemindeki gazetelerde İstanbul'un Fethi'nin 500. Yıl dönümü kutlamalarına ilişkin yazıların değerlendirilmesine ilişkin kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu bağlamda araştırma kuramsal anlamda İstanbul'un Fethi'nin 500. Yıl dönümü kutlamalarına ilişkin dönemin gaztelerinde yer alan manşetler, kelime seçinleri, alıntıların değerlendirilmesi, ilköğretim ve ortaöğretim tarih ders kitaplarına kutlamaların nasıl yansıdığına kaynaklık etmesi açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı Demokrat Parti dönemindeki gazetelerde İstanbul'un Fethi'nin 500. Yıldönümü kutlamalarına ilişkin yazıları değerlendirmek ve kutlamaların ilköğretim ve Ortaöğretim tarih ders kitaplarına nasıl yansıdığını ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İncelenen gazetelerde kutlamalara ilişkin manşetler, başlıklar, kelime seçimleri, haberin ikna edici özelliğini artıran alıntılar nelerdir?
2. 1953 yılı kutlamaları ilköğretim ve Ortaöğretim tarih ders kitaplarına nasıl yansımıştır?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmış olup, doküman ve belge incelemesi yapılmıştır. Gazetelerde manşet, haber, resim ve köşe yazısı taraması yapılmış ve bunlar söylem analizi yöntemi aracılığıyla incelenmiştir. Çalışmada Van Dijk'ın söylem analizi yöntemine bağlı kalınmıştır. Haberin makro ve mikro yapısal öğeleri çözümlenmiştir. Haberler; başlıklar, kelime seçimleri, haberin ikna edici özelliğini artıran alıntılar, olarak değerlendirilmiştir (Van Dijk, 1988). İncelenen ders kitaplarında ise betimsel içerik analizi ve doküman incelenmesi kullanılmıştır. Doküman incelenmesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitim ile ilgili araştırmada ders kitapları, program yönergeleri, okul içi dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları gibi materyaller doküman olarak kullanılabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Demokrat Parti dönemindeki; Milliyet, Hürriyet, Vatan, Ulus, Yeni Sabah, Zafer, Dünya, Cumhuriyet, ve Akşam gazeteleri incelenmiştir. 1953 yılındaki gazetelerde fetih tarihinin 29 Mayıs'ın öncesi ve sonrası 30 Mayıs tarihleri arasında değerlendirilmiştir.

Tablo 1: Demokrat Parti Dönemi Gazeteleri; Akşam, Cumhuriyet, Zafer ve Dünya

1953 (28/30 Mayıs)	Akşam	Cumhuriyet	Zafer	Dünya
Manşetler	Fethin 500'üncü yılı Kutlanıyor	Bütün Yurd Dün Fatihi Andı	İstanbul'u 500 yıl Evvel Bugün Fethettik	28 Mayıs 1453, 29 Mayıs 1453
Başlıklar	Fethin 500'üncü yıl dönümü yarın hararetle kutlanacak, Surlar önünde heyecanlı bir türen yapıldı, Fetih Zamanındandır, Fatihin Deldiği Bizans Surları, Kutlama Programı, Fethin 500'üncü yılı heyecanla kutlandı, İstanbul halkı Fatihe akın elti ve oraya giden yollar tıkandı, Fetih ve Atina (Bir Yunan gazetesi Türk hükümetinin basiret gösterdiğini yazıyor)	500 üncü yıl törenleri yarın sabah başlıyor, 500 üncü yılı Kutlarken, İstanbul bugün Fetih yılını kutluyor, Fethin 500 üncü yıldönümü tören ve şenlikleri başladı, Üniversitenin 500. kuruluş yıldönümü, Büyük Fatih Türk Okullarında, Fethin 500 üncü Yıldönümü Törenlerinden İntibalar	Bugünkü Program, Fethin yıldönümü bütün yurtta kutlandı, Fethin yıldönümünde İstanbuldaki merasim, Fethin yıldönümünde Ankaradaki merasim	Kutlama programı en son şeklini aldı, İstanbul'u Zapt ettik, Bugün gündüz ve gece yapılacak törenler, Yunanlıların Tahrikleri, Kutlama programı dün tam bir fiyasko ile neticelendi
Kelime Seçimleri (sıfatlar)	İstanbul halkı sabahın erken saatlerinde Topkapı'ya aktı, coşkuyla heyecanla		Azametli Yıl dönümü, Türk levendleri dedelerinin yarattığı tarihin heyecanını yaşıyor	
Alıntılar	Beş yüzüncü ve sonraki yıllar (Şevket Rado), Türk İstanbul (Şevket Rado) Bîzanstan sonra Galata'nın Türk eline geçişi (Şevket Rado), Anlaşılamayan tören programı (Cemal Refik), İstanbulûn Fethi (Orhan Seyfi Orhon), Fatih Şanındandır (Reşad Ekrem Koçu), Beş yüzüncü Fetih yılı neşriyatı (Şevket Rado)	İstanbul Fethinin En Esaslı Eseri (Yahya Kemal), Fethin Önemi (Hasan Ali Yücel)	500 üncü Fetih yılı (Mümtaz Faik Fenik), İstanbul'un Fethi (Orhan Seyfi Orhon), Türk Hakimiyetinin Üstün Vasıfları (Hamit Sadi Selen), Fetih Gününde Özleyiş (Aziz Özbay), Fatih'in kültür ve san'at hayatına getirdiği yenilik (Ahmet Hidayet Reel), Fatih'ten Evvel Yıldırım'ın İstanbul'u Muhasara Vakası (Prof. Dr. Hamit Sadi Selen), İstanbul'un Fethi ve Fatih Sultan Mehmed'in Fethe müteakip tıbba verdiği önem (Ekrem Şadi Kavur), İstanbul'un Fethi Nasıl Oldu (Zuhuri Danışman)	500 üncü Yıldönümü (Falih Rıfkı Atay), Bir Katre (Bedi Faik), Cihana Ders Veren Fatih (Hayri Alpar), Fatih Devrinde İlim ve Sanat Çalışmalarının Felsefesi (Süheyl Ünver), Fatih Sultan Mehmet ile Venedikli Ressam Gentili Bellini (Nurullah Berk), Fatihin Çocukluk Hayatı (Şahap Tayfur), Fetih Esnasında Galata (Celal Esat Arseven)

Tablo 2: Demokrat Parti Dönemi Gazeteleri; Milliyet, Hürriyet, Vatan, Ulus ve Yeni Sabah

1953 (28/30 Mayıs)	Milliyet	Hürriyet	Vatan	Ulus	Yeni Sabah
Manşetler	İstanbul'un 500'üncü Fetih Yılını Bugün Büyük Bir Törenle Kutluyoruz	29MAYIS 1453 - 29 MAYIS 1953, Fethin 500. Yıl Dönümü Kutlandı	Fatih Sultan Mehmet Han (1453-1953), 500 üncü Fetih yılı heyecanla kutlandı	Fetih yıldönümü bugün kutlanıyor	İstanbul'un 500'üncü Fetih Yıl dönümünü Kutluyoruz, Fethi Türk Milleti Candan Kutladı
Başlıklar	Fetih Töreni Programında Yine Değişiklik Yapıldı, Üniversitenin 500'üncü Fetih Yılı Programı, 500'üncü Fetih Merasimi için Yapılan Komik Prova, 29 Mayıs Fetih Merasimi Hakkında, Fetih ve Neticeleri, Fatihin Donanmaya Verdiği Önem, Fetih ve Fatih'e ait Menkıbeler, Fetih ve Neticeleri, Bozuk Düzen Kutlama da ancak bu Kadar Olabilirdi, Fethin 500'üncü yıl dönümü dün kutlandı, Topkapı ve Fatihte yapılan törenlere yüz binlerce İstanbullu iştirak etti, Üniversitede de merasim yapıldı	İstanbul Fethinin 500 üncü yıldönümü yarın kutlanacak, Fetih Yıldönümünde basılmayan Eserler, Fethin 500. Yılı Bugün yapılacak olan törenlerle kutlanacak, Toplar Gürler ve minarelerden tekbirler yükselirken iki büyük askerî geçit resmi yapılacak, İstanbul'u Fethi, Fatih'in Türk Milletine Ebedî Vediası; 29 MAYIS 1453, Fatih'in Atlı Heykeli 500'üncü yılın en sağlam ve zarif hâtırası, Topkapı'daki burca bayrak çekildi Fatih camii avlusunda da bir geçit resmi yapıldı, Kutlama töreni bir yüz karası halinde idi, Yunanlıların Büyük Matemi, Fethin 500. Yılı Kutlandı	Yarın İstanbul'un 500 cü Fetih yıldönümünü kutlayacağız, Fethin 500 üncü yılı kutlu olsun, İstanbul Türk'tür Türk Kalacak, İstanbul'un Fethinin Kronolojisi, Fethe ve Fatih'e ait Fıkralar, Fatihin Nutkundan…, Ayasofya, Fatih ve Topkapı'daki Törende Yüzbinlerce İstanbullu Bulundu, Yurtta Fetih Yıldönümü Törenleri, Fetih törenindeki affedilmez Laübalilik	Fetih Yıl dönümü Münasebetiyle Üniversitelerdeki Yarınki Törenler, Fetih yıldönümü törenle kutlandı, C. H. P. de Toplantı	500. Fetih Yıl dönümünü Yarın Kutlayacağız, Reisicumhur davet edilmiş olmasına rağmen Fethi Kutlama Törenine İştirak Etmiyor, Büyük Fetih, Tören Topkapı da kurulan otağ-ı Hümayun da Başlıyor, Bir fiyasko!, Ankara'nın Alakasızlığı Yurtta Büyük Bir teessür Uyandırdı, Bayar'ın Tebrik Telgrafı, Topkapı dışında Fatih ve Üniversitedeki Törenler
Kelime Seçimleri (sıfatlar)	Istsnbuhın 500 lincU fetih yıldöntimUne tesadüf eden Çiçek Bayram eğlencelerinin "Binbir gece masallarını,, andıran güzellikte olmasına bilhassa itina ediliyor.		Bu büyük ve tarihî yıldönümü bugün tezahüratla anılıyor		
Alıntılar	Fatih Bizi de Feth Etmeli (Prof. Dr. Süheyl Ünver) Fetih devrinde Tababet (Dr. Recep Ferdi) Fatih Devri İlim Devridir (Ref'i Cevad ULUNAY), Sultan Mehmedin Başarısındaki Sır, (General H. E. Erkilet),	Bizans ve Türkler (Şükrü Kaya), İstanbul'un Fethi İçin Mısralar (Nihad Sami Banarlı) 500'üncü Yıl (Haşan Bedrettin Ülgen), Fatih'in Ölümü (Nuri Ömer Ergene), İstanbul'un Fethi (Şükrü Kaya), Aşk İnsanı Fâtih (Nihad Sami Banarlı),	İstanbul'un fethini nasıl kutlamalıydık (Muzaffer Batur) İstanbul Kapılarında (Feridun Fazıl Tülbentçi) İbni Kemal'e göre İstanbul'un Fethi (Prof. DR. Süheyl Ünver),	Beş yüzüncü Yıl Dönümünde (Hüseyin Cahit Yalcın), Fatihin Türbesini Ziyaret (Abdülhak Hamit), Beş yüz yıl önce bugündü (Nurettin Artam),	İstanbul (Siyavuşgil), Türk Tarihinin Şeref Çelengi (Cahit Tanyol), Dahiler Dahisi Fatih Mehmet (Kadircan Kaflı), Şaşkına Dönen İki Sipahinin Boğazına Yapışmışlardı, İstanbul'un Fethinde

	İstanbul Fethinin Dünyadaki Tesirleri (Samih Nafiz Tansu)	İkinci Sultan Mehmet, Bizanslılara Bilakaydüşart Teslim Olmaları Lâzım Geldiğini Bildirmişti (Mehmed Reşid), Fethin tesirleri ve Neticeleri (Şükrü Kaya), Fatihin Zafer Sırları (Nihad Sami Banarlı),	Cennet Mekân Fatih Sultan Mehmet Han Hazretleri (Feridun Fazıl Tülbentçi), Fatihin Yolundayız (Ahmet Emin Yalman), Sultan Mehmet, Edirne yolunda, hocası Molla Husrev Eslâfımızın hayal edip hakikat yapamadıklarını biz yapacağız » (Feridun Fazıl Tülbentçi), İstanbul'un Fethi (Mehmet Şehidoğlu), 500 sene sonra 1000 sene sonra (Altemur Kılıç), Fatih'in Ortodoks Dünyasına Hizmeti (Teologos Gülbaloğlu), Fatih'in Şairliği (Halit Fahri Ozansoy), Fatih Devrinde Osmanlı Türk Sanatı (Prof. Dr. Süheyl Ünver), Sanat Aleminde, Şiirlerde İstanbul (Oktay Akbal), Fatih'e Şükran (Halit Fahri Ozansoy), Beş Yüzden Sonrası (Ahmet Emin Yalman), İstanbul (İhsan Ada)	Fatih'in Naaş ve İki Rivayet(Reşat Ekrem Koçu)	Yeniçeri ortalarına Gazel (Yahya Kemal Beyatlı), Yazıklar Olsun (Kadircan Kaflı)

İstanbul'un Fethinin 500. yıl dönümü törenlerine ilişkin incelenen gazetelerde basının yıl dönümü kutlamalarının Fatih ve Fethin önemine yakışır bir şekilde kutlanması gerektiğine dikkat çektiğini söyleyebiliriz. İncelenen gazetelerde yıl dönümü kutlamalarına ilişkin en çarpıcı manşeti Demokrat Partinin kuruluşu ve ilk yıllarında destekleyicisi olan Hürriyet Gazetesi ve hükümetin muhalifi olan Dünya Gazetesi atmıştır: «29MAYIS 1453 - 29 MAYIS 1953» aynı manşeti atmış olmaları da dikkat çekmektedir (Hürriyet, 29 Mayıs 1953; Dünya, 29Mayıs1953).

Cuma 29 MAYIS 1953

Hürriyet

GÜNLÜK MÜSTAKİL SİYASİ GAZETE

İstanbul'u fetheden Emir ne ulu Emir, ve onu alan asker ne mübârek askerdir. — Hazret-i Muhammed —

29 MAYIS 1453 - 29 MAYIS 1953

Fethin 500. Yılı

Bugün yapılacak olan törenlerle kutlanacak

BUGÜN

Toplar gürler ve minarelerden tekbirler yükselirken iki büyük askeri geçit resmi yapılacak

Yaralı ve esirlerimiz Kore'den dün döndüler

23 yaralı ve 12 esirimiz geldi

Hürriyet'in 500. cü Fetih Yılı Hâtırası

Bugün Gazetemizi Alırken Hediye Olarak Verdiğimiz Beş Renkli Tablomuzu Müvezziinizden İstemeği Unutmayınız. Tablo, Gazetemizle Beraber parasız Olarak Verilmektedir.

İstanbul Fethi İçin Mısra'lar

Gittikçe artan hayat pahalılığı karşısında

Memur maaşlarına zam tahakkuk safhasına giriyor

D. Parti Grubu dün toplanamadı

Dumlupınar denizaltısı komutanı

Sabri Çelebioğlunun ifadesi dün alındı

29 Mayıs 1453 İstanbulu zaptettik

DÜNYA

500 üncü Yıldönümü

Bugün gündüz ve gece yapılacak törenler

Yunanlıların Tahrikleri

İncelenen diğer gazetelerden Yeni Sabah'ın attığı manşette «Fethi Türk Milleti Candan Kutladı» milletin bu kutlamayı ne kadar önemsediği şeklinde yorumlanabilir (Yeni Sabah, 30 Mayıs 1953). Vatan gazetesi de manşetleri «Fatih Sultan Mehmet Han (1453-1953)» «500 üncü Fetih yılı heyecanla kutlandı» Fatih Sultan Mehmed'in ününü ve fetih kutlamalarının halktaki yarattığı duyguları ön plana çıkardığını söyleyebiliriz (Vatan, 30 Mayıs 1953).

Yeni Sabah

Yeni Sabah

Fethi Türk milleti candan kutladı

Ankara'nın alâkasızlığı yurtta büyük bir teessür uyandırdı

Korede süngü süngüye savaş cereyan ediyor

Topkapı dışında, Fatih ve Üniversitedeki törenler

Meclis ceza kanununa konacak maddeyi görüştü

Hasta ve yaralı Türk esirleri yakında laburcu edilecek

Maruf artist Fredric March'la bir mülâkat

Emeklilik lâyihası Mecliste

Millî Takım törenle karşılandı

Kutlamalarla ilgili olarak; Milliyet 12, Hürriyet 11, Vatan 10, Ulus 3, Yeni Sabah 8, Akşam 8, Cumhuriyet 7, Zafer 4 ve Dünya 5 haber başlığı atmıştır. Gazeteler 500 yıldönümü nedeniyle kutlamaların İstanbul başta olmak üzere Ülkenin dört bir yanında farklı etkinliklerle kutlandığını belirtmişlerdir.

SAHİBİ: NECMEDDİN SADAK
Yazı İşlerini Fiilen İdare Eden Mesul Müdür: NURETTİN ORYAN
Telefon: Yazı İşleri: 20765. İdare: 20681.
SENE 35 — No: 12445
FİATI: 15 Krş. — AKŞAM MATBAASI

AKŞAM

CUMA 29 MAYIS 1953 — KURULUŞ TARİHİ: 1918

Devlet Nüshası

GAZETEMİZ 12 BUGÜN SAHİFEDİR

Fethin 500 üncü yılı kutlanıyor

Istanbul halkı sabahın erken saatlerinde Topkapıya aktı

Surlar önünde heyecanlı bir tören yapıldı...

Fetih hâdisesi ve aziz fetih şehitlerinin hâtıraları anıldı. Toplarla selâmlandı

Tarihi şehrimizin fethedilişinin 500 üncü yıldönümü merasimine bu sabah saat 10 dan itibaren başlanmıştır. Daha sabahın erken saatlerinde büyük bir kalabalık Topkapı istikametine akın etmekteydi. saat 9 dan itibaren merasimin başlıyacağı Topkapı Mailepesi civarında ayrı ayrı sokaklarda büyük bir kalabalık toplanmış bulunuyordu. Yeniçeri ordusunu temsil eden askeri birlik ve mehter takımının da daha gerilerde hazırlık-

(Arkası 2 nci sahifede)

Dün Fatih Tahte Yurdunda törenle açılan Fatih'in bisti

Ticaret ve Devlet Bakanlığı

Fethi Çelikbaş Ticaret Bakanlığına tayin edildi

Ankara 29 (Akşam) — Enver Gürelinin istifasile açılan, Ticaret Bakanlığına Devlet Bakanı Fethi Çelikbaş asaleten tayin edilmiştir. Fethi Çelikbaş Devlet Bakanlığını da tedvir edecektir.

D. Parti Meclis Grupu toplantısı yapılamadı

Başbakan ve Dışişleri Bakanı yarın uçakla Londraya gidiyorlar

Ankara, 29 (Akşam) — Demokrat Parti meclis grupu dün saat 15 de toplanmış, bütün Bakanlar iştirak etmişlerdir. Grupun içtimaa çağırılışı Ulus ve

(Devamı 2 nci sahifede)

Harb kızıştı

Londra, 29 (Radyo) — Kore'den bildirildiğine göre, Kore'de komünistler, senenin en büyük hücumunu yapmışlardır. Dört bin kadar bir Çin kuvveti merkez kesiminde Türk, İngiliz ve Cenubi Koreli askerler tarafından tutulmakta olan ve Seul'a giden yolu hâkim tepelere şiddetle hücum etmişler, müttefik hatlarını yaramamışlar ve ancak bir ileri mevzii ele geçirebilmişlerdir. Esas hatlar, müttefik askerlerin elinde bulunmaktadır.

Fatih Sultan Mehmet 1429-1481

Liselerde tedrisat

Hayata atılacak olanlar 11 inci sınıfı bitirince lise mezunu olacaktır. Üniversiteye devam edecekler ise 12 nci sınıfı bitirmeğe mecburdurlar

Şehrimize gelen Milli Eğitim Vekili Rıfkı Salim Burçak Bakan temsilcilerine şu beyanatta bulunmuştur:

İstanbulun 500 üncü fetih yıldönümü

(Arkası 2 nci sahifede)

Celâl Bayar NATO karargâhında

Karargâhta Korgeneral Wyman'dan izahat alan Cumhurbaşkanı bir hitabede bulundu ve Askeri hastanede Koreden gelen yaralılarla görüştü

İzmir 29 (Akşam) — Cumhurbaşkanı Celâl Bayar dün saat 16 da beraberindeki zevatla birlikte Çeşmeden şehrimize avdet etmiş ve Kordonbudaki NA-

(Devamı 2 nci sahifede)

Pahalılık

Sıkı bir murakabe sistemi kurulması düşünülüyor

Ankara, 29 (Akşam) — Hayat pahalılığı daha çok kendini hissettirmeğe başlanılandan dar ve mahdut gelirli vatandaşların hayat şartlarına intibak edebilmeleri mevzuu büyük bir ehemmiyet ve alâka ile ele alınmıştır.

(Devamı 2 nci sahifede)

(Gazetelerden): «Büyük Doğu» ya dört ayda 47 bin liralık resmi ilân verilmiş...

Istanbulun Fethi

Orhan Seyfi Orhanın Beyyüzünü Fetih Yıldönümü münasebetiyle bu başlık altında yazdığı yepyeni bir şiirini bu gün altıncı sahifesinde bulacaksınız. Ayrıca iç sahifelerimizde yine bu konuyla ilgili çeşitli makale ve resimler vardır. Yukarki klişede şair Orhan Seyfi Orhan görülüyor.

PHILCO

Cumhuriyet

İstanbul Şiirleri ANTOLOJİSİ

500 üncü yılı kutlarken

İstanbul bugün Fetih yılını kutluyor

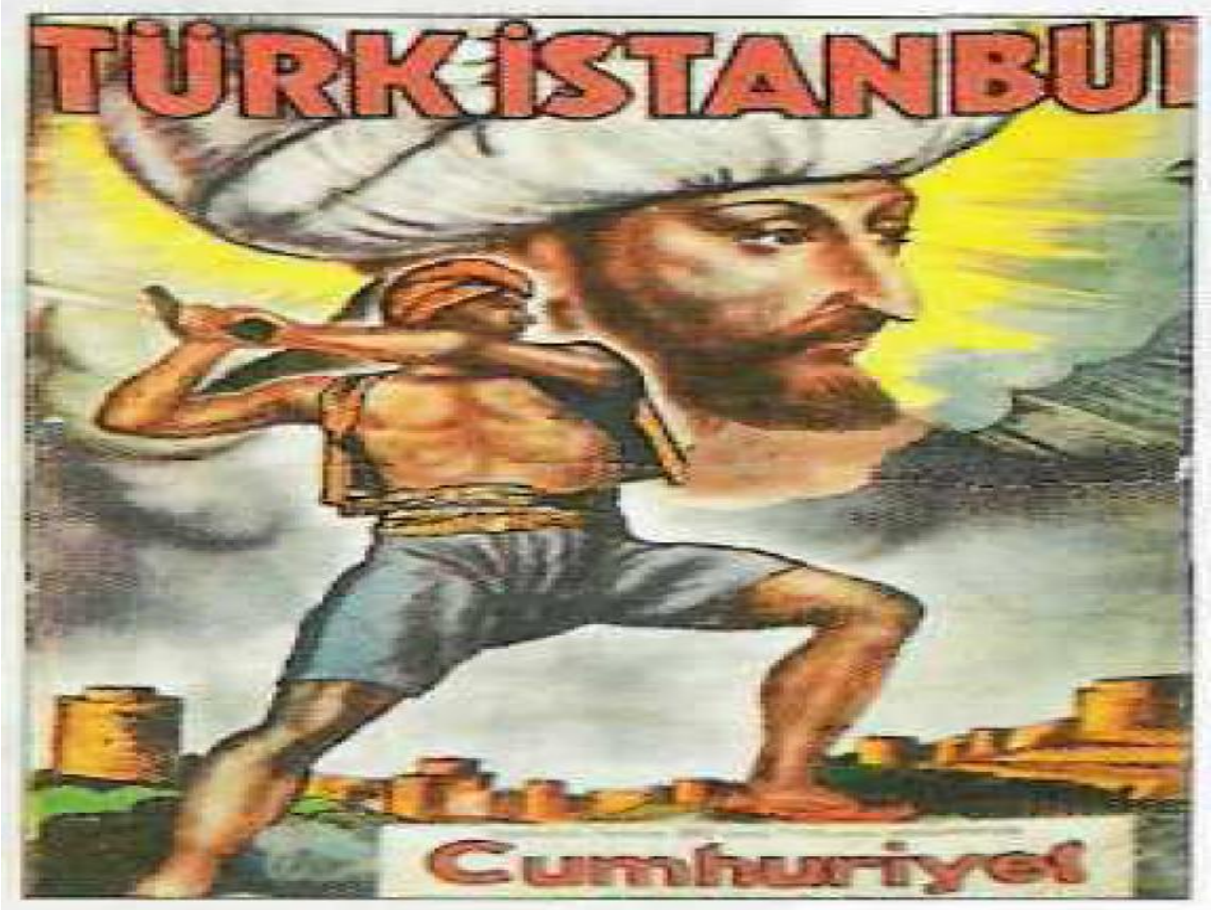
Başbakan ve Dış İşleri Bakanı yarın sabah Londraya gidiyorlar

Celâl Bayar İzmirde NATO karargâhını ziyaret etti

"Dumlupınar" komutanı hakkında takibat

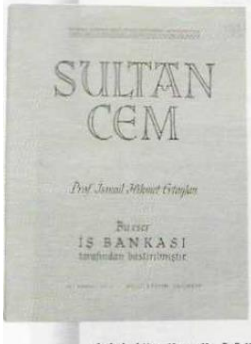
TÜRK İSTANBUL

Atom Topu Tecrübeleri

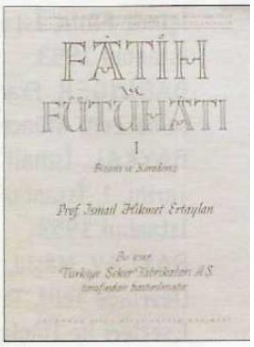


İncelenen gazeteler kutlama program «İstanbul'un Fethinin 500. yıldönümü kutlama törenlerine, 29 mayıs 1953 günü Topkapı surları dışında, Ulubatlı Hasan'ın şehit düştüğü burcun karşısında, Fatih'in otağı kurduğu yerde, Vali ve Belediye Başkanı Fahrettin Kerim Gökay'ın konuşmasıyla başlandığı, törende Cumhurbaşkanı Celal Bayar'ın katılmadığını (Telgraf göndermiş), Başbakan Adnan Menderes ise törenler bittikten sonra İstanbul'a geldiği ve buradan Londra'ya hareket etmiştir» şeklinde yer almıştır.

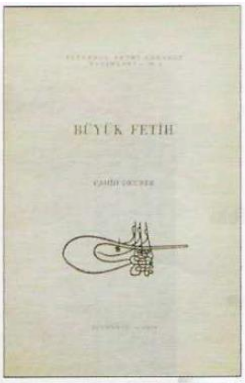
Kıymeti, İstanbul Fethi Derneği Yayınları, İstanbul 1953
Destanlar İçinde Fatih, (Derleyen: İsmet Zeki Eyüboğlu, Bastıran: İstanbul Üniversitesi Talebe Birliği), İstanbul 1953
DİRİMTEKİN, Feridun, İstanbul'un Fethi, Belediye Basımevi, İstanbul 1949.



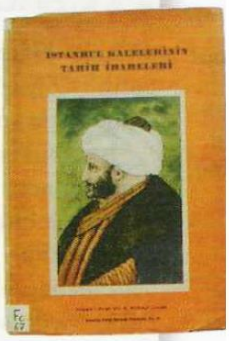
ERTAYLAN, İsmail Hikmet, Falnâme, İstanbul Fethinin Beşyüzüncü Yıldönümü Münasebetiyle Yapılan İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul 1951
-------, Sultan Cem, İstanbul Fethinin Beşyüzüncü Yıldönümü Münasebetiyle Yapılan İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınlarından, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1951
-------, Fatih ve Fütuhatı, I. Cilt: Bizans ve Karadeniz, İstanbul Fethinin Beyşüzüncü Yıldönümü Münasebetiyle Yapılan İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınlarından, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1953

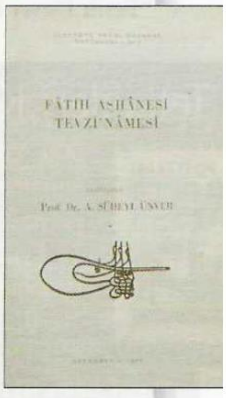


ÜNSEL [KÜRKÇÜOĞLU]), Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1946
GALANTİ, Avram, Fatih Sultan Mehmet Zamanında İstanbul Yahudileri. Les juifs d'Istanbul sous le Sultan Mehmed le Conquerant, İstanbul 1953
GÜRKAN, Ord. Prof. Dr. Kâzım İsmail, İstanbul Üniversitesinin Başlangıcı. Les debuts de l'Université d'Istanbul, Fakülteler Matbaası, İstanbul 1953
İNALCIK, Halil, Fatih Devri Üzerinde Tetkikler ve Vesikalar, I, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1954
İstanbul. Beşyüzüncü Fetih Yılı Münasebetiyle, (Hazırlayan: M. Eriş), İstanbul 1953
İstanbul Kütüphanelerinde Fatih'in Hususi Kütüphanesine ve Fatih Çağı Müelliflerine Ait Eserler, [Sergi Kataloğ Kitabı], T.C. İstanbul Üniversitesi Yayınlarından, İstanbul 1953.
İstanbul Üniversitesi Kuruluşu 500. Yılı Vesilesiyle Fatih Devri Neşriyatımız ve Teşhir Olunan Eserlerin Kataloğu, (Hazırlayanlar: Prof. Dr. Süheyl Ünver ve arkadaşları), T.C. İstanbul Üniversitesi Tıp Tarihi Enstitüsü Yayını, İstanbul 1953
KOÇU, Reşat Ekrem, Fatih Sultan Mehmed. 1450-1481, Güven Basımevi, İstanbul 1953
-------, Türk İstanbul. Cumhuriyetin 500 üncü Fetih Yılı Armağanı, Tarık Uzmen Matbaası, İstanbul 1953
KONYALI, İbrahim Hakkı, Fatih'in Mimarlarından Azadlı Sinan. "Sinan-ı Atik" Vakfiyeleri, Eserleri, Hayatı, Mezarı, İstanbul Fethi Derneği Yayınları, İstanbul 1953
MUHAMMED MUSTAFA SAFVET, Kostantiniye Fâtihi Fâtih Sultan Mehmed, (Mütercimi: İsmail Ezherli), Diyanet İşleri Reisliği Yayınları, Ankara 1953
NICOLO BARBARO, Kostantıniyye Muhâsarası Ruznâmesi 1453, (Çev.: Ş. T. Diler), İstanbul Fetih Derneği Yay., İstanbul 1953
NİRVEN, Dr. Saadi Nazım, İstanbul'da Fatih II. Sultan Mehmed Devri Türk Su Medeniyeti, İstanbul 1953



OKURER, Cahid, Büyük Fetih, İstanbul Fethi Derneği Yayınları, Ankara 1953.
ORHON, Orhan Seyfi, İstanbul'un Fethi, Beşyüzüncü Yıldönümü İçin, İstanbul Fethi Derneği Yayınları, Ankara 1953
ÖZ, Tahsin, Topkapı Sarayı'nda Fâtih Sultan Mehmed II ye Ait Eserler, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1953
[SEVENGİL], Refik Ahmet, Fatih Devrinde Âlimler, San'atkârlar ve Kültür Hayatı, Nebioğlu Yayınevi, İstanbul [1953]
ŞEHSUVAROĞLU, Dr. Bedi, İstanbul'da 500 Yıllık Sağlık Hayatımız, İstanbul Fethi Derneği Yayınları, İstanbul 1953
ÜNVER, A. Süheyl, Fatih'in Oğlu Bayezid'in Su Yolları Haritası Dolayısıyla 140 Sene Önceki İstanbul, İstanbul Fethinin 500 üncü Yıldönümü Kutlulama Yay., Belediye Basımevi, İstanbul 1945
-------, Fatih, Külliyesi ve Zamanı İlim Hayatı, İstanbul 1946
-------, İlim ve Sanat Bakımından Fatih Devri Notları, Belediye Matbaası, İstanbul 1947
-------, İlim ve Sanat Tarihimizde Fatih Sultan Mehmet,
T.C. İstanbul Üniversitesi Yayını, İstanbul 1953
-------, Edirne'de Fâtih'in Cihannümâ Kasrı, İstanbul Fethi Derneği Yayınları, İstanbul 1953
-------, Fatih Aşhânesi Tevzi'nâmesi, İstanbul Fethi Derneği Yayınları, Ankara 1953
-------, Fatih Devri İlim ve San'atı ve İçtimaî Tekâmül Hamlelerine Umumî Nazar, İstanbul Fethi Derneği Yayınları, İstanbul 1953
-------, İstanbul Fethiyle Kalelerin Manzum ve Mensur Tarih İbareleri, İstanbul Fethi Derneği Yayınları, İstanbul 1953
-------, İstanbul'da Sahabe Kabirleri, İstanbul Fethi Derneği Yayınları, Ankara 1953
-------, Fatih Sultan Mehmed ve Babası İle Oğlu, T.C. İstanbul Üniversitesi Yayınlarından, İstanbul 1953
-------, Hattat Şeyh Hamdullah ve Fatih İçin İstinsah Ettiği İki Mühim Tıbbi Eser, T.C. İstanbul Üniversitesi Tıb Tarihi Enstitüsü Yayını, İstanbul 1953.
-------, İstanbul'un 500 üncü Yılında Çinili Köşk Tavan Göbeği, İstanbul 1953.
ZORZİ DOLFİN, "1453 Yılında İstanbul'un Muhasara ve Zabtı", (Çev.: Samim Sinanoğlu - Suat Sinanoğlu), Fatih ve İstanbul, I/1 (İstanbul 1953), s. 19-62





İstanbul'un Fethi'nin 500. Yıldönümü etkinliklerinin yanı sıra gerçekleştirilen yayın çalışmaları için yaptığımız gazete ve dergi taraması yanında, M. D. Mercanlıgil ile S. N. Özerdim'in "Fethin 500. Yıldönümü Dolayısiyle Çıkan Eserler" (Belleten, XVII / 67 (1953), s. 413-428) ile Müjgan Cunbur'un "İstanbul'un 500'üncü Fetih Yıldönümü Dolayısiyle Tertiplenen Sergilere, Yapılan Kültür, San'at ve Neşriyat Hareketlerine Dair" (Vakıflar Dergisi, Sayı IV (1958), s. 265-281) başlıklı çalışmalarından yararlanılmıştır.

İncelenen Gazetelerden Yeni Sabah ve Zafer gazetesi 8 sayfalık Fethin 500. Yıldönümü İlavesini çıkarmıştır. Bu ilavelerde Fethin sebepleri, Fethin Nasıl Gerçekleştiği Fethin Önemi, Fatih Sultan Mehmet kişiliği siyasi dehası gibi konularla ilgilidir.

Fatih'in kültür ve san'at hayatına getirdiği yenilik

Yazan: Ahmet Hâşeyr REEL

Fetihten evvel Yıldırım'ın İstanbulu muhasara vakas

Âşık Paşazade tarihi İstanbul fethini nasıl tasvir etmekted

Prof. Dr. Hamit Sadi Selen

İki hükümdar ve iki taht!

Birinci sahifemizdeki büyük üç renkli tablo Fatih Sultan Mehmet İstanbul suriarı önünde

Törenin ertesi günü incelenen gazetelerin bazıları törenlerin belli bir düzen içerisinde geçmesinin sağlanmamasına yönelik eleştirilerini sert dile getirdiklerini söyleyebiliriz: Milliyet (Bozuk Düzen Kutlama da ancak bu Kadar Olabilirdi) Vatan (Fetih törenindeki affedilmez Laübalilik), Hürriyet (Kutlama töreni bir yüz karası halinde idi), Dünya (Kutlama programı dün tam bir fiyasko ile neticelendi)

Devlet Nüshası

BAŞMUHARRİRİ Ahmet Emin YALMAN
VATAN EVİ
Çağaloğlu Mollafenari sok. 30-32
Telefon: 24297 — 29316 — 22815
Telgraf: VATAN — İstanbul
YIL : 12 — SAYI : 4327

Cumartesi 30 MAYIS 1953
Fiyatı : 15 kuruş

VATAN

İGRİYE İGRİ - DOGRUYA DOGRU

PHILCO
1953 modeli buz dolaplarında kısıt edilen
OTOMATİK HAVA TERTİBATI
«Air Condition True Zone»
sayesinde bir hâriktadır
PHILCO TÜRK Ltd. Ort.
Beyoğlu İngiliz Sefareti karşısında 20
Telefon: 44256

500 üncü fetih yılı heyecanla kutlandı

İstanbulun fethinde büyük yararlıkları olan levendler geçit resminde o zamanki kıyafetleriyle temsil ediliyor

Surlara ilk defa fırlayarak bayrak diken Ulubatlı Hasanın çıktığı noktaya bayrak dikilirken

İstanbulun fethinde kahramanca döğüşerek harikalar meydana getiren Sipahileri temsil eden erlerimiz dünkü geçit resminde temsil ediliyor

Fatih ve Topkapıda'ki törende yüzbinlerce İstanbul'lu bulundu

Fatih'te o devri yaşatan bir geçit yapıldı. Fatih'in türbesi ziyaret edilerek serhat toprakları konduğu

Vali Prof. Dr. Fahrettin Kerim Gökay, yaptığı konuşmada, İstanbulluların hislerine tercüman oldu. Fetih törenleri devam ediyor

Cumhurbaşkanı Celâl Bayar, İstanbul halkına bir mesaj gönderdi

ADNAN VELİ KANIK
Vatan Yazı Müdüründen

Dün İstanbul, kendi tarihinde yer eden nadir günlerinden birini daha yaşadı ve büyük Türk hükümdarı Sultan Mehmedin, bir çağı kapayan zaferini maddeleşmiş bir heyecan halinde andı.

Son günlerde İstanbul, bu heyecana belirli şekilde hazırlanıyordu. Duvar afişlerinde, gazete sütunlarında dergi kapaklarında mağazaların vitrinlerinde Türk bayraklarının kıvraklığı bir ebed insanı olarak Fatih yaşıyordu

Daha sabahın ilk saatlerinde

(Devamı Sa: 4, Sü: 1 de)

Fatih Sultan Mehmedin türbesinde nöbet bekliyen Yeniçeriler

BEŞ YÜZDEN SONRASI

YAZAN:
Ahmet Emin YALMAN

Dün İstanbul'un fethinin beş yüzüncü yılını kutlamağa başladık. Bütün bir hafta boyu devam edecektir. Sevinmek, iftihar etmek hakkımızdır. On beşinci asrın karanlığı içinde yıldan hürriyeti uğuna parıldatan büyük ruhlu bir millet olmanın gururunu elbette duyacağız. Avrupa ile Asya arasındaki geçit yerinde istikrarlı bir varlığı urun asırlar devam ettirmiş olmak, İstanbul gibi bir inciye bu asır sahip kalmak; hayati kudretimizin en parlak bir intihadır. Bunun çok yerinde olan iftihar ve saadetini kimse bizden alamaz.

İtilâ devrini takip eden yüzlerce yılı düşününür: Herkes topraklarımızı gözü dikmiş. Şark meselesi diye bir fesat kazanı bir düziye kaynıyor. Varlığımıza suikast edenler arasında İngiliz gizli tertipleri, fesatlar... Bir tarafta kendimizi içeriden kemiren ırkçılık, taassup, ihtiras, post kavgaları, hep harp, hep ölümü... Millet için fedakârlık üstüne fedakârlık... Nisbetsiz silâh ve vasıtalarla dövüşmeden çıkıp yıralar...

Çok şükür bunların hepsine dayandık, mevhum tehlikeleri en emniyetsiz dakikalarda yendik, milli mayamızın sağlamlığını en ağır şartlar içinde geçirdik, acı tecrübe üstüne tecrübe tepledik.

Kötü bir mazi geride kalmıştır, fakat izinizi bitmemiştir. Ah olan olarak çok ağır vazifelerin altı başındayız. Dünkü halimiz nisbetle bir takım lâvfemeler elde etmemiz bizi aldatmasın. Bazı hisiyatlarla zamanımızı seviyesinden yüzlerce yıl geriye, Garbın vasati seviyesine kavuşmak için çok, pek çok gayret sarfetmek lâzımdır. Ta bi onlarca yüzlerce yılda aldıkları yolu biz birkaç yılı sığdırmak ve sahi ar tecrübelerinizi nefahet kıymetlere çevirmek imkânını bulalım...

Hiç şüphe yok ki başka memleketlerin siyasi, iktisadi hayatında kötü taraflar ekali değil... Fakat biz, kendi benzik gidişlerimizi mazur göstermek için onları ölür diye gösterecek, kra-

(Devamı Sa: 7 Sü: 3 de)

Fatih devrinde kullanılan üç aylı bayrak geçit resminde

Fetih törenindeki affedilmez lâübalilik

Vilâyet, Emniyet ve Fetih Derneği dünkü törende çok fena not aldılar

KARS'TA BÜYÜK BİR YANGIN ÇIKTI

Ankara 29 — İçişleri Bakanlığından bildirilmiştir:

29/5/953 gecesi saat 23.10 da istasyon civarında bulunan belediye gaz ambarına yıldırım isabet etmiş ve içinde bulunan takriben 25 bin tonluk benzin ve sair İşitial edici maddeler tutuşmuş, gaz ambarı bütüngündeki Otomuz, gaz ambarı ve yangın çıkmıştır. Gaz ambarının içindeki İşitial edici maddeler tamamiyle, Otomuz ambarının çatısı ve içindeki boşdayların üst tabakası yanmıştır. Diğer kısım kurtarılmıştır. Hasartın beş yüz bin lirayı geçtiği tahmin edilmektedir.

Dünkü fetih töreninin büyük mânaat yanında, kutlama derneğinin ötedenberi belirtileri meydanda duran ağır ihmalinin cezasını İstanbul halkı çekmiştir. 500 yıllık şerefli bir tarihi anma vazifesinin bu kadar lâübali ellere tevdi edilmesi, maalesef bizi yabancılar yanında dahi küçük düşürmüştür.

Daha sabahın sekizinde Aksaraya başlıyan keşmekeş Topkapıda bir curcuna halini almış, hele Fatih evinin avlusunda yapılan geçit töreni esnasında bir perişanlık manzarası arzetmiştir. Dün İstanbulda ne seyrüsefer, ne de meraslım intizamı denen bir şey vaktu. Halkla vesait birbirine kenetlenmiş protokolun, insan gerçekten

(Devamı Sa: 7 Sü: 1 de)

Türk tugayı komünist taarruzunu durdurdu

Türk askerleri tarafından müdafaa edilen mevzilerde şiddetli süngü savaşları oldu. Tugay Komutanı Tuğgeneral Acar, 1000 Çinli'nin öldürüldüğünü söyledi

Seoul, 29 — Dün gece cephenin merkez ve batı kesimlerinde komünistler 11.000 kişilik bir kuvvetle yılın en büyük taarruzuna girişmişlerdir. Geceyarısı bastıran ağır muharebeler bu sabah da olanca şiddetiyle devam etmektedir. Curum Tepesinde Türk Tugayı birliklerci tarafından müdafaa edilen bir muhare-

(Devamı Sa: 2 Sü: 7 de)

Kore'de savaşan er kelimelerden bir grup

Ceza kanunu tasarısı Meclis'te görüşüldü

Kâmil Boran (C.H.P.), tasarının bütününe muhalif olduğunu söyledi ve tenkidlerde bulundu

Ankara 29 — Meclisin bugünkü toplantısında Türk ceza kanununun bazı maddelerinin değiştirilmesi hakkındaki tasarının görüşülmesine başlandı. Bu mühim kanun tasarısının müzakeresi esnasında sıralar: hemen hemen boş gibi idi. Evvelâ Kâmil Boran konuştu ve tasarının kanuna muhalif olduğunu belirterek ezcümle dedi ki:

— Bana öyle geliyor ki tek tük Türk ceza kanununu 223

(Devamı Sa: 2 Sü: 1 de)

Yeni Romanımız

YENİ BİR GÜN DOĞACAK

Rezzan A. E. Yalman'ın Emmanuel Robles'dan çevirdiği bu nefis Romanı pek yakında gazetemizde takip edecekseniz

Yurtta fetih Yıldönümü Törenleri

Ankara 29 — Meclisin bugünkü toplantısında İstanbulun fethinin 500 üncü yıldönümü münasebetiyle tetkik olunlerin ruhu için bir dakikalık ihtiram duruşu yapılmıştır. Burhanettin Onat heyecanlı bir konuşma yaparak Fatih Sultan Mehmedin şahsiyetini belirtmiştir.

Ankarada

Ankara 29 (A.A.) — İstanbulun 500 üncü fetih yıldönümü münasebetiyle Millî Savunma temsil bürosu ile Millî Türk Talebe Birliği tarafından bugün saat 17.30 da Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültelerinde bir toplantı tertip edilmiştir.

Ayrıca bu münasebetle Fakülte salonunda Gazi Eğitim Enstitüsü öğrencilerinin hazırladıkları «500 üncü yıl afişleri» adlı bir sergi açılmıştır.

Ayrıca bugün Vakıflar Genel müdürlüğü tarafından Fıkıat apartmanında «Fatih ve Fatih devri» adlı bir sergi açılmıştır.

Kız lisesi, Atatürk lisesi, Gazi Lisesi, Atatürk Kız Enstitüsü, Yapı Enstitüsü, II inci Sanat Okulu, Anafartalar, Cebeci ve Uzun Ortaokullarında tertiplenen toplantılara İstiklâl marşı ile başlanmıştır. Öğretmenler tarafından günün ehemmiyetini belirten konuşmalar yapılmış ve Fatihin hayatı, şahsiyeti, fethin dünya çapındaki önemi hakkında izahat verilmiştir. Bundan sonra talebeler tarafından marşlar, şarkılar söylenmiş ve şiirler okunmuştur.

(Devamı Sa: 7 Sü: 2 de)

Değiştirme birliği Bir tatbikat yaptı

İzmir, 29 — Pek yakında fiiliyat halinde Koreye hareket edecek olan 4 üncü değiştirme birliğimiz bu gün saat 10 da Sefrihisarda bir tatbikat yapmıştır.

4 üncü Kore değiştirme birliği komutanı Albay Kemal Akkurt ile muavini Albay Cemal Madanoğlu taarruzun son safhası gözlerinden evvel Cumhurbaşkanı Celâl Bayar ve diğer davetlilere durum hakkında izahat

(Devamı Sa: 2 Sü: 8 de)

Fetih törenlerinin diğer resimleri son sayfamızda

Bizimki — Çok şükür bunu da atlattık...

Cumartesi 30 MAYIS 1953

Hürriyet

GÜNLÜK MÜSTAKİL SİYASİ GAZETE

Fethin 500. yıldönümü kutlandı

Topkapı'daki burca bayrak çekildi Fatih camii avlusunda da bir geçit resmi yapıldı

Kars'ta müthiş infilâk

Yıldırım isabetiyle 35.000 teneke akaryakıt tutuştu

Şehirde can kayıbı ve hasar yok

Programsız ve intizamsız bir hercümerç içinde cereyan eden Kutlama töreni bir yüz karası halinde idi

Kore'de kızıllar Türk hatlarına saldırdılar

Kahramanca savaşan yiğitler en az 1.000 kızılı imha ettiler

Şehit ve yaralı listesi

Son harekâtta 11 şehit ve 28 yaralı verdik

Millî takımımız dün Isviçre'den döndü

Takım yarın akşam tekrar kampa girip Yugoslav maçına hazırlanacak

Fetih güreşleri dün başladı

Güreşlere bugün devam olunacak

Müfritlerin bir hareketi

Türk-Bulgar hududunda bir infilâk

5 yurtlaşmızın âkıbetlerinden haber yok

Yunanlıların büyük matemi

Bütün kiliselerde âyinler yapılıp çanlar çalındı

Hem halk azap çekti, hem ele güne rezil olduk!

Cevap isterim

Universitede de bir kutlama töreni yapıldı ve Çinili Köşk'teki Fatih Müzesi dünden itibaren halka açıldı

«29 Mayıs günü İstanbul'da tören Hükümeti Milli eğitim Bakanı Rıfkı Salim Burçak'ın Meclisi 14 milletvekilinin temsil ettiği törende Vali ve Belediye Başkanı Fahrettin Kerim Gökay konuşmayı yapmasıyla başlar, 21 paralık bir atışla surlar temsili olarak topa tutulur. Daha sonra Ulubatlı Hasan'ı temsil eden yeniçeri giysili bir genç surlara çıkar, Yeniçeri, mehter ve Ordu birliklerinin bir geçit töreni yapması gerekirken sivil ve askeri makamların gerekli tedbiri almaması nedeniyle ortalık bir anda karıştı. İşleri organize edecek bir merci ve baş bulunmaması nedeniyle kadınlı erkekli davetliler ve bilhassa yabancılar bu hal karşısında şaşkına döndüler, Topkapı'ya doğru akan insan seline kendilerini kaptırarak sürüklenmeye başladılar.» (Hürriyet 30 Mayıs 1953).

Kutlamalarla ilgili gazetelerde yer alan; heyecan ve coşkuyla kutlama, insan seli, heyecanlı bekleyiş, yediden yetmişe binlerce İstanbullu, binler yüzbinler akın akın gidiyor, şanlı gün, Azametli yıl dönümü, sevinç ve tezahüratla vb sıfat ve zarf grupları kutlamaların toplumdaki oluşturduğu atmosferi gözler önüne serdiği düşünülebilir.

İncelenen gazetelerden; Akşam 7, Cumhuriyet 2, Zafer 8, Dünya 7, Milliyet 5, Hürriyet 9, Vatan 16, Ulus 4 ve Yeni Sabah 5'da alıntıya yer verilerek, Fethinin 500. yıldönümünde dönemin akademisyen , edebiyatçı, tarihçi vb çeşitli yazarlardan alıntılar yapılarak konunun önemi çeşitli yönleriyle ele alınmış ve haberin ikna edici özelliği ortaya konulmuştur.

CUMA 29 MAYIS 1953

ZAFER DEMOKRASİNİNDİR

Istanbulu 500 yıl evvel bugün fethettik

500 üncü Fetih yılı

Dünya tarihinin seyrini değiştiren bu azametli yıldönümü yurdun her tarafında kutlanacak

Bugünkü Program

Gazetemiz 12 sayfadır

Celâl Bayar Nato Karargâhını gezdi

İSTANBUL'UN FETHİ

Fethi Çelikbaş Ticaret Vekilliğine getirildi

Dumlupınar komutanı ifade verdi

Malîye Vekili İngiliz Elçisini kabul etti

D.P. idare heyeti bugün toplamıyor

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

1953 yılı kutlamalarından sonra Ortaokul II. Sınıfta okutulan Nurettin Ormancı ve Ali Ekrem İnal tarafından yazılan Tarih II kitabı ile Niyazi Akşit'in Tarih Lise III kitabı incelenmiştir.

1956 yılında Nurettin Ormancı ve Ali Ekrem İnal tarafından yazılan Ortaokul Tarih II. Kitabında İstanbul'un Fethi konusu bilimsel içerik olarak incelendiğinde; fethi nedenleri altı tarihsel olgu, fetih için yapılan hazırlıklar dört tarihsel olgu, Bizans'ın aldığı tedbirler üç tarihsel olgu, kuşatma ve fetih anı bir tarihsel olgu ve fethin önemi ve sonuçları dokuz tarihsel olgu ile toplamda 23 tarihsel olgu ile işlenmiştir.

1953 yılından önce Zuhuri Danışman'ın Ortaokul Tarih II kitabında İstanbul'un Fethi konusu bilimsel içerik olarak incelendiğinde on bir tarihsel olgu ile işlenmiştir.

1957 yılında Niyazi Akşit tarafından yazılan Tarih Lise III kitabında İstanbul'un Fethi konusu bilimsel içerik olarak incelendiğinde; fethi nedenleri yedi tarihsel olgu, fetih için yapılan hazırlıklar üç tarihsel olgu, Bizans'ın aldığı tedbirler beş tarihsel olgu, kuşatma ve fetih anı bir tarihsel olgu ve fethin önemi ve sonuçları sekiz tarihsel olgu ile toplamda 24 tarihsel olgu ile işlenmiştir.

1953 yılından önce Enver Koray'ın Yeni ve Yakın Çağlar Tarihi III kitabında İstanbul'un Fethi konusu bilimsel içerik olarak incelendiğinde on bir tarihsel olgu ile işlenmiştir. İlköğretim ve Ortaöğretim tarih ders kitaplarının 1953 yılından itibaren bilimsel içerik yönünden zenginleşmeye başlaması fetih kutlamalarının yapıldığı yıllardaki fetihle ilgili bilimsel toplantılar, yayımlanan makaleler, kitaplar ortaya çıkan akademik çalışmalar ve bunların etkisinin açıkça olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Fetih kutlamalarına Cumhurbaşkanının, başkabakanın katılmamasının altında Türk-Yunan dostluğunun törenler nedeniyle zedelenmemesi görüşünün yattığı söylenebilir. 500. yıl kültürel etkinlikler ve bilimsel çalışmalarla üniversitelerde ve sivil toplum kuruluşlarının (fetih Yılını Kutlama Derneği daha sonra İstanbul Fetih Cemiyeti) faaliyetleriyle taçlandırılmıştır.

İncelenen gazetelerin bazıları törenlerin belli bir düzen içerisinde geçmesinin sağlanmamasına yönelik eleştirilerini sert dile getirdiklerini söyleyebiliriz. Kutlamalarla ilgili gazetelerde yer alan haberler söylemsel olarak analiz edildiğinde kutlamaların toplumda büyük bir çoşku ve heyecanla kutlanıldığına işaret edilmektedir.

İstanbul'un Fethi'nin 500. yıl dönümü kutlamalarının sanına layık etkinlikler ve fetih kutlamalarının yapıldığı yıllardaki fetihle ilgili bilimsel toplantılar, yayımlanan makaleler, kitaplar ortaya çıkan akademik çalışmaları etkilerinin ilköğretim ve ortaöğretim tarih ders kitaplarına yansıdığını görmekteyiz. Fetih kutlamaları öncesi «İstanbul'un Fethi» konusu tarih ders kitaplarında 9 ile 11 arasında olgu ile işlenirken, 500. yıl dönümü sonrası 23 ile 24 olgu ile tarih ders kitaplarında işlenmiştir.

İstanbul'un Fethi'nin 500. yıl dönümü kutlamalarının 1953 öncesi ve sonrası gazetelerde de incelenerek daha geniş bir çerçeve çizilebilir,

İstanbul'un fethinin demokrat parti dönemi gazetelerindeki kutlama ritüelleri söylemlerinin karşılaştırması yapılabilir,

Kaynakça

Başar, F. (2003). 500. Yıl Kutlamaları Törenler, Yayınlarla Taçlandırıldı, *Popüler Tarih Dergisi*, Sayı: 33, s.74-78., İstanbul.

Çoruk, A. Ş. (2016). Bir Gelenek İcadı Olarak II. Meşrutiyet Döneminde Gerçekleştirilen İstanbul'un Fethi Törenleri, *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi,* Sayı. 7 / Bahar, s. 79-98.

Ertan, Ü. (2003). 1953'te Neler Yaşandı?, *Popüler Tarih Dergisi*, Sayı: 33, s.68-73., İstanbul.

Engin, V. (2003). İstanbul'da Müstesna Bir gün, *Popüler Tarih Dergisi*, Sayı: 33, s.65-68., İstanbul.

Ömer, Ö. (2013). İstanbul'un Fethi'nin 500. Yıl Dönümü Kutlama Hazırlıkları, *Türk Yurdu Dergisi,* 33(316).

Polat, B. S. (2012). *Milli Bayram Olgusu ve Türkiye'de Yapılan Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları 1923-1960,* Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları

Tağmat, Ç. D. (2014). Fetih Derneği ve İstanbul'un Fethinin 500. Yılı, *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi,* Vol. 3, No. 4, December, s.46-60.

Van Dijk, T.A. (1988). News Analysis: Case Studies of Intenational and National News in the Press. Lawrence Earlbarum Associates Pub: New Jersey.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, C. (2015). *"Düşten Fethe İstanbul ve Osmanlıların Fetih Kutlamaları"*, Düşten Fethe İstanbul, s. 17-31., İstanbul: Üsküdar Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Müdürlüğü Kültür Yayınları.

Gazeteler

Akşam

Cumhuriyet

Dünya

Hürriyet

Milliyet

Tanin

Ulus

Vatan

Yeni Sabah

Zafer

İNSANLIK TARİHİNE BİR BAŞKA BAKIŞ

Hacıyev Rövşen SABİR OĞLU

Azerbaycan Milli İlimler Akademisi,Azerbaycan

Özet

Makale insanlığın sosyal gelişiminin belirli bir kanuna uygun olmasına adanmıştır. Makalede insanlık (beşer) tarihine farklı bir yaklaşım inceleniyor veya sosyal evrimin bir başka görünümü araştırılıyor. Tarihsel sürecin, henüz kesin olmayan cevaplarından çok uzak olan küresel sorunları gözden geçiriliyor. Yazarın, Marksizm'e ve tarihsel sürecin bazı önemli olaylarına ışık tutan diğer sosyal gelişim kavramlarına alternatif olan versiyonu değerlendirilmektedir. Yazarın versiyonu insanoğlunun entelektüel evriminin yaş devirleştirilmesi hakkında bir hipotezdir. Hipotezin ana hükümleri, bildirinin içeriğinde belirtilmiştir. Bu hipotezin yardımıyla, tarihsel süreçlerin küresel karakterini açıklamak için bir girişimde bulunulmuştur. Hipotezin metodolojik temeli ontogenez ve filogenez arasındaki karşılaştırmalı bir analizdir. Başka bir deyişle, ontogenezde entelektüel gelişimin bilinen yasalarına dayanarak, filojenideki tarihsel süreçler incelenir. Makale, insanoğlunun entelektüel evriminin yaş devirleştirilmesi hipotezinin ana hükümlerinin doğruluğuna özel önem vermektedir.

Anahtar kelimeler: ontogenez, filogenez, tarihsel süreç, insanlığın entelektüel evriminin yaş devirleştirilmesi

ANOTHER VIEW TO THE HISTORY OF MANKIND

Abstract

The article studies an objective law of the historical development of mankind. The article explores yet another view of the history of mankind. The global problems of the historical process, which are still far from their unequivocal answer, are looked through. The author's version, which is alternative to Marxism and other concepts of social development that sheds light on some important events of the historical process, is considered. The author's version is a hypothesis about the age periodization of the intellectual evolution of mankind. The main provisions of the hypothesis are set out in the content of the article. With the help of this hypothesis, an attempt is made to explain the historical processes of global character. The methodological basis of the hypothesis is a comparative analysis between ontogenesis and phylogenesis. In other words, on the basis of known laws of intellectual development in ontogeny, historical processes occurring in phylogeny are studied. The article pays special attention to the substantiation of the main provisions of the hypothesis of the age periodization of the intellectual evolution of mankind.

Keywords: ontogenesis, philogenesis, historical process, age periodization of intellectual evolution of humanity.

Introduction

Mankind passed through a long and discrepant historical period to reach a modern and more civilized level in its intellectual development (here such a developmental level of social evolution is meant as where the concept of human freedom becomes not only a part of different countries, but it also turns into international law's basic canon or norm.

It should be noted that the formation of the concept of unified mankind refers to the age of European Enlightement (J. G. Herder). Roughly from that time on a number of greatest European thinkers have tried to find out the general regularities of social development. In this direction, materialist (marxism) and idealist (Hegel) theories have become more famous. It should be noted that certain concepts of social development, especially Marxism theory that is more commonly known in the post-Soviet area, do not consistently answer the question concerning the events with global character that arised step by step in the historical process. The following can be brought as examples of this kind of historical events:

- why do the people in Mesolithic or Protoneolithic age (during the tens and even hundreds of millennium of Paleolithic age) who were formerly engaged in gathering and hunting succeeded to make their first steps towards domestication of plants and animals in a relatively short period of time, showed the tendency to individual activity from collective lifestyle, invented the bow and arrow, and generally came to a new qualitative lifestye?;

- why do the communities that were prone to nomadism formerly and preferred hunting and gathering in the Neolithic made a transition towards the settled lifestyle in a short period of time; engaged themselves in cattle-breeding and created huge farming agriculture; originated pottery and metallurgy [1, p.63]?;

- why do in the period of the earliest civilizations leading personalities, i.e. rulers and high-priests appeared, epics were created, written language was founded, social differentiation showed up and people started to be engaged in science?;

- why do the first wisemen, prophets and philosophers appeared at the age of arrow, i.e. peple of free thought performed their training for the first time in the history, and thereby the mankind was released from taboos and could go out of the borders of mythological outlook?

A few more questions could be added; however, there is no need with the regard of the issue discussed. The events of global significance flowed step-by-step in the historical process, and the result of their influence caused fundamental changes in people's monotonous lifestyle that continued for several millennia. But the full and unambiguous explanation of the reason why these events occured hasn't been given yet. More specifically, marxism that still keeps its authority in the post-Soviet area could not unequivocally answer the questions raised above. In order to visually accept the points we've mentioned let's try to explain the events that occured in the period of first civilizations from marxist point of view.

According to marxism, states were formed because farming agriculture based on irrigation was created at that period (at the end of the 4th century BC) and as the result of this, an obtained extra income enabled the occurrence of stratification of classes. Thus, the occurrence of first sovereigns as well as writing became possible. This kind of commentary of historical processes looks rational, and it makes such an impression that marxist approach explaines the formation of states in a non-conflicting way. But just at the current moment, the question that was put forward logically makes a non-conflicting commentary of the issue impossible. Why didn't this process appear at previous ages? The traditional answer of these questions is as follows: farming agriculture did not occur heretofore, i.e. extra income was not obtained and social stratification did not took place in society. However, archeological

researches put this kind of answer under doubt. Specialists already know that as far back as in the VI millenium BC the largest cities existed in the Middle East (Hajilar, Chatal-Huyuk), temples were built there; a social differentiation took place, and the occurrence of extra income was possible without doubt. But the attention of doubting readers can be drawn to a new fact obtained in the field of archeological researches. Thus, the artifacts found on top of Tell-Zeydan hill in Syria unveils the required basic conditions for the beginnings of first states. But first states appeared not in the VI millennium but in the IV millennium. Let's pay attention to concrete archeological facts: "Research workers of the Institute of Oriental Studies of Chicago University in the USA and their Syrian colleagues have no doubt that this archaelogical find is one of the prehistoric dwellings of Ubeyd (existed approximately in 5300-4000 BC). The artifacts prove that this city was a trade-industrial center where copper metallurgy and pottery production were developed enough. The facts allow us to assert that the class society was already formed there. Thus, the stone seals proving the possession of private property by privileged people were found. So, the Ubaid culture was a period in the Middle East when the farming based on irrigation and centralized temple agriculture were widely known. Mainly during this period first tribal elders appeared; social inequality was raised" [2]. It's interesting that despite all these facts, specialists present the cities mentioned above as "protocities" (i.e. early cities), and they do not qualify the civilizations which existed as long ago as in the IV millenium BC as a *civilization* or *state.* Probably it is because written language did not appear at that period; first rulers did not rise. But why? These questions have been waiting for the answer.

By the way, the explanation of the events of global significance that took place in historical process relies not only on the basis of famous philosophical or sociological concepts. In some cases the reasons of the occurrence of these events can be accounted for ecological, i.e. natural factors. Thus, most specialists find the explanations of global changes in Mesolithic age mainly in the basis of the ecological factor. For example, experts think that during the transitional period from Pleistocene to Holocene due to global warming huge animals (mammoths, etc.) disappeared and consequently, with the necessity of individual hunting, people devised arrow and bow and tried to make fundamental changes in their lifestyle. But archeological facts give rise to sceptical attitude to this kind of explanation. Thus, the spread of arrow and bow in Mesolithic age found its place not only in periglacial areas where warming was raised but also in warm regions where flora and fauna were not changed (i.e. in tropical and subtropical regions). Archeological findings in India [3, p.156] and South Africa [3, p.182] concerning arrow tips discovered in Mesolithic (these are called geometrical microliths made from stone) age bring to our notice the proofs.

However, explanations of the historical events of global significance that were given on the basis of known theories or natural factors lose their importance due to the emergence of a more serious matter. The case is that, historical events that we discussed came into sight in a short period of time in comparison with Paleolithic age that covers hundreds of millennia. More concretely, the historical event of the appearance of the son of a mankind, or neanthropic human, some 40 thousand years ago, which happened in a very short period of time (in the general term of Paleolithic age), is estimated by experts as *the revolution of late Paleolithic age* [4]. The neolithic revolution which first was fundamentally characterized by the famous English archeologist H.Child must be noted in this context. It is interesting to note that the revolutionary events which happened in neolithic period amazed not only archeologists or palaeoanthropologists [5, p. 164-165] but also representatives of natural sciences[6]. Threin, the explanation of revolutionary events happened in history can be offered as the way out of the situation on the basis of the known law of dialectics (the transformation of quantitative changes to qualitative changes). But the opening of the next question gives an account of the failure of this effort: how can the synchronous and step-by-step occurance of historical processes in various parts of the world be explained? It is impossible to imagine that primitive people living in different areas of the world agreed on changing their lifestyle fundamentally and as a result, achieved the realization of the known law of dialectics.

Let's refer to known scientific resources in this context : 1. The appearance of Neanthropic humans (in modern scientific terminology this biological type is also known as "Homo sapiens sapiens") took place in different parts of the world approximately 39 thousand years ago [7, p.34; 8, p.37]; 2. In Mesolithic age the identification of the initial symptoms of domestication, the invention of arrow and bow appeared simultaneously in different parts of the world (in Mexico, Thailand and Middle East in the X- IX millennia BC) [9, p.159;10, p.255]; 3. The transition to food producing agriculture (the VII-VI millennia BC) in Neolithic age happened relatively at the same time in different areas of the world irrespectively of each other [3, p.263; 10, p.253-255; 11, p.115]; 4. The independent and synchronous appearance of first states in different regions of the world (in Mesopotamia, Ancient Egypt, Ancient India, and so on) was possible in the IV millennium BC[12, p.26; 13, p.332; 14, p.42-44]; 5. In Axial Age (I millennium BC), the appearance of the first prophets and philosophers took place in different parts of the world at the same time [14, p.33]. The three- millennial difference between the global events mentioned in the examples above draws the attention. It is possible to increase the number of events (e.g. the making "the Paleolithic Venuses" in the upper paleolithic period, the simultaneous appearance of megalithic buildings in the period of the first civilizations, and so on) that manifested themselves and appeared in the history of humanity (perhaps less important than the former ones), but the rise of questions will not make any difference to their responses. Now let's return to and try to answer the question which arose logically: what were the reasons of the occurrence of the historical events with global value which appeared simultaneously and showed themselves step by step?

In fact, we've tried to give a comprehensive and scientifically based answer to this question for many years in our scientific investigations [15], speeches at international conferences [16] and in the lecture we delivered at the 23rd World Congress of Philosophers in 2013 in Athens[17]. Methodological aspects of research were also reflected in our scientific work. In order to answer the questions arisen in this context we find it expedient to express the main propositins of thebrought forward *hypothesis of the age periodization of intellectual evolution of human race:*

1.Neanthropic humans, or mankind as the unified sosiocultural system is in its intellectual development from the day of its creation till today;

2. Intellectual development is of immanent character and occurs with certain consistent regularities;

3. This regularity is defined on the basis of the hypothesis of the age periodization of intellectual evolution of human race;

4. The age periodization is conducted on the basis of the comperative analysis of intellectual development which occurs in ontogenesis and phylogenesis;

5. Scientific investigations show that according to ontogenesis,there are some age periods in the process of the intellectual development of neanthropic humans in phylogenesis;

6. The investigations conducted by the author afford ground for assertion that in every 3 thousand years, the mankind grows a year up in the process of its intellectual development [16, p.268];

Let's try to reveal the importance of the above mentioned theses by giving concrete examples. First of all, it should be mentioned that the hypothesis of the age periodization of intellectual evolution of human race, presented for the first time in our dissertation [18, p.118-138], can consistently explain synchronicity and phased occurrence of globally important events.

Now lets try to comment on mentioned historical processes on the basis of the given hypothesis. We can explain the reason of the drastic changes happened in Mesolithic age by accounting for mankind reaching the age of "9" (if we multiply number 9 by 3 thousand years, we will get 27 thousand years; 12 thousand years by subtracting 27 thousand years from 39 thousand year, so we will determine the

10th millennium BC) of its intellectual development. Thus, wen can distinguish from J.Piaget's thoughts about ontogenesis process that, perception of three-dimensional space and feeling of simultaneity manifest themselves in children aged 9 [19, p.199]. According to phylogenesis, it means the son of mankind at the age of 9 of his historical development could free himself from "this place" of space and from "now" of time and thus, achieved drastic changes in the lifestyle. In other words, in phylogenesis, the occurance of the perception of new three-dimensional space in the people of mesolithic period gave an opportunity, using the words of A. Leroy Quran, for people to become inclined to individual hunting [3, p.510-511]. From another point, people were able to form the phenomenon of cult of ancestors by freeing themselves from "now" of time and by having the ability to have a look back to past. From this point of view, it is not caccidental that, collective cemeteries began to appear exactly from mesolithic period as it was impossible to achieve this without remembering the past. Along with this, in order to understand when the wild crops planted out in certain areas will bring in harvest, the appearance of static space and the feeling of simultaneity were very important for people.

3 millenniums had passed since mesolithic age, and the events of historical period called "neolithic revolution" started to occur. Through the comparison with ontogenesis, it can be revealed that in neolithic period when mankind reached the age of "10", the first symptoms of reflection arouse in people [20, p.279]. As a result, by the gradual release from collective thoughts there was formed an intellectual foundation for the reveal of individual consciousness and individual interests. This process lead to social differentiation in the community (first, family and tribe, then the appearance of the leaders of tribes and council of elders). And the complete establishment of the perception of three-dimensional space afforded the appearance of farming agriculture based on irrigation. However, these intellectual skills were not enough for the formation of the state and written language. Complete manifestation of the reflection was indispensable for this, i.e., having an anlogy to ontogenesis, mankind had to be "11" years old [19, p.202]. But this historical event became possible after three thousand years. Thus, as the result of the emergence of personality factor namely at the period of the first civilizations, sovereigns that caused the formation of states occurred. Likewise (Similarly), the appearance of reflection, or abstract thinking, was necessary for the emergence of written language, and this came into being just in the 4th millennium BC. From this point of view, it is not accidental that the occurrence of sciences coinsides with that historical period. However, intellectual changes taking place at that period could be sufficient for the occurrence of only a few personalities. For a wide manifestation of the personality factor, in other words, for the occurrence of free thinking of people, there was a demand for the intellectual development to be of 12 years of age, i.e., the complete emergence of the formal logic was necessary. It's known that namely at this age period, complete transformation of individuals to personalities happens in ontogenesis [21, p.779]. Also at the age of the arrow, i.e., in the I millenium B.C. the appearance of first philosophers, prophets, i.e., free-thinking people speaking on their own behalf and able to get rid of society taboos, became possible at the expence of "mankind's child" reaching the age of 12.

Thus, based on the above-mentioned examples it's clear that the author's hypothesis of the age periodization of the intellectual evolution of society can answer the question why global events took place in the historical process. The responses to the questions raised in the article and making the reference to the specific scientific facts let us reveal the significance of the age periodization of the intellectual evolution of society by the explanation of historical events. Throughout the research, one more view on the historical process is materialized, and the cause of a number of events with global significance is dealt with. We may say that the hypothesis put forward lets us percieve the number of difficult matters of history of mankind; gives non-conflicting explanation of the occurred historical events; clarifies the problems of their parallel, independent of one another and phased manifestation, and so acts like an alternative theory to Marxism and other famous conceptions of social development.

References

Мунчаев Р.М. Культуры дописьменной Месопотамии // Наука и человечество, М., 1991, 400с.

В Сирии найден один из крупнейших протогородов древности, http://historic.ru/news/item/f00/s07/n0000733/ (информация от 04.07.2010, дата просмотра: 11.04.2014).

История первобытного общества. Эпоха первобытной родовой общины (под ред. академика Ю.В.Бромлея), М., Наука», 1986, 574с.

Вишняцкий Л.Б. Верхнепалеолитическая революция: география, хронология, причины // журнал «STRATUM plus», №1, 2000, с.245-272.

Тейяр де Шарден П. Феномен человека, М., «Наука», 1987, 240с.

Пригожин И.Р. Сетевое общество // Социологические исследования, 2009, №1, с.24-28.

Вишняцкий Л.Б. Культурная динамика в середине позднего плейстоцена и переход к верхнему палеолиту. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора исторических наук, Санкт-Петербург, 2006, 37с.

Всемирная история: в 6 т, Т.1., М., Ин-т. всеобщ. истории РАН, 2011, 822с.

Борисковский П.И. Древний каменный век Южной и Юго-Восточной Азии, М., «Наука», 1972, 175с.

Кабо В.П. Первобытная доземледельческая община, М., «Наука», 1986, 304с.

Чеснов Я.В. Земледельческие культуры как этногенетический источник // Ранняя этническая история народов Восточной Азии, М., «Наука», 1977, 288с.

Оппенхейм А. Древняя Месопотамия, М., «Наука», 1990, 319с.

Токарев С.А. Религия в истории народов мира, М., «Политиздат», 1976, 575с.

Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., «Республика», 1994, 527с.

Гаджиев Р.С. Динамика развития общественного сознания или еще один взгляд на интеллектуальную эволюцию человечества (на азербайджанском языке), Баку, «Наука», 2012, 160с.

Гаджиев Р.С. К обоснованию гипотезы о возрастной периодизации интеллектуальной эволюции человечества // Многомерность и целостность человека в философии, науке и религии: материалы Международной научно-образовательной конференции, Казань, «Казанский университет», 2012, с.266-273.

Hajiyev R.S. On substantiation of hypothesis of age periodization in intellectual evolution of humanity // XXIII World congress of philosophy: Philosophy as Inquiry and way of life, University of Athens, School of philosophy, Athens 04-10 august 2013, Abstracts, 818p.

Гаджиев Р.С. Проблема смысла жизни, Баку, «Текнур», 2007, 158с.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды, М., «Просвещение», 1969, 659с.

Психология. Словарь (Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского), М., «Политиздат», 1990, 494с.

Выгодский Л.С. Психология развития человека. М., Смысл», 2004, 1136с.

OSMANLI DEVLETİ'NDE RÜŞDİYE MEKTEBİ'NDE OKUTULAN DÜNYA TARİHİ: HÜLASA-İ TARİH-İ UMÛMİ (KURÛN-U ULÂ)

Özlem GÜMÜŞER

Sivas Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye

Özet

Bu çalışmanın amacı 1324 (1908) de Hüseyin Hıfzı tarafından Rüşdiye Mekteplerinde okutulmak üzere yazılan Hülasa-i Tarih-i Umûmî (Kurûn-u Ûlâ) adlı ders kitabında İlkçağ'ın genel değerlendirmesini yapmaktır. Tarih-i Umûmîler'de başlangıç olarak Hilkat (Yaradılış Efsanesi) anlatılır. Meşrutiyet Dönemi yazarı olan Hüseyin Hıfzı, İlkçağ'ı Batılı tarihçilere dayanarak Hilkat (Yaradılış Efsanesi)ten Garb-i Roma'nın yıkılmasına kadar olan süreç olarak tanımlamıştır. Arkasından Peygamberler Tarihi ile uygarlık kuran toplumlar gelir. Bundan maksat, dünyayı yoktan var eden Tanrı'nın var ettiği andan itibaren insanlık tarihinin öznesi olduğunu vurgulamaktır. Yazar, özellikle Umûmî Tarih yazmadaki amacının ahlaki bir gaye olduğunu da belirtmiştir. Buna göre Âdem ve Havva ile başlayan dramatik kaza, İnsanlık ve Uygarlık Tarihi içinde yer alan kavimlerin, Tanrı'nın emirlerini dinlemedikleri zaman ne ile karşılaşacaklarının da simgesi olmuştur. Böylece Umûmî Tarihler, ahlaki amaca da hizmet etmektedir. Dolayısı ile bireyin terbiye olunması ve ahlaken kemale ermesi, kavimlerin de nizamlarına katkı sağlayacaktır. Buradan hareketle insanlığın Tanrı'nın otoritesine ve rehberliğine tabi olduğu izahı o dönemin Umûmî Tarihler'inin içeriğini oluşturmaktadır. Araştırmanın yöntemi döküman incelemesine dayanmaktadır. Nicel ve nitel açılardan incelenen Hülasa-i Tarih-i Umûmî (Kurûn-u Ûlâ), aynı zamanda 20. yüzyılın başlarında Osmanlı Umûmî tarihçiliği hakkında da bilgi verecektir.

Anahtar Kelimeler: Tarih-i Umûmî, İlkçağ, Hilkat

HISTORY OF THE WORLD IN THE OTTOMAN STATE IN RÜŞDIYE SCHOOLS: HÜLASA-I TARIH-I UMÛMI

Abstract

The purpose of this study is to make the general evaluation of the Ancient in the book of Hülasa-i Tarih-i Umûmi (Kurûn-u Ulâ) written in 1324 (1908) by Hüseyin Hıfzı to be read in the Rüşdiye Schools. Creation (Genesis Legend) is explained at the begining in the History of general. Hüseyin Hıfzı, the author of the Constitutional Period, defined The First Era as a process from Creation (Genesis Legend) to the fall of West Roma based on western historians. Behind it comes the societies that founded civilization with the history of the Prophets. The intention is to emphasize that it is the subject of the history of mankind from the very moment that God created the World from the very outset. The writwr also noted that the purpose of writing the The General History is a moral objective. Accordingly, the dramatic accident that started with Adam and Eve, tribes in Humanity and Civilization History have been the symbols of what they will encounter when they do not listen to God's commands. Thus, he General Histories servet he moral reason. Therefore, education of the individuals gaining moral dignity will contribute to the order of the tribes. Starting from that point, the explanation that mankind is subject to God's authority and guidance costitutes the content of the General Histories of that period. The method of the research is based on document review. The History of Summary of General, examined from qualitative respects will also give information about the history of the Ottoman General (Umûmî) in the early 20th century.

Keywords: The General History, The First Era, Creation

Giriş

Ders kitapları içinde özel bir yeri olan tarih ders kitapları her zaman kaleme alındığı dönemin politik atmosferinin etkisinde kalmıştır. Tarih okuyucularının değer yargılarını özgürce üretmesine mani olan uygulama, iktidarların kendi politikalarına haklılık kazandırmanın bir başka yolu olmuştur.

Osmanlı eğitim tarihinde önemli yeri olan 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnamesine göre Rüşdiye Mektepleri'ne " Tarih-i Umûmî '' isimli tarih dersi konmuştur. Dönemin tarih ders kitabı şartnamesinde vatan sevgisine dayanan husus ve konulara özel bir önem verilmesini, kitabın hikâye şeklinde yazılması " muhakemeye girişilmeyip '' iyi hareketlerin övülmesi ve kötü hareketlerin yerilmesi önerilmektedir (Baymur, 1964:13-14).

Ders kitapları ve öğretim programlarının politik atmosferin içinde yeniden şekillenmesi 20. yüzyıl eğitiminin aldığı tedbirlerindendir. Devletlerini olumsuz etkilemesini istemeyen imparatorluklar eğitim faktörünü kontrollü bir şekilde sunmak durumundaydılar (Tekeli, 1985:456-457). Fransız İhtilali'nin yaydığı fikirlerin Abdulhamit Dönemi'nde milletleri hükümdarlarına karşı isyana teşvik eden etkisini gençler arasında azaltmak için Rüştiye Mekteplerinden Tarih-i Umûmî (Genel Tarih) dersi çıkarılmıştır (Safran, 2006:145). Aslında sultanın zamanında Tarih-i Umûmî'ler yazılmıştır. Ancak sonraki yıllarda sultanın tarih derslerine yönelik baskıcı tutumu ortaya çıkmış; 1895'te bu dersler programlardan çıkarılarak dini derslere ağırlık verilmiştir (Timur, 2000:141-142). Genel Tarih, Abdulhamit Dönemi'nde programdan çıkarılsa da okutulan Osmanlı Tarihi'nin içeriğinde evrensel konular da yer almaktaydı. Buna göre Osmanlı Tarihi, Hilkat (Yaradılış) ile başlayan geniş insanlık tarihinin bir parçası olarak anlatılmıştır. Konular arasına dünya tarihinden parçaların da serpiştirildiği; Benî İsrail, İbrani, Mısır, Asur, Keldani ve Fenike tarihlerinin de eklendiği görülmektedir (Sakaoğlu, 2015:137).

Tarih-i Umûmî'nin Hilkat ile başlatılmasının sebebi kuşkusuz " öncelikle Allah'a ardından da iktidara kayıtsız şartsız itaat eden ideal insan tipini yetiştirmektir '' (Doğan, 1994:163). Tarih-i Umûmî'nin yazılma gayesinin ahlak olması insanların aşırılıkları ve sapkınlıklarına bariyer kuran güçtür. Bu güç ise ahlaki vurgu üzerinden sistemli bir biçimde uygulanmıştır.

Meşrutiyet döneminde revizyona uğrayan programa göre ilk kez metot ve amaçların değişimi belirlenmiştir. Dönemin ünlü eğitimcilerinden Satı Bey'in tanımlamasına göre " *tarih, insana bir takım malumat verir. İnsanı akvam-ı salifenin ahvalinden, tarz-ı maişetinden, terakkiyât ve tedenniyâtından, tesirât ve hidemâtından haberdar eder. İnsanı dünyanın her tarafında bütün geçmiş zamanlarda yaşamış gibi kılar* '' denilmiştir (Sâtı Bey, 1910:94 ve Korkmaz, 2007:157). Satı Bey'in tarih tanımı ve incelenen Tarih-i Umûmî ders kitabının içeriği Meşrutiyet dönemi zihniyeti ile kesişmektedir.

Ders kitabında yazar tarafından tarihin tanımı, faydası, başlangıcı ve dünya tarihini nasıl dönemlendirdiği ile ilgili açıklamalara yer verilmiş; Yaratılış Efsanesi ile Peygamberler Tarihi ve Yunan ve Roma esaslı İlkçağ tasviri ortaya konulmuştur. İlk bölümde özellikle Tanrısal iradenin hâkimiyetinde geçen Dünya Tarihi, onu izleyen bölümlerde yalnızca peygamberler üzerinden anlatılan kısa İslam Tarihi yer almaktadır. Dünya Tarihine katkı sağlayan medeniyetler içinde Mısır, Samiler, Fenikeliler, İraniler, Yunaniler ve Roma yer alırken Çin, Hint ve Türk medeniyetlerine ait malumat bulunmamaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Rüştiye Mektepleri'nde okutulan Hülasa-i Tarih-i Umûmî (Kurûn-u Ûlâ) ders kitabının tarih öğretimindeki bakış açısını ortaya koymaktır.

Araştırma ile ilgili aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Kitabın biçimsel özellikleri nelerdir?
2) Kitabın içeriğinde neler anlatılmaktadır?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemi esas alınarak kurgulanmıştır. Nitel araştırma tümevarım yöntemi esas alınan, olgu ve olayları kendi doğal ortamları içerisinde gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi veri toplama araçlarıyla betimlemeye ve katılımcıların bakış açılarını yansıtmaya çalışan bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi ile elde edilen veriler ile mevcut dökümanın (kitap) incelenerek analizi yapılmıştır.

Veri Kaynağı

Araştırmada veri kaynağı olarak İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı web sayfasından faydalanılmıştır. Kitabın künyesi aşağıda verilmiştir:

Hüseyin Hıfzı (1324). Hülasa-i Tarih-i Umûmî. Matbaa-i Âmire. İstanbul

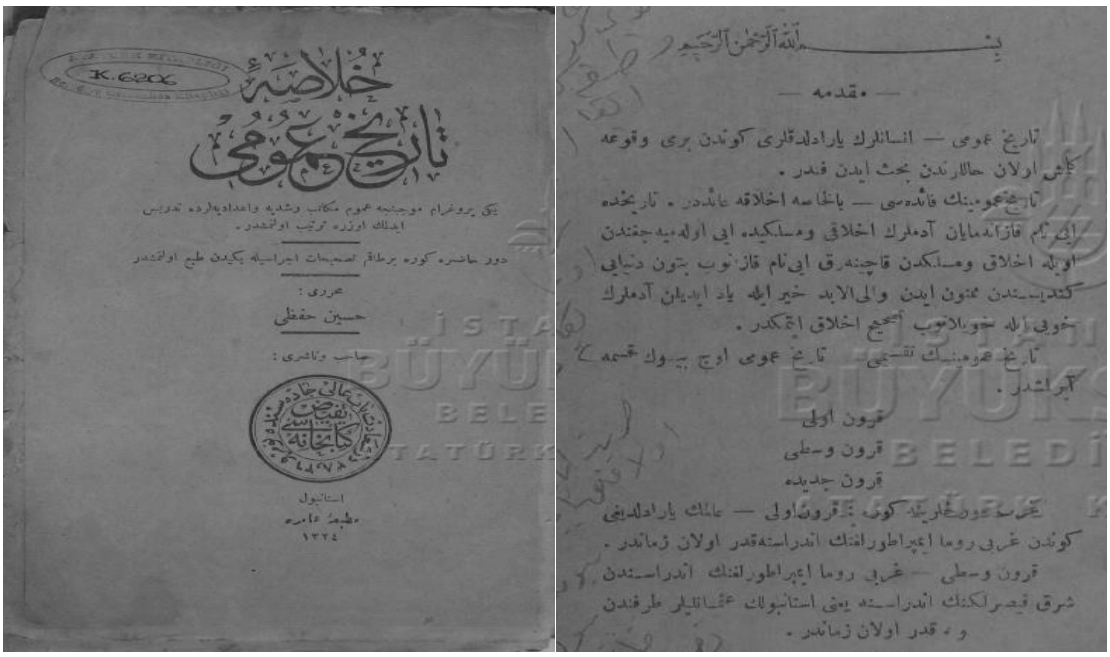
Yukarıda künyesi verilen kitap, araştırmacı tarafından 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne sunulan " 1869'den 1913'e Kadar Rüşdiye Mekteplerinde Okutulan Tarih Ders Kitaplarını Şekil ve İçerik Açısından İncelenmesi '' başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Kitap nicel ve nitel açılardan ele alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde doküman analizi kullanılmıştır. İlk olarak araştırmada doküman incelenirken kullanılacak ölçütler belirlenmiştir. İkinci aşamada belirlenen ölçütler doğrultusunda veriler düzenlenmiştir. Son olarak bulgular arasındaki neden ve sonuç ilişkisi yorumlanmıştır.

1. Hülasa-i Tarih-i Umûmî (Kurûn-U Ûlâ) Adlı Kitabın Biçimsel Özellikleri

İnceleyeceğimiz ders kitabı Hülasa-i Tarih-i Umûmî (Kurûn-u Ûlâ) adlı ders kitabı Hüseyin Hıfzı tarafından kaleme alınmıştır. Rumî 1324 (1908) de baskısı yapılan eser “ *genel rüşdiye ve idadiyelerde okutulmak üzere* ‘’ bilgisi verilmiş olup adı geçen okulların kaçıncı sınıfına ait olduğu belirtilmemiştir. Dış kapağı olmayan kitap, 19X13 cm. ve 64 sayfadan oluşmaktadır.


خلاصه
تاریخ عمومی
حسین حفظی
استانبول
مطبعه عامره
۱۳۲٤

Ders Kitabının İç Kapağı ve Mukaddimesi

2. Hülasa-i Tarih-i Umûmî (Kurûn-U Ûlâ) Adlı Kitabın İçeriği

Kitapta yer alan başlıklar aşağıdaki gibidir:

I. (Bölüm) Fasıl

I. (Ünite) BÂB Tarih-i Mukaddes

- Hz. Adem
- Hz. Şit
- Hz. İdris
- Hz. Nuh

- Hz. İbrahim
- Hz. Lut
- Hz. İsmail
- Hz. İshak
- Hz. Yakub
- Hz. Yusuf
- Hz. Eyüp
- Hz. Musa
- Hz. Davud
- Hz. Süleyman
- Devlet-i İbraniye'nin indirası (İsrailiye Hükümeti, Yahuda Hükümeti)

II. (Ünite) BÂB Mısırlılar, Mısırlıların Asârı

III. (Ünite) BÂB Samiler (Asuriler, Babiller, Keldaniler)

- Babillerin Usul ve Adâtı
- Fenikeliler
- Kartacalılar

IV. (Ünite) BÂB İraniler

V. (Ünite) BÂB Eski Yunaniler (Isparta, Atina)

VI. (Ünite) BÂB Makedonya

II. (Bölüm) Fasıl

I. (Ünite) BÂB Romalılar Roma Hükümeti
II. (Ünite) BÂB Garbî Roma Kayserliği
III. (Ünite) BÂB Hristiyanlığın Zuhuru

Herhangi öğretim yöntem ve tekniğinin görülmediği kitapta dikkat çekici biçimsel özelliklere de rastlanılmamıştır. Besmele ile başlayan kitapta ilk olarak Tarih-i Umûmî'nin tanımı yapılmıştır. " *İnsanların yaratıldıkları günden beri vukua gelmiş olan hallerinden bahseden fendir* " (Hıfzı,1324:3) tanımlaması, tarihin ilim vasfını kazandığını gösterir.

II. Abdulhamid döneminin tarih muallimlerinden olan Hüseyin Hıfzı, kritik bir dönem olan 1908 yılında yazdığı Hülasa-i Tarih-i Umûmî (Kurûn-u Ûlâ) sinde ahlakçı bir tarih yaklaşımı ortaya koyar ve " *tarih-i umumi, bilhassa ahlaka aiddir. Tarihte iyi nam kazanamayan adamların ahlakı ve mesleği*

de iyi olamayacağından öyle ahlak ve meslekten kaçınarak iyi nam kazanıp bütün dünyayı kendisinden memnun eden ve ilelebet yâd edilen adamların huyu ile huylanub tashih-i ahlak etmektir ‘’ (Hıfzı, 1324:3) şeklinde açıklama yapar. Bu açıklama ile mazinin akışı içerisinde ahlakı iyi olanların numune gösterilerek istendik bir gaye takip edildiği görülmektedir. Bu gaye üzerinden yapılmak istenen “ *seçim ameliyesidir* ‘’ (Çalen, 2013:37). Buna göre tarihte iyi nam salmış kimselerin ahlakından faydalanmak, onları seçmeye taraftar olmayı da gerektirmektedir. Aslında dönemin eğitim anlayışında öğrencileri bir hedefe yönlendirme gayesi de güdülmüştür. Verilmesi istenen ahlaki dersler ile ideal sunulmaya çalışılırken; okuyucuda disiplin geliştirici yol çizilmek istenmiştir.

Hülasa-i Tarih-i Umûmî’de Dünya Tarihi, Kurûn-ı Ulâ, Kurûn-u Vusta ve Kurûn-u Cedide olarak 3 döneme taksim edilmiştir (Hıfzı, 1324:3). Kitabın içeriğinde yalnızca Kurûn-u Ulâ (İlkçağ) yer almaktadır. Bu devir, âlemin yaratıldığı günden Batı Roma İmparatorluğu’nun çökmesine kadar olan zamanı içermektedir. Diğer devirler ise sırasıyla şu şekildedir: Kurûn-u Vusta- Batı Roma’nın çöküşünden İstanbul’un fethine kadar olan zaman; Kurûn-u Cedide - İstanbul’un fethinden kitabın okutulduğu 1908’e kadar olan zamanı içermektedir. Yazar, söz konusu çağların başlangıç ve bitimini bilhassa Batı’lı tarihçilere göre olduğunu açıklarken Avrupa-merkezci çağ ayrımını sorgulamadan eserinde kullanmıştır.

Hüseyin Hıfzı, tarihin başlangıcı anlamına gelen “ *mebde-i tarih ‘’* için ise *“ insanlar arasında zuhur eden bazı büyük vakalar tarihin başlangıcı demek olan (mebde-i tarih) olarak ittihaz edilmiştir ’’* (Hıfzı, 1324:4) der. Ancak bu başlangıcın Müslüman ve Hıristiyan’ların kendi tarihlerinde cereyan eden önemli hadiselerin belirleyici rolünü de vurgular. Buna göre “ *Müslümanlar, Hz. Peygamber efendimiz hazretlerinin Mekke-i Mükerreme’den Medine’yi Münevvere’ye hicret buyurdukları günü (mebde-i tarih) ittihaz etmişlerdir. El-yevm ehl-i İslam’ın kullandıkları tarih-i hicri budur. Hıristiyanlar Hz. İsa’nın doğduğu günü (mebde-i tarih) ittihaz etmişlerdir ki bu tarihe (tarih-i miladi) denir ‘’* (Hıfzı, 1324:4). Tarihi çağların Avrupa-merkezci ayrımının sorgulanmayıp tarihin başlangıcının ümmet/kavim eksenine dayandırılması tarihin başlangıcında belirleyici olmuştur.

Takvimlerin dönüştürülmesi ile ilgili olarak basit bir formül de verilmiştir. Buna göre, “ Miladî Tarih (Tarih-i Milat) bulunmak istenilirse Hicri Tarihe 622 eklenmesi; Hicrî Tarih bulunmak istenirse Milâdî Tarihten 622 çıkarılması yeterlidir ‘’ (Hıfzı,1324:4) denilmektedir. Kuşkusuz bu tarih çevirme metodu günümüz metoduna göre yanlış olup geçerliliği yoktur.

Hüseyin Hıfzı, *Tarih-i Mukaddes* başlığı altında İlkçağ anlatısını Hilkat (Yaratılış) ile başlatır. Bu başlangıç, Tanrısal iradenin egemen olduğu anlamını taşımaktadır. Tanrı, dünyayı yoktan var ettiği andan itibaren insanlık tarihinin öznesi olarak telakki edilmiştir. İlk insan Hz. Âdem ve Hz. Havva’nın

Tanrı'nın emrini dinlememesi ile ortaya çıkan dramatik kaza, ilk ahlaki dersin başat rolünü oluşturmaktadır. Yaradılış Efsanesi'nden sonra Nuh Tufanı, Nemrûd'un itaatsizliği, Hz. Lût kavminin fenalıkları bahislerinde toplumların Tanrı'nın emirlerini dinlemedikleri belirtilmiştir. İnsanoğlunun yeryüzünde bozgunculuk yapması, Tanrı'nın sürekli peygamber göndermesi, insanoğlunu kontrol altında tutma gerekliliğindendir. Böylece yaratıcının rehberliğine ihtiyaç duyan insanın dünyada iken uymak zorunda olduğu ilkeler önemle vurgulanmıştır. Söz konusu Tanrı'nın mutlak egemenliği ve otoritesi kendisinden korkulması üzerine kurulmuştur. Bilhassa Peygamberler Tarihi bahsinde kavimlerin Tanrı'nın emirlerini dinlememesi, Tanrı tarafından cezaya müstehak olmalarının sebebini oluşturmaktadır. Tanrı'ya itaatsizlik, toplumların biçim ve düzenlerinin de bozulması anlamına gelmektedir. İlkçağ tarih yazımında kavimlerin başına gelen menfi hadiselerin birer ibret numunesi şeklinde anlatılması, takip edilen ahlaki gayenin bir başka yolu olmuştur.

Hz. Nuh'un oğulları Yafes, Sam ve Ham üzerinden ırkların kategorize edildiği kitapta şu bilgilere yer verilmiştir:

> *Yafes zürriyetinden gelenler: Türkler, İraniler, Yunaniler ve Romalılar*
>
> *Sam zürriyetinden gelenler: Araplar, Asuriler, Keldaniler, Fenikeliler, Yahudiler ve Mısırlılar*
>
> *Ham zürriyetinden gelenler: Zenciler'dir* (Hıfzı, 1324:17)

Dönemin Umûmî Tarih yazımı iyilik-kötülük, merhamet-gazap arasındaki gidiş-gelişin etkisi altındadır. Eserde buna örnek olarak Tanrı'nın kanunlarının hâkim olduğu ve insanların dirliğinin sağlandığı sırada Babil hükümdarı Nemrûd'un itaatsizliği, toplumların kaderini yeniden belirlemiştir. " *Olası bir tufana karşı yüksek bir kale yapımına karar veren Nemrud'un kale bitmeden yapımında çalışan amelenin dillerini değiştirerek muhtelif lisan ile söyleşmesi ''* (Hıfzı, 1324:20) Tanrı'nın gazabına bir örnektir.

Eserde insanlığın medeniyet safhasında ilerlemesi Peygamberler dönemi ile başlamaktadır. " *Kalem ile yazılması, elbise dikilmesi, geminin icat edilmesinin* '' Hz. Şit dönemi olarak işlenmiştir. Toplumların ilerlemesi başlangıçta peygamberler şahsında anlatılmıştır. Ancak medeniyetler bahsinde durum farklılık arz etmektedir. Bu kez, medeniyetlerin ilerlemesi, kişilerin şahsiyetlerinde değil, kavimlerin müşterek izleri içerisinde değerlendirilmiştir (Gümüşer, 2017:128). Kişi adlarının nadir geçtiği yalnızca tanımlayıcı bilgilerin verildiği Mısır medeniyeti ile ilgili olarak Ehram-Obelisk-Labirent-Hiyeroglif gibi kavramlar üzerinde durulmuştur (Hıfzı, 1324:24). Başka bir ifade ile peygamberler zamanında adı geçen peygambere ait gelişmeler anlatılırken medeniyetlerde kişi isimleri fazlaca yer almamaktadır. Yalnızca medeniyetlerin dünyaya müşterek katkılarından bahsedilmektedir.

Eserde ilk anlatılan medeniyet, Mısır medeniyetidir. Mısır, Mısır-ı Süflâ, Mısır-ı Vûsta ve Mısır-ı Ulyâ olmak üzere 3 kıtaya ayrılmaktadır. Nil nehrinin hayat verdiği medeniyet, önceleri vahşi kabileler (Hiksoslar) başta olmak üzere 30 hükümdar sülalesi tarafından yönetilmiştir. İslam hâkimiyetine geçinceye kadar siyasi ve ticari alanda muhtelif tecrübeler kazanan Mısır medeniyetinin kendine has müstakil bir uygarlık olduğu vurgulanmıştır.

El-Cezîre denilen kıtada meskûn olan Samiler'in bu coğrafyada iki ayrı devlet kurdukları görülmektedir. Bunlar Asûriler ve Babiller'dir. Babil devletini ilk kuran Ham bin Nuh (as) un torunu Nemrud'dur (Hıfzı, 1324:26). Tarihte önemli bir devlet olan Babiller'in usul ve adetleri ile ilgili olarak " *zanaat ve ilm-i heyeti terakki ettirmişlerdir. Ticareti pek ziyade ileri götürmüşlerdir. Bu sebeple dünyanın en meşhur bir memleketi olmuştur. Babiller nücûma taparlar idi. En büyük taptıkları mabûd Güneş idi. Babiller'in kullandıkları yazı hatt-ı mihî yani çivi yazısı idi. Babiller'in en ziyade süs ve ziynete meraklı idiler. Kendilerinin ve elbiselerinin süsüne pek ziyade itina ederlerdi* '' (Hıfzı, 1324:27) denilmiştir.

Hülasa-i Tarih-i Umûmî'de İlkçağ, siyasi ve ekonomik yönden oldukça hareketlidir. Bu hareketliliği sağlayan faktör ise ticarettir. Eserde ayrıntılı olmasa da İlkçağ'ın ticarî faaliyetlerine dikkat çekilmektedir. Lübnan Dağları ile sahil arasında yaşayan ve Samiler'in bir kolu olan Fenikeliler hakkında şu bilgilere yer verilmiştir: " *Kıbrıs'tan bakır madeni, İspanya'dan gümüş madenini bulup gemilerini inşa etmişlerdi. İngiltere ve Baltık sahillerine kadar gidüb İngiltere'den kalayı, Prusya'dan kehribâ, Afrika sahillerini takib ederek Gine Körfezine giderler altın ve fildişi getirirlerdi. Fenikeliler'in gemileri sahil memleketlerini dolaştıkları gibi karbânları da Hindistan, Çin ve Kaşgar'a gidüb gelirlerdi* (Hıfzı, 1324: 28). Yine Fenikeliler ile ilgili olarak " *tesis ettikleri şubelerden biri de (Tunus) civarında (Kartaca) şehri idi. Fenikeliler dünyanın ticaretini kendilerine hasr etmişlerdi* '' (Hıfzı, 1324:28) denilerek devrin ticarî faaliyetlerinin siyasî nüfuz oluşturmada etkili olduğu mesajı verilmiştir.

Mısır hükümdarı Psamtek'in " *Yunan korsanlarına pek çok imtiyazlar verüb Yunan tacirlerinin Mısır'a gelip gitmesine müsaade etmesi ve böylece Mısır'ın dünyanın en zengin memleketi olması* '' (Hıfzı, 1324:23) ticaretin özellikle uluslararası boyutlara varması İlkçağ'ın bilinen dünyasını adeta günümüz tabiriyle küreselleştirir (Yıldız, 2015:117).

Samiler'in bir diğer kolu olan Kartacalılar hakkında "*Kartacalılar memleketlerinin mevkı'ı icabından olarak pek çabuk terakki etmişlerdir. Ve Afrika sahillerini, İspanya Yarımadası'nı Malta, Sardunya, Balear adalarını, Sicilya adasının bir kısmını zabt etmişler ve bütün garb ticaretini ellerine almışlardır* '' (Hıfzı, 1324:30) denilerek İlkçağ'da medeniyetlerin gevşeklikten uzak olduğuna da işaret edilmiştir.

Eserde tarih anlatımının objektifliğine gölge düşürecek rivayet anlatımlar da yer almaktadır. Kartaca ile ilgili olarak " *Şehir, âli rivayete göre Sişe (Seyşe) namında bir rahibin zevcesi (Didane) isminde bir kadın tarafından tesis edilmiştir* '' (Hıfzı, 1324:31) denilerek benzer anlatı Babil Kralı Ninos üzerinden de verilmiştir. '' *Türkistan'da Belh kal'asını 10 sene muhasara ettiği halde zapt edememiş, canı sıkılmış ve vezirlerinden birinin karısı Semiramis cesur kadın olduğundan yanına aldığı askerlerle gece Belh kal'asını zapt etmiştir. Ninos, cesaretinden Semiramis'i zevce yaptı* '' (Hıfzı, 1324:26).

Kabile temelli şehir devletleri (Isparta, Atina) şeklinde yönetilen Eski Yunanlılar'da toplumsal yapı, sınıflılık esasına dayalıdır. Yunanistan Yarımadası'nda şehir devletleri sürekli birbirlerini yağmaladıklarından aralarında savaş eksik olmamıştır. Birbirinden farklı siyasi sistemlerin yarattığı sorunlar, uzun yıllar süren iç savaşları ortaya çıkarmıştır. Sınıflılığın ve köleliğin olduğu Eski Yunan şehir devletlerinde toplumsal eşitsizliği ortadan kaldırmak için bir takım tedbirler alınmıştır. Bu tedbirler eserde şu şekilde anlatılmıştır: *" Isparta şehir devletinde devlete Likurg kanunları ile 28 azadan mürekkeb bir meclis bakacak, fakir-zengin müsavi olmak için arazi-i mevcûde herkese mütesavîyen taksim edilecek, paraya kimsenin itibarı olmamak için altın ve gümüş kaldırılub yerine demir sikke darb edilecek, tezyînâtı mani edilecek* '' (Hıfzı, 1324:35). Yapılan düzenlemeler ve yasalarla güvence altına alınmış olmasına rağmen mülkiyet, eşit dağılımdan uzak kalmıştır. Çünkü belirli sayıdaki kişilerin kontrolünde olan meclis aynı zamanda eşitsizliği de ortaya çıkarmıştır. Diğer bir şehir devleti olan Atina için ise şu bilgiler yer almaktadır:

" *Asilzâdelerin hükmü altında bulunan adi ahali asilzâdelerin köleleri mesabesinde idi. Ticaretle meşgul zeki, adil (Solon) namında bir zât kanunlar yapmış, memleketi intizam altına almıştır. 400 azadan mürekkeb (Senato Meclisi) teşkil etmiş, ulûm ve fünûnun terakkisine pek ziyade gayret etmiştir* '' (Hıfzı, 1324:35). İlkçağ'da toplumu yeniden yapılandırmak için sarf edilen tüm bu çabalar, insanlığı sevk ve idare için atılmış önemli adımlardır.

Aynı çabaların Romalılar bahsinde de yer aldığı görülmektedir. Eserde, " *Roma'nın ilk ahalisine Patriciler yani asilzâdeler, sonradan gelenlere Plepler yani adî ahali denirdi. Patriciler her türlü imtiyazlara sahip hükümet işlerine karışmak isterler. Patriciler Roma'nın idaresini iki konsülün idaresine verdiler. İki konsül birer sene müddetle vazifede bulunur ve ahali tarafından intihab edilirdi. Kendi kendilerine hiçbir iş göremezlerdi her işi senato meclisinin muvaffakiyetiyle icra ederlerdi. Bundan sıkılan Plebler, Roma'dan çıkub dağa giderek orada bir şehir binasına ve iskâna karar verdiler. Roma hükümeti Roma'nın bomboş ahalisiz kalacağını anlayub Pleblere bir kısım imtiyazlar vermeye razı oldular. Tedricen Plebler bu imtiyazları aldıktan sonra Patricilerle müsavi olmuşlardır*

‘’ (Hıfzı, 1324:51) açıklaması yapılmış; iki sosyal yapının daha fazla birbirine kırdırılmasının önüne geçmek için alınan tedbirlerin Roma’nın kazanımı olduğu belirtilmiştir.

Ders kitabında Isparta şehir devletindeki dikkat çekici bir uygulamadan bahsedilmektedir. Bu uygulama özellikle toplumsal varoluşun sürekliliğini sağlamaya yöneliktir. Bunu sağlamak için ise alınan despotik tedbirler şu şekilde anlatılmıştır: “ *Zayıf doğan çocuklar telef edilüb, bünyeleri kavî olarak doğan çocuklar her türlü meşakkat ve cesarete alıştırılacak, her türlü hadâî’ harbiyeyi öğrenmek için mahirâne hırsızlığa müsaade edilecek, hırsızlık ederken yakalanırsa te’dîb edilecek, herkes mal ve servetçe yekdiğeriyle müşterek olduklarından akşam yemeğini hepsi birlikte yiyeceklerdir* ‘’ (Hıfzı, 1324:35). Görülüyor ki, İlkçağ’da bireyin eğitiminde alınan sert tedbirler, toplumsal varlığın sürdürülebilmesinin dayanağı olmuştur.

Roma’nın kuruluşunda hırsızlık ve zorbalık gibi temaların işlenmesi Roma’nın henüz kuruluş safhasında ideal devlet olma özelliğinden uzak olduğunu gösterir. Roma aynı zamanda sağlıklı bir devlet olmaktan da uzaktır. Çünkü “ *Romulus ve arkadaşlarının hırsızlık ve zorbalığından civar memleketlerin yanında hiç haşyet ve itibarları yoktu. Hepsi onlardan nefret ediyorlardı. Roma’dakiler birer serseri olub içlerinde kadın olmadığı gibi bu serserilere hiçbir kimse kız vermek istemiyorlardı* ‘’ (Hıfzı, 1324:54) açıklaması buna bir örnektir.

İlkçağ’da medeniyetler sahnesinde önemli yeri olan Roma İmparatorluğu’nun çöküşünü dile getiren yazar, şu değerlendirmede bulunmaktadır: “ *Romalılar ibtida’ ahlakı gayet güzel fena ahlak hiç kabul etmeyerek hamiyet-i gayret, vatanperverlik itikadi kavi hüsn-ü ahlak ile Roma hükümetlerini pek ziyade büyütmüşlerdi. Lakin memleketlerin çoğalıp, o memleketlerin ahalisi Roma’ya getirilerek iskân edildikçe fena huylarını da beraber getirdiklerinden Roma’nın o güzel ahlakını bozmuşlardı. Romalılar muharebelerden pek zengin olarak geliyor, kazandıkları paraları sefahatle yiyorlar, para bitince sefahate alışanlar tarlalarını satıp sefahate harcıyorlar ‘’* (Hıfzı, 1324:54). Roma gibi ihtişamlı bir imparatorluğun çöküşünde yazarın etkili gördüğü ilk önemli sebep, ahlaki çözülmelerdir. Yazara göre, sınırları ziyadesiyle büyüyen Roma’nın bünyesine dahil ettiği toplumların bozuk ahlakları ahlaki çözülmede etkili olmuştur. Bundan böyle Roma’nın birliği bozulmuş; sarsılması kaçınılmaz olmuştur.

Ahlaki çözülmelerden başka Roma’yı uçuruma sürükleyen bir başka etken ise uzun süren savaşlardır. Bu savaşlar zengin ve fakir arasındaki mesafeyi daha da açarken yapılan ıslahatların faydasının olmadığı görülmektedir. Yapılan açıklamaya göre, “ *Fakirler, zenginlerin elinde köle idi. Bunun önüne geçebilmek için arazi kanunnamesi hazırlanmıştı. Feth olunan yerlerden beş yüz dönümden ziyade arazi alınamayacağı, yüz sagîr koyundan fazla bulundurulmayacak idi. Dört yüz elli bin Romalı’nın üç yüz elli bini iane ile geçiniyor idi. Bu durum zenginlerin işine gelmedi. Roma’nın ıslahı için çalışan*

kişiler zenginler tarafından öldürülmüştür ‘’ (Hıfzı, 1324:56) denilmiştir. Uzun süren savaşlar, toplumsal ahengi bozduğu gibi ileri düzeyde oluşan toplumsal farklılaşma Roma’nın sefaletini şüphesiz artırmıştır. Yalnızca zengin-fakir kutuplaşmasının yer aldığı Roma’da çözülmeyi sağlayan bir diğer sebep ise ıslahat girişimlerinin engellenmesi olmuştur.

İlkçağ’ın en önemli medeniyetleri, siyasi ve ekonomik nüfuzları için birbirleriyle uzun süren savaşlar yapmışlardır. Bunlar arasında Pön Savaşları, Medye Muharebeleri ve Peleponnes Savaşları yer almaktadır. Kitapta Pers-Yunan Savaşları başta olmak üzere Peleponnes Savaşları anlatılırken iktidar arzusuna giren insanların çıkarlarının, toplumun çıkarlarının önüne geçtiği, adalet ve merhametten uzaklaştıkları vurgulanmıştır (Hıfzı, 1324:40-50). Adalet ve iyilik ilkelerinin ise sosyal düzeni ve devleti inşa etmedeki rolü, temel değer olarak işlenmiştir (Gümüşer, 2017:129).

Hıristiyanlığın Zuhuru bahsinde dünyaları bozuk olan Roma’nın Hz. İsa tarafından hilm, muhabbet ve sabır tavsiye edecek teselliye muhtaç olduğu işlenmiştir (Hıfzı, 1324:62). Başlangıçta Roma’nın adi ahalisi tarafından benimsenen bu dinin Roma’nın ileri gelenleri tarafından işitilmediği ve fakir ahaliye katliamlar yapıldığı, uygulanan vahşetin imparator Büyük Konstantin tarafından Hıristiyanlığın resmi din kabul edilmesi ile sona erdiği anlatılmıştır.

Sonuç ve Değerlendirme

Genel Tarih’ler insanlık tarihinin makro anlatımlarıdır. Anlatımın insanoğlunun yaratıldığı andan başlatılması bunun kanıtıdır. Ancak Hilkat ile başlayan tarihsellik, İlkçağ’ı dini ayarlı çizgisel ve öyküleyici kaideye oturtmaktadır. Dini ayarlı çizgisel tutum, uygarlıkların maddi kültür unsurlarında esnemeye başlamıştır.

Ders kitabında başlangıç olarak Tanrı’nın sözünü dinleyen insan ile aksi halde kusur ve ahlaksızlıkları sebebiyle ikaza maruz kalan insan unsuru göze çarpmaktadır. Sonrasında ise savaş yapan, anıt yapan, yasa yapan insan unsuru vardır. Ancak üretmeye başlayan insan, kendi yaşamlarını sürdürmeye çalışan değil, uygarlıkların devamlılığını sağlayan izlenimi vermektedir. Tarih-i Mukaddes başlığı altında dini anlatımın hâkim olması beşeriyetin Tanrı’nın doğrudan ve sürekli müdahale yoluyla yönetildiği böylece Tanrı’nın otoritesine ve rehberliğine tabi olduğu vurgusu yapılmıştır. Bundan başka kitapta İlkçağ etiğinden gelen adalet, cesaret ve ölçülülük gibi klasik erdem ve değer kalıplarının kullanıldığı görülmektedir. Ders kitabının çerçevesini büyük uygarlıklar oluşturmaktadır. Ancak bu uygarlıklar içinde Çin, Hint ve Türk uygarlıklarının yer almaması İlkçağ’ın geniş perspektifini sınırlandırmıştır. İlkçağ’da Yunan ve Roma uygarlıkları bahsinde yasal düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. Ancak bu düzenlemeler mülkiyeti eşit dağıtmaktan uzak kalmıştır. Hatta yasalarla güvence altına alınan önlemlerin çelişkileri ortadan kaldırmadığını daha da derinleştirdiğini göstermektedir.

Okul ders kitapları konusunu ilk gündeme getiren Sadrettin Celal " *öğretimde kitaba tekelci bir yer verilmemesini, yeni terbiyede talebenin malumatı münfail zihni vaziyette yalnızca muallim ve tek ders kitabından alınmaması* '' (Celal Sadrettin,1931:9) gerekliliğini vurgular. Sadrettin Celal'in bu değerlendirmesi gerek Osmanlı gerekse günümüz eğitiminde ders kitaplarının değerlendirilmesine ışık tutacak niteliktedir. İncelenen ders kitabı, II. Abdulhamit döneminin sonu ve Meşrutiyet döneminin başında okutulmakla amacı yalnızca ahlakı düzeltmek ve öğrenciye ideal sunmak olarak kalmıştır. Yazarın tarih ilminin maksadını açıklarken ahlaka vurgu yapması bu ilmin ahlaki tekelci yönünü de netleştirmektedir. Dolayısıyla dönemin zihniyetine göre ders kitabı, öğrencinin eleştirel düşünmesine ve akıl yürütmesine yönelik değildir. Bu bakımdan ders kitapları ve tarih öğretimi, ahlaki tekelci otoriteden bağımsız kalmalıdır.

Kaynakça

Baymur, F. (1964). *Tarih Öğretimi*. Ankara: İnkılap ve Ak Kitabevleri

Çalen, Mehmet K. (2013). *II. Meşrutiyet Döneminde Türk Tarih Düşüncesi*. İstanbul: Ötüken

Doğan, N. (1994). *İlk ve Orta Dereceli Okul Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)*. İstanbul: Bağlam Yayınları

Gümüşer, Ö. (2017). *1869'dan 1913'e Kadar Rüşdiye Mekteplerinde Okutulan Tarih Ders Kitaplarının Şekil ve İçerik Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sivas

Hüseyin Hıfzı. (1324). *Hülasa-i Tarih-i Umumi*. İstanbul: Matbaa-i Âmîre http://ataturkkitapligi.ibb.gov.tr

Korkmaz, Ş.(2007). Mustafa Satı Bey ve Tarih Öğretimi Üzerine Görüşleri. *A.Ü. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. *2* (2),152-163

Sadrettin Celal. (1931). *Yeni Terbiye ve Tedris Tekniği*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi

Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi Makaleler ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi

Sakaoğlu, N. Özbaran, S. (2015). *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. İstanbul

Satı Bey (1910). Tarih Tedrisatının Usûlu Esasiyesi. *Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası*. *8* (1), 92-97

Tekeli, İ. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Sistemindeki Değişmeler. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*. *II.* 456-475. İstanbul: İletişim Yayınları

Timur, T. (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. Ankara: İmge Kitabevi

Yıldırım, A., Şimşek H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi

Yıldız, E. (2015). '' Osmanlı Devleti'nde Bir Dünya Tarihi Deneyimi: Mizancı Mehmed Murad ve Tarih-i Umumi'si '' *TUHED 4 (*2), 113-135

TARİH İHTİSAS KÜTÜPHANELERİNİN KURULUŞU

Prof. Dr. Mustafa ORAL

Giresun Üniversitesi, Türkiye

Özet

23 Temmuz 1908 tarihinde Meşrutiyet'in yeniden ilan edilmesi ile başlayan *hürriyet* ortamından tarih bilimi ve tarihçiler de nasibini almıştır. Bu ortamda kurulan Tarih-i Osmanî Encümeni arşivlerin yeniden düzenlenmesi ve özellikle tarihçiler için bir ihtisas kütüphanesi konusunda yaptığı çalışmalarla dikkat çekmiştir. Encümenin, devletin malî bakımdan bunalımlı bir döneminde kurulduğu için, bu encümenin kitaplığı konusunu da olumsuz etkilemiştir. Yine de bir hayli eser toplanmış, kurulun faaliyeti esnasında üç bin kadar kitabı bir araya getirmeyi başarmıştır. Bu eserler arasında Batılı bilim çevreleri ile mübadele yoluyla edinilen yapıtların önemli yeri vardır. Encümen kitaplığından Meşrutiyet döneminde Mehmet Ârif sorumlu iken, Mütareke döneminde ise Mehmet Şerafettin (Yaltkaya) atanmış, ancak bir süre sonra malî sıkıntılar nedeniyle kütüphane sorumlusu kadrosunun kaldırılması sonucunda hem encümen hem de encümen kitaplığı sahipsiz kalmıştır. Cumhuriyet döneminde encümenin *Türk Tarih Encümeni* adıyla yeniden kurulması ile birlikte encümenin kütüphane sorumlusu olarak Mükrimin Halil Yinanç atanmıştır. Bu atama ile birlikte encümen dinamik ve verimli bir çalışma dönemine girmiştir. Türk Tarih Encümeni'nin kütüphane memuriyeti kadrosu Mükrimin Halil'den Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti (Türk Tarih Kurumu) sekreteri Mustafa Uluğ İğdemir'e geçmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet, Osmanlı, Tarih, Osmanlı/Türk Tarih Encümeni, Kütüphane

Abstract

Historical science and historians were affected by the environment of liberty which started with the re-announcement of the Constitution on 23 July 1908. Tarih-i Osmanî Encümeni (Ottoman History Council) founded in this environment has drawn attention to the reorganization of the archives and the establishment of special libraries especially for historians. Since the Council was established in a financial crisis period, this also negatively affected the Council's library. Nevertheless, a great deal of books has been gathered and the Council has round up about three thousand books. Among these works, the works acquired through exchange with the Western scientific circles have an important place. While Mehmet Ârif was in charge of the Council during the Constitutional Period, Mehmet Şerafettin (Yaltkaya) was appointed in the period of the Armistice, but after a while, due to the financial troubles, the head of the library position wasremove. As a result both Council and Council Library werefell into abeyance. With the re-establishment of the Council in in the Republican era, council was re-established with the name of the Turk Tarih Encümeni (Turkish History Council) and Mukrimin Halil Yinanç was appointed as the librarian of the Council. With this appointment, the council has entered a dynamic and productive working period. Mustafa Uluğ İğdemir, secretary of the Turkish Historical Society has took over library staff cadre from Mukrimin Halil.

Keywords: Republic, Ottoman, History, Ottoman/Turkish History Council, Library

Giriş

Cumhuriyetin ilk yıllarında kültür ve düşünce alanında önemli çalışmalardan biri de ihtisas kütüphaneleri ve tarih kitaplıkları konusunda yapılmıştır. 1923-1924 yıllarında Maarif Vekâletine bağlı kütüphaneler genel anlamda şu şekilde görünür: Umumî kütüphaneler, ihtisas kütüphaneleri ve Darülfünûn'a bağlı kütüphaneler.

Bununla birlikte kütüphane ve kitaplıkların geneli İstanbul'da bulunuyordu. İstanbul'daki kütüphaneler ile Anadolu şehirlerindeki kütüphanelerde bulunan kitapların miktarı ise tam olarak bilinmiyordu.1924 Tevhid-i Tedrisat ve 1925 Tekke ve Zaviyeler ile ilgili kanunlar, dağınık durumda bulunan kütüphane ve kitaplıkların bir merkezde toplanmasını durumunu da beraberinde getirmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu birçok vakıf kütüphanesi ile koleksiyonunun Maarif Vekâletine devrine imkân tanımıştır. Geriye kalan vakıf kütüphanelerinin bir kısmı ise Tekke ve Zaviyelerin kapatılması konusundaki kanunla Maarif Vekâleti bünyesine alınmıştır (Cumbur,1983).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan sonra eğitimi yeniden örgütlemek ve düzenlemek amacıyla davet edilen bir uzman olan John Dewey, Türk eğitimi hakkında kapsamlı bir rapor hazırlamıştır. John Dewey, raporunda okullarda gerek öğrencilerin gerekse velilerin okuyabilecekleri nitelikte kitap sandıklarının oluşturulması, illerde sabit kitaplıkların kurulması gerektiğini açıklamıştır (Başgöz, 1995). Bu rapordan sonra, ilk ve orta dereceli okullarda kitaplık konusuna gittikçe artan bir ilgi gösterilmiş, bu alanda olumlu gelişmeler de olmuştur. Bununla birlikte, eğitim ve kültür açısından bu alanda en dikkate değer gelişme İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Darülfünûn Eminliği sırasında üniversite bünyesinde gerçekleştirdiğini görüyoruz.

İ. Hakkı Baltacıoğlu, Aralık 1923'te Darülfünûn'da bulunan kütüphanelerin Türkiye'nin en zengin ve yeni kitap birikimini oluşturmasına rağmen *yirmi lira gibi, her ay kitap parasını bile karşılayamayan bir maaşla Darülfünûn'da müderrislik yapılamaz* diyerek, fakülte kütüphanelerinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini, her fakültenin ayrı kütüphanesinin bulunduğu Darülfünûn'da en zengin kütüphanenin Edebiyat Fakültesi'nde (20833 cilt) bulunduğunu, bu düzenleme için 'Darülfünûn Genel Kütüphanesi' kurulması ve *Medresetü'l-Kuzat* binasının bu kütüphane için tahsis edilmesi lüzumunu teklif etmiştir; enstitü kitaplıklarının taşınmasını istemeyenler ise bu teklife karşı çıkmıştır. Enstitü kitaplıkları dışarıda kalmak üzere Fen ve Edebiyat ile Hukuk Fakülteleri kitaplıkları genel kütüphane bünyesinde toplanmış; Halis Efendi, Rıza Paşa, Sahip Molla, Şevki Paşa, Necip Âsım, İttihat ve Terakki, Abdülhamit'in Yıldız Sarayı'ndaki kitaplık ve kütüphaneleri de buraya taşınmıştır (Baltacıoğlu, 1998).

Darülfünûn bünyesindeki Türkiyat Enstitüsü'nün önemli çalışmalarından birisi de kütüphane oluşturma çabasıdır. Türkiyat Enstitüsü, ilk kurulduğu zaman enstitü kütüphanesinde 7 000 cilt kitap bulunuyordu. Bu sayı 1931'de 10 000'i ve 1980'li yıllarda 50 000'i bulmuştur (Birinci,1985). Enstitü kütüphanesinin esasını, Leningrad'da öğrenim gören, orada Rus Türkoloğu Radloff'tan ders alan, sonra Kazan Üniversitesi'nde profesör olan Abakan Türklerinden N.F. Katanof'un kitaplığı oluşturmuştur (Samoiloviç,1927). Katanof'un Kütüphanesi, 7000 cilt kitaptan oluşuyor ve kitapların çoğu oryantalizme ilişkin eserlerden meydana geliyordu. Kazan'da yayınlanan gazeteler,1914'te mezkûr kitaplığın Osmanlı Evkaf Nezareti tarafından satın alınmak üzere olduğunu haber veriyordu ("Prof. Katanof'un Kütüphanesinin Satın Alınması", 1330). Baltacıoğlu, 3 Kasım 1924'te*Süleymaniye Camii civarında müsteşriklerden Katanof'un asarından müteşekkil bir kütüphane vardı. Bu kütüphane de Yıldız, Halis Efendi, Reşat Efendi ve Darülfünûn'un muhtelif müderrislerinin kütüphaneleri gibi Medresetü'l-Kuzat binasına nakledilmektedir* ("Darülfünûn Emini Ankara'dan Döndü", 1340)açıklamasını yapıyordu.

Ahmet Caferoğlu, Katanof 1922'de vefat ettikten sonra, Evkaf Nezareti'nin 3 000 altın ödeyerek söz konusu kütüphaneyi satın aldığını açıklamıştır(Öztuna,1966). Muallim Cevdet ise 1923'te yayınlanan bir makalesinde Katanof'un kütüphanesinin Şeyhülislam Hayri Efendi zamanında *Mahmut Esat Efendi merhumla Yusuf Akçura Bey'in delaletiyle* satın alınarak getirildiğini yazıyordu (M. Cevdet, 1978). Şeyhülislam Hayri Efendi, 1914-1917 arasında şeyhülislamlık yapmıştır. Bu bilgilerden Katanof kütüphanesinin I. Dünya Savaşı yıllarında satın alınıp İstanbul'a taşındığı anlaşılıyor. Bu meşhur âlimin kütüphanesine Darülfünûn'da bulunan konuyla ilgili başka eserlerin eklenmiş olduğu da söylenebilir. Böylece, M. Fuad Köprülü'nün Maarif Nezareti Müsteşarı bulunduğu sırada ve onun nezaretinde 1924'te kurulan Türkiyat Enstitüsü'nün iyi bir temel üzerine kurulmuş ciddi bir araştırma merkezi olması amaçlanmıştır.

Osmanlı kültür ve düşünce hayatında ihtisas kütüphanelerine verilen öneme bir diğer örnek Syllogos Kütüphanesi'dir. Ülkemizde Avrupa tarzında araştırma merkezleri oluşturma düşüncesi yönünde atılan adımlar arasında özel bir yeri olan Rum Syllogos kurumunun meydana getirdiği araştırma merkezi, Cumhuriyetin kurulmasından sonra kapatılmıştır. 1860'ta kurulan bu önemli merkezin zengin kitaplığı 1932'de Ankara'ya getirilmiş, koleksiyonun tarih ve arkeolojiye ait kitapları Türk Tarih Kurumu'na, diğerleri ise Ankara Halkevi kitaplığına verilmiştir (Şakiroğlu, 1986). Aslında söz konusu kitaplığın, Maarif Vekâletinin önerisi ve Bakanlar Kurulu kararıyla Eylül 1925'te Ankara Şehir Kütüphanesi'ne nakli uygun görülmüştür. Yine aynı tarihte, İstanbul'da bulunan Esat Efendi Kütüphanesi ile Esat Efendi Müzesi'nin Ankara'da Hacı Bayram Camii avlusundaki kütüphaneye konulması karar altına alınmıştır (BCA BKK 15,63,09).

Tarih kitaplıkları oluşturma konusunda bir diğer örnek Türk Tarih Encümeni Kütüphanesi kurulmasıdır. Encümen, öncelikle imparatorlukta kaynak toplama çalışmasına girişmiş, daha önce Vilayetlere ve Maarif Müdürlüklerine bir genelge gönderilmiş ve taşradaki kütüphanelerde bulunan tarih eserlerinin isimlerini içeren defterleri istemiştir. Ayrıca Hariciye Nezareti aracılığıyla Avrupa kütüphanelerinden kataloglar da getirtmiştir. Encümen, 3 Şubat 1911 tarihli bir genelge yayınlayarak Osmanlı vilayetlerindeki yetkililerin çevrelerindeki tarihî eserleri kendilerine bildirmelerini istemiş, izlenecek yolu ve yöntemi de maddeler halinde sıralamıştır (TİTE, Nu.2/82).

Osmanlılarda arşiv belgelerine dayanan tarih çalışmaları, özellikle Tarih-i Osmanî Encümeni kurulduktan sonraki dönemde başlamıştır (Key,1954). Tarih Encümeni, bu konudaki çalışmalara etkin şekilde katılmış ve önemli katkılarda bulunmuştur. Sadaret, 1909'da Babıâli Kütüphanesi'ne taşınan evrakın tasnifini A. Şeref'in nezaretinde Ahmet Refik ile Mehmet Arif'e havale etmiştir. Ahmet Refik ile Mehmet Arif, söz konusu evrakın tasnifiyle ilgili bir rapor hazırlayıp A. Şeref'e sunmuşlardır. A. Şeref de, Sadarete gönderdiği 9 Şubat 1910 tarihli yazısında M. Arif ile A. Refik'in maiyetinde on kişilik bir çalışma grubunun oluşturulmasını önermiştir. Encümen, Sadaretin bu öneriyi kabul etmesiyle Babıâli Kütüphanesi'ndeki arşiv malzemelerini tasnif ve tanzim çalışmalarına resmen başlamıştır. Bu çalışmalar, 14 Nisan 1914'e kadar encümen sorumluluğunda kalmış, sonra Hazine-i Evrak'a devredilmiştir (Çetin,1985).

A. Şeref, belgelerin saklandığı mekânı ve belgelerin durumunu şöyle anlatıyor: *Vakta ki iki refik ile geçen haziranda mahzene gittik, otuz seneden beri açılmayan kapısını açtırıp içeri girdik, ağlanacak bir hal-i perişanî ve sefalet yüreklerimizi sızlattı."*Saray mahzenlerinde tahminen en az 500 bin belge ve defterin bulunduğunu, bir miktarının 518 araba yüküyle Babıâli Kütüphanesi'ne taşındığını ve kütüphanenin dolması nedeniyle 200 araba yükü kadar arşiv malzemesinin bırakıldığını anlatıyor (Abdurrahman Şeref, 1326).

M. Şakiroğlu, encümenin, devletin mali bakımdan bunalımlı bir döneminde kurulduğunu, bunun encümenin kitaplığı konusunu etkilediğini, yine de yazma ve basma bir hayli eserin sağlanmış olduğunu, kurulun faaliyeti esnasında 3 000 kadar kitabı bir araya getirmeyi başardığını ve bu eserler arasında bilim çevrelerinden mübadele yoluyla edinilen yapıtların önemli yeri olduğunu belirtmiştir. Mahmut Şakiroğlu'na göre Batılı bilim çevrelerinin encümen dergisini ve yayınlarını satın almaları ve eserlerini göndermeleri ile Batı bilim havası İstanbul'a taşınmış oldu (Şakiroğlu,1986).

Tarih Encümeni, Mütareke döneminin ilk günlerinden itibaren çözülme sürecine girmiştir. Çözülmenin ilk işareti, encümen kütüphanesinin sahipsiz kalması ve kurul üyelerine yöneltilen çeşitli suçlamalardır. Ahmet Refik, encümen kitaplığından Mehmet Arif'in sorumlu olduğunu, onun kurulun

kitaplarını ve kitaplıkta bulunan devletin resmi belgelerini üyelerden bile sakladığını belirtir. A. Refik, M. Arif'in bunlardan bazılarını sahiplendiğini, onun ölümünden sonra ise ailesi tarafından encümene iade edildiğini ileri sürer (Altınay,1336). M. Arif, 1 Aralık 1919'da vefat etmiş, ancak encümen kitaplığı onun ölümünden önce sahipsiz kaldığı anlaşılıyor.

Bayezid Camii hocalarından Mehmet Şerafettin (Yaltkaya), 28 Aralık 1918 tarihli dilekçesinde Tarih-i Osmanî Encümeni'nden, encümenin kütüphanecilik memuriyetinin kaldırılmış olduğunu hatırlatarak encümen kitaplığının kendi sorumluluğuna bırakılması talebinde bulunmuştur (TİTE, Nu.1/1.). Encümen, az sayıdaki kitaplarını başkasına devretmemiştir. Yine de Meclis-i Vükela, 20 Nisan 1919 tarihli kararıyla encümenin kütüphanecisine iki bin kuruşluk maaşı fazla bularak kütüphane memuriyetini kaldırmış ve söz konusu maaşı Kütüphane-i Umumî'nin (Bayezid Kütüphanesi) ıslahı çalışmalarına aktarmıştır (BOA, MVM 250/133). Meclis-i Vükela'nın bu kararı, Tarih-i Osmanî Encümeni'nin çözülme sürecinde önemli evrelerden biridir.

Maarif Nezareti, Meclis-i Vükela'ya yazdığı 8 Nisan 1919 tarihli tezkirede *Bayezid'daki Kütüphane-i Umumî'de mevcut altmış bin cilt kitap kütüphane müstahdemîninkıllettennâşi tasnif edilemeyerek gayrı muntazam bir halde bulunmakta ve Tarih-i Osmanî Encümeni'nde ise mikdarı gayet cüz'i olan kitaplar için şehrîikibin kuruş hafız-ı kütüb maaşı verilmekte olduğu* belirtiliyordu. Meclis-i Vükela, 20 Nisan 1919'da Nezaretin tezkiresini görüşerek kütüphane memuriyetinin kaldırılmasını, memuriyete ayrılan maaşın Bayezid kütüphanesinin ıslahında harcanmasını, encümen kütüphanesindeki kitapların ise yazmanının sorumluluğuna verilmesini ve encümen yönergesinin19.maddesinin değişiklikler çerçevesinde yeniden düzenlenmesini kararlaştırır. Bundan sonra yeniden düzenlenen encümen bütçesinde kütüphane memurluğu da yapacak olan encümen yazmanına bin kuruş, kütüphanede görevli hizmetliye iki yüz kuruş maaş verilmesinin kararlaştırıldığı, kütüphane memuriyetinin kaldırıldığı belirtilir (BOA, MVM 250/133).

Encümen kâtipliği de, kurul kitaplığı gibi, Mondros Mütarekesi sonrası ortaya çıkan siyasî gelişmelerden olumsuz yönde etkilenmiştir. Encümenin, kuruluşunda bir yazmanı olmadığı, 1917'de bu ihmalin giderilmeye çalışıldığı görülüyor. Kuruluşundan itibaren encümene olumlu katkılarda bulunmuş olan Nimetî Bey Eylül 1917'de *fahri kâtip* unvanıyla komisyon yazmanlığına tayin edilmiştir ("Tarih-i Osmanî Encümeni Fahri Kâtipliği", 1333). Bu görev, 15 Kasım 1919'de Ahmet Rasim'e verilmiştir (TİTE, Nu.1/2 ve 2/87). Ahmet Rasim, 1923 yılına kadar bu vazifeyi yürütmüş ve 1923'te ise onun yerine Hüseyin Aziz getirilmiştir.

Karl Süssheim, Tarih Encümeni'ne gönderdiği 19 Ocak 1926 tarihli mektubunda encümen dergisinin okuyucusu olduğunu, yeni sayılarını ve yayınlarını edinmek istediğini bildirmiş ve bir miktar da para (10 İsviçre Frangı) göndermiştir (TİTE, Nu.1/55).

Maarif Vekâleti, 26 Mayıs 1926Tarih Encümeni'nden, ABD Hükümeti'nin Vekâlete 51 sandık kitap gönderdiğini Türk Tarih Encümeni'ne bildirmiş, bizim de buna karşılık aynı miktarda kitap gönderecek olmamız nedeniyle Tarih Encümeni'nin yayınlarından birer takımının kendilerine ulaştırılmasını istemiştir (TİTE,Nu.1/105).

Encümenin yeni döneminin en önemli simgesi olan Mükrimin Halil, Edebiyat Fakültesi Tarih Şubesi ile Mülkiye Mektebi mezunudur. Mart 1918'de komisyonun kütüphane ödeneğinin kesilmesinden ve Mehmet Arif'in Aralık 1919'da vefatından sonra encümen kitaplığından sorumlu olmuştur. M. Halil, 12 Nisan 1923'te encümene söz konusu görev için başvurusunda *öteden beri tarih ile mütevaggil etmekte ve beş altı seneden beri kütüphanelerde tetebbu ile meşgul* olduğunu yazıyordu (TİTE, Nu.1/5). Onun bu talebi, encümence kabul edilmiş ve encümenin hafız-ı kütübü (kütüphane memuru) olmuştur. M. Halil, Kurtuluş Savaşı yıllarında Ahmet Tevhit aracılığı ile Maarif Vekili Hamdullah Suphi ile ilişki kurarak, Anadolu'ya geçip millî hareket ile çalışma girişiminde bulunmuştur (Baltacıoğlu,1998); fakat onun bu isteği kabul edilmemiştir. Bu nitelikleri, tarih kariyeri açısından sonraki süreçte önemli işlevler görmüş olmalı ki, Hamdullah Suphi'nin Maarif Vekilliği zamanında tarih araştırması için Paris'e gönderilmiştir.

Türk Tarih Kurumu sekreteri Uluğ İğdemir, Tarih Encümeni'nin kütüphane memuriyeti kadrosunun M. Halil'den kendisine geçmiş olduğunu ifade etmiştir (Şakiroğlu, 1986).

Bangladeş'te ikamet eden A. Satter Sate, Türk Tarih Encümeni üyesi ve Darülfünûn müderrisi Necip Âsım'dan encümenin *Osmanlı Tarihi* (1917) başlıklı eserini edinmek ve encümen dergisine abone olmak isteğini bildirmiştir. Encümen, Satter Sate'ye 1 Eylül 1926 tarihli yanıtında aboneliğinin kabul edildiğini, eserin kendisine gönderildiğini, *Türk Tarihi* hakkında başka eser edinmek isterse yardımcı olunacağını belirterek şöyle yazmıştır (TİTE,Nu.2/106): "*Bizim Hindistan'daki âlim kardaşlarımızın Türk ve Moğol tarihine müteallik tabettikleri Türkçe, Arapça ve Farsça eserlerden haberimiz olmadığından bunlardan mümkün olanlarının encümenimize gönderilmesini rica ederiz*."

Türk Tarih Encümeni'nin bir Macar Türkoloğu ile benzer bir yazışması vardır. Encümen, Macar Türkoloğun 21 Kasım 1923 tarihli mektubuna verdiği yanıtta, *hem ırk olan Macar ve Türk milletlerinin şanlı mazileri hakkında* tarihsel belgelere sahip olmanın önemine işaret ediyor, bu bağlamda Macaristan Arşiv Kurumu ile Türk Tarih Encümeni'nin yayın alışverişi yapmasının önemini belirtiyor ve encümenin mevcut yayınlarının gönderildiğini bildiriyordu. Türk Tarih Encümeni, yayın alışverişinin Türk ve Macar milletlerinin yükseliş dönemlerine (devr-i itibarları) ilişkin tarihsel kaynakların incelenmesiyle, bu iki soylu ulusun dünya tarihinin kültür ve medeniyet alanında yapmış oldukları yüksek hizmetlerin belgelere dayalı gerçekleri gözler önüne sermek konusunda önemli bir katkı olacağı görüşündedir **(**TİTE,Nu.113/2).

Sonuç

23 Temmuz 1908 tarihinde Meşrutiyet'in yeniden ilan edilmesi ile başlayan *hürriyet* ortamından tarih bilimi de nasibini almıştır. Bu ortamda kurulan Tarih-i Osmanî Encümeni arşivlerin yeniden düzenlenmesi ve özellikle tarihçiler için bir ihtisas kütüphanesi konusunda yaptığı çalışmalarla dikkat çekmiştir. Encümenin, devletin malî bakımdan bunalımlı bir döneminde kurulduğu için, bu encümenin kitaplığı konusunu da olumsuz etkilemiştir. Yine de bir hayli eser toplanmış, kurulun faaliyeti esnasında üç bin kadar kitabı bir araya getirmeyi başarmıştır. Bu eserler arasında Batılı bilim çevreleri ile mübadele yoluyla edinilen yapıtların önemli yeri vardır. Encümen kitaplığından Meşrutiyet döneminde Mehmet Ârif sorumlu iken, Mütareke döneminde ise Mehmet Şerafettin (Yaltkaya) atanmış, ancak bir süre sonra malî sıkıntılar nedeniyle kütüphane sorumlusu kadrosunun kaldırılması sonucunda hem encümen hem de encümen kitaplığı sahipsiz kalmıştır. Cumhuriyet döneminde encümenin *Türk Tarih Encümeni* adıyla yeniden kurulması ile birlikte encümenin kütüphane sorumlusu olarak Mükrimin Halil Yinanç atanmıştır. Bu atama ile birlikte encümen dinamik ve verimli bir çalışma dönemine girmiştir. Türk Tarih Encümeni'nin kütüphane memuriyeti kadrosu Mükrimin Halil'den Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti (Türk Tarih Kurumu) sekreteri Mustafa Uluğ İğdemir'e geçmiştir.

Kaynakça

Abdurrahman Şeref. (1326). "Evrak-ı Atike ve Vesaik-i Tarihiyemiz",*Tarih-i Osmanî Encümeni Mecmuası*, Nu. I/1, 16-18.

Altınay, A. R. (1336). "Tarih-i Osmanî Encümeni Meselesi", *İkdam,* s.3.

Baltacıoğlu, İ. H. (1998). *Hayatım*, İstanbul: Dünya.

Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk,* Ankara: Kültür Bakanlığı.

BCA, BKK, 15 63 09.

Birinci, N. (1985).Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, *Türk Dili,* Nu.XLIX/403, 577-585.

BOA MVM 250/133.

BOA MVM 250/133.

Cumbur, M. (1983).*"Kütüphaneler", Cumhuriyet Döneminde Eğitim,* İstanbul: MEB, 1983.

Çetin, A. (1985). II. Meşrutiyet Döneminde Arşivlerimize Ait Belgeler, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.

"Darülfünûn Emini Ankara'dan Döndü",*Vakit,* 4 Teşrinisani 1340, s.3.

Key, K. (1954). An Outline of Modern Turkish Historiography, İstanbul.

M. Cevdet. (1978). Mektep ve Medrese, İstanbul: Çınar.

Öztuna, Y. (1966). "Türkiyat Enstitüsü", *Hayat Tarih Mecmuası*, Nu.I/5, s.20.

"Prof. Katanof'un Kütüphanesinin Satın Alınması",*Türk Yurdu*, Nu.VI/6 (15 Mayıs 1330), s.2208.

Samoiloviç, A. (1927). "Türkiyat Mecmuası", *Türk Yurdu*, Nu. VI/32, s.183.

Şakiroğlu, M. (1986). "Toplu Tarih Çalışmaları-I", *Tarih ve Toplum*, Nu.VI/36, 41-46.

"Tarih-i Osmanî Encümeni Fahri Kâtipliği", *İkdam*, 27 Eylül 1333, s.2.

TİTE Arşivi Belge Nu.2/82.

TİTE Arşivi Belge Nu.1/1.

TİTE Arşivi Belge Nu.1/2 ve 2/87.

TİTE Arşivi Belge Nu.1/55.

TİTE Arşivi Belge Nu.1/105.

TİTE Arşivi Belge Nu.1/5.

TİTE Arşivi Belge Nu.2/106.

TİTE Arşivi Belge Nu.113/2.

TİTE Arşivi Belge Nu.1/1.

TİTE Arşivi Belge Nu.1/2 ve 2/87.

TİTE Arşivi Belge Nu.1/55.

TİTE Arşivi Belge Nu.1/105.

TİTE Arşivi Belge Nu.1/5.

TİTE Arşivi Belge Nu.2/106.

TİTE Arşivi Belge Nu.113/2.

TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİH DERS KİTAPLARINDA SULTAN II. ABDÜLHAMİT İMAJI

Suat ÇATAR

Marmara Üniversitesi, Türkiye

Prof.Dr. Ahmet ŞİMŞEK

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye

Prof.Dr. Vahdettin ENGİN

Marmara Üniversitesi, Türkiye

Özet

Bu çalışmada yakın tarihimizin tartışmalı aktörlerinden biri olan Sultan II. Abdülhamit'in Türkiye Cumhuriyeti tarih ders kitaplarındaki imajı ortaya koyulmuştur. Bu çerçevede cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar uzanan süreç içerisinde yayımlanan ortaöğretim tarih ders kitapları incelenmiştir. Araştırmada söylem ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. İncelenen ders kitapları 1930'lu yıllardan başlayıp 2010'lu yıllara kadar uzanan bir zaman dilimi içerisinden seçilmiştir. Tarih ders kitaplarından elde edilen veriler Türk Tarih Tezi Öncesi Dönemi, Türk Tarih Tezi Dönemi, Türk İslam Sentezi Dönemi ve Pedagojik Dönem olmak üzere 4 temel kategori ışığında incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda tarih ders kitaplarındaki Sultan II. Abdülhamit'in imajının Türk Tarih Tezi Öncesi Dönemde negatif olduğu ve bu negatifliğin derecesinin Türk Tarih Tezi Dönemi'nde artarak devam ettiği tespit edilmiştir. Her iki dönemde II. Abdülhamit, gerici, başarısız ve hürriyet karşıtı olarak tanımlanmıştır. Türk İslam Sentezi Dönemi'nde ise söylemin belirgin bir şekilde yumuşadığı görülmüştür. Bu dönemde, bahsi geçen dönemlerin aksine II. Abdülhamit'in anayasal sistemi ortadan kaldırmasının gerekliliği ortaya koyulmuş, dış politikada başarılı olduğunun altı çizilmiştir. Pedagojik dönemde ise, bu durum devam etmekle beraber Sultan Hamit, eğitime, kültüre, Müslümanlara ve Türklere önem veren bir padişah olarak resmedilmiştir. Öte yandan her dönemde Sultan Hamit'in otoriterlikle ülkeyi yönettiği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tarih Eğitimi, Tarih Ders Kitapları, Sultan II. Abdülhamit

SULTAN II. ABDULHAMIT'S IMAGE IN THE HISTORY TEXTBOOKS OF THE REPUBLIC OF TURKEY

Abstract

In this study, one of the most controversial figures of our recent history, Sultan II. Abdülhamit's image in the history textbooks of the Republic of Turkey has been revealed. In this context, secondary education textbooks published in the process from the founding of the Republic to the present day have been examined. Discourse and document analysis techniques have been used in this research. The textbooks which have been researched have been selected from a period of time starting from 1930 to 2010. The data obtained from the history textbooks have been analyzed under four main categories: The Pre-Turkish historical thesis, The Turkish historical thesis, The Turkish Islamic Synthesis and the Pedagogical period. As a result of the research, Sultan II. Abdülhamit's image in the history textbooks has been determined to be negative in the pre-history period of Turkish history and that the degree of this negativity continued to increase during the Turkish historical thesis period. In these two periods Abdülhamit II was defined as reactionary, unsuccessful and anti-freedom. In the period of Turkish Islamic synthesis, it has been observed that the discourse was clearly softening. In this period, contrary to the periods mentioned, It was revealed that it was necessary to eliminate the constitutional system of Abdulhamit II and underlined that it was successful in foreign policy. In the Pedagogical period, although this situation continues, Sultan Hamit was depicted as a Sultan who cared about education, culture, Muslims and Turks. On the other hand, during all periods, it was stated that Sultan Hamit ruled the country with authoritarianism.

Keywords: The Teaching of History, History Textbooks, Abdulhamit II

Giriş

Siyasal iktidarların tarih ile olan ilişkisi genellikle pragmatiktir. İktidarlar kendi meşruiyetleri için anlatılarını inşa etmek, arzu ettikleri insan tipini yaratmak için tarihe başvururlar. Bunu yaparken de bilerek ya da bilmeyerek tarihsel gerçekliği tahrif ederler. Neticede tarih uğradığı dezenformasyonla bilimin sınırlarından hızla uzaklaşırken bir propaganda aracına dönüşür.
Tarihin iktidarlar tarafından propaganda aracı olarak kullanılmasını en somut biçimi ile Tarih ders kitapları üzerinden gözlemleyebilmemiz mümkündür. Çünkü ‘‘George Eckert’e göre insan gelişiminin belirleyici aşamalarında kullanılan okul kitapları, gençlerin tarihsel imgelemi ve değerler evreni üzerinde kalıcı bir etki bırakmakta, hatta tüm bir yaşam boyunca onları biçimlendirebilmektedir. Bu nedenle, okul kitaplarının sürekli propaganda amaçlı kullanılmalarında şaşırtıcı bir yan yoktur.’’(Aktaran: Copeaux, 2016: 14, 15).
Ülkeyi yöneten siyasal irade, mevcut düzeni kabullenen bireyler yaratmak için ders kitaplarını kullanır. Bu yolla bir değer aktarımına giderek toplumsal düzenin korunmasını ve sürdürülmesini sağlar (İnal, 1996: 13,14). Bu siyasal iktidarın kendini meşrulaştırma çabası olarak da adlandırılabilir. Lakin bu durum tarih ders kitaplarını pedagojik bir yaklaşımdan uzaklaştırıp tarih öğretiminin disiplin dışı amaçlarına doğru sürekler (Şimşek, A, 2011: 197). Tarih öğretimine disiplin dışı bir takım misyonlar yükleme eğilimi genellikle toplumu siyasi kaygılarla değiştirmek arzusunda olanların başvurduğu bir yoldur.

Devletler, ders kitaplarının içeriğini genel ahlaka ve bir toplumun kabul ettiği inanç değerlerine göre düzenleme eğilimindedirler. Çünkü ortak bir bellek yaratmanın bir yolu da ders kitaplarından geçer (Copeaux, 2016: 13). Bu yüzden tarih ders kitapları tek başına geçmişi yansıtmazlar. Aynı zamanda bir toplumun ortak hafızasını, baskın görüşünü, ideolojisini, değer ve inanç sistemini de yansıtırlar. Bu açıdan bir öğretim materyali olarak kullanılan tarih ders kitapları öğrencilerin kimlik, kişilik ve değer yargılarının şekillenmesinde de rol oynar (Demircioğlu, 2010).

İktidarların kendi ideolojilerine uygun insan tipini yaratma çabaları nesnel tarih öğretimi tartışmalarını gündeme getirmektedir. Özbaran’a (2017:1) göre yeryüzünde tarihini nesnel yazabilmiş, tarih öğretimini tarafsız yapabilmiş bir ülke ya da toplum yoktur. Ancak bu yönde çabalar vardır. Tekeli (2017: 36) ise meseleye başka bir boyuttan yaklaşmaktadır. Ona göre tarihçilerin önemli bir kısmı ideolojilerden tamamen sıyrılmış bir tarih yazımını olanaklı görmemektedir. O halde eleştirel bir tarih yazımı ve değişik tarihlerin yarıştığı bir öğretim alanı düşünülmelidir.

Ülkemizde tarih ders kitaplarına yönelik akademik araştırmalar son yıllarda giderek artmaktadır. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığının sitesindeki tezler tarandığında 1994-2018 yılları arasında lise tarih ders kitapları üzerine toplamda 106 tezin olduğu görülmektedir (https://tez.yok.gov.tr, 22 Temmuz 2018’de erişildi). Bu tezler Tarih, Tarih Öğretmenliği, Uluslararası İlişkiler, Siyasal Bilimler ve Dilbilimi alanlarındandır. Özelde konumuz olan imaj üzerine ise 13 tez bulunmaktadır. Bu tezlerden en güncel olanı Cengiz’e (2016) aittir. ‘‘Rusya tarih ders kitaplarında Türk imajı’’ adlı tez, Rusya’da, Sovyetler Birliği döneminde basılan tarih ders kitaplarındaki Türk imajını belirlemek için yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda politik değişimin komünist dönemde basılan tarih ders kitaplarını etkilediği, dolayısıyla bu değişimden Türk imajının da payını aldığını tespit etmiştir. Diğer bir tez Muhasilovic (2015) tarafından ‘‘Bosna Hersek güncel tarih ders kitaplarında Osmanlı/Türk imajı’’ başlığıyla kaleme alınmıştır. Tezde, Bosna Hersek’de 2007 yılından sonra üç etnik toplum tarafından kullanılan güncel tarih ders kitapları incelenmiştir. Araştırmada özellikle Sırp ve Hırvat ders kitaplarında nefret

söyleminin geliştirildiğine ve birbiriyle çelişen tarihlerin öğrencilere öğretildiğine ulaşılmıştır. Güncel bir başka çalışması ise Alaca (2015) tarafından kaleme alınmıştır. ‘‘Türkiye' de siyasi iktidar değişiklikleri ve ortaöğretim tarih ders kitaplarında Osmanlı algısı (1970-1980)’’ adlı doktora tezinde 1970-1980 yılları arasındaki iktidar değişikliklerinin tarih eğitimi ve tarih ders kitapları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öte yandan Şimşek’in (2016) konuyla ilgili ‘‘Başka Ülkelerin Tarih Ders Kitaplarında Türk/Osmanlı İmajını Konu Eden Tez Araştırmaları Hakkında Bir İnceleme’’ adlı bildirisi bulunmaktadır. Bu çalışmada on iki yüksek lisans tezi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, tezlerin genellikle Balkan ve Ortadoğu ülkelerinin ders kitaplarını konu aldığı tespit edilmiş, eğitim bilimleri disiplinlerinde yaptırılan tezlerin barışçı tarih eğitimi çerçevesinde, bölge araştırmaları ya da uluslararası ilişkilerde yaptırılan tezlerin ise siyasal kimlik oluşumu ekseninde soruna yaklaştığı saptanmıştır.

Problem Durumu

Üzerinde en çok spekülasyon yapılan tarihsel şahsiyetlerden biri olan Sultan II. Abdülhamit, tarih yazımında, kimi zaman istibdatçı, hürriyet düşmanı, kızıl bir sultan, kimi zaman da üstün niteliklere sahip, siyaset dehası, ulu bir hakan olarak resmedilmektedir. Bir kesim tarihçiler II. Abdülhamit’i günah keçisi ilan ederken, başka bir kesim ise onu adeta bir kült kişilik olarak idealize eder.
Peki, Türkiye Cumhuriyeti tarih ders kitaplarında II. Abdülhamit imajı nasıldır? Bu imaj tıpkı tarih yazımında olduğu gibi derin uçurumları barındırmakta mıdır? Tarih ders kitaplarında, II. Abdülhamit söylemi zaman içerisinde bir değişime uğramış mıdır? Bu sorular problem durumu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Sultan II. Abdülhamit’in Türkiye Cumhuriyeti tarih ders kitaplarındaki imajını ortaya koymak ve bu imajın zaman içerisinde bir değişime uğrayıp-uğramadığını saptamaktır.

Yöntem

Nitel araştırma formatında hazırlanmış olan bu çalışmada, veri çözümleme yöntemi olarak doküman ve söylem analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, eğitimde ders kitaplarını incelemek için de kullanabileceğimiz bir veri toplama tekniğidir. Bu teknik dokümanlara ulaşma, özgünlüğünü kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 188, 193). Söylem analizi ise dilin incelenmesi anlamına gelir. Ancak bu inceleme yüzeysel değildir; ifade edilenlere derinlemesine bir tarzda yaklaşılarak sözdizimsel ve semantik sınırlarının ardında yatan anlama ve içeriğe ulaşılmaya çalışılır (Çelik ve Ekşi, 2008). Bu çalışma kapsamında incelen tarih ders kitapları 1930’lu yıllardan başlayıp 2017 yılına kadar uzanan bir zaman dilimi içerisinden seçilmiştir. Bu süre zarfında her on yıllık dönemden yazarı farklı bir ders kitabı örneklem olarak alınmıştır. 1923-1930 yılları arasında seçilen ders kitabı Türk Tarih Tezi Öncesi Dönemi, 1930-1970 yılları arasından seçilen ders kitapları Türk Tarih Tezi Dönemi, 1970-2005 yılları arasından seçilen ders kitapları Türk İslam Sentezi Dönemi ve 2005-2018 yılları arasından seçilen ders kitabı ise Pedagojik Dönem kategorisinde değerlendirilmiştir. Örneklem olarak alınan tarih ders kitaplarının tamamında Sultan Hamit’in anayasal sisteme karşı tutumunun, devlet adamlığının, hürriyet, istihbarat, ekonomi, dış politika anlayışının, fikri ve siyasi düşüncesinin, Ermeni meselesine yönelik tutumunun, Osmanlı ordusuna karşı yaklaşımının, göç ve eğitim politikasının, sanat anlayışının, muhaliflere karşı tutumunun ve 31 Mart Vakasındaki rolünün nasıl olduğu araştırılmıştır.

Tablo 1: İncelenen Lise Tarih Ders Kitapları

Kitap Adı	**Yazar Adı**	**Yılı**	**Yayın Evi**	**Yayın Yeri**
Türkiye Tarihi	Hamit ve Muhsin	1930	Devlet Matbaası	İstanbul
Tarih III	Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti	1933	Devlet Matbaası	İstanbul
Yeni ve Yakın Çağlar	A.M.Mansel-C.Baysun-E.Z. Karal	1947	Milli Eğitim	İstanbul
Yeni ve Yakın Çağlar	Bedriye Atsız-Hilmi Oran	1952	İnkılap Kitabevi	İstanbul
Tarih III	Niyazi Akşit	1965	Remzi Kitabevi	Ankara
Tarih Lise III	Yılmaz Öztuna	1976	Devlet Kitapları	İstanbul
Tarih Lise III	Veli Şirin	1989	Gendaş Yayın.	İstanbul
Tarih Lise III	H.D.Yıldız-C.Alptekin-İ.Şahin-İ.Bostan	1990	Servet Yayınları	İstanbul
Osmanlı Tarihi	Kemal Kara	2003	Önde Yayınları	İstanbul
Tarih 10	Sami Tüysüz	2017	Tuna Matbaa.	Ankara

Bulgular

Bulgu 1. Sultan II. Abdülhamit'in Anayasal Sisteme Karşı Tutumu

Türk Tarih Tezi öncesi dönemde, Sultan II. Abdülhamit'in Meclis-i Mebusan'ı kapatma nedenini ortaya koyan bir verinin var olduğunu görüyoruz. Bu veride mebusan meclisinin öteden beri hükümete karşı son derece *''itaatkâr''* olduğu ve bu yüzden *''evet efendim meclisi''* adıyla anıldığı; fakat 93 Harbinin devam ettiği sıralarda meclis içerisinden birkaç milletvekilinin eleştirel bir tutum sergilemeye başlamasından dolayı Abdülhamit'in meclisi kapattığı ve bazı milletvekillerini de sürgüne gönderdiği belirtilmiştir (Hamit ve Muhsin, 1930: 674). Bu ifadelerde mebusan meclisinin Sultan Hamit idaresine topyekûn olarak boyun eğmediği için kapatıldığı ima edilmektedir. Başka bir deyişle burada Sultan Hamit, eleştiriye kapalı, farklı seslere tahammülü olmayan bir padişah olarak imgelenmektedir.

Öte yandan yine aynı dönemde Sultan Hamit'in Osmanlı-Rus savaşının ortaya çıkardığı felaketler arasında Meclisi Mebusan'ı bir daha açmamak üzere feshetmeyi başardığı kaydedilmiştir (Hamit ve Muhsin, 1930: 681). Türk Tarih Tezi Döneminde ise bu durum ''*Abdülhamidin irticaına, Rus Harbi eyi bir vesile teşkil etti. Harp kargaşalığı, mağlubiyet ıstırapları arasında, Kanunu Esasiyi ve Meclisi Meb'usanı düşünecek çok adam yoktu''* (TTTC, 1933: 290) ifadesiyle yinelenmiştir.

Bununla birlikte Türk Tarih Tezi döneminde Sultan Hamit'in meşrutiyet yönetimine karşı olduğu ''*Abdülhamit II, kanunu esasiye umumî olarak taraftar değildi. Bir bahane ile daha meclisi mebusan açılmadan önce, Mithat Paşayı sadrazamlıktan uzaklaştırarak, hudut dışına çıkardığı gibi, kanunu esasinin kendisine verdiği bir salahiyetle fakat hiçbir sebep olmaksızın Rus Harbinin başlamasından biraz sonra meclisi kapattı.''* (Mansel, Baysun ve Karal, 1947:172) ifadesiyle belirtilmiştir.

Yukarıdaki ifadelerde üzerinde durmamız gereken bazı hususlar vardır. Biri Sultan Hamit'in Mithat Paşa'yı sadrazamlıktan azletmesi meselesidir. Padişahın bunu ''*bir bahane ile''* gerçekleştirdiği vurgulanmıştır. Meşrutiyetin askıya alınma süreci anlatılırken bu vurgunun yapıldığını gözden kaçırmamak gerekir. Yani ders kitabı, Sultan Hamit'in, Mithat Paşa'yı meşrutiyeti yönelik tutumundan dolayı görevden aldığını, bunun dışında Mithat Paşa'nın görevden alınmasını gerektirecek bir durumun olmadığını ima etmektedir. Bir diğer husus ise

Abdülhamit'in Meşrutiyet'i *'hiçbir sebep olmaksızın''* kaldırdığının vurgulanmasıdır. Bu vurgu ile örtük bir şekilde II. Abdülhamit'in tutumu eleştirilmektedir.

Türk Tarih Tezi döneminde, Sultan Hamit'in anayasal sistemi ortadan kaldırmasının perde arkasında hangi gerçeğin yattığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, padişahın ve devlet adamlarının mutlak idareye geleneksel bağlılıklarının ve denetlenmekten hoşlanmayan tabiatlarının anayasal sistemin feshedilmesine neden olduğu belirtilmiş ve bu durumun evrensel bir mahiyet taşıdığı şöyle ortaya koyulmuştur: *''Abdülhamit irticaının asıl sebebi, gerek kendisinin, gerekse iş başında bulunan ricalin, beylerin ve efendilerin, mutlak idareye karşı an'anevi merbutiyetleri ve kontrolden hazzetmiyen tabiatları olmuştur. Dünyanın her tarafında ve her zaman hakimiyeti elde tutan zümreler, mutlak idareyi elden kaçırmak istemezler…''*(TTTC, 1933: 291).

Yukarıdaki ifadede, Sultan Hamit'in meşrutiyeti ortadan kaldırması *''irtica''* olarak değerlendirilmiştir. İrtica kelimesi Devellioğlu'nun (2006: 447) lügatinde *''geri dönme, geri dönücülük, eskiyi isteme''* şeklinde tarif edilmektedir. Lakin bir kelimenin salt sözlük anlamından yola çıkarak o kelimenin kullanıldığı dönemde tam olarak neye karşılık geldiğini açığa çıkarmamız mümkün değildir. Daha sağlıklı bir analiz yapabilmemiz için Türkiye Cumhuriyetin kuruluşundan 1930'lu yıllara kadar geçen süreci de dikkate almamız gerekir. Bahsi geçen dönemde ''*irtica''* ciddi bir suçlamadır. Çünkü Türk devrimi, pozitivist-ilerlemeci-aydınlanmacı bir bakış açısını merkeze koyan bir yapıdadır. Bu bakış açısında modern ve çağdaş olana övgü vardır. Eski ve geleneksel olan ise ilerlemenin önünde bir pranga olarak kabul edilir. Bu yüzden yeni Türk devleti eskinin belirleyiciliğinden kurtulmak için her alanda devrimlere başvurmuştur. Ancak gerçekleştirilen devrimlerin toplumun her kesimini eşit derecede mutlu ettiği söylenemez. Özellikle dini eğilimlere sahip bazı kesimler milleti özünden ve geleneklerinden kopardığı gerekçesiyle devrimlere tepki göstermişlerdir. Bu tepkiler kurucu irade tarafından ''*irtica''* olarak nitelendirilmiştir. Bu noktada Atatürk'ün irtica tanımlamasını da hatırlamakta yarar vardır. Ona göre ''*Her ilerici ve müspet gelişmeye karşı çıkan kuvvet''* (Tanfer,1990) irticadır. Öte yandan gerek 13 Şubat 1925'te Piran'da patlak veren ve yeni kurulan Türkiye Cumhuriyetini çok zor duruma düşüren ''*Şeyh Said İsyanı''*nın gerekse de 23 Aralık 1930 tarihinde meydana gelen *''Menemen Olayı''*nın *''irtica''* hadisesi olarak nitelendirilmesinin kelimenin olumsuzluk gücünü daha da arttırdığını söyleyebiliriz. O zaman resmi ideolojinin nazarında *''irtica''* eski düzene dönmek için silah kullanmaktan ve kan akıtmaktan çekinmeyen ve bu yüzden mücadele edilmesi gereken ciddi bir düşmandır. Buradan yola çıktığımızda Türk Tarih Tezi Döneminde, Sultan Hamit'in düşman bir cephede değerlendirildiğini söyleyebiliriz.

Türk- İslam Sentezi Döneminde ise, Sultan Hamit'in meşrutiyeti ortadan kaldırması oldukça meşru bir zemine oturtulmuştur. Bu dönemde, Osmanlı Devleti'nde Batı Avrupa devletlerindeki gibi bir anavatan- sömürge ayrımının olmamasının parlamenter demokrasinin uygulanmasını güç ve imkânsız bir hale soktuğu şöyle ifade edilmiştir:

> Milletvekillerinin yarıdan fazlasının Türk olmaması, bunların aşırı istekleri, parlâmentoyu imparatorluğun geleceği için tehlikeli kılmıştı. Zira Osmanlı devletinde anavatan – sömürgeler ayrımı yoktu. İngiltere, Fransa gibi Batı Avrupa devletleri parlâmenter demokrasiyi rahatlıkla tatbik edebiliyorlardı. Zira İngiltere'de parlâmento, sadece Büyük Britanya milletvekillerinden kurulu idi. İngiltere'nin yüzlerce milyon insan yaşayan sömürgeleri bu parlâmentoya tek milletvekili bile sokamıyorlardı. Osmanlı imparatorluğunun anavatan-sömürge ayrımı yapamaması, bu imparatorluğun hem çabuk dağılmasına sebep olmuştur, hem de demokrasiyi imkânsız veya çok güç uygulanır hâle getirmiştir (Öztuna,1976:184).

Bu meşrulaştırmanın başka açılardan da desteklendiğini görüyoruz. Şöyle ki Sultan Hamit döneminde uluslararası arenada meşrutiyet rejimin çok istisnai olarak görüldüğü *''…bu yıllarda demokrasi yalnız birkaç devletin tatbik ettiği bir rejimdi.(Birleşik Amerika, İngiltere, Fransa, İtalya, İsviçre, Hollanda, Belçika, İsveç, Norveç, Danimarka). Diğer devletlerde meclisler varsa da, yönetim gerçekte parlâmenter değildi. Mesala 1918'e kadar Almanya'da meclislerin bütün üyeleri aleyhte rey verseler, hükûmeti düşüremezlerdi; devleti kayzer (imparator) ile onun seçtiği şansolye (fedaral başbakan) ortaklaşa yönetirlerdi''* (Öztuna,1976:192) ifadesiyle belirtilmiştir. Bu ifadeden sonra ise Sultan Hamit'in meşrutiyet rejimini ortadan kaldırmasına eleştirel bir şekilde yaklaşılmasının tarihsel realiteye uymayacağı *''Bu durumu bilmeden veya bilmezden gelerek Sultân Hamîd rejimi hakkında müfrit tenkidlerde bulunmak, tarihî gerçeklere aykırı olur''* (Öztuna,1976:192) ifadesiyle ortaya koyulmuştur.

Öte yandan Pedagojik Dönem kapsamında incelenen tarih ders kitabındaki ifadelerde de, Sultan Hamit'in haklı gerekçelerle parlamentoyu kapatmış olduğu ön plana çıkarılmıştır. Zira Osmanlı parlamenterlerinin Rus yenilgisinden dolayı hükümeti katı bir şekilde tenkit etmelerinin, bununla beraber savaştan Sultan Hamit'i mesul tutmalarının, gayrimüslim milletvekillerinin bir kısmının resmi dilin Türkçe olmasına karşı çıkmalarının ve bazı parlamenterlerin Girit ve Tesalya'nın Yunanistan'a devredilmesini istemelerinin, parlamentonun kapatılmasına neden olduğu ortaya koyulmuştur:

> …93 Harbi adıyla da bilinen 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'nın başlamasıyla birlikte meclis ile Hükûmet arasındaki ilişkiler bozuldu. Bazı mebuslar Osmanlı ordusunun Ruslar karşısında uğradığı yenilgiler nedeniyle Hükûmete yönelik sert eleştirilerde bulundular. Ayrıca savaştan padişahın sorumlu olduğunu ileri sürdüler. Diğer yandan gayrimüslim mebuslardan bazıları resmî dilin yalnızca Türkçe olmasına itiraz ediyorlardı. Bazıları ise daha ileri giderek Girit ve Teselya'nın Yunanistan'a bırakılmasını istiyorlardı. Bu tartışmalar üzerine II. Abdülhamit Kanun-u Esasi'ye dayanarak 14 Şubat 1878'de Mebusan Meclisi'ni kapatıp Anayasa'yı askıya aldı (Tüysüz, 2017: 174).

Burada ders kitabı, mebusların tutumunu art arda sıraladıktan sonra *''bazıları ise daha ileri giderek''* ifadesini kullanmıştır. Bu ifade, mebusların tutumları ile zaten sınırı aştığını ve Teselya'nın Yunanistan'a bırakılmasını istemeleri ile de bardağı taşırdıklarını, ima eder.

Bulgu 2. Sultan II. Abdülhamit'in Devlet Adamlığı

Türk Tarih Tezi Öncesi Dönem'de Sultan Hamit *''istibdatçı''* ve *''diktatör''* bir devlet adamı olarak resmedilmiştir. Bu doğrultuda hükümetin etkisini sıfıra indirdiği, özgürlükleri ortadan kaldırdığı ve halifeliğe dayanan tek adam rejimi inşa ettiği şöyle belirtilmiştir: *''Abdülhamit, halolunmak korkusile bir taraftan Babıalinin nüfuzunu tedricen hiçe indirmiş, diğer taraftan gittikçe arttan takibat ve tazyıkat ile ilk zamanlarda mevcut nisbi hürriyetleri ilga ederek halifeliğe müstenit şahsi bir istibdat idaresi kurmuştu''*(Hamit ve Muhsin, 1930: 681).
Sultan Hamit'in hükümeti etkisiz hale getirmesinin bir görselle de desteklendiğini görüyoruz. Aşağıda yer alan ''*Görsel 1.''* de devleti Babıali'den daha çok saray içerisinde bulunan büyük mabeyin dairesinin idare ettiğinin altı çizilmiştir (Hamit ve Muhsin: 1930: 684). Akyıldız'a (2014: 283, 285) göre mabeyin, padişahın resmi bürolarının bulunduğu, elçi, sadrazam ve diğer ziyaretçileri kabul ettiği, eğlendiği ve dinlenip yemek yediği daireyi nitelemektedir. Mabeyinde genellikle üç ile altı arasında değişen kâtip görev yapardı. Ancak II. Abdülhamit devrinde bu sayı yirmi sekize yükseldi. Bunun nedeni Abdülhamit'in hükümeti devreden çıkarıp Bâbıâli'de yapılması gereken işleri saraya aktarmasıdır.

Görsel 1. Yıldızda Büyük Mabeyin Dairesi

Türk Tarih Tezi Öncesi Dönemde, II. Abdülhamit'in selefleri gibi kendisinin de tahtan indirileceği endişesini taşıdığı için etkili ve geniş yetkilerle donanmış devlet adamlarına asla yer vermek istemediği dile getirilmiştir. Bununla beraber ülke yönetiminde yer alacak sadrazamları ve nazırları kendisine kayıtsız şartsız itaat eden sıradan bir memur olarak tasavvur ettiği ve dolayısıyla ülkeyi tek başına yönetmek düşüncesinde olduğu vurgulanmıştır: ''*Abdülaziz ile Beşinci Muradın kolaylıkla halolunması Abdülhamit'te nüfuzlu ve salahiyeti vasi sadrazamların kendi nüfuz ve saltanatı için bir*

tehlike teşkil ettiği kanaatini uyandırmıştı. O halde sadrazam ve nazırlar padişahın arzu ve emirlerini itirazsız yapacak alelada birer memurdan farklı olmamalı, devletin Avrupai şekline rağmen memleket, Yıldız tarafından ve onun istediği tarzda idare edilmeli idi''(Hamit ve Muhsin, 1930: 683).

Bahsi geçen dönemde Sultan Hamit'in kendi mutlak hükümdarlığını tesis etmek için Tanzimat'tan beri çağdaş devlet şekline doğru atılmış adımlardan geri dönmek istediği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda ona en çok yardım edenlerin Mahmut Nedim Paşa ile Küçük Said Paşa olduğu, özellikle Küçük Said Paşa'nın Babıali'nin yeni memleketin idaresi sorumluluğunu usulen üstlenmiş olan Heyeti Vükela'nın önemini düşürme hususunda Abdülhamit'e bütün zekâsı ile yol gösterdiği dillendirilmiştir. Bununla beraber Abdülhamit, Babıali'yi etkisizleştirip kendi mutlak egemenliğini tesis etmek hususunda başarı sağladığı ise *''... Sait Paşa beşinci ve altıncı sadaretlerinde Babıalinin salahiyetini tekrar tevsie çalışmış ise de işten işten geçmiş bulunuyordu.''* (Hamit ve Muhsin, 1930: 683) ifadesiyle belirtilmiştir. Zaten ders kitabı en sonunda açıkça, Abdülhamit'in, Babıali'yi sadece emirlerini yayan ve uygulayan bir yapıya dönüştürdüğünü ve böylece tek adam yönetimi kurduğunu *''Abdülhamit Babıaliyi bu suretle yalnız emirlerini tebliğ ve ifaya memur bir hale getirerek şahsî bir idare tesis etti...''* (Hamit ve Muhsin, 1930: 683) ifadesiyle kaydetmiştir.

Öte yandan aşağıda yer alan *''Görsel 2.''* de Sultan Hamit'in ''*vehmi''* yüzünden saraydan çıkamaz bir duruma geldiği; ancak halifeliğin gereklerinden saydığı için yalnız cuma selamlığına gittiği vurgulanmıştır (Hamit ve Muhsin, 1930: 686). Burada ''*vehm''* kelimesi ile Sultan Hamit'in bir paranoya içerisinde olduğu ima edilmiştir. Çünkü bahsi geçen kelime, *''kuruntu, yersiz korku, şüphe, tereddüt''* anlamlarına gelmektedir (Devellioğlu, 2006: 1114). Ancak aynı görselde Abdülhamit'in Yıldız Camii'nde Ermenler tarafından suikasta uğradığının ifade edilmesi bir çelişki yaratmaktadır. Çünkü bu ifade padişahın saraydan dışarıya çıkmama tutumunun bir kuruntu olmadığını, gerçek bir zemine dayandığını düşündürebilir.

Görsel 2. Yıldız Camii

Türk Tarih Tezi Döneminde de olumsuz bir II. Abdülhamit tablosu ortaya koyulmuştur. Örneğin Akşit (1965:228,229) göre Sultan Hamit idaresi *''müstebit'', ''sıkıcı'', ve ''başarısız''* dır. Mansel ve arkadaşlarına (1947:172) göre ise II. Abdülhamit ''*istibdat''* usulleri ile memleketi yönetmiş ve onun devrinde ''*Osmanlı cemiyeti, korku, haksızlık, kin ve iftira içinde buhranlı anlar''* yaşamıştır. Türk

Tarihi Tetkik Cemiyetinin ders kitabında (1933:297) yer alan ifadeler ise hakaret düzeyindedir. Bu ders kitabına göre Abdülhamit idaresi ‘‘*keyfi, muvaffakiyetsiz, şerefsiz ve sıkıcı’’dır.*
Bununla birlikte Türk Tarih Tezi Döneminde Sultan II. Abdülhamit, otoriter, diktatör ve mutlakiyetçi bir hükümdar imgesiyle karşımıza çıkmaktadır. Bu durum bir ders kitabında *‘‘Abdülhamit, Yıldız sarayından imparatorluğu idare etti. Kendisine bağlı ve sözlerini harfi harfine yürüten insanlar kullandı*’’ (Mansel ve arkadaşları, 1947: 172) ifadesi ile ortaya koyulmuştur. Bu ifadenin ilk cümlesinde tek adamlık iması vardır. İkinci cümlede ise Sultan Hamit’in ülkeyi sadece denileni yapan, hiçbir şeye hiçbir suretle itiraz etmeyen bir takım kimseleri seçerek yönettiği iması vardır. Başka bir ders kitabında ise II. Abdülhamit’in düşük profilli devlet adamları ile ülkeyi tek başına yönetmek arzusunda olduğu *‘‘Abdülhamid, ileri gelen devlet adamlarının hiçbir zaman sivrilmesine meydan vermeyerek, onların herhangi bir memurdan farklı olmamasına dikkat etti. Babıali’yi kendi emirlerini yapan ve yayan bir makine haline getirdi.’’* (Atsız ve Oran, 1952: 205) ifadesi ile ima edilmiştir.
Türk- İslam Sentezi Döneminde ise Sultan Hamit her ne kadar da *‘‘otoriter’’, ‘‘diktatör’’ ‘‘istibdatçı’’* ve *‘‘mutlakiyetçi’’* olarak tanımlanmış olsa da bu niteleyiciler genellikle olumsuz bir imaj yaratmaya hizmet edecek bir şekilde kullanılmamıştır. Örneğin bir ders kitabında Sultan Hamit’in *‘‘iç ve dış bunalımlar sebebiyle iç siyasette daha şahsî ve mutlakiyetçi bir politikaya yöneldiği’’* belirtilmiş ve bu yüzden *‘‘yönetimi kendi eline alarak ülkeyi Yıldız Sarayı’ndan idare ettiğinin’’* altı çizilmiştir (Yıldız, Alptekin, Şahin ve Bostan, 1990: 204). Bu yolla onun idare tarzının mevcut konjonktürün bir gerekliliği olduğu anlatılmaya çalışılmıştır. Başka bir ders kitabında padişahın *‘‘ülkeyi babası Abdülmecit gibi yumuşak değil, dedesi II. Mahmut gibi otoriter bir şekilde yönetmek istediği’’* (Şirin,1989:243) ortaya koyulmuştur. Burada ise Sultan Hamit reformcu bir padişah olan II. Mahmut ile özdeştirerek meşrulaştırılmaya çalışılmıştır. Bir başka yerde ise Sultan Hamit’in bir diktatörlükle ülkeyi idare ettiği *‘‘1871’de Ali Paşa’nın ölümüyle, Tanzimat’ın güzel esasları bozulmuştu. Bu durumda bütün yollar, şahsî bir diktatörlüğe açık bulunuyordu. Bu diktatörlük bizzat devletin sahibi sayılan padişâhın şahsında tecelli edecektir.’’* (Öztuna,1976:178) ifadesiyle ortaya koyulmuştur. Bu ifadenin ilk iki cümlesinde, mevcut gidişatın bir diktatörlüğü zorunlu kıldığı anlatılmış, son cümlesinde ise Sultan Hamit’in bir diktatöre dönüşeceğinin haberi verilmiştir. Ancak bu haber verilirken, devletin padişahın mülkü olduğu da hatırlatılmıştır. Tarih ders kitabı böyle bir hatırlatma ile Sultan Hamit’in diktatörlükle ülkeyi idare etmesinin son derece doğal bir durum olduğunu anlatmaya çalışmıştır. Öte yandan bahsi geçen ifadede yer alan *‘‘tecelli etmek’’* fiiline de yakından bakmakta fayda vardır. Bu fiil Sultan Hamit’in bir diktatöre dönüşmesi durumuna metafizik bir boyut katmaktadır. Çünkü fiile kaynaklık eden tecelli sözcüğünün *‘‘Tanrı'nın insanlarda ve doğada görünmesi’, alınyazısı, kader* anlamları da vardır (http://www.tdk.gov.tr, 3 Temmuz 2018’de erişildi).
Bununla beraber Türk-İslam Sentezi Döneminde Sultan Hamit’in şahsi yönetimin hem Osmanlı İmparatorluğu’nun ömrünü uzattığına ve hem de devlete önemli derecede milli çıkarlar sağladığına değinilmiştir:

> II. Abdülhamîd’in, devlet idaresini Bâb-ı Âlî’den Saray’a alan 30 yıllık şahsi idaresi için şartlar, 93 Bozgunu ile büsbütün olgunlaşacaktır.1876’yı hemen takip eden yıllarda dağılacak ve Avrupa emperyalizminin zirvesine eriştiği anda parçalanacak bir Türk imparatorluğunun hayatının 30 yıl uzatılması, palyatif bir tedbir mahiyetinde olsa bile, sonsuz milli menfaatler sağlıyordu (Öztuna, 1976:178,180).

Türk İslam Sentezi kategorisi altında analiz edilen tarih ders kitaplarında Türkiye’deki istibdat rejiminin *‘‘kansız’’* olduğunun altı çizilmiştir. Bu vurgu üzerinden Sultan Hamit döneminde siyasi cinayetlerin işlenmediği ima edilmiştir. Ancak bu ifadeden sonra istibdat rejiminin mahiyetini

anlatmak için bazı olumsuz durumlar da sıralanmıştır. Bunlar *''sarayın her işe karışması, hükümetin nüfuzunun gittikçe kısalması, orta derecede saray adamlarının nazırlardan fazla nüfuz edinmeleri''*dir (Öztuna, 1976: 192).
Bu dönemde Sultan Hamit'in tüm güç ve yetkileri kendinden toplayan otoriter bir yönetim tesis etmesi determinist bir bakış açısıyla meşrulaştırılmıştır. Bu doğrultuda tarihin her dönemimde büyük zarara yol açan olay ya da durumların tek adam yönetimlerini ortaya çıkardığı, Osmanlı Rus savaşından sonra da benzer bir durumunun meydana geldiği şöyle ifade edilmiştir: *''Büyük felâketleri, şahsî idareler takip eder. 93 felâketinden sonra da öyle oldu. Devlet idaresi Bâb-ı Âlî'den Yıldız'a, hükûmetten padişaha geçti''*(Öztuna,1976:189). Burada bir olağanlaştırma söz konusudur. Çünkü mevcut ifadede Sultan Hamit'i belirleyen şey bizzat kendi hür iradesi değildir; onun eylemine yön veren şey toplumsal ve siyasal koşulların belirleyiciliğidir.

Yukarıdaki ifadelerin yanı sıra Sultan Hamit'in ülkeyi büyük devlet adamı kategorisine girmeyen, sıradan sadrazamlarla yönettiği şöyle belirtilmiştir: *''Bu devirde (30,5 yıl) II. Abdülhamîd, çoğu basit birer devlet adamı olan sadrâzamlarla devleti idare etti. Bu sadrâzamlar arasında büyük devlet adamı tipinde olanlar hemen hemen yoktur. Çoğu az veya hayli liyâkatli adamlardır''*(Öztuna,1976:189). Ancak bu durum Sultan Hamit'in yönetimsel bir tercihi olarak sunulmamıştır. Osmanlı İmparatorluğunun devlet adamı kıtlığı yaşamasının buna yol açtığının altı çizilmiştir: *''Fakat kaht-ı ricâl başlamış, büyük devlet adamı nesli kesilmiştir''*(Öztuna,1976:189). Bu konuda Kara (2003:183) meseleye farklı bir perspektiften yaklaşmaktadır. Ona göre Sultan Hamit, sadrazamları *''güven''* esasına göre belirlemektedir. Çünkü bu yolla devleti dilediği gibi yönetebilmektedir.

Görsel 3. Sultan II. Abdülhamit Cuma Selamlığına Giderken
(Yıldız ve Arkadaşları, 1990: 204)

Türk- İslam Sentezi döneminde Sultan Hamit'in cenaze merasiminde neler yaşandığıyla ilgili kısa bir not düşülmüştür. Bu notta, padişahın bir devlet adamı olarak oldukça kıymetli olduğu ön plana çıkarılmıştır. Şöyle ki, İttihatçıların Sultan Hamit'in kıymetini öldükten sonra anlamaya başladığı,

bununla beraber halkın da kendilerini rahatlık, bolluk ve barış içinde yaşatan bir padişahın ardından içten bir şekilde gözyaşı döktüğü belirtilmiştir*: II. Abdülhamîd'in cenaze merasimi muhteşem oldu. Artık kendisini takdir etmiye ve anlamıya başlayan İttihadçı liderler katıldığı gibi, halk, harbin en acı günlerinde, devrinde huzur, refah ve sulh içindeki yaşadığı eski hükümdârların ardından samimi gözyaşları döktü. 10 yılda ortam bu derecede değişmişti''*(Öztuna, 1976: 208).

Bulgu 3. Sultan II. Abdülhamit'in Hürriyet Anlayışı

Türk Tarih Tezi Öncesi Dönemde, dışarıya karşı eyleme geçme gücü bulunmayan Sultan Hamit'in buna karşılık içeride Müslüman tebaaya yönelik yapmış olduğu baskının dozajını giderek arttırdığı, özellikle Yunan muharebesini kazandıktan sonra edebi kitap ve gazetelerin bile yayımlanmasını yasaklattığı vurgulanmıştır (Hamit ve Muhsin. 1930: 678). Bununla birlikte yayımlanan gazetelerin ise baskıdan dolayı içeriğinin oldukça kısıtlı bir hale geldiği *''Gazeteler selâmlık resminden, tevcihattan, romandan ve ilandan başka bir şey yazamaz oldu.''* ifadesiyle belirtilmiştir (Hamit ve Muhsin, 1930: 687).

Ayrıca Sultan Hamit'in eğitim üzerinde de ciddi bir baskı mekanizması oluşturduğu ve öğretmenleri, öğrencileri, derse ilişkin yazılı kaynakları farklı açılardan denetime tabi tutturduğu vurgulanmıştır: *''Mektepler sıkı bir istibdat ile idare ediliyor muallimler, kitaplar, ders notları, talebe birçok teftişe tabi tutuluyordu''*(Hamit ve Muhsin,1930: 679).

Sultan Hamit'in hürriyet ortamını başka açılardan da zafiyete uğrattığını ortaya koyan veriler bulunmaktadır. Bu verilerde onun, genel dünya tarihinin anlatıldığı Tarih-i Umumi derslerini kaldırttığı, dini kitapları, hikâyeleri ve masalları sıkı bir şekilde denetlettiği, tahtan indirilmiş padişahların, veliahttın ve karışıklığa yol açacağı düşüncesiyle Murat, Mirata ve Reşat isimlerine sınırlamalar getirdiğinin altı çizilmiştir: *''Tarihi umumi dersleri programdan kaldırılmıştı; dini kitaplar, hikayeler ve masallar bile sansör ediliyordu. Mahlu hükümdar ve velihadin isimlerile iltibaslarından dolayı Murat isimleri Mirata, Reşat isimleri de Neşete tebdil edilmiş idi.''*(Hamit ve Muhsin,1930: 679).

Öte yandan Sultan Hamit'in hürriyetler noktasındaki bu negatif tutumunun onun aşırı korkusundan ileri geldiği *''Elhasıl tek bir kelime ile padişah gölgesinden bile korkuyor ve tazyıkını gün geçtikçe bir kat daha arttırıyordu.''* (Hamit ve Muhsin,1930: 679) ifadesiyle ön plana çıkarılmıştır.

Türk Tarih Tezi Döneminde ise Sultan Hamit devrinde ifade ve toplanma özgürlüğünün tamamen ortadan kaldırıldığı, basın üzerinde ise bir sansür mekanizmasının oluşturulduğu dile getirilmiştir. Bu durum Akşit'in (1965:228) ders kitabında *''Söz ve yazı hürriyeti diye bir şey kalmamıştı. Üç kişi bir yerde toplanamazdı. Matbuata sansür konmuştu.''* ifadesiyle yer almaktadır. Türk Tarihi Tetkik Cemiyetinin ders kitabında ise Sultan Hamit döneminde ifade özgürlüğünün boyutlarına ilişkin daha ayrıntılı bir bilgiye yer verilmiştir. Bahsi geçen kitapta Abdülhamit'e muhalefet eden yazılar yazmak bir yana insanların en doğal sözlerinin bile çarpıtıldığı, yazın faaliyetlerinin politikayla ilgisi olmayan konularla sınırlandırıldığı, gazetelerin padişahın kontrolüne girdiği ve basının ağır bir sansür altında ezildiği şöyle ifade edilmiştir:

> Söz ve yazı hürriyeti hiç kalmamıştı. Bazan en tabii bir söze akla gelmedik manalar verilir, söyleyenin başı belaya uğratılırdı. Müspet ve mücerret ilimlere dair eserlerle aşk ve muhabbet şiir ve hikâyelerinden başka bir şey yazılamazdı. Resmi ve gayri resmi bir hayli

> gazeteler vardı. Lakin gazetelerin hepsi Padişahın ihsanile yaşar ve mevcut idareye medih ve sena etmekten gayrı, siyasetle alakalı yazılar dercedemezlerdi. Matbuat sıkı bir sansör altında idi. Bazan sansörün hazzetmediği bir makale, bir fıkra hatta bir kelimeden bin mana çıkarılarak, muharririn, gazete sahibinin ve hatta sansörün ceza gördüğü olurdu. Sansör kendisi de ekseriyetle hafiye idi; yalnız resmi vazifesini ifa ile kalmaz, muharrirlerin fikri temayüllerini jurnal etmeği bir ‘‘vazifei ubudiyet,, bilirdi (T.T.T.C, 1933: 292).

Bu noktada ‘‘*Bazan en tabii bir söze akla gelmedik manalar verilir, söyleyenin başı belaya uğratılırdı.’’* ifadesine dikkat etmekte yarar vardır. Bu ifade, Abdülhamit döneminde, insanların en ufak sözlerinden dolayı tutuklanabileceğini, sürgün edilebileceğini, hatta öldürülebileceğini düşündürebilir.

Görsel 4. II. Abdülhamit (Atsız ve Oran: 1952: 205)

Türk-İslam Sentezi Döneminde de söylemin değişmediğini görüyoruz. Bu dönemde Sultan Hamit, *‘‘hürriyet düşmanı’’* bir padişah olarak imgelenmiş ve onun devrinde basına ve kitaplara konan sansürün ‘‘*çığırından çıktığı*’’ ifade edilmiştir. Ayrıca ülkede konuşma, yazı ve toplantı hürriyetlerine önemli sınırlamalar getirildiği de belirtilmiştir (Kara, 2003: 186; Öztuna, 1976: 192). Bununla beraber II. Abdülhamit’in mutlakıyet ile ülkeyi idare ettiği dönemde hürriyet ortamının alabildiğine kısıtlı olduğu, II. Meşrutiyet’in ilanından sonra özgür bir ortama kavuşulduğu *‘‘Memlekette geniş bir hürriyet havası esti. Yüzlerce gazete, dergi çıkmaya başladı. Herkes istediğini söylüyor, yazıyordu.’’*(Şirin, 1989: 244) ifadesiyle ön plana çıkarılmıştır.

Öte yandan muhalefetin de özgürlük ortamından yoksun olduğu vurgulanmıştır. Bu doğrultuda mevcut idare biçimine karşı olanların ufak bir talimatla, yakın ya da uzak diyarlara sürgün edildiklerinin altı çizilmiştir. Bu sürgün yerleri arasında ‘‘*en dehşetlisinin’’* Güney Libya’daki Fizan olduğu belirtilmiştir (Öztuna, 1976: 192). Fizan için ‘‘*en dehşetli’’* ifadesinin kullanılması Sultan Hamit tarafından bu yere sürülenlerin tehlikeli ve korkunç durumlarla karşı karşıya kaldıklarını akla getirmektedir.

Bulgu 4. Sultan II. Abdülhamit’in İstihbarat Anlayışı

Türk Tarih Tezi Öncesi Dönemde Sultan Hamit’in hafiye teşkilatı çok ağır ifadelerle eleştirilmiştir. Ders kitabına göre hafiyelerin uğursuz rolü tarihin hiçbir döneminde görülmemiştir(Hamit ve Muhsin, 1930: 686). Bu doğrultuda hafiye teşkilatının bazı kimselere kasıtlı ve asılsız bir şekilde suç yüklediği ve bundan dolayı tutuklananların ve öldürülenlerin olduğu belirtilmiştir. Bu durum *‘‘Türlü türlü iftiralarla hiçbir suale maruz kalmadan nefyedilenler çok oluyordu; hatta denize atıldıkları söylenenler bile vardı.’’* ifadesiyle ortaya koyulmuştur(Hamit ve Muhsin, 1930: 678). Bununla beraber Mithat Paşa’nın da bu yolla cezalandırılıp sonunda Taif’de sürgündeyken öldürüldüğü şöyle

kaydedilmiştir: *''Abdülazizin intihar etmeyip katledildiği bahanesile ve katil oldukları güya tebeyyün eden eşhas ile birlikte faili müşterek addolunarak Mithat Paşanın bile idamına hüküm verdirilmiş ve kendisi evvela Taife nefyedilip orada feci bir surette hayatına hatime çekilmiştir.''*(Hamit ve Muhsin, 1930: 686).

Yukarıdaki ifadelerde Sultan Hamit idaresi, uydurulmuş istihbari bilgilere dayanarak yargısız infaz yapan, düzmece mahkemeler kurdurup suçsuz kimselerin cezalandırılmasını sağlayan bir görüntüyle sunulmuştur. Bu sunum içerisinde ''*hatta denize atıldıkları söylenenler bile*

vardı.'' deyişi öğrencinin zihninde gerilim yaratabilecek cinstendir. Çünkü bu deyiş Sultan Hamit idaresinde hiçbir suretle can güvenliğinin olmadığı kanaatini uyandırabilir.

Yine bu dönemde hafiyeliğin toplumda çok talep edilen bir müessese haline geldiği, yer yer padişahın ihsanına kazanabilmek için gönüllü hafiyelerin de ortaya çıktığı dile getirilmiştir (Hamit ve Muhsin, 1930: 687). Ayrıca bu durumun toplumda bir hastalık şeklini aldığı, her tarafta siyasi suçlu arandığı, hafiyelerin birbirlerini bile ihbar etmeye başladıkları, ajanlık yarışının, baskının ve istibdattın dayanılmaz bir duruma geldiği vurgulanmış ve bir kelimeden, kitap veya gazetelerdeki baskı hatalarından dahi manalar çıkarılıp takibat yapıldığının altı çizilmiştir (Hamit ve Muhsin, 1930: 687).

İstihbarat noktasında ortaya koyulan bu negatif söylemin Türk Tarih Tezi Döneminde de devam ettiğini görüyoruz. Bu dönemde Sultan Hamit'in iç politika anlayışının hafiye teşkilatını kullanmak suretiyle siyasi olayları engelleme düşüncesine dayandığı *''Abdülhamit devrinin dahili siyaseti, geniş ve muntazam bir hafiye teşkilat ile tebaanın her hareketini tecessüs ederek siyasi vak'aklara imkan vermemek esasına müstenit idi.''* (TTTC,1933: 291) ifadesiyle belirtilmiştir. Padişahın bu doğrultuda hoşuna gitmeyecek şekilde hareket edenleri ve şüphelendiği kimseleri kurmuş olduğu hafiye teşkilatı ile zindana attırdığından yahut uzak vilayetlere sürgüne gönderdiğinden bahsedilmiştir (Mansel ve Arkadaşları,1947:172, Akşit,1965:228). Bununla beraber hafiye teşkilatını kullanmak suretiyle Müslümanların en doğal hürriyetlerine bile sınırlamalar getirildiğinin, evlenme ve sünnet düğünleri gibi en masum toplantılara dahi hafiyelerin girdiğinin ve bakanların bile kendi aralarında özel bir konuyu görüşemez duruma geldiğinin altı çizilmiştir (T.T.TC, 1933: 291).

Yukarıda hafiye teşkilatın *''tebaanın her hareketini tecessüs ettiği''* vurgulanmıştır. *''Tecessüs''*sün Devellioğlu'nun (2006: 1050) lügatindeki karşılığı ''*araştırma''* ve *gözetleme''*dir. TDK'de ise bahsi geçen sözcüğü *''Belli etmeden kendini ilgilendirmeyen şeyleri öğrenmeye çalışma''* şeklinde tanımlanmıştır (http://www.tdk.gov.tr, 3 Temmuz 2018'de erişildi). Bir istihbarat örgütünün toplumun her hareketini gözetleyebilmesi teknik açıdan mümkün değildir. Lakin Sultan Hamit'in toplum üzerinde çok sıkı bir kontrol ve şiddetli bir baskı mekanizması oluşturduğunu anlatmak için bu ifadeye başvurulmuş olabileceği kanaatindeyiz.

Öte yandan hafiye teşkilatının yalan ve iftira üreten yozlaşmış yapısı ile hukuksuzluklara zemin hazırladığı ise şöyle ortaya koyulmuştur:

> Hafiyeler jurnal vermedikçe maaş ve ihsana hak kazanamayacaklarından bir sürü yalan ve iftiralar uydururlar, Yıldıza arz ederlerdi. Bu jurnallerin verdiği malumatla haklarında şüpheye düşülen eşhas, açık muhakeme edilmek şöyle dursun, eyice tetkikat dahi yapılmaksızın, uzak vilayetlere, mesela Yemene, Fizana, Trabulusa sürülürdü. Bu hafiye

idaresi, büyücek şehirler halkını daimi korku içinde bulunduruyordu (T.T.T.C, 1933:291,292).

Türk- İslam Sentezi Döneminde ise sadece bir ders kitabında istihbarat ile ilgili ifadelere rastlamaktayız. Bu ifadelerde, Sultan Hamit'in hafiye denen *''ajanlara''* sahip olduğu vurgulanmış ve bu ajanların faaliyetlerinin Osmanlı imparatorluğunu ''*tam bir polis devleti haline getirdiği''* belirtilmiştir (Öztuna, 1976: 192). Öte yandan Sultan Hamit'in istihbarat tarzının ''*vicdanları sızlatan, çok defa da gülünç olaylara zemin hazırlayan''* bir yapıya büründüğü de ifade edilmiştir (Öztuna, 1976: 192).

Yukardaki ifadede dikkat etmemiz gereken birkaç nokta vardır. Bunlardan ilki *''polis devleti''* ibaresidir. Bu ibareyi hukuksal açıdan ele almakta fayda vardır. Polis devleti kavramı, belli bir amacı gerçekleştirmek için kişilerin hak ve özgürlüklerine sınırsız bir biçimde müdahale edebilen, onlara sıkıntı ve zorluklar yaşatabilen; ancak bütün bu eylemleri gerçekleştirirken idaresi hukuka bağlı olamayan bir devleti tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu devlet biçiminde idare hukuka bağlı olmadığı için, yargı, idarenin faaliyetlerini hukuka uygunluk yönünden denetleyemez (Günday, 1999: 24). Buradan yola çıktığımızda Sultan Hamit idaresinin hiçbir sınırlama ve denetleme mekanizmasını tanımadığını, dolayısıyla hukukun dışında hareket ettiğini anlayabiliriz. İkinci olarak üzerinde duracağımız nokta ise istihbarat faaliyetlerinin *''vicdanları sızlatan''* çoğu zamanda *''gülünç olaylara''* kapı aralayan bir hal almasıdır. Burada hafiye teşkilatının ölçüyü fazlasıyla kaçırdığı; teşkilatın istihbarat toplamak adına çok abartılı uygulamalara başvurduğu ima edilmektedir.

Görsel 5. II. Abdülhamit (Öztuna, 1976: 194)

Bulgu 5. Sultan II. Abdülhamit'in Ekonomi Politikası

Türk Tarih Tezi Öncesi Dönemde, Sultan Hamit'in kötü yönetiminden dolayı mali sıkıntının baş gösterdiği ve genel sefaletin arttığı vurgulanmış (Hamit ve Muhsin, 1930: 687) ve faizin yüzde elliye düşmesinden sonra piyasaya sürülen kâğıt paraların da değer kaybettiği ifade edilmiştir (Hamit ve Muhsin, 1930: 679).

Ayrıca hükümetin düzenli bir şekilde maaş ödeyemeyecek noktaya geldiği, bir senede genellikle altı ya da yedi aylık maaşın ödendiği ve bundan dolayı mağdur olanların sayısının fazla olduğu belirtilmiştir. Bununla beraber devletin bayramlarda, ramazanlarda, padişahın cülusu ve doğum günlerinde gazetelerden memuruna birer maaş vereceğini duyurduğu, bazen vaat edilen bu maaşın bile taksitle ödendiği belirtilmiştir. Devletin içine düştüğü bu mali açmazın yozlaşmaya da neden olduğu; çoğu kimsenin maaş cüzdanının cüz'i bir bedel karşılığında vurguncu sarrafların eline geçtiği ve büyük

maliye memurlarının bundan gayrimeşru kazanç elde ettiği kaydedilmiştir (Hamit ve Muhsin, 1930: 680).

Öte yandan daha önce alınan dış borçların Sultan Hamit devrinde Duyun-u Umumiye idaresinin kurulmasına neden olduğu belirtilmiştir. Hamit ve Muhsin Beyler (1930: 680) bu noktada ilginç bir yaklaşım tarzı izlemişlerdir. Onlara göre Duyun-u Umumiye idaresi her ne kadar da vesayet anlamına gelse de hükümetin mali itibarını sağlamaya yardımcı olmuş ve daha sonra devletin yeni borçlar almasına de etki etmiştir. Buna rağmen hükümetin uluslararası arenada itibarsızlığının devam etmesinin nedeni Sultan Hamit'in ve sarayın ''*kontrolsüz ve bütçesiz''* idaresidir.

Türk Tarih Tezi Döneminde 19. yüzyılın başından beridir sürekli olarak düşüşe geçen milli sanayiye en ağır darbeyi Avrupa Devletlerine sağlamış olduğu ticari ayrıcalıklarla Sultan Hamit'in vurduğu dile getirilmiştir. Bu durum bir ders kitabında *''Milli sanayi, Abdülhamit zamanında mahvolmak derecesine geldi; mamul eşyanın hemen hepsi Osmanlı müstehliklerine artık Avrupa fabrikalarından geliyordu. Ticarette Müslüman Osmanlıların hissesi pek az kalmıştı. Zirai istihsallere bile ecnebilerin el attıkları görülüyordu; tütün işi tamamen ecnebilerin kontrolü altına geçmişti.''* (T.T.T.C,1933:293) ifadesiyle yer almıştır.Öte yandan Sultan Hamit devrinde özellikle 93 harbinden sonra halkın vergi veremez duruma geldiği ve bu durumun mali dengenin sağlanmasını ve denk bir bütçenin yapılmasının zorlaştırdığı vurgulanmıştır. Abdülhamit idaresinin, bütçe açığını maaşları ödemeyerek yahut Müslüman tebaaya borçlarını vermeyerek ya da geciktirerek kapatmaya çalıştığı şöyle vurgulanmıştır:

> Fakat çok fakir düşen halkın, 1877 harbinden sora mali kudreti büsbütün kırılmış, vergi vermek iktidarı pek ziyade eksilmişti. Bu cihetle mali muvazenenin temini, muntazam bir bütçe yapılması ve hele böyle bir bütçenin tatbik edilmesi müşküldü. Bütçe açığı, maaş sahiplerinin maaşları ''tedahülde bırakılmak,, ve Devletin müslim tebaadan olan dayinlerine borçları verilmemek veya geciktirilmekle, kapatılmak usulü tutuluyordu (T.T.T.C,1933:293).

Bu dönemde Sultan Hamit idaresinin eşitlik ilkesine aykırı hareket ettiği ön plana çıkarılmıştır. Bu doğrultuda birtakım kimselere haksız yere kolaylıklar sağlandığı, rüşvete göz yumulduğu ve saraya yakın kimselere ayrıcalıklar tesis edildiği şöyle ortaya koyulmuştur:

> İltimaslılar, yahut kafi rüşvet verebilenler haklarını alabiliyorlar, hakkına ve devletin adaletine güvenenler eli boş kalıyorlardı. İstanbulda ve vilayetlerde Yıldıza mensup olanlar hem maaşlarını oldukça mumtazam alırlar, hem de çabuk terfii rütbe elde ederlerdi. Hele saray muhafızı olan fırka zabitan ve efradı muntazam maaş aldıktan başka, mütemadi ''İhsanı şahane,,lerle de ''taltif,, edilirlerdi. Halbuki diğer memurların, asker ve zabitlerin senede dört, beş aylıkları ''tedahülde,, kalırdı (T.T.T.C,1933:293).

Türk Tarihi Tetkik Cemiyetinin ders kitabında Sultan Hamit döneminde Osmanlı Devleti'nin iktisadi durumu anlatılırken Sultan Mecit ve Sultan Aziz dönemleriyle bir karşılaştırmaya gidilmiştir. Bu karşılaştırmada Sultan Hamit'in daha tutumlu olduğu, zevke ve eğlenceye daha az düştüğü, daha az borçlandığı ve aldığı borçları ise daha az israf ettiği *''Yıldız sarayı, Abdülmecit ve Abdülaziz zamanlarına nispetle daha az müsrif daha az sefih idi. O devirlerde olduğu kadar istikrazlar aktolunmadı, aktolunanları da o derecede çarçur edilmedi.'' (T.T.T.C,1933:293)* ifadesiyle ortaya koyulmuştur. Tarih ders kitabı bu ifade üzerinden israftan kaçınan ve iktisadi açıdan planlı-programlı hareket eden bir II. Abdülhamit imajı çizmiştir.

Bununla beraber Akşit (1965:228) de Sultan Hamit'in kendinden önceki padişahlar kadar müsrif olmadığı fikrindedir. Ona göre *savaşlar, daha önce alınan borç paraların faizleri, Avrupa mallarının bol miktarda memlekete sokulması''* Osmanlı Devletinin mali durumunu tümüyle bozmuş; devlet memurlarına aylık bile veremez duruma getirmiştir.

Türk-İslam Sentezi Dönemi'nde Sultan Hamit, ülke ekonomisinde kalkınmayı sağlayabilmek için çaba gösteren, Osmanlı Devleti'nin dış borçlarının önemli bir bölümünü, olağanüstü bir

beceriyle ödeyen bir padişah imajıyla karşımıza çıkmaktadır. Onun döneminde özellikle *''ziraat ve sanayi''* alanlarında pek çok gelişmelerin görüldüğünün altı çizilmiştir. Bu doğrultuda, mevcut silah ve giyim fabrikalarının geliştirildiği, sarayın ihtiyacı için üretim yapan kumaş ve porselen fabrikalarının, halkın satın alabileceği mallar üretmeye başladığı vurgulanmıştır. Ayrıca saltanatının son dönemlerinde özel sermayenin fabrika kurmasının önü açıldığı, bu uğraşların neticesinde, İstanbul'da birkaç tuğla, pamuklu kumaş, çini ve cam fabrikası kurulduğu ortaya koyulmuştur. Fakat bu çabalara karşın dış borçlar ve Avrupa sanayi ile rekabet edilememesi yüzünden ekonomik kalkınmanın gerçekleşmediği ifade edilmiştir (Yıldız, Alptekin, Şahin ve Bostan, 1990: 204; Kara, 2003: 256).

Yukarıda ekonomik kalkınmanın gerçekleşmemesinin ifade edilmesi her ne kadar da olumsuz bir durum olarak görülse de bunun Sultan Hamit'in imajını sarsmadığı düşüncesindeyiz. Çünkü iktisadi alanda yapılan bir dizi gelişme art arda sıralanarak padişahın bu konuda elinden geleni yaptığı ima edilmiştir. Kaldı ki bu durumun başka açılardan da desteklendiğini görüyoruz. Şöyle ki, Sultan Hamit devrinde, devlet ekonomik açıdan oldukça kötü durumda olmasına rağmen imar ve inşa faaliyetlerine önem verildiği, haberleşme hizmetlerinin ülke geneline yayıldığı ve ulaşımın gelişme gösterdiği *''Devletin kısıtlı bütçesine rağmen, bazı valilerin şahsî gayretleriyle imparatorluğun pek çok yerinde imar çalışmalarına girişildi ve yollar, köprüler, binalar yapıldı. Posta ve telgraf hizmetleri imparatorluğun her köşesine kadar götürüldü. Ünlü Bağdat ve Hicaz demiryolları bu devirde inşa edildi.''* ifadesi ile ortaya koyulmuştur (Yıldız, Alptekin, Şahin ve Bostan, 1990: 204). Burada da ekonomik imkânsızlıklar içerisinde bulunulmasına rağmen çeşitli açılardan ülkeye hizmet edilmeye devam edildiğinin ortaya koyulması Sultan Hamit'in imajına olumlu katkılar sağlamaktadır.

Öte yandan Sultan Hamit'in tutumlu ekonomi politikasıyla Osmanlı Devleti'nin dış borçlarının büyük bir bölümünü kapatması hayranlık uyandıracak bir durum olarak resmedilmiştir: *''Bu hükümdar, tutumlu siyasetiyle dış borçların en büyük kısmını ödedi. 25.801.885 altın -o zamanki paranın çok büyük olan satın alma gücü de hesaba katılırsa- akıllara durgunluk veren devletin dış borçlarının en büyük kısmını itfâ etti.''* (Öztuna, 1976: 310).

II. Abdülhamit döneminde devletin mali açıdan zor durumda olduğunu gösteren başka ifadeler de bulunmaktadır. Buna göre maaşların ancak iki ayda bir ödediği belirtilmiş ve bu durumun memurlarda özellikle de subay sınıfında ''*büyük nefret*'' yarattığının altı çizilmiştir.

Ancak bu olumsuz duruma karşın II. Abdülhamit idaresinde pahalılığının olmadığı *''hayat fevkalade ucuzdu.''* ifadesiyle ortaya koyulmuştur (Öztuna,1976:192).

Bulgu 6. Sultan II. Abdülhamit'in Dış Politika Anlayışı

Türk Tarih Tezi Öncesi Dönemde Sultan Hamit'in barışçıl bir dış politika izlediği vurgulanmış (Hamit ve Muhsin, 1930: 677) ve onun böyle bir politika takip etmesinin arka planında ise kendi iktidarını

koruma düşüncesinin yattığı şöyle ifade edilmiştir: *''... bilhassa felaketle neticelenebilecek bir harbin kendi sukutunu intaç edeceğini bildiği için ne pahasına olursa olsun sulhun muhafazasına itina ediyordu.''*(Hamit ve Muhsin, 1930: 687).

Sultan Hamit'in takip ettiği dış politika doğrultusunda uluslararası ilişkilerde gerginlik yaratmama hususuna özellikle dikkat ettiğini gösteren ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerde padişahın Osmanlı Devleti'nin üzerindeki dış baskıları, kimi zaman *''idarei maslahat''* ile kimi zaman da bahaneler ileri sürerek geçiştirdiği, çok zorda kaldığında ise yabancı devletlere kerte kerte izinler verdiği, dile getirilmektedir. Ayrıca Sultan Hamit'in Osmanlı devlet adamlarının dış baskılara karşı koyulması yönündeki tavsiyelerine önem vermediği ve böylece bir devletle ilişkinin kesilmesine yahut savaşa girilmesine imkân ve zaman bırakmadığı vurgulanmıştır (Hamit ve Muhsin, 1930: 687).

Yukarıdaki ifadede Sultan Hamit'in dış politikada ''*idarei maslahat''*a başvurduğu dile getirilmiştir. İdare-i maslahat, ''*bir işi iyi kötü yoluna koyma, bir işi şöyle böyle görme''* anlamına gelmektedir (Devellioğlu, 2016: 409). Yani Sultan Hamit'in, dış politikada karşılaştığı problemlere gerçekçi çözümler üretmek yerine mevcut konjonktüre göre hareket ettiği ve geçici ve yüzeysel tedbirler aldığı ima edilmektedir.

Ayrıca Sultan Hamit'in savaş çıkarmama adına Tunus ve Mısır'ın işgal edilmesine, Doğu Rumeli toprakları elden çıkmasına, Makedonya meselesinde Rusya ve Avusturya'nın Osmanlı devletinin iç işlerine karışmasına tepkisiz kaldığı ve Avrupalı siyasi memur ve jandarma zabitlerini bile Makedonya'da idareye dâhil ettiği şöyle ortaya koyulmuştur:

> Berlin Muahedesinden biraz sonra Tunusun Fransızlar (1881) ve Mısırın da İngilizler (1882) tarafından işgali hadiselerine soğukkanlılıkla telakki etti. Rumelii Şarki vilayetlerinin Bulgaristana iltihakını ilan ettiği zaman bile (1885) bir harbi göze aldırmadı. Makedonya'da tekerrür eden karışıklıklar neticesinde Avrupa devletleri ve bilhassa Rusya ve Avusturya taraflarından Bu kıt'anın sureti idaresine ait vukubulan tavsiye ve müdahaleleri de padişah hüsnü kabul etmiş, hatta buranın murakabesi için gönderilen Avrupalı siyasi memurları, jandarma zabitlerini bile idareye iştirak ettirmiştir (Hamit ve Muhsin, 1930: 677, 678).

Öte yandan Sultan Hamit'in dış politikada Panislamizm'i bir araç olarak kullandığı da dile getirilmiştir. Dahası hem içeride hem dışarıda hilafet nüfuzundan faydalanmak amacıyla İslam ülkelerinin devlet başkanlarına, önde gelenlerine gönül alıcı davranışlarda bulunduğu, onların isteklerini sağlamak için çaba gösterdiği yahut olası yardımlar ile Avrupaları düşündürmek istediği vurgulanmıştır (Hamit ve Muhsin, 1930: 687).

Türk Tarih Tezi Döneminde ise II. Abdülhamit'in takip etmiş olduğu dış politikanın olumsuz yönleri üç farklı açıdan ortaya koymuştur. Bunlardan birincisi yabancılara sağlanan ticari ayrıcalıkların Osmanlı ülkesindeki en önemli mali ve iktisadi işleri gayri milli bir hale getirdiğidir. İkincisi imtiyazların bazı kimseler için rüşvet ve ranta dönüştüğüdür. Üçüncüsü ise yine bu imtiyazların milli sanayiyi çökerttiğidir.

Türk Tarihi Tetkik Cemiyetinin ders kitabı Abdülhamit'in dış politika anlayışından bahsederken onun kendi siyasi statükosunu muhafaza etmek adına Avrupa devletlerinin ekonomik çıkarlarına hizmet

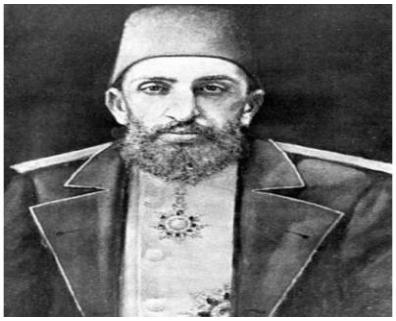
etmekten çekinmediğini ve bu yüzden Avrupalıların önemli ekonomik girişimler elde ettikleri şöyle belirtmiştir:

> Bu devrin harici siyasetinde esas, Avrupa devletlerinin Osmanlı ülkesindeki iktisadi menfaatlerini azami temin ederek siyasi statükoyu muhafazaya çalışmaktı. Onun için ecnebilerin maden işletmek, demiryolu inşa etmek, rıhtım bina etmek, banka şubesi açmak, havagazile tenvirat yapmak ve saire gibi iktisadi teşebbüslere dair istedikleri imtiyazlar kolaylıkla verilirdi. Bu cihetle en mühim mali ve iktisadi işler, ecnebi sermayedarların ellerine geçiyordu (T.T.T.C,1933:292).

Yukarıdaki ifadelerin hemen ardından ise Sultan Hamit'in yabancılara tanıdığı ticari ayrıcalıkların bir rüşvet ve rant kapısına dönüştüğü *''Bu imtiyaz meselelerinde saray ve devlet adamları, bunların akrabaları, mensupları, ve ecnebi elçi, tercüman ve katipleri rüşvet, kumüsyon ve temettü hissesi almak suretile bir hayli para kazanıyorlardı.''* ifadesi ile vurgulamıştır (T.T.T.C,1933:292).

Türk- İslam Sentezi Döneminde Sultan Hamit'in dış politikadaki ustalığını ön plana çıkaran ifadeler bulunmaktadır. Bir ders kitabında onun, dikkate değer bir denge politikası uyguladığı, ülke topraklarını korumak için çaba gösterdiği, Almanya ile yakınlaşarak Fransa ve İngiltere'nin Afrika ve Ortadoğu'daki hedeflerinin önüne set çekmeye uğraştığı *''1885-1908 yılları arasında büyük bir dış denge siyaseti uygulayan II. Abdülhamit, imparatorluk topraklarını elde tutmaya çalıştı. Osmanlı-Alman dostluğuna ağırlık vererek Fransa ve İngiltere'nin Afrika ve Ortadoğu'daki emellerine engel olmaya çalıştı.''* ifadesiyle belirtilmiştir (Yıldız, Alptekin, Şahin ve Bostan, 1990: 203,204). Başka bir ders kitabında ise Sultan Hamit'in dış politikada ''*müstesna bir dehâ''* olduğu, ''*devletlerin dengesiyle 30 yıl boyunca en mâhir bir şekilde oynadığı* ve *kıl payı denge farklarıyla imparatorluğu büyük tehlikelerden koruduğu''* vurgulanmıştır (Öztuna,1976:192).

Görsel 6. Sultan II. Abdülhamit (Şirin, 1989: 243)



Türk İslam Sentezi Döneminde Sultan Hamit'in Osmanlı-Rus savaşına taraftar olmadığını ortaya koyan ifadeler bulunmaktadır. Özellikle padişahın bu konuda barış yanlısı olduğunun altı çizilmiştir(Yıldız, Alptekin, Şahin ve Bostan, 1990:203). Bununla birlikte Sultan Hamit'in Osmanlı-Rus harbini engellemek istediği; ancak yönetimdeki etkisinin zayıflığından dolayı bunu başaramadığı *''Bu sıralarda Rus savaşı her gün daha yaklaşıyordu. II. Abdülhamîd, kâfi nüfuz elde edemediği için, tamamen muhâlif olduğu bir savaşı engelleyemedi.''* ifadesiyle belirtilmiştir (Öztuna,1976:180). Öte bu savaşın sorumlusu olarak Mithat Paşa ekibi hedef gösterilmiştir: '*Bu savaş Çar'ın ve padişahın arzu etmemelerine rağmen, bir tarafta panslavistlerin, diğer taraftan Midhat Paşa takımının kışkırtmaları ile çıkmıştır''* (Öztuna,1976:182).

Bu dönemde Sultan Hamit'in diplomatik açıdan başarılı bir padişah olduğu somut bir örnekle ortaya koyulmuştur. Bu örnekte Türkler açısından oldukça ağır koşullar içeren Ayastefanos Antlaşmasına Avrupa devletlerinin tepki gösterdiği belirtilmiştir. Sultan Hamit'in bu tepkiden istifade ederek Ayastefanos Antlaşmasın ağır koşullarını hafiflettiği vurgulanmıştır:

> Ruslar'ın elçabukluğu ile Türkiye'ye imzalattıkları Ayastefanos Antlaşması (1878), Türk devleti için son derecede zararlı idi. Avrupa devletlerinde tepki yarattı. II. Abdülhamîd'in şahsî diplomasisi, bu tepkileri çok iyi değerlendirdi, kışkırttı. Berlin'de bir kongre toplandı. Berlin Antlaşması (13 temmuz 1878), mağlûp Türkiye'nin 1699 Karlofça'dan beri imza koyduğu en ağır antlaşma olmakla beraber, Ayastefanos'un feci şartlarını hayli hafifletiyor, Türkiye'yi Balkanlar'dan tasfiye etmiyor, hattâ Türkler'in Balkanlar'daki hayatını bir kuşak uzatıyordu. Bu anlaşmayı II. Abdülhamîd, Kıbrıs'ı İngiltere'ye kiralamakla sağlıyabildi (Öztuna,1976:184).

Yukarıda dikkat etmemiz gereken bir başka konu ise Kıbrıs'ın Sultan Hamit tarafından İngiltere'nin kontrolüne bırakılmasıdır. Tarih yazımında oldukça tartışmalı bir durum olan Kıbrıs'ın Osmanlı hâkimiyetinden çıkması meselesi, bu dönemde Sultan Hamit'in başarılı diplomasisinin bir taktiği olarak resmedilmiştir.

Bu dönemde incelenen bir ders kitabında II. Abdülhamit'in toprak kaybetmemek için çok çaba sarf ettiği; ancak bunu başarmak için yeterli gücünün olmadığı ön plana çıkarılmıştır. Bu doğrultuda Fransa'nın Tunus'u işgali kastedilerek *'II. Abdülhamid, çok şiddetle protesto etmekle beraber, Tunus'u kurtaracak durumda değildi.'* ifadesine yer verilmiştir (Öztuna,1976:190). Yine Berlin anlaşmasının, Tesalya sancağının Yunanistan'a verilmesi maddesini içermesine rağmen II. Abdülhamit'in bu maddenin uygulanmasını 3 yıl geciktirdiği şöyle belirtilmiştir: ''*Berlin Anlaşması, Tesalya sancağını Yunanistan'a bırakıyordu (13.448 km²). Padişah, anlaşmanın bu maddesini 3 yıl savsaklamaya muvaffak olduysa da, sonunda baskılara karşı koymak mümkün olmadı.''*(Öztuna,1976:190,191).

Bulgu 7. Sultan II. Abdülhamit'in Fikri ve Siyasi Düşüncesi

Türk Tarih Tezi Öncesi Dönemde Sultan Hamit'in, halkın cahil ve mutaassıp kesimini kendisine bağlama düşüncesiyle bütün saltanatı boyunca hilafet unvanına ve dini nüfuza çok büyük önem verdiği belirtilmiştir. Dahası onun *''Zillûlahı Filâlem''* yani *''tanrının yeryüzündeki gölgesi''* gibi bazıları gülünç fakat hilafeti işaret eden unvanlarından, övgülerden hoşlandığı da dile getirilmiştir (Hamit ve Muhsin, 1930: 685). Burada *''gülünç''* nitelendirmesi ile Abdülhamit'in kullandığı kimi unvanların sosyal gerçeklikte karşılığının olmadığı kastedilmiş olabilir.

Türk Tarih Tezi Döneminde de Sultan Hamit'in hilafet düşüncesine sahip olduğu ifade edilmiştir. Bir ders kitabına göre bu düşünce halifelik vurgusu üzerinden dünya Müslümanlarının desteğini kazanma ve bu suretle Osmanlı ülkesini koruma esasına dayanıyordu(T.T.TC, 1933: 296). Padişahın bu doğrultuda takiye yaptığı Abdülhamit dahilde ve hariçte Müslümanlığa fazla ehemmiyet verir göründü.'' (T.T.TC, 1933: 296) ifadesiyle ön plana çıkarılmıştır. Ancak Müslümanların coğrafi olarak çok dağınık, medeniyet bakımından Avrupa toplumlarının gerisinde ve bu toplumlara bağımlı olmalarından dolayı hilafet fikrinin uygulamada Osmanlı devletine ciddi bir yarar sağlamayacağını şöyle belirtmiştir: *''...çok dağınık, maddi ve manevi medeniyet itibarile hıristiyan Avrupa kavimlerinden gerikalmış ve hemen hepsi o kavimlere mahkum olmuş Müslümanların, Osmanlı İmparatorluğunun bekasını teminde ciddi bir muavenetleri olamazdı.''*(T.T.TC, 1933: 296). Bu

ifadeden sonra hilafet düşüncenin Osmanlı devletine yarardan ziyade zarar getirdiğini vurgulanmıştır: *''Başta Fransızların, sora İngilizlerin istismara çalıştıkları Hilafet fikri, Abdülhamit tarafından Osmanlı devleti nef'ine kullanılmak istenildi ise de, Avrupa devletlerinin husumetini, dahilde gayrimüslim tebaanın ayrılmak arzularını teşditten başka bir şeye yaramadı.''*(T.T.T.C, 1933: 296, 297).

Öte yandan ders kitabı Sultan Hamit'in hilafet düşüncesinden dolayı Türklükten ve Türkçülükten söz açanlara kin beslediğini; onun döneminde Türk tarihi ve Türk diline ait konularda yazı yazılamadığını *''Abdülhamit, islamları birleştirmek hülyasına dalmış olduğundan siyasi değil edebi ve ilmi sahalarda bile türklükten ve türkçülükten bahsedenlere buğzederdi; Türk tarihine, Türk lisaniyatına ait bahislerin bile yazılıp neşrolunmasını menetmişti.''*(T.T.T.C, 1933:303,304) ifadesiyle ön plana çıkarmıştır. Tarih ders kitabı bu bahis üzerinden Sultan Hamit'i Türk karşıtı, ümmetçi bir padişah olarak resmetmiştir.

Türk- İslam Sentezi Dönemi'nde ise Sultan Hamit'in Osmanlı padişahları arasında *''hilafet kurumunu''* en fazla kullanan padişah olduğu belirtilmiştir. Onun devrinde İslamcılığın, fikri ve siyasi bir akım olarak geliştiği vurgulanmış, ayrıca Sultan Hamit'in gerek imparatorluk bünyesinde ve gerekse yabancı sömürgesi altındaki Müslümanlara gösterdiği yakın ilginin halkın padişahlık ve hilafet makamına büyük saygı duymasını sağladığının da altı çizilmiştir (Yıldız, Alptekin, Şahin ve Bostan, 1990: 204, 205).

Görsel 7. Yıldızda Hamidiye Camii (Öztuna, 1976: 187)

Pedagojik dönemde de söylem değişmemiş, Sultan Hamit'in *''İslamcılık''* adı verilen düşünce akımının en önde gelen temsilcisi olduğu ön plana çıkarılmıştır. Onun bu doğrultuda *''İslam Birliği''* düşüncesini benimsediği ve bu düşünceyi iç ve dış politikada etkin bir şekilde kullandığı belirtilmiştir. Ayrıca Müslümanlar ile Hristiyanlar arasındaki ilişkinin gerginleşmesinin ve Avrupa devletlerinin Müslüman ülkelerin topraklarını işgal etmeye başlamasının, Sultan Hamit'i ''*İslam Birliği''* fikrine doğru ittiği de kaydedilmiştir (Tüysüz, 2017: 183)

Sultan Hamit'in İslamcılık düşüncesini pratikte nasıl uygulamaya döktüğünü gösteren ifadeler mevcuttur. Bu ifadelerde onun dünya Müslümanlarını birleştirmek için panislamist bir politika izlediği ve bu doğrultuda halifelik unvanını ön plana çıkarıp sömürge altındaki Müslümanları kendine doğru çekmeye çalıştığı belirtilmiştir. Ayrıca onun İslamcılık politikasını güderek, bir yandan Osmanlı Devleti'ni güçlendirmek isterken, diğer yandan da Batılı devletleri zayıflatmak düşüncesinde olduğu da ortaya koyulmuştur:

> II. Abdülhamit, İslamcılık düşüncesini hayata geçirmek amacıyla bütün dünyadaki Müslümanları Osmanlı yönetimi altında toplamaya çalıştı. Panislamizm olarak adlandırılan bu siyasetini gerçekleştirmek için de genellikle hâlife unvanını kullandı. Ayrıca Batılı devletlerin sömürgeleştirdikleri ülkelerdeki Müslümanları yanına çekmeye çalıştı. Böylece hem Osmanlı Devleti'ni güçlendirmeyi hem de Avrupa devletlerini zayıf düşürmeyi planladı(Tüysüz, 2017: 183).

Bu dönemde Sultan Hamit'in İslamcılık düşüncesinin Osmanlı Devleti'nin göç politikasını da etkilediğine değinilmiştir. Sultan Hamit'in bu düşüncesinin, Müslümanları Osmanlı topraklarına göç etmeye teşvik ettiği, gelenlerin kabulünü ve iskânını kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Onun, böyle bir politikayı izlemesinin gerekçesi ise *''Çünkü padişah, bir halife olarak Müslümanları koruyup onlara sahip çıkması gerektiği inancıyla hareket ediyordu.''* (Tüysüz, 2017: 185) ifadesiyle vurgulanmıştır.

Bulgu 8. Sultan II. Abdülhamit'in Ermeni Meselesine Yönelik Tutumu

Türk Tarih Tezi Döneminde, Osmanlı Devleti'nin Berlin Antlaşması'nda Ermenilerin yaşadığı vilayetlerde ıslahat yapmayı kabul ettiği; fakat bazı Ermenilerin bu kapsamda yapılan ıslahatları yeterli görmediği için müstakil bir hükümet tesisi emeline kapıldıkları belirtilmiştir. Ermenilerin bu doğrultuda 1888 yılından itibaren *''ihtilalci komiteler''* teşkil ederek Muş yöresinde ''*ihtilal''* çıkardıkları, bununla da yetinmeyip İstanbul'da bazı devlet dairelerine bombalı saldırıda bulundukları kaydedilmiştir. Sultan Hamit'in ise bu saldırıları ''*şiddetle bastırdığı''* ve bu yolla Avrupa devletlerinin müdahalelerini zararsızca bertaraf ettiği ortaya koyulmuştur. Daha sonra bu konuda bir not düşülerek Sultan Hamit hükümetinin bunu tek başına başarmadığı, Ermenilerin ''*milli hareketlerini* kendi menfaatlerine aykırı gören Rusya'nın Babıali'ye siyasi yardımda bulunduğu vurgulanmıştır (T.T.T.C, 1933: 294).

Yukarıda Sultan Hamit'in Ermeni meselesini çözümlemek suretiyle Avrupa devletlerinin müdahalelerini ortadan kaldırdığı belirtilerek onun bu konuda başarılı bir padişah olduğu ima edilmiştir. Ancak bu dönemde, Ermeni hareketinin *''ihtilalci''* ve *''milli''* bir boyutta değerlendirildiğini gözden kaçırmamak gerekir. Yani bir bakıma Ermenilerin yapmış olduğu eylemler meşru olarak görülmüştür.

Türk-İslam Sentezi Döneminde, Sultan Hamit'in Ermenilere karşı sert bir tutum takındığı belirtilmiş ve bu yüzden onun ''*kızıl sultan''* olarak adlandırıldığının altı çizilmiştir. Ancak Sultan Hamit'in bu tutumu meşru olarak görülmüştür. Şöyle ki Ermeniler düşman kategorisinde gösterilmiş, onların dış güçlerin kışkırtmalarıyla sistemli ve büyük ayaklanmalar çıkarttıkları belirtilmiş, Türk ve Kürt köylerinde katliama giriştikleri ortaya koyulmuş ve bu eylemlerini büyükşehirlere kadar yaydıkları ifade edilmiştir: *''Bu devirde o kadar çeşitli düşmanlara yeni bir unsur, Ermeniler de eklenmiştir. Osmanlı Ermenileri'ni İngiltere ve Rusya ile dış Ermeniler kışkırtmışlardır. Bu kışkırtma çok sistemli ve büyük ölçüde olmuş, Anadolu'da yer yer ayaklanmalar çıkarılmış, Türk ve Kürd köyleri basılarak binlerce Müslüman işkenceyle şehit edilmiştir. Patırdı, büyük şehirlere, hattâ Istanbul'a bile çıkarılmıştır.''*(Öztuna, 1976: 190).

Yukarıdaki ifadelerin hemen ardından ise Sultan Hamit'in bu duruma sert bir şekilde cevap verdiği ve ''*Ermeni patırdılarını''* derhal ezdiği vurgulanmıştır. Görüldüğü gibi ders kitabındaki ifadeler anlam olarak Sultan Hamit'in bu konudaki meşruluğunu ortaya koymaktadır

Sultan Hamit'in Ermeni meselesine yönelik yaklaşımını ortaya koyan başka ifadelerde bulunmaktadır. Bu ifadelerde padişahın, altında imzası bulunmasına rağmen Berlin Antlaşmasının 61. maddesini hiçbir zaman uygulamaya dökmediği ve bu sayede Doğu Anadolu Bölgesi'nin Türkiye'de kaldığı şöyle vurgulanmıştır: *''... Berlin Muâhedesi'nin 61. maddesi, bugün üzerinde 19 il bulunan 6 Osmanlı vilâyetinde (eyalet) Ermeniler lehinde ıslahat emrediyordu. Padişah, bu maddeye imza koymaya mecbur kalmakla beraber, saltanatı boyunca asla tatbik etmemiş ve Büyük Devletler'in en fecî baskıları bile II. Abdülhamîd'e 61. Maddeyi tatbik ettirememiştir. Bugün Doğu Anadolu'nun Türkiye'ye dahil olması bu politikanın neticesidir.''*(Öztuna, 1976: 190).

Öte yandan Sultan Hamit'e yöneltilen *''Kızıl Sultan''* tabirine de eleştirel olarak yaklaşılmıştır. Bu tabirin Fransız tarihçi Albert Comte Vandal'ın *''Le Sultan Rogue''* adlandırmasıyla başladığı daha sonrada milli duygulardan uzak ve uluslararası politikalardan habersiz çoğu Türk'ün bu tabiri *''kızıl sultan''* olarak çevirip kullandığı belirtilmiştir. Gerçekte Sultan Hamit'in aldığı meşru tedbirler sayesinde Doğu Anadolu Bölgesi'nin kurtarıldığın tekrar altı çizilerek aynı siyaseti Sultan Hamit'e *''kızıl sultan''* diyen ittihatçıların da haklı ve meşru olarak, Birinci Dünya Savaşı'nda Ermeniler'e karşı uygulamak zorunda kaldığı vurgulanmıştır (Öztuna, 1976: 196).

Bu dönemde Sultan Hamit'in Ermenilere karşı askeri tedbirler aldığı ve bu doğrultuda *''Hamidiye Süvari Alaylarını''* kurdurduğu kaydedilmiştir (Yıldız, Alptekin, Şahin ve Bostan, 1990: 211). Öte yandan Hamidiye Alaylarının Kürt unsurlardan meydana getirildiği, bu sayede padişahın bir yönüyle Türk Askeri birliklerini gerilla savaşından korurken, diğer yönüyle Kürtlerin Ermenilere karşı silahlanma taleplerini de yerine getirdiği ifade edilmiştir:

> Sultân Hamîd, Ermeniler'e karşı Kürdler'i kullanmak yoluna gitti. Bu suretle hem Türk askerî birlikleri gerilla savaşında yıpratılmayacak, hem de Kürdler'in kendilerinin Ermeniler'e karşı silâhlandırılması hakkındaki bitip tükenmek bilmeyen talepleri yerine getirilecekti. Bu suretle << Hamîdîye Alayları>> denen Kürd süvari birlikleri teşkil edildi. Bunların subayları, tanınmış Kürd aşîretlerinin ileri gelenlerinden seçildi. Bunlara verilen subaylık rütbeleri, yalnız kendi alaylarında geçerli idi (Öztuna, 1976: 196).

Pedagojik Dönemde ise Sultan Hamit, üzerinde güçlü bir İngiliz baskısı olmasına rağmen Ermeni meselesinde dik bir duruş sergileyen bir padişah imajıyla karşımıza çıkmaktadır. Bu imajın net olarak anlaşılabilmesi için Abdülhamit ile ilgili ifadelerin nasıl bir bağlamda ortaya koyulduğunun anlaşılması gerekmektedir:

İncelenen ders kitabında İngiltere'nin, Berlin Antlaşması'na bir madde ilave ettirdiği (61. madde) ve bu maddeye göre Osmanlı hükümetinin Ermeniler'in yaşadığı vilâyetlerde ıslahat yapmayı kabul ettiği vurgulanmıştır. Ayrıca 61. maddenin Osmanlı Devleti'ni yabancıların müdahalesine açık bir hale getirdiği de belirtilmiştir (Tüysüz, 2017: 177).

İngiltere'nin 61. maddeyi hayata geçirmek için Osmanlı Devleti'ne baskı yapmaya başladığı ve bu doğrultuda Osmanlı şehirlerinde konsolosluklar açtığı, bölgedeki Ermenilerin sayısını arttırmak maksadıyla dışarıdan Ermeni nüfusu getirdiği ve Süryanilerle Ermenileri kaynaştırma siyaseti izlediği ifade edilmiştir. Ayrıca İngiltere'nin Türkleri bölgeden çıkarmaya yönelik bir siyaset izlediği, Ermenileri isyana teşvik ettiği ve Avrupa'da, Ermenilerin haklı olduğuna yönelik bir kamuoyu oluşturma çabasına girdiği belirtilmiştir (Tüysüz, 2017: 178).

Yukarıda yaratılan bağlamın ardından Sultan Hamit'in tüm baskılara direnerek Berlin antlaşmasının 61. maddesini uygulamaya koymadığı ise şöyle ifade edilmiştir: ''*Batılı devletlerin baskılarına rağmen Padişah II. Abdülhamit, Ermeni Meselesi ve Doğu Anadolu ıslahatıyla ilgili olarak Berlin Kongresi'nde alınan kararları yürürlüğe koymadı. Alman elçisine söylediği ''Ölürüm de Ermenilere muhtariyet hakkı tanıyan Berlin Antlaşması'nın 61. Maddesini uygulatmam.'' sözüyle de bu konudaki kararlılığını vurguladı.''*(Tüysüz, 2017: 178).

Bulgu 9. Sultan II. Abdülhamit'in Osmanlı Ordusuna Karşı Tutumu

Türk Tarih Tezi Öncesi Dönemde Sultan Hamit'in İstanbul'un dışında kalan bölgelerde orduya önem vermediği, onun döneminde buraların tamamen unutulduğu; ancak kendisine karşı bir kalkışma hareketine mani olmak için de bu bölgedeki askeri birliklerin komutanlıklarına kendisine bağlı kişileri getirdiği ve taşradaki zabitleri de merkezde görmek istemediği şöyle ifade edilmiştir: *''Ordunun vilâyetlerdeki aksamı tamamen mühmeldi, bakımsızdı. Yalnız bunların herhangi bir harekette bulunmaması temin edilmek istenir, bunun içinde kumandanlıklara, sadakatlerine itimat olunan kimseler tayin edilirdi. Zabitlerin mümkün mertebe İstanbula uğramaması da arzu olunurdu.''*(Hamit ve Muhsin, 1930: 685).

Öte yandan Sultan Hamit'in İstanbul'daki askerleri, özellikle muhafız alaylarını kendi saltanatına karşı olası bir tehdit olarak gördüğü için bu askerlere özel bir önem verdiği ve onlara birtakım ayrıcalıklar tanıdığı şöyle ifade edilmiştir: *''Yakın bir tehlike teşkil edebilecek olan İstanbuldaki asker ve bilhassa Yıldız sarayı etrafındaki kışlaları da yerleştirilmiş olan muhafaza alayları pek ziyade itinaya mazhardı. Bunlar eski Roma imparatorlarının Pretoryen askerleri gibi adeta imtiyazlı idiler. Bunlara nispeten iyi bakılıyor, diğer askerlerinkinden farklı parlak elbiseler giydiriliyor, şımarıklıklarına da göz yumuluyordu.''(*Hamit ve Muhsin, 1930: 685).

Bu dönemde Sultan Hamit'in ordu üzerinde mutlak bir egemenlik kurduğunu gösteren verilere de rastlamaktayız. Bu verilerde onun, ordu içerisinde rütbeli askerlerin etkisini kırdığı, askerle ilgili en önemsiz detaylara bile müdahil olduğu ''*Neferlerin padişaha merbutiyetleri matlup olduğu için zabitlerin nüfuzu hiçe indirilmişti. Abdülhamidin haberi olmaksızın ne muhafız alaylarının ve ne de diğer askerlerin yevmi hayatında en ehemmiyetsiz bir nokta bile değiştirilemezdi.''* ifadesiyle ortaya koyulmuştur (Hamit ve Muhsin, 1930: 685).

Ayrıca muhafız alayları içerisindeki her bir askerden Sultan Hamit'e sadakat göstermelerinin yanı sıra onu müdafaa etmelerinin de beklendiği, diğer askerlerden ise bir isyana karışmamaları ve neticede atıl kalmalarının istendiği dile getirilmiştir. Bu durum tarih ders kitabında Sultan Hamit idaresinin ordu için ''*en çok dikkat ettiği şey''* olarak sunulmuştur(Hamit ve Muhsin, 1930: 685, 686).

Bu bahis sonraki ders kitaplarında yer bulmamıştır.

Bulgu 10. Sultan II. Abdülhamit'in Göç Politikası

Pedagojik Dönemde *''Göçler ve II. Abdülhamit''* başlıklı bir alıntıya yer verildiğini görüyoruz. Bu alıntıda Sultan Hamit'in Osmanlı ülkesine hangi özelliklere sahip göçmenleri kabul edebileceği ve onun göç politikasının ne olduğu doğrudan kendi ağzından verilmiştir: *''Devletimiz hudutları dâhilinde ancak kendi milletimizden olanları ve bizimle aynı dinî inançları paylaşanları kabul edebiliriz. Türk unsurunu kuvvetlendirmeye dikkat etmeliyiz. Muhaceret yalnız millî kudreti*

arttırmakla kalmayacak, aynı zamanda imparatorluğumuzun iktisadi kudretini de fazlalaştıracaktır. Rumeli'de ve bilhassa Anadolu'da Türk unsurunu kuvvetlendirmek şarttır.''(Tüysüz, 2017: 185).

Tarih ders kitabı yukarıdaki alıntıya yer vererek Sultan Hamit'in hem Müslümanlara hem de Türklere çok önem verdiğini ön plana çıkarmıştır. Öte yandan onun, Türk milli bilince sahip bir padişah olduğu da gösterilmek istenmiştir.

Bu dönemde Sultan Hamit'in hem politik ve iktisadi sebeplerden hem de milli duygularından dolayı yakınlık duyduğu göçmenlerin nakil, iaşe, barınma ve iskân gibi problemlerine çözüm üretmeye çalıştığı da belirtilmiştir. Bu doğrultuda *''İdareyiumumiyeyimucahirin Komisyonu''*nu ve başkanlığını bizzat kendisinin üstlendiği *''Umum Muhacirin Komisyonunu''* kurduğu ortaya koyulmuştur (Tüysüz, 2017: 186). Ayrıca göçmenlerin Sultan Hamit tarafından tarımsal faaliyetlere yönlendirildiği ve bu sayede ekonomik hayata katılımlarının sağlandığı ifade edilmiştir:

> Gelen göçmenler genellikle Rumeli, Anadolu ve Suriye'nin az nüfuslu yerlerine yerleştirildi. Buralarda bataklıkları kurutma ve kullanılmayan toprakları tarıma elverişli hale getirme çalışmalarına başlandı. Devlet, kazanılan yeni tarım alanlarında üretime başlatmak amacıyla parasız tohum ve fidan yardımında bulundu. Böylece Osmanlı ülkesine yerleşen muhacirlerin ekonomik hayata katılımı sağlandı (Tüysüz, 2017: 186).

Bu bahis önceki ders kitaplarında yer bulmamıştır.

Bulgu 11. Sultan II. Abdülhamit'in Eğitim Politikası

Bu konuda önceki ders kitaplarında bahis açılmazken Türk-İslam Sentezi Döneminde, Osmanlı devletinin siyasi, sosyal ve özellikle de mali açıdan oldukça zor durumda olduğu bir dönemde, Sultan Hamit'in eğitim hususuna büyük önem verdiği ön plana çıkarılmıştır. Bu doğrultuda Osmanlı Devleti'nin Rus harbinden ağır bir yenilgi aldığı ve bu yüzden İstanbul'un ve Anadolu'nun Balkanlar'dan gelen yoğun bir göçmen dalgasına maruz kaldığı, iflas etmiş durumda olan maliyeye bir de Rus savaş tazminatının eklendiği ve Abdülhamit'in bu savaş tazminatını iktidarı boyunca düzenli bir şekilde ödemek zorunda kaldığı belirtilmiştir. Ayrıca Sultan Aziz döneminden kalma dünyanın 4. ordusu ve 3. Donanmasını Sultan Hamit döneminde o seviyede ayakta tutacak mali gücün kalmadığı, durum böyleyken gerekli yatırımlar yapılmadığı için Avrupa ile mesafenin giderek açıldığı ortaya koyulmuştur. Buna rağmen padişahın bayındırlık eserlerine, bilhassa *''eğitime''* çok önem verdiği vurgulanmıştır (Öztuna,1976:189).

Öte yandan onun döneminde eğitim alanında meydana gelen gelişmeler ise şöyle ortaya koyulmuştur:

> II. Abdülhamit devrinde eğitim işlerini yürüten Maarif Nezareti'nin teşkilâtı genişletilerek Maarif Müdürlükleri ve Müfettişlikleri kuruldu. Öğretim kademelerini oluşturan okulların sayısı arttırıldı. Darafünun geliştirildi. Çeşitli yüksek meslek ve ihtisas okulları açıldı. Mülkiye, Maliye, Hukuk, Ticaret, Mülkî-Baytar mektebi geliştirildi. İlk defa 1881'de Sanayi-i Nefise Mektebi (Güzel Sanatlar Okulu) açıldı (Yıldız, Alptekin, Şahin ve Bostan, 1990: 214).

Pedagojik dönemde ise Sultan Hamit, eğitim alanında önemli başarılara imza atan bir padişah imajıyla karşımıza çıkmaktadır. Onun döneminde ülke genelinde idadilerin sayısında bir artışın meydana

geldiği ‘‘*İdadilerin ülke çapında yaygınlaşması II. Abdülhamit Dönemi’nde gerçekleşti. 1881 yılından itibaren il merkezlerinde yedi yıllık, ilçe merkezlerinde de beş yıllık idadiler açıldı.* (Tüysüz, 2017: 191) ifadesiyle ortaya koyulmuştur. Öte yandan Sultan Hamit devrinde, İstanbul dışına ulaşamayan eğitim hizmetinin ülke geneline başarılı bir şekilde yayıldığı ‘‘*II. Abdülhamit Devri’nde eğitim hizmetlerini yurt geneline yayma konusunda önemli başarılar kazanıldı. Böylece Tanzimat Dönemi’nde İstanbul dışına pek fazla yayılamayan eğitim hizmetleri 1878’den itibaren devlet eliyle ülkenin her köşesine götürülmeye başlandı.’’* (Tüysüz, 2017: 191) ifadesiyle belirtilmiştir

İncelenen tarih ders kitabında *‘‘Mesleki ve Teknik Eğitim’’* başlığıyla bir bölüme de yer verilmiştir. Bu bölüm dikkat çekici olması bakımından tablo içinde ve renkli olarak düzenlenmiştir. Burada Sultan Hamit döneminde okullaşma oranının arttığı ortaya koyulduktan sonra hangi alanlarda okulların açıldığı belirtilmiştir. Bu durum bahsi geçen başlık altında şöyle ifade edilmiştir:

> II. Abdülhamit Dönemi’nde okul sayısındaki büyük artışla birlikte mesleki ve teknik eğitime önem verildi. Kız ve erkek öğretmen okullarının yanı sıra Hukuk Mektebi, Sanayi-i Nefise Mektebi, Maliye Mektebi, Ticaret Mektebi, Bağcılık ve Aşçı Mektebi, Orman ve Maden Mektebi ve Baytar Mektebi açıldı. Ayrıca demir yolu, deniz ticareti, ziraat, gümrük, dişçilik, telgrafçılık ve lisan alanlarında mesleki ve teknik eğitim kurumları oluşturuldu (Tüysüz, 2017: 191).

Bulgu 12. Sultan II. Abdülhamit’in Sanat Anlayışı

Bu bahis önceki ders kitaplarında yer bulmamıştır.

Sultan Hamit, Pedagojik Dönemde batı sanatı önemseyen bir Osmanlı padişah imajıyla karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda onun opera çok kıymet verdiği *‘‘II. Abdülhamit operaya en fazla ilgi gösteren Osmanlı padişahıydı. Yıldız Sarayı’nda İtalyan opera kumpanyalarını ağırlamış, opera sanatçılarına değer vermiş ve okuduğu eserleri besteletmişti’’* (Tüysüz, 2017: 191) ifadesiyle ortaya koyulmuştur.

Öte yandan Sultan Hamit devrinde batı sanatının mimariye de yansıdığını gösteren ifadeler bulunmaktadır. Tarih ders kitabında batılılaşma hareketlerinin etkisiyle Osmanlı mimarisinde barok, ampir ve eklektizm gibi sanat akımlarının etkisinin görülmeye başlandığı ifade edildikten sonra Sultan Hamit’in yaptırdığı Hamidiye Camiinin eklektik (karma) üslubun en önemli örneklerini oluşturduğunu belirtmiştir (Tüysüz, 2017: 193).

Bulgu 13. Sultan II. Abdülhamit’in Muhaliflere Karşı Tutumu

Türk Tarih Tezi Öncesi Dönemde Abdülhamit’in öğrenci ya da memur olmalarına bakmaksızın muhaliflerine hapis ya da sürgün cezası verdiğini anlıyoruz. Onun devrinde Tıbbiye, Harbiye, Mühendishane, Mülkiye Mektepleri öğrencileri ile memurlar arasında kendisine muhalefet eden aydınların azımsanmayacak sayıda olduğu, bunlardan bazılarının mücadeleye giriştiklerinde tutuklanarak hapis ya da genellikle Fizan, Trablus, Bağdat gibi uzak vilayetlere sürgün edildikleri belirtilmiştir (Hamit ve Muhsin, 1930: 688).

Bu dönemdeki ifadelerden Abdülhamit’in kendisine karşı gelenleri etkisiz hale getirmek için değişik yollar da izlediğini anlıyoruz. Bu yollar *‘‘teklif’’* ya da ‘‘*tehdit’’*tir. Ders kitabı *‘‘teklif’’* bağlamında Murat Bey’den bahsetmiştir. Murat Bey’in İsviçre’de İttihat ve Terakki adıyla kurulan ve

Abdülhamit'i kaygılandıracak bir biçimde propaganda yapan bir grubun üyesi olduğu ve onun çıkarmış olduğu Mizan adındaki gazete ile Abdülhamit'i şiddetli bir şekilde tenkit ettiği belirtilmiştir. Daha sonra Murat Bey'in saraydan gelen davet üzerine Avrupa'dan İstanbul'a geri döndüğü vurgulanmıştır. Bu noktada Murat Bey'e Abdülhamit tarafından devlet kademesinde bir görev teklif edilerek mücadelesinden caydırıldığı imasını veren ifadeler bulunmaktadır. Bunlardan biri Avrupada'daki Jön Türk üyeleri kastedilerek *''Diğer bazıları Murat Beyi taklit veya Avrupada memuriyet kabul ettiler.''* ifadesidir. Daha açık olan bir diğeri ifade ise *'Maamafih her türlü teklif veya tehditlere ehemmiyet vermiyerek Avrupada kalan neşriyat faaliyetinde devam edenler de vardı.''* ifadesidir. Bu son ifadede Sultan Hamit'in muhalefeti sindirmek için *''tehdit''* yoluna da başvurduğu belirtilmiştir (Hamit ve Muhsin, 1930: 689).

Türk Tarih Tezi Döneminde ise Sultan Hamit'in kati suretle kendi idare tarzının eleştirilmesine müsamaha göstermediğini ortaya koyan bir olay nakledilmektedir. Bu olayda Atatürk'ün öğrencilik yıllarında mevcut idareyi tenkit ettiği için Abdülhamit'in husumetini kazandığı bu yüzden eğitimini tamamlayıp Erkânı Harbiye yüzbaşısı olduğu sırada tutuklandığı ve Yıldız'da Abdülhamit' e yakın bir yerde günlerce sorgulandıktan ve aylarca alıkonulduktan sonra sürgün edildiği şöyle ifade edilmiştir:

> 12 Kânunusani 1905 te tahsilini ikmal eden Erkânı Harbiye Yüzbaşısı Mustafa Kemal Bey, mevcut idareyi, daha mektepte iken tenkit ederek, Abdülhamidin dikkat ve husumetini celbetmişti. Mektepten çıktığı gün tevkif olunup günlerce Yıldızda ve Abdülhamidin işitebileceği bir vaziyette isticvaptan ve aylarca mevkufiyetten sora Suriye ordusuna sürülmüştü (T.T.T.C, 1933:298).

Bu bahis sonraki ders kitaplarında yer bulmamıştır.

Bulgu 14. Sultan II. Abdülhamit'in 31 Mart Olayı ile İlişkisi

Türk Tarih Tezi Öncesi Dönemde Sultan Hamit'in biçimsel olarak II. Meşrutiyet'e boyun eğdiği, gerçekte ise hem Sultan Hamit'in hem de vaktiyle onun idaresinden faydalananların eski sistemin geri gelmesi için fırsat kolladıkları *''Abdülhamit zahiren yeni hükümet şekline teslimiyet göstermiş, etrafındaki hafiyeler dağıtılmıştı. Hakikatte gerek Abdülhamit, gerek eski idarenin nimetini görmüş olanlar, gayrimemnun olarak, eski günlerin avdeti fırsatına muntazır bulunuyorlar…''* (Hamit ve Muhsin, 1930: 701) ifadesiyle ortaya koyulmuştur. Burada Sultan Hamit'in Osmanlı Devleti'ni mutlakıyet idaresine geri döndürmek için teyakkuz halinde olduğu ön plana çıkarılmıştır.

Yukarıda yaratılan bağlamın hemen ardından Sultan Hamit'in, konjonktürün hazır hale geldiği bir anda dağıttırdığı paralarla avcı taburlarını harekete geçirdiği ve böylelikle şartları olgunlaşmış bir isyanının; yani 31 Mart Vakasının ilk kıvılcımını çaktığı *'' Nihayet, heyecanın ve umumi memnuniyetsizliğin pek ziyade artmış bulunduğu 13 nisan 1909 gecesinde sabaha doğru en çok güvenilen avcı taburları Abdülhamit adamlarının dağıttığı paralarla elde edilmiş olduklarını zannettirecek bir surette, birdenbire isyan ettiler, yaylım ateşleri savurarak Ayasofya meydanında toplandılar.''* (Hamit ve Muhsin, 1930: 702) ifadesiyle kaydedilmiştir.

Öte yandan 31 Mart Vakasının nasıl seyrettiği anlatılırken, Sultan Hamit'e iki defa daha atıf yapıldığını görüyoruz. Bunlardan ilki Ali Kabuli Bey'in öldürülmesi olayındadır. Sultan Hamit'in Ali Kabuli Bey'in vahşice öldürülmesine tanıklık ettiği *''Beşiktaş önünde bulunan Asarıtevfik zırhlısının süvarisi Ali Kabuli Bey, irtica hâdisesi karşısında, Yıldız Sarayı'nıntopa tutulmasını emrettiği iddiasile efrat*

tarafından sürüklenerek Yıldız'a götürüldü. Abdülhamidin gözü önünde parçalandı.'' (Hamit ve Muhsin, 1930: 703) ifadesiyle ortaya koyulmuştur. Bunlardan ikincisi ise 31 Mart ayaklanmasını bastırmak için Hareket Ordusu'nun ilerleyişinin anlatıldığı kısımdadır. Ayastefanos 'a kadar ilerleyen ordunun karşısında Sultan Hamit'in tutumu *''İstanbulda türlü dedikodularla beslenen bir korku ve telâş mevcuttu. Abdülhamit ise müdafaa imkânı bulunduğu halde cereyan eden hâdisat ile hiç alâkadar değilmiş gibi davranıyor, masum ve kendisine birşey yapılmayacağından eminmiş gibi hareketsiz duruyordu.''* (Hamit ve Muhsin, 1930: 704) ifadesiyle kaydedilmiştir. Bu ikinci ifadede, Sultan Hamit'in 31 Mart olayıyla ilişkisi olmasına rağmen, sanki olayla hiç ilişkisi yokmuş gibi bir izlenim yaratmaya çalıştığı ima edilmiştir. Bununla beraber Sultan Hamit'in Hareket Ordusu'nun olası zararlarından korunmak için böyle bir tarz izlediği de hissettirilmiştir.

Türk Tarih Tezi Döneminde de Sultan Hamit'in 31 Mart hadisesiyle ilişkilendirdiğini görüyoruz. Bu ilişkilendirme gerek isyanı başlatan grupların Abdülhamit tarafından yönlendirildikleri ya da ona bağlı oldukları gerekse de mevcut isyandan Abdülhamit'in faydalandığı ortaya konularak yapılmıştır. Bu doğrultuda bir ders kitabında Abdülhamit'in 31 Mart hadisesinde muhafız alayları ile Rumeli birliklerini kullandığı vurgulanmıştır: ''*Filhakika, İstanbulda meşrutiyet muhafızı diye, meşrutiyet timsali Meclisi Meb'usanın etrafında bırakılan, hatta Rumelili kıt'alar, Halifenin taassup aleti olmakta gecikmediler. Derhal din namıma, hürriyetperverleri İstanbulda boğazlamağa başladılar(13 Nisan 1909). İstanbul'da kanlı bir facia oldu.''* (T.T.T.C, 1933: 300).

Burada *''kanlı bir facia''*ya yol açan bir olayın sorumluluğunun Abdülhamit'e yüklendiğini görüyoruz. Bu sorumluluk meşrutiyet muhafızlarının ve Rumeli kıt'alarının '*halifenin taassup aleti'* haline geldiği belirtilerek ortaya koyulmuştur. ''*Halifenin taassup aleti olmak''* ifadesi eylemi gerçekleştiren birliklerin padişah tarafından azmettirilmiş olduğu anlamını taşır.

Başka bir ders kitabında ise 31 Mart hadisesi, Sultan Hamit'e bağlı gerici grupların avcı taburlarını harekete geçirmesiyle ortaya çıkmıştır: *''Meşrutiyetin ilanından sonra Abdülhamit'e bağlı bir takım mürteci ve softaların teşvik ve telkinleriyle, en çok güvenilen avcı taburları birdenbire isyan ettiler.''*(Atsız ve Oran, 1951: 208).

Türk İslam Sentezi Döneminde ise Abdülhamit'in 31 Mart hadisesinde hiçbir rolünün olmadığı, olayları şeriat isteyen nişancı taburlarının başlattığı şöyle ortaya koyulmuştur:

> <<31 Mart Vakası>> denen 13 Nisan 1909 olayında, İttihatçıların İstanbul'daki I. Ordu'ya –padişaha çok sadık diye- itimat etmeyerek Selânik'ten III. Ordu'dan getirdikleri nişancı taburları, << şeriat istemek>> sloganı ile ayaklandı. Subaylardan bir lideri bile olmayan bu ayaklanmanın tertipçileri çok çeşitlidir. Padişahın en küçük ilgisi olmayan bu olayın pek çok tertipçisi vardır. Fakat II. Abdülhamit tahtan indirilmiş (27 Nisan) ve maksatlarının en büyüklerinden biri hâsıl olmuştur (Öztuna, 1979: 199).

Yukarıda alıntılanmış kısımda 31 Mart Vakasının çeşitli çevrelerce kurgulandığının, yani olayın bir ''tertip'' olduğunun altı çizilerek Sultan Hamit'in bahsi geçen olayda bir rolünün olmadığı ortaya koyulmuştur. Bu doğrultuda başka bir ders kitabında bu durum yinelenmiş ve 31 Mart Olayını meydana getiren koşulların yaratılmasında batılı devletlerin de parmağının olduğu *''Ülkenin bu karışık durumundan faydalanmak isteyen Avrupa devletleri ve değişik ölçüde kışkırtmalarla bulunuyordu''* ifadesiyle belirtilmiştir. Öte yandan aynı ders kitabında padişahın gelişen olaylar karşısında çaresiz kaldığı *''...padişah hiçbir şey yapamıyor ve olaylara seyirci kalıyordu.*'' ifadesiyle vurgulanmıştır

(Şirin, 1989: 245).Bununla beraber 31 Mart Olayı bastırıldıktan sonra Hareket Ordusu'nun padişahı tahtan indirmek istediği vurgulanmış ve Sultan Hamit'in ise ordu içerisinde kan dökülmesine mani olmak için bu karara bir direnç göstermediği *''Asker arasında kan dökülmesini istemeyen II. Abdülhamit, hiçbir mukavemet göstermeden kararı kabul etti.''* ifadesiyle belirtilmiştir (Yıldız, Alptekin, Şahin, Bostan, 1990: 206). Burada Sultan Hamit'in ülke menfaatlerini düşünen, iktidarını korumak için kan dökülmesine müsaade etmeyen bir padişah olduğu ön plana çıkarılmıştır.

Pedagojik Dönemde 31 Vakası'nın ortaya çıkışı ve gelişimi anlatılırken Sultan Hamit'e hiçbir şekilde atıf yapılmamış; olayın daha çok meşrutiyet karşıtları tarafından çıkarıldığının altı çizilmiştir. Ancak olayın sonuçları anlatılırken ''*Osmanlı parlamentosunun ayaklanmanın sorumlusu olarak gördüğü II. Abdülhamit'i tahtan indirdiği''* notu düşülmüştür (Tüysüz, 2017: 182).

Sonuç

Araştırmanın sonucunda, Tarih ders kitaplarındaki Sultan II. Abdülhamit'in imajının Türk Tarih Tezi öncesi dönemde negatif olduğu ve bu negatifliğin derecesinin Türk Tarih Tezi döneminde artarak devam ettiği tespit edilmiştir. Her iki dönemde II. Abdülhamit, istibdatçı meşrutiyet karşıtı, diktatör, gerici, başarısız, dış politikada ödün veren, hukuk dairesinin dışında hareket eden, ekonomide hatalar yapan, basın-yayın ve toplanma özgürlüklerine sınırlamalar getiren, kurmuş olduğu hafiye teşkilatı ile topluma nefes aldırmayan bir padişah olarak tanımlanmıştır. Türk İslam Sentezi döneminde ise söylemin belirgin bir şekilde yumuşadığı görülmüştür. Bu dönemde, bahsi geçen dönemlerin aksine II. Abdülhamit'in anayasal sistemi ortadan kaldırmasının gerekliliği ortaya koyulmuş, şahsi bir diktatörlük tesis etmesi desteklenmiş, dış politikada bir deha olduğunun altı çizilmiş ve Ermeni meselesindeki sert tutumu meşrulaştırılmıştır. Bununla beraber Türk İslam Sentezi döneminde de Sultan Hamit'in hürriyetler ve istihbarat noktasındaki tutumu eleştirilmiştir. Ancak bu dönemde Sultan Hamit'in 31 Mart Vakası ile hiçbir ilgisinin olmadığının altı çizilmiştir. Pedagojik dönemde ise Sultan Hamit, eğitime, kültüre, sanata, Müslümanlara ve Türklere önem veren bir padişah olarak resmedilmiştir. Ayrıca diğer dönemlerde sıkça işlenen özgürlük ortamı, istihbarat gibi konulara bu dönemde yer verilmemiştir. Öte yandan bütün dönemlerde Sultan Hamit'in anayasal sistemi ortadan kaldırmaya çalıştığı, otoriterlikle ülkeyi yönettiği, hilafet makamını etkin bir şekilde kullandığı belirtilmiştir.

Kaynakça

Alaca, E. (2015). Türkiye' de siyasi iktidar değişiklikleri ve ortaöğretim tarih ders kitaplarında Osmanlı algısı (1970-1980), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Akyıldız, A. (2014). Mâbeyn-i Hümayun, Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklobedisi, Cilt 27, S. 283-286.

Cengiz, M. N. (2016). Sovyet Rusya Tarih Ders Kitaplarında Türk İmajı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Copeaux, E. (2016). Türk Tarih Tezinden Türk- İslam Sentezine, İstanbul: İletişim Yayınları

Çelik, H. & Ekşi, H. (2008). Söylem Analizi. DergiPark Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 27, Sayı 27, S. 99 – 117.

Demircioğlu, İ. H. (2010). Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar, Ankara: Anı Yayınları

Devellioğlu, F. (2006). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat, Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları

Erkasap, A. (2015). Örgütlerde Güç ve Politik Davranış (Yayımlanmamış Makale, Acedemia. edu.)

Günday, M. (1999). İdare Hukuku, Ankara: İmaj Yayıncılık

İnal, K. (1996). Eğitimde İdeolojik Boyut, Ankara: Doruk Yayınevi.

Muhasilović, J. (2015). Bosna Hersek Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı/Türk İmajı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özbaran, S. (2007). Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları, İstanbul: Tarik Vakfı Yurt Yayınları

Şimşek, A. (2011). Tarih Nasıl Yazılır? , s.11-19, İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

Şimşek, A. (2016). Başka Ülkelerin Tarih Ders Kitaplarında Türk/Osmanlı İmajını Konu Eden Tez Araştırmaları Hakkında Bir İnceleme. A. K. Avaroğulları (Ed.), IV. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu içerisinde (s.240-249). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Tanfer, V. (1990). İrtica Olayları Karşısında Atatürk, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Cilt: VI, Sayı: 17, s. 307-31

Tekeli, İ. (2017). Küreselleşen Dünyada Tarih Öğretimin Amaçları Ne Olabilir? , İ. Tekeli (Ed.), Tarih Öğretimi ve Tarih Ders Kitapları (s. 34-42). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TÜRKİYE VE YUNANİSTAN ÖRNEĞİNDE DİN VE MİLLİYETÇİLİK ALGISININ 'ÖTEKİ' ÜZERİNDEN İNŞASI

Dr. Öğr. Üyesi Esra ÖZSÜER

İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Özet

Tarih eğitimi sadece bilgi alışverişinin sağlandığı toplumsal bir araç olmanın dışında ulusal kimliğin inşasında da etkin rol üstlenmektedir. Özellikle eğitim sistemi içinde varlık gösteren okullar, ulusal kimliğin devamlılığında ve öğrencinin dimağında kalıcı olması bakımından en işlevsel devlet aygıtıdır. Okul müfredatlarında yer alan tarih dersleri ve bu derslere takviye sağlayacak popüler tarih kitapları, ulusal kimliğin inşa sürecinde önemli birer destekleyici araçtır. Bu açıdan bakıldığında her ulus, devlet eliyle kendi milli kimliğini ve milli ideolojisini özellikle tarih kitapları aracılığıyla öğrenciye aktarır. Türkiye ve Yunanistan'daki tarih öğretiminde dikkat çeken en temel unsur, ulusun bütünlüğünü-beraberliğini sağlayan, öğrencilerin uluslarıyla gurur duymasını hedefleyen ifadelerin ulus merkezci bir bakış açısıyla oluşturulmasıdır. Diğer milletlerle kıyaslandığında, kendini merkeze alan bu görüşün temelinde "ben üstünüm" mesajı bulunmaktadır. Daha çok dini ve milli düşman rolüyle oluşturduğu "Öteki"si kendi kimliğinin de sağlayıcısı konumundadır. Öteki, güvenilmez, hain ve her zaman ulus için tehdit unsurudur. Böyle bir tarih anlatımı öğrencide sürekli savunmacı ve ulusal yalnızlığı tetikleyici bir hal alır. Dost-düşman kavramlarıyla ilişkilendirdiği tarih anlatımıyla kolektif bellekte yaratılmak istenen "Biz ve Onlar" olgusunun keskin sınırlarla ayrılıp belirlenmesidir. "Biz" tarafı her zaman olumlu gösterilirken "Onlar" olumsuz ve kötüdür. Bu bildiride amaç Türkiye ve Yunanistan'daki tarih ders kitaplarına takviye olarak seçilen popüler tarih kitapları içindeki din ve milliyetçilik olgusunu tarihi dönemler üzerinden irdelemektir. Türk-Yunan popüler tarih kitaplarının ideolojik bir aygıt olarak din ve milliyetçiliği "Öteki" üzerinden nasıl kullandığını karşılıklı örneklerle saptamak bildirinin temel konusudur.

Anahtar Kelimeler: Tarih eğitimi, öteki, milliyetçilik algısı

CONSTRUCTION OF RELIGION AND NATIONALISM ON OTHER PERCEPTION THAT EXAMPLE OF TURKEY AND GREECE

Abstract

History education is not only a social instrument provided by information exchange, but also it plays active role on construction of national identity, too. Especially schools in education system are the most functional state mechanism on about continuity and memorability of national identity. The history lessons and popular history books that provided reinforce them in school syllabus are important supportive instrument on the process of the construction of national identity. In this respect, every nation transfers their national identity and ideology via especially history books. The most basic element of attention in history teaching in Turkey and Greece is that the expressions such as allowing national integrity, providing students to proud their nation, are formed by a nationcentric perpective. Compared to other nations, based on this self-centered view, there is the message "I am superior". The Other, which is mostly formed by role of national and religious enemy, is provider of its own identity. The Other is traitor, unreliable and always threat factor for nation. Such as expression of history is trigger defensive attitude and national loneliness on students. The "We and They" phenomenon, which is be created in collective memory through the history narration that is associated with friendly-enemy concepts, is be distinguished by sharp boundaries. "We" is always positive and "they" are negative and bad. It is aim to examine religion and nationalism perception in popular history books that are chosen as reinforce on history course books. It is a basic concept of the mutual examples of how Turkish-Greek popular history books use religion and nationalism as an ideological device over the "Other".

Keywords: History education, the other, the perception of nationalism

Giriş

Tarih eğitimi sadece tarihi verilerin aktarıldığı ya da bilgi alışverişinin sağlandığı toplumsal bir araç olmanın dışında ulus kimliğinin inşasında ve ulusa kimlik duygusu verilmesinde de etkin rol üstlenmektedir. Bilimsel ve akademik düzey dışında tarih eğitimi, toplumun geçmiş dönemlerine ilişkin sosyal temsiller oluşturma, inanç ve değerler üretme, kolektif bir kimlik inşa etme çabası şeklinde de görülebilir. Birey için olduğu kadar ulus için de kimlik, kendini görme ve anlama, kendine ilişkin temsil oluşturma hususunda psiko-sosyal bir olgudur. (Bilgin, 1998: 107-108) Her toplum varlığını anlamlandırmanın ön koşulu olarak geçmiş duygusuna ve bilincine ihtiyaç duyar. Çünkü toplumu bir arada tutan unsurların başında ortak geçmişe sahip olma duygusu gelmektedir. Tarih'in bu noktada en belirgin işlevi de sahip olunan ortak geçmişi yeni kuşaklara aktararak toplumun devamlılığını sağlamaktır. (Aslan & Avcı Akçalı, 2007: 125) Tarih (historie)[11], geleceği oluşturmak için geçmişi şekillendirir ve şekillendirdiği geçmiş ulusa "kim olduğunu" ya da "kim olmadığını" hatırlatır. Tarih'in tamamlayıcısı olan 'hafıza ve hatırlama' ulusun hüviyetinin belirlenmesinde işlevselliğini sürdüren diğer önemli iki yapı taşıdır. Toplumun "kim?" olduğu sorusuna geçmiş, gerekli referans cevabı sağlarken etkileşim kurduğu hafıza ve hatırlama da kimliğin inşa sürecinde aktif görev üstlenir. Bu noktada ayrılmaz bütün görülen *Tarih, hatırlama ve kimlik*, ulusun kimlik inşasında üçlü sacayağı görevindedir. (Megill, 1998: 42-44)

Tarihin geçmişten sağladığı referans bilgilerle "an"ı inşa etme süreci bilhassa devletin resmi ideolojisinin birer uygulayıcı laboratuvarı sayılan okullarda gerçekleşir. (Tekeli, 1998a: 66-67) Birçok ülkede, okullarda okutulan tarih, resmi tarihtir ve en fonksiyonel görevi de ulusa kimlik tesis etmektir. Ulusun kimliğini tanımlama çabası, onu zorunlu olarak geçmişine bakmaya yöneltir. Çünkü kolektif kimlik kolektif bellekten hareketle inşa edilir. (Bilgin, 1998: 109) Bu nedenle kimlik oluşturma tarihten beklenen en önemli işlevlerden biri sayıldığından ulusal kimliğin yaratılmasında tarih her zaman bir araç olarak kullanılmıştır. (Tekeli, 1998: 35-36) Dolayısıyla her toplumsal olgu gibi milliyetçilik (ulusçuluk) de tarihin konusu olabilir. Tarih ve milliyetçilik kavramının yan yana gelmesi tarihin milliyetçiliğin oluşturulmasında araçsal bir işlev yüklenmesinden kaynaklıdır. Tarihin bir araç olarak kullanılması ulusçu tarihçilik denilen bir kategorinin doğmasına da sebebiyet vermiştir. (Tekeli, 1998b: 103) Ernest Renan da tarihi ulusun en önemli öğelerinden biri saymaktadır. Çünkü Renan'a göre ulus, ortak bir geçmişi olan topluluktur. (Renan, 1946) Ortak geçmiş çatısı altında yaşamak isteyen uluslar da kendi geleceklerini ve kimliklerini bu ortak tarih üzerinden belirlerler.

Ulusal kimlik hem devletin meşruiyetini sürdürmesi hem de bireyin siyasi aidiyet duygusunu oluşturması için gerekli görülmektedir. (Aslan & Avcı Akçalı, 2007: 127) İster siyasi, ister kültürel, ister etnik olsun her kimlik içinde aidiyet duygusunu barındırır. (Bilgin, 2003: 199) Ulusal kimliğin tesisinde en fonksiyonel devlet aygıtı olan eğitim kurumları, bireyde birlik, beraberlik ve aidiyet duygusunu güçlendirerek bireyin öz kimliğiyle ulus kimliğinin aynılaşmasını sağlar. (Nthohombaye & Nduwayo, 2007: 257) Bu nazariyeye göre bireyler iradelerini devlet idaresinde birleştirirler ve söz konusu kaynaşma ile hürriyetlerini elde ederler. (Kedourie, 2017: 64) Nitekim bireyin sosyal kimliğinin vatandaşı olduğu ülkeden yani milliyetinden bağımsız biçimde ele alınması farklı bilim

[11] Batı literatüründe kullanılan "historia", hatırlanmaya değer olayların hikâyesi anlamına gelmektedir. Sosyal bilimlerde kullanılan bir deyim olarak ele alındığı zaman tarih, bütün insanlığın zaman içinde yaşadığı gerçeklik ve bu gerçeklik üzerine yapılan ilmi araştırmaların sonucunda ortaya konulan bilgiler bütünlüğüdür. Kısaca tarih, insanın sosyal tecrübesinin tümü, yaşanmış, yaşanılan ve yaşanılacak olanların toplamı; geçmiş, şimdi ve geleceğin tamamıdır. Zaman ve mekânla kayıtlı olan insan hayatının tümü tarihtir. (Şıvgın, 2009: 35-36).

dalları tarafından da eksik bir yaklaşım olarak görülmektedir. (Korkmaz, 2012: 2) Birey tek başına tasavvur edilemez. O, küllün bir büzüdür ve manasını ondan alır. (Kedourie, 2017: 55) Bu doğrultuda ulusun da bütünleşmenin romantik ve idealist tasavvuru olduğunu söylemek yanlış bir kanı olmayacaktır. (Yıldırım, 1999: 135)

Tarihi psikolojik bir perspektifle inceleyen Vamık Volkan bireyin kimliğini iki kat giysi metaforuyla açıklamaya çalışır. Bireyin giydiği ilk kat 'çamaşır', üzerine tam oturur. Bu onun kendi (self) kimliğidir. İkinci kat 'giysi', birçok bireye sığınak olan gevşek bir örtüdür. Bu da bireyin grup (etnik) kimliğidir. Seçilmiş travmalar ya da zaferler gevşek örtünün üzerine dokunmuştur ve grubun Ötekiler ile olan ilişkisini düzenlemeye yardımcı olur. Bu sayede toplumun kimliği de korunur. İkinci giysi katı, yani grup kimliği, anne koruyuculuğunda iyi bir rezervuardır. Efsaneler, söylenceler, marşlar ve bayrak gibi kültürel yükselticiler her iki giysi katını korumak üzere törensel biçimlerde kullanılırlar. (Volkan & Itzkowıtz; 2002: 25-26) Bireylerin ulusal kimliğinin alt kimliğinin üzerine geçmesi sonucunda bireyler ulusal toplum içinde birbirlerini kişisel olarak tanımadan, kendilerini diğerleriyle eşit görerek, yatay ve anonim ilişkiler içinde bir ulusun üyesi olduğunu hissederler. Bireyin hiçbir alt kimliği ulusal kimliğiyle yarış içine girmez. Bireyin alt kimliği akışkan ve geçici iken ulusal kimliği süreklidir. (Tekeli, 1998b: 110)

Bireyin ve toplumun aynılaşma sürecinde ise toplumun üyesi olduğu fikrini pekiştiren birey, resmi ideoloji süzgecinden geçmiş tarih eğitimiyle ülkesine karşı vatanseverlik değerlerini özümser ve milli idealler etrafında kümelenir. Aynı ulus üyeleriyle bütünlüğü ve homojenliği sağlayan birey, "kendi ulusumuzdan olanlar" ve "yabancılar" dikotomisinde kendisinden "farklı" gördüğü Öteki'yi oluşturur. "Biz"e karşı "Öteki" kavramının yaratılması ulus içi dayanışmayı sağlayan önemli bir mekanizmadır. Bireyin somut biçimde ulusa ait olduğu hissini yaratan Öteki, ulus-devlet modellerinin çoğunda, kimliğin de temel bileşenidir. Bir başka ifadeyle Öteki olmadan kimlik oluşturulamaz. Kontrast ve Ötekiler'den fark olarak tanımlanan kolektif kimlik, ulusun kendi olma arzusu ile birlikte sosyal bütünleşmeyi sağlar. Böylece ulusun bireyleri kendilerini tek bir grup matrisi ile nitelendirir. Keza ulus, tanımı gereği tüm dünyayı kapsamayan sınırlı büyüklükte bir toplum olduğundan ulusun dışında kalanlar yani Ötekiler "Biz" olgusunu pekiştirip güçlendirir. (Tekeli, 1998b: 111)

Ötekinin oluşturulması toplumsal bir süreçtir ve Öteki bir toplumsal grubun diğer bir toplumsal grup hakkında geliştirdiği önyargılara dayanarak kurulmaktadır. Sonradan öğrenilen bu yargılar genellikle olumsuzluk içerir. (Tekeli, 1998b: 111) Her ulus kendi tarihinde Öteki ile ilgili yargıları kolektif belleğe bir mozaik taşı gibi sistemli ve kusursuz yerleştirir. Zira tarih eğitimi bir toplumun zihinsel haritasının oluşturulmasında en önemli ve kalıcı öğelerden biridir. (Ersanlı, 2015: 15) Yavaş yavaş bilinçaltına inen bu yargıların Öteki ile ilgili ilk verileri oluşturduğu ve toplumların da bu veriler ışığında Öteki'ni tanımladığı bilinmektedir. Bu yüzden hayat boyu hiçbir yerde karşılaşılmamış/tanışılmamış Ötekiler hakkında önyargılı tutumlar geliştirilmesi son derece doğaldır. Böylesi bir sistemin kusursuz işleyebilmesi için de bazı enstrümanlara ihtiyaç duyulmaktadır ki bunun başında okullarda okutulan tarih dersi gelir. Resmi tarih, ulusun kolektif kimliğinin resmi versiyonu olduğu gibi sosyal psikoloji terimiyle dış gruplara karşı iç grup anlayışının da ifadesidir. (Bilgin, 1998: 113) Tarihi ulus merkezci (etnosentrik) bir anlayışla inşa eden devletler özellikle "Ben ve Öteki" sınırlarını net ve kesin çizgilerle belirlemektedir. "Ben ve Öteki" arasındaki rekabet ortamında sosyal karşılaştırma "Ben, Ötekilerden eksik değilim"den ziyade "Ben, Ötekilerden daha fazlayım" önermesiyle yapılır. İç grubun lehine, dış grubun aleyhine olan bu eğilim Ben'i, tarafgir bir anlayışla

yüceltirken, Öteki'ni her zaman olumsuz, eksik ve tehditkâr gösterir. Öteki'ne verilen düşman rol, Biz olgusunu kuvvetlendiren, Öteki korkusunu tetikleyen bir sonuç doğurur. Farklılık yaratma ve heterojenliğin pekiştirilme sürecinde de kolektif kimliğin inşası gerçekleşir. (Bilgin, 1998: 110) Kimliği öznenin, özneyi de Öteki'nin tanımladığı düşünüldüğünde "Biz"im var olabilmemizin ön koşulu Öteki'nin varlığıdır. Biz'in dış sınırı Öteki, Biz'in sonlandığı yerde başlar. (Göka, 2007: 45) Böylece oluşturulan tüm yargılar Öteki'nin algılanmasına, tanımlanmasına ve sunulmasına yardımcı olur. (Ulağlı, 2006: 19)

Öteki'ni oluşturan Ben'in kriterleri bir manada Ben'in bilinçaltındaki korkularını, sempatilerini, değer yargılarını da ortaya koyar. Daniel Henri Pageux'a göre "Ben ile Öteki", arasındaki ilişkinin temelinde zıtlıklar vardır. Zira karşıtlığın tarihte ne kadar etkin olduğu da bilinen bir gerçektir. (Barthes, 2012: 37-46) Çünkü her tarihi olay kendi içinde düşman saydığı Öteki'yi ve karşıtlığın sembolü olan Öteki ile mücadelesini barındırır. Okul müfredatlarında yer alan tarih dersleri ve bu derslere takviye sağlayan popüler tarih kitapları ulusal kimliğin oluşum evresinde önemli destekleyicilerdir. Dolayısıyla her ulus, devlet eliyle kendi milli kimliğini ve milli ideolojisini[12] özellikle tarih kitapları aracılığıyla toplumun üyelerine aktarır.

Yunanistan ve Türkiye örneğinde de tarih eğitiminin ulusun bütünlüğünü ve beraberliğini sağlayan, fertlerin uluslarıyla gurur duymasını hedefleyen ulus merkezci bir anlayış üzerine kurulu olduğu söylenebilir. Kimi zaman akademik tarihçilerin yazdıkları ile müfredatta öğretilen tarih bilgisinin arasında bazı çarpıtmalar da görülmektedir. Tarihin doğası gereği kötüye kullanılması sorunu ki tarih pek çok yanıyla memnun edici olmayan bir bilgi de olabilir, (Özbaran, 1995: 27) 21. yüzyılda dâhi çözüm arayışlarını sürdürmektedir. Üstelik tarihi kötüye kullanmaya ya da çarpıtmaya dayalı sorun sadece Türkiye ve Yunanistan gibi birbirleriyle "çatışan komşuların" (Volkan & Itzkowıtz; 2002) meselesi gibi düşünülmemelidir. Nazi Almanya'sı ve Stalinist Sovyetler Birliği gibi totaliter rejimlerde ya da Norveç ve Danimarka gibi çoğulcu demokrasiyi benimsemiş ülkelerde de benzer sorunların farklı örnekleri mevcuttur. Elbette ki totaliter rejimlerde propaganda amacıyla tarihin kötüye kullanılması olağanüstü boyutlara ulaşmıştır ve demokratik yönetimlerin olduğu ülkelerdeki örneklerle kıyas bile kabul etmez. (Wirth, 2003: 19-20) Ancak genel çerçevede sorunun varlığı ister otoriter olsun ister demokratik ister çatışsın ister Öteki'ne kayıtsız kalsın yadsınamaz.

Bu bildirinin amacı da Türkiye ve Yunanistan'daki tarih eğitiminde din ve milliyetçiliğin Öteki üzerinden nasıl inşa edildiğini popüler tarih kitaplarından seçilen bazı örneklerle karşılıklı kıyaslayarak saptamaktır.

Türkiye ve Yunanistan'daki Popüler Tarih Kitaplarında "Öteki" İnşası

Eric Hobsbawm, *Tarih Üzerine* adlı kitabının on ikinci bölümünde ilginç bir anekdot örneği ile yazısına başlar. Hobsbawm, Andersen'in masalındaki çocuğun kralın çıplak olduğunu keşfetmesinin içinde başka bir önerme daha bulunduğunu belirtir. Evet, kral bir elbise giymelidir. Ama ne türde bir elbise giymelidir? (Hobsbawm, 2009: 210) Türkiye ve Yunanistan örneğinde de tarih eğitimi, "dışarıdan bakan" bir gözle irdelendiğinde, "kralın ne türde bir elbise giymelidir?" sorusuna hâlâ net yanıtlar verebilmiş değildir. Her iki ülkenin tarihinde birinin diğerini ötekileştirdiği sonucu ortaya

[12] Şerif Mardin, ideolojileri bir nevi vaziyet alış/tutum ile açıklamaktadır. Vaziyet alış (attitude), insanın dünyanın diğer görüşlerinden ayırt ettiği bir dünya görüşü karşısında davranışlarından çıkarılmış psikolojik süreç örgütlenmesidir. Vaziyet alışlar, ideolojiler gibi, eyleme yön veren ve onları şekillendiren içyapılardır. (Mardin, 2015: 14-15).

çıkmakla birlikte birbirlerini neden ötekileştirdikleri ve konuyla ilgili reel çözüm önerileri analitik düzeyde irdelenmez. Karşılıklı çözüm arayışlarının çoğunda taraflar Öteki'nin terazi dengesini eşit görmez ve atılacak olumlu adımlar genellikle geri adımla sonlandırılır. (Millas, 1995) Elbette ulusların tarih yazımları siyasi iktidarların niteliği göz önünde bulundurulmadan incelenemez. Büyük dönüşümler, devrimler o ülkeye yeni bir kimlik kazandırıp tarihi bütünüyle olmasa da büyük ölçüde değiştirir. Türkiye ve Yunanistan da ulus-devlet modeli temel alınarak inşa edilen iki devlet örgütlenmesi olmalarından mürekkep ulusal kimliklerini oluşturmak ve güçlendirmek amacıyla tarih eğitimini bir araç haline getirmişlerdir. Dolayısıyla Türk-Yunan tarih eğitiminde sıkı sıkıya bağlanılan temel ilke milliyetçilik olmuştur. Zira milli birlik ruhu üflenmiş bir devlet, ulus devlet olarak ete kemiğe bürünebilir. (Can, 2013: 124)

Vatanperverlik ve milliyet şuurunun kaynaşımı şeklinde nitelendirilebilecek milliyetçilik (Hayes, 2010: 12) ulus-devletlerin en önemli dayanak noktasını oluşturur. Vatanperverlik duygusunun genç nesillere kazandırılmasında okullarda okutulan tarih eğitiminin önemi büyüktür. Nitekim milli eğitimin temel görevlerinden biri de bireyin iradesiyle milletin iradesini okullarda tarih dersleri aracılığıyla birleştirmektir. Bu doğrultuda tarih eğitimi asli görevlerinden biri sayılan bilgi aktarımının dışında ulusal kimliğin inşa sürecinde de etkin rol üstlenir. (Safran, 2008: 14) Ulus kimlik inşasında lokomotif görev üstlenen tarih eğitimi destansı zaferler, dram yüklü mağlubiyetler, kahraman liderler ve ötekileri içeren ulusal mitler ile vatanperver duyguları sağlamlaştırıp bireyin ülkesine karşı bağlılığını ve sorumluluğunu derinleştirir. (Elban, 2015: 1306)

Modern bir gelişme sayılan milliyetçilik, 18. yy. ile birlikte kaynağını Avrupa'da bulmuş ve Avrupa'nın "örnek-model" etkisi Batı medeniyetinin diğer tüm bölgelerinde, Amerika'da, sonrasında Asya ve Afrika'nın geniş topraklarında tesirini devam ettirip cihanşümul bir politik akım haline gelmiştir. Özkırımlı, milliyetçiliğin 18. yüzyılın sonlarına doğru, birbiriyle ilişkisi olmayan tarihsel süreçlerin kesiştiği noktada ortaya çıktığını ve bir kez yaratıldıktan sonra kopya edilebilir nitelik kazandığını ifade eder. (Özkırımlı, 1999: 168) Bu noktada milliyetçilik farklı coğrafyalara ve toplumlara uygulanabilmekle beraber karşıt siyasi görüşlerle de uyum sağlayabilmektedir. Burada belirtilmesi gereken belki en önemli konu "millet", "milliyet" ve "milliyetçilik" kelimelerinin kullanılışındaki muğlaklıktır. Etimolojik olarak millet (nation), Latince ırk teriminden türemiştir. Başta kabileler ile ilgili anlam taşıyan millet, sonraları sadece bir halkı (folk) ya da milliyeti (nationality) değil aynı zamanda bağımsız bir devleti belirtmek için de kullanılmaya başlanmıştır. (Hayes, 2010: 9) Vatanperverlik (patriotism) ve Milliyetçilik (nationalism) arasındaki ince çizgide kelimelerin yer değiştirmesi ve iç içe geçmesi bu yüzden olasılığı yüksek bir durumdur. Çünkü milliyetçilik bağımsız devletin baş argümanlarından biri olarak devleti ayakta tutan direkler gibi görülür. Türkiye ve Yunanistan için milliyetçilik kavramı da ari ırk ya da etnik kimlik üstünlüğü gibi faşizme kapı aralayan ifadelerle bağdaştırılmaz. Fakat her iki ülkede de ayrılıkçı akımlar tarafından belli dönemlerde etnik kimlik talepleri dile getirilmektedir. "Ulus, her şeyden önce ulusallaştırma eylemidir" mottosunu özümsemiş bu akımlar varlıklarını bir etnik kimlik iddiasına dayandırmakta ve etnik temele dayalı bir "ulus" yaratma yönüne gitmektedir. (Bilgin, 1998: 113)

Türkiye ve Yunanistan'da ulusal kimliğin oluşturulmasında milliyetçiliğin işlevi tartışılmaz önemdedir. Ancak Türk ve Yunan milliyetçiliğinin ulusal kimlikte yer edinen fonksiyonu milliyetçiliğin etnik temele dayalı biricikliğiyle kutsallaştırılmış öncü kimlik tanımından müstakil, vatandaşlık ve vatan bağıyla belirlenen siyasi kimlik tanımı üzerinden şekillenmiştir. Her iki taraf da

biyolojik manada ayırt edici ırk iddiası ile milliyetçi anlayışı kurgulamaz, daha ziyade ülke sevgisi gibi sadakati içeren bir his ile milliyetçiliği üretir.[13] Nitekim milliyetçilik, ataların yaşadığı ve tarihin bir yurt olarak belirlediği yere ait olma anlamında "toprak" ile doğrudan ilgilidir. Etnik aidiyet açısından önemli olan bu toprak parçasına ulusun üyelerinin sevgi ve bağlılık hissiyle bağlanması *kutsal yurt* (vatan) kavramını meydana getirir. (Smith, 2014: 44) Ulus-devletler yurttaşlarından kutsal addettiği vatan toprağını korumak için çok önemli fedakârlıklar ister. Bu fedakârlıklardan birisi vatan uğruna yaşamı feda etmek bile olabilir. Uğrunda yaşamın feda edileceği bir toprak sadece soyut bir mekân olarak analiz edilemez. O mekâna (space) anlam yükleyerek yere (space) dönüştürüldüğünde, ona bir kimlik kazandırıldığında, uğrunda fedakârlık yapılabilecek hale gelir. (Tekeli, 1998b: 114) Türkiye ve Yunanistan'daki tarih eğitimi de bireyin ikinci kat giysisine (etnik kat) milliyetçilik dokusunu işleyerek grup kimliğinin destek direğini oluşturur. Öteki üzerinden inşa edilen ulus kimliği bilhassa kutsal addettiği vatan toprağına karşı yapılan dış tehditle sınanmışsa ya da sınanıyorsa ulusun birliği ve beraberliğinde daha fazla kenetlenme olur.

Türkiye ve Yunanistan arasında da politik nedenlerin dışında sahip oldukları ortak tarihi miras birbirlerini ötekileştirmek ve olumsuz klişeleri yaratmak hususunda gerekli uygun zemini sağlamaktadır. Zira Türk-Yunan ilişkilerinde etkin rol oynayan tarihi geçmiş Öteki ile arasındaki zıtlıklar üzerine kuruludur. Örneğin Osmanlı Devleti'nin hanedanlık olması yönündeki ilk savaş 1302 Koyunhisar (Bapheus) Savaşıdır ve bu savaş Bizans'a karşı yapılmıştır. Koyunhisar, aynı zamanda, Osman Bey'in bir hanedan kurucusu durumuna gelmesini de sağlayan bir savaştır ve Türk tarihinde Osmanlı hanedanının dolayısıyla Osmanlı Devleti'nin kesin kuruluş tarihi olarak kabul edilmiştir. (İnalcık, 2014: 16-17) Yani Osmanlı Devlet'i Bizans'a karşı yapılan ilk savaş ile kurulmuştur. Yunan Devleti'nin kuruluşu olan 1821 Mora İsyanı da Yunan tarih yazımında Osmanlı İmparatorluğuna karşı verilen dokuz senelik silahlı bir mücadeledir. Oysa aynı tarih Türk tarih yazımında Osmanlı İmparatorluğunun içerden yıkımını başlatan ilk isyan hareketi biçiminde ifade edilir. (Millas, 1995: 25) Gene Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu sayılan 1922, Türk tarih yazımında Yunanlara karşı kazanılan askeri bir zaferken; Yunan tarih yazımında ise Yunan iredentasının köklerini oluşturan Megali İdea'nın çöküşüdür.

Türk ve Yunan tarihini ilgilendiren bir diğer örnek Büyük Taarruz (26 Ağustos 1922) ile Malazgirt Savaşı (26 Ağustos 1071) arasında kurulan paralelliktir. Her iki zaferin aynı günde olması (26 Ağustos), amaçları (Yunanları yenmek) ve her iki kahramanın (Alparslan ve Atatürk) ahlaki faziletleri arasında oluşturulan köprüde Malazgirt Zaferi, Modern Türkiye'nin müjdecisi, Büyük Taarruz ise Türklerin kadim zaferi olarak kabul edilmektedir. Bu suretle, Türk-Anadolu tarihi Yunanlara karşı kazanılmış iki zaferin sağladığı temel üzerinden yükselir. Dolayısıyla tüm Türk tarihi boyunca Yunan başlıca düşman görülmüştür. (Copeaux, 1998: 78) Dünya tarihi için ender sayılabilecek bu mütekabiliyette (Frangoudaki & Dragona, 1997: 143) her iki taraf kendi tarihinin zirve yerlerinde Öteki'ne düşman rolünü vermiş ve Öteki'nin milli kimliğinin oluşmasında önemli bir rol üstlenmiştir.

1821 Mora İsyanı sonrasında yeni bir ulus devlet örgütlenmesiyle tarih sahnesine çıkan Yunanistan kendi ulus kimliğini oluşturmak için Öteki üzerinden tarih inşasını gerçekleştirmiştir. Osmanlı'ya karşı çıkarılan isyan sonunda bağımsızlığını kazanan Yunanistan için "milli Öteki" Türklerdir. Ulus tarih

[13] Gellner, Kedourie ve Anderson, milliyetçiliğin icat edilmiş bir doktrin olduğu görüşündedir. Bu ekolün temsilcileri milliyetçiliği ulusların kendi kendilerinin bilincine varması olarak görmez. Milliyetçiliğin ulusları mevcut olmadığı yerde icat ettiğini savunur. (Anderson, 2009: 20-21).

anlatılarında da kendi kimliklerinin karşıt diyalekti şeklinde Türkleri kullanmış ve ulusal birliklerini de "düşman Öteki" gördükleri Türkler üzerinden oluşturmuştur. Bu tarih anlatısında Türkler, Yunanların ezeli düşmanlarıdır. "Barbar", "inançsız" Türkler, Yunanların ulus homojenliğini ve dinsel özgürlüğünü tehdit eden unsurlar olarak gösterilir. Yunan tarihi açısından Osmanlı hâkimiyet dönemi, Helenizmin kültürel ve fiziksel varlığını ve Yunan ulusunun var olabilmesi için gerekli olan öğeleri tehlikeye düşürmüştür. (Frangoudaki & Dragona, 1997: 352,367) Türklerle birlikte geçirilen dört yüz yıl, Yunan tarihinde "karanlık çağ" addedilen *Turkokratia* kelimesi ile nitelendirilir. Osmanlı hâkimiyet dönemi (Turkokratia) baskının ve kültürel geri kalmışlığın sembolü biçiminde ifade edilir. Türkler, Hıristiyan Ortodokslar üzerinde yıllarca baskı kurmuşlar ve onları dışlamışlardır. Yunanların iddiasına göre *"Türkler kiliselerin inşalarını yasakladıkları için Yunanlar da gizli ve habersiz bir şekilde kendi kiliselerini kurmuşlardır."* (Kafetzopoulou, 1995: 65)

Osmanlı'daki millet sistemi içinde kendi kimliğini "Ortodoks Helenler" olarak tanımlayan Yunanların hem dini hem de kültürel kimlik algısı vardır. (Kitromilidis, 2012: 57) Her iki kimlik, birbirine homojenize olmuş tek bir bütün olarak düşünülür. Helenizm ve Ortodoksluk birbirinden bağımsız iki müstakil unsur değildir. Helen olmanın temel koşulu Ortodoks olmaktan geçer. Bu nedenle Yunanistan'da milliyetçilik ve din birbirlerinin tamamlayıcısı konumundadır ve "Yunan kimdir?" sorusunun cevabı da sadece etnik değil aynı zamanda dinseldir. Dolayısıyla Yunanlar "Ortodoks Helenler"dir. Nitekim dinin en temel özelliklerinden biri cemaat teşkil etmesidir. Din ferdi olmanın yanı sıra ferdi aşan sosyal karaktere de sahiptir. Bu da dinin bir topluma mal olması demektir. (Kaymak & Öztürk Aykaç, 2014: 335) Yunanistan örneğinde de Ortodoksluk Helen toplumuna mal olmuş kritik bir değerdir.

Yunan tarih eğitiminde Osmanlı döneminin Yunanların bilimsel ve kültürel geriliğinin sebebi olarak düzmece bir tarih kurgusuyla gösterilmesi aşikâr bir durumdur: "*Türkler gerçek bir aydınlanma düşmanıdır. Maneviyat ateşini her şekilde yok etmeye çabalarlar."* (Aleksiou, 1981: 31) *Gizli Okul* miti ile desteklenen bu tarih tezi Türklerin Yunanların eğitimini ve dillerini yasaklaması ve bu nedenden ötürü Yunanların gece yarısı papazlar eşliğinde kiliselerde gizlice eğitimlerini sürdürdüğü iddiasına dayandırılır. Bu sayede Yunanların dillerini unutmadığının altı çizilir. Kısacası kilise, Yunan ulusunun varlık sebebi olan dillerini ve kültürlerini "barbar" saydıkları Türklerden korumuştur. Milliyetçi akımların kendi amaçlarına uygun tarihler yazması ve tarihle oynaması Yunanistan örneğinde de görülmektedir. Etnosantrik perspektifle oluşturulan tarihi kurgu Yunanları komşusuna karşı ortak nefretle birleşmiş bir topluma dönüştürür. Osmanlı, Yunan ulus kimliğini tehdit eden ve aynı zamanda Ortodoksluğa karşı baskı oluşturan "tiranlar" biçiminde algıya sunulur: *"Dile kolay dört koca yüzyıl tiran Türkler kendi hâkimiyetlerini kuvvetlendirmek amacıyla reaya üzerinde her tür baskıyı kurdular. Hiçbir sınır ve denetim olmaksızın Türkler Yunanların mülklerini, onurlarını hatta hayatlarını bile kendi ellerinde tuttular. Çocuklarımıza karanlık bir gelecek hazırladılar."* (Bikos, 1999: 9-10)

Yunanistan kendi ulusal kimlik inşasında tarih aracılığıyla Türkler üzerinden belli bir propagandist söylem geliştirmiştir. Bilhassa tarih anlatılarında Öteki gördüğü Türkler ile ilgili kullanılan ifadeler ve oluşturulan imajlar çoğunlukla olumsuz, hatta çoğu yerde gerçek dışı sayılabilecek kadar abartılıdır. Yunan tarihi, genellikle, ulusal yalnızlığın vurgulandığı ve Yunanların kardeşsiz bir ulus olduğu fikrinin savunulduğu örneklerle doludur. Yunan ulusu kendisine her daim zarar vermek isteyen bir düşman kıskacındadır ve bu asırlık düşman da coğrafi komşusu Türklerdir. Yunanistan'ın Balkan

coğrafyasında yeni bir devlet olarak ortaya çıktığı tarihten beri (1830) Yunan siyasetinin ve eğitiminin arka perdesinde yer alan kilise, Yunan tarih inşasında da gizli fakat etkin bir rol üstlenmiştir. Bilhassa Helenizm ve Ortodoksluk üzerine inşa edilmiş Yunan tarihi din ve milliyetçilik gibi iki önemli sacayağından destek alır. Yunanistan'da tarih eğitimi, Ortodoks Helen senteziyle yoğrulan seçkin millet algısı üzerine şekillenmiştir. Atalarını Antik Yunan'a bağlayan Yunanların kibir düzeyindeki övgüsü bu noktada dikkat çekicidir. Yunan ulusunun şanlı geçmişi en sık tekrarlanan konuların başında gelir. Yunan olmanın ayrıcalığı sürekli vurgulanır.

Yunanistan'daki tarih eğitiminde Helenizm ve Ortodoksluk kavramları ulusun kimlik arayışları doğrultusunda ortaya çıkmış iki kuvvetli yapıştırıcıdır. Yunan ulusunu bir arada tutan ve Biz algısını yaratan iki önemli unsur aynı zamanda düşman Öteki olarak gördüğü Türk algısını da kolektif belleğe kolayca yerleştirir. Kendi ulus kimliğini din ve milliyetçilik üzerinden tanımlayan Yunanistan gerek Ortodoksluğa gerek Hellenizme karşı tehdit oluşturan her şeye karşı olumsuz bir söylem geliştirmiştir. Pek çok tarih anlatısı Türklerin Ortodoksları Müslümanlaştırmaları üzerine kuruludur. Bu türden anlatılarda türlü eziyet ve baskılarla Yunanların dinini değiştirmek isteyen Türkler akıl almaz işkence yöntemlerini kullanarak Yunanlara eziyet etmektedir. Bu örneklerin çoğunda din değiştirmeyen Yunanlar, Türkler tarafından dehşetengiz işkencelerle öldürülürler: *"Müslümanlığı seçmeyen Hıristiyan çocuğa Türk bıçağı sapladı. Çocuğun kalbinden süzülen kan yere damladı ve nefesi bir anda son buldu."* (Madenlidis,2010: 120-121) Yunanistan'da resmi tarih kitaplarında ve müfredat kitaplarını destekler nitelikteki popüler tarih kitaplarında tüm olay örgüsü Türklerin Yunanların dillerini ve dinlerini özgürce yaşamalarını engellediklerine yönelik kurgu üzerine şekillenmektedir. Bir nevi ulusu bir arada tutan bu türden mitler, Yunan algısında gerçek mi hayal mi ikilemi yaşamaksızın kolayca kabul görmüştür. Yunan dimağında Türkler, "Asyalı barbarlar" imgesinden öteye geçememiştir. Osmanlı hâkimiyetine karşı direnen Yunan kahramanlar da sembol şahsiyetlere dönüştürülerek yüceltilmiş aktörler olarak Yunan tarihinde yer edinmişlerdir.

Türkiye'de ise tarihin Türk *ethnos*'u üzerine kurulu güçlü bir etnik karakteri olduğu söylenebilir. Toplum yapısını, siyasal-hukuksal örgütlenmesini "çokluluk" esasına göre düzenleyen Osmanlı Devleti'nin iç ve dış etkiler sonucunda dağılma sürecine girmesi, farklı etnik grupların ulus oluşturma gayesiyle ayaklanması, Osmanlı'da "biz kimiz?" sorusuna Türklüğü hatırlatmış ve böylece Türk ulusal kimliğinin argümanları yavaş yavaş şekillenmeye başlamıştır. (Can, 2013: 124)Milli tarih açısından bakıldığında 19. Yüzyılda Tanzimat Fermanı ve Islahat Fermanı sonucunda gelişen Osmanlıcılık fikri tarih ders kitaplarına vatandaşlık kimliği olarak girmiş; II. Abdülhamid döneminde İslamcılık ile birlikte Osmanlıcılık fikri dini merkezli bir boyut kazanmıştır. II. Meşrutiyet ile birlikte tarih eğitimi vatanperver bir yapıya bürünmüştür. Ancak Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yılları ulusal bir kimlik oluşturma sürecinin başlangıcı biçiminde düşünülebilir. Tüm devrimci hareketlerde geçerli olduğu üzere kendinden önceki sosyal-siyasal örgütlenme biçimleriyle ilişkiyi kesme ya da araya mesafe koyma zorunluluğu Türkiye Cumhuriyeti için de Osmanlı'dan ve onun temsil ettiği şeylerden kopmaları getirmiştir. Türkiye Cumhuriyeti kurulurken eski kimlikler silindiğinden yeni bir kimlik inşa etmenin zarureti doğmuştur. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti her ne kadar politik ve sosyal kulvarda modernleşmeci ve sekülarizasyona dayalı bir perspektif izlemiş olsa da Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren beliren kimlik arayışı ve inşası bir taraftan modernleşmenin ve evrenselciliğin öte yandan farklılığın ve milliyetçiliğin çelişkisini yaşamıştır. Örneğin Atatürk'ün "Türk'üm demeyi", "Türk olmaya" üstün tutan "Ne mutlu Türk'üm diyene" vecizesi ulusa aidiyeti yurttaşlık ilişkisi olarak kavramlaştırma gayesini taşımasına rağmen ki 1924 yılında tesis edilen Teşkilat-ı Esasiye Kanununun

88. maddesi "Türk ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibariyle "Türk" dendiğini ve farklı etnik kökenden gelenlerin "Türklüğü iradi olarak seçmesi halinde Türk olacağını" belirtmiştir, Güneş-Dil teorisi ve Ergenekon mitosu gibi Türklüğü daha ziyade etnik yanıyla öne çıkarıp yücelten etnosantrik eğilimler de belirmiştir. Öte yandan bu türden sapmalar Türk toplumunun kendine güvenini arttırmasına, ulus merkezci anlayışın uyanmasına da yardımcı olmuştur. (Bilgin, 1998: 114-118)

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyet'inde ulusal birlikteliği tarihsel bir tabana oturtmak için Türk kimliği ortaya çıkarılmış ve ulus devlette tercih edilen milli tarih anlayışına hâkimiyet kazandırılmıştır. (Turan, 1997: 143) Türk ulus tarihinde kutsal toprak söyleminin inşa edildiği yer ise Anadolu'dur. Bu topoğrafya ulusun düşmana karşı korunacağı bir mekân olmanın dışında 1923'te çizilen sınırlar dâhilinde kurulan Cumhuriyet'i de meşru kılmanın dayanağını oluşturur. Bu sebeple Anadolu'daki Türk varlığının sürekliliğinde Anadolu Selçuklularının rolü oldukça önemli görülür. (Copeaux, 1998: 70-72) Bilhassa Sultan Alparslan, Battal Gazi gibi ünlü Türk atalar ulusun kimliğinde Türk varlığını yücelten ve Türklük bilincini oluşturan örnek sembol kahramanlardır. "Mukaddes alıntılar" şeklinde yorumlanabilecek bu türden referanslar mukaddes emaneti (Anadolu toprakları) kutsallaştıran unsurlar olarak görülürler. (Copeaux, 1998: 73) Kolektif belleği şekillendiren ortak geçmiş, kolektif kimliğe değerler ve anlamlar yükleyerek tarihsel anıları ulus mitlerine dönüştürür. (Bilgin, 1998: 109) Sultan Alparslan gibi Türklerin tüm ataları cesaret ve kahramanlıkla özdeşleştirildiğinden Türk'ün manası da güç ve kudret ile eş değer görülmektedir. "*…yaşıtı olan çocuklar arasında en hızlı koşup rakiplerini geride bırakan; yayını en fazla gerip, okunu en uzağa fırlatan Alparslan'dı. Aynı anda yaşıtı iki kişiyle güreşerek onları yenen; iri boynuzlu koçun sırtına binip de yere düşmeyen; koşarken av bıçağını çekerek kütüğe en iyi isabet ettiren yine Alparslan idi."* (Dikmen, 2012: 28)

Selçuklu Sultanı Alparslan'ın birlikleri tarafından Bizans ordusunun yenildiği Malazgirt Savaşı Anadolu'yu kesin olarak Türklere açan ve böylece Türkiye tarihini de başlatan münferit bir olaydır. Türk tarihinde altı çizilen bu başarı Türk ulusu açısından kurucu bir olay ve resmi tarih yazımının da temel dayanağıdır. Ebedi Türk vatanının başlangıcı görülen Malazgirt Savaşı, Modern Türkiye'nin varlığını meşrulaştıran güncel bir anlama da sahiptir. Türk kimliğine karşı Öteki kabul edilen Bizans İmparatoru Romen Diyojen'in teslim olma öyküsü güçlü bir duygu yüküyle doludur. Öteki karşısında belirlenen tavır Türklerin genel manada askeri ve insani erdemini de vurgular. Öyle ki 26 Ağustos 1071 Malazgirt Savaşında Sultan Alparslan'ın Bizans İmparatoru Diyojen'e sergilediği üstün tavır, 26 Ağustos 1922 Büyük Taarruz'da Mustafa Kemal'in Türk ordusuna esir düşen Yunan komutanı Trikoupis'e gösterdiği yaklaşımla aynı değeri taşımaktadır. Bu tarihsel *de javu* sadece Türklerin gücünü tescillemez aynı zamanda insancıl boyutta alicenap olduğunu da pekiştirir. Türkler hiçbir zaman esire ve âcize fenalık etmez vurgusu her iki tarihi örnekte de doğrulanmış olur. (Copeaux, 2000: 158-165) *"Korkmayın! Töremizde aman dileyene kılıç kalkmaz."* (Dikmen, 2012: 57)

Malazgirt Savaşı'nın tarihsel boyutunun dışında ikinci çerçevesini din oluşturmaktadır. "Türk tarihi kendine has bir tarihtir" tezine sahip çıkan kesim aynı zamanda Türk-İslam sentezini de meydana getirmiştir. Türk Tarih Tezinin gündemden sildiği Selçuklu ve Osmanlı dönemi yeniden rehabilite edilerek Biz olgusunu kuvvetlendirir. (Neumann, 1998: 103) Ortaçağ'da Biz'i temsil edenler artık Selçuklu ve Osmanlı'dır. Malazgirt Savaşı ile Anadolu sadece bir Türk yurdu olmakla kalmaz aynı zamanda Hıristiyan Bizans kimliğine karşı İslami kimliğe de bürünür. Türkler gaza ile topraklarını genişletirken, İslamiyet'in yayılmasını da hızlandırırlar. Türklerin İslamiyet'in koruyuculuğunu ve liderliğini üstlenmiş olması onların fetihlerini meşrulaştıran bir sonuç da yaratmaktadır. Nitekim 29

Mayıs 1453 tarihinde İstanbul'un fethedilmesi Türk-İslam kimliği söyleminin en önemli parçasını oluşturur. Türklerin Bizans'a karşı askeri üstünlüğü hem ahlaki hem dini boyutta düşünülür. Yedi asır önce Hz. Muhammed'in müjde veren hadisi şerifini Türklerin yerine getirmesi ayrı bir kutsiyet taşır. Öte yandan Yunanlar, bir kez daha, Türklerle özdeşleşmiş hoşgörüden yaralanmışlardır. (Copeaux, 1998: 80) *"Sultan Fatih, İstanbul'u fethettikten sonra Bizansların kiliselerine zarar vermedi ve onların dinlerine karışmadı."* (Yeşilçayır, 2012: 122)

Anadolu'nun Türkler için "anavatan" olarak kutsanması sürecinde Çanakkale ve Kurtuluş Savaşı'nın da müstesna yeri bulunmaktadır. Bilhassa Kurtuluş Savaşı ile birlikte Yunanlar ve Yunan Tarihi, Anadolu ile daha fazla bağdaştırılır. 1919-1922 yılları arasında Yunan ordusunun Anadolu işgali Yunanların Öteki konumlandırılmasında mühim bir yer edinir. Yunanların 1919 yılındaki Anadolu işgalinin anıları Türk tarafında tehditlere karşı büyük bir duyarlılığa neden olmuştur. Türkiye'yi tehdit eden Yunan tehlikesinin defalarca altı çizilir. Zira hem Türklüğe hem de İslamiyet'e karşı nefret duyan Yunanların Ötekiliği diğer uluslarla kıyaslandığında çok daha acımasız ve tehlikelidir: *"İzmir'de savunmasız Türk askerlerini işkencelerle şehit eden Yunan askerleri, çocuklarımızı, kadınlarımızı ve ihtiyarlarımızı öldürerek hızla ilerlemektedir."* (Oral, 2009: 110)

Türkiye'deki tarih kitaplarında düşman Öteki'lerden biri olarak karşımıza çıkan Yunanlar ulus kimliğinin oluşturulmasında kritik bir rol üstlenmişlerdir. Çoğu felaketin sembolü niteliğinde adeta birer günah keçileridir. Stephen Mennel, savaşçı toplumlarda farklı olanın dost-düşman veya iyi-kötü ayrımıyla algılandığını ifade eder. (Mennel, 1994: 186) Kimliğin Öteki üzerinden inşa sürecinde Öteki doğası gereği olumsuzluk barındıran taraftır. Öteki, negatif anlamıyla bizden olmayan olduğu için farklıdır, farklı olan da kötüdür. (Clastres, 1992: 51) Öteki'nin varlığı bireyi kötülüklerinden arındırır, Öteki'ne yüklediği niteliklerle kendini rahatlatır ve sosyal düzeni korur. (Karaduman, 2010: 2889) Dolayısıyla Türkler için de Yunanlar Türk ulusunu vatan müdafaasında bir araya getiren önemli dış mihrak olarak görülür. Yunanlar Anadolu işgaliyle gerek dini gerek milli değerleri ayaklar altına alan ezeli düşmanlar olduğundan her zaman dikkat edilmesi ve hatta önlem alınması gereken komşulardır. Olumsuz Yunan imajının kökleri İzmir'in/Anadolu'nun işgal yıllarına dayandırılır. Bu nedenle Türk tarihinde Yunanlardan olumlu yönde bahsedilmez ve ulus mevcudiyetlerinin tehdidi oldukları için arkadan vuran düşmanlar biçiminde lanse edilirler. Yunanlar esirlerine ekmek ve su vermeyecek kadar merhametsizdir. (Teres, 2010: 7) Yunanlar kadın, çocuk; genç, yaşlı demeden acımasızca öldüren küstah kişilerdir: *"Kudurmuş gibi ilerleyen ve yayılan Yunan askerleri "* (Oral, 2009: 110) her tür mezalimi Türklere gösterir: *"Yunanlar köye girmişti. Kahkahalar atarak yakıyor, yıkıyor, öldürüyorlardı. Köyü dolaşırken feci şeyler gördüm. Bir kadının karnını süngülerle parçalıyorlar, bir çocuğu kurşunluyorlardı. Yürümeye başlamış bir bebeği yerde süngülüyordu."* (Oral, 2009: 118-119) Kutsalı hiçe sayan Yunanlar aynı zamanda cami yakan, türbe ve mezarlara zarar verenler kâfirlerdir. (Oral, 2009: 190)

Sonuç

Tarihin üç türünden biri olan *abidevi tarih* büyüklüğün tarihidir ve büyük olanı ebedileştirmek gayesindedir. Nietzsche'ye göre resmi tarih da abidevi tarih kategorisindedir. Resmi tarih eğitiminde ulusun büyüklüğünün kesintisiz sürekliliğine dikkat çekilir ve ulusun şanlı geçmişi, bu geçmişin kahramanları tarih derslerinin muhteviyatını belirler. Türkiye ve Yunanistan örneğinde de abidevi tarih Milli Eğitim'in tarih derslerinde bilhassa din ve milliyetçilik ekseninde oluşturulan benzer örneklerle karşımıza çıkmaktadır. Her iki ulus da tarih eğitiminde etnosantrik bir anlayışla sınırlarını çizer ve

kendi farklılığını ortaya koyar. Ulusal kimliğini Öteki üzerinden tanımlayan bu farklılık daha çok din ve milliyetçilik unsurları içine gizlenmiş belli başlı argümanlarla oluşturulur. Bu nedenle iki ülkenin tarih eğitiminde kültürel ve dinsel kimlik tek bir bütünde düşünülür ve ulus kimliğine tehdit oluşturan tüm unsurlar "düşman" metaforuyla ötekileştirilir.

Türkiye ve Yunanistan'daki tarih eğitimi karşılaştırmalı incelendiğinde pek çok ortak noktayı içinde barındıran ender örneklerden birini oluşturur. İki ülkenin tarih eğitimi bilhassa 90'lı yılların başından itibaren Avrupa Birliği kararları ve UNESCO'nun desteği[14] doğrultusunda ulus merkezci, yabancı düşmanlığını körükleyici ve ötekileştirici taraflarını törpülemiş ve müfredata giren yeni ders kitaplarında Öteki'ne karşı geliştirilen saldırgan ve aşağılayıcı ifadeler minimum düzeye indirgenmiştir. Her ne kadar tarihi olaylar evrensellik kriterleri içinde değerlendirilmeye çalışılsa da hâlâ tam manasıyla ulus merkezci yapısından sıyrılabilmiş de değildir. Türk-İslam kimliğine müteakip Helen-Ortodoks kimliği mevcut tarih eğitiminin baş argümanlarından biri olarak kullanılmaya ve Öteki üzerinden şekillendirilmeye devam etmektedir.

[14] 1974 yılında UNESCO Genel Konferansında ders kitapları üzerine karşılaştırmalı incelemelerin önemi teyit edilmiş ve düzenlenen 18 toplantısında "Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış için Eğitim ile İnsan Haklarına ve Temel Özgürlüklere İlişkin Eğitim konusunda Tavsiye Kararı" benimsenmiştir. Bu normatif belgede evrensel değerlerin altı çizilmiş ve öğrencilerin zihnine sırf bilgilerin değil tutumların da yerleştirilmesine ilişkin eğitim malzemelerinin hazırlanması kararı alınmıştır. 1974 yılına ait tavsiye kararının benimsenmesi ve uygulanması sonucunda Avrupa, Latin Amerika ve Afrika'daki ders kitapları üzerine görüş alışverişine yönelik bir dizi yeni girişim başlatılmıştır. 1988'de Georg Eckert Enstitüsü'nde "İnsanlığın Başlıca Sorunlarının Okul Müfredatlarında ve Ders Kitaplarında Sunulmasını ve İncelenmesini Yetkinleştirecek Kriterler Tavsiye Etmeye Yönelik Uluslararası Görüş Alışverişi" konulu bir konferans düzenlenmiştir. 1991'de Avustralya'da ders kitabı yazarlarının ve öğretmenlerin pratik çalışmaları sırasında söz konusu kriterlerden yararlanmalarını sağlamak üzere bir uzmanlar toplantısı yapılmış ve toplantıda alınan kararlar ileriye doğru atılacak adımlarda önemli bir rol üstlenmiştir. 1992'de Georg Eckert Enstitüsü bünyesinde Uluslararası Ders Kitabı Araştırmaları Ağı'nın kurulması gerçekleştirilmiştir. (Pingel, 2004: 13-15).

Kaynakça

Aleksiou, İoannis, (1981) *Ethnomartires [Ulus şehitleri]*, Athina: Zoi.

Aslan, Erdal & AKÇALI, Aslı Avcı, (2007) "Kimlik Sunumu Olarak Tarih Eğitimi", *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, s. 125-132.

Barthes, Roland, (2012) *Göstergebilimsel Serüven*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Anderson, Benedict, (2009) *Hayali Cemaatler. Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması*, Çeviren: İskender Savaşır, İstanbul: Metis.

Bikos, Petros, (1999) *Rigas Fereos, o Ethnomartiras tis Epanastasis [Rigas Fereos, Devrim Şehidi]*, Athina: Stratiki.

Bilgin, Nuri, (1998) "Kimlik Arayışı Olarak Resmi Tarih", Salih Özbaran, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s. 107-122.

Bilgin, Nuri, (2003) *Sosyal Psikoloji Sözlüğü*, İstanbul: Bağlam.

Can, İslam, (2013) "Türk Ulusal Kimliğinin İnşasında Milli Eğitim İdeolojisinin Rolü", *Sosyoloji Divanı*, 1, Ocak-Haziran, s. 123-147.

Clastres, Pıerre, (1992) *Vahşi Savaşçının Mutsuzluğu*, İstanbul: Ayrıntı.

Copeaux, Etıenne, (2000) *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993). Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*, Çeviren: Ali Berktay, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Copeaux, Etienne, (1998) "Türk Kimlik Söyleminin Topografyası ve Kronografisi", *Tarih Eğitimi ve Tarihte Öteki Sorunu*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s. 70-84.

Dikmen, Selahattin, (2012) *Sultan Alparslan*, İstanbul: Muştu.

Elban, Mehmet, (2015) "Tarih Eğitimi ve Vatanseverlik Üzerine Bazı Düşünceler", *Uluslararası Türkçe Eğitim Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı 4/3, s. 1302-1319.

Ersanlı, Büşra, (2015) *İktidar ve Tarih. Türkiye'de "Resmi Tarih Tezinin Oluşumu (1929-1937)*, İstanbul: İletişim.

Frangoudaki, Anna & Dragona, Thalia (1997) *Ti eınaı i patrida mas, Ethonokentrismos stin Ekpaıdevsi [Vatanımız nedir? Eğitimde ulusmerkezcilik]*, Athina: Aleksandria.

Göka, Erol, (2007) "Fanatizmin Psikolojisi ve Türklerin Psikolojisinde Fanatizm", *Cogito*, Sayı: 53, İstanbul, s. 37-62.

Hayes, Carlton J. H., (2010) *Milliyetçilik: Bir Din. Batı Siyasal Düşüncesinde Ulusalcılık Tasavvuru*, İstanbul: İz Yayınları.

Hobsbawm, Eric J., (2009) *Tarih Üzerine*, Çeviren: Osman Akınhay, İstanbul: Agora Kitaplığı.

İnalcık, Halil, (2014). *Devlet-i Aliyye. Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Araştırmalar –I, Klasik dönem (1320-1606), Siyasal, Kurumsal ve Ekonomik Gelişim*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kafetzopoulou, Aliki A., (1995) *Lae mou Yennaıe [Benim cesur vatanım]*, Athina: Elpis.

Karaduman, Sibel, (2010) "Modernizmden Postmodernizme Kimliğin Yapısal Dönüşümü" *Journal of Yaşar University,* C. 17, S. 5, s. 2886-2889.

Kaymak Gülsüm & AYKAÇ ÖZTÜRK Nilüfer, (2014) "Milliyetçi Kimliğin Dinsel Dönüşümü", *Turkish Studies,* Volume 9/11, s. 333-344.

Kedourie, Elie, (2017) Avrupa'da Milliyetçilik, Çeviren: Haluk Timurtaş, İstanbul: Köprü Kitapları.

Kitromilidis, Pashalis, (2012) "Noeres koınotites kaı oı aparhes tou ethnikou zitimatos sta Valkania" [Kuzey toplulukları ve Balkanlar'da ulusal sorunların başlangıcı], *Ethniki Taftotita ke Ethnikismos stin Neoteri Ellada*, Athina: MİET, s. 53-131.

Korkmaz, Leman (2012) "Ulusal Kimliğin Semboller ve Erovizyonla Temsili", *Pivolka*, Sayı: 21, Yıl: 7, Mart, s. 2-5.

Madenlidis, İgnatios, (2010) *Anipohoritos Neomartis Larisis, Agios İoannis o Monembasiotis [Larissa'nın Boyun eğemez şehidi, Monemvasialı Aziz İoannis]*, Athina: Sotir.

Mardin, Şerif, (2015) *Din ve İdeoloji*, İstanbul: İletişim.

Megill, Allan, (1998) "History, memory, identity", *History of the Human Sciences*, Vol: 11, No: 3, London (Thousand Oaks and New Delhi), s. 37-62.

Mennel, Stephen, (1994) *The Formation of We-images: A Process Theory, Social Theory and the Politicis of İdentity*, (Edit: C. Calhoun) Cambridge: Blackwell.

Millas, Herkül, (1995) *Türk-Yunan İlişkilerine Bir Önsöz*, İstanbul: Kavram.

Neumann, Christoph K., (1998) "Tarihin Yararı ve Zararı Olarak Türk Kimliği: Bir Akademik Deneme", Salih Özbaran, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s. 98-106.

Nthohombaye, Philippe & NDUWAYO, Gaspard, (2007) "Identity and Cultural Diversity in Conflict Resolution and Democratisation for the African Renaissance: The Case of Burundi", *African Journal on Conflict Resolution*, Volume 7, Number 2, s. 239-274.

Oral, Ünver, (2009) *Küçük Mehmetçikler*, İstanbul: Bilgecan.

Özbaran, Salih (1998) "Neden ve Nasıl Tarih?", Salih Özbaran, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s. 25-33.

Özkırımlı, Umut, (1999) *Milliyetçilik Kuramları*. Eleştirel Bir Bakış, İstanbul: Sarmal.

Pingel, Falk, (2004) *Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzeltme Rehberi. UNESCO*, Çeviri: Nurettin Elhüseyni, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Renan, Ernest, (1946) *Nutuklar ve Konferanslar*, Çeviren: Ziya İshan, Ankara: Sakarya Basımevi.

Safran, Mustafa (2008) "Türkiye'de Tarih Eğitimi ve Öğretimi", Mustafa Safran & Dursun Dilek, *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi*, İstanbul: Yeni İnsan, s. 13-20.

Smith, Anthony D., (2014) *Milli Kimlik*, İstanbul: İletişim.

Şıvgın, Hale, (2009) "Ulusal Tarih Eğitiminin Kimlik Gelişimindeki Önemi" *Gazi Akademik Bakış*, Cilt 2, Sayı 4, Yaz, s. 35-52.

Tekeli, İlhan, (1998) "Küreselleşen Dünyada Tarih Öğretiminin Amaçları Ne olabilir?", Salih Özbaran, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s. 34-42.

Tekeli, İlhan, (1998a) *Tarih Bilinci ve Gençlik*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tekeli, İlhan, (1998b) *Tarihyazımı Üzerine Düşünmek*, Ankara: Dost Kitabevi.

Teres, Ersin, (2010) *Gönderden İnmeyen Bayrak (Kahramanlık Hikâyeleri–9)*, İzmir: Muştu.

Turan, Şerafettin, (1997) "Milliyetçilik Anlayışında Tarih Yazıcılığının Önemi, Tarih ve Milliyetçilik", *I. Ulusal Tarih Kongresi Bildiriler*, Mersin, s. 143-149.

Ulağlı, Serhat, (2006) *İmgebilim, Öteki'nin Bilimine Giriş*, Ankara: Sinemis.

Volkan, Vamık D. & ITZKOWITZ, Norman, (2002) *Türkler ve Yunanlılar. Çatışan Komşular*, İstanbul: Bağlam.

Wirth, Laurent, (2003) "Tarihi Kötüye Kullanma Biçimleriyle Yüzleşmek", Nurettin Elhüseyni (Çeviren), *Tarihin Kötüye Kullanımı*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, s. 18-58.

Yeşilçayır, Ekrem, (2012) *Fatih Sultan Mehmet*, İstanbul: Muştu.

TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ DERS KİTAPLARINDA 27 MAYIS 1960 DARBESİ (1969-1982)

Çağhan SARI

Marmara Üniversitesi,Türkiye

Özet

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk askeri darbesi 27 Mayıs 1960 ile ilgili birçok akademik çalışma yapılmıştır. Neden sonuç ilişkisi, darbenin siyasi, sosyolojik ve ekonomik sonuçları aydınlatılmıştır. Son yıllarda 27 Mayıs araştırmaları esas yönünden ziyade usul yönünden incelemeye evirilmiştir. Propaganda araçları, darbeyi meşrulaştırma yöntemleri, yeni araştırma konu başlıkları olmuştur. Bu çalışmada da 1969 ile 1982 yılları arası sivil lise ve üniversiteler ile Harp Okulu'nda okutulan beş farklı Türkiye Cumhuriyeti Tarihi dersi kitaplarındaki 27 Mayıs olgusu incelenmiştir. Kitaplardaki anlatım, terminoloji, yaklaşım tetkik edilerek, hacim olarak yer aldıkları alan ile bahsedilen başlıklarda kendi aralarında karşılaştırma yapılmıştır. İncelenen kitapların yazarları, Enver Behnan Şapolyo, Kamil Su, Mükerrem K. Su, Enver Ziya Karal, Suna Kili'dir. Ortaokul Sosyal Bilgiler dersi kitapları ile Yurt Bilgisi dersi kitapları çalışma dışında tutulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Tarihi'ne yönelik yaklaşımların dönemsel anlayışlarla nasıl şekillendiği sorusuna yanıt aranarak, literatüre katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: 27 Mayıs, Tarih Dersi, Tarih Eğitimi

MAY 27 1960, IMPACT OF HISTORY TEXT OF PERCEPTION OF THE REPUBLIC OF TURKEY (1962-1982)

Abstract

Republic of Turkey's first military coup have been many academic studies on May 27, 1960. The causal relation, the political, sociological and economic consequences of the coup were clarified. In recent years, the May 27 investigations have been extensively researched in terms of procedural aspects. Propaganda tools, methods of legitimization of the coup, new research topics. In this study, the May 27th case study of five different history textbooks taught at civilian high schools and universities and the Military School between 1969 and 1982. The narration, terminology and approach in the books were examined and compared with the area in which they were included as volüme. The authors of the books examined are Enver Behnan Shapolyo, Kamil Su, Mükerrem K. Su, Enver Ziya Karal, Suna Kili. Secondary School Social Studies course books and Yurt Bilgisi course books are excluded from the study. The Republic of Turkey has shaped the question of how to approach understanding of the history of the periodic. It is aimed to contribute to the literature by searching for answers.

Keywords: 27 May, history lesson, history education

Giriş

Türk demokrasisi, cumhuriyetin ilanından sonra Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ve Serbest Cumhuriyet Fırkası ile iki defa çok partili yaşama geçiş denemesinde bulunmuştur. İki deneme de kısa sürmüş ve nihai neticeye ulaşamamıştır. İkinci Dünya Savaşı'nın sonunda dünya iki bloklu bir soğuk savaş evresine geçerken Türkiye temel tercihini Batı demokrasisinden yana kullanmıştır. (Ahmad 2007: s.26) Bu minvalde önemli adımlardan biri olarak tek partili siyasi yaşamın ve parti devlet bütünleşmesinin terk edilmesi olmuştur. 18 Temmuz 1945'te Nuri Demirağ, Milli Kalkınma Partisi'ni kurmak için başvurmuş, 22 Eylül 1945'te partisinin kuruluş süreci tamamlanmıştır. (Turan 1999: s.216) Ancak siyaset merkezinde ve kamuoyunda muhalif parti olarak nitelendirilememiştir. 1945 yılı sonundaki bütçe oylamasında ret oyları ve dörtlü takrir olarak siyasi tarihimize geçen Celal Bayar, Adnan Menderes, Fuat Köprülü, Refik Koraltan imzalı önerge ile Cumhuriyet Halk Partisi'nde parti içi demokrasi arayışı, 7 Ocak 1946'ta Demokrat Parti'nin kurulmasıyla sonuçlanmıştır. Türkiye, 14 Mayıs 1950 seçimleriyle seçim yoluyla tek parti yönetiminin iktidar değişikliği ile birlikte sona erdirmiştir.(Albayrak 2004: s.149)

CHP'den iktidarı devralan DP, ilk dört yıllık iktidarında özellikle ekonomi ve dış politikada icraatıyla 1954 seçimlerinde oylarını arttırarak yine iktidar olmuştur. İktidarının ikinci ve üçüncü dönemlerinde iç ve dış politikada tıkanma yaşayan DP, giderek sertleşen iktidar-muhalefet ilişkilerine, basın ve üniversite ile olan ilişkilerinin de bozulması eklenmiş, demokratik önleyememiştir. (Sunay 2010: s.106-107) 1954 yılından itibaren ordu içerisinde, iktidarı askeri darbe ile uzaklaştırmak isteyen cuntacı subaylar faaliyete geçerek çeşitli illerde cunta yapılanmaları kurmuşlardır.(Demirel 2016:388)

DP'nin iç politikadaki gidişatı engellemek için giriştiği Vatan Cephesi hamlesi ile muhalefet partilerinin birlikteliği ülke siyasetinin tansiyonunu yükseltmiştir. DP, muhalefeti baskı altına alarak 1960 Nisan'ında Tahkikat Komisyonu kurması üzerine İstanbul ve Ankara'da üniversite olayları yaşanmış, 555 K ve Harp Okulu yürüyüşü ile tırmanan gerginlik indirilememiş, 27 Mayıs 1960'ta cumhuriyet tarihinin ilk askeri darbesinin gerçekleşmiştir. (Karpat 2011: s.148)

27 Mayıs 1960 Darbesi

Türkiye'nin ilk askeri darbesi ile demokratik hayat kesintiye uğrarken siyasi tarih literatürüne birçok kavramı ve olguyu beraberinde getirmiştir. Bildirinin konusu bu darbe ile herhangi bir soruya yanıt arama gayesi ve hedefi doğrultusunda hazırlanmadığı göz önüne alınırsa darbenin neden-sonuç ilişkisi ve detayları kapsam dışındadır.

27 Mayıs 1960 Darbesini gerçekleştiren ve Milli Birlik Komitesi adını alan cuntanın başına emekliliğe hazırlanan Kara Kuvvetleri Komutanı Cemal Gürsel getirilmiştir.(Aydın 2015: s.64) Anayasa

profesörlerinden oluşan bir anayasa komisyonu kurulmuştur. 6 Ocak 1961'de kurucu meclis açılmıştır. Anayasa komisyonunun hazırladığı anayasa 9 Temmuz 1961'de halk oyuna sunularak %61.3 oranında evet %38.7 oranında hayır oyu sonucunda kabul edilmiştir.(Yücel 2001: s.181) İç gelişmeler böyle seyrederken devrilen DP iktidarının mensupları Yassıada'da tutuklu tutulmuştur. Yassıada'da kurulan darbe mahkemesi ile sabık iktidar yargılanmıştır. Mahkemeler sonunda muhtelif hapis cezalarının yanında aralarında devrik Cumhurbaşkanı Celal Bayar ve Başbakan Adnan Menderes'in de bulunduğu on beş kişiye idam cezası verilirken Milli Birlik Komitesi, Bayar'ın hükmünü 65 yaşını geçmiş olması gerekçesini göstererek on iki idam cezasını ömür boyu hapse çevirmiş, üç idam cezasını onaylamıştır. (Ahmad 2007: s.220) 16 Eylül 1961'de sabık Dış İşleri Bakanı Fatin Rüştü Zorlu ve sabık Maliye Bakanı Hasan Polatkan idam edilmiş, kararların açıklandığı tarihte intihar girişiminde bulunduğu için müşahede altında olan Menderes'in idam cezası 17 Eylül'de infaz edilmiştir. (Yücel 2001: s.166) 15 Ekim 1961 tarihinde yapılan seçimlerle tekrar parlamenter yaşama dönülmüştür.(Aydın 2015: s.99) Ancak seçimlerin sonucundan memnun kalmayan Silahlı Kuvvetler Birliği'nin 21 Ekim Protokolü ile yeni bir darbe hazırlığına girişmesi üzerine ordu komutanları ve parti liderleri 24 Ekim'de Gürsel'in başkanlığında Çankaya'da bir araya gelmiştir. (Aydın 2015: s.100) Cumhurbaşkanlığına Gürsel'in seçilmesi, İnönü'nün hükümeti kurması, EMİNSU ve 147'lere af çıkartılmaması hususlarında müşterek asgaride buluşarak yeni bir müdahaleden vazgeçilmiştir. Bu durum, yeni dönemin güdümlü demokrasi olarak nitelendirilmesine yol açmıştır.

27 Mayıs 1960 Darbesini Meşrulaştırma Çalışmaları

27 Mayıs 1960 Darbesi, DP iktidarına karşı konumlanmış siyasi kesimden destek görmüş, toplumdaki siyasi kamplardan bir tanesi tarafından benimsenirken öteki kampa yönelik bir harekât olarak görülmesi nedeniyle toplum nezdinde senelerce darbe mi devrim mi tartışmalarını beraberinde getirmiştir. 27 Mayıs'ın ardından toplumdaki meşruiyeti kazanmak, destekleyen ve benimseyen kesimi genişletmek için ciddi bir propaganda çalışması yürütülmüştür. Bu bağlamda afiş, plak, propaganda kartları, gazete ve radyo yayınları, propaganda kitapçıkları ve broşürler, hatıra paraları, hatıra sigaraları, pullar, zarflar, piyango çekilişleri darbenin meşruiyetini sağlama yönündeki adımlardır.(Alkan 2017: s.38-47) Bu konu başlıklarında birçok akademik yayın yapılmıştır. Özellikle propaganda kitapçıkları arasında yer alan Dr. Selahattin Tansel'in yazdığı *'27 Mayıs İnkılabını Hazırlayan Sebepler'* kitapçığı ile Prof. Dr. Enver Ziya Karal'ın kaleme aldığı *'27 Mayıs İnkılabının Sebepleri ve Oluşu'* başlıklı kitapçığı Milli Eğitim Basımevi tarafından basılarak okullarda dağıtılmıştır. Bu iki kitapçık ile ilgili bu bildirinin müellifi, 21-23 Mart 2018 tarihinde Yozgat'ta Atatürk Araştırma Merkezi ile Bozok Üniversitesi'nin ortaklaşa düzenlediği '*19. Yüzyıldan Günümüze Türkiye'de İktidara Müdahaleler ve Darbeler Sempozyumu'*nda sunduğu *'27 Mayıs 1960 Darbesinin*

Meşrulaştırma Aracı Propaganda Yayınları' başlıklı tebliğinde detaylı bir incelemeye yer vermiştir. Mükerrer içerikten kaçınmak adına bu çalışmada iki kitapçığın okullarda ücretsiz dağıtıldığı ve her bir basım adedinin 20.000 olarak Tansel'in kitapçığının iki, Karal'ın kitapçığının da üç kez baskı yapıldığı bilgisi ile sınırlı tutuyoruz. İncelenen kitapların temel fasikülleri sayılabileceği ifadesi yeterlidir.

İncelenen Kitaplar ve İzlenen Yöntem Hakkında

Ders kitaplarında 27 Mayıs 1960 Darbesi'nin öğrencilere aktarımını tetkik eden akademik çalışmalar mevcuttur. Erzurum Kültür Eğitim Vakfı (EKEV) Yayınevi'nin ulusal hakemli dergisi olan *Sosyal Bilimler EKEV Akademi Dergisi*'nin 2007 senesinde yayınlanmış 31. sayısında, Dr. Cem Karakılıç ve Mustafa Müjdeci'nin ortak kaleme aldıkları '*Dönemin Ders Kitaplarında 27 Mayıs 1960 İhtilali ve Etkileri*' başlıklı makale, konuyu tetkik eden çalışmalardan biridir. Elektronik ortamda makalenin künye bilgileri ile Türkçe-İngilizce özeti bulunmaktadır. Makale, ortaokul ve lise ders kitaplarında müfredat bağlamında yer alan bölümleri incelemiştir. Bir diğer çalışma da Dr. Ümmügülsüm Candeğer tarafından 21-23 Mart 2018 tarihinde Yozgat'ta Atatürk Araştırma Merkezi ve Bozok Üniversitesi tarafından düzenlenen *'19. Yüzyıldan Günümüze Türkiye'de İktidara Müdahaleler ve Darbeler Uluslararası Sempozyumu'*nda sunulan '*Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Darbeler ve İktidara Müdahaleler (1800-2017)'* başlıklı bildiridir. Söz konusu çalışma, sempozyum bildiri kitabı henüz basılmadığı için tam metin olarak tetkik edilememiştir. Ancak bildiri özeti kitapçığı yayınlanmıştır. Bildirinin kapsamı ve hedefi, bu çalışmadan ayrı olarak bütün askeri darbe ve müdahaleleri, daha geniş zaman dilimindeki ders kitapları üzerinde incelemek olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada inceleme alanının sınırlandırılması iki hususta hareketle yapılmıştır. Öncelikle bütün ortaöğretim ders kitapları yerine Türkiye Cumhuriyeti Tarihi dersinin kitapları ve sivil-askeri okul anlatımı farkını yakalayabilmek adına Harp Okulu'nda okutulan Türk İnkılap Tarihi dersinin kitabı tetkik edilmiştir. 12 Eylül 1980 Darbesi sonrası kaleme alınmış, üniversitelerde İnkılap Tarihi derslerinde okutulan Suna Kili'nin Türk Devrim Tarihi kitabı da dönemsel dil ve yaklaşım farklılığının çizgilerini belirleyebilme fikriyle bildiri kapsamına dâhil edilmiştir. Türk eğitim hayatında 1960'lı ve 1970'li yıllarda liselerde Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi işlevinde okutulan Türkiye Cumhuriyeti Tarihi dersinin kitapları bildirinin temel unsurudur. Bildirinin kapsamı dışında kalan kitaplar, ortaöğretimde Sosyal Bilgiler ile Yurttaşlık Bilgisi ve lise Tarih 3 dersinin kitaplarıdır.

Diğer sınırlandırma ders kitaplarının okutulduğu senelerin aralığı üzerinedir. Giriş bölümünde değinildiği gibi 27 Mayıs hakkında darbe-devrim tartışmalarının hüküm sürdüğü yıllarda 27 Mayıs'ın, 12 Eylül 1980 Darbesi'ne kadar Hürriyet ve Anayasa Bayramı olarak kutlanması, 27 Mayıs hakkında

geçici anayasa maddesi ile aleyhte görüş bildirilememesi, incelenen yıl aralığının belirlenmesinde gözetilmiştir.(Aydın 2015: s.89-92)

Böylelikle 1969, 1972, 1973, 1974 yılları ile üst paragrafta vurgulanan gerekçeyle 1982 yılında basılmış kitaplar seçilmiştir. Söz konusu ders kitaplarında öğretici tarih anlayışının benimsenmesi, öğrencinin hedeflenen kazanımlara ulaşarak fikri altyapıyı inşa etme gayesi, bildiride göz önünde bulundurulmuştur.(Memiş 2014: s.53) Ancak öğretici tarih anlayışı ve tarih anlatımının toplumdaki hedefi, (Güler 2005: s.98) bildirinin içeriğinde işlenmemiştir. Bu bir noksanlık değildir, methalde detayla sayfa hacmini aşmamak adınadır.

Bildirinin sınırları dışında kalan yıl aralıklarıyla ders kitaplarında gerek 27 Mayıs gerek diğer darbe ve müdahaleler şüphesiz birçok çalışmada ele alınacaktır. Bildirinin, araştırma sahasındaki boşluğu tamamen doldurduğu iddia edilemez. İncelenen kitaplar bildiride yazar adı ile kitap adı şeklinde başlıklar haline getirilmiştir. Kitaplar basım yılına göre kronolojik olarak sıralanmıştır. Anlatım, terminoloji, yaklaşım tetkik edilerek, hacim olarak yer aldıkları alan ile bahsedilen başlıklarda kendi aralarında karşılaştırma yapılmıştır. Ek bölümünde kitapların kapakları verilmiştir.

Enver Behnan Şapolyo ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi

İncelenen ilk kitap, Enver Behnan Şapolyo'nun kaleme aldığı '*Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*' kitabıdır. Kitabın yayıncısı Rafet Zaimler Kitabevidir. Kitap, 16x23 cm ebadında ve 191 sayfadır. Kitabın kapağında Şapolyo, Ticaret Turizm Yüksek Öğretmen Okulu İnkılâp ve Turizm Tarihi öğretmeni unvanıyla okura sunulmaktadır. Arka kapakta fiyatının 430 kuruş olduğu ibaresi vardır. Yine kapakta Milli Eğitim Bakanlığı Yayımlar ve Basılı Eğitim Malzemeleri Genel Müdürlüğü kararıyla lise ders kitabı olarak kabul edildiği yazmaktadır. İncelenen nüsha, 1969 tarihli olup dördüncü baskıya aittir. Baskı adedi hakkında bilgi yer almamakla beraber, Baha Matbaası'nda dizildiği ve İsmet Matbaası'nda basıldığı bilgisi bulunmaktadır. İkinci sayfada Türk Gençliğine Hitabe basılıdır. Kitap 29 bölüm şeklinde tanzim edilirken 27 Mayıs darbesi 29. bölümde ele alınmıştır.

Kitabın 179. sayfasında, tamamı büyük ve koyu harflerle '*27 Mayıs devrim hareketi'* başlığı altında bir buçuk sayfada 46 satır olarak 27 Mayıs işlenmiştir. Birinci paragrafta Demokrat Parti iktidarının ekonomik faaliyetleri ve bu faaliyetler sonucunda muhalefetle ilişkilerinin gerilmesi hülasaten nakledilmiştir. 27 Mayıs'a basamak olarak nitelendirilen gelişmelere yer vermeksizin süratle bir sonraki paragrafta öğrenci olaylarından bir paragraf halinde bahsedilmiştir. Sayfanın dördüncü paragrafında 27 Mayıs'ın gerekçesi 'Türk Silahlı Kuvvetleri bütün olayları dikkatle takip ediyordu. Nihayet bunalımı ve kardeş kavgasını önlemek amacıyla 27 Mayıs 1960 günü memleket yönetimine el koydu' cümleleriyle açıklanmaktadır.(Şapolyo 1969: s.179)

Şapolyo'nun anlatımı, Milli Birlik Komitesi'nin başına Cemal Gürsel'in geçmesi, anayasa komisyonunun kurulması, kurucu meclisin kurulması, anayasanın halk oylamasında kabulü ve 15 Ekim 1961 seçimleri ile devam etmektedir. Yassıada mahkemeleri, devrilen iktidarın akıbeti hakkında bilgi nakledilmemiş, görüş bildirilmemiştir. 27 Mayıs bahsinde sayfa 180'de dördüncü cumhurbaşkanı unvanıyla Cemal Gürsel'in fotoğrafı yer alırken beş sayfa evvelinde Celal Bayar'ın fotoğrafı, üçüncü cumhurbaşkanı alt yazısı ile yer almaktadır. Adnan Menderes ile ilgili herhangi bir görsel bulunmamaktadır.

Mükerrem K. Su - Kâmil Su ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi

Mükerrem Kamil Su ve Kâmil Su tarafından yazılan *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi* kitabının incelenen nüshası on sekizinci basım olup 1972 yılında Kanaat Yayınları'nca basılmıştır. Kitap, 16x23 cm ebadında 183 sayfadır. Atatürk'ün '*Tarih, bir milletin kanını, hakkını, varlığını hiçbir zaman inkâr edilemez*' sözü kapak kompozisyonunda yazılmıştır. Arka kapakta bir fiyat ibaresi yer almakla beraber incelenen nüshada kütüphane etiketi nedeniyle miktar tespit edilememiştir.İç kapakta '*Milli Eğitim Bakanlığınca Liseler için ders kitabı olarak kabul edilmiştir*' ifadesi vardır. İç kapakta künye bilgilerinin yer alması gereken yerde sadece basıldığı matbaa ve yıl bilgisi görülmektedir. Kitap, Birinci Dünya Savaşı'nın sonu ile başlamaktadır. Toplam 18 bölüm olarak tanzim edilmiştir. 27 Mayıs'a değinilen bölüm, on yedinci bölüm olup bölüm başlığı' İkinci Dünya Savaşı ve Türkiye'dir.

Kitabın 169. sayfasında 'Demokrat Parti Yönetimi' başlığında tek paragraf ve on üç satırda özetlenen DP dönemi, ekonomik gelişmelerden ibarettir. Aynı sayfada *'27 Mayıs Devrimi'* başlığıyla darbe bölümü devam etmektedir. Ekonomik sıkıntı ve kişisel özgürlüklerin kısıtlanması sonucu öğrenci olayları olduğu, bu eylemlerde öğrencilerle polislerin çarpıştığı, vaziyete son vermek için Türk Silahlı Kuvvetleri'nin iktidarı iş başından uzaklaştırdığı ifadeleri ile 27 Mayıs tanımlanmaktadır. Darbenin gerekçeleri bir alt paragrafta, 'kardeş kavgasını önlemek, demokratik düzeni yeniden kurmak' olarak açıklanırken, NATO ve CENTO'ya bağlılık mesajı ile devrilen iktidar üyelerinin tutuklandığı bilgisi kitapta yer almaktadır. (Su 1972: s.169)

Yassıada ve idamlarla ilgili herhangi bilgi bulunmazken 'Milli Birlik Komitesi ve Yaptıkları' başlığıyla 169-171 sayfalarında 27 Mayıs sonrası gelişmeler öğrencilere aktarılmıştır. Milli Birlik Komitesi ve Milli Birlik Hükümetinin kurulması, anayasa komisyonunun kurulması, kurucu meclisin açılması, anayasa referandumu ve seçimler sırayla birkaç cümle ile değinilen hususlardır. Bir önceki konu başlığında 'Türkiye'nin üçüncü Cumhurbaşkanı: Celal Bayar' altyazısı ile Celal Bayar'ın portresi basılı olan kitapta, 170 ve 171 numaralı sayfalarda aynı alt yazı fontuyla dördüncü ve beşinci cumhurbaşkanları Cemal Gürsel ile Cevdet Sunay'ın fotoğrafları konulmuştur.

Genelkurmay Harp Tarihi Başkanlığı ve Türk İnkılap Tarihi

Genelkurmay Harp Tarihi Başkanlığının hazırlattığı Türk İnkılap Tarihi kitabı hakkındaki künye bilgileri sınırlıdır. Kitabın yazar bilgisi bulunmamaktadır. Kitabın basım tarihi 1973'tür ve incelenen nüshada Çorlu Lisesi Kütüphanesi kaşesi vardır. Arka kapakta fiyatının 270 kuruş olduğu etiketi vardır. 1971 yılında Harp okulları için hazırlanan Türk Devrim Tarihi başlıklı kitabın bazı düzeltme ve ilavelerle Türk İnkılap Tarihi kitabının hazırlandığı ibaresi, Genelkurmay Harp Tarihi Başkanı Korgeneral Atıf Erçıkan imzalı önsözde yer almaktadır. Şüphesiz okur bu noktada kitabın 1971deki haline göre en çok dikkat çeken değişiklik başlıktadır. Devrim kelimesi yerine 'İnkılap' kelimesinin tercih edilmesinin gerekçesine dair bir iz aramamakla beraber, 12 Mart döneminde kitabın söz konusu düzeltme ve eklerle yeniden yayınlandığı dikkat edilirse, 12 Mart döneminin tesiri olduğu kabul edilmektedir. Kitap, 16x24 cm ebadında, 230 sayfadır. Son sayfasında doğru yanlış cetveli bulunmaktadır.

Giriş ve dört bölümden oluşan kitabın giriş bölümünde inkılap kavramı ve dersin zorunluluğu, birinci bölümde Osmanlı devletinin son zamanları, ikinci bölümde Milli Mücadele evresi ve Lozan Barış Antlaşması, üçüncü bölümde saltanatın kaldırılması ve cumhuriyetin ilanıyla beraber inkılaplar dönemi, dördüncü bölümde Atatürk'ten sonraki siyasi hayat ele alınmaktadır. Son fasıl olan dördüncü bölümün c maddesinde 27 Mayıs Devrimi üst başlığını üç maddede sırasıyla 'Bu Devrimin Sebepleri ve Anlamı', '27 Mayıs Devrimin Sonucu', '27 Mayıs Devriminin Hedefinden Saptırılması ve 12 Mart 1971 Muhtırası' izlemektedir. Son başlık kitabın önsözünde belirtilen ilave bölüm olduğu muhakkaktır. 1971 yılında basımı yapılan kitapta 12 Mart gerekçesinin yer almasına kronolojik olarak salık verilmemektedir. Bu bildirinin ilerleyen yıllarda genişletilmesi söz konusu olursa mukayese edilmesi için yazar tarafından temin edilerek incelenecektir. Bu fasılayı kapatarak kitabın 27 Mayıs olgusunu nasıl işlediğine devam edelim. Bir önceki başlıkta DP'nin iç ve dış siyaseti kısımlarında DP iktidarını tenkit edilerek, 27 Mayıs darbesinin sebeplerinin zemini oluşturulduktan sonra sebep kısmı '*DP iktidarının yanlış bir demokrasi anlayışın içinde inkılâptan verdiği tavizlerin niteliği açıklanmıştı'* cümlesi ile başlamaktadır.(Genelkurmay 1973: s.194)

Temel hak ve özgürlüklerin kısıtlanması, muhalefet partilerinin kapatılmak istenmesi, öğrenci olayları ve basının sindirilmesi darbenin nedenleri arasında gösterilmektedir. Bildiride ele alınan Türkiye Cumhuriyeti ders kitaplarına kıyasla harp okulu ders kitabı olması nedeniyle 27 Mayıs'ı dört sayfa inceleyen kitap, teferruatlı, darbenin tanımını devrim olarak nitelendiren bir üsluptadır. Kitabın 195. Sayfasında Dursun Yaşa imzalı 'Gençliğin Atatürk'e Cevabı' olarak bilinen metin, tam şekliyle verilmiştir.

27 Mayıs kısmının son maddesi olan '3. 27 Mayıs Devriminin Hedefinden Saptırılması ve 12 Mart 1971 Muhtırası' başlıklı maddede Yassıada mahkemesi ve idamlar da yer almaktadır. Kitabın görüşünü eksiksiz ortaya koymak için söz konusu paragrafın son kısmı şöyledir: *'Diğer idam hükümlüleri süresiz hapse kondular. Bayar'ın da cezası, yaşlılığı nedeni ile affedilerek süresiz hapse çevrildi. Böylece, Ordumuz iyi niyetini göstermiş oldu. Eski DP milletvekillerinin bu sonları, gelecekteki siyasetçilere ders olmalıydı.'* (Genelkurmay 1973: s.197)

27 Mayıs literatüründeki birçok araştırma, idam cezalarının Milli Birlik Komitesi'nde kabul edilmeme eğiliminin başladığı sırada, Silahlı Kuvvetler Birliği adıyla 27 Mayıs idaresi sonrası ordu içinde şekillenen ve silah gücünü elinde bulunduran cuntanın tazyiki sonucunda infaz edildiğini ele almaktadır.(Sunay 2010: s.119;) Bugün akademinin genelinde kabul gören sav budur. Kitapta infazlar 'böyle yapılırsa akıbeti de böyle olur' şeklinde ele alınması, ordunun vesayet ve ordu siyaset başlıklarını inceleyen çalışmalarca inceleyeceği bir husustur. Bayar'ın hakkındaki iyi niyet ifadesi de aynı başlıktaki çalışmalarda incelenmelidir.

Enver Ziya Karal ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (1918-1965)

Cumhuriyet Tarihi bilim dalında ilk doktora sahibi olan Prof. Dr. Ergün Aybars'ın danışmanlığını yaparak, bir anlamda cumhuriyet tarihinin kurucu isimleri arasında yer alan Prof. Dr. Enver Ziya Karal lise ve üniversite ders kitabı niteliğinde birçok yayın yazmıştır. Bu çalışmada lise ders kitabı olan Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (1918-1965) başlıklı kitabı bildirinin yönteminin açıklandığı kısımdaki esaslar dâhilinde incelenmiştir. Dış kapağı ve iç kapağı çerçeve haricinde aynı şekilde kompoze edilen kitap 16x23 cm ebadında 256 sayfadır. Ön ve iç kapakta kutucuk içinde 'Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Karariyle Liseler için ders kitabı olarak kabul edilmiştir' yazmaktadır.[15] Arka kapakta 'F.935 Kuruş' yazmaktadır. Milli Eğitim Basımevi tarafından 1974'de İstanbul'da basılan kitabın incelenen nüshasında Yalova Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Kütüphanesi kaşesi görülmüştür.

On dokuz bölümden oluşan kitabın son bölümü 'İkinci Cihan Savaşı'ndan Sonra Türkiye' başlığıyla başlayıp, '27 Mayıs İnkılabı' başlıklı kısımla sona ermektedir. Bu kısımdan sonra kronoloji cetveli ile terimler ve deyimler sayfası ile kitap tamamlanmaktadır. İçindekiler kısmı ile ilgili bölüm başlığının uyuşmadığı tespit edilmiştir. Şöyle ki 241. sayfada içindekiler kısmındaki 27 Mayıs İnkılabı başlığının 27 Mayıs Devrimi şeklinde olduğu görülmüştür. Alt başlıkta 'Demokrat Parti Yönetimi:' ile başlayan kısımda, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Türkiye'nin çok partili hayata geçtiği, 1950'lerin başında ekonomik atılımların yaşandığı, 1956'dan itibaren ekonominin bozulduğu özetlenmektedir. Bunun

[15] Herhangi bir yazım yanlışlı yapılmamıştır, cümlede 'karariyle' geçmektedir.

üzerine iktidar muhalefet ilişkilerinin gerildiği, sıkıyönetimin ilan edildiği ve öğrenci olaylarının baş gösterdiği şeklindeki anlatım '27 Mayıs Devrimi:' başlığıyla 242. sayfadan devam etmektedir. Bir paragraf ve yedi satır olarak özetlenen 27 Mayıs darbesi kısmında Türk Silahlı Kuvvetleri adına yayınlanan bildiriden alıntı yapılarak darbenin gerekçesi 'kardeş kavgasını önlemek, ulusal birliği korumak, demokratik düzenin yeniden kurulmasına kadar partiler üstü bir idare ile yönetmek' olarak sıralanmıştır. (Karal 1974: s.242.) Milli Birlik Komitesinin kuruluşu, kurucu meclisin ve yeni anayasanın hazırlanışı ile devam eden on dokuzuncu bölüm, Cemal Gürsel'in sağlık durumunun bozulması üzerine Cevdet Sunay'ın cumhurbaşkanı seçilmesiyle tamamlanmaktadır. Yassıada ile ilgili bilgi verilmemiştir. 27 Mayıs ile ilgili diğer iki lise ders kitabına göre en az bölümün yer aldığı bu kitapta 240. sayfada III. Cumhurbaşkanı Celal Bayar alt yazısı ile Bayar'ın bir fotoğrafı yer almaktadır. 242. sayfada da Devlet Başkanı Orgeneral Cemal Gürsel IV. Cumhurbaşkanı alt yazısıyla bir Gürsel'in üniformalı fotoğrafı yer almaktadır.

Prof. Dr. Suna Kili ve Türk Devrim Tarihi

Bildiride incelenen son kitap, Suna Kili tarafından kaleme alınarak, Türk Dil Kurumu 1981 Bilim Dil Ödüllü Türk Devrim Tarihi kitabıdır. Tekin Yayınevi tarafından basılan kitabın Ocak 1982 tarihli ikinci basımı incelenmiştir. Kitap, 16x23 cm ebadında 218 sayfadır. Arka kapakta Prof. Dr. Suna Kili'nin biyografisi ile kitabın fiyatının 300 Lira olduğu bilgisi yazılıdır. Dokuz bölümden oluşan kitapta 27 Mayıs Darbesi, bildiride incelenen diğer kitapların tamamından farklı bir kelime ile tanımlamıştır. Dokuzuncu ve son bölüm olan 'Türk Devriminin Atatürk'ten Sonraki Gelişme ve Çelişkileri' başlığının 198. sayfasında alt başlık olan '1960 Ordu Eylemi ve Yeni Anayasa' ile 27 Mayıs darbesi anlatılmıştır. Bu başlığın altında tek paragraf ve yirmi bir satır olarak yaklaşık sayfanın yarısı kadar bir hacimde darbenin gerekçeleri, icrası ve Yassıada yargılamaları özetlenmiştir. Demokrat Parti'nin özgürlük ve haklar savunucusu olarak iktidara geldiği, Türk devrimine aykırı hareket ettiği, ekonomide savruk ve plansız olduğu, karşı görüşe tahammülsüz olduğu ve dolayısıyla Tahkikat Komisyonunun kurulduğu sıralanmış, gençlik eylemlerinde kan dökülmesi üzerine ordunun yönetime el koyduğu yazılmıştır. Paragrafın sonu şöyledir: ' Yassıada'da yürütülen yargılamalar sonucu eski Başbakan Adnan Menderes, Dış İşleri Bakanı Fatin Rüştü Zorlu, Maliye Bakanı Hasan Polatkan idam edilmiş, öbürleri hapis cezasına çarptırılmıştır.' (Kili 1982: s.198) Sayfanın son iki satırıyla yeni paragrafa geçilerek, 1961 Anayasası'nın yapılışı ve kurucu meclisin açılması hakkında bilgiler ile kitap devam etmiştir. Sade ve yalın bir dil ile akıcı üsluba sahip olduğu konusunda yazarın görüş belirttiği kitap, 12 Eylül darbesi sonrası yazılmıştır. 27 Mayıs'a terminolojik olarak, darbe yâda devrim kelimeleriyle yönelmemiş olması dikkat çekicidir.

İncelenen tek üniversite ders kitabı olarak ayrı konumda bulunan bu eser, bildiride incelenen söz konusu dersin lise ders kitaplarının üniversite seviyesindeki bir kitapla karşılaştırma yapılması imkânıyla sınırlı değildir. Ayrıca 27 Mayıs 1960 darbesinin getirdiği birçok uygulamaya son veren bir diğer askeri darbe 12 Eylül 1980 sonrası kaleme alındığı için, bir darbe dönemi içerisindeyken evvelden yapılmış darbenin anlatımının nasıl olduğu sorusunu yöneltmeyi, yeni bir çalışmayla incelenebilecek başka bir başlığı açması amacını da barındırmıştır.

Sonuç

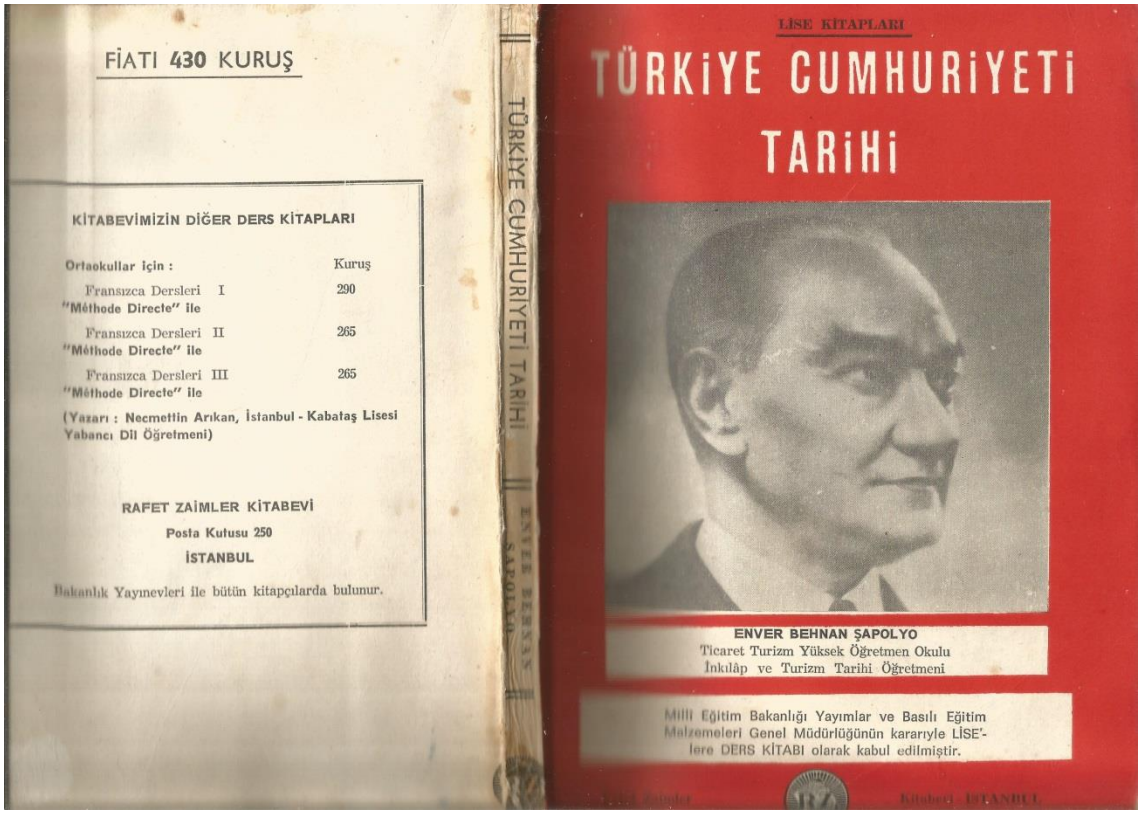
1969-1974 yılları arası liselerde okutulan Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ders kitaplarında 27 Mayıs 1960 Darbesi konu anlatımında yer almıştır. İncelenen her üç kitapta da son ünite yahut son bölüm olarak tanımlanan başlık altında verilmiştir. 27 Mayıs için kullanılan tabir devrimdir. Özellikle askeri vesayet ve 27 Mayıs sonrası siyasette cuntaların artçı sarsıntılarının yaşandığı bir evrede okutulan ders kitapları olması hasebiyle devrim tanımı görülmektedir. İncelenen üç kitapta da 27 Mayıs'ın gerekçeleri ekonominin bozulması üzerine başlayan iktidar-muhalefet kavgası ve bunun tetiklediği öğrenci olayları şeklinde gösterilip, darbeyi yapanların sundukları gerekçeler ise kardeş kavgasını önlemek ve kaybolan demokrasiyi yeniden inşa etmek biçiminde yer almıştır.

Hacim olarak bir sayfayı aşmayan, en fazla 46 satır ile 21 satır arası paragraf ile ölçülebilen bir genişlikte ele alınan 27 Mayıs ile herhangi bir fotoğraf, görsel bulunmamaktadır. Ayrıca darbeye maruz kalan Başbakan Adnan Menderes'in de fotoğrafına yer verilmemiştir. Celal Bayar'ın ise üçüncü cumhurbaşkanı olması nedeniyle, diğer cumhurbaşkanları gibi fotoğrafına yer verilmiştir. Üç ders kitabında gözlenen ortaklıkların biri de Yassıada Mahkemeleri ve idam cezalarıdır. Kitaplar bu bilgiyi aktarmamış, 27 Mayıs sürecini, Milli Birlik Komitesi'nin kuruluşu, yeni anayasanın hazırlanıp kabul edilmesi ve kurucu anayasanın işletilmesi olarak ikmal etmiştir.

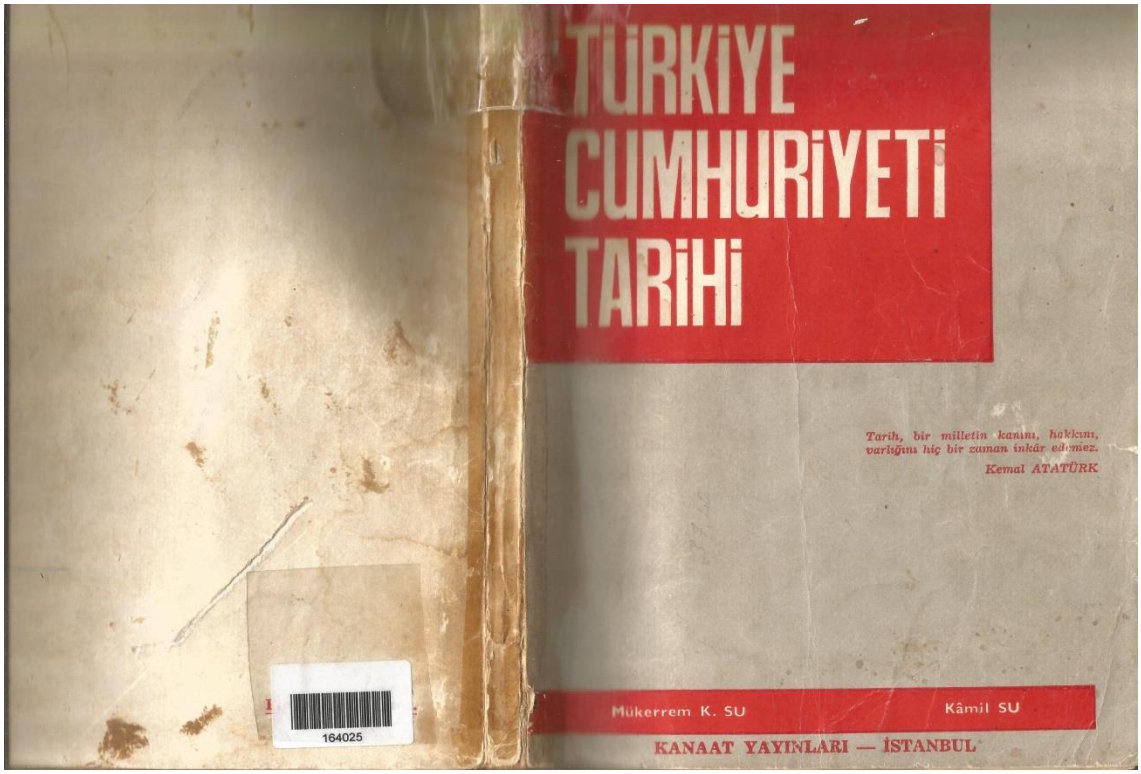
Bildiride lise kitaplarının yanında askeri okul kitabı olarak yer alan Harp Okulu Türk İnkılap Tarihi kitabına dair gözlem ilgili kısımda detaylı olarak aktarılmıştır. Mükerrer olmaması için hülasaten aktarılması elzem olan hususlara değinelim. 27 Mayıs ile ilgili en detaylı bilgi bu kitaptadır. Elbette üniversite seviyesinde olması nedeniyle bu doğaldır. Bu bildiride incelenme nedeni ise sivil-askeri okul içerisindeki terminoloji karşılaştırmasıdır. İçeriğin daha zengin ve detaylı olması zaten beklenen bir husustur. 27 Mayıs'tan devrim olarak niteleyen kitabın idamlarla ilgili görüş ve yargı belirtmesi yukarıda metin içinde verilmiştir. Son kitap olan Kili'nin üniversiteler için kaleme aldığı Türk Devrim Tarihi kitabının da bildiride yer alış amacı, lise-üniversite seviye farklılığını gözeterek 12 Eylül sonrası terminolojiyi incelemek adınadır. Tetkikin amacına ulaştığını söyleyebiliriz. Kili, 27 Mayıs'tan darbe yâda devrim olarak değil, bir eylem olarak bahsetmiş, geniş bir bilgi anlatımında bulunmamasına

rağmen 27 Mayıs sürecinin temel taşlarını özetlemek bakımından kronolojik bir sırayı takip etmiştir. Giriş bölümünde ifade ettiğimiz gibi bu bildiri, mikro bir başlık ve içeriğe sahiptir. Bu alanda yeni çalışmalar ile konu başlığının zengin bir içeriğe kavuşturulacağı muhakkaktır. Kesinlikle tamamlayıcı ve konunun içeriğini bir daha ele alınmasına ihtiyaç duyulmayacak şekilde doldurduğu iddiasında bulunmadığımızı yineleyerek, gerek 27 Mayıs'ı tetkik eden çalışmalarda gerek önceki dönemlerde yayınlanmış tarih ders kitaplarının içeriklerini inceleyen çalışmalarda bir katkı sağlanabilmesi maksadı gözetilmiştir.

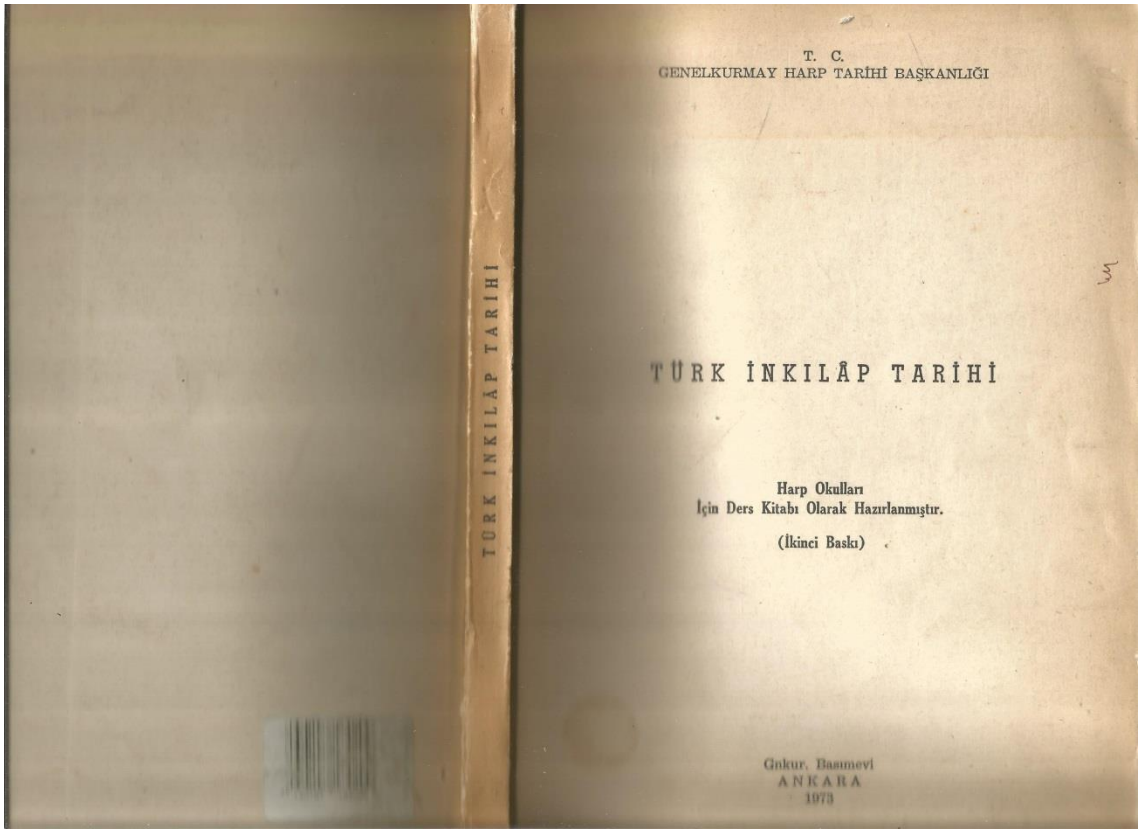
EKLER



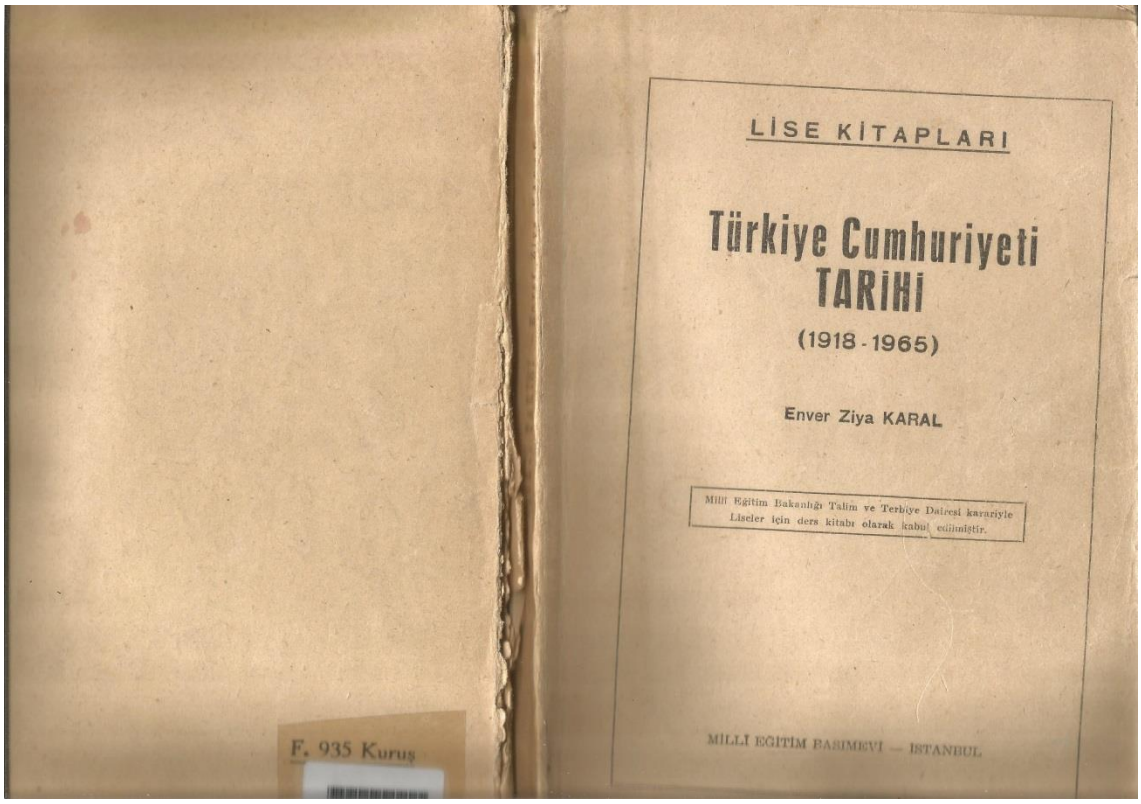
(Enver Behnan Şapolyo'nın Türkiye Cumhuriyeti Tarihi kitabının kapağı)



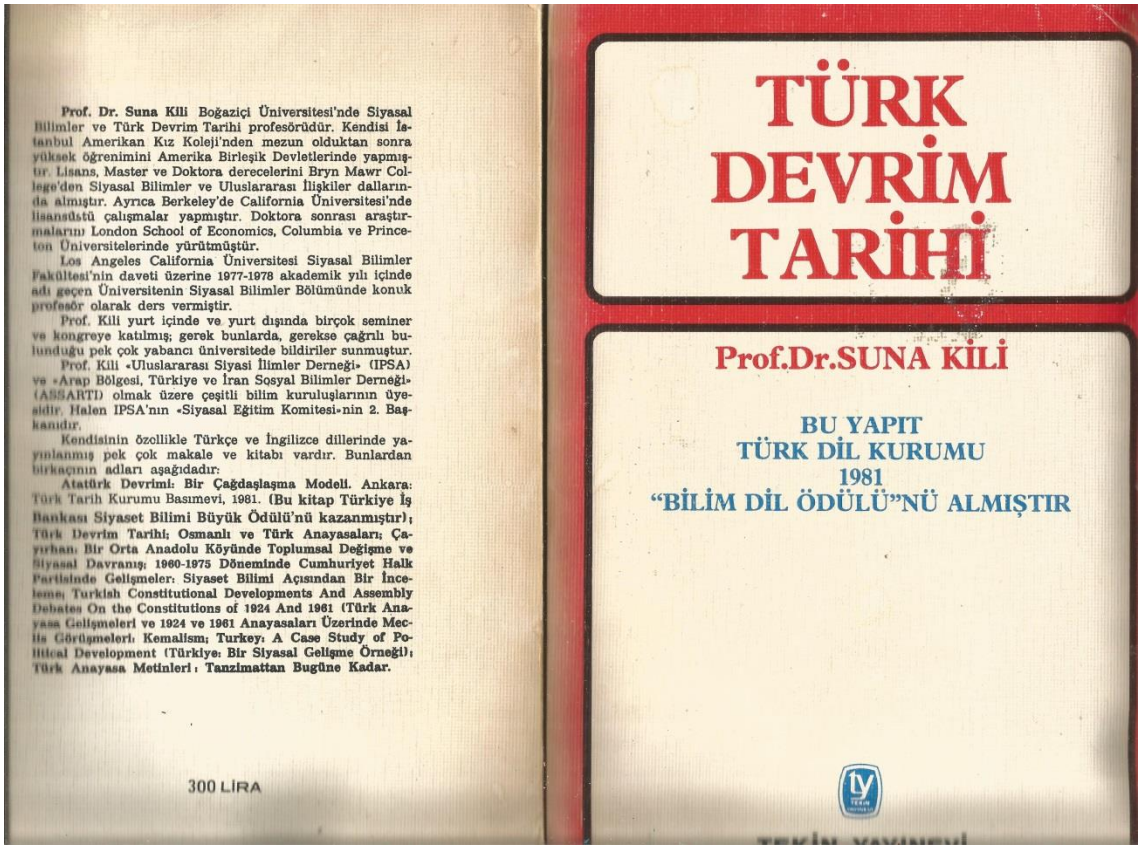
(Mükerrem K. Su ve Kâmil Su'nun Türkiye Cumhuriyeti Tarihi kitabının kapağı)



(T.C. Genelkurmay Harp Tarihi Başkanlığı Türk İnkılâp Tarihi kitabının kapağı)



(Enver Ziya Karal'ın Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (191—1965) kitabının kapağı)



Prof. Dr. Suna Kili Boğaziçi Üniversitesi'nde Siyasal Bilimler ve Türk Devrim Tarihi profesörüdür. Kendisi İstanbul Amerikan Kız Koleji'nden mezun olduktan sonra yüksek öğrenimini Amerika Birleşik Devletlerinde yapmıştır. Lisans, Master ve Doktora derecelerini Bryn Mawr College'den Siyasal Bilimler ve Uluslararası İlişkiler dallarında almıştır. Ayrıca Berkeley'de California Üniversitesi'nde lisansüstü çalışmalar yapmıştır. Doktora sonrası araştırmalarını London School of Economics, Columbia ve Princeton Üniversitelerinde yürütmüştür.

Los Angeles California Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi'nin daveti üzerine 1977-1978 akademik yılı içinde adı geçen Üniversitenin Siyasal Bilimler Bölümünde konuk profesör olarak ders vermiştir.

Prof. Kili yurt içinde ve yurt dışında birçok seminer ve kongreye katılmış; gerek bunlarda, gerekse çağrılı bulunduğu pek çok yabancı üniversitede bildiriler sunmuştur.

Prof. Kili «Uluslararası Siyasi İlimler Derneği» (IPSA) ve «Arap Bölgesi, Türkiye ve İran Sosyal Bilimler Derneği» (ASSARTI) olmak üzere çeşitli bilim kuruluşlarının üyesidir. Halen IPSA'nın «Siyasal Eğitim Komitesi»nin 2. Başkanıdır.

Kendisinin özellikle Türkçe ve İngilizce dillerinde yayınlanmış pek çok makale ve kitabı vardır. Bunlardan birkaçının adları aşağıdadır:

Atatürk Devrimi: Bir Çağdaşlaşma Modeli. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1981. **(Bu kitap Türkiye İş Bankası Siyaset Bilimi Büyük Ödülü'nü kazanmıştır); Türk Devrim Tarihi; Osmanlı ve Türk Anayasaları; Çayırhan: Bir Orta Anadolu Köyünde Toplumsal Değişme ve Siyasal Davranış; 1960-1975 Döneminde Cumhuriyet Halk Partisinde Gelişmeler: Siyaset Bilimi Açısından Bir İnceleme; Turkish Constitutional Developments And Assembly Debates On the Constitutions of 1924 And 1961 (Türk Anayasa Gelişmeleri ve 1924 ve 1961 Anayasaları Üzerinde Meclis Görüşmeleri; Kemalism; Turkey: A Case Study of Political Development (Türkiye: Bir Siyasal Gelişme Örneği); Türk Anayasa Metinleri; Tanzimattan Bugüne Kadar.**

300 LİRA

TÜRK DEVRİM TARİHİ

Prof.Dr.SUNA KİLİ

BU YAPIT
TÜRK DİL KURUMU
1981
"BİLİM DİL ÖDÜLÜ"NÜ ALMIŞTIR

(Suna Kili'nin Türk Devrim Tarihi kitabının kapağı)

Kaynakça

Ahmad, F., (2007) *Demokrasi Sürecinde Türkiye (1945-1980).* İstanbul: Hil Yayın.

Albayrak, M., (2004) *Türk Siyasi Tarihinde Demokrat Parti (1946-1960).* Ankara: Phoenix Yayınevi.

Alkan, M.Ö., (2016) 27 Mayıs İnkılâbı ve Siyasal Propaganda Araçları', *Toplumsal Tarih,* Tarih Vakfı Yurt Yayınları, S:270, s.38-47.

Aydın, S. & Taşkın, Y., (2015) *1960'tan Günümüze Türkiye Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Demirel, T., (2016) *Türkiye'nin Uzun On Yılı Demokrat Parti İktidarı ve 27 Mayıs Darbesi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

Güler, İ., (2005) *Tarihin Toplumdaki İşlevi ve Öğretimi*. İstanbul: Elif Kitabevi.

Karal, E.Z., (1974) *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (1918-1965)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Karpat, K.H, (2011)*Türk Siyasi Tarihi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Kayalı, K., (2005) *Ordu ve Siyaset 27 Mayıs – 12 Mart*. İstanbul: İletişim Yayınları

Kili, S., (1982) *Türk Devrim Tarihi*. İstanbul: Tekin Yayınevi

Memiş, E., (2014) *Tarih Metodolojisi*. Bursa: Ekin Yayınevi.

Su, M.K, & Su, K., (1972) *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*. İstanbul: Kanaat Yayınları

Sunay, C., (2010) *Türk Siyasetinde Sivil-Asker İlişkileri*. Ankara: Orion Kitabevi

Şapolyo, E.B., (1969) *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*. İstanbul: Rafet Zaimler Kitabevi.

T.C. Genelkurmay Harp Tarihi Başkanlığı, (1973) *Türk İnkılâp Tarihi*. Ankara: Genelkurmay Basımevi

Turan, Ş. (1999) *Türk Devrim Tarihi c.IV/1*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Yücel, M.S., (2001) *Demokrat Parti*. İstanbul: Ülke Kitapları

THE REPRESENTATION OF THE MUSLIM WORLD IN HISTORY TEXTBOOK IN GERMANY

Feride DURNA

University of Barcelona,Spain

Ilaria BELLATTI

University of Barcelona,Spain

Abstract

The aim of this presentation is to analyze the representation of the Muslim World in the German textbook of Klett, which is one of the most used publishers in History teaching in Germany for the Abitur, for students of the ages of seventeen to nineteen years. We will use a content analysis focusing on positive and negative stereotyping, reproducing clichés, derived from the representation of Muslims in Germany and the ´Muslim World´ in textual, visual, and language content. We can assert the existence of a Eurocentric view on the Islamic world and history, reproducing in contemporary history a negative image as a result of generalizations, unclear differences between the religion, politics, and Muslim countries which treats the Islamic world in the historical-context until the end of 15th century and again in 19th and 20th the century, but in contact with a conflictive and problematic view of Islam. The conclusions of our analysis are that the representation of the Muslim World appears at first in the History textbook in the context of the Middle Ages and is less represented in contemporary history.

Keywords: History Textbooks – Muslim World - Secondary Education - Teaching History – Quantitative Analysis

Introduction:

The work of a truly democratic society is characterized by the search for values of equality and freedom despite the difficulties of social coexistence. The school is not only the pillar institution for the success of an egalitarian society, but it is also obliged, due to the heterogeneity of the social and cultural composition of its classrooms, to seek effective community solutions wherever social policy fails.

Migratory movements, climate change, poverty policies and the actions of the various national authorities, prompted more by fear than by strategies of social intervention, call for new ways to open up to the European cultural project (we will not delve into political and economic issues).

The cultural project of a multi-ethnic, united, tolerant, truly democratic, and respectful of different ideologies, languages, ethnic groups, minorities and political opinions, state needs to start with education and schooling (Calvo Buezas, 1994).

A more positive attitude is also considered necessary for establishing fruitful relations between Christian Europe and Muslim countries (Haller, 2003).

Looking at the contemporary world we see contradictory phenomena in obstructing this goal. Racism, xenophobia, and discrimination - determined by fear - as well as a new upsurge in nationalist movements, seem to weaken every effort.

Through the analysis of textbooks, we can see whether there is *"the hidden web of prejudices and positive values of each culture*"(Buezas, 1994, p. 54). Knowing and recognizing these prejudices is essential for the prevention of racism and xenophobia.

Textbooks should not only deal with conflicts but should also provide options for understanding the complexity of the reasons motivating the warring parties under the rigor of the sciences that are devoted to the study of the past, such as the social sciences in general, and history in particular. For this reason, textbooks are a privileged area of study that allows us to understand the persistence of prejudices and discrimination, fostered by partial visions of reality, which need to be integrated by the teacher in the classroom, and even by the experience of the students themselves (Biener, 2005).

To this end, the aims of this study are as follows:

· to know the spatial distribution of the entire content of the Textbook. Which continent are students studying during their Secondary Education?

· to quantify the frequency and spatial distribution related to the chapter of "Muslim World in Modern Age". The presentation of the Islamic countries in the narrative of the textbook.

· to know the thematic by historical time of the contents related to the chapter of "Muslim World in Modern Age". The presentation of the topics/ themes of the content: political and social aspects, immigration, cultural references and religion, art, lifestyle.

· to quantify the frequency of positive and negative views on themes/ topics and photographs. The presentation of images and pictures: Is there a more positive/ integrative or a more negative/ segregative view on Muslim and Arabic World?

Theoretical Framework:

Since the 1990s, the teaching of history and the construction of collective identities has become a problem of interest in educational research.

Since then, in many countries, especially those that have had a colonial past and those that have become new recipients of migratory flows, there has been debate about whether identity should be promoted in education and also what kind of identity should be promoted.

The authors consider that the importance of a greater historical contextualization of cultural and national identity in schools is to overcome what is considered an uncritical assumption of it, and to provide a more comprehensive view of the social dynamics that converge in its formation.

The debates generated in academic circles and educational communities have spread to the political and media sphere, due to the rapid changes in the social and cultural composition of today's societies, to counteract the assumption of an identity that claims to be plural. The rapid circulation of ideas and people has created a real obstacle between the production of information and the capacity of human beings to elaborate and transform it into knowledge.

In most recent consulted literature developed in the specific area of educational knowledge, that in Spain and Latin America we call teaching and learning social science, we witness a slight change in the paradigm of research about identity and otherness in school textbooks.

Since the 20th and 21th century, researchers of-, and studies about textbooks have changed in Europe: The Georg - Eckert - Schoolbook research Institution was built up also to analyse the concept of who is the other, as an enemy, after the conflict of the Second World War in national or transnational perspective, in order to understand the characteristics that differentiate us from them.

Within the same remodeling of these narratives before, for example, the new migratory phenomena begun in the late twentieth century, in order to promote a positive perception of this other (Cajani, 2008).

Until the immigration phenomena, investigations about how the participants from the War were building these perceptions of the other and how to detect it in Textbooks the main objective was: Peace Education. Nowadays the main objective in Europe is to improve the integration of migrants and refugees.

European national narratives have to be remodeled in relation to an increasingly plural society. Not only in the political sense of the term (legitimizing identities), but in the most transverse sense of citizenship: identities of resistance and identities of projection. Therefore, the great challenge of research would be to understand where historically to begin and end for a more integrated and malleable vision of ourselves (Kröhnert, 2011).

This change is especially evident in the typology of specific studies in the field of history education on textbooks in relation to Muslim immigration in Spain (Mayoral Arqué / Molina Luque/ Samper Rasero, 2009) and in Germany (Höpken, 2003).

In this line, part of the research we propose tries to highlight the way in which a German textbook tells the modern history of Islam. Our intention to highlight the positive and negative aspects of this binary narrative that opposes two worlds (east and west) that share many interconnected aspects that are historically more significant than their forced posited contradictions during the emergence of the contemporary age (Triki-Yamani, 2008).

Methodology

Contextualization of the sample

This study is a broader analysis of a doctoral project and this sample is a piece of research on the representations and images of the other in history textbooks. In order to choose the samples, we have done preparatory work concerning the German textbooks, and it means that several steps were taken before selecting the samples. The reason for this is that Germany consists of sixteen federal states with their own governments and ministries, and therefore they have a great deal of freedom in educational matters and themes. The schools decide, on the basis of the recommendations and approvals of the ministry of education, which book they consider suitable for their students, depending on the type of school and also on the region (Stöber, 2010). In some states, such as Bavaria, there are more regulations for the approval of textbooks by the Ministry of Education, while in others, such as Berlin, schools and teachers have a great deal of freedom in the use of textbooks (Stöber, 2010/ Jonker, 2008). By analyzing the sales statistics of the years 2014-2018 we have been able to verify which publishing houses have been more successful (https://de.statista.com/statistik/daten/studie/184049/umfrage/umsatz-der-klett-gruppe/). Cornelsen and Klett were not only successful in the numbers of sales, but also in the number of recommendations of the ministries of education in eight federal states they received. We decided to use Klett's editorial "Geschichte und Geschehen" ("History and events") as a sample for this analysis. We have also found it appropriate to use this book precisely because it dedicates an entire chapter to "Der Islam in der

Moderne" ("Islam in the Modern Age"). This textbook can be used in its entirety in Germany; i.e. it is not adapted to a particular federal state, but for general use in secondary schools.

Klett's textbook "Geschichte und Geschehen" is suitable for use in the "Abitur" secondary school, depending on the autonomous region, and is taught in the twelfth or thirteenth school years. These years can be compared with the last school years of "Düz Lise, Anadolu Lisesi, or özel Liseleri", where they teach the subject "History for secondary school". The age of the students is between sixteen and nineteen years in Germany.

Instrument of Measurement

In order to carry out a research project, it is necessary to construct a methodological tool in order to collect the empirical data and to allow the adequate achievement of the proposed objectives, as well as the clear, concrete and precise formulation of the problem (López Noguero, 2002).

Pingel (2010) emphasizes that different methods reflect very different objectives and that each different approach gives a different answer. He therefore recommends the "complimentary nature" of two techniques, the quantitative and the qualitative method. Our analysis is more quantitative and less qualitative. The quantitative work consists of measuring aspects of the text to determine how frequently they appear. *"This may take the form of quantifying how frequently particular words or names, places or dates appear across a sample of texts. It may also involve measuring how much (or how little) space is allocated to a particular theme, event or topic. As in other fields of social research, quantitative methods are useful when analysing large samples. However, they enable breadth at the expense of depth telling 'us a great deal about where the emphasis lies, about selection criteria, but nothing [in themselves] about values and interpretation*" (Pingel, 2010). As Pingel rightly points out, the quantitative method shows us where the emphasis lies, which other researchers can check, but it does not inform us about the values and interpretations of the text.

The methodological tools consist of:

1) Content analysis of secondary school textbooks. Content analysis focuses on the information of *"representation not of physical events but of texts, images and expressions that are created to be seen, read, interpreted and acted on for their meanings"*, according to Krippendorff, and is also based on 'what' is expressed and 'who'. Bourdieu (1991) and Habermas (2003) describe language as an expression of social ideas and ideals with great symbolic power.

2) For the empirical analysis of content on the presence of the Islamic world and Muslims or Muslim culture in the textbooks, we have based the design of the matrix with different tables on the proposals of Lluís Samper Rasero and Jordi Garreta Bochaca, which they used for their empirical analysis of 246 primary and secondary school documents. Their proposals focus on aspects such as cultural references, international point of views, immigration, and Muslims in Spain and Catalonia.

Table I: Cultural Contributions of References

- Festivals - Lifestyles - Architecture - Arts (calligraphy) - Education system (indicated) - Dances, folklore, costumes - Food - Handicrafts - No reference to cultural material

3) The distribution of space-time in textbooks has been adapted based on the theories constructed with the help of a previous study conducted as part of Illaria Bellatti's doctorate (Bellati, 2016). This study has analyzed the spatial/temporal distribution of history content in school textbooks.
The intention behind analyzing the content of the indicated chapter is to conduct a frequency analysis to understand the presence or absence of an area or topic. The spatio-temporal category allows us to understand on which spatio-geographical category the emphasis is placed and which time period of the Muslim world and Islam are treated in the content.

Table II:

Chapter Title Subtitle 2nd Subtitle Specific Topic/ Theme General Topic Dedicated Space Positive-Neutral-Negative Relation to EU/ USA Category – Space Related Time

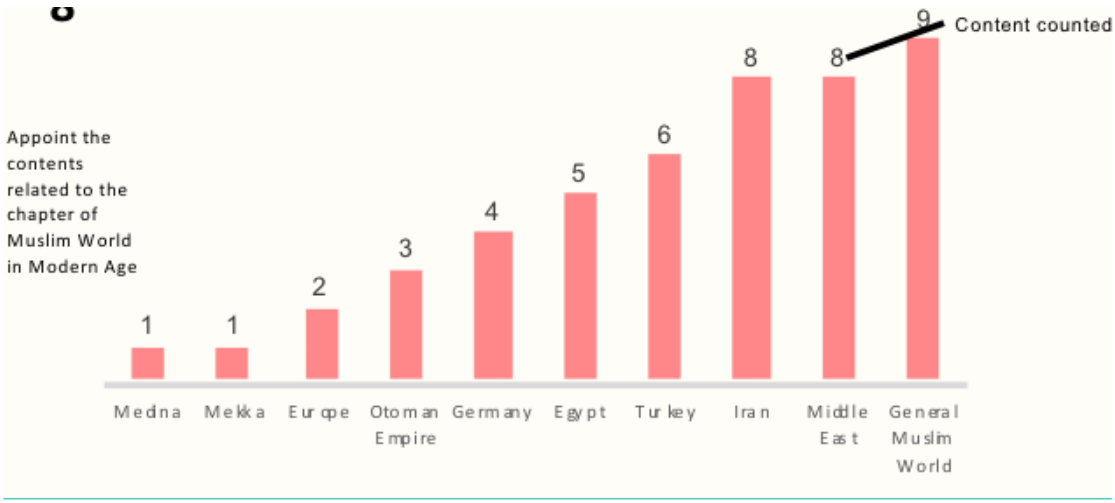
As Pingel (2010) already indicated, the quantitative method indicates the space and both the importance of the topic and the frequency with which it is used in a text of a topic, context, etc. However, it does not tell us about values or interpretations. Thus, in order to assess that, in the `positive-neutral-negative' table we have used, in table form, a discourse analysis relying on Van Dijck's (2003) proposals. We have been reviewing, by means of critical discourse analysis, directly the texts written by the authors. The criteria determining a positive or a negative image are used to explore the text content of the authors. For example, in the case of positive images, we consider the authors' use of verbs and nouns, whether they use permissive language, are tolerant, as well as their usage of attributes and adjectives. The same goes for the language used if it has negative connotations, such as failure, radicalism, bad conditions/ consequences, etc.

Findings and Results

According to the proposals described above, we have analyzed all the historical content and the content of the sources and images of the exhibition in order to understand how the theme and chapter "The Islam in the Modern Age" are positioned within the textbook and how the Muslim World is represented in the textbook. We have started with counting the topics first and then proceeded with counting the pages, but as we can see from the graph that the more subchapters/topics are covered, the more pages have been devoted to them. The chapters are grouped into 40-60 pages starting with a geographical space limited to France with "The French Revolution". In his analysis, Gerdien Jonker (2008) translated this into "The Muslim World in the Modern Age" and "The Muslim World in Search of a Place in Modernity" (Jonker, 2008) , introducing the 45-page chapter "The Muslim World in the Modern Age.

The narrative "The Islamic world in the modern age" has been placed between "German society between 1961-1989" (chapter 7) and "the European Union" (chapter 9) and covers in total 7.6% of the entire textbook. Compared to other chapters this is quite significant and integrative and could demonstrate at first sight, by its location in the book, a "closeness" that is felt between the "Islamic world" and Germany and Europe. It reflects an effort (Jonker 2008) to try to understand this world, considering the large number of Muslim students in the classrooms as well. We can understand from the sequential distribution of the chapters that there is an intention to convey the acceptance of-, and closeness of Islam to Europe, juxtaposed with seeing the Balkans as a troubled region, China as another power of the 21st century and Africa as a single country in decline further afield and at the end of the textbook.
In the following analysis we have analyzed, with the spatial-geographical categories in mind, more specific themes and sub-themes by which the space-geographical world is treated.

Table III: Frequency countries/ places



Through an analysis of frequency, we see that the Islamic world mainly concerns the Middle East, using this term without respecting the political, cultural differences between the countries and therefore generalizing it. "General Muslim World" is the term we used in our analysis, in case the text contains a narrative more generalizing without relating the content to a specific geographic space. Islam and Muslims in other European countries are sparsely covered in the textbook. Of the Muslims in Germany,

special reference is made to the immigration of Turkish guest workers from the 1960s to the present day. No reference is made to historically indigenous Muslims in Europe, such as in the Balkans and Spain, to Muslim immigrants in other European states like the Netherlands and Denmark, to Muslims in other Asian states such as Indonesia and Pakistan, to Muslims in Africa, or to the Muslim immigrant population in the United States.

Table IV: Thematic by Historical Time

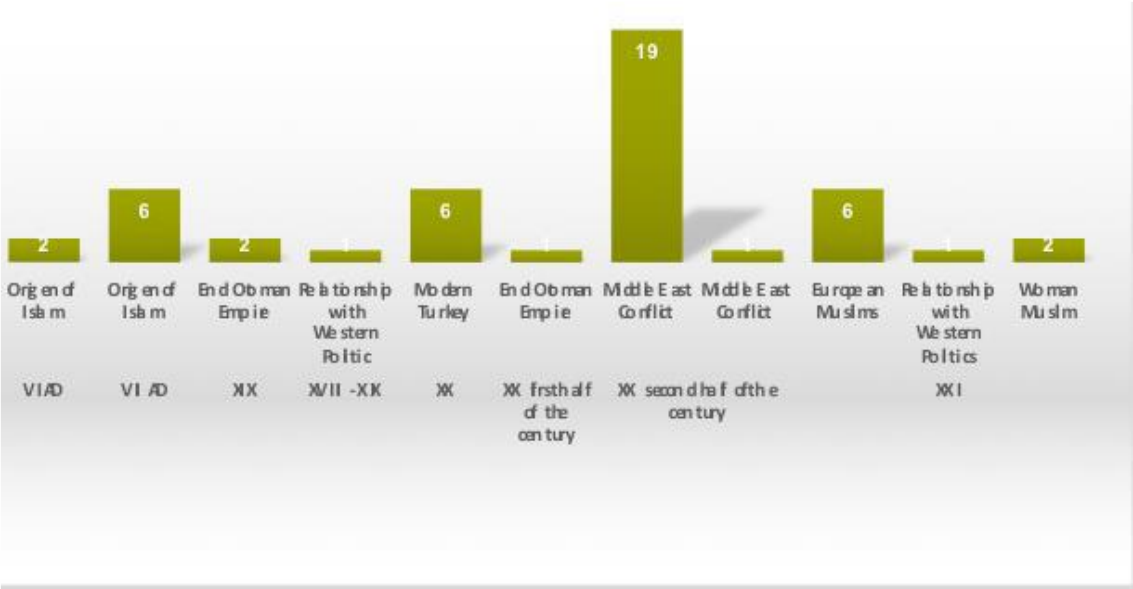
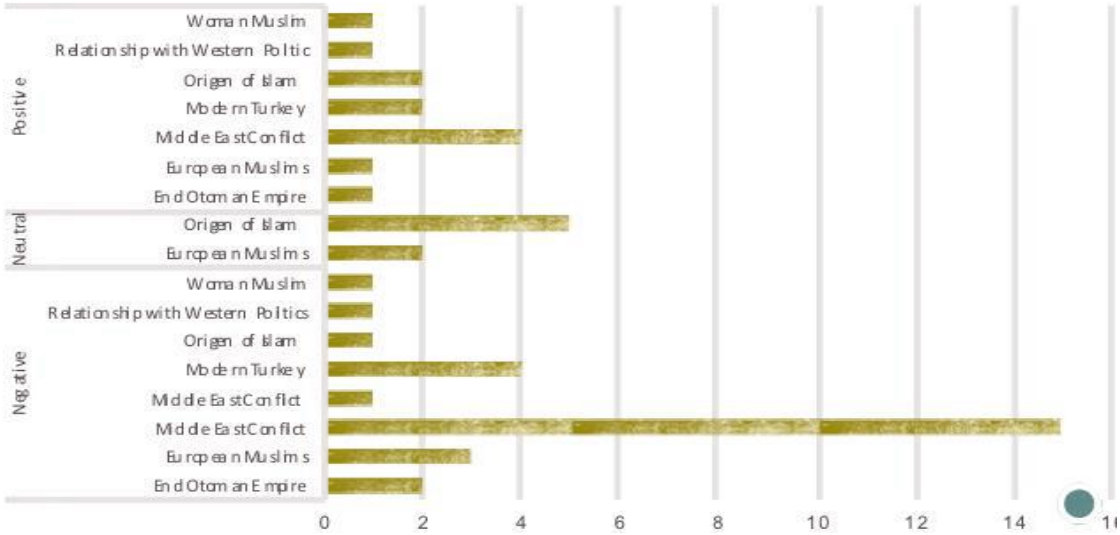


Table III: Positive and Negative Themes/ Topics



In order to obtain the time data related to the content we have cross-referenced the data collected within Excel. The next step was to crosscheck those more specific issues with the `positive-neutral-negative' table to understand what vision was being conveyed about the Islamic world in the modern world. We could see from the results that conflict in the Middle East is of particular importance. We can also observe that historical time is more frequently dealt with from the second half of the 20th century to the present day, which refers above all to conflict and understanding the causes of it. As in the analyses

of previous editions by Jonker (2008), the contents still present "echoes of the fear of the insurgency of the masses, the global threat and the search for a parenthesis that can explain these phenomena." Positive is the issue of intentions and proposals for peace in the context of Middle East conflicts (Israel-Palestine Conflict, Revolution in Egypt, War in Afghanistan, and Revolution in Iran), followed by Turkey and the entry into Europe, and the Turkish-Germans and their integration intentions. Among the negative issues about Turkey were the economic crises, the conflict with the Kurdish habitants in Turkey, and the fear that this conflict would also spread to Germany. There is also mention of the lack of adaptation to Western culture and social conflict in Germany with the Turks. Yet, here it is admitted that there was a lack of integration on both sides. Neutral is above all the treatment of the origin of the religion of Islam, which was positioned at the beginning of the chapter.

Summarizing the narrative of the content and relating it to time we can observe a certain tendency that still exists in the chapter "Islam in the modern age", and confirm the previous analyses made by Jonker (2008). Important topics dealt with in the context of Islam:

- Islam and the life of the Prophet, the origins of both

- The history of Islamic tradition (Shia)

- Middle East policies in Egypt, Turkey, Iran and the conflicts

- Radical Islamism and terrorism

- Islam in Europe and feminism in Islam

Within the sample of analyzed images, using the same variables of the table (pos.-neutr.-neg.), we could observe that of the 25 images there were 12 negative, 8 neutral, and 5 positive. Calculated in percentages: 48% negative, 32% neutral, 20% positive. This outcome gives us an idea about the mostly negative perception of Islam.

Conclusions

Textbooks can give us an impression of how "The Islamic World" is perceived and how broad a view of Muslim minorities in Germany, as well as elsewhere, is taking shape. In the analysis of the sample, we value an integrative narrative that offers "visibility" to Islam in one chapter (7.6% of the textbook). The topics of religion and culture (architecture, cinema, feminist social movements) demonstrate a positive view of the cultural contributions of its heritage. But we could also observe a tendency that posits a relationship between Islam and Middle East conflicts, which refers to the Israel-Palestine conflict, Muslim-Brotherhood, the war in Afghanistan, Hamas, and the revolution in Iran. Only in a few cases, a connection between Islamic radicalism, conflicts like those in Afghanistan and Iran, and the military interventions and politics of George W. Bush in 2002 are considered to have had an impact on this conflict. But even if there is a mention, we cannot find an explanation for these interventions and what the main interests of the West and United States were. The focus as we see in this chapter is mainly on Middle East conflict, terrorism, the conflict between the Middle East and the West, and the problems arising from immigrants' cultures. Muslim immigration to Europe is mentioned in the case of the social conflicts stemming from integration in Germany. The Muslims of the 2nd and 3rd generation are recorded as having identity conflicts and are still considered as foreigners by denomination. Customs, art, philosophers, and positive influences of migration in Germany on

economic and cultural aspects are not mentioned. We can observe from the content of the chronological distribution that the perspective remains 'Eurocentric' towards the “Muslim World” and perceives it as very conflictive, ultra-religious and threatening to Europe and the West.

The images also reify a distinction between "us" and "the others"(women in burqa, jihadists, 9/11 terrorism, Salafism), although there are positive images of architecture and other integrated European Muslim women. However, the images in the textbooks also put more emphasis on Islam as a different and even conflictive culture vis-à-vis Europe and the "Western" world.

Moreover, we can observe a special interest in Turkey and its political development since the end of the Ottoman Empire until now. They point out the process of democratization, the membership of Turkey in NATO since 1952 and the Kemalist key sentence of his political philosophy: “Friede daheim-Friede in der Welt” (‘Peace at home-Peace on Earth’). All that refers the peace-oriented foreign affairs of Turkey. Even though in the next passage the textbook mentions the conflict with the Kurdish population and their eagerness for independence since the 70’s, in the next subchapter “Türkei und die EU” (“Turkey and the EU”) Turkey is however seen as a positive and possible member of the European Union, referring to the improvements and developments which Turkey since then made during the rule of the “reform-orientated” AKP. Turkey is seen here, especially since 2002, as a bridge, in fact, as the only possible member from the Middle East, sharing the same values and economic community whilst negating the prospect that Europe would be a “Christian Club”.

Even though there are positive and progressive perspectives in the chapter and although they have not referred to facts and/or customs similar to "Christianity" or "Judaism", we are reminded by these structures of the narrative of the words of Jonker (2008), that "these questions make it very clear that the new knowledge only emerges in those historical moments in which the threat of Muslims as an external enemy dominates.” The others are enlargement, restructuring and reinterpretation.

Bibliography

Bellati, Ilaria (2016): La comprensión de la Historia y la construcción de las identidades sociales y culturales en futuros maestros. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

Biener, H. (2005): Schulbücher und interreligiöses Lernen. Schreiner, P.; Sieg, U.; Elsenbast, Volker (Hg.). In: Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, pp. 578-589.

Bourdieu, Pierre (1991): Language and Symbolic Power. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Cajani, L. (2008): Conociendo al otro. El islam y Europa en sus manuales de historia. Informe de la Fundación ATMAN. Santillana.

Castells, M. (1996/1997): The Rise of the Network Society, Vol. I/II, Oxford, Blackwell./ Calvo Buezas, Tomas (1994): Diversidad Cultural y Educación: Un Reto para el Siglo XXI. En: Separata de la revista DOCUMENTACION SOCIAL correspondiente al número 97.

EĞİTİM TARİHİ

"TABİAT MUHABBETİ" BAŞLIKLI MAKALE ÖZELİNDE ÇEVRE EĞİTİMİNDE YÖNTEM VE YAKLAŞIMLARA TARİHİ BAKIŞ

Doç. Dr. Emine ALTUNAY ŞAM

Amasya Üniversitesi, Türkiye

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğrencilere çevre ile ilgili bilgi beceri ve tutumların kazandırılmasında öğretmenin rolünü ortaya koyan tarihi bir metnin incelenmesi ve çevre eğitiminin önemi ve öğretmenlerin uygulaması öngörülen yöntem ve yaklaşımları ortaya koymaktır. Araştırma doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Muallimler Birliği Dergisinin Şubat 1926 sayısında yayınlanan Müderris Ali Haydar'a ait "Tabiat Muhabbeti" başlıklı makale, günümüz Türkçesine çevrilmiş ve analiz edilmiştir. İncelenen metin üzerinden çevre eğitiminin tarihi boyutunun ele alındığı araştırmada, Metinde Ali Haydar, çocuklara doğa sevgisini aşılamak, çevreye karşı duyarlı olmalarını sağlamak için çeşitli öneriler sunmuştur. Çevre ile ilgili konuların, derslikte sunum yöntemi kullanarak öğretilmesi yerine doğayla iç içe ve uygulamalı olarak anlatılmasını önermiştir. Günümüzde, öğrenci merkezli eğitim anlayışının önemi vurgulanmasına rağmen, öğretmen merkezli öğretim modeli hala en çok tercih edilen modeldir. İncelenen metinde, Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni kurulduğu yıllarda, çocuklara çevre bilinci vermek için uygulamanın ve deneysel yöntemlerin önemine vurgu yapılması dikkat çekicidir. Bu yönüyle araştırmanın alan eğitimcilerinin çalışmalarına ve öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre Eğitimi, Doğa Sevgisi, Öğrenci, Öğretmen

A HISTORICAL WİEV ON METHOD AND APPROACH IN ENVIRONMENTAL EDUCATION RELATED TO THE ARTICLE ENTITLED "NATURE CONVERSATION"

Abstract

The aim of this study is to determine the methods and approaches that the teachers should apply in teaching of education of environment and evaluation of a historical text that indicates the role of the teacher to teach students to gain neccessary skills and attitutes towards education of environment. The research was carried on using documantry analyses. The article entitled "Conversation about Nature" written by Müderris Ali Haydar, published in the journal of Teachers Association in February 1926 was translated into present Turkish and analysed. In the research in which the history of education of environment was investigated, the author Ali Haydar tried to emphasise students the love of nature and also he wished them to be sensitive towards it and at the end he gave them some suggesstions. In his article, he recommended to teach the subjects about nature should be taught in nature with practice , not in the classroom. Today, although student-centered teaching gains importance, teacher-centered teaching model is still highly used in teaching. In the investigated article, it is very impressive to see that the article advises to make students aware about nature and environment through experiments and practices in the first years of the establishment of Turkish Republic. In this aspect, it is thought that the study contribute to the teachers and the researchers of the field in future years.

Keywords: Environmental education, Love of nature, Student, Teacher

Giriş

19.yüzyılda sanayi inkılabıyla başladığından bu yana hızla gelişen teknoloji, toplumların yaşam standartlarını yükseltmekte, bununla beraber çevre ve insan yaşamı üzerinde gün geçtikçe artan oldukça ciddi olumsuz etkiler bırakmaktadır. İnsanın ayrılmaz parçası olan çevre üzerinde artan olumsuz etkiler, insanı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen çevre problemlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Çevre sorunlarının bölgesel olmaktan çıkıp küresel özellikler göstermeye başlaması, sorunun Birleşmiş Milletlerin gündemine taşınmasına neden olmuş, 1972 yılında Stockholm'da düzenlenen konferansta çevre eğitimi kavramı açığa çıkmıştır. (Connect, 1995; Demirtaş, 1990).

Eğitim davranış inşa etmede ve değiştirmede önemli bir süreçtir. Belli bir eğitim ve duyarlılığa sahip bireylerin çevre sorunlarını çözmede daha aktif rol oynadığı bilinen bir gerçektir. İnsanların daha sağlıklı ve güvenli bir çevrede yaşayabilmeleri için, bireylere çevre konusunda gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Çevreye zarar veren insanların olumsuz etkilerini azaltmak, bireylerin davranışlarının değişmesi ile mümkündür. Çevre eğitiminin amacı, insanları çevre konusunda bilgilendirmek, gerekli becerileri kazandırmak ve çevre sorunlarına kalıcı çözümler üretebilecek bilinçli bireyler yetiştirmektir.(Özbuğutu vd. 2014:394; Steg ve Vlek, 2009; Doğan, 2000:114, Gayford, 1996; Erol ve Gezer, 2006).

İlköğretim ekolojik bilginin öğrenilmesi ve çevre duyarlılığının gelişmesinde eğitimin temel kademesidir. Ülkemizde üniversiteye devam edebilen birey sayısının düşük ve ilköğretimin zorunlu olması dikkate alındığında, çevre eğitiminin temel eğitim düzeyinde verilmesi daha da önem kazanmaktadır. İlköğretim düzeyinde çevre ile ilgili konular, çevre eğitimi ve kazanımlar ağırlıklı olarak Hayat bilgisi, Sosyal bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersleridir. Bununla beraber konuyla ilgili kazanımlarda çevre sorunlarının temeline inilmediği ve çevre eğitimine derinlemesine yer verilmediği anlaşılmaktadır.
(Demir ve Yalçın, 2014:8, Tanrıverdi,2009; Alım, 2006; Atasoy, 2006). İlköğretimde çevre eğitiminin amacı, öğrencilere teorik bilgiler yüklemek değil, çevre ve çevre sorunlarının farkına varmalarını sağlamak olmalıdır (Ayvaz, 1998). Yasal düzenlemeler yapılmasına ve okullarda çeşitli öğretim programlarında çevre eğitimine ilişkin yer verilmesine karşın, çevreye karşı duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde sorunların devam ettiği görülmektedir. (Uluçınar Sağır, 2008:498) Bireye çevreye duyarlı olma konusunda davranış kazandırılamamışsa çevre konusunda bildiği bilgileri uygulayamaz bu durumda edindiği bilgilerin de bir anlamı yoktur. (Erten, 2006)
Çevre ile ilgili bilgi, beceri ve tutum kazandırmada eğitimin en önemli paydaşı öğretmendir. Plevyak, Bendixen-Noe, Henderson, Roth ve Wilk'e (2001) göre çevre eğitimi açısından öğretmende bulunması gereken dört temel yeterlik; temel ekoloji bilgisi kazandırabilme, toplumsal faaliyetlerin çevreyi nasıl etkileyebileceği konusunda farkılndalık kazandırabilme, çevre sorunlarının çözümüne yönelik alternatif çözümler üretebilme becerisi kazandırabilme, olumlu tutum ve davranış geliştirebilmesine rehberlik etmektir. (akt. Sadık, 2013). Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında öğretmenlerin çevre eğitimi alanında yeterli donanıma sahip olması öğrencilere çevre bilinci kazandırmada önemli bir etkiye sahiptir. Yüksek öğretimde sürdürülebilir kalkınma konulu çalışmada Thomas ve Nicita (2002) çevre okuryazarlık düzeylerinin ortaya konması için çalışmalar yapılması gerekliliğini ifade etmiş ve bu konuda üniversitelerin çevre ve sürdürülebilir kalkınma eğitimindeki etkinliğinin önemine işaret etmiştir.

Bununla birlikte Şahin vd. (2004) yüksek öğretimde çevre eğitiminin yeterince verilemediğini belirtmiş, ezberci yöntemlerin yerine öğrencilerin bilgiyi kendilerinin ulaşmasına dayalı proje tabanlı eğitimin önemini ve bunun uygulanması gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Muallimler Birliği Dergisinin Şubat 1926 sayısında yayınlanan Müderris Ali Haydar'a ait "Tabiat Muhabbeti" başlıklı tarihi metnin incelenip analiz edilmesiyle elde edilen verilerin, öğrencilere çevre ile ilgili bilgi beceri ve tutumların kazandırılmasında öğretmenin rolü, çevre eğitiminin önemi ve öğretmenlerin uygulaması öngörülen yöntem ve yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirmektir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma Şubat 1926 tarihli Muallimler Birliği Dergisinde yayınlanan "Tabiat Muhabbeti" başlıklı makale metninin, tarama modeliyle ortaya konulmasını amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Araştırmada verilerin toplanması, doküman incelemesi yönteminin aşamaları izlenerek yapılmıştır. Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir araştırma çeşididir (Forster, 1995; Patton, 1990, Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada incelenen "Tabiat Muhabbeti" başlıklı makale metni 1926 Şubatında Muallimler Birliği Dergisinde yayınlanmıştır. Muallimler Birliği Dergisi dönemin önemli eğitim dergilerinden birisi olup, yazar kadrosunun büyük çoğunluğunu öğretmenler oluşturmaktadır. (Demir, 2017:37).

Çalışmada analiz edilen Osmanlıca makale metninin ilk olarak transkripsiyonu yapılmış, daha sonra günümüz Türkçesiyle sadeleştirilmiş ve yorumlanmıştır. Metnin sadeleştirilmiş haline bulgular kısmında yer verilmiştir.

Bulgular

Memleketimizin muhtelif mıntıkalarında seyahat edenler bilirler ki bazı muhitlerde tabiat çok zengin ve canlıdır. Oralarda bakir denilebilecek ormanlar, yeşil çayırlar, çiçekli vadiler, münbit ovalar havadar alanlar ve yaylalar vardır. Buralarda yaşayan insanlar, yetişen çocuklar bahtiyardır. Fakat memleketin öyle yerleri de vardır ki oradaki tabiat hayatı fakirdir. Coğrafi muhitin yeni yetişen neslin fikri, hüsni terbiyesi üzerine pek büyük bir tesiri olduğu aşikârdır. Manzarası nispeten yeknesak, tabiatının fakir olan bir köyde veya kasabada büyüyen çocukların malumatı noksan kalır. Mesela bazı yerlerde öyle köyler vardır ki orada çiçek ve ağaç namına bir şeye tesadüf edilemez. Böyle bir köye muallimliğe giden bir muallimin küçük talebesine ağacın ne olduğunu, kök, gövde, dal, yaprak, budak, bahar ve meyvenin nelerden ibaret bulunduğunu nasıl anlatabileceğini düşünemiyorum. Bu mesele suyu dereleri ve gölleri olmayan bir muhitte talebeye denizi anlatmak kadar güçtür. Bu muhitlerde yetişen erkekler askerlik ve küçük vesilelerle başka manzaralar başka memleketler gördüklerinden malumatlarını biraz tevsi (genişletme) etmişlerdir. Fakat hiç ağaç veya çiçek olmayan bir köyde doğmuş ve mensup olduğu coğrafi muhitten ayrılmadan yaşayarak altmış yaşına gelmiş olan bir köylü kadını bu fani dünyada ağacın neden ibaret olduğunu bilmeden ahrete intikal etmektedir.

Tabiatın güzelliği itibariyle memleketimizin İsviçre'den daha güzel yerleri olduğunu malum olmakla beraber bazı muhitlerinin çoraklığı da aşikârdır. Muayyen bir plan dairesinde memleketin her tarafını güzelleştirmek için kati tedbirlerin ittihazı lazımdır. Bu hususta mektep muallimlerine ziraat ve orman memurlarına büyük bir vazife tevcih olunmaktadır. Bu üç nevi memur, faaliyetlerini tevhit ederek mütesaniden (birbirlerinden destek alarak) çalışacak olurlarsa bundan memleket için çok büyük faydalar hasıl olur. Çünkü işe vakıf olanlar diyor ki;

"Herbir muhitte ağaç ve nebat yetiştirilebilir. Yalnız o ağaç ve nebatların nevini tayin etmek ve yetiştirme şartını ihzâr etmek lazımdır."

Bize taalluku hasebiyle çocuklarda tabiata karşı muhabbet uyandırmak ve tabiatı güzelleştirmek hususunda muallimâtın uhdesinde tertip eden vazifelerden bahsedeceğiz.

1-Artık mektep muallimi çocuklara tabiat malumatını ve yurt bilgisini kitaptan veya lakırdı ile öğretmekten vazgeçmelidir. Bunun yerine mevadd-ı tabiyenin (tabiatın özellikleri) doğrudan doğruya müşahede ettirilmesi kaim olmalıdır ve yine hükmi ve kimyevi hadiseleri kitaplarla, resimlerle ve sözlerle değil fırsat düştükçe müşahedeler ve tecrübeler yaptırmakla öğretmelidir. Bir muhit mevadd-ı tabiye itibariyle ne kadar fakir olursa olsun meş'ur bir plan dairesinde tedrisatını icra eden muallim, talebesine birçok tabi maddeleri ve hadiseleri tetkik ettirmek imkânına sahiptir.

2-Tabiatı zengin muhitlerde ders okutan muallimin vazifesi nispeten kolaydır. O, küçük şakirdlerini bu işin mahiyet ve ehemmiyetini anlamayanların dedikodularını Nazar-ı itibara almadan sıkıntılı ve müteaffin (bozulmuş, kokan) dershaneden harice çıkarıp civarda tenezzüh (gezinti) yaptırır. Şöyle böyle yapılan mektep gezintilerinin bile talebenin halet-i ruhiyelerinin değişmesi ve muallimin tavassutuna (vasıta)muhtaç olmadan birçok malumatın tezyidi (artırma) hususunda hidmeti büyüktür. Bu kır tenezzühleri muayyen bir plan dairesinde icra edilir. Bunlarda tedrisi bir gaye gözetilir ve elde edilecek fayda bittabi birkaç misli fazla olur. Bilhassa kız çocukları şimdiye kadar mektep haricine çıkarılmıyordu. Mesut inkılap neticesinde bu batıl fikirler yıkıldı. Şehir sokaklarında ve kırlarda kız çocuklarının da gezinmesine bir mani kalmadı. Fakat ilave edelim ki bu kır gezintilerinin bir plan dairesinde yapılması gezintinin maksad-ı tedrisiyi ihtiva etmesi lazımdır.

Tenezzüh yapılacak yeri muallimin evvelden tanıması icab eder. Bilmiyorsa ibtida kendisi oralara gitmeli ve tenezzüh esnasında ne gibi mevadd üzerine talebesinin nazar-ı dikkatlerini celb edeceğini tespit etmelidir. Bir de bir tenezzüh esnasında bir çok mevaddı göstermekten ziyade onların alakalarıyla ve kabiliyet-i idrakiyeleriyle münasib mahdud mevaddı öğretmek lazımdır. Tenezzühler arasında bazı mevadd uzun ve derin tedkik edilebilir. Diğer mevadd üzerine nazar-ı dikkatleri çekilebilir. Müşahedeler ve muhtasar resimler ve krokiler yaptırılır. Bilahere bu müşahedeler resimler ve krokiler sınıfta müzakere edilir. O muhite yapılan ikinci bir tenezzüh esnasında veyahud diğer tenezzühler esnasında bunlara muhassıl ahval ve mevadda tesadüf edince meseleyi ta'mikan müzakere ve münakaşa edilir.

3-Muallim herhangi bir muhitte(kıdem tecrübe) bulunursa bulunsun talebesinin seviyesine göre nebat ve hayvan hayatıyla insiyet ettirmeye başlamalıdır. Evvela talebe ile bir musahabe yapıldıktan sonra saksılar ve basit sandıklar içindeki topraklara bakla, fasulye, bezelye arpa, buğday gibi şeyler ekilir. Dershane pencere kenarında güneşe maruz bir yere bırakılır. Talebenin müşahede defterlerine tanelerin resmi yaptırılır ve ekildikler tarih kaydedilir. Müteakip derslerde nebat intaşe (çimlenme) başlayınca birkaç tanesi çıkarılarak müşahedeler yaptırılır. Bu müşahedeler kroki şeklindeki resimlerle icabında kilden modellerle birkaç cümle ile deftere kaydolunur. Eğer malum bu işi iyi idare etmesini bilirse bu tabi hadiselere karşı küçük talebesinde fevkalade dikkat ve alaka uyandırır.

4-Mektep bahçesinde sebze ve çiçek bahçesi gibi bir yer ifraz edilerek aynı iş daha tabii muhitte yapılacak olursa daha nafi(faydalı) semereler(mahsul) iktitaf (fayda elde etme sonuç alma) edilir. Yalnız muallimin bir tavr-ı alimane takınarak her bir işi kendisinin yapmak istemesi muvakkıf değildir. Talebenin iktidarı dahilinde olan işleri onlara yaptırmak lazımdır. Tabiat tetkiki müşahedelerinde ve tecrübelerinde muallim yalnız rehberlik ve nazımlık (düzenleyen)vazifesini görmelidir.

5-Muallim mektep muhitini müsait bulursa mutlaka talebesine birkaç ağaç diktirmeli ve bu ağaçlara bakmasını öğretmelidir. Son zamanlarda bazı yerlerde talebeye ağaç bayramları yaptırmak adet olmuştur. Haddi zatında gayet doğru ve terbiyevi olan bu teşebbüs müteşebbislerin işin gaye ve esaslarını anlamamaları yüzünden karikatür haline gelmiştir. Mesela ağaç bayramı yapmak vesilesiyle ziraat mektebinden veya herhangi bir mahalden fidanlar tedarik edilir. Birçok mekteplerin talebesi

mektebin bulunduğu muhitten uzak bir kıra mesela Kağıthane siratlerine (mesire yeri) götürülür. Orada yenilir, içilir, ağaçlar dikilir. Herkes şen ve şatır evlerine döner.

Fakat talebe o muhiti sene içinde bir daha ziyaret etmez. Diktikleri ağaçların ne hale geldiklerini görmez. Bu ağaç bayramı değil alelade bir kır tenezzühüdür. (gezinti) Bu itibarla faydalıdır. Fakat dikilen fidanların hemen hepsi veya bir kısmı bakımsızlık veya muhafazasızlık yüzünden telef olup gider. Ağaç bayramını ya mektep bahçesinde veya mektebe civar veya mahfuz bir belediye ait bir mahalde yaptırmak lazımdır. Dikilen her bir fidan mektebin bir veya birkaç talebesine mal edilmelidir. Bunlar münasip zamanlarda diktikleri fidanları ziyaret edip onları sulamalı otlarını ve zararlı böceklerini temizlemelidir. Bu münasebetle vakti kalınca meyve ağaçlarına aşı yapılması da talebeye ameli surette öğretilir.

Velhasıl daha tahsil hayatında iken mektep talebesine çiçeklere ve ağaçlara muhabbet aşkını kuvvetle telkin etmelidir ki bilahere bunlar hayata atıldıkları muhitlerindeki tabiatı güzelleştirmek için birer amil olsunlar. Çiçeksiz ve fidansiz avlulu bir evde oturmaya razı olmasınlar.

Bilhassa büluğ çağında bulunan gençlerde eşya ve mevadd-ı tabiyeye karşı alaka uyandırılması çok faydalıdır. Tabiat alakası büluğ çağında uyanmaya başlayan şehvâni hisleri de ta'dil eder.

6-Muallimin mektep dahilindeki yorucu talim vazifesinden maada bir de mektep haricinde içtimai faaliyet vazifesi vardır. Kendisinin bulunduğu köy ve kasabada halka tabiatı sevdirmek ve güzelleştirmek hususlarında muallim mühim bir amil olabilir. Münasip vesilelerle halka konferanslar vererek ve zatı faaliyetiyle numuneler göstererek kasaba halkından bir kısmının tavla ve iskambile müteveccih alakaları tabiata tevcih edebilir. Şimdiye kadar birçok valiler ve kaymakamlar yolların kenarlarına ağaçlar diktirmişler, belediye bahçeleri yaptırmışlar ve orada bulundukları müddetçe bunların hüsn-i muhafazasına gayret etmişlerdir. Fakat şahsi dikkatin mahsulü olan bu şeyler, o şahsın oradan uzaklaşmasıyla ekseriya harap ve berbat olmuştur. Çünkü yeni gelen idare memuru selefinin icraatını takip etmez. Cahil halk ise bu teşebbüsün ne kadar faydalı olduğunu bilmediğinden fidanları birer birer keser, veyahut susuzluktan kurutur. İşte muallim ormanların ve ağaçların memleket için sıhhi iktisârı verdiği kıymetlerini izah ederek halkı tenvir etmeli (aydınlatmalı) hükümet ve belediyenin bu yoldaki teşebbüsâtına daima zâhir (yardımcı) olmalıdır.

7-Memleketimiz çok güzel olduğu halde, maalesef bizim bu güzelliklerden haberimiz yoktur. İlkbaharın en güzel bir Cuma gününü de halkın basık tavanlı ve sigara dumanlı pis kahvehanelerinde pineklediği görülür. Bunların tabi güzelliklere karşı hisler ya hiç uyanmamış, veyahut görülmemiştir. Hiç olmazsa gençleri bu ataletten kurtarmak lazımdır. Her bir kasabada muallimler turist cemiyetleri teşvik hususunda ön ayak olmalıdırlar. Genç seyyahlar her Cuma ve tatil günü civarın köylerini gezmeli ve dağlara tırmanmalı ve ormanlarda dolaşmalıdır. Memlekette seyyah cemiyetleri teşkil edecek olursa kötüyol ibtilâsının (tutkusunun) da önüne geçilir zannederim.

Müderris Ali Haydar

Tartışma ve Sonuç

Ali Haydar tarafından yazılan, "Tabiat Muhabbeti" başlıklı makaleyi incelediğimiz bu çalışmada, çevrenin insan üzerindeki etkisi, çevre eğitiminin önemi ve çevre eğitiminde öğretmenin rolü ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular çerçevesinde insanların eğitimi ve karakter özelliklerinde, yaşadıkları yerlerin, coğrafi özelliklerin etkili olduğu, zengin bir bitki örtüsüne sahip tabi manzaranın ve havası güzel yerlerde yaşayan insanların ve yetişen çocukların daha mutlu oldukları ve eğitimlerinin daha iyi olduğuna işaret edildiği görülmektedir. Ali Haydar, bitki örtüsünden yoksun bölgelerde yetişen çocukların ise bilgilerinin eksik kalacağını ifade etmekte ve böyle yerlerde görev yapan öğretmenlerin uygulama fırsatı bulamayacağı için öğrencilerine bitkilerle ilgili yeterli bilgi veremeyeceğini belirtmektedir. Literatür tarandığında Ali Haydar'ın bu tespitinin Özgüner(2004)'in çalışmasıyla da örtüştüğü görülmektedir. İnsanoğlu tarih boyunca doğa ile iç içe bulunmaktan psikolojik ve fiziksel

sağlık açısından çeşitli faydalar elde etmiştir. Günümüzde de bu tespiti destekleyen bilimsel kanıtlarla ortaya koymaya çalışan araştırmalar mevcuttur. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan araştırmalarda, turistler için çekici bulunan yerlerin çoğunun doğal alanlardan oluşması (Kaplan, 1992), yeşil alanlara ve parklara yakın evlerin daha değerli olması ve yeşil alanlardan yoksun yerlerdeki insanların yaşadıkları çevreden hoşlanmamaları (Gold, 1977), kent doğal alanlarının insanlar için ne kadar önemli olduğuna kanıt olarak gösterilmiştir. (akt. Özgüner, 2004:98)

Ali Haydar, makalenin girişinde çevre bilincinin oluşmasına dikkat çekmekte, memleketin doğal güzelliğe kavuşmasında ziraat ve orman memurlarıyla birlikte öğretmenlere de önemli bir vazife düştüğünü belirtmekte, bu memur zümresinin müşterek çalışmaları gerektiğini metinde şöyle ifade etmektedir;

> *"…….Tabiatın güzelliği itibariyle memleketimizin İsviçre'den daha güzel yerleri olduğu malum olmakla beraber bazı muhitlerinin çoraklığı da aşikardır. Muayyen bir plan dairesinde memleketin her tarafını güzelleştirmek için kati tedbirlerin ittihazı lazımdır. Bu hususta mektep muallimlerine ziraat ve orman memurlarına büyük bir vazife tevcih olunmaktadır. "*

Ali Haydar, yazının bundan sonraki bölümünde çocuklarda tabiata karşı sevgi uyandırmak ve tabiatı güzelleştirmek için öğretmenlere düşen görev ve sorumlulukları belirtmiştir. Buna göre;

Ali Haydar, öğretmenlerin çocuklara coğrafya ve tabiatla ilgili bilgileri kitaptan ve sözlü olarak öğretmekten vazgeçmesine işaret etmektedir. Bunun yerine bu bilgilerin doğrudan doğruya gözlem yoluyla öğretilmesi ve fırsat buldukça öğrencilere gözlem ve uygulamalar yaptırmalarını önermektedir. Öğretmenin rolü çok önemlidir. Ali Haydar, öğretim çevresi tabi özellikler yönünden ne kadar fakir olursa olsun şuurlu bir plan dairesinde eğitim öğretimi organize eden öğretmenin, öğrencisine tabiattaki birçok maddeyi ve olayı araştırma ve inceleme olanağını sunabileceğini belirtmektedir.

Ali Haydar'a göre, zengin bitki örtüsüne sahip olan yerlerde öğretmenlik yapanların işleri daha kolaydır. Öğretmenin sınıfın sıkıcı ve havasız ortamı yerine çevreye düzenlediği gezintiyle ilgili dersin daha güzel işleneceğine öğrencinin gezi yoluyla bilgilerinin artıracağına işaret etmektedir. Literatürde de etkili bir çevre eğitimiyle öğrencilerin davranış ve bilgi düzeylerinde farklılıklar görüldüğü belirtilmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalarda özellikle çocukların çevreyi daha iyi tanımasını sağlayacak eğitim gezilerinin, arazi çalışmalarının çevreye yönelik olumlu tutum kazandırmada kalıcı davranış oluşturmada uzun dönemde oldukça etkili olduğu ortaya konmuştur. (Farmer vd., 2007; Erten, 2004).

Ali Haydar, bu gezilerin eğitimsel hedefler gözetilerek planlanmasının önemine de değinmektedir. Ona göre, geziler önceden planlanmalıdır. Gezinti yapılacak yer hakkında öğretmen yeterli bilgiye sahip değilse önceden keşif yaparak bilgi sahibi olmalıdır. Gezi sırasında yapılacak açıklamalarda teferruattan kaçınmalı öğrencinin ilgi ve yeteneği doğrultusunda bilgi verilmelidir.

Ali Haydar tarafından sunulan öneriler, son yıllarda giderek ön plana çıkan tabiat deneyimine dayalı çevre eğitimi uygulamalarıyla örtüşmektedir. Araştırmalarda bu uygulamaların, tabiata dair pek çok bilginin kazandırılmasında oldukça etkili olduğunu vurgulanmaktadır. Bogner ve Wiseman tarafından yapılan benzer bir çalışmada, doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin, öğrencilerin çevreyi koruma bilincini arttırdığını ortaya konmuştur. Ayrıca, doğada arazi çalışmalarıyla gerçekleştirilen çevre eğitiminin, edinilen bilgilerin davranışa dönüşmesini kolaylaştırdığını ve çevreye karşı olumlu tutumlar ve değerler kazandırdığı ortaya koyan başka araştırmalar da mevcuttur (Demir ve Yalçın, 2014:16).

Öğretmenin kıdem ve tecrübesi hangi seviyede olursa olsun öğrencinin seviyesine göre ders işlemeli ve uygulamaya öncelik vermelidir. Ali Haydar öğrencinin bitkiyi tanıması için yapılan uygulamada öğrenciyi merkeze almıştır.

> Öncelikle *yapılacaklar* ile ilgili öğrenciyle ön görüşme yapıldıktan sonra, *saksılar ve basit sandıklar içindeki topraklara bakla, fasulye, bezelye, arpa, buğday gibi şeyler ekilir. Dersliğin pencere kenarında güneşe maruz bir yere bırakılır. Öğrencinin rapor defterlerine tanelerin resmi yaptırılır ve ekildikler tarih kaydedilir. İzleyen derslerde bitki çimlenmeye başlayınca birkaç tanesi çıkarılarak bitkinin gelişimine dair gözlem yapılır. Bu gözlemler kroki şeklindeki resimlerle icabında kilden modellerle birkaç cümle ile deftere kaydolunur.*

Bu açıklamalarda deney ve gözlem yönteminin önemi vurgulanmakladır. Nitekim Ali Haydar, Öğretmenin iyi bir rehber olarak bu işi iyi idare etmesi halinde bu tabiat olaylarına karşı küçük talebesinde çok büyük bir dikkat ve ilgi uyandıracağına dikkat çekmektedir.

Ali Haydar, okul bahçesinde sebze ve çiçek yetiştirmek, okula yakın uygun yerlerde mutlaka birkaç ağaç diktirmek ve öğrenciye ağacın bakımına ilişkin sorumluluk vermek gereğini belirtmektedir.

> *Ağaç dikilecek alanların okula yakın olmaması öğrencilerin bir daha bölgeye uğrayamamalarına ve ağaçların bakımsızlıktan kurumasına neden olur. Öğrencilerin ulaşılabilecek alanlarda diktikleri ağaçları sulamaları, zararlı böceklerden temizlemeleri daha kolay olacaktır. Öğrencinin ağacın bakımı konusunda tüm bu uygulamalarda öğretmenin yine iyi bir rehber olması alimane bir tavırla öğrenciye müdahele etmemesi gerektiğini belirtmektedir.*

Bu açıklamalarda, öğretmenin iyi bir rehber olması gereğine vurgu yapılmakta, öğrenci merkezli öğretime, gözlem, uygulama ve deneye önem verilmesine dikkat çekilmektedir. Bugün de etkili eğitimin ön koşulları arasında öğrenci merkezli öğretim yer almaktadır. Yapılandırmacı eğitim felsefesi doğrultusunda yeniden yapılandırılan eğitim sistemi çerçevesinde öğrenci merkezli öğretim yöntemleri daha önemli hale gelmiştir. (Özbuğutu, 2014:393). Yapılan uygulamalarda ayrıntıdan kaçınmak suretiyle öğrencinin seviyesine, ilgi ve yeteneğine göre bilgi verilmesi gerektiği, günümüz eğitim-öğretim yöntemlerinin en temel kuralları arasında yer almaktadır. Ali Haydar öğrenci merkezli eğitimi vurgulayarak, öğretmeni yaparak yaşayarak öğrenme modeline yöneltmektedir. Alanyazın incelendiğinde, dersler işlenirken öğrenciyi merkeze alan, çevre ile ilgili projeler üreten ve mevcut projeleri geliştiren bireylerin yetiştirilmesinin esas alındığı, derslerin işlenmesi aşamasında öğretmenlerin rehberlik yapması ve öğrencileri yönlendirilmesinin önemi üzerinde durulduğu görülmektedir. Uygulamalı çevre eğitiminin öğrencilerin çevre bilinçlerini önemli ölçüde arttırdığını ve davranışa geçirecek düzeyde kalıcılık sağladığını söylemek mümkündür. Timur ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan araştırmada çevre eğitimi programları hazırlanırken öğrencilerin çevrenin değerini daha iyi anlayabilmelerine yardımcı olmak için, daha çok doğa gezisine yer verilebileceğine doğa gezisi etkinliklerinin öğrencilerin çevreye karşı olan duyarlılığını arttırabileceğine dikkat çekilmektedir. ((Uzun, vd.2014; Özbuğutu, 2014:393).

İlköğretim okullarındaki yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin çevre bilgi ve tutumlarının incelendiği çalışmada öğrencilerin çok büyük bir bölümünün çevre ile ilgili konuların eğitimini almasına rağmen çevre ile ilgili etkinliklere katılımlarının oldukça düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. (Uluçınar vd. 2008:508) Bu sonuç öğretmenlerin çevre eğitimi konusunda etkili yöntemleri kullanmadığı kanaatini uyandırmaktadır. Nitekim Sadık (2013) tarafından yapılan bir başka araştırmada, öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlar açısından olumsuza yakın bir düzeyde oldukları tespit edilmiştir (Sadık, 2013:69). Bu sonuçlar öğretmenin çevre bilincinin öğrenci üzerindeki etkisini ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir.

Günümüzde çevre eğitimine yönelik uygulamaların yaygın olmadığı bir gerçektir. Günü birlik geziler düzenleyen okullar olmakla birlikte bu gezilerin birinci amacı doğayı tanıtma veya doğada yaşantılar kazandırma yerine piknik yapmaya yöneliktir. Bitki ve hayvan yetiştirilmesi ile ilgili etkinlikler ise çok az sayıda okulda yapılmaktadır. Okullarda arzu edilen çevre eğitiminin etkin bir şekilde verilebilmesi ve farkındalık sahibi bireyler yetiştirmek için her şeyden önce bu okullarda çalışan öğretmenlerin çevre bilincine sahip olması gerekmektedir (Güven ve Aydoğdu, 2012:187; Erten. 2004).

Öğretmenler her şeyden önce öğrenciler tarafından model olarak görülmektedirler. Öğretmenler bu özelliklerini topluma faydalı olacak şekilde kullandıkları çevre bilinci ile ilgili olumlu davranışlar sergiledikleri takdirde öğrenciler bu davranışları taklit etme yoluna gidecekler ve böylece hem genel olarak eğitim adına, hem de çevre eğitimine büyük fayda sağlayacaklardır (Ercengiz vd., 2014:121).

Ali Haydar'ın, üzerinde durduğu bir diğer konu, öğretmenin okul dahilindeki sorumluluğundan başka, çevre eğitimi ile ilgili okul dışındaki sorumluluklarıdır. O, öğretmenin bulunduğu köy ve kasabada halka tabiatı sevdirmek ve güzelleştirmek hususlarında önemli bir rolü olduğuna dikkat çekmiştir. B u amaçla öğretmenin uygun vesilelerle halka konferanslar vererek onların bir kısmının tavla ve iskambil gibi oyunlara ilgisini tabiata çevirebileceğinden söz etmiştir. Ali Haydar'ın bu konuyla ilgili aşağıda yer alan satırları, halkın bilinçli olmasının ne kadar önemli olduğunu belirtmesi bakımından dikkat çekicidir;

> *…….Şimdiye kadar birçok valiler ve kaymakamlar yolların kenarlarına ağaçlar diktirmişler, belediye bahçeleri yaptırmışlar ve orada bulundukları müddetçe bunların hüsn-i muhafazasına gayret etmişlerdir. Fakat şahsi dikkatin mahsulü olan bu şeyler, o şahsın oradan uzaklaşmasıyla ekseriya harap ve berbat olmuştur. Çünkü yeni gelen idare memuru selefinin icraatını takip etmez. Cahil halk ise bu teşebbüsün ne kadar faydalı olduğunu bilmediğinden fidanları birer birer keser, veyahut susuzluktan kurutur. İşte muallim ormanların ve ağaçların memleket için sıhhi iktisârı verdiği kıymetlerini izah ederek halkı tenvir etmeli (aydınlatmalı) hükümet ve belediyenin bu yoldaki teşebbüsâtına daima zâhir (yardımcı) olmalıdır.*

Ali Haydar, makalede memleketin çok güzel olduğu halde halkın bunun farkında olmayışından şikayet etmekte, baharın güzel geçen cuma ve tatil günlerini halkın basık tavanlı ve sigara dumanlı pis kahvehanelerinde pinekleyerek geçirdiğini belirtmektedir. Bu insanların tabi güzelliklere karşı hislerinin uyanmadığını, hiç olmazsa gençleri bu ataletten kurtarmanın gereğine dikkat çekmiştir. Burada da yine öğretmenin rolüne değinerek onların görev yaptıkları kasabalarda turist cemiyetlerini teşvik hususunda ön ayak olmaları gerektiğine vurgu yapmıştır.

Literatür incelendiğinde çevre eğitiminin okul dışında da sürdürülmesine vurgu yapılan araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir. Aslan vd.(2008) tarafından yapılan araştırmada, çevrenin korunması ve yeterli bir çevre bilincine sahip olunması için başta aileler olmak üzere toplumun bütün kesimlerinin bilgilendirilmesine, çevre eğitimine okul dışında da devam edilmesine dikkat çekilmiştir.

Bilindiği üzere makalenin yazıldığı yıl Cumhuriyetin ilanının 5. yılıdır. Yeni dönemde eğitim sisteminde de önemli inkılâplar olmaya başlamıştır. Ali Haydar makalesinde bu inkılâpların, bağnazlığı yıktığına da yer vermiştir. O döneme kadar özellikle okul dışına çıkarılmayan kız çocuklarının artık şehir sokaklarında ve kırlarda gezinmesine bir mani kalmadığına dikkat çekmektedir.

Öneriler

İncelediğimiz bu makalede çevre eğitiminde öğretmenin rolü ve öneminin özellikle vurgulandığı görülmektedir. Ali Haydar'ın bu husustaki tespitleri ve önerileri bugün de geçerliğini korumaktadır.

Öğretmenlerin çevreye duyarlı bireyler yetiştirebilmeleri için öncelikli kendilerinin bu bilince sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle gerek öğretmenlik eğitimi gerekse, hizmet içi eğitim sürecinde bu konuya önem verilmelidir.

Öğretmenlerin çevre bilincini kazandırmak için uygulamalı ve etkinliklerle yapmaları davranış kazandırma yönünde daha etkili olacağı için okulların çevre eğitimine uygun olarak düzenlenmesi oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin çevreye karşı duyarlı olabilmeleri, yetiştirildikleri programlarda aldıkları eğitimle de doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren programlarda çevre eğitimine yönelik derslerin sayısı veya saatleri artırılmalıdır.(Kışoğlu vd., 2016).

Kaynakça

Alım, M. (2006). Avrupa Birliği Üyelik Sürecinde Türkiye'de Çevre ve İlköğretimde Çevre Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* . 14(2), 599-616.

Aslan, O., Uluçınar Sağır, Ş. ve Cansaran, A. (2008). Çevre Tutum Ölçeği Uyarlanması ve İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Tutumlarının Belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi.* 25, 283 -295.

Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim, çocuk ve doğa etkileşimi*. Bursa:Ezgi Kitapevi.

Ayvaz, Z. (1998). *Çevre Eğitimine Giriş*. İzmir: Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları.

Connect (1995). Environmental Education: Quo Vadis? *Unesco-Unep Environmental Education Newsletter*, XX, 2, June: 1-2.

Demir, E , Yalçın, H . (2014). Türkiye'de Çevre Eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, (2), 7-18.

Demirtaş, A. (1990). Çevre Eğitimi Stratejilerine Uygun Program Geliştirme : İlkeler ve Sorunlar, Çevre ve İnsan, 4(12), 36-40.

Erol, G.H. ve Gezer, K. (2006). Prospective of Elementary School Teachers' Attitudes Toward Environment and Environmental Problems. *International Journal of Environmental and Science Education.* 1(1), 65- 77.

Erten, S. (2004): Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı: Ankara. 65/66, 2006/25.

Gayford, C. (1996). Environmental education in schools: An alternative framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1(1), 104-120.

Güven, E. Aydoğdu, M. (2012). Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators . Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2).185-202.

Kışoğlu, M , Yıldırım, T , Salman, M , Sülün, A . (2016). İlkokul ve Ortaokullarda Çevre Eğitimi Verecek Olan Öğretmen Adaylarında Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışların Araştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1).

Ercengiz, M., Kurt, S. ve Polat, S. (2014). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Duyarlılıklarının İncelenmesi (Ağrı İli Örneği). *Ekev Akademi Dergisi*, 18 (59), 119-132.

Şama, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(2), 99-110.

Şirin Yılmaz, Fatih Aydın, Mehmet Bahar (2015). 1992-2011 Yılları Arasında Çevre Eğitimi İle İlgili Yayımlanan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerindeki Genel Yönelimlerin Belirlenmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19).

Şahin, N., Cerrah, L., Saka, A., Şahin, B. (2004). Yüksek Öğretimde Öğrenci Merkezli Çevre Eğitimi Dersine Yönelik Bir Uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 113-128.

Demir, G. T. (2017). *Atatürk Dönemi Eğitim Dergilerindeki Sosyal Bilimlerle ilgili Konuların İncelenmesi (1923-1938).* Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Doğan, M. (2000). Türkiye'de Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Eğitimi, IV. Çevre Şurası Tebliğleri, 6-8 Kasım, İzmir.

Özbuğutu, E., Karahan, S. ve Tan, Ç. (2014). Çevre Eğitimi Ve Alternatif Yöntemler – Literatür Taraması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 11(25),393-408.

Özgüner, H.(2004). Doğal Peyzajın İnsanların Psikolojik Ve Fiziksel Sağlığı Üzerine Etkileri Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi Seri: A, 2, ISSN: 1302-7085, 97-107.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Steg, L. ve Vlek, C. (2009). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review research agenda. Journal of Environmental Psychology, 29, 309-317.

Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151), 91-103.

Timur, S. ve Yılmaz, M. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1): 303-320.

Uzun, N , Sağlam, N , Uzun, F . (2014). Yeşil Sınıf Modeline Dayalı Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesinin Çevre Bilinci Ve Kalıcılığına Etkisi. Ege Eğitim Dergisi, 9 (1), 59-74. Retrieved From Http://Dergipark.Gov.Tr/Egeefd/İssue/4912/67260.

Thomas, I. Ve Nicita, J. (2002). Sustainability Education and Australian Universities. *Environmental Education Research, 8*(4), 475-492.

BURSA AMERİKAN KIZ KOLEJİ'NİN 1876-1900 YILLARI ARASINDA EĞİTİMİNE BİR BAKIŞ

Doç. Dr.Özgür YILDIZ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Özet

Bursa Amerikan Kız Koleji 1876 yılında kurulmuştur. Amerikan misyonerleri, Bursa Amerikan Kız Kolej'ini kuruluşundan itibaren tercih edilir ve modern bir okul yapmak için çalışmıştır. Bir Protestan okulu olarak kurulan kurumda misyonerlik faaliyetleri de etkili bir şekilde yapılmıştır.

Bursa'da Amerikan Board Teşkilatı'nın en etkili ve uzun ömürlü olan kuruluşu Bursa Amerikan Kız Koleji olmuştur. Yatılı bir okul olarak kurulan kurum bir ara yetimhane bir arada hapishane olarak kullanılmıştır.

Okul, 24 Mayıs 1877'de modern bir yapıya kavuşmuştur. Okul için sürekli yurt dışından yardım yapılmıştır. Bursa Protestan Kilisesi okul çalışmalarını desteklemiş ve kilise papazı öğretmenlerin faaliyetleriyle ilgilenmiştir. Kolej bir misyoner okulu olarak faaliyet göstermiştir.

Okulda İngilizce dersler de verilmiş, öğretmenlerin çoğunluğunun Amerikalı olması bunda etkili olmuştur. Rumca ve Ermenice konuşan öğrencilerin de bulunması Amerikalı öğretmenlerin bu dilleri öğrenmelerini zorunlu kılmıştır. Kısacası bu çalışmada Bursa Amerikan Kız Koleji'nin ilk 24 yılı tarihsel süreçte anlatılmıştır. Böylelikle Amerikan misyonerlerinin Bursa'daki eğitim faaliyetleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bursa, Amerika, Protestan, Misyoner, Eğitim

AN OVERVIEW ON BURSA AMERICAN GIRL COLLEGE'S EDUCATION BETWEEN 1876-1900

Abstract

Bursa American Girl College was founded in 1876. American missionaries have preferred Bursa American Girl College since its founding and have worked to make a modern school. As a Protestant school, the missionary activities were carried out effectively.

The most effective and long-lasting organization of the American Board Organization in Bursa was Bursa American Girls College. Established as a boarding school, the institution was once used as a prison in an orphanage.

The school attained a modern structure on 24 May 1877. The school has always been of help from abroad. The Bursa Protestant Church supported school work and was interested in the activities of the church pastor teachers. The college was a missionary school.

English classes were also given in the school, and the majority of teachers were American. The presence of Greek and Armenian-speaking students made it necessary for American teachers to learn these languages. Briefly, the first 24 years of the Bursa American Girls' College were described in the historical process in this study. Thus, the educational activities of American missionaries in Bursa were tried to be explained.

Keywords: Bursa, America, Protestant, Missionary, Education

Giriş

Bursa Amerikan Kız Koleji'nin Kuruluşu

Bursa'da Amerikan Board Teşkilatı'nın en etkili ve uzun ömürlü olan kuruluşu Bursa Amerikan Kız Koleji'dir. Yatılı bir okul olarak kurulan kurum bir ara yetimhane bir arada hapishane olarak kullanılmıştır. 1840 yılında Bursa'da Schneider ile birlikte çalışan Powers, okul kurma amaçlarını ilk kez belirtmiştir. (Reports of ABCFM, 1840, s. 92.) 1840 yıllarında düşünce olarak beliren kolej 1876 yılında kurulabilmiştir.

Misyoner Bayan Rapleye'nin Bursa'ya gelmesiyle, Bursa Amerikan Kız Koleji resmen 1876 yılında kurulmuştur.("Woman's Board of Missions fort he Pacific", *Missionary Herald*, 1923, March, 3, CIX, s. 135.) Bayan Rapleye Bursa'da Rum kızların eğitimiyle ilgilenmiştir. Yatılı Okul yanında bir ev satın almış ve çalışmalara başlamıştır. Amerikalı Misyoner Richardson koleji her yönden desteklemiştir. (P.A.B.C.F.M. **Reel: 588**, No: 477. 1869 yılında Bayan Ursula C. Clark bu okulda çalışmaları başlatmıştır. Fakat Osmanlı Devleti'nden ruhsat alarak resmi kurulma tarihi 1876'dır. 1869 yılında okul çalışmaları ruhsatsız olarak yapılmaktadır. Reports of ABCFM, 1925, s. 77.)

24 Mayıs 1877'de kolej modern bir yapıya kavuşmuştur. Amerikan Board Teşkilatının desteklediği okulda özellikle Kadın Board Teşkilatının etkisi görülmektedir. Okula Kaliforniya'daki Board Kadın Teşkilatı sürekli maddi destek sağlamıştır. (P.A.B.C.F.M., **Reel: 593**, No: 852.) Board'un yanında yurtdışından da yardım gelmiştir. Bursa Kilisesi'nin papazı tüm yıl boyunca İsviçre, Almanya, İngiltere ve İskoçya Protestanlarınca desteklenmiştir. Bu desteklerle yoksul kızlar için Yatılı Okul çalışmaları sürmüştür. (P.A.B.C.F.M. **Reel: 588** No: 484.) Öğretmen misyoner Julia. A. Rapleye Bursa'da Türkler ile de ilişki kurmuş, evine Türk komşularını çağırmış, onları etkilemeye çalışmıştır. Müslüman bir kızın Hıristiyan okuluna gideceğini Osmanlı ülkesinde arzuladığını belirtmiştir. Bu arzularına misyonerler 1900'lü yıllardan sonra ancak erebilmişlerdir. (P.A.B.C.F.M., **Reel: 593**, No: 675, 676, 677, 678, 680.) 1879 yılında öğrenci sayısı 20-30 arasında iken yatılı okul kurulmasıyla birlikte ilgi artmış, hem Rumlar hem de Ermeniler çocuklarını okula yollamaya başlamışlardır. (P.A.B.C.F.M., **Reel: 588**, No: 494.)

Bursa Amerikan Kız Koleji'nde 1880- 1900 Yılları Arasında Görevlileri ve Eğitim Faaliyetleri

1880 yılı içinde de Amerikan Koleji'nde Bayan Rapleye çalışmış, okuldaki 20 öğrenciden 14'ü yatılı statüsündedir. Bursa Protestan Kilisesi kolej çalışmalarını desteklemiş ve kilise papazı öğretmenlerin faaliyetleriyle ilgilenmiştir. (P.A.B.C.F.M., **Reel: 588,** No: 501 ve **Reel: 593,** No: 750, 751.) Kolej görüldüğü üzere her yönüyle bir misyoner okuldur. Okulun doğrudan kilise ve Board Teşkilatı tarafından desteklenmesi bunun açık göstergesidir.

1880'de Board Kadın Teşkilatı'nın desteğiyle okul binasının yeniden yapılmıştır. Bayan Rapleye 4 Ocak 1881'de çocuklarla birlikte yeni binayı görmek için gitmiş, sınıflarının oldukça güzel olduğunu bildirmiştir. Baldwin de binayı gezmiş, yatakhanenin daha güzel bir şekilde yapıldığını belirtmiştir. (P.A.B.C.F.M., **Reel: 593,** No: 762.)

Bursa Amerikan Kız Koleji'nde 1881'de yatılı 11 kız öğrenci Protestan kilisesine götürülmüş ve kızlara Protestanlık hakkında bilgi verilmiştir. (P.A.B.C.F.M., **Reel: 596,** No: 535.) Bu yıl içinde Bayan Rapleye çalışmalarını sürdürmüş, Baldwin eğitim işlerinin başında olmuş, eğitim yoluyla misyonerlik yapılmıştır. (P.A.B.C.F.M., **Reel: 598,** No: 8.) Kızların Protestan kilisesine götürülmesi, Pazar ayinlerine katılmaları, Protestanlık ilkeleri ile ilgili kitaplar okutulması okulun kuruluş amacını göstermektedir.

Bursa Amerikan Kız Kolejinde 1882 yılından, 1886 yılına kadar 40 öğrenci eğitim görmüş (P.A.B.C.F.M., **Reel: 596,** No: 281, 308, 366.), Baldwin ve eşi okuldaki çalışmalardan memnun olmuş, 28 Temmuz 1882'de Bayan Swechell'i de aralarına alarak okula ilgiyi artırmışlardır. Bursa'ya gelen Amerikalı öğretmenler hızlı bir şekilde dil çalışması yapmışlar; Rumca, Ermenice ve Türkçe öğrenmeye çalışmışlardır. (P.A.B.C.F.M., **Reel: 602,** No: 943, 944.).

1883 yılında Bursa Amerikan Kız Koleji'nde Rum ve Ermeni öğrenciler birlikte eğitim alırken okul müdürlüğünü Baldwin sürdürmüştür. (P.A.B.C.F.M., **Reel: 596,** No: 547.) Bayan Swechell Ermeni kızların okulda dil problemi yaşamaları öğretmeni endişelendirmiş, durumdan merkezde görev yapan Clark haberdar edilmiştir. (P.A.B.C.F.M., **Reel: 605,** No: 178, 184, 185, 191.)

Bursa Amerikan Kız Koleji'nde 1884 yılında öğrenci sayısı 47 olmuş, yatılı bölümdeki Rum ve Ermeni öğrencilerin sayısı artmıştır. Yeni öğretmenler gelmiş, Protestanlık ilkeleri öğretilmeye devam edilmiştir.(P.A.B.C.F.M., **Reel: 596**, No: 552, 553.) Misyonerlerce Protestanlık çalışmaları için daha uzun girişimlere gerek olduğu anlaşılmıştır. (P.A.B.C.F.M., **Reel: 602,** No: 948 ve **Reel: 605**, No: 191.)

Bay ve Bayan Baldwin 1886 yılında okul çalışmalarında yerli yardımcılar ve eski öğrencilere yardım etmişlerdir. Bu yıl içinde 25 yatılı öğrenciden; 8'i Rum 17'si Ermeni'dir. (Reports of ABCFM, 1886, s. 35.) 1887 yılında Bursa Kız Yatılı Okulu için Board Teşkilatı önemli miktarda ödenek ayırmıştır. Okulun genişlemesi için Manisa'ya ziyarette bulunulmuş, işbirliği yapılmış ve bu istasyonda bulunan öğretmenlerden tavsiyeler alınmıştır.(P.A.B.C.F.M., **Reel: 596,** No: 228 ve **Reel: 600**, No: 241.)

1890 yılından 1894 yılına kadar öğrenci sayısı 30-40 arasında değişmiştir. Bursa Amerikan Kız Koleji'nde aynı dönemde gündüzlü okuyan kız öğrencilerde mevcuttur. (P.A.B.C.F.M., **Reel: 607,** No: 169, 205, 257, 299.).

Bursa'da Protestanlar için sadece etkili olarak misyonerlik faaliyetleri yapılan bu yer gelişmesini yıl içinde sürdürmüştür. 1890 yılı içinde yatılı bölüm için yeni bir bina gereksinimi doğmuştur. (P.A.B.C.F.M., **Reel: 608,** No: 20.) 1891 yılında Misyoner Baldwin Yatılı Okul ile ilgilenmeye devam etmiş, yıl içinde 27 yatılı okul öğrencisi olmuştur. İki yardımcı öğretmenin maaşlarını Board Teşkilatı artırmayı düşünmüş, Kaliforniya'daki Board Kadın Teşkilatı desteğini sürdürmüştür. (P.A.B.C.F.M., **Reel: 606,** No: 99, 102, 103 ve **Reel: 608,** No: 26.)

23 Mayıs 1893'de Katolik olan Ermeniler de okula gelmeye başlamışlardır. Bu yıl içinde okulda yaşanan diğer bir sıkıntı ise milli kimliklerin ön plana çıkması olmuş, derslerde Ermeni ve Rumların birlikte bulunması karışıklıklar ortaya çıkarmıştır.(P.A.B.C.F.M., **Reel: 606,** No: 299, 301, 302.)

Kolejde İngilizce dersler de verilmiş, öğretmenlerin çoğunluğunun Amerikalı olması bunda etkili olmuştur. Rumca ve Ermenice konuşan öğrencilerin de bulunması Amerikalı öğretmenlerin bu dilleri öğrenmelerini zorunlu kılmıştır. Üç Bayan Ermeni öğretmen 1895 yılında gündüzlü okul çalışmalarında bulunmuşlar, yerli olan bu öğretmenler çok çaba göstermişlerdir. Bursa'nın Batısında 11 yatılı, 14 gündüzlü çocuğa eğitim verilirken, yatılı okulda 50 kız vardır. Bursa şehrinde Ermeni ve Rum cemaatin her ikisi de eğitimi desteklemiş, misyonerler için iyi bir ortam oluşmuştur.(P.A.B.C.F.M., **Reel: 606,** No: 511,512.)

16 Temmuzda 1897'de okul tatile girdiğinde kızlar yeteneklerini 200-250 kişilik kalabalık bir seyirci topluluğuna göstermiş, bu çalışma onlar için diğer yıl için bir teşvik olmuştur. Birleşik İsviçre'nin gönderdiği yetimlere yardım için gelmiş, Profesör G. Godet Neuchatel'in yeğeni ve Alman bir papazın kızı olan Bayan Reineck genç bir öğretmendir. Lozan'ın en iyi okulundan mezun olan bu bayan kapanış programını hazırlamıştır. Çocuklara Almanca ve Fransızca müzikler öğretmiş, deneyimleriyle kız okuluna yardımcı olmuştur.

Baldwin'in 30 Aralık 1898'de, Yenice'deki papazın eşine öğretmenlik mesleği hakkında Bursa Kız Yatılı Okulu'nda eğitim vermiştir. Din görevlileri de eğitim faaliyetlerin de bulunmuşlardır. Bayan Baldwin yatılı öğrenci kabulüne devam etmiştir. Bayan Mianzera Eaprielian Hıristiyanlık öğretileri hakkında bilgi verip, 1898 yılı içinde Bursa Amerikan Koleji'nde çalışmıştır.

Okuldaki çalışmalar 1899 yılında gelişerek devam etmiş, Baldwin; **"***Bursa Amerikan Kız Koleji hakkında hiç tereddüdümüz yok. Çalışmalar son derece iyi*." demiştir. Aynı zamanda Osmanlı Ülkesinde yüksek eğitimli insanlara büyük saygı duyulduğunu belirtip eğitim hizmetleri için uygun ortam bulunduğunu bildirmiştir.

1899 yılında okulda verilen İncil, Aritmetik, Coğrafya, Ermenice Gramer ve Fransızca eğitimleri çok beğenilmiştir. Bunun yanında okulda el işi çalışmaları ve dikiş dersleri verilmiş ve kızlar hayata hazırlanmıştır. Almanya ve İsviçre'de uygulanan okul yöntemleri uygulanmış, çağın modern eğitimi

Bursa Amerikan Kız Koleji'nde verilmiştir. Eğitim kurumunda Bayan Garabedian, onun kızı Beatrice, Bayan Deinech ve Bayan Richard çalışmış, İsviçreli Protestanlar bağışlarda bulunarak yardım etmişlerdir.

1899 yılında Bursa'da diğer önemli bir gelişme Kolej'in yanına Anaokulu açılmasıdır. Bu girişimden misyonerler gelecek yıl için başarı beklemiş aynı şekilde gelecek yıl birçok yatılı öğrencinin kayıt olacağını ummuşlardır. Avrupalı ve Amerikalı Protestanlar, öğrenci ve öğretmenleri ziyaret etmişlerdir. Bu ziyaretlerde okula yardım etmişler ve okulun ihtiyaçlarını belirlemişlerdir.

Yukarıda bahsedilen 20 yıllık dönem içinde Bursa Amerikan Kız Koleji üst düzeyde eğitim veren bir kurum olmuş, yurtdışından gelen maddi destekler ve Amerika'dan gelen öğretmenler ile aranan bir okul haline gelmiştir. Tamamlanan binalarıyla da yatılı ve gündüzlü olarak eğitim vermeye devam etmiştir. (Yıldız, 2016).

Sonuç

Sonuç olarak Amerikan misyonerleri 1876 yılında misyonerlik faaliyetleri yapmak ve kendi kültürlerini aktarmak için bir misyoner okulu kurmuşlardır. Bursa Amerikan Kız Koleji misyonerlerin önem verdiği bir kuruluş haline gelmiştir. Yaptığı eğitimle bölgede ilgi gören bir kolejdir. Bahsedilen dönem II. Abdülhamid dönemi olup bu dönemde Bursa'daki misyoner okulu gelişme göstermiştir. Bölgedeki Rum ve Ermeni kızlara eğitim veren okulda yabancı öğretmenler bulunmaktadır. Özellikle Amerika'dan gelen misyonerler Board Teşkilatı'nın da desteğini alarak okulun gelişmesinde etkide bulunmuşlardır. Kadın Protestan misyoner teşkilatları da okulu maddi olarak desteklemiştir. Misyonerlere göre Küçük Asya'da önemli bir okul olan Bursa Amerikan Kız Koleji onların değer verdiği bir kurumdur. Osmanlı ülkesinin yetkileri de okuldan haberdardır. Ruhsatlı olarak okulun çalışmalarının sürdüğü Osmanlı Arşiv Belgeleri ve Salnamelerde görülmektedir.

Kaynakça

Amerikan Arşiv Kaynakları

Reports of ABCFM, 1840, s. 92.

P.A.B.C.F.M. **Reel: 588**, No: 477. 1869

Reports of ABCFM, 1925, s. 77.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 593**, No: 852.

P.A.B.C.F.M. **Reel: 588** No: 484.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 593**, No: 675, 676, 677, 678, 680.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 588**, No: 494.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 588,** No: 501 ve **Reel: 593,** No: 750, 751.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 593,** No: 762.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 596,** No: 535.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 598,** No: 8.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 596,** No: 281, 308, 366.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 602,** No: 943, 944.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 596,** No: 547.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 605,** No: 178, 184, 185, 191.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 596**, No: 552, 553.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 602,** No: 948 ve **Reel: 605**, No: 191.

Reports of ABCFM, 1886, s. 35.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 596,** No: 228 ve **Reel: 600**, No: 241.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 607,** No: 169, 205, 257, 299.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 608,** No: 20.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 606,** No: 99, 102, 103 ve **Reel: 608,** No: 26.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 606,** No: 299, 301, 302.

P.A.B.C.F.M., **Reel: 606,** No: 511,512.

Tetkik Eserler

Woman's Board of Missions fort he Pacific", *Missionary Herald*, 1923, March, 3, CIX, s. 135.

YILDIZ Özgür (2016). **Amerikan Protestan Misyonerlerinin Bursa'da Teşkilatlanmaları ve Faaliyetleri (1834-1928),** Türk Tarih Kurumu, Ankara.

ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTAPLARININ İLK ÖRNEKLERİNDEN OLAN COĞRAFYA'YA İLK ADIM (1915) ADLI ESERİN İNCELENMESİ

Dr. Gönül Türkan DEMİR[a]

Doç. Dr. Emine ALTUNAY ŞAM[b]

[a,b]Amasya Üniversitesi, Türkiye

Özet

2004 – 2005 eğitim öğretim yılında MEB tarafından sınıf öğretmenler için hazırlanan ve daha sonraki yıllarda tüm kademeler ve dersler için kullanılmaya başlanan öğretmen kılavuz kitaplarının, eğitim öğretim faaliyetlerine katkıları tartışılmaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında kaldırılması planlanan öğretmen kılavuz kitaplarının ilk örneklerine II. Meşrutiyet sonrasında rastlanmaktadır. Bu çalışmada incelenen eser 1915 tarihinde Maarif-i Umumiye Nezareti Telif ve Tercüme Kütüphanesi tarafından yayınlanmıştır ve eserin içeriği incelendiğinde öğretmen kılavuz kitabı mahiyetinde hazırlandığı anlaşılmaktadır. Dönemin Darülfünun, Mekteb-i Mülkiye ve Darülmuallimin-i Aliye Coğrafya öğretmeni Faik Sabri tarafından kaleme alınan bu eser, bir ve iki dershane ve muallimli mekteplere özel olarak hazırlanmış bir coğrafya kitabıdır. Kitabın başında yazar, kitabı, öğretmenlere bir rehber olması, yol göstermesi için hazırladığını ancak öğretmenlerin bu kitapta yazanları harfiyen yerine getirmek için uğraşmalarına gerek olmadığını, herkesin kendine ve muhitine uygun olarak faydalanması gerektiğini ifade etmiştir. *Coğrafyaya İlk Adım* adlı eserde içerik açısından hem genel bilgilere hem de coğrafya dersi esnasında yapılabilecek etkinlik örneklerine yer verildiği görülmektedir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilen betimsel bir araştırmadır. Bulgular bölümünde incelenen eserde ele alınan konular ve etkinlik örnekleri analiz edilmiştir. Tartışma ve sonuç kısmında ise bu konular ve etkinlik örneklerinin ele alınış şekli günümüz ders kitapları ve özellikle öğretmen kılavuz kitaplarıyla ilişkilendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Kılavuz Kitabı, Coğrafya, Türk Eğitim Tarihi, II. Meşrutiyet Dönemi

A REVIEW OF ONE OF THE EARLY TEACHER GUIDE BOOKS, FIRST STEP TO GEOGRAPHY, FROM 1915

Abstract

Teacher guide books, which were published by the Ministry of National Education in 2004 – 2005 Educational Year for Classroom Teachers, and for use by other branches gradually in the following years, have been a matter of discussion whether they contribute to education or not. It has been seen that such the early versions of Teacher Guides, which the Ministry of National Education plans to have abolished by 2018 – 2019 Educational Year, were in use post-second constitutionalist period. The Guide Book, subject to review, was published in 1915 by the Copyrights and Translations Library of the Ministry of General Education of that period, and when reviewed, it can be understood that it was published as a Teacher Guide Book. This Guide Book, which was authored by FaikSabri, a Geography Teacher in Darulfunun (equivalent of modern universities), in Mekteb-iMulkiye (predecessor of the current Faculty of Political Sciences of Ankara University) and Darulmuallimin-I Ali (early schools for training teachers to be commissioned in primary and high schools and imperial schools in Ottoman Period, and equivalents of modern era's Faculties of Education / former Anatolian Teacher Training High Schools), was a Geography Course Book, specifically authored for schools with one and two classes and teachers. The Author, at the beginning of the Book, clearly noted that the Book had been published as guide for the teachers, however, teachers had not been supposed to follow the book by the letters, but they might make use of it depending on their preferences and the neighbourhood they taught in. When reviewed in terms of content, the book, *First Step to Geography*, bears not only general information but also sample activities to be performed during the geography classes. This review, conducted using document review method, is a descriptive qualitative research. The subjects and activities in the Book, are provided in the Findings Chapter. In the Discussions and Conclusion Chapter, the approach on the subjects and sample activities in the Book are associated with that of modern course books and specifically, the teacher guide books.

Keywords: Teacher Guide Book, Geography, History of Turkish Education, Second Constitutionalist Period

Giriş

Eğitim, geçmişten günümüze insanlığın geçirmiş olduğu tüm değişim ve gelişimlerden etkilenen ve bu değişimler çerçevesinde sürekli gelişen bir bilimdir. Bireylerde istenilen yönde davranış değişikliklerini gerçekleştirmeyi amaçlayan eğitimciler, yaşadıkları dönemlerin özelliklerine ve beklentilerine uygun olarak farklı yöntemleri denemişlerdir (Genç ve Eryaman, 2008, 89-90). Eğitim bilimi araştırmaları göstermektedir ki, eğitimin yöntemleri bazen tüm toplumlar için kabul edilebilecek derecede genel bazen de içinde doğduğu topluma özgü olabilmektedir (Ünal ve Çelikkaya, 2009, 198).Eğitim anlayışlarında meydana gelen değişimlerin eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerini, araç-gereçlerini de değiştirdiği görülmektedir.

Eğitimin en önemli araçlarında olan ders kitapları da eğitim yaklaşımlarında meydana gelen gelişmeler doğrultusunda değişikliğe uğramaktadır (Güzel ve Şimşek, 2012, 178). Son yıllarda eğitimde öne çıkan yapılandırmacı yaklaşım anlayışı doğrultusunda eğitim programlarının içerikleri ve buna uygun olarak da ders kitaplarının içeriklerinde değişiklikler olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, öğrencilerin çevreleriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan yorumlayıcı ve doğrusal olmayan bir inşa süreci olarak ele alınmıştır. Ülkemizde 2005-2006 öğretim yılından itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışı uygulanmaya başlamış ve öğretim programları ve eğitim-öğretim durumları bu anlayış doğrultusunda yenilenmiştir (Kutluca Canbulat ve Yüce, 2016, 138).

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmaya başlamasıyla birlikte bu yaklaşımın uygulayıcılara anlatılması konusunda hizmet içi eğitim kapsamında bazı etkinlikler düzenlenmiş, yapılandırmacı yaklaşımla ilgili çeşitli dokümanlar hazırlanmıştır (Ayvacı ve Er-nas, 2009, 214). Bahsedilen yardımcı ve açıklayıcı kaynaklar arasında öğretmen kılavuz kitapları da yer almaktadır. Öğretme sürecinde, öğretmenlere rehber olması amacıyla hazırlanan kılavuz kitaplarda konuların nasıl sunulacağı, sınıf içi etkileşimin nasıl gerçekleştirileceği ve değerlendirmelerin nasıl yapılacağıyla ilgili örnekler yer almaktadır (Yaman ve Demir, 2015, 24).

Öğretmen kılavuz kitaplarıyla ilgili olarak Şeker (2014), Yaman ve Demir (2015), Ayvacı ve Er-nas (2009), Genç, Güner ve Güner (2014), Alkış Küçükaydın ve İşcan (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmen kılavuz kitaplarının 2005 yılında gerçekleştirilen program değişikliği sonucunda öğretim faaliyetlerinde kullanılmaya başlandığı ifade edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Ülkemizde 2005 yılından itibaren kullanılmakta olan öğretmen kılavuz kitapları, ders esnasında öğretmene yol göstermek, sınıf içinde eğitim-öğretim durumlarının düzenlenmesi noktasında rehberlik etmesi, dersi değerlendirme aşamasında yol göstermesi amaçlarına uygun hazırlanmıştır. Bu çalışmada

incelenen *Coğrafyaya İlk Adım* adlı eser, 1915 yılında, bir ve iki dershaneli ve bir ve iki öğretmenli okullara özel olarak hazırlanmış bir coğrafya kitabıdır. Kitabın içeriği ve amacı incelendiğinde, öğretmen kılavuz kitaplarının ilk örneklerinden biri olarak değerlendirmek mümkündür. Günümüzden 103 yıl önce dönemin coğrafya öğretmenlerinden olan *Faik Sabri* tarafından kaleme alınan bu eserin öğretmenlere sunmuş olduğu eğitim anlayışının yapılandırmacı eğitim anlayışıyla örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde ülkemizde 2005 yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşımın Türk eğitim tarihi incelendiğinde çok daha eskilere dayandığı ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmayla; Osmanlı Devleti'nin son döneminde ve Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim anlayışı, öğretim yöntem ve tekniklerinin günümüzde ulaşmak istediğimiz eğitim-öğretim anlayışlarına yakınlıklarına dikkat çekmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma tarama modeliyle gerçekleştirilen, Coğrafyaya İlk Adım adlı eserin içeriğinin ortaya konulmasını amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Çalışmada verilerin toplanması, doküman incelemesi yönteminin aşamaları izlenerek yapılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s:217-232).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada incelenen *Coğrafyaya İlk Adım* adlı eserin orijinal metnine İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığından ulaşılmıştır. Çalışmada incelenen *Coğrafyaya İlk Adım* adlı eser Darülfünun, Mekteb-i Mülkiye ve Darülmuallimin-i Aliye Coğrafya Öğretmeni *Faik Sabri* tarafından hazırlanmıştır. 1331 (1915/1916) tarihinde Matbaa-i Amire tarafından yayınlanmıştır. Osmanlıca eser 147 sayfadan oluşmaktadır. Eser günümüz Türkçesine çevrilmiş ve analiz edilmiştir.

Bulgular

Eserin Yazılış Amacı

Faik Sabri, eserinin başında bu kitabı hangi amaçla yazdığını açıklamış ve kitaptan nasıl faydalanılması gerektiğini ifade etmiştir. *Bu kitap yalnız bir rehberdir* cümlesiyle başlayan açıklamalarında, öğretmenlere eserle ilgili tanıtıcı bilgiler vermiştir. Eserin coğrafya öğretimine katkılarını değerlendirmiştir.

Yazar tarafından bu bölümde üzerinde en çok durulan nokta kitabın tamamen yol göstermek için hazırlandığı ve öğretmenlerin kitapta verilen etkinlikleri aynen uygulamak zorunda olmadıklarıdır. Eserde coğrafya dersinin amaçları ve bu dersin öğretilmesinden beklenen faydaları dile getirmiş, bu faydalara ulaşmak için uygulanacak yöntemleri de giriş kısmında açıklamıştır.

Faik Sabri, coğrafya dersinin amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir;

- *Coğrafya faydalı ve lüzumlu bir derstir.*
- *Bize doğduğumuz büyüdüğümüz memleketi tanıtır,*
- *Bize vatanımızı sevdirir,*
- *Bize daima temasta bulunduğumuz komşularımızı öğretir,*
- *Üzerinde yaşadığımız dünyayı coğrafya sayesinde bilir, anlarız,*
- *Bir çocuk büyüyüp yetişkin olduğunda, mektepte öğrendiği dersler arasından ona en ziyade lazım olacak ilimlerden biri de coğrafyadır,*
- *Hatta hiç köyünden dışarı çıkmaya lüzum görmeyen bir köylü bile, coğrafya bilir ise, işinde gücünde bundan çok fayda görür,*
- *Coğrafya bilgisi sayesinde birey daima görüp temas ettiği eşya ve olayların nedenlerini araştırır.*
- *Olaylar arasındaki bağlantıları ve ilişkileri bulmaya çalışır. Bu suretle coğrafya insanı düşünmeye sevk eder (s.4).*

Coğrafya öğretiminde amacın sadece belli isimleri ve rakamları ezberletmek olmadığının üzerinde önemle duran yazar, coğrafyanın yalnız isimler ve rakamlar ilmi olmadığını, aynı zamanda mülahazalar ve muhakemeler ilmi olduğunun altını çizmiştir. Öğretmenlerin, çocukları, ezberden ziyade düşünme sorgulama karşılaştırma yeteneklerini geliştirmeye yönelik çalışmalara yönlendirmesi gerektiğinin önemini dile getirmiştir.

Coğrafya dersinin niteliklerinden de bahseden yazar, bu nitelikleri şu şekilde sıralamıştır;

- *Coğrafya faydalı ve lüzumlu bir derstir.*
- *Coğrafya yalnız bir hafıza dersi değil, düşünme ve sorgulama dersidir.*
- *Coğrafya ilk olarak bir gözlem ilmidir.*
- *Çocukların meraklarının uyandırılması gereken bir derstir.*
- *Çocukların yalnız kafası değil eli de işlemelidir.*
- *Öğretmenler ders iyi hazırlanmalıdır.*

Faik Sabri eserinin devamında coğrafya öğretiminde dikkat edilecek bazı esasları da öğretmenlerle paylaşmıştır. Bu esaslar aşağıdaki gibidir;

- *Coğrafya öğretiminde daima basitten karmaşığa, yakından uzağa gidilmelidir. Öğretim kademe kademe yükselmelidir.*

- *Dersi canlandırmak için çocuğun dikkati çekilmelidir. Çocuğun hayal gücü faaliyete geçirilmelidir.*
- *Coğrafya öğretmeni derste bir şekli ya da bir olayı göstermekle kalmayıp, olayların sebeplerini, birbirlerine etkilerini ve sebep-sonuçlarını çocukların anlayabileceği tarzda açıklamaya çalışmalıdır.*

Öğretmenlere rehberlik etmek için hazırlanan bu eserde, Faik Sabri, coğrafya öğretmenlerinin faydalanabileceği kitaplar da tavsiye etmiştir. *Coğrafya Usul-ü Tedris – Maarif-i Umumiye Nezareti, Coğrafya Nasıl Tedris Edilmelidir? – Satı Bey, Mekteplerde Coğrafya Tedrisatı – Faik Sabri.* Bu kitapların yanında *Tedrisat Mecmuasında* yayınlanan coğrafya öğretimiyle ilgili makaleler ve ders örneklerinin de takip edilmesinin faydalı olacağını belirtmiştir.

Kitapta Yer Alan Etkinlikler

Kılavuz kitap olarak hazırlanan *Coğrafyaya İlk Adım* adlı eserde coğrafya dersinde yer alan temalara yönelik hikâyeler sunulmuştur. Hikâyeler her temadan önce diyalog biçiminde verilmiş, daha sonra hikâyeyle ilgili sınıfta karşılıklı soru-cevap yöntemi kullanılarak öğrencilerin konuyla ilgili çıkarımlarda bulunmaları sağlanmıştır. Sınıf içerisinde yapılan soru-cevap etkinliği de kitapta aynen verilmiştir. Bu yöntem, hikâye üzerinden günümüzdeki buluş yoluyla öğretim tekniğiyle örtüşmektedir. Ayrıca kitapta hikâyeler ve temalarla ilgili görsellere de yer verilmiştir.

Kitapta ilk verilen hikâye giriş niteliğindedir. Bu hikâyede okul, öğretmen, tatil, ödül, nasihat gibi kavramlara yer verilerek bir köy çocuğunun hem köy hayatı hem de okul hayatı anlatılmıştır. Bu hikâyenin kahramanları değişmeden kitabın ilerleyen bölümlerinde coğrafya konularıyla ilgili farklı hikâyelerin devam ettiği görülmektedir.

Hikâyelerde başkahraman olarak öğrenci Hüseyin yer almaktadır. Hüseyin ve arkadaşlarının öğretmenleri rehberliğinde yapmış oldukları çevre gezileri doğrultusunda coğrafya konularının ele alındığı anlaşılmaktadır. Eserde ele alınan konuların bazılarında hikâyeden sonra teorik bilgilerin yer aldığı metinlere yer verilmiştir. Bu şekilde verilen hikâyelerin ve teorik bilgilerin başlıkları tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Coğrafyaya İlk Adım adlı eserde yer alan hikâye ve teorik bilgi metinlerinin başlıkları.

<table>
<tr><th>Hikâye</th><th>Teorik Bilgi</th><th>Hikâye</th><th>Teorik Bilgi</th></tr>
<tr><td>Güneş Büyük Bir Yangındır</td><td>Güneş</td><td>Sıcak Memleketler ve Soğuk Memleketler</td><td rowspan="5">Yer Şekillerinin İklim Üzerindeki Etkileri</td></tr>
<tr><td>Ay Dede</td><td>Ay</td><td>Hüseyin'in Seyahati</td></tr>
<tr><td>Yıldızlar</td><td>Yıldızlar</td><td>Trende Bir Gün</td></tr>
<tr><td>Su Buharı</td><td rowspan="2">Su Buharı ve Bulutlar</td><td>Dağlar ve Tepeler Arasında</td></tr>
<tr><td>Bulutlar Nerden Gelir?</td><td>Limanda</td><td rowspan="7">Dünya'nın Yuvarlaklığı</td></tr>
<tr><td>Dere Boyunda</td><td rowspan="2">Membalar ve Nehirler</td><td>Denizde</td></tr>
<tr><td>Derenin Membaı</td><td>Kutup Yıldızı</td></tr>
<tr><td>Kurak ve Sulak Memleketler</td><td>Kurak ve Sulak Memleketler</td><td rowspan="3">Dünya Yuvarlaktır</td></tr>
<tr><td>Rüzgârlı Bir Gün</td><td rowspan="2">Rüzgârlar</td></tr>
<tr><td>Güneşin Batışı</td></tr>
</table>

Yazar, coğrafya dersiyle ilgili bazı temaların işlenmesinde farklı bir yaklaşım sunmuştur. Bu temalar yön bilgisi, plan harita konularıdır. Bu konularda teorik bilgisi hikâyelerin içerisine serpiştirilerek her hikâyenin sonunda soru-cevap tekniğiyle konular pekiştirilmiştir. Yön bilgisi temasıyla ilgili hikâyeler aşağıdaki gibidir;

- *Güneş şarktan doğar*
- *Rüzgâr fırıldağı*

- *Şark, garp, şimal, cenup*
- *Gölgeler*
- *Tuhaf bir saat*
- *Gölge neden uzayıp kısalıyor*
- *Bazı tuhaf saatler*
- *Pusula*
- *Öğleyin güneş nerededir?*

Plan temasıyla ilgili hikâyeler ise şu şekildedir;

- *Plan nedir?*
- *Masanın planı*
- *Odanın planı*
- *Çiftliğin ve köyün planı*
- *Haritalar*

Yazar, eserini coğrafya dersinin sınıfta değil de doğrudan doğada gözlemleyerek işlenmesi gereken bir ders olduğunu vurgulayan bir hikâye ile sonlandırmıştır. Kitapta yer verilen son hikâyede dersin işlenişine dair aşağıdaki çıkarımlarda bulunmuştur;

- *Çünkü Hüseyin coğrafyayı tatil esnasında hem de hiç farkına varmak sızın kendi kendine öğrenmişti,*
- *Coğrafya bize dünyayı öğretir,*
- *Coğrafya öğrenmek için en iyi çare etrafınızda gördüğünüz dünyanın küçük parçasına kendi gözlerinizle dikkatli bakmak her şeyi görmek ve gördüğünüz şeylerin sebebini anlamaya çalışmaktır.*
- *Etrafınızda gördüğünüz şeyleri öğrenirseniz coğrafyaya ilk adımı atmış olursunuz.*

Kitapta Yer Alan Hikâyelerden Bir Örnek Metin

Güneş Büyük Bir Yangındır

Temmuzun pek sıcak bir günü Hüseyin ve mektep arkadaşlarından bir kaçı büyük bir ağacın gölgesinde çimenler üzerine uzanmışlardı. Güneş ortalığı yakıp kavuruyordu. Sıcak o kadar ziyade idi ki koyun sürüleri bile ağaçların çatıların gölgesine sığınmışlardır.

-Çocuklar hiçbir oyun oynayamıyorlar havanın bu kadar sıcak olmasından şikâyet ediyorlardı. Yalnız içlerinde "Tembel Mustafa" bu havayı pekiyi biliyordu. " Bu kadar sıcakta hiçbir şey yapılamaz. Oh ne iyi!" diyordu.

Bu esnada çocukların pekiyi tanıdıkları bir ses: " Çocuklarım, niye oynamıyorsunuz? Havayı pek sıcak mı buluyorsunuz?" dedi. Çocuklar arkalarını döndüler ve hocaları Mahmut Efendiyi gördüler.

Hüseyin dedi ki: *"Evet, Hoca efendi, hava pek sıcak. Güneş tıpkı büyük bir yangın gibi. Adamı kavuruyor".*

Muallim: *"Hakkın var Hüseyin Efendi, hakikaten büyük bir yangın, ateşten cisim bir yuvarlak toptur" dedi.*

Çocuklardan biri: *"Ah, birisi şu ateşi söndürse de bizde bu sıcaktan kurtulsak, oyun oynasak" dedi.*

***Mahmut*Efendi:** *"Aldanıyorsun, oğlum, bu ateş söner ise ne oyun oynayabilir, ne yerinizden kımıldayabilirsiniz. Çünkü bu ateş olmaz ise hepimiz ölür gideriz" dedi. Çocuklar buna şaştılar: " A, niçin hoca efendi?" diye Mahmut Efendinin etrafını sardılar.*

"Evlatlarım; bizi aydınlatan, bizi ısıtan, bize kan ve can veren güneştir; güneş olmazsa ağaçlar büyümez, meyveler olmaz. Tarlalarda buğday yetişmez; güneş olmazsa siz birbirinizi görmezsiniz, soğuktan donar kalır, ne oyun oynayabilir, ne yerinizden kıpırdayabilirsiniz".

Çocuklardan bir diğer: *"güneş bizden pek uzak olduğu halde bizi bu kadar çok ısıtıyor. Kim bilir güneş ne kadar büyük bir ateş topudur" dedi.*

Muallim: *"Hakkın var oğlum, siz maazallah, mektebin ateşler içinde yandığını görseniz aman ne büyük yangın diye şaşarsınız değil mi?" dedi.*

Köyün en büyük ve en güzel binası mektep idi.

Çocuklar: *"Aa! Hoca Efendi Allah göstermesin!" diye bağırıştılar.*

Mahmut Efendi: *"Misal olarak söylüyorum. Allah mektebinizi muhafaza etsin. Ya tekmil köyü ateş içinde görse idiniz, daha ziyade şaşardınız. Yan tekmil dünya bir yangın halinde olsaydı… Bu en büyük yangın bile güneşin yanında bir kıvılcım gibi*

kalırdı. Çünkü güneş bütün dünyanın yapacağı ateşten pek çok büyük bir yangındır" dedi.

…….

Kitapta hikâyeden sonra yer verilen soru-cevap etkinliğinden bir kesit

Muallim: *Bir Temmuz günü Hüseyin ile arkadaşları ne yapıyorlarmış Osman Efendi?*

Öğrenci: *Büyük bir ağacın gölgesinde oturuyorlarmış, efendim.*

Muallim:*Çocuklar neye gölgede çimenler üzerine uzanmış, kalmışlar, neden oynamıyorlarmış, Arif Efendi?*

Öğrenci: *Hava pek sıcak imiş, Hoca Efendi.*

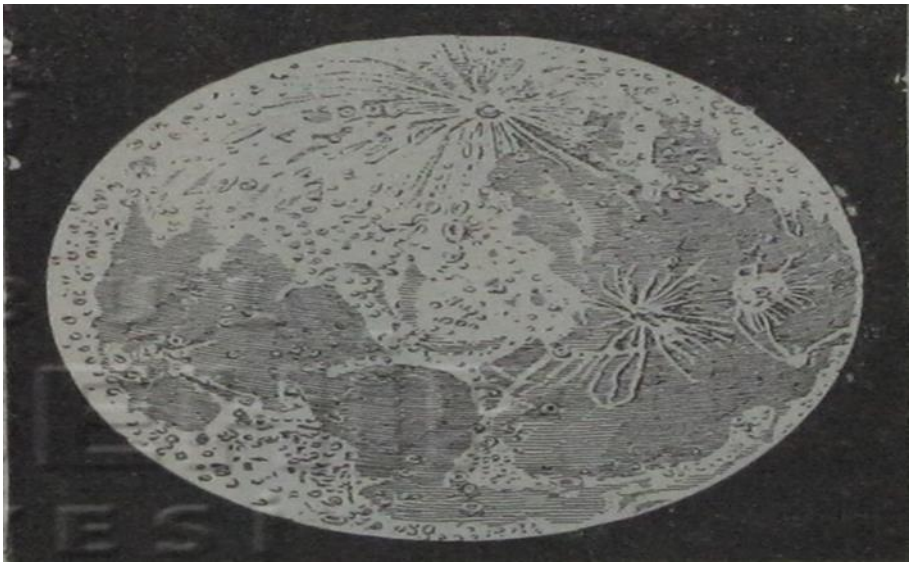
Muallim: *Acaba neden hava bu kadar sıcak imiş?*

Öğrenci:*Güneş varmış efendim, güneş ortalığı yakıp kavuruyormuş, hem o kadar sıcak imiş ki koyun sürüleri bile ağaçların ve çatıların gölgesine sokuluyormuş…*

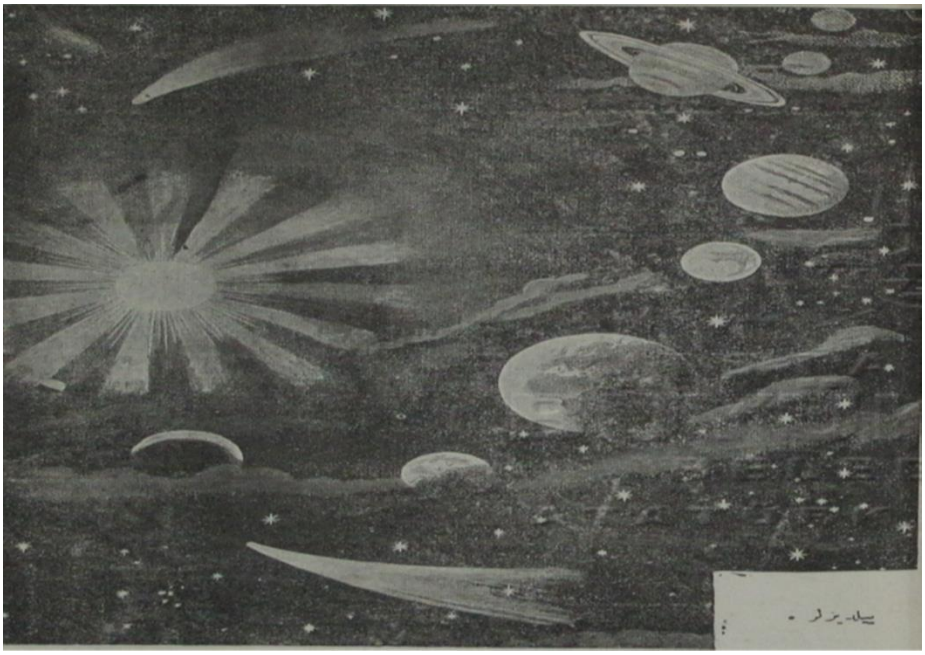
Muallim:*Bu sıcaklığa sebep güneş olduğunu nereden biliyorsunuz Ahmet Efendi?*

Öğrenci: *Efendim, akşam olup güneş ortadan kayıp olduktan sonra hava serinliyor, gündüzün sıcaklığı artık kalmıyor..*

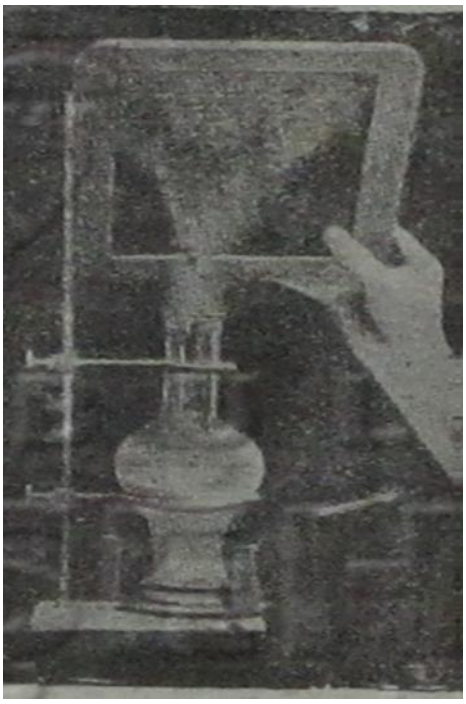
Eserde Yer Verilen Görsellerden Örnekler



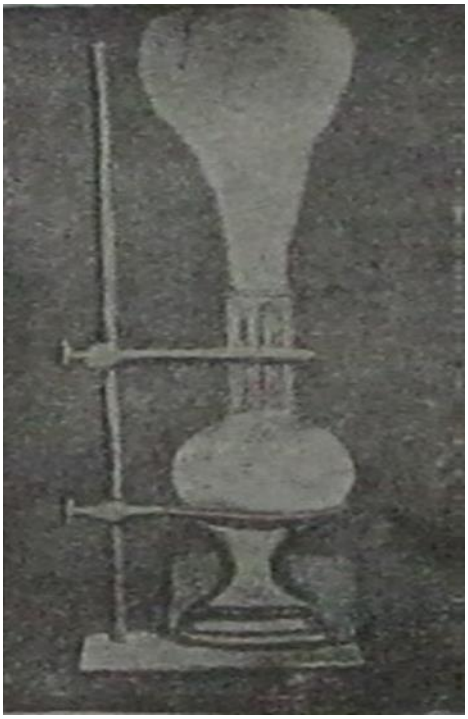
Resim 1. Ay



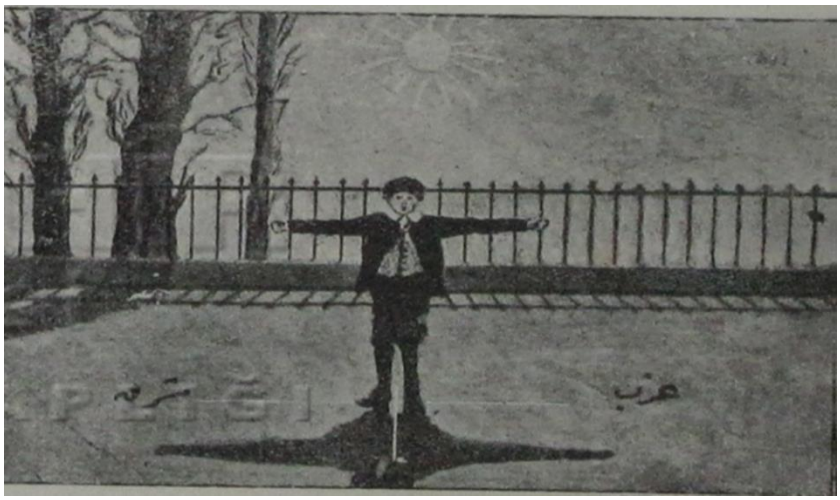
Resim 2. Yıldızlar



Resim 3. Buhar Tekrar Su Oluyor

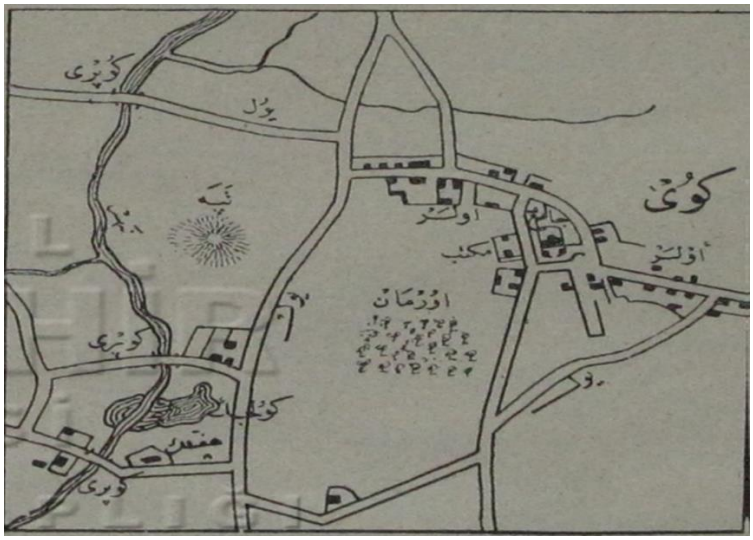


Resim 4. Sürahinin ağzından çıkan su buharı



Resim 5. Şark, Garp, Şimal, Cenup

Resim 6. Soğuk Memleketlerde Buzdan Evler



Resim 7. Köyün Planı

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada incelenen *Coğrafyaya İlk Adım* adlı eser görüldüğü gibi öğretmenler için kılavuz kitap olarak tasarlanmış ve coğrafyanın etkili biçimde öğretilmesi için özellikle öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken noktalar üzerinde durulmuştur.

Eserin yazılış amacının öğretmenlere rehberlik etmesi olarak ifade edilmiş olması, o dönemde öğretmenlerin bilgiyi aktaran kişi olmaktan ziyade öğrencinin bilgiye ulaşmasında yol gösteren kişi olması anlayışının öne çıktığını göstermektedir. Günümüz eğitim anlayışında da bilgiyi doğrudan vermek yerine öğrencinin aktif bir şekilde bilgiye ulaşmasına yardım eden bir rehber olması gerektiği ifade edilmektedir (Yaman ve Demir,2015, 24-25).

Eserde dikkat çeken en önemli özellik yaparak yaşayarak öğrenme anlayışıyla hareket edilmiş olmasıdır. Ayrıca basitten karmaşığa, yakında uzağa ilkeleri doğrultusunda hazırlandığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yer alan bu uygulamaların (Kutluca Canbolat ve Yüce, 2016, 137) 1915 yılında da eğitim anlayışında görüldüğü tespit edilmiştir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan eserde coğrafya konularının öğretiminde;

- Görsellerden yararlanma,
- Sosyal Bilgiler öğretiminde hikâyelerin öğretime katkısı,
- Buluş yoluyla öğretim

Anlayışlarının o dönemlerde uygulanmış olduğu anlaşılmaktadır. Günümüzde yapılandırmacı yaklaşımında üzerinde önemle durduğu bu yöntem ve tekniklerin öğrenme sürecine, öğrenci başarısına katkıları, Şeker (2014), Yaman ve Demir (2015), Ayvacı ve Er-Nas (2009), Genç, Güner ve Güner (2014), Alkış Küçükaydın ve İşcan (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da ifade edilmiştir.

Sonuç olarak 1915 yılında hazırlanmış olan *Coğrafyaya İlk Adım* adlı eserin günümüz eğitim anlayışıyla oldukça uyumlu olduğu öğretim süreçlerinde öğretmenin ve öğrencinin rollerinin günümüz uygulamalarıyla örtüştüğü anlaşılmaktadır. Araştırma bu bulguyla eğitim tarihinin önemini de ortaya koymaktadır. Akyüz'e (2018:1) göre, Türk eğitim tarihi, Türk milletinin tarihi süreç içinde ürettiği, benimsediği, geliştirdiği, eğitim ve öğretimle ilgili düşünceleri, kurumları, uygulamaları ortaya koymak, Türk milletinin müreffeh olduğu ve zafiyete düştüğü dönemlerinin eğitimsel nedenlerini öğrenmek ve bu tarihi birikimden ders çıkarmak, günümüz eğitim sorunlarına çözümler bulabilmek, fikir ve uygulamalara katkıda bulunmak için önemlidir. Bu araştırmanın bu yönüyle coğrafya eğitimcileri ve alan yazına katkı sağlaması umulmaktadır.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2018). *Türk Eğitim Tarihi,* Ankara: Pegem Akademi.

Alkış Küçükaydın, M. ve İşcan, A. (2017). İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluk Düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5(1),* 1-13.

Ayvacı, H.Ş. ve Er-nas, S. (2009). Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırmacı Kurama Göre Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3(2),* 212-225.

Genç, S. Z. ve Eryaman,Y. (2008). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1),* 89-102.

Genç, S.Z., Güner, F. Ve Güner, A.S. (2014). İlk/Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmen Kılavuz Kitaplarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi: Çanakkale İli Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 79-109.

Göçer, A. ve Aktürk, Y. (2015). İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmen Kılavuz Kitabına Yönelik Algıları: Metafor Analizi. *Uluslararası Türk Eğitim bilimleri Dergisi, Nisan,* 186-199.

Güzel, D. Ve Şimşek, A. (2012). Milli Eğitim Şûralarında Ders Kitapları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 177-216.

Kutluca Canbulat, A.N. ve Yüce, S. (2016). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Çocuğu Merkeze Almak ve İlgilenmek. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, USOS 2016 Özel Sayı,* 136-161.

Şeker, M. (2014). Sosyal Bilgiler Ders, Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(1),* 41-56.

Ünal, Ç. Ve Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13 (2),* 197-212.

Yaman, T. Ve Demir, S.B. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen kılavuz Kitaplarının Kullanımına Yönelik Bir Değerlendirme. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1(1),* 23-32.

OKULLARDA HAVA TAHMİNİ YAPILMASINA YÖNELİK BİR UYGULAMA ÖRNEĞİ (1925)

Dr. Gönül Türkan DEMİR

Amasya Üniversitesi, Türkiye

Özet

Eğitimde meydana gelen yeni değişmeler özellikle öğretim faaliyetlerinde yaparak yaşayarak öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin önemle üzerinde durdukları noktalardan birisi öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde aktif rol almalarının öğretimin kalıcılığına sağladığı büyük etkidir. Türk Eğitim Tarihi kaynakları incelendiğinde öğrenci merkezli eğitim anlayışının örneklerine rastlanılmaktadır. Bu çalışmada konu edilen metinler 1925 yılında Tedrisat Mecmuasında yayınlanmış olan öğrenme etkinliklerine örnek teşkil etmektedir. İncelenen metinler Tedrisat Mecmuasının dört farklı sayısında aşama aşama yayınlanmış olup, okul ortamında hava olaylarının gözlenmesi ve öğrencilerin günlük hava tahmini yapabilmesi için takip etmeleri gereken yolların ayrıntılı olarak anlatıldığı metinlerdir. Doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilen çalışma betimsel yaklaşımla ele alınan nitel bir araştırmadır. Osmanlıca olan metinlerin günümüz Türkçesine çevirisi yapıldıktan sonra içerikleri incelenmiş, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri belirlenerek hava tahmini yapma konusunda öğrencilerin uygulaması gereken aşamalar bulgular kısmında ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hava Tahmini, Tedrisat Mecmuası, Türk Eğitim Tarihi, Sosyal Bilgiler Programı, Coğrafya.

A SAMPLE ACTIVITY ON WEATHER FORECASTING IN SCHOOLS (FROM 1925)

Abstract

Continuous developments in education prove the importance of experiencing and experimenting in educational activities. One of the essential points in learning, emphasized by the educators, is that having an active role in learning process has great contributions to students' learning. It is possible to encounter the instances of student-centred approach, when the resources on the History of Education in Turkey. The content in this research, is extracted from the sample learning activities published in 1925 in Tedrisat Mecmuması (the Journal of Education). The content reviewed was published gradually in four different issues of Tedrisat Mecmuası and tells about the methods on how to observe weather events and how to weather-forecast, in detail. This research is a descriptive qualitative research conducted using document review method. Following its translation from Ottoman Turkish to modern Turkish, the content was reviewed, educational methods and techniques were determined, and the steps to be followed by the students in order to weather-forecast were analysed in the Findings Chapter.

Keywords: Weather Forecasting, Tedrisat Mecmuası, History of Education in Turkey, Curriculum of Social Sciences Course, Geography.

Giriş

Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışları incelendiğinde cumhuriyetin niteliklerine uygun vatandaş yetiştirmenin amaçlandığı ve cumhuriyetin hedefleri doğrultusunda inkılapların yapıldığı görülmektedir. Siyasi, ekonomik ve kültürel alanlarda yapılan yeniliklerin eğitimle desteklendiği ve belirlenen amaçlara ulaşmak için eğitimcilere önemli görevler yüklendiği görülmektedir (Acun, 2006, 28-29).

Cumhuriyet döneminde yapılan yeniliklerde fikirleriyle önederli eden Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitimden beklentileri;

- Türkiye'nin bağımsızlığını koruyacak,
- Cumhuriyeti koruyup yükseltecek yeni nesilleri yetiştirecek,
- Milli,
- Bilime dayanan ve laik,
- İşe yarar, üretici ve hayatta başarılı insanlar yetiştirmeye yönelik bir eğitim anlayışı oluşturmak şeklinde ifade edilmektedir (Baran, 2010, 21).

Cumhuriyetin ilk yıllarında yayınlanan süreli yayınların içerikleri incelendiğinde bu yayınların dönemin eğitim uygulamalarının anlaşılması açısından oldukça önemli kaynaklar olduğu görülmektedir. Dönemin eğitimcileri tarafından yayınlanan eserler; özellikle süreli yayınlar incelendiğinde, eğitimden beklenenleri karşılamak amacıyla .çeşitli uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Gerek eğitim programların gerekse öğretim yöntem ve teknikleri açısından oldukça önemli adımların atıldığı anlaşılmaktadır.

Eğitim ekonomik hedefleri göz önüne alındığında ülkenin her anlamda kalkınmasının sağlanması konusunda bilinçli nesillerin yetiştirilmesinin yanında, ülkenin konomik şartlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda girişimlerde bulunulması için çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ekonomik ilerlemenin en önemli unsurlarından birisi ülkenin corafi şartlarının bilimsel yöntemlerle tespit edilmesi ve girişimlerin bu tespitlere uygun olarak gerçekleştirilmesinin gerekliliğidir.

Bu çalışmada incelenen metinlerde ülkemizin iklim özelliklerinin doğru tespit edilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. Incelenen makalelerde, bir ülkenin ikliminin tespit edilmesi için hava durumunun düzenli takip edilmesi suretiyle iklim özelliklerinin orrtaya konulması için çalışmalar yapılmasının önemi üzerinde durulmuştur. Hava durumu tespit çalışmalarında öğretmenlerin ve öğrencilerin işbirliği içinde çalışabileceği ve okulların bu konuda etkin hale getirilebileceği belirtilmiştir. Yaparak yaşayarak öğrenme anlayışının o dönemlerde de uygulandığı anlaşılmaktadır. Günümüzde de eğitim

anlayışımız yaparak yaşayarak öğrenme anlayışını temele alan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak düzenlenmiştir (Kutluca Canbolat ve Yüce, 2016).

Kaya ve Tüfekçi (2008), Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş (2003), Önen (2005), Çetin ve Günay (2007) tarafından yapılan araştırmalarda yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey öğrenmelerini olumlu etkilediği, öğrencilerde var olan kavram yanılgılarının giderilmesinde etkili olduğu ve öğrenci başarısını arttırmada olumlu rol oynadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 1925 yılında Tedrisat Mecmuasında yayınlanmış dört makalenin analizi yapılmıştır. Okullarda hava tahmini yapılamsının önemi üzerinde durulan makalelerde aynı zamanda okul ortamınad öğrenciler ve öğretmenlerin işbirliği içerisinde hava tahminini nasıl yapacaklarına dair yöntemlerde anlatılmıştır. Bu çalışmanın amacı, makalelerin yayınlanmış olduğu dönemde eğitimcilerin uyguladıkları yöntem ve tekniklerin ortaya konulmasını sağlamaktır. Ayrıca dönemin şartları doğrultusunda eğitimde hangi konulara öncelik verildiğine dair çıkarımlarda bulunmak mümkün olmuştur. Bu çıkarımlardan yola çıkarak dönemin eğitimcilerinin ülkenin ekonomik gelişmesine katkı sağlamak ve milli eğitimin ekonomik hedeflerine ulaşmak için üzerlerine düşen görevin farkında olarak hareket ettiklerini söylemek mümkün olacaktır.

Yöntem

Araştıma Modeli

Bu çalışma, var olan kaynakların incelenmesi ve analiz edilmesi için Betimsel yaklaşımla gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. 1925 yılında İstanbul'da yayınlanan Tedrisat Mecmuası yayınlandığı dönemin önemli eğitim dergileri arasında yer almaktadır. Araştırmada incelenen makaleler derginin 65, 66, 68 ve 69. sayılarında yayınlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada incelenen derginin ilgili nüshalarına Hakkı Tarık Us koleksiyonundan ulaşılmıştır. Dönemin Darulmuallimin-I Ali Coğrafya öğretmenlerinden Harun Er Reşit (Kocacan) tarafından yayınlanmış olan makaleler sırasıyla şu şekildedir;

- Alaim-i Cevviye Rasadatı; *Tedrisat Mecmuası*, sayı: 65,
- Muallim Mektepleriyle Liselerde Alaim-i Cevviye Rasadatı; *Tedrisat Mecmuası,* Sayı: 66,
- Mekteplerde Alaim-i Cevviye Rasadatı: Alaim-i Cevviye Rasadatı: Rasat Aletleri ve Rasat Mahalli; *Tedrisat Mecmuası,* Sayı: 68,

- Mekteplerde Alaim-i Cevviye Rasatları – Suhunet Aletleri ve Suhunetin Rasat ve Kayıtları; *Tedrisat Mecmuası,* Sayı: 69.

İncelenen makaleler ilk olarak günümüz Türkçesine çevirilmiştir. Analizi yapılan makalelerde okullarda hava tahmini yapılamsının önemi ve hava tahmininin nasıl yapılamsı gerektiğine dair açıklamalar bulgular kısmında verilmiştir.

Bulgular

Hava Tahmininin Önemi

Yazar ilk makaleisnde hava tahmini yapılmasının önemi üzerinde durmuş, bir ülkenin ikliminin tespit edilemsi için hava tahmini kayıtlarının olması gerektiğini ifade etmiştir. Bir memleketin ikliminin bilinmesinin o memleketin, sıhhi, zirai ve ekonomik durumlarının ilerletilmesi ve geliştirilmesi için büyük önem taşıdığını vurgulamıştır. Hava tahmininin öenmini kavrayan ilerlemiş milletlerin hava tahmin merkezleri oluşturdukları, bu konuda çok sayıda uzman yetiştirdiklerini dile getirmiştir.

Bu milletlerin ülkelerinin her bölgesinde hava tahmin istasyonları açtıklarını belirtmiş ve bunun faydasıyla ilgili şu örnekleri vermiştir;

- *Irkları bozulmaksızın Ankara civarından başka bir yerde yetişmesine imkan olmayan Tiftik keçilerini, İngilizlerin iklim araştırmaları sayesinde Ümit Burnu civarında yetiştirmeyi başardığı;*
- *Bir diğer örnekte İzmir incirlerinin Amerikalılar tarafından Kaliforniye civarında yetiştirilmeye başlanması olarak ifade edilmiştir.*

Ülkemizdeki durumu değerlendiren yazar, ekonomik gelişmeyi sağlamak için hava tahmini ve iklim araştırmalarına gereken önemin verilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. O dönemde pek çok ülkede küçük kazalarda bile hava tahmin istasyonları bulunurken, bizim ülkemizde merkezlerde bile bu istasyonların bulunmadığının altını çizmiştir. Bu konudaki eksikliği bu alanda uzmanlaşmış kimselerin olmamasına bağlayan yazar, kısa vadede yapılabilecek bir çözüm öneri getirmiştir.

Bu konuda ilk olarak muallim mekteplerinden ve liselerden faydalınabileceğini düşünen yazar, buralarda ikinci ve üçüncü derecede birer rasat merkezi oluşturulup hava olaylarının kayıt altına alınabileceğini ifade etmiştir.

Okullarda, öğretmenlerin ufak bir ücret karşılığında bu işi yapabileceklerini, özellikle fizik veya coğrafya öğretmenlerinin bu işe daha uygun olduğunu belirtmiştir. Kayıtların tutulması sırasında öğrencilerinde katılımlarının faydalı olacağına dikkat çekmiştir. Kendisi tarafından İstanbul Muallim Mektebinde 10 yıldır bu gözlemin yapıldığını ve kayıtların tutulduğunu belirtmiş ve bu işi yapacak diğer okullara rehberlik etmesi açısından birz dizi makale yayınlayarak;

- Hava tahmini gözlemlerinin nasıl yapılması gerektiğini,
- Hangi araçlara ihtiyaç duyulduğunu,
- Gözlem sonuçlarının nasıl kayıt edilmesi gerektiğini açıklayacağını ifade etmiştir.

Hava Tahmini Nasıl Yapılmalı?

Hava tahmini yapılırken dikkat edilmesi gerekn en önemli noktalar; sıcaklık değerlerinin tespit edilmesi ve yağmurların miktarlarının tespit edilmesi olarak belirtilmiştir.

Sıcaklık Ölçümleri

Sıcaklık değerlerinin tespit edilmesi için üç farklı tetmometreye ihtiyaç vardır;

- Birincisi "Cıvalı Termometre" (adi termometre)
- Ikincisi "Azami Termometre"
- Üçüncüsü "Asgari Termometre"

Sıcaklık ölçümleri yapılırken;

- Cıvalı termometre ile günün her gözleminde ölçüm yapılmalı ve gösterdiği dereceler ayrı ayrı kayıt edilmelidir,
- Azami termometre ile yalnız akşam saat dokuz gözlemi kayıt edilmelidir,
- Asgari termometre ile yalnız öğlen gözlemi yapılmalı ve kayıt edilmelidir,
- Bir günün en yüksek sıcaklığı genellikle yazın saat iki, kışın saat bir civarıdır,
- Bir günün en düşük sıcaklığı güneşin doğuşundan bir saat öncesidir.

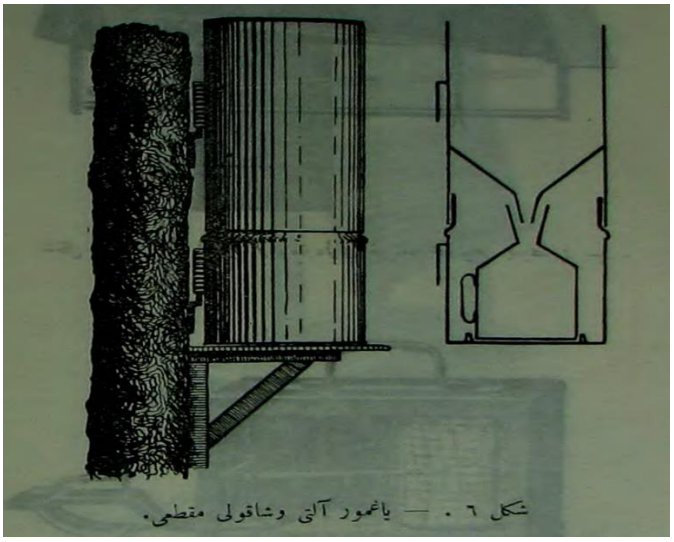
Bir günün sıcaklık gözlemini bulmak için, gözlem esnasında adi termometrenni gösterdiği üç farklı derece miktarına, azami ve asgari termometrelerin ölçüm sırasında gösterdiği derecelerde eklenerek toplam derece beşe bölünür. Termometrelerin gölgede ve yüzeyden bir buçuk metre yüksekte bulunmaları gerekmektedir. Termomtereleri ve diğer gözlem araçlarını koymak için şekil 1 de görülen "siper-abir" denilen yerler yapılmalıdır.

Şekil 1. Gözlem araçlarının konulması gereken siper örneği

Derecelerin vücut sıcaklığından etkilenmemesi için fazla ssokulmamalı ve sıcak nefesten etkilenmemesi için yaklaşırken ağızın önüne kağıt yada defter tutulmalıdır.

Yağmurların Ölçülmesi

Yağmurun miktarı yere düşen suyun yüksekliği ile ölçülür. Yani bir yere yağan yağmur sularının toprağa nüfuz etmesi, akıp gitmesi ve toplanmasına bakılarak ne kadar yükseklikte bir su tabakası oluşturulacağı tayin edilir. Bunun için şekil 2'de görülen "pluviometre" denilen aletlerin kullanılması gerekir.

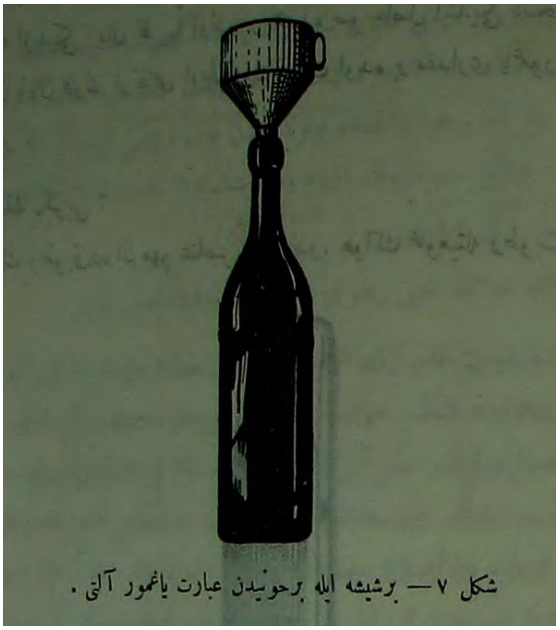


Şekil 2. Yağmur miktarının ölçülmesinda kullanılan Pluviometre.

Her okulda bu aletin bulunmasının mümkün olamdığından yola çıkan yazar, basit bir pluviometre yapmak için gerekli olan aletleri de belirtmiştir. Bu aletler şunlardır;

- Adi bir şişe (bir maden suyu şişesi)
- Bir huni,
- Taksimatlı bir kap

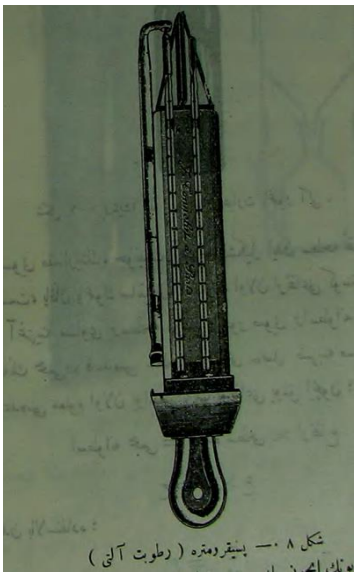
Bu şişe bahçede açık bir alanda bir ağaca dik vaziyette bağlaır ve üstüne huni konur. Yağmur durduktan sonar şişede biriken su taksimatlı kappa dökülerek toplanan su miktarı tespit edilir. Yağmur suyu mitarı, huninin ağız genişliğine bölünerek yağan yağmurun cm cinsinden yüksekliği belirlenir.



Şekil 3. Basit pluviometre

Havanın Rutubeti

Havanın rutubeti de en önemli atmosfer olaylarından birisi olarak ele alınmıştır. Bu ölçümün yapılması için bir kuru termometre ve bir yaş termometreden oluşan ve nem ölçüm aracı olarak tanımlanan şekil 4'te gösterilen "psychrometre" kullanılır.



پسيقرومتره ايله هوانك مخونت نسبيسنى اولجمك مخصوص جدول

راطب ترمومتره‌نك مهٔ درجه‌لرى	ايكى ترمومتره‌نك (مهٔ - مهٔ) تفاضللرى															
	٠,٠	٠,٢	٠,٤	٠,٦	٠,٨	١,٠	١,٢	١,٤	١,٦	١,٨	٢,٠	٢,٢	٢,٤	٢,٦
٠	١٠٠	٩٦	٩٢	٨٨	٨٥	٨١	٧٨	٧٤	٧١	٦٧	٦٤	٦١	٥٨	٥٥
١	١٠٠	٩٦	٩٢	٨٩	٨٥	٨٢	٧٩	٧٥	٧٢	٦٩	٦٦	٦٣	٦٠	٥٧
٢	١٠٠	٩٦	٩٣	٨٩	٨٦	٨٣	٧٩	٧٦	٧٣	٧٠	٦٧	٦٥	٦٢	٥٩
٣	١٠٠	٩٧	٩٣	٩٠	٨٧	٨٤	٨٠	٧٧	٧٤	٧١	٦٩	٦٦	٦٣	٦١
٤	١٠٠	٩٧	٩٣	٩٠	٨٧	٨٤	٨١	٧٨	٧٦	٧٣	٧٠	٦٧	٦٥	٦٢
٥	١٠٠	٩٧	٩٤	٩١	٨٨	٨٥	٨٢	٧٩	٧٧	٧٤	٧١	٦٩	٦٦	٦٤
٦	١٠٠	٩٧	٩٤	٩١	٨٨	٨٥	٨٣	٨٠	٧٧	٧٥	٧٢	٧٠	٦٨	٦٥
٧	١٠٠	٩٧	٩٤	٩١	٨٩	٨٦	٨٣	٨١	٧٨	٧٦	٧٣	٧١	٦٩	٦٧
٨	١٠٠	٩٧	٩٤	٩٢	٨٩	٨٧	٨٤	٨٢	٧٩	٧٧	٧٤	٧٢	٧٠	٦٨
٩	١٠٠	٩٧	٩٥	٩٢	٩٠	٨٧	٨٥	٨٢	٨٠	٧٨	٧٥	٧٣	٧١	٦٩
١٠	١٠٠	٩٧	٩٥	٩٢	٩٠	٨٨	٨٥	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

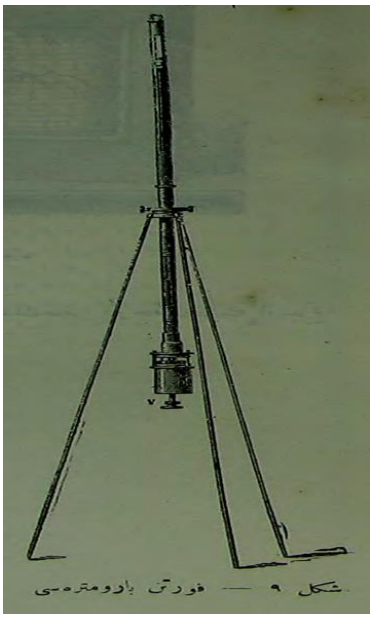
Şekil 4. Psychrometre **Şekil 5.** Havanın rutubet oranını tayin etmek için kullanılacak cetvel

Psychrometre'nin çalışma sistemini anlatan yazar, havanın rutubet oranını tayin etmek için kendisi tarafından hazırlanmış olan ve dört sayfadan oluşan bir cetveli de paylaşmıştır. Bu cetvelin bir kısmı şekil 5'te görülmektedir.

Hava Basıncı

Hava basıncını ölçmek için barometer kullanılacağını belirten yazar, en doğru barometrelerin cıvalı olanlar olduğunu söylemiştir. mm hesabıyla yapılacak bu ölçümün aşamalarını da açıklamıştır.

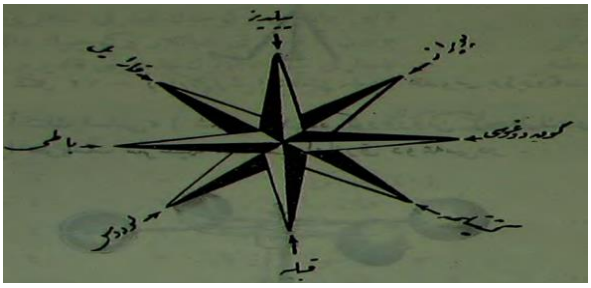
Barometreyle yapılan ölçümlerde mutlaka bir termometreyle sıcaklığında tespit edilmesi gerektiğini ve kayıtlar sırasında hem sıcaklığın hem de basıncın birlikte kayıt edilmesi noktasına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Daha sonar basıncı tespit etmek için barometrenin gösterdiği değerden sıcaklık derecesine göre belli bir miktar azaltırlır. Bu miktarın ne kadar olması gerektiğiyle ilgili bir cetvel verilmiş ve bu cetvelin nasıl kullanılması gerektiği açıklanmıştır.



Şekil 6. Barometre

Rüzgarlar

Hava tahminleri sırasında kayıt edilmesi gereken olaylardan birisi de rüzgarlardır. Rüzgarların yönleri ve hızları gözlemlenerek kayıt edilmelidir. Rüzgarlar başlıca sekiz yönden eserler, bu yönler şekil 7'de gösterilmiştir.

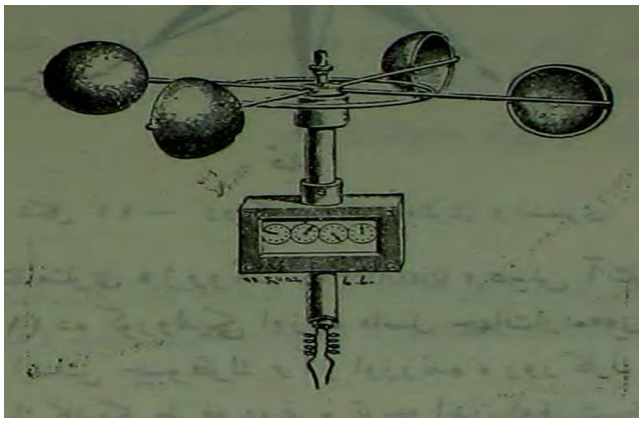


Şekil 7. Rüzgarların esiş yönleri.

Rüzgarların yönleri "jiroet (girouettes)" debilen aletle tespit edilir (şekil 8). Gözlem sırasında aletin ucundaki ok hangi yönü gösteriyorsa o yöndeki rüzgarın adıyla kayıt yapılır.

Şekil 8. Jiroet (Girouettes)

Rüzgarların hızlarını tayin etmek için de şekil 9'da görülen "anemometer" denilen aletin kullanıldığı belirtilmiştir. Bu aleti olmayanlar için e rüzgarların hızlarını takribi olarak gösteren cetveller verilmiştir.



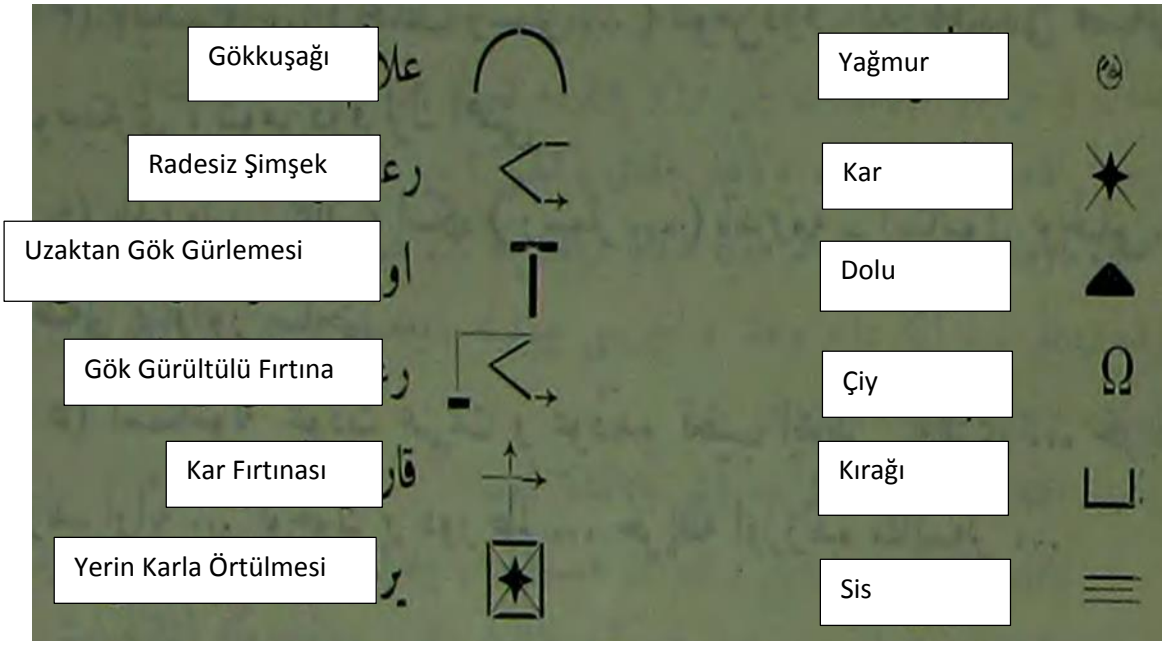
Şekil 9. Anemometre

Ayrıca yazar, rüzgarların dereceleri ve isimlerine göre yapmış oldukları etkilerle ilgili açıklamalarda da bulunmuştur. Aylık hava tahmin raporları hazırlanırken ayın 30 ya da 31 gün olmasına göre 90 veya 93 gözlem sırasında kayıt edilen rüzgarların yönleriyle birlikte isimlerinin de kayıt edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bulutlar

Bulutların gözlenmesinin önemini belirten yazar, bu konuda özellikle ziraat ve sanayi açısından bazı konularda önem tşıdığına dikkat çekmiştir. Havanın kapalı olup olmadığının tespit edilerek kayıt edilmesinin önemini vurgulamıştır. Bulutlar hakkında da bilgi vermis ve bulutları kendi içinde *Sirrus, Kümülüs, Stratus* ve *Nimbus* olarak dörde ayırdıktan sonar bu bulutların özelliklerini de açıklamıştır.

Sis, çiy, kırağı, şimşek gibi bazı atmosfer olaylarının kayıt edilmesi için uluslararası Kabul gören simgeleri de şekil 10'daki gibi göstermiştir.



Şekil 10. Atmosfer olaylarının uluslararası simgeleri

Gözlem Aletleri ve Gözlem Yerinin Seçimi

Gözlem için gerekli olan aletler;

- Cıvalı termometre
- Azami termometre
- Asgari termometre
- Psychrometre (Nem aleti)
- Plüviyometre (Yağmur aleti)
- Girouettes (Rüzgar yönlerini tespit için)
- Heliographe (Toprağın sıcaklığını ölçmek için)
- Anemometre (Rüzgarın hızı için)

Yazar, mümkünse bu aletlerin birer yedeğinin temin edilmesinin de olabilecek kazalardan dolayı gözlemin aksamasına engel olabilecek bir tedbir olduğunu belirtmiştir. Gözlem yapılacak yerin önemine de değinen yazar, şehir içinde yapılan gözlemlerin gerçek hava durumunu göstermeyeceğine dikkat çekmiştir.

Gözlem Saatleri

Küçük gözlem istasyonlarında sabah saat 09.00'dan itibaren her üç saatte bir olmak üzere toplam altı ölçüm yapılması gerekmektedir. Gözlem sonuçlarının karşılaştırılması için tüm istasyonların aynı saatlerde ölçümleri yapması önemlidir. Günde üç defa ölçüm yapacak olan merkezlerin, sabah 9'da, öğlen ve akşam 9'da ölçüm yapacağını belirtmiştir. Bu saatlerde yapılan ölçümlerin günde 24 kez yapılan ölçümlerle aynı sonuçları verdiği ifade edilmiştir.

Sabah 7'de, öğlenden 2 saat sonar ve akşam 9'da yapılan ölçümlerinde aynı sonuçları verdiğini belirten yazar, Avrupa'da bazı istasyonlarda, İstanbul merkez istasyonunda ve kendi okullarında ölçümlerin bu saatlerde gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Eğer ölçüm günde iki defa yapılacaksa sabah 8, akşam 8 saatlerinin sçilmesi gerektiğini, günde bir defa yapıalcaksa sabah 9 ya da öğlen saatinin seçilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yapılacak olan sıcaklık gözlemleri sıraasında kullanılacak aletlerle ilgili olarak detaylı açıklamalarda bulunan yazar, ölçümler sırasında karşılaşılabilecek sorunlar ve bunların çözümleriyleriyle ilgili değerlendirmelerde de bulunmuştur.

Çalışmada inccelenen son makalede sıcaklık ölçüm aletleriyle ilgili ayrıntılı açıklamalara yer veren yazar "Negrettie Termometresi" ni açıklamış ve nasıl kullanılması gerektiğini tariff etmiştir.

Termometrelerin konulması gerekn siperlerle ilgili açıklamalarda da bulunan yazar, *Mont Souris Siperi, İngiliz Siperi, Küçük Hava Tahmin İstasyonları İçin Basit Siperler* ve *Sıcak Memleketlere Özel Siperler*le ilgili ayrıntılı bilgiler vermiştir.

Yazısının son bölümünde suyun ve toprağın sıcaklıklarının nasıl ölçülmesi gerektiğini açıklamış ve ölçüm tekniklerini ayrıntılı olarak anlatmıştır.

Sonuç

Hava tahmininin yapılamsının öneminin vurgulandığı makalelerde, bir ülkenin ikliminin tespit edilmesinin sağlık, ziraat ve ekonomik açılardan önemleri dile getrilmiştir. İklim tespiti sayesinde,

- Açılması gereken hastane, senatoryum gibi kurumların nerelere açılmasının daha uygun olacağı,
- Ülkenin hangi bölgelerinde hangi tarım ürünlerinin yetiştirileceği,
- Fabrikalrın açılacağı yerlerin berlilenmesi

gibi konuların daha doğru bir şekilde çözüme ulaştırılacağına vurgu yapılmıştır.

Cumhuriyetin eğitim atılımları düşünüldüğünde, yapılan çalışmalarla ülkemizin çağdaşlaşmasına önemli katkılar sağlanmıştır (Safran, 2010, 399). Ekonomik kalınmanın gerçekleştirilmesi için yapılamsı gerekenlerin tespit edilmesi için eğitimcilerin de üzerlerine düşen sorumlulukların bilincinde hareket ettikleri anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda dünyadaki bilimsel gelişmelerin takip edildiği ve yapıalcak olan uygulamarın bilimsel niteliğinin ön planda tutulduğu görülmektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında var olan eğitim anlayışının ve eğitimden beklentilerin karşılanması için yapılan çalışmaların örneklerinden birini oluşturan bu çalışmada ele alınan makalelerin günümüz eğitimcilerinin bakış açılarına katkı sağlaması beklenmektedir. Özellikle öğretmenlerin eğitim tarihimizin örneklerinden yola çıkarak çağdaş eğitim uygulamalarına yeni katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Acun, F. (2006). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitimin Hedefi. *Eğitim, Atatürk Özel Sayısı,* 27-32.

Atasoy, B. Kadayıfçı, H. ve Akkuş, H. (2003). Lise 3. Sınıftaki Öğrencilerin Kimyasal Bağları Yanlış Kavramaları ve Bunların Giderilmesi Üzerine Yapılandırmacı Yaklaşımın Etkisi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1),* 61-79.

Baran, T. A. (2010). Atatürk'ün Eğitim Düşüncesi. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempzyumu,* Haz. Murat Alper Parlak, 19-33, Ankara: ATAM.

Çetin, O. ve Günay, Y. (2007). Fen Öğretiminde Yapılandırmacılık Kuramının Öğrenclerin Başarılarına ve Bilgiyi Yapılandırmalarına Olan Etkisi. *Eğitim ve Bilim, 32 (146).*

Kaya, Z. ve Tüfekçi, S. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşımın Erişiye Etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 79-90.

Kutluca Canbolat, A.N. ve Yüce, S. (2016). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Çocuğu Merkeze Almak ve İlgilenmek. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, USOS 2016 Özel Sayı,* 136-161.

Önen, F. (2005). *İlköğretimde Basınç Konusunda Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanılgılarının Yapılandırmacı Yaklaşım İle Giderilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Safran, M. (2010). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Tarih Öğretimi. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempzyumu,* Haz. Murat Alper Parlak, 395-406, Ankara: ATAM

18. YÜZYIL OSMANLI MEDRESELERİNDE MÜDERRİSLERİN İSTİHDAM SORUNU[11]

Öğr.Gör.Ülkü YANCI

Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye

Özet

Osmanlı Devleti'nde ulema zümresine kaynaklık eden kurum medresedir. Medreseden mezun olup icazet alanlar ilmiye zümresine dâhil olmuşlar ve üç alanda hizmet vererek toplum hayatında yer almışlardır. Bu alanlar kaza, ifta ve tedristir. Medrese mezunlarının görev aldığı alanlardan kaza yetkisinin kullanıldığı alan kadılıktır. Bu alanda kadılar, kişiler arasındaki anlaşmazlıkları hukuka uygun bir şekilde çözerek toplumsal hayatın düzenlenmesinde önemli bir rol oynamışlardır. Yine toplumsal hayatın düzenlenmesine katkı sağlayan bir diğer görev müftülüktür ki sosyal ve dini her türlü konuda bir danışma makamı olarak ifta alanında görev yapmışlardır. Tedris alanında görev yapan müderrisler ise medreselerde eğitim vererek öğretici olmuşlar aynı zamanda bilginin aktarımını kuşaktan kuşağa sağlamışlardır.

Zamanla medrese mezunlarındaki artış yığılmaya neden olmuş ve her üç alanda da istihdam sorunu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada tedris alanında vazife yapan müderrislerin istihdamı ile ilgili karşılaşılan problemler 18. yüzyıl ile sınırlandırılarak ele alınacaktır. İstihdam sorunu medreselerde yerinde terfi uygulamasını zorunlu kılmıştır. Yine bu sorunun bir neticesi olarak iltimas ve rüşvetin ön plana geçtiği, liyakata bakılmaksızın beşik ulemalığının daha sık görülür hale geldiği yaygın bir kanaat halindedir. Bu çalışmada bu yaygın kanaat tartışılacak, müderrislerin istihdamı hususunda Osmanlı Devleti'nin ne tür tedbirler aldığı ve bu tedbirlerin ne kadar etkin olduğu incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı, Medrese, Müderris, İstihdam, 18. Yüzyıl.

THE PROBLEM OF EMPLOYMENT OF MUDARRIS IN THE 18TH CENTURY OTTOMAN MADRASAH

Abstract

In the Ottoman Empire, the institution which is the origin of the ulema is the madrasah. Graduates from the Madrasah and those who received their bachelor's degree were included in the study group and took part in community life by serving three fields. These areas are kaza, ifta and tedris. The area where the authority of the kaza is used from the fields in which the madrasah graduates take part is the kadi. These intellectuals played an important role in the regulation of social life by solving the disagreements among the people in a lawful way. Another duty that contributed to the social life was the mufti, which served as an advisory body in all kinds of social and religious matters. The professors who work in the field of Tedris have been educating in the schools of madrasah and at the same time they have given the transfer of the knowledge as usual.

Over time, the rise of the madrasa graduates caused the accumulation and the problem of employment emerged in all three areas. In this study, the problems faced in the employment of the professors who work in the field of Tedris will be handled by limiting to the 18th century. The problem of employment has been obliged to apply on-site promotion in medrese. Again, as a consequence of this problem, it is widely believed that the favoritism and the bribery are at the forefront, and the crib is irrelevant regardless of the merit. This widespread opinion will be discussed in this study, what kind of measures the Ottoman State has taken in terms of the employment of the professors and how effective these measures are.

Keywords: Ottoman, Madrasah, Mudarris, Employment, 18th century.

[11] Bu tebliğ Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde tarafımdan hazırlanan "18. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde Medrese Teşkilatı" adlı doktora çalışmasından türetilmiştir.

Giriş

Menşei İslam tarihine dayanan medreselerin Osmanlı Devleti'nde en yüksek seviyeyi yakaladığı bilinmektedir. Ancak yine Osmanlı döneminde, devletin bütün müesseselerinde olduğu gibi medreselerde de bir gerileme ve çöküş süreci yaşanmıştır. Çalışma sürecinin sınırını oluşturan 18. yüzyıla gelindiğinde medrese sisteminin bir gerileme içinde olduğu yaygın bir kanaat olarak ortaya çıkmıştır. Hakikaten bu dönemde Osmanlı medreselerinin ilmi anlamda çok fazla bir üretim içerisinde olmadığı, diğer kurumlarda da önemli bir sıkıntı olarak yaşanan rüşvet ve iltimasın medreselerde de yaygın halde olduğu anlaşılmaktadır. Dönemin medreseler açısından mühim bir sorunu da istihdam sorunudur. Zira medreseler, bu dönemde ihtiyacın üzerinde mezun vermiş ve tüm ilmiye teşkilatı çalışanları için böyle bir sorun oluşmuştur. Bu çalışmada ilmiye mensuplarından müderrislerin istihdamında yaşanan sıkıntılar incelenmiş, devletin bu sıkıntı karşısında ürettiği çözüm yolları ve sonuçları değerlendirilmiştir.

Bilindiği üzere medreseler, Osmanlı eğitim hayatında sıbyan mekteplerinden sonra talebelerin öğrenimlerini sürdürdükleri orta öğretim ve yükseköğretim kurumlarıdır. Osmanlı eğitim tarihinde Fâtih Sultan Mehmed'in İstanbul'u fethetmesiyle yeni bir dönem başlamış, bu dönemde öncelikle 1459 Eyüp Medresesi inşa edilmiş, ardından 1470 yılında sekiz medreseden oluşan Sahn-ı Semân ve bunların bir sıra gerisinde yer alan sekiz Tetimme Medresesi hizmete açılmıştır (İpşirli, 2003, s. 328) . Sahn-ı Seman medreselerinin yapımıyla medreseler yeniden bir teşkilatlanmaya tabi tutulmuş ve pâye bakımından aşağıdan yukarıya Yirmili medreseler de denilen Haşiye-i Tecrid, Otuzlu medreseler de denilen Miftah, Kırklı, Hâric Ellili, Dâhil Ellili, Sahn-ı Seman ve Altmışlı olmak üzere yedi dereceye ayrılmıştır. Medreselerin yirmili, otuzlu, kırklı, ellili, altmışlı olarak adlandırılması müderrislerinin aldığı günlük ücret ile alakalıdır. Kırklı ve Hâric-i Ellili medreseler, Osmanlılar'dan önce Anadolu Selçukluları ve Anadolu Beylikleri döneminde yapılan medreseler iken, Dâhil-i Ellili medreslere Osmanlı padişahları ve hanım sultanlarının, padişah oğlu ve kızlarının yaptırdığı medreselerdir (İzgi, 1997, s.36). Sahn-ı Seman Medreseleri, tefsir, usul-i fıkıh, kelam ve Arapça üzerine eğitim veren İlahiyat, İslam Hukuku ve Arap Edebiyatı fakülteleridir (Uzunçarşılı, 1988, s. 33).

Kanuni Sultan Süleyman döneminde yapımı 1557'de tamamlanan medrese-i evvel, sânî, sâlis ve râbi' isimli dört medrese, bir tıp medresesi ve dârüşşifâ ile dârülhadisten oluşan Süleymâniye Medreseleri, Osmanlı Devleti'nde eğitimde varılan en yüksek noktayı temsil etmektedir. Burada din derslerinin yanında tıp, doğal bilimler, matematik, mantık, fizik, felsefe ve gökbilim gibi bilimler okutulmuştur (Sakaoğlu, 2003, s. 22). Açılan bu medreseler ordunun tabip, cerrah ve mühendis ihtiyacını karşılamak için tesis edilmiştir. Bu teşkilata göre, Osmanlı medreselerinde tahsil, dâhil derecesinden sonra, biri hukuk, ilahiyat ve edebiyat eğitimi verilen Sahn-ı Seman Medreseleri, diğeri riyaziyat ve tıp eğitimi

verilen Süleymaniye Medreseleri olmak üzere iki kola ayrılmıştır (Pederson, 1997, s. 74). Bu medreselerin eğitim faaliyetlerine başlamasıyla yeni bir dönem ve derecelendirme başlamış, medreseler on dereceye ayrılmıştır (İpşirli, 2003, s. 328).

18.yüzyılda ise Osmanlı medreseleri, klasik dönemden farklı olarak on iki dereceye ayrılmıştır. Bunlar aşağıdan yukarıya, İbtidâ-i Hâric, Hareket-i Hâric, İbtidâ-i Dâhil, Hareket-i Dâhil, Mûsile-i Sahn, Sahn-ı Seman, İbtida-i Altmışlı, Hareket-i Altmışlı, Mûsile-i Süleymâniye, Hamise-i Süleymâniye, Süleymâniye ve Dâru'l- Hadis-i Süleymâniye Medreseleridir. Bu medreselerin dışında Dârülkurrâ, Dârülhadis ve Dârültıp medreseleri Kur'an, Hadis ve tıp eğitimi veren ihtisas medreseleridir. Müderrisler bu medrese dereceleri nin en alt basamağından başlayarak yukarı doğru terfi almaktadırlar. Sisteme göre, müderrisler her terfi arasında İstanbul'a gelip bir süre bir üst rütbeye atanmayı beklemektedirler. Bu süreye infisal dönemi denmektedir. Çalışmada öncelikle bu sürenin ne kadar olduğu sorusu üzerinde duruldu. Zira medrese mezunlarındaki artış bu süreyi de uzatmıştır.

1. İnfisal Dönemi

Osmanlı Devleti'nde medreseler, kuruluştan itibaren pek çok şehirde çok sayıda inşa edilmiş, mezunları ise mezuniyetlerinden hemen sonra bir vazifeye tayin edilmişlerdir. Fakat zamanla medrese mezunlarının çoğalması birikmelere yol açmış, müderris adayları atama için beklemek zorunda kalmışlardır. Osmanlı ilmiye teşkilatında bu bekleme süresi için *"infisal"* tabiri kullanılmaktadır. Bu bekleme süresini ifade etmek için mülazemet tâbiri de kullanılmıştır

Müderrislerin medreselerde terfi için kalış süreleri genel olarak üç yıl iken, 18. yüzyılda medreselerde görülen gerilemeye neden olan sebeplerle alakalı olarak bu durumda değişmeler olmuştur. Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi'nde 7625 numara ile kayıtlı olan 1528 tarihli bir defterde Anadolu Eyaleti'nde yer alan medrese ve buralarda görevli müderrislerin ne kadar süredir medresede görevli oldukları kayıtlıdır. Buna göre defterde kayıtlı yüz kırk müderrisden yalnızca kırk altısı üç ile beş yıl arasında görev yerlerinde bulunmaktadırlar. Buradan da anlaşılacağı üzere o dönemde bir müderris en fazla beş yıl aynı görevde bulunmuştur (Gökçe, 1996, s. 74). Oysa 18. yüzyılda bu süre kat kat artmıştır. Örneğin, 1735 tarihli bir belgede aynı medresede nısf müderrislik vazifesi ile 18 yıldır görevde olduğunu belirten bir müderrisin arzuhaline rastlanılmaktadır. Arzuhalde Tarsus'da Kabad Paşa Medresesi müderrisliğini babasından sonra devam ettiren Es-seyyid Mehmed, 28 yıldır kırkdan münfasıl olduğunu belirtmekte ve padişahtan Hâric rütbesini talep etmektedir. Arzuhale verilen cevapta *" sahib-i arzuhal mutasarrıf olduğu nısf-ı medrese-i Kabad nâ müsaade–i hâric olunmak mercudur"* denilerek isteği reddedilmiştir (.BOA., C.MF., 71/3504, 11 Cemaziyelevvel 1148/ 29 Eylül 1735). Bu belge 18. yüzyılda terfi işlemlerinin klasik dönem medrese sisteminden farklılık arzettiğini

sarih bir şekilde göstermektedir. Bu durum, 18. yüzyılda medrese ve müderris sayısındaki artış ile izah edilebilir. Buna benzer bir örnek de Edirne'de Abdülvasi Medresesi'nde yaşanmıştır. Burada müderris olan Ahmed Efendi, 10 senedir kırklı medrese derecesinden bir üst dereceye atanmayı beklemekte olduğunu belirterek İbtidâ-i Hâric derecesine terfisini talep etmektedir (BOA., C. MF, 4553, 29 Zilhicce 1111/ 17 Haziran 1700). Bayburd'da ise 1752 tarihli bir arzuhalde ise Yakutiye Medresesi müderrislerinden Mahmud Efendi isminde bir ilmiye mensubunun, aynı medresede otuz seneyi mütecâviz süredir görev yapmakta olduğu görülmektedir (BOA., AE.SMHD.I., 104/ 7423, 29 Zilhicce 1165/ 7 Kasım 1752). AKR 25 Numaralı defterde yer alan 17 Kasım 1731 tarihli bir arzuhalde ise *"Mevlana Elhac Ahmed zide fazluhu südde-i saadete arzuhal edip yevmi kırk akçe ile İstanbulda Yusuf Paşa medresesinden dokuz sene infisal"*ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere müderrisin kırk akçeli bir medreseden 9 yıl infisal süresi bulunmaktadır (İMÜF., AKR 25, s. 5-6).

H. 1134/M. 1722 tarihli RKR A 73 Numaralı defterde kadılık mesleğine geçiş yapmak isteyen müderrislerin infisal ve mülazemet sürelerine dair verilere yer verilmiştir. Bu verilerden elde edilen bilgilere göre 13- 24 aya arası infisal süresi geçiren 4 müderris var iken, 1 müderris 25-36 ay, 1 müderris 37- 48 ay ve 9 müderris de 49 ay ve üzerinde infisal süresi geçirmiştir. Görüldüğü üzere 49 ay ve üzerinde bekleme süresi olan müderris sayısı fazladır (İMÜF, MA, RKR A73). Tüm bu bilgilerden anlaşıldığı üzere 18. Yüzyılda Osmanlı müderrislerinin istihdam edilmesinde sıkıntılar yaşanmıştır. Devlet bu sıkıntıyı gidermek üzere elbette çözüm yolları aramıştır.

2. İstihdam Sorunu İçin Uygulanan Çözümler

2.1. Mülazemet Sistemi

Medrese mezunlarındaki artış nedeniyle müderris adaylarının âdil bir şekilde atanmaları için mülazemet ve nöbet sisteminin düzenlenmesi gerekmiştir. Mülazemet, sözlükte *"bir şey veya şahsa ayrılmaz surette iltihak etme, müdâvemet, bir işe sarılıp onunla iştigâl etme, bir memuriyete geçmek üzere bir daireye maaşsız devam ve hizmet etme"* (Şemseddin Sâmî, 2004, s.1399) anlamına gelmektedir. İlmiye teşkilatı terimi olarak ise medrese mezunlarının gerekli kademelerden geçtikten sonra müderrislik ve kadılık almak için sıra beklemeleri ve bu arada meslekî tecrübe kazanmalarını ifade etmektedir (İpşirli, 1982, s. 224). Bu uygulamanın bugünkü anlamda stajerlik sürecine denk geldiği söylenebilir. Uzunçarşılı, icazet almış olan medrese mezunlarının müderrislik veya kadılık için sıra beklediklerini bu esnada Anadolu'da müderris veya kadı olmak istiyorlarsa Anadolu kadıaskerinin, Rumeli'de müderris veya kadı olmak istiyorlarsa Rumeli kadıaskerinin belirli günlerindeki meclisine devam edip *matlab* denilen deftere isimlerini kaydettirmeleri gerektiğini belirtmektedir (Uzunçarşılı, 1988, s. 45). Ancak çalışma sırasında incelenen ruznamçe defterlerinde görülmüştür ki mülazemet kayıtlarını yalnızca Rumeli Kadıaskerleri tutmuştur. Bu defterlerde ismi

yazılı olan kişilerin, müderrislik kadroları boşaldıkça, sırası ile atamaları yapılırdı (Akyüz, 2010, s. 76). Bu defter kayıtlarına göre sırası gelen müderris, en aşağı derecedeki medreselere tayin edilerek müderrisliğe başlar ve zamanla yükselirdi (Baltacı, 2005, s. 108).

Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan 1537 yılında Ebussuud Efendi'nin Rumeli kadıaskeri olmasına kadar, medrese mezunlarının sayısında önemli bir yığılma olmadığından mülazemet kayıtlarına gerekli itina gösterilmeyip herkes bir yolunu bularak mansıba girebilmiştir. Ancak aynı tarihlerde Anadolu kadıaskeri olan Çivizâde Muhyiddin Mehmed Efendi'nin mülazemet vermekte sıkıntılar çıkarması, mülazım olacakların toplanıp padişaha şikâyette bulunmalarına sebep olmuştur. Bunun üzerine Ebussuud Efendi'nin çalışmaları sonucu mülazımlar için ayrı bir defter kullanılması usulü getirilmiş, ulemâdan her birinin derecesine göre ne kadar mülazım verebileceği tespit edilmiş ve kabiliyetli adaylar için yedi yılda bir nevbet usulü düzenlemiştir (Evsen, 2009, s. 21).

Mülazemet sistemi, başarılı öğrencilerin ilmiye içerisinde vazife almasına imkân sağlamıştır. Bu sistem ile başarılı öğrenciler diğer öğrencilere nazaran daha erken mesleğe başlama imkânı bulmuş ve kendilerinden istifade edilme olanağı sağlanmıştır. Bu yolla danişmendlerin yalnızca medrese eğitimini bitirmeleri yeterli görülmemiş, onların yüksek dereceli -ki kimlerin mülazım verebileceği kanunlarla düzenlenmiştir- ulemanın hizmetinde bulunma ve onlardan ders alma şartı getirilmiştir. Ancak anlaşılan odur ki zamanla bu sistemde aksaklıklar hissedilmiş ve bir takım düzenlemeler getirilmeye çalışılmıştır.

Osmanlı medreselerinde 16.yüzyıldan itibaren hissedilir derecede artan ve 17. yüzyılda oldukça belirgin hale gelen bozulmalar, mülazemet sisteminde de erken dönemlerden itibaren görülmüştür. Müderrislik ve kadılık almak isteyenlerin sayısında meydana gelen artış, onların mülazemet alırken usulsüz yollara başvurmaları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu dönemden itibaren padişahların bu bozuklukların düzeltilmesi için uğraştıkları, zaman zaman bu hususla alakalı olarak fermanlar çıkarttıkları görülmektedir. Dönemin devlet adamları ve ilim erbabı olan kimseler de bozulmanın sebeplerini ve çözüme katkıda bulunacağını düşündükleri hususları eserlerinde ifade etmişlerdir. Örneğin Koçi Bey mülazemet sistemindeki bozulmayı eserinde dile getirmiştir. O, ilmiye sınıfındaki bozulmanın 16. yüzyıldan itibaren başladığını belirterek, *"mülazımlıklar dahi yolu ile verilmeyip, satılmağa başlayalı voyvoda ve subaşı kâtipleri ve avam tabakasından birçokları beş - onbin akçe ile mülâzim oldu, sonra az zamanda müderris ve kadı olup, ilim sahâsı câhillerle doldu, iyi ve kötü belirsiz oldu"* şeklinde oldukça keskin ifadeler kullanmıştır. Ona göre daha önce sadece dânişmend olup medreselerde uzun zaman ilimle meşgul olan kimseler mülazım olurken, on altıncı asırdan itibaren hatır ve rüşvet ile mülazım verilmiştir (Koçi Bey Risalesi, 1993, s. 22).

18. yüzyılda mülazemet sistemi ile ilgili bu problemlerin ortadan kaldırılması için önemli düzenlemeler yapıldığı anlaşılmaktadır. İzzi tarihinde, mülazemet sisitemi ile ilgili yapılan düzenleme hakkında bir hatt-ı hümayun suretine yer verilmiştir. Burada, ilim yolunda olan kişilerin ehil olan ve ehil olmayan olarak ayrılması ve ehil olmayan kişilere mülazemet verilmemesi belirtilmekte, *"hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu"* ve *"Allah emaneti ehline vermenizi emreder"* ayetlerine riayet edilerek bundan böyle ilmiye yolunda bu mühim ve tehlikeli durumun meşâyih-i İslâmiye tarafından son derece dikkat edilerek, nâehil kişilere medrese ve mülâzemet belgesi verilmemesi istenmektedir (İzzi Tarihi, s. 228). Osmanlı ilmiye mensuplarının yaşadığı sıkıntıların Koçi Bey tarafından dile getirildiği dönemden bir asır sonra bile hemen hemen aynı şikâyetlerin dile getirildiği görülmektedir. Bu sıkıntının aşılması için çabalayan gerek resmi gerekse sivil girişimlerin çok da çözüme katkıda bulunamadığı bu iki örnekle açık bir şekilde görülmektedir.

İmparatorluğun yüksek eğitim kurumlarının içine düştüğü çıkmazların aslında daha çok kendi içlerinde yaşanan sıkıntılardan kaynaklandığına dair kendisi de 18. yüzyılda değişik medreselerde müderrislik yapmış olan vakanüvis Mehmed Raşid Efendi'nin ifadeleri burada daha anlamlı hale gelmektedir. Bu konuda Vezir-i âzam Damad Şehit Ali Paşa (ö. 1716), aksaklıkların düzeltilmesi için bazı teşebbüslerde bulunmuştur. Para karşılığı ilmî rütbelerin verilmesini, küçük yaşta müderris tayinlerini yasaklamış, tayinlerde her işin erbabını seçmeye özen göstermiştir (Özcan, 2010, s. 434). Rikâb-ı hümayun kaymakamlığına[12] gönderilen 1715 tarihli bir fermanda, ulemânın değerine ve ilme gösterilen rağbete mani olmaması için mülazemetlerin sayısının azaltılması, her bahane ile mülazemet verilmeyip ancak müderrislik ve kadılıkta bir üst mertebeye hareket edenlerin ve kanun-ı kadîm üzere mutad olan mülazemetlerin hak edenlere verilmesi emredilmiştir. Tarih-i Raşid'de yer alan *"Tarîk-i ulemâdan mülâzemetler hususu biraz zamândan berü nizamsız ve ehil ü nâ-ehil olup olmadıklarına bakılmayup herkese ait olmağla mâli kudreti olanlar arasında artırma ve her kim daha fazla akçe verirse onun murâdına müsâ'ade olunup, vilâyet-i Anadolu'da olan haşerât kafile bozarak birkaç akçe peydâ etdiği sâ'at, onunla bir mülâzemet iştirâ edüp kat'-ı tarîk etmeleriyle cahilce iş görüp mülâzemet ârzûsunda olan erbâb-ı istihkaka, "var mu'îd ü muzâf ol" sözüyle râh-ı ümîdlerine sedd-i sedîd çekilir idi. Binâen-aleyh mahzâ tarîk-ı ilme tevkir ve bâzâr-ı kâbiliyyeti tes'îr içün Edirne'de rikâb-ı hümâyûn kâimmakâmına hitâben hatt-ı hümâyûn sâdır olmağın ayniyle bu mahalle kaydolundu"* ifadeleri ile bu durum açıkça görülmektedir (Raşid Tarihi, s. 47- 48). Buradan da anlaşıldığı üzere, mâli kudreti yerinde olanlar fazla para vererek ilgili mevkileri satın almakta ve ehil olanla olmayan ayırt edilmemektedir. Oldukça büyük bir yozlaşmadan bahsedilen bu satırlarda, Koçi Bey'in üzerinde durduğu meselelerin henüz halledilmekten çok uzak olduğunu göstermektedir. Sıkıntıları yakından

[12] Sefer münasebetiyle İstanbul'dan ayrılan sadrazamın vekiline verilen ad. Bkz. Pakalın, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, C. 3, s. 45.

takip ettiği anlaşılan ve zaten kendisi de ilmiye kökenli olan Raşid Efendi'nin tasvirinde daha üzüntü verici olan ise gerçekten mülazemeti hak eden kişilere bu haklarının verilmemesi ve gidip müidlik yapmaya devam etmelerinin söylenmesidir. Bu durum bahsi geçen adaletsiz ve haksız uygulamanın iki kat daha fazla tesirli olmasına sebep olmuştur.

Mülazemet sistemi ile ilgili fermanın devamında yer alan ifadeler Osmanlı ilmiye sınıfının yaşadığı rahatsızlığın ne kadar derinlere nüfuz ettiğine işaret etmektedir. Fermanda mülazımların eğitim durumları hakkında malumat istenmekte ve bu durumları ehil olup olmadıklarını ayırt etme noktasında belirleyici bir unsur olarak göz önünde bulundurulmaktadır. Ulemâzâdelerin kaç yaşında olduklarını ve ne okuduklarını bildirmelerine gerek olmamasının ifade edilmesi (Raşid Tarihi, s. 47- 48). ise bazı sorunların artık sorun olmaktan çıktığına ve mutat düzenlemeler haline algılandığına delalet etmektedir. Oysa ulemâ evlâdına tanınan imtiyazlar da mülazemet sistemindeki bozulmanın temel sebepleri arsındadır. Dânişmendlerin emek harcayarak elde ettikleri mülazemetlere ulemâzâdeler kolayca sahip olmuşlar ve bu durum daima şikâyet konusu olsa da bir düzenleme yapılmamıştır. 18. yüzyıl mülazemet kayıtlarından da özellikle itibarlı ailelerin ve şeyhülislâm, kadıasker, padişah hocası, mevleviyet kadıları gibi üst mertebede bulunan ulemâ çocuklarının mesleğe girme ve terfide öncelikli olduğu anlaşılmaktadır. Uzunçarşılı, ulemânın çocuklarına on dört-on beş yaşlarından itibaren İstanbul ruûsu verilmesinin kanun olduğunu, şeyhülislâm oğullarının mülazemet ve nöbete girmeden doğrudan ehliyetli müderrislere verilmesi gereken Hâriç müderrisi derecesine çıkarıldığını ve bir müddet sonra da bunun Dâhil olarak tebdil edildiğini belirtmiştir. (Uzunçarşılı, 1988, s. 49)

Bu rahatsızlığı fark eden başkaları da olmuştur. Örneğin 18. yüzyıl ortalarında ilmiye sınıfının ıslahı için gayret edenlerden biri olan I. Mahmud, dürüst ve güvenilir bir kimse olan Seyyid Murtaza Efendi'yi şeyhülislâmlığa getirmiştir. Murtaza Efendi hatır gözetmeden iş yapmaya bir dereceye kadar muvaffak olmuşsa da ulemâzâdelerin düzenli tahsil görmeden müderris olmalarının önüne geçememiştir (Evsen, 2009, s. 52).

III. Ahmed döneminde (1703-1730) 1715 yılına ait Şeyhülislam Mirza Efendi'ye gönderilen bir diğer fermanda padişah tarafından mülazemetler hususunun keyfiyeti ile ilgili yapılan düzenlemeler dışında mülazemet kotaları ile ilgili ayarlamalar yapıldığı görülmektedir. Nitekim ilmiye sınıfında üst kademelerde bulunanların müderris adayı gösterme hakkı vardı ve bu hak rastgele değildi. Kimin, ne kadar mülazemet adayı gösterebileceği kanunlarla düzenlenmiştir. 18. yüzyılda yayınlanan söz konusu fermanla bu hususa da yeni düzenlemeler getirilmiştir. Örneğin daha önce teşrif sebebiyle 16 mülazım önerebilen şeyhülislam artık yalnızca 3, 8 mülazım önerebilen Rumeli kadıaskeri 2, 6 aday gösterebilen Anadolu kadıaskeri 2 mülazım önerebilmiştir. (Tarih-i Raşid, s.50-51). Kontenjanların bu kadar kısıtlanması elbette istihdam sorunu ile alakalıdır.

Dönem yazarları mülazemetler sırasında imtihanların ve değerlendirmelerinin ne şekilde olduğuna dair önemli bilgiler vermişlerdir. Örneğin 18. yüzyıl vakanüvislerinden olan ve kendisi de matbuat işleriyle uğraşması nedeniyle eğitim dünyasına yabancı olmayan Ahmed Vasıf Efendi, Mehâsinü'l-Âsâr ve Hakâikü'l-Ahbâr isimli eserinde imtihan ile altmıştan ziyâde mülâzima hâriç ru'su verildiğini belirtilerek bu mülazımların bazısının çok iyi, bazısının suallerden birkaçına tam cevap veremedikleri ve durumlarına göre notlar aldıklarını anlatmaktadır (Ahmed Vâsıf Efendi, 1978, s. 298). Eserde belirtildiğine göre imtihan sırasında sorulan soruların hepsine doğru cevap verenler *a'lâ* (yüksek), soruların bir ikisine cevap vermezken pek çoğuna çok iyi cevaplar verenlerin *karîb-i a'lâ (yükseğe yakın)*, yarısından fazlasını doğru cevaplayanlara *vasat-ı kavî (orta dercede)*, az kısmını cevaplayanlara ise *vasat-ı ıtlak* gibi dereceler verilmiştir. Vasıf Efendi'nin bu kaydı geçtiği metnin satır aralarında 16. yüzyılın sonlarından itibaren hissedilmeye başlanan kadroların aşırı artması ve neticesinde oluşan istihdam sorunun bu imtihanların bir an önce yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Ünlü yazarın "müderrisîn-i kirâm vâreste-i kayd-ı kesret ve izdihâm olmakdan nâşî" diyerek gerek duyulduğunu anlattığı sınavların aslında biraz da bu istihdam meselesinin halledilmesi için gündeme geldiğini göstermektedir.

Devlet arşivlerinde bulunan bir Hatt-ı Hümayunda mülazımlara, imtihan yapmak suretiyle müderrislik hakkı verilmesi üzerinde durulmuş, *"hatt-ı hümayunum sâdır olmaksızın hiçbir ferde hâric-i ruus itâ olunmaya ve bu imtihanda âlâ ders okuyanlara ruus verilip bâki müstaidleri bakıyyetü'l-imtihan tahrir olunalar"* denilmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere, müderrislik imtihanında başarılı olan mülazımlara ruus verilirken, başarısız olanlara bir sonraki imtihan için adlarını yazdırmaları gerektiği söylenmiştir. Aynı hattın devamında, kibâr-ı mevâlizâdelerin ise mültehi yani sakalı çıkmış olanlarına ve müstaid yani akıllı olanlarına izin isteyerek hatt-ı hümayunla ruus verilebileceği, rica ve şeffatle asla ruus verilmeyeceği belirtilmiştir (BOA., HAT., 174/7543, 29 Zilhicce 1210/ 5 Haziran 1796).

2.2. Ruus İmtihanları

Tayinden sonra bir müderris, ilk rütbeden son rütbeye kadarki ilmiye yolunu yirmi beş-otuz yılda almaktadır. Bu yol alışa *"kat-ı merâtib"* denmektedir. Müderrisin medreselerdeki aşağıdan yukarıya doğru dolaşmasına devr-i medâris denmekte, kat-ı merâtib, devr-i medâris edilerek yapılmaktadır (İzgi, 1997, s. 44). Müderrisler mülazemet defterlerine kaydolduktan sonra ibtidâ-i hâric medreselerinde göreve başlayıp sırasıyla hareket-i hâric, ibtidâ-i dâhil, hareket-i dâhil, mûsile-i sahn, sahn-ı seman, ibtidâ-i altmışlı, hareket-i altmışlı, mûsile-iSüleymâniye, hâmise-i süleymâniye, medâris-i hamise-i süleymâniye, dâru'l- hadis-i süleymâniye medreselerine atanmaktadırlar.

Görüldüğü üzere müderrislerin en yüksek mertebeyi elde etme konusunda 18. yüzyılda da epey uzun bir yol vardı. Mevalizadeler kanunun her zaman ve her yerde olumsuz etkisini gösteremediği buradaki

örneklere bakılarak söylenebilir. Örneğin IV. Murad devri kazaskerlerinden Çeşmî Mehmed Efendi'nin torunlarından olan Çeşmizade Mustafa Reşid dahi en yüksek mertebe olan Süleymaniye Dârülhadisi müderrisliğine ancak otuz senede ulaşabilmiştir (Kütükoğlu, 1993, s. 289).

Klasik Dönem Osmanlı medreselerinde kazaskerin yanında bulunan ruznamede yazılı olmayan ve belli bir süre mülazemet etmeyen kişilerin müderrislik almaları mümkün değildi. Ancak Mefail Hızlı, bazı istisnai uygulamalara rastlanmakta olduğunu yazmaktadır (Hızlı, 2002, s. 797). Özellikle 18. yüzyılda müderrislerin sayısı büyük bir artış göstermiş ve bunları atayacak yer bulunamaz olmuştur. Öğrencilerden mülâzemet derecesine ulaşanların bekleme zamanları dolmuş ve hariç medresesi derecesindeki müderrislerin sayısının artmasından dolayı yaşanan yığılma nedeniyle sınavla müderris alınması kararlaştırılmıştır. Bunun için Kasım 1785 başlarında öğrenciler şeyhülislâm önünde sınava tabi tutulmuşlardır (Özkaya, 2007, s. 236). Böylece söz konusu yığılmaların en azından adil bir şekilde eritilmesi için bir adım atılmıştır.

18. yüzyılın son çeyreğine ait bir kaynakta, medrese mezunlarının müderrislik için imtihana nasıl girdiği ve hangi derslerden sorular sorulduğu hakkında dikkat çekici bilgiler vardır. Taylesanizâde Hafız Abdullah Efendi Tarihi olarak bilinen kaynak, 1785-1789 yılları arasındaki İstanbul'un dört yılını anlatmaktadır. Eserde müderrislik imtihanı ile ilgili önemli bilgiler verilmiştir. Burada yer alan bilgilere göre Şeyhülislâm Dürrîzâde Mehmed Ârif Efendi, müderrislik imtihanı yapmak için padişah tarafından görevlendirilmiştir. 1785 yılı Muharrem ayının gurre-i Cuma günü başlayan imtihana yüz doksan dokuz kişinin katıldığı, imtihan heyetinin bunları üç kısma ayırdığı, el-Mutavvel'den bir konuyu ders olarak tayin ettikleri, bir hafta süren imtihanın tamamlanmasından sonra mevâlîzâdeler dâhil altmış dört kişinin seçildiği belirtilmiştir (Taylesanizade Hafız Abdullah Efendi Tarihi, s. 112-113). Dereceli imtihanların yapıldığı anlaşılan bu kayıt da osmanlı medreselerinde her şeye rağmen incelenen yüzyılda her şeyin alt üst olmadığına delalet etmektedir.

18. yüzyıla ait bir arzuhalde de Kayseri Hunad Medresesi müderrisi Esseyyid İshak'ın müderrislik vazifesinin kendisine Şeyhülislâm huzurunda yapılan imtihan neticesinde tevcih edildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, belgede geçen *"Kayseri'de vâki Hunad Medresesine ulyâi niam faziletli ve saadetlü Şeyhülislâm…….huzur-ı izzetlerinde ledel imtihan bu dâilerine tevcih ve ihsan buyurulmakla"* ifadelerinden açık bir şekilde görülmektedir (BOA., C. MF., 46/2276, 10 Cemaziyelevvel 1115/ 21 Eylül 1703). Başka bir belgeden de anlaşıldığına göre, Akşehir'de bulunan Ali Selçuk vezirlerinden Hüseyin bin Ali'nin yaptırdığı medrese müderrisi Ahmed Efendi, Hicri 1130'da (1717-1718) vefat edince vakıf şartları gereği oğullarına kalan müderrislik onlar arasında yapılan imtihan sonucunda İbrahim Efendi'ye tevcih edilmiştir (BOA., C.EV. , 352/17890, 10 Şevval 1130/ 6 Eylül 1718).

Bazen müderrislik atamalarının özel şartlara bağlandığı da olmuştur. Örneğin, 129 Numaralı Ayıntab Şer'iyye Sicili'nde yer alan Bostancı Medresesi'ne Osman Efendinin müderris olarak atanma talebi ve kabulü hakkındaki berât kaydında, bahsedilen medresenin tamire ve bakıma muhtaç olduğu kadı tarafından bildirilmiş, Osman Efendi'ye müderrislik ciheti, medreseyi tamir ettirmesi şartı ile haric elli derecesiyle verilmiştir (Toğrul, 2010, s. 114).

2.3. Nısf Müderrislik

18. yüzyıla ait belgeler incelendiğinde bazı medreselerde bir müderrislik cihetinin birden fazla kişi tarafından paylaşıldığı görülmüştür. Bu vazife paylaşımının dönemin medrese mezunlarının çokluğu ile karşılaşılan probleme bir çözüm olarak yürütüldüğü düşünülebilir. Örneğin Konya'da Karatay-ı Kebir Medresesesi'nde 1740 tarihinde müderris olan Abdullah Efendi'nin nısf müderrislik ile müderris olduğu anlaşılmaktadır (BOA., AE.SMHD.I., 65/4197, 27 Safer 1153/ 24 Mayıs 1740). Yine Sivas Ahkâm defterlerinden 5 numaralı defterde Amasya'da bulunan Torumtay Medresesi müderrislik cihetinin iki kişi tarafından yürütüldüğü *" Torumtay Medresesi vakfının mürtezikalarından nısf tedrisine mutasarrıf olan*" şeklinde geçen ifadelerden anlaşılmaktadır (A.DVNS, AHK.SS,d.00005, s. 216, Evail-i Rebiülevvel 1167/ Aralık 1753). 21 Ocak 1774 tarihli bir belgede ise Antalya'da bulunan Hatuniye Medresesi nısf müderrisliği Eş-şeyh Mehmed üzerinde iken onun ölümüyle aynı görev aynı hisse ile Seyyid Ahmed'e tevcih edilmiştir (BOA., AE.SMST.III., 114/8648, 8 Zilkade 1187/ 21 Ocak 1774). 6 Eylül 1775 tarihli bir beratta da Kayseri'de Şifahiye Medresesi müderrislik cihetinin yarısının Es-seyyid Ali'ye tevcih edildiği belirtilmiş, onun ölümüyle aynı vazife yine nısf müderrislik şeklinde oğlu Esseyyid Mehmed'e verilmiştir (BOA., AE. SABD.I., 157/10496, 10 Receb 1189/ 6 Eylül 1775). Bazen bir müderrislik cihetinin iki kişiden daha fazla şahıs tarafından yürütüldüğü de olmuştur. Örneğin 3 numaralı Sivas Ahkâm Defteri'nde yer alan bilgide Sivas'ta bulunan Sahibiye Medresesi müderrislik cihetinin 8 kişi tarafından yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Bu 8 kişi yalnızca bir müderrislik cihetini paylaşmaktadır. Zira belgede müderrislik için *"nısf hissenin dört sehimden bir sehimini mümaileyh Seyyid Ahmed zîde ilmuhûya feragat ve kasr-ı yed"* edildiği ifade edilmiştir (A.DVNS, AHK.SS,d.00003, s. 268, Evahir-i Rebiülahir 1162/ Mart 1749).

2.4. Payeli Tayinler Veya Yerinde Terfi

Medreselerin ve buralarda ders veren ulemânın sayısında meydana gelen artış neticesinde, Osmanlı idaresince, medrese derecelerinde düzenlemeye gidilmiş ve bazı yeni uygulamalara geçilmiştir. Bu uygulamalardan biri; hususen 16. yüzyıldan itibaren daha sık görülecek olan pâyeli tayinlerdir. Bu yeni usule göre müderrislere bir makamın fiilen verilmesine *"mansıb"*, aynı makamın fiilen verilmeden yalnızca rütbe ve unvanının kullanılmasına *"pâye"* denmiştir. Böylece mesela Sahn müderrisliğine atanacak biri, Sahn medreselerinde boş kadro bulunmazsa başka bir medresenin hükmen Sahn kabul

edilmesi suretiyle oraya tayin edilmiştir. Bazen de bulunduğu medrese hükmen bir üst derecede kabul edilmiş ve müderris yerinde kalmıştır. Bu uygulama ilk zamanlarda sadece tayin edilen müderrisin o medresede kaldığı süre için geçerli olup müderrisin vazifesi sona erince medrese tekrar eski derecesine döndürülmüştür. Ancak 18. yüzyılda uygulamanın şahıslara bağlı olmaktan çıkarak kalıcı hale getirildiği görülmektedir (Unan, 1998, s. 47).

Müderrislerin aynı derecede başka bir medreseye atandıkları da olmuştur. Buna *"misli ile"* denmektedir. Osmanlı Arşiv belgelerinde bu ifade ile kastedilen bir müderrisin aynı derece ile başka bir medresede göreve başlamasıdır. 1789 tarihli bir belgede pek çok müderisin *misli ile* tayin edildiği ifade edilmektedir (BOA., C.ADL., 97/5853, 14 Safer 1204, 3 Kasım 1789).

İncelenen döneme ait belgelerden de yerinde terfi yöntemine başvurulduğu anlaşılmaktadır. Örneğin 13 Haziran 1709 tarihli belgeden Ağroş Kasabasında bulunan Atabey Medresesi müderrisi Süleyman Efendi'nin kırkdan hâric derecesine terfi ettirilirken aynı medresede görevine devam ettiği anlaşılmaktadır (BOA., AE. SAMD.III., 79/7999, 4 Rebiülahir 1121/ 13 Haziran 1709). Emir Musa Medresesi müderrisi Es-seyyid Mehmed ise görev yapmakta olduğu medresede hâric derecesinden İbtidâ-yı dâhil derecesine yükseltilmesini talep etmektedir (BOA., AE. SAMD.III., 108/10626, 19 Rebiülevvel 1142/ 12 Ekim 1729). 20 Temmuz 1730 tarihli bir atama beratında İzmir'de Mahkeme medresesi müderrisi Sadıkzâde Abdüllatif Efendi ibtidâ-yı hâric ile müderris iken aynı medresede bir üst derece olan hareket-i hâric müderrisliğini arzetmektedir (BOA., AE.SMHD.I., 142/ 10568, 4 Muharrem 1143/20 Temmuz 1730). 1734 tarihli başka bir arzuhalde de Edirne'de Kasapzâde Medresesinde müderris olan Ahmed Efendi'nin hareket-i hâric derecesinin yerinde terfi ile ibtidâ-i dâhil derecesine çıkarıldığı görülmektedir (BOA., C.ADL., 12/754, 7 Recep 1147/ 3 Aralık 1734). 1744 tarihli bir belgede ise Haleb'te Revahiyye müderrisi Ebubekir Efendi'nin, sahn payesi ile görevine devam ederken ricası üzerine yaşına hürmeten altmışlı derecesine yükseltildiği görülmektedir (BOA., C. MF., 132/6571, 17 Safer 1157/ 1 Nisan 1744). 1745 tarihinde de Haleb'de Sefahiye Medresesi müderrisi Abdulvahab Efendi'nin sahn derecesinden ibtidâ-i altmış derecesine yerinde terfi yolu ile atandığı *"merâhîm-i âlîlerinden mercudur ki merhameten yerimde ibtidâ altmışlı itibârıyla mesrûr buyurulmak bâbında.."* ifadelerinden anlaşılmaktadır (BOA., C. MF., 55/2750, 26 Cemaziyelahir 1158/ 26 Temmuz 1745).

Başka bir örnekte de Havass-ı Mahmud Paşa Medresesi'nde ikinci dâhil derecesi ile müderris olan Sadık Mustafa Efendi'nin Mûsile-i sahn derecesi ile aynı medresede terfi ettirilmesi Şeyhülislâm tarafından arzedilmektedir (BOA., AE.SMHD.I., 7/472, 29 Zilhicce 1163/ 29 Kasım 1750). Yine 9 Ekim 1757 tarihli bir arzuhalde Şam'da Derviş Paşa Medresesi'nde Hareket-i Altmış derecesi ile müderrislik yapan Mehmed Salih Efendi'nin yerinde terfi talebinde bulunarak, bir üst derece olan

Mûsile-i Süleymâniye derecesine atanmayı arzettiği görülmektedir (BOA., AE. SOSM. III., 65/4844, 15 Safer 1171/29 Ekim 1757).

Bir müderris, bulunduğu düzeyden daha üst payedeki medreseye terfi ederken eğer boş bir medrese mevcut ve başka istekli yoksa hemen tayin edilmiş, birden fazla istekli varsa aralarında imtihan açılmıştır (Akyüz, 2010, s. 64). Örneğin, Akşehir'de bulunan Âli Selçuk vezirlerinden Hüseyin bin Ali'nin yaptırdığı medresenin müderrisi Ahmed Efendi vefat edince vakıf şartları gereği oğullarına kalan müderrislik bu evlatlar arasından imtihan sonucu İbrahim Efendi'ye tevcih edilmiştir (BOA., C.EV., 352/17890, 10 Şevval 1130/ 6 Eylül 1718).

Sonuç

Osmanlı Devleti'nin eğitim tarihi incelendiğinde medreselerin çok önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Ancak 16. yüzyıldan itibaren devletin her kurumunda görülen gerilemeden eğitim hayatı da etkilenmiş, medreselerde pek çok sıkıntı yaşanmaya başlamıştır. Bu sıkıntıların en önemlilerinden biri istihdam sorunudur. Zira medrese mezunlarının sayısındaki artış, müderris adaylarının meslek hayatına başlamadan evvel ya da mesleğe başlasalar da her terfi esnasında uzun süreler beklemelerine neden olmuştur. Devlet bu probleme çözüm üretmek adına bir takım uygulamalarda bulunmuştur. Bu uygulamalar, mülazemet sisteminin kanunlarla belirlenerek rüşvet ve iltimasın önüne geçilmek istenmesi, bekleyen pek çok müderris adayından en donanımlı olanlarının seçilmesi adına ruus imtihanlarının yapılması, daha fazla kişiyi istihdam etmek için bir müderrislik cihetinin birden fazla kişi arasında paylaştırılması ve merkezdeki büyük medreselerde istihdamı sağlayamadığından müderrislerin özlük haklarını ve ünvanlarını bulunduğu yerde ve ya başka bir yerde paye vermek suretiyle teslim etmesidir. Bu uygulamaların istihdam sorununu tam olarak çözmediği, dönemin kaynaklarından anlaşılmaktadır. Ancak bir nebze de olsa rahatlama sağladığı en azından müderrislerin özlük haklarını korumak için çaba sarfedildiği anlaşılmaktadır.

Kaynakça

Arşiv Belgeleri

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA) Ahkam Defteri (A.DVNS, AHK.SS): No: 3, 5.
Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA) Tasnif- Dosya No- Gömlek No:
BOA., AE. SABD.I., 157/10496.
BOA., AE. SAMD.III., 108/10626
BOA., AE. SAMD.III., 79/7999
BOA., AE. SOSM. III., 65/4844
BOA., AE.SMHD.I., 104/ 7423.
BOA., AE.SMHD.I., 142/ 10568
BOA., AE.SMHD.I., 65/4197.
BOA., AE.SMHD.I., 7/472
BOA., AE.SMST.III., 114/8648.
BOA., C. MF, 4553.
BOA., C. MF., 71/3523.
BOA., C. MF., 132/6571
BOA., C. MF., 46/2276.
BOA., C. MF., 55/2750
BOA., C.ADL., 12/754
BOA., C.ADL., 97/5853
BOA., C.EV., 352/17890
BOA., C.MF., 71/3504.
BOA., HAT., 174/7543.
İstanbul Müftülüğü(İMÜF) Meşihat Arşivi (MA) Rumeli Kadıaskerli Ruznamçesi (RKR) No: A73, Anadolu Kadıaskerlik Ruznamçesi (AKR) No: 25.

Kaynak Eserler

Ahmed Vâsıf Efendi, (1978). *Mehâsinü'l- Âsâr ve Hakâikü'l- Ahbâr,* Haz: Mücteba İlgürel,., İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Akyüz, Y. (2010). Türk Eğitim Tarihi, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Baltacı, C. (2005), *XV- XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri,* 1-2, 2. Basım, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Evsen, E. (2009). *Osmanlı İlmiye Teşkilâtında Mülazemet Sistemi (18. Yüzyıl Örneği),* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gökçe, T. (1996). "934 (1528) Tarihli Bir Deftere Göre Anadolu Vilâyeti Medreseleri ve Müderrisleri", *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 11, 163- 175.

Hızlı, M. (2002). "Osmanlı Klasik Döneminde Medrese", *Türkler,* 10, 426-435, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

İpşirli, M. (1982). "Osmanlı İlmiye Teşkilatında Mülazemet Sisteminin Önemi ve Rumeli Kadıaskeri Mehmed Efendi Zamanına Ait Mülazemet Kayıtları", *Güney-Doğu Avrupa Araştırmaları Dergisi,* 10-11,221-234. http://www.journals.istanbul.edu.tr/iugaad/article/view/1023009541/1023008847

İpşirli, M. (2003). "Medrese (Osmanlı Dönemi)". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi,* (28, 327-333), İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

İzgi, C. (1997). *Osmanlı Medreselerinde İlim Riyazî İlimler,* 1, İstanbul: İz Yayıncılık.

İzzi Süleyman Efendi, (1199). *Tarih-i İzzi,* İstanbul .

Koçi Bey Risalesi, (1993). Hazırlayan: Zuhuri Danışman, İstanbul: MEB. Yayınları.

Kütükoğlu, B. (1993). "Çeşmîzâde Mustafa Reşid", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi,* 8, 289-290, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. 1993, s. 289.

Özcan, A. (2010). "Şehid Ali Paşa", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi,* 38, 433-434, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Özkaya, Y. (2007). *18. Yüzyılda Osmanlı Toplumu,* 2. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü,* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Pederson, J. (1997). "Osmanlı Devri Medreseleri (Mescid maddesi içinde)", *İslam Ansiklopedisi,* (8, 1- 118), Eskişehir: MEB Yayınları.

Raşid Mehmed Efendi, *Tarih-i Raşid,* 4.

Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi,* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Şemseddin Sâmî, (2004). *Kâmûs-ı Türkî,* İstanbul: Çağrı Yayınları.

Taylesanizade Hafiz Abdullah Efendi, (2003). *İstanbul'un Uzun Dört Yılı (1785-1789),* Haz: Feridun Emecen, İstanbul: Tarih ve Tabiat Vakfı Tatav Yayınları.

Toğrul, N. (2010). *129 Numaralı Ayıntab Şer'iyye Sicl'nin (H. 1061, 1108, 1142/M. 1650, 1696, 1729) Transkripsiyonu ve Değerlendirmesi,* Yayınlanmamaış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Unan, F. (1998). "Osmanlı İlmiye Tarîkinde Pâyeli Tayinler Yahut Devlette Kazanç Kapısı", *Belleten,* LXII, (233), 41-64.

Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı,* Ankara: TTK Yayınları.

CUMHURİYET TARİHİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN TEMELİNİ OLUŞTURAN DEĞİŞKENLER

Hayati DOKDEMİR

Ege Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mehmet ÖZBAŞ

Erzincan Üniversitesi, Türkiye

Özet

Bu çalışmanın amacı, Cumhuriyet Tarihi Türk eğitim sisteminin temel dayanaklarını oluşturan gelişme ve yenileşme hareketleriyle ilgili değişkenlerin tanıtımını yapmaktır. Çalışma bağlamında, çağdaş Türk eğitim sisteminin tarihi gelişim çizgisi içerisinde izlediği yolun belirlenebilmesi amacıyla geniş kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Modern Türkiye Cumhuriyeti Devletinin eğitimde yenileşme ya da reform hareketlerinin temelini 1839'da ilan edilen Tanzimat Fermanı oluşturmaktadır. Tanzimat Döneminde eğitim ilk defa bir bilim olarak değerlendirilmiş, eğitimin geliştirilmesi Batılı rakiplerle rekabet edebilmenin en sağlam yolu olarak tespit edilmiştir. Bu tespit, eğitim tarihimizde hayati bir teşhis olmuş ve günümüze kadar da önemini korumuştur. Batılı eğitim anlayışının gerçek anlamda uygulamaya girmesi, ancak Batı'daki okulların ve eğitim kurumlarının benzerlerinin Osmanlı ülkesinde kurulmalarıyla başlamıştır. Batılı eğitim sistemi ve uygulamaları yürürlüğe girdikçe, medreseler gibi klasik eğitim kurumları da eksiklerini ve geliştirilmeye açık yönlerini keşfetmişler, yeni öğretim programlarını bu doğrultuda hazırlamışlardır. Yeni eğitim kurumlarıyla birlikte eğitimden daha fazla insanın faydalanması sağlanmış, eğitimin niteliği bakımından da gelişme olmuş, genel eğitimin yanı sıra programlar kalıcı hale getirilmiştir. Eğitimde modernleşme ve Osmanlı eğitiminin yeni anlayışlarla düzenlenmesinde, askeri okul ve kurumlar öncü rolü oynamıştır. Cumhuriyet Eğitimi, özellikle Cumhuriyet'in İlanından sonra, demokratik, laik, sosyal hukuk devleti prensipleri dikkate alınarak, çağdaş Batılı anlayışlar temelinde reforme edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Cumhuriyet Tarihi, Çağdaş Türk Eğitim Sistemi, Batı Tarzı Eğitim, Milli Eğitim, Demokratik ve Laik Eğitim.

THE VARIABLES THAT CREATE THE BASIS FOR REPUBLICAN HISTORY TURKISH EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract

The purpose of this study was to introduce the variables related to development and innovations that create the fundamental basis for the Republican History Turkish educational system. Within the scope of the study, the literature was reviewed comprehensively in order to determine the way modern Turkish educational system has followed within its historical development line. The basis for the innovation and reform acts of modern Turkish Republic State in education was established with Imperial Edict of Reform declared in 1839. In this Reform Period, education was firstly considered as a science, and development of education was determined to be the most substantial way of competing with Western rivals. This determination has become a vital diagnosis in our educational history, and has remained important until today. Putting the western educational approach into practice started with the foundation of similar Western schools and educational institution in the Ottoman Empire. As western educational system and implementations were put into practice, classical educational institutions such as madrassas discovered their deficiencies and aspects open to development, and new curriculums were prepared in accordance with these innovations. Together with new educational institutions, more individuals were provided to be benefit from education, quality of education developed, and the curriculums besides general education became permanent. Military schools and institutions were the pioneers of modernization in education and organizing the Ottoman education with new approaches. Republican Education was especially tried to be reformed on the basis of modern Western approaches considering democratic, secular and social constitutional state principles after the proclamation of republic.

Keywords: Republican History, Modern Turkish Educational System, Western Style Education, National Education, Democratic and Secular Education

Giriş

29 Ekim 1923 Tarihinde ilan edilen çağdaş Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin demokratik gelişmeler açısından, kurgulamaya çalıştığı eğitim sistemini "milli değerlere dayalı, milli bir eğitim felsefesi, anlayışı" oluşturmaktadır. Cumhuriyet Tarihi Türk Eğitim sisteminin temellerinin oluşturulmasında, Türk Kurtuluş Savaşı'nın, Milli Mücadele'nin, 23 Nisan 1920'de Ankara'da, milli iradenin temsilcilerinden oluşan Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılışının ve 29 Ekim 1923'te Cumhuriyetin İlanının; çok önemli etkileri vardır.

Türkiye Cumhuriyeti Devletinde Eğitimin Tarihi Temelleri

Modern Türkiye Cumhuriyeti Devletinin eğitimde yenileşme ya da reform hareketlerinin temelini 1839'da ilan edilen Tanzimat Fermanı oluşturmaktadır. Tanzimat Döneminde eğitim ilk defa bir bilim olarak değerlendirilmiş, eğitimin geliştirilmesi Batılı rakiplerle rekabet edebilmenin en sağlam yolu olarak tespit edilmiştir. Bu tespit, eğitim tarihimizde hayati bir teşhis olmuş ve günümüze kadar da önemini korumuştur.

Sadrazam Mustafa Reşid Paşa'nın başrolü oynadığı Tanzimat Fermanı, Sultan Abdülmecid döneminde (1839-1861) resmi adıyla Gülhane Hatt-ı Hümâyunu adıyla yayımlanmış, Osmanlı ülkesinde yapılacak siyasi, hukuki ve sosyal alandaki düzenlemeler ile bunların ne şekilde gerçekleştirileceği duyurulmuştur. Tanzimat'ın ilanı ile tarihimizde çok önemli yenilik ve reformları içeren bir dönem açılmış oldu.

Problem Durumu

Cumhuriyet Tarihi Türk eğitim sisteminin bağlı bulunduğu eğitim felsefesi ve mantığının, bağımsız tarih incelemeleri ve literatüre dayalı kaynaklardan hareketle ortaya konulması gerekliliği; çok önemli bir problem olarak algılanabilir. Çünkü, Cumhuriyet Dönemi Türk eğitim sisteminin kendine özgü koşullarının tarihi temellerine dayandırılarak öğretimi, toplumsal değer ve normlarımızın, gelenek ve göreneklerimizin tarihi özelliklerimizden hareketle istikbalimize yön verecek gençlerimize kazandırılması gerekir.

Türkiye Cumhuriyetinin varlığını sürdürmesinde etkin bir rol oynayan Türk kültürü, Türk tarihi, cumhuriyet ve demokrasi bilincinin; örgün eğitim sistemi içerisinde bulunan bütün öğrencilerimize, yüz yüze eğitim faaliyetleriyle kazandırılması önemsenmek durumundadır. Bu işlevlerin örgün eğitim sistemi dışında bulunan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına ise yaşam boyu eğitim faaliyetleriyle kazandırılması sağlanmalıdır. Türk tarihi, Türk kültürü ile evrensel demokrasi bilinci ve davranış yeterliklerinin gereği gibi kazandırılması eğitim sisteminin çözmesi gereken bir problemdir. Eğitim sistemimizin bu yükümlülüğünü, milli birlik ve beraberliğimizin hedeflenen düzeyde sağlanması için gerçekleştirmesi şarttır.

Amaç

Büyük Türk Milleti, binlerce yıllık tarihi ve Orta Asya'dan Anadolu'ya uzanan medeniyet yolculuğu ile bağımsız yaşamayı bir karakter özelliği kabul etmiş bir millettir. Türk Milletinin son bağımsız devleti, Türkiye Cumhuriyeti Devletidir. Bağımsız Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Kurucusu Mustafa Kemal ATATÜRK'ün gösterdiği "Muasır medeniyetler düzeyine ulaşma" vizyon ve ülküsüyle varlığını çağdaş bir ülke olma uğrunda sürdürecektir. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına, ülkemizin vizyon ve hedeflerinin, tarih bilinciyle kazandırılması gerekir. Bu nedenle bu araştırmada, Cumhuriyet Tarihi Türk eğitim sisteminin temel dayanaklarını oluşturan gelişme ve yenileşme hareketlerinin neler olduğunun belirlenmesi, ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, araştırma problemi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

- Cumhuriyet Tarihi Türk eğitim sisteminin temelini oluşturan değişkenler nelerdir?

Yöntem

"Cumhuriyet Tarihi Türk Eğitim Sisteminin Temelleri Araştırması", literatür incelemesine dayalı olarak gerçekleştirilen tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada, geniş kapsamlı bir literatür taraması yapılarak Cumhuriyet Tarihi Türk Eğitim Sisteminin var olan durumuyla betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada Cumhuriyet Tarihi Türk Eğitim Sisteminin Temellerine ilişkin mevcut durumun, yazılı kaynaklardan hareketle betimsel yöntemle gerçekleştirilmesi sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Literatür incelemesine dayalı olarak elde edilen veriler, Cumhuriyet Tarihi Türk Eğitim Sisteminin Tanzimat Dönemi ile ilişkilendirilmesini ve ortaya çıkan bulguların bu doğrultuda yorumlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada, Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminin kökenlerine ilişkin gelişmelerin, bilgi ve bulguların Tanzimat Döneminden başlanarak ortaya konması ve bu yönde yorumlanması süreci izlenmiştir.

Tanzimat Dönemi'nde Eğitimde Meydana Gelen Değişim ve Gelişmeler: Tanzimat Döneminde eğitim ilk defa bir bilim olarak değerlendirilmiş, eğitimin geliştirilmesi Batılı rakiplerle rekabet edebilmenin en sağlam yolu olarak tespit edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleşen başlıca gelişmeler şunlardı:

- Okulların ve sınıfların yeniden gözden geçirilip düzenlenmesine, eğitimde yeni ders araç-gereçleriyle yeni öğretim metotlarının denenmesine gidilmiştir. Bu çerçevede ***Rüşdiye*** mekteplerinde yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bu okullarda talebelerin sıralara oturmalarına ve derslerin ***Sıbyan*** mekteplerinde olduğu gibi her çocuğa teker teker değil sınıf talebesi kısım

kısım ayrılarak, her kısma birden gösterilecekti. Böylece küçük grupların eğitim tekniğinden büyük grupların eğitim tekniğine geçilmiş oluyordu (Akyüz, 2000: 164-171; Güven, 2014: 145-149).

- İstanbul ve taşrada örgün eğitim alanında büyük gayret gösterilerek, bazıları günümüzde bile varlığını koruyan birçok okul açılmıştır. Bu cümleden olarak, 1847'te Davutpaşa'da yeni Rüşdiye mekteplerinin ilk örneği açılmış, bunu 1849'da Bezmialem Sultan tarafından açtırılan, programı Rüşdiye'den biraz daha gelişmiş, ortaeğitim düzeyindeki ***Dârülmaarif Mektebi*** izlemiştir. Ayrıca 1853'te vilayetlerde 25 rüşdiye açılması kararlaştırılmıştır. 1858'den itibaren de kızlar için rüşdiyeler açılmaya başlamıştır (Akyüz, 2000: 165-168; Güven, 2014: 179-183).
- Sivil bürokrasinin gerektirdiği eğitimli eleman ihtiyacını karşılamak amacıyla 1862'de ***Mahrec-i Aklam*** adında bir okul açılmış ve mezunları yapılan imtihan sonucuna göre Bâbıali kalemlerine atanmışlardır. Bunu lise düzeyinde eğitim veren ilk iki sultani, Galatasaray'ın 1867'de, ***Dârüşşafaka***'nın 1873'te kurulması izlemiştir. ***Galatasaray Sultanisi***, hem dış ilişkilerinin hem de ''Osmanlıcılık '' ideolojisini simgelemek bakımından tam bir ''Tanzimat'' okuludur. Sultan Abdülaziz'in Fransa'yı ziyaretinden sonra, İstanbul'da Fransız liseleri düzeyinde bir okulun, Galatasaray Sultani' sinin açılmasına izin verilmiştir. Okulun idaresi Fransız eğitimcilerin elinde bulunacak ve tedrisat Fransızca olacaktı. Galatasaray ayrıca Tanzimat'ın Osmanlıcılık ideolojisinin pratikteki bir yansıması olarak ''milletlerarası'' eşitliğin uygulandığı bir yer olacaktı. Değişik milletlerden gelecek öğrenciler burada kaynaşacak, Osmanlı bütünlüğünün ideolojisini üreteceklerdi. Fakat Galatasaray Lisesinin mezunlar listesine göz atıldığında, okulun bu ideolojiyi üretmekte yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Zira bu listede, Bulgar bağımsızlık hareketine mensup ünlü isimleri bulmak mümkündür. Daha sonraki tarihlerde Galatasaray Lisesi'nin yönetimi Osmanlı tebaasına geçti, Fransızca eğitim sürdü fakat öğrenci sayısı azaldı, ama imtiyazlı bir okul olarak varlığını sürdürdü (Akyüz, 2000: 165-167; Engin, 2008; Güven, 2014: 150-157).
- Açılan yeni okulların öğretmen ihtiyacını karşılamak için öğretmen okulları kurulması da bu dönemin önemli atılımları arasındadır. 1847'de ***Darülmuallimin*** (Erkek Öğretmen Okulu), 1862'de ***Darülmuallim-i Sıbyan*** ve 1870'te ***Darülmuallimat*** (Kız Öğretmen Okulu) kuruldu (Akyüz, 2000: 177-185; Güven, 2014: 158-166).
- 1862'de Sıbyan Mektepleri yerine '' ***usûl-ü cedide*** '' göre eğitim yapan ''***iptidai mektep*** '' ler kurulmaya başlanmıştır. Avrupa'da eğitim gören ilk pedagoglarımızdan Selim Sabit Efendi (1829-1911) bu yenileşmede öncülük etmiştir. 1862'de İstanbul'da bulunan 360 sıbyan mektebinden 12'sinde usûl-ü cedid uygulanmıştır. Bu çaba ile iptidai mekteplere de sıra

girmiştir. Bu sıbyan mekteplerine de büyük gruplarla eğitim tekniğinin sokulması demektir (Akyüz, 2000: 207-210; Güven, 2014: 186-189).

- 1847'de kurulan ***Mekâtib-i Umumiye Nezareti***, 1857'de ***Maarif-i Umumiye Nezareti*** haline gelmiştir. Tanzimat döneminin en etkili Maarif Nazırı olan Saffet Paşa (1814-1883)'nın nâzırlığı döneminde 1869 tarihinde düzenlenen ***Maarif-i Umumiye Nizamnamesi***[13] ile Osmanlı eğitimini uzun yıllar yönlendirecek bir sistem kurulmuş oldu (Akyüz, 2000: 191-194; Güven, 2014: 186; Tekeli - İlkin, 1993: 18-23).
- Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi'nin getirdiği yeni bir orta eğitim kurumu '' ***idadi*** '' lerdi. İstanbul'da daha önce kurulan Dârülmaarif Mektebi 1872'de bir idadi haline getirilmiştir. 1874 Salnamesi'ne göre İstanbul'da dört idadi bulunmaktaydı (Akyüz, 2000: 166; Güven, 2014: 149-153; Tekeli - İlkin, 1993: 68).

Askeri okullara dönük olarak; ortaöğretimin ayrı düzenlenmesi amacıyla, Bahriye, Tıbbiye ve Mühendishanelerin orta eğitimleri ayrılarak 1845'te askerî idadiler açılmaya başlandı ve Harbiye Mektebi için ordu merkezlerinde birer askeri idadi kurulmasına karar verildi. Bu cümleden olarak; İstanbul (1846), Bursa (1846), Edirne (1847), Manastır (1847), Şam (1848), Erzurum (1873), Bağdat (1876) askeri idadileri kuruldu. Askeri okulların idadileri 1864'te birleştirilerek Galatasaray'da '' ***İdadi-i Umumi-i Askeri*** '' oluşturulmuştur. Yine 1864 tarihinde genel bir rüşdiye niteliğinde '' ***Mahrec-i Mekâtib-i Askeriye*** '' adlı bir okul açılmıştır. Askeri orta eğitim kurumlarına bir başka unsur ise Paris'te 1855'te açılan '' ***Mekteb-i Osmâni*** ''dir. Bu okul Paris'e gönderilen öğrencilerin '' Türk mürebbiler idaresinde '' fakat Fransız muallimler tarafından okutulup yetiştirilmesi için açılmıştır. Burada hazırlık aşamasını tamamlayan öğrenciler daha sonra Fransızların Harbiye okullarında yüksek eğitime devam ediyorlardı. Fakat bu okul hem masraflı olması hem de hedeflenen başarı düzeyini tutturamadığı için 1875'te kapatılmıştır. Yine aynı yıl İstanbul'da 9 askeri rüşdiyeninyanısıra, askeri okulların öğretmen ihtiyacını gidermek için de '' ***Menşe-i Muallimîn*** '' açılmıştır. Aynı yıl kurulan '' ***Menşe-i Küttâb-ı Askerî*** '' ise orduda istihdam edilecek memur ve katiplerin eğitimini amaçlıyordu. 1862 tarihinde Tophane'de açılan '' ***Askerî Sanayi İdadisi*** '' , askeri sanatkârları yetiştirmek gayesiyle tesis olunmuştu. Tanzimat döneminde askeri birliklerde binek hayvanlarının bol miktarda kullanılması sebebiyle, bir uzmanlık dalı olarak '' Baytarlık '' eğitimi için 1849'da Harbiye'de ayrı bir veteriner

[13]Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, kadınların öğretmenlik mesleğine ve eğitim alanına hızla girişini de sağlamıştır. Kadınlar öğretmenlik yoluyla ilk kez kamusal yaşamda profesyonel meslek edinmeye başlamışlardır. Tanzimat döneminde eğitimin idari teşkilatlanması hakkında bkz., Akyüz, Y., **age.**, s. 191 vd.; Güven, İ., **age.** s. 186. ; Tekeli, İ. – İlkin, S.,**age.** s. 67 vd.; Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile kurulan Maarif-i Umumiye Nezareti, Bakanlık düzeyinde ilk eğitim örgütüdür. İlk Maarif Nâzırı Abdurrahman Sami Paşa (nâzırlığı : 1857-1861) ve ilk müsteşar, tarihçi ve edip Hayrullah Efendi'dir. Bkz., Akyüz, Y., **age.**, s. 192.

sınıfı kurulmuştur. 1864'te Harbiye'de bir üst kademede eğitim veren ***Erkân-ı Harbiye*** sınıfları açılmaya başlamıştır. 1869'da Tıbbiye'de yapılan düzenlemeler çerçevesinde Haydarpaşa Askeri Hastanesi bünyesinde bir ''***Ameliyat ve Tatbikat Mektebi***'' açılmıştır (Tekeli - İlkin, 1993: 68-69).

Osmanlı İmparatorluğu'ndaki eğitimdeki yenileşme çalışmalarının, toplumun ihtiyaçlarını gidermekten çok, Avrupalı güçlere şirin görünme amacını taşıması da düşündürücüdür. Bununla beraber, Osmanlı eğitiminde Batılı anlayışlar doğrultusunda meydana gelen gelişmelerin olumlu yönleri de vardır. Bu dönemde faaliyete geçirilen birçok eğitim kurumu, Cumhuriyet Türkiye'si döneminde de varlığını devam ettirmiştir. Bunlar arasında; ***Harbiye*** (Harb Okulu), ***Mülkiye*** (Siyasal Bilgiler Fakültesi), ***Mekteb-i Sultani*** (Galatasaray Lisesi), ***Robert Kolej*** (Boğaziçi Üniversitesi) gibi kurumlar sayılabilir. Bu okullardan mezun olanlar, modern Türkiye'nin şekillenmesinde ve yeni devletin elitleri olarak öncülük etmeleri yönüyle, Batılı yönde yapılan eğitim reformlarının bir anlamda başarıya ulaştığının göstergesi olmuşlardır. Batılılaşma hareketleri, Cumhuriyet dönemiyle birlikte daha ısrarlı, derin ve çok boyutlu nitelik kazanmış, sadece eğitim alanında değil, hayatın her alanını kuşatacak boyutta önemli değişimlerin kapısını açmıştır (Akyüz, 2000: 157-162; Berkes, 2005: 367-371; Güven, 2014: 227-235; İhsanoğlu, 1994: 173-190).

Millî Mücâdele Döneminde Eğitim (1919 – 1922): I.Dünya Savaşı sonucunda İtilaf devletleri ile Osmanlı Devleti arasında imzalanan Mondros Mütârekesi'ni (30 Ekim 1918) takiben, başta İstanbul olmak üzere bir kısım topraklar galip devletlerce işgal edilmeye başlanmıştı. Bu işgal hareketlerine karşı Gâzi Mustafa Kemal Atatürk liderliğinde 1919'da Anadolu'da başlatılan ve 1922 yılına dek süren Millî Mücâdele, Anadolu halkının büyük fedakârlıkları neticesinde zaferle sonuçlanmıştır. Türk Eğitim Tarihi bakımından büyük önem taşıyan bu dönemde, Millî Mücâdele eğitimi derinden etkilediği gibi, eğitim de bu mücâdeleye katkıda bulunmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Askeri okullardan başlayarak, zamanla ülkedeki tüm eğitim kurumlarını etkileyen olumlu gelişmeler, halkın da yeni eğitim kurumlarına olan bakış açılarının müspet yönde değişmesine yol açmıştır. Başlangıçta geleneksel eğitim anlayışına aykırı görülen ve kimi zaman kuşkuyla karşılanan yeni eğitim kurumları ve uygulamaları, halk tarafından kabul görmeye başlamış, çocuklarını bu okullara gönderme konusunda teşvik etmiş ve böylece eğitimin yaygınlaşarak gelişmesinde önemli rol oynamıştır.

Sayılan tüm bu olumlu gelişmelere rağmen, konunun uzmanı birçok araştırmacı, bu çalışmaların düzenli ve sistemli bir anlayışın ürünü olmadığını ileri sürmektedir. Örneğin, yeterli donanıma sahip öğrenci olmadan ve orta düzeyde askeri okullar açılmadan, askeri mühendis yetiştirmek amacıyla

okulların açılması buna örnek olarak gösterilir. Yine eğitim ve bilim anlayışındaki ikilik ve müspet bilimlere karşı takınılan olumsuz tavır da bunun bir örneğidir. Ulûm denilen geleneksel dini bilimlerle, fünûn denilen müspet bilimler arasındaki ayrım ve bütünlükçü anlayıştan yoksunluk da olumsuzluk hanesine eklenebilecek unsurlardır. Bu dönemde açılan yeni eğitim kurumlarında, bir yandan müspet bilim dersleri okutulurken öte yandan geleneksel ders ve uygulamalar da yürürlükte kalmıştır. Bu durum, öğrencilerin çelişkiye düşmelerine yol açmıştır. Bilhassa Rüştiye, İdadi ve Sultani öğrencilerinde bu durumun daha yoğun olarak gözlendiği bilinmektedir.

Yeni anlayışların topluma eğitim yoluyla verilmesi için kısa zamanda yoğun bir okullaşma faaliyeti başlatıldı, ancak yine de sayıca ideal seviyeye ulaşılamadı. Bu okullara devam eden öğrenci sayıları da hedeflenen düzeyin oldukça altında kalmıştı. Yeni düşünceler ve idealler etrafında toplumu bütünleştirme amacı izlenmişse de, ***Halk, Medreseli ve Mektepli*** çatışması, Cumhuriyet dönemine kadar sarkmıştır. Toplumun bütünleşmesi bir yana, Tanzimat dönemini izleyen nisbî hürriyet ortamında Avrupalı güçlerin himayesini de elde eden azınlıklar açtıkları okullarda verdikleri eğitimle, ayrılıkçı düşünceyi körüklemişler, Osmanlının dağılıp yıkılmasında önemli rol oynamışlardır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Eğitim sistemimizin millilik özelliği kazanabilmesi için vatandaşlarımıza, okul öncesi eğitim sürecinden başlanmak üzere, bütün öğrenim kademelerinde, milli tarih bilinci kazandırıcı, Cumhuriyet Tarihi öğretim politikası izlenmelidir.
- Cumhuriyet Tarihi kitaplarının öğretim programını, geniş katılımlı tarih bilimi uzmanlarının hazırlaması sağlanmalıdır.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2000). *Türk eğitim tarihi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Berkes, N. (2005). Türkiye'de çağdaşlaşma. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Engin, E. (2008). *Mekteb-i Sultani'den Galatasaray Lisesi'ne.* İstanbul: Giza Yayınları.

Güven, İ. (2014). *Türk eğitim tarihi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

İhsanoğlu, E. (1994). *Dârülfünûn: Mefhum ve müessese olarak Sultan II. Abdülhamid Dönemine kadar gelişmesi.* Sultan II. Abdülhamid ve Devri Semineri. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Araştırma Merkezi Yayınları.

Tekeli, İ. - İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

OSMANLI SİYASET VE FİKİR ADAMLARININ KIZLARIN EĞİTİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Okutman Sevim CEYLAN DUMANOĞLU[a]

Prof.D.r Memet YETİŞGİN[b]

[a,b]Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

Özet

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat, I. Meşrutiyet ve II. Meşrutiyet dönemleri önemli aydınların yetiştiği, toplumsal yapının irdelendiği, yeni fikirler ve tartışmaların yaşandığı dönemler olmuştur. Tanzimat döneminden itibaren devlet adamları, yöneticiler, aydınlar, dönemin koşulları doğrultusunda kadının durumunu ele almaya başlamışlardı. Bu süreçte kadınların yaşamlarına değinilmiş, kadının toplumdaki statüsü tartışılmış, sosyal durumları ve eğitimleri irdelenmiştir. Namık Kemal, Ziya Paşa, Ali Süavi, Şinasi, Celal Nuri, Münif Paşa, Saffet Paşa gibi aydınlar ve devlet adamları, kızların ve kadınların eğitiminden yoksun bırakılmalarını, toplumun geri kalma nedenlerinden biri olarak görmüşlerdir. Bu fikir adamları İslam'da kadına verilen önemi dile getirmiş ve kadın hakları ile ilgi yazılar yazmışlardır. Ayrıca bu dönemde de Halide Edip, Fatma Aliye Hanım, Ulviye Mülan, Emine Semihe Hanımlar gibi fikir kadınları Kadınlar Dünyası dergisi ve diğer gazete ve dergiler aracılığıyla kadınların eğitim durumunu tartışmış ve kadın eğitimine yön veren kişiler olmuşlardır.

II. Meşrutiyet dönemi sonrasında ortaya çıkan özgürlükçü düşünce ve gelişen basın-yayın hayatı kadın eğitimi konusunda daha fazla eserlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ahmet Mithat Efendi, Ziya Gökalp, Abdullah Cevdet, Tunalı Hilmi, Ahmet Rıza, Celal Nuri gibi fikir adamları ve Talat, Cemal ve Enver Paşa gibi siyaset adamları, Ethem Nejat gibi eğitimciler kadın hayatı inceleyerek kadın eğitiminin önemini anlamış ve bazıları kadın eğitimi konusunda önemli eserler vermişlerdir.

Çalışma ile Tanzimat döneminden itibaren devlet adamlarının, aydınların, eğitimcilerin, edebiyatçıların kadın eğitimine bakışı, yaptıkları çalışmalar, eserler, basında kadın eğitimi üzerine yapılan eleştiriler ele alınacaktır. Araştırma yöntemi kullanılacak çalışmada süreli yayınlardan, araştırma eserlerden faydalanılacaktır.

Anahtar Kelimeler; Osmanlı Devleti, Aydınlar, Kızların Eğitimi, Basın, Türk Kadını

Abstract

Opinions of Ottoman Statesmen and Intellectuals about Girls' Education Periods of Tanzimat, the First Constitutional Monarchy and the Second Constitutional monarchy were important for intellectuals' rise, discussion of public structures, establishment of new sets of ideas and opinions. From the Tanzimat period, the statesmen, the rulers and the intellectuals began to deal with the situation of the woman in line with the conditions of the time. In this process, the lives of women were addressed, the status of women in society was discussed, women's educational trainings were examined. Intellectuals and statesmen such as Namık Kemal, Ziya Pasha, Ali Suavi, Şinasi, Celal Nuri, Münif Pasha and Saffet Pasha saw the deprivation of education of girls and women as one of the reasons for the society to stay behind. These intellectuals expressed the importance given to women in Islam and wrote articles about women's rights. In this period also, opinions of such women as Halide Edip, Fatma Aliye Hanım, Ulviye Mülan and Emine Semihe Hanım had discussed the education and situation of women through women's magazine, Women's World, and through other newspapers and journals. Some of these educated women wrote important books regarding women's education. The libertarian thought and the emerging press-publication that emerged after the Second Constitutional Monarchy caused more works to be published on women's life and education. Intellectuals such as Ahmet Mithat Efendi, Ziya Gökalp, Abdullah Cevdet, Tunalı Hilmi, Ahmet Riza, Celal Nuri and politicians such as Talat, Cemal and Enver Pasha, and educators such as Ethem Nejat understood the importance of female education by studying women's life and some produced important works on women's education.

The study will examine the attitudes of statesmen, intellectuals, educators, and literati about women's education from the Tanzimat period. Works, writings and views of intellectuals and articles published in the press regarding woman's education will be examined. The research method will be utilized by using periodicals, works of researchers and other publications.

Keywords; Ottoman Empire, Intelectuals, Girls' Education, Press, Turkish Woman.

Giriş

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat dönemine kadar eğitim kurumları olarak Sıbyan Mektebi, Enderun Mektebi ve Medreseler bulunmaktaydı. Kızların eğitim aldığı ilk kurum ise Sıbyan Mektepleri idi. Sıbyan mekteplerinde öğretmenler erkek olduğu için aileler yaşları küçük olmasına rağmen kızlarını bu mektebe göndermek istemiyorlardı. Böylelikle kızların çoğu bu basit düzeydeki eğitimden dahi mahrum bırakılıyordu. Sıbyan mektebini tamamlayan kızların eğitimini ilerletmek için alternatifleri bulunmuyordu Mektebe gidemeyen veya mektepten alınan kız çocukları eğitimlerine aileleriyle devam edebiliyordu.

Tanzimat Fermanı ile siyasi, ekonomik, eğitim ve hukuk alanında ortaya çıkan değişimlerden, yapılan yeniliklerden kadınlar da etkilenmiştir. Tanzimat'ta yapılan reform hareketleri ile kadının toplumdaki durumu tartışılmış, kadının sosyal yaşam içerisinde yer alması sağlanmış, kadınların eğitimi meselesi söz konusu olmuştur. Devlet adamları, yöneticiler, aydınlar, Tanzimat döneminden itibaren dönemin koşulları doğrultusunda kadının durumunu ele almaya başlamışlardır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile kadınlara eğitim hakkı açık bir şekilde belirtilmiş, kızların eğitiminin zorunluluğu, bir üst kurumu olan rüştiye mekteplerinin açılması, yaygınlaştırılması ve kız öğretmen okulunun açılması kararlaştırılmıştır.

Tanzimat (1839-1876), I. Meşrutiyet (1876-1878) ve II. Meşrutiyet (1908-1920) dönemleri, önemli aydınların yetiştiği, toplumsal yapının irdelendiği, yeni fikirler ve tartışmaların yaşandığı dönemler olmuştur. Bu dönemlerde aydınlar kadınların yaşamlarına değinmiş, kadının toplumdaki statüsünü tartışmış, sosyal durumları ve eğitimleri irdelenmiş ve değişik fikirler ortaya atmışlardır (Güven, 2001: 61).

Tanzimat döneminde Namık Kemal, Ziya Paşa, Münif Paşa, Saffet Paşa gibi Aydınlar ve devlet adamları, kızların ve kadınların eğitiminden yoksun bırakılmalarını, toplumun geri kalma nedenlerinden biri olarak görmüşlerdir. Namık Kemal, Şinasi, Ali Suavi, Celal Nuri gibi düşünürler İslam'da kadına verilen önemi dile getirmiş ve kadın hakları ile ilgi yazılar yazmışlardır. Ayrıca bu dönemde de Fatma Aliye Hanım, Emine Semihe Hanımlar, Kadınlar Dünyası dergisinin sahibi ve Ulviye Mülan hanımlar da kadın eğitimine yön veren kişiler olmuşlardır.

II. Meşrutiyet dönemi sonrasında ortaya çıkan özgürlükçü düşünce ve gelişen basın-yayın hayatı kadın eğitimi konusunda daha fazla eserlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ziya Gökalp, Abdullah Cevdet, Tunalı Hilmi, Ahmet Rıza, Celal Nuri gibi düşünürler ve Talat, Cemal ve Enver Paşa gibi devlet adamları kadın eğitimi konusunun önemini anlamış, gelişen milliyetçilik akımı ile eski Türklerdeki kadın hayatı incelenmiş ve kadın eğitimi konusunda önemli eserler verilmiştir (Güven, 2001: 62; 65).

Görüşler;

Tanzimat döneminde modernleşmenin simgesi hâline gelen kadının eğitimi meselesinde amaç, Osmanlı toplum yapısı içerisinde kadının üstlendiği rolleri iyileştirmek ve geliştirmektir (Karaca, 2010: 137) Tanzimat döneminde aydınlar ve devlet adamları kızların eğitimine ilişkin ilk kez geniş ölçekli görüşler ileri sürmeye başlamışlardır.

Kızların eğitilmesinin önemini ilk kez dile getirenlerden biri Sadık Rıfat Paşa (1807-1857) (Kuran, 1981: 1449-1453) olmuştur. Tanzimat dönemi devlet adalarından olan Sadık Rıfat Paşa, 1840'lı yıllarda kızlara verilmesi gereken eğitim üzerinde durmuştur. "Avrupa Ahvaline Dair Risale" adlı eserinde yenileşme bir zihniyet sorunu olarak ele alınmış, insanı ve insan haklarını, ihtiyaçlarını akılcı bir devlet anlayışı ile dile getirmiştir. (Seyitdanlıoğlu, 1996: 116; Erdem, 2013: 10). Avrupa'daki gelişmiş ülkelerde kadın ve erkeğin okur yazarlığının yaygınlığından bahseden Rıfat Paşa, ilk okuldan sonra eğilimlerine göre okullarda gerekli ilimleri tahsşil ettiklerini belirtmiştir. Kadınları "fesada götürecek" kitap ve yayınlardan korumak için ülkelerin sansür politikası olduğunu belirttikten sonra, okur yazarı çok olan bu ülkelerde ülke ve dünya ile ilgili bilgilerin yazılı olarak köşe başlarına asıldığı ve bu yolla herkesin ülke ve dünyadaki gidişattan haberdar olduğunu dile getirmiştir (Sadık Rıfat Paşa, 2006: 465-466; Seyitdanlıoğlu, http://yunus.hacettepe.edu.tr/~mehmets/sadikrifatpasa.pdf erişim 08.05.2018).

Kadın eğitimi konusunda ilk adımı atanlardan bir diğer isim de öğretmen okullarının kurucusu olan Kemal Efendi'dir. Kadınların eğitiminin geride olduğunu ve bu durumun toplumu etkilediğini söyleyen Kemal Efendi düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir; *"Osmanlı Devletini dinç ve sağlam bir hâlde ayakta tutacak şey umumi terbiyenin düzeyinin artırılmasıdır. Şimdiye kadar açılan resmî okullar erkeklere daha çok hak tanımıştır. Kız ve erkekler bu nimetten eşit şekilde faydalanmalıdır. Kadınların daha iyi bir eğitim alması çocuklarını daha iyi yetiştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu kuralı yaymak için kızların yeni eğitim sistemiyle eğitilmesi gerekir. Kız çocukları olanların durumu bilmeleri ve kızlarını bu okula yollayıp gereken eğitimi yaptırmaları uygun olur"* (Güven, 2001: 62-63).

Kızların eğitimi konusuna önem veren ve çalışmalar yapan bir diğer kişi ise Mehmet Tahir Münif Paşa (1830-1910)'dır (Köprülü, 1971: 277-293). Tanzimat dönemi Osmanlı bürokrat ve aydını olan Münif Paşa, eğitimin yaygınlaştırılmasına hizmet eden okul, kitap, dergi ve gazete gibi yayın organlarına önem vermiştir. Kızların da erkekler gibi eğitilmesi gerektiğini yazılarında dile getirmiştir. 1859 yılında yayınlanan ve batıdaki aydınlanma düşüncesinin örneklerinin tercümesini içeren "Muhâverât-

ı Hikemiyye" adlı eserinde kadınların eğitimsizliğinin kişiler ve toplum üzerinde yarattığı olumsuz sonuçları incelemiştir (Doğan, 2006: 11).

Dönemin tanınmış yazarlarından Ali Suavi, İbrahim Şinasi, Mehmet Mithat, Ahmet Mithat, Namık Kemal, Recaizade Mahmut Ekrem, Şemsettin Sami, Emin Nihat, Nabizade Nazım Osmanlı'da düşünce ve yaşam biçimlerini değiştirmeyi savunmuşlar, kendi kuşağını ve sonrakileri derinden etkilemişlerdir.

Gazeteci, şair Namık Kemal, kadınların toplum içerisindeki rolünü, kızların eğitim almasının önemini yazılarında ve eserlerinde sürekli dile getirmiş ve tartışmıştır. Namık Kemal kadınların eğitimi ile ilgili *Tasvir-i Efkâr* da yayınlanan "Terbiye-i Nisvan Hakkında bir Layiha" adlı makalesinde kadınların da erkekler gibi toplumun bir üyesi olduğunu, çocukların iyi yetiştirilmesinin, milletin saadeti için kadınların eğitilmesinin gerekliliğini ve bunun İslam dininde yasak olmadığını bilakis farz olduğunu dile getirmiştir (Namık Kemal, 29 Kanunisani 1283).

Namık Kemal'e göre; kızların iyi ahlaklı çocuklar yetiştirebilmeleri için eğitim alması şart eğitim almayan, cahil kalan kızlar çocuklarını yetiştirmede yeterli olamayacak, çocuklarını iyi eğitemeyeceklerdi (Akyüz, 2013: 199). İyi, ahlaklı, bir birey olmak ve bu vasıflara sahip çocuklar büyütebilmek, ülkeye kazandırabilmek için eğitimin önemini ve kızların eğitiminin gerekliliğini sık sık yazılarında dile getirmiştir. Ayrıca toplumun ahlakının kötüye gittiğini söyleyerek, çocukların yetiştirilme tarzını da eleştirmiştir (Namık Kemal, 27 Muharrem 1290: 1). Yazar, kızların kuracağı aile hayatı için eğitim alması gerektiğini dile getirerek ve sosyal problemleri çözebilmek, aileleri bilinçlendirmek için çözümler üretmiştir. Çünkü ona göre toplumun çekirdeğini, aile oluşturmaktadır. Aile bireyleri çocukluk dönemlerinden itibaren bilinçli bir şekilde eğitim alır ise sosyal problemler kendiliğinden çözülmüş olacaktır. Namık Kemal'in *İkdam*'da kaleme aldığı "Aile" başlıklı yazısında kızların eğitimi üzerinde durularak kızların iyi bir eğitim alması ile çocuklarını da eğiteceği, terbiye edeceğini böylece ülkenin sosyal durumuna kültür seviyesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir (Namık Kemal, 7 Teşrinisani, 1288). Görüldüğü üzere Namık Kemal kadınların öncelikle kendini geliştirmesi yerine aile ve toplumun refahı için eğitilmesini önerir. Kadınların aile ve topluma faydalı olmasının yolunun eğitimle geliştirileceğini savunur.

Namık Kemal, *İbret* gazetesinde çıkardığı "Maarif" adlı makalesinde de eğitim üzerinde durmuştur. Ona göre toplumun çekirdeğini oluşturan ailenin ilk eğiticisi annedir. Geleceğin anneleri olan kızlara iyi bir eğitim verilirse toplum ilerleyecektir. Ayrıca diğer ülkelerle kıyaslama yaparak eğitimin sosyal, ekonomik hayat üzerindeki etkilerine değinmiş, kadın erkek eşitliğini savunmuştur. Batı ülkelerinde yetişen kadınların ve erkeklerin eşit eğitim gördüklerinden, çok değerli kadın yazarlar vs. yetiştiğine, 18 yaşındaki bayan öğretmenlerin eğitimine değinmiştir. Hatta "Öyle ülkeler vardır ki, öğretmenlerinin

yarısından çoğu kadın ve yirmi beş yaşına varmamış kızlardır. Cumhurbaşkanları, bakanlar, generaller, memurlar, bilginler, yazarların pek çoğu eşlerini bu kızlardan seçerler" (Namık Kemal, 28 R 1289: 1) diyerek kadının toplum içerisindeki, yerinden ve saygınlığından bahsetmiştir.

Kısaca Namık Kemal, eğitim almayan annelerin eğitimsiz cahil çocuklar yetiştireceğini, cahil çocukların ahlak dışı yollara daha kolay gireceğini dile getirmiş, sonuç olarak da kızların iyi bir eğitimden geçmesi toplum yapısı için gerekli olduğunu vurgulanmıştır.

Tanzimat döneminde kızların eğitilmesini savunan bir diğer isim ise Ahmet Mithat Efendi'dir. Osman Kafadar, (Kafadar, 1997: 179). Ahmet Mithat Efendi'nin kızların eğitime verdiği önemi şöyle dile getirmiştir. "Bizde kızların talim ve terbiyesine lüzum yoktur- demek için -Bizde erkeklerin talim ve terbiyesine lüzum yoktur- diyebilmek cesaretini peyda etmelidir. Ama kızların terbiyesine o kadar lüzum olmadığı dava edilebilecekmiş. Terbiye ve talimin o kadarı bu kadarı olamaz. Nisvan dahi cemiyet içinde yaşadıkları medeniyet-i insaniyetin azasından tanındıkça erkeklerin talim ve terbiyeye ne kadar ihtiyaçları varsa kadınların da o kadar ihtiyaçları vardır."

Ahmet Mithat Efendi, kızların eğitiminin gerekliliğini "Diplomalı Kız" adlı romanında dile getirmiştir. Ona göre; kızların mutlu bir aile kurabilmeleri için iyi bir eğitim almaları gerekmektedir. Evlilikte mutluluk için sadece sevgi değil, kadının sorumluluk sahibi ve bilgili olması da önemlidir. Eserlerinde kadının toplumda bir kenara itilmesini eleştirmiş, erkeklerle aynı eğitimi alması istenmiştir. (Kurnaz, 1997: 60; Karaca, 2013: 3). Ayrıca kadınların aldıkları eğitimin faydalı olabilmesi için yaşamlarında uygulamaları gerektiğini de savunmuştur (Çeri, 2000: 31-32; Erdem, 2013: 19).

Ahmet Mithat Efendi, geleneksel eğitimden uzak sadece batılı eğitim anlayışının örnek almasını eleştirmiştir. Karşılaştırmalar yaparak alınması gerekli olanlar ve olmayanlar üzerinde durmuş, geleneksel eğitim ile batılı eğitimi sentezlemiştir. Kızların eğitimi batı eğitimini dengeli bir şekilde veren devlet okullarında alması gerektiğini savunmuştur (Okay, 1991: 160; Uğurcan, 1992: 503). Kadını toplumda bulunduğundan daha iyi konumda görmek isteyen Ahmet Mithat, Felsefe-i Zenân adlı eseri ile kadının eğitimi ve sosyalleşmesi üzerine düşünmüş ve konuyla ilgili fikirler üretmiştir. Ahmet Mithat Efendi, bu eserinde toplumsal yaşamda kadının hangi özellikleriyle ön planda olması gerektiğini dört kadın (Fazıla, Akıle, Kamile ve Zekiye) karakterleriyle belirtmiştir. Yeni Türk edebiyatında kadın sorunlarını doğrudan doğruya işleyen bir eser olan Felsefe-i Zenân'da kadının öznelleştirildiği, erkeğin ötekileştirildiği de açık bir şekilde görülmektedir (Ahmet Mithat Efendi, 2008).

Mithat Efendi, *Jön Türk*, romanında meşrutiyet dönemi bakış açısıyla kadın eğitimini bir kez daha ele almıştır. Bu roman da bizlere kız çocuklarının yetiştirme tarzını ve aldıkları eğitimin yarattığı etkiyi göstermiştir. (Ahmet Mithat Efendi, Jön Türk, 2003). Ahmet Mithat Efendi'nin kadınların eğitimini

vurguladığı bir diğer eseri ise Çengi'dir. Bu romanda dört farklı aile örneği sunarak annelik görevini ve annelerin çocukları yetiştirmedeki hatalarını dile getirmiştir. Ailelerin çocuklarını eğitme biçimlerini göstererek ne çocuğun üzerine fazla düşülmesi gerektiği ne de çocuğun tamamen yalnız bırakılmasının doğru olduğunu vurgulayarak çocuğun eğitimde orta bir yol bulmanın önemini göstermiştir (Ahmet Mithat Efendi, Çengi, 2003).

Şemseddin Sami, kadının eşitliği üzerine ilk yorumları modern İslamcı bir açıdan yapmıştır (Ortaylı, 1995: 249). Şemsettin Sami'ye göre kadınlar, nüfusun yarısını oluşturduğundan ve annelik vasfı nedeniyle de toplumun diğer yarısını da terbiye ettikleri için tüm toplumun eğitilmesi rolünü üstlenmişlerdir. Böylece kadınların eğitilmesiyle tüm toplum eğitilmiş olacaktır. Ayrıca bir erkeğin aldığı eğitim bir tek kendi işine yarayacak ancak bir kadının aldığı terbiyenin çocuğundan hizmetçisine kadar tüm ev halkını etkileyeceği fikrini benimsemiştir (Şemsettin Sami, 1879: 22-23; Şahika, 2010: 4). Şemsettin Sami, ailenin merkezine koyduğu kadını güneşe, güneşin çevresinde yer alan gezegenleri ise ailenin diğer fertlerine benzetmiştir (Şemsettin Sami, 1879: 19-20). Böylece mutlu toplum için, mutlu aileyi, mutlu aile için de eğitilmiş kadınların olması gerektiğini dile getirmiştir.

Hüseyin Remzi kız mekteplerinde uygulanan ders müfredatlarını eleştirmiş kızların eğitimde, iyi bir anne, iyi bir eş olacak özelliklerin mekteplerde verilmesini istemiştir (Batislam, 2002, 164-168).

Eğitim tarihinde önemli bir yer edinen Ahmet Cevdet Paşa'nın kızı Fatma Aliye Hanım zamanın en çok tanınmış kadınlarından biridir. Batılı eğitim alarak yetişen ilk kadın yazarlardan olan Fatma Aliye, ilk entelektüel kadın olarak bilinmektedir. Fatma Aliye, Şemsettin Sami'den sonra kadın ile ilgili düşüncelerini yazmaya, dile getirmeye başlamış ve eserlerinde kadını, kadın sorunlarını incelemiştir. Fatma Aliye Hanım, kadının toplumda yer alabilmesi için iyi bir eğitim almasını öne sürmüştür. Kadınların da erkekler gibi eğitilmesi gerektiğine, aralarında ayrımın yapılmaması gerektiğini dile getirmiştir (Kurnaz, 1990: 50). Kadınların meslek edinerek çalışabileceklerine, para kazanabilmelerine de değinmiştir (Kızıltan, 1993: 30). Aliye Hanımın çalışmalarında özetle; kızların eğitim alırken sadece batı gibi eğitilmesini, İslam kültürünün eğitiminde hiçe sayılmasını eleştirmiştir. Ona göre eğitim Osmanlı toplumuna özgü olmalı, sadece batıya dönülerek değil kendi inanç ve kültürümüz göz önünde bulundurularak eğitim verilmelidir. Ayrıca bu dönemde yayınlanan "Hanımlara Mahsus Gazete" de çıkan bir yazısın da (Fatma Aliye, 1313, 1) kadınların bilgisizliğinin nedenleri araştırarak çocukları yetiştiren kadınların eğitim alması gerektiği dile getirmiştir. Ayrıca eğitimin kadın erkek ayırt etmeksizin her Müslüman için farz olduğunu, İslamiyet'te kadın erkek ayrımının olmadığını açıklamıştır. Fatma Aliye Hanım gibi ilk kadın yazarlardan Makbule Leman Hanım da kadınların eğitimine önem vermiş "Hanımlara Mahsusu Gazete" de geliştirilmesi için yazılar yazmıştır. Eğitimli

kadına hem toplumda hem de aile içerisinde gerek duyulduğunu dile getirerek eğitimli kadını iyi bir eş, anne ve Müslüman olmak için arzu etmiştir (Erdem, 2013: 18).

Tanzimat aydınlarının çalışmaları sonucunda Meşrutiyet dönemlerinde kadının eğitimi ve sosyal hayata katılımı daha da artmıştır. Sadece fikri makale ve eserlerde değil edebi eserlerde de ele alınan en önemli konu olmuştur. Yazarlar eserlerinde kadının toplumdaki durumu, eğitimi ve aile hayatını ele almış, oluşturdukları kadın karakterleri ile kadınların toplumdaki statüsünü değiştirmeyi sağlamışlardır. Halide Edip, Hüseyin Rahmi, Abdülhak Hamit Tarhan, Şemseddin Sami, Ömer Seyfettin vd. kızların eğitimi üzerine yazılar yazmış, eserlerinde kadın erkek eşitliğini ele almışlardır (Kavcar, 1974: 206).

Kadın ve aile sadece roman ve hikâyelerin değil şiirlerin de konusu olmuştur. Bu temaları işleyen, kadınların eğitiminin önemini vurgulayan şairlerden biri de Tevfik Fikret'tir. Ziya Gökalp, Mehmet Akif de, zamanın tartışma konularından olan kadın ve aile meseleleri ile ilgili yazılarının yanı sıra, şiirlerinde de geniş bir şekilde yer vermiştir. Böylece toplumun her tabakasına ulaşılarak kadının eğitimi, sosyalleşmesi ve modernleşmesi kabul edilmeye başlamıştır.

II. Meşrutiyet'in yaratmış olduğu özgür ortamda aydınlar, çeşitli yollarla fikirlerini dile getirerek her konuda tartışma ortamı yaratmışlardır. II. Meşrutiyet döneminde daha belirgin bir halde ortaya çıkan Batıcılık, İslamcılık ve Türkçülük gibi fikir akımlarının da düşünceler üzerindeki etkileri, yapılan tartışmalarda açık bir şekilde görülmektedir. II. Meşrutiyet Dönemi'nde eserleri ve çalışmalarıyla eğitime katkı sağlayan isimlerden birisi Ethem Nejat'dır. Maarif Müdürü olan Ethem Nejad, kadının eğitimi meselesini bir eğitimci olarak ele almış ve bu yolda önemli görüşler dile getirmiştir. Kadının eğitimini ve sosyal statüsünü değerlendirirken eski Türk yaşayış ve adetlerinden örnekler de vermiştir (Edhem Nejad, 1334: 151; Erdem, 2013: 46). Ethem Nejat, milletlerin yükselmesinin kadınlarından başlayacağını söyleyerek, kadınları iyi bir eğitim alması gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre; Annelerin eğitimi, eğitimin temeli ve esasıydı. Anne çocukların okul öncesi ve okul sonrası eğitimiyle meşgul olacak olan kişidir. Varsın riyaziyeyi halledemesin, Fransızca, Almanca konuşamasın, resim yapamasın, müzikte bir parçayı çalamasın fakat çocuğunu giydirmesini, beslemesini, büyütmesini bilsin, evinin gelir ve giderini bilsin ve ona göre evini idare etsin, eve yorgun gelen eşini memnun onun alemini teskin düşüncesini idrak edebilsin, çalışkan ve müteşebbis evlatlar yetiştirebilsin ister. Ancak bizim kadınlarımız, iyi eğitim alamadıkları için, çocuklarının vücudunu ve zekâsını da geliştirememişlerdir. (Edhem, 10 Ağustos 1327: 390-391; Erdem, 2013: 47). Bütün bunlar kadınların eğitimini gerekli kılmaktaydı.

Taşrada kız mekteplerinin olmaması sekiz yaşına giren kız çocuğunun büyümüş kabul edilerek okuldan alınmasına sebep olmuştur. Bundan dolayı her köyde olmasa bile büyük köylerde ve

kasabalarda geleceğin annelerini yetiştirecek iptidai mekteplerin açılması gerektiğine inanıyordu. Ayrıca, bu okullarda görev yapacak kadın öğretmenlerin yetişmesi için de kız öğretmen okullarının sayısının arttırılarak, taşrada her vilayet merkezinde, hiç olmazsa büyük vilayetlerde Darülmuallimatlar açılması öneriyordu. Ayrıca geleceğini müreffeh gören ve fedakârlık hissiyle donatılmış, vatanının ihtiyaçlarını iyi bilen bir öğretmenin görevine dört elle sarılacağını düşünüyordu (Edhem Nejad, 10 Ağustos 1327: 390-391).

Ayrıca kadınlar kurdukları dernekler ve yayın organları aracılığıyla temel hak ve çıkarlarını, eğitim hakkını savunulmayı üstlenmiş, kadınların hak ve çıkarlarında değişikliklere yol açmayı hedeflemişlerdir. Bu düşüncelerin dile getirildiği kaynak ise "Kadınlar Dünyası" dergisi olmuştur. Dergi aktif bir şekilde kadınlar için kadınların eğitimi için çalışmıştır (Güven, 2001: 66; Çakır, 1996: 101).

Sonuç olarak;

Tanzimat döneminden itibaren adeta modernleşmesinin simgesi haline gelen kızların eğitimi ve kadının pozisyonunu iyileştirmek amaçlanmıştır. Aydın kesim geleneksel kadın rollerini sorgulamaya, kadının eğitilmesi gibi konuları ele almıştır. Çeşitli dergilerde yazılar yazılmıştır. Kızların ortaöğretim düzeyinde eğitim almaları istenmiştir. Çekimser davranan ailelerin kızlarını okula göndermeleri istenmiş, daha iyi eğitim almaları anlatılmıştır. Fakat bazı düşünürler kadınların eğitilmesini her şeyden önce çocukların yetiştirilmesi açısından önemli görülüyor bazıları kadının eğitilmesini terbiyeli bir çocuk ve sevgiye dayanan bir karı-koca ilişkisi, huzurlu bir aile hayatı için bazıları da toplumun ilerlemesine ve refahına katkı sağlayacağı için önemli görmekteydi.

Görülüyor ki; kadınların eğitilmesi fikrine sıcak bakan bunu toplumun sorunu olarak gören düşünürler kadınların eğitilmesi konusunda fikir birliği içerisinde bulunmuşlardır. Fakat eğitime gidilen yolda farklı düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Bazı düşünürler kadınların eğittim almasını iyi bir anne iyi bir eş olması için isterken bazı düşünürler kadının temel hakkı olarak görmüş kendisi için bireyliği için eğitilmesini savunmuşlardır. Bütün düşünceler fikirler tartışmalar, katkılar ise Cumhuriyet döneminde kadının eğitimi için önemli bir temel oluşturmuştur.

Kaynakça

Ahmet Mithat Efendi, (2003). Çengi, Parıltı Yayınları, İstanbul

Ahmet Mithat Efendi, (2003). Jön Türk, haz.. Kazım Yetiş, TDK Yayınları, Ankara

Ahmet Mithat Efendi, (2008). Felsefe-i Zenân, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2008

Akyüz, Y. (2013). Türk Eğitim Tarihi, Pegem Yayınları, İstanbul

Batıialam, D. (2002). "Meşrutiyet Döneminde Kadınları Eğitmek İçin Yazılmış Bir Eser: Mir'atü'l-Beyt", Doğu Akdeniz Üniversitesi Kadın Araştırmaları ve Eğitimi Merkezi Kadın Araştırmaları Dergisi, S.3 (1), s.165-179.

Berkes, N. (1978). Türkiye'de Çağdaşlaşma, Doğu-Batı Yayınları

Çakır, S. (1996). Osmanlı Kadın Hareketi, Metis Yayınları, İstanbul

Çeri, B. (2000). "Bir Kadın ve Ahmet Mithat Efendi", Tarih ve Toplum, 34-203, Kasım

DOĞAN, İ. (2006). " Münif Mehmet Paşa", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, C. 32, İstanbul

Erdem, T. Y. (2013). II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyete Kızların Eğitimi, TTK Yayınları, Ankara

Ergin, O. N. (1977). Türk Maarif Tarihi, C. I-V. İstanbul

Ethem Nejad. "Türkiye'de Kız Mektepleri ve Terbiyesi", Türk Kadını, S. 10, 26 Eylül 1334

Ethem Nejat. "Kız Mektepleri", Sırat-ı Müstakim, C. VI. S. 156

Ethem Nejat. "Neden Muallime Yetiştiremiyoruz" Sırat-ı Müstakim, C. VI, S. 155, 10Ağustos 1327

Fatma Aliye. "Talim ve Terbiye-i Benat-ı Osmaniye" Hanımlara Mahsus Gazete, S. 37, 20 Recep 1313/25 Kanunievvel, 1311

Güven, İ. (2001). "Tanzimat'tan Cumhuriyete Kadın Eğitimi Düşüncesinin Gelişimi" C. 34, S. 1, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak. Dergisi, Ankara

KAFADAR, O. (1997). Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma, Vadi Yayınları, Ankara

KARACA, Ş. (2010). Şemsettin Sami ve Kadınlar, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Vol. 3/13, s. 137, ss.136-146

Karaca, Ş. (2013). Modernleşme Döneminde Kadın Eğitiminin Niteliğine Yönelik Farklı Yaklaşımlar" UHBAB, Kış Dönemi, C. 2, Sayı 3, ss. 1-11

Kavcar, C. (1974). II. Meşrutiyet Devrinde Edebiyat ve Eğitim 1908-1923, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara

Kızıltan, M. (1993). Fatma Aliye Hanım, Yaşamı, Sanatı, Yapıtları ve Nisvan-ı İslam, Mutlu Yayıncılık, İstanbul

Koçer, H. A. (1991). Türkiye'de Modern Eğitimin Doğusu ve Gelişimi (1773–1923), MEB Yayınları, İstanbul

Köprülü, O. F. (1971). "Münif Paşa'nın Hayatı ve Tahran Sefirlikleri Münasebetiyle İran Hakkında Bazı Vesikalar" İran Şehinşahlığı'nın 25000. Kuruluş Yıldönümüne Armağan, İstanbul, s. 277-293

Kuran, E. (1981). "Osmanlı İmparatorluğu'nda İnsan Hakları ve Sadık Rıfat Paşa", VIII. Türk Tarih Kongresi (11-15 Ekim 1976), C. II, Ankara, ss. 1449-1453.

Kurnaz, Ş. (1997). Cumhuriyet Öncesi Türk Kadını, MEB, İstanbul

Namık Kemal, "Aile", İkdam, S.56, 7 Teşrinisani, 1288/ 1871

Namık Kemal, "Bizde Ahlakın Hali " , İbret, S. 124, 27 Muharrem 1290

Namık Kemal, "Maarif", İbret, S. 16, 28 R 1289,

Namık Kemal, "Terbiye Nisvan" , Tasvir-i Efkar, no: 457, 29 Kanunisani 1283

Okay, O. (1991). Batı Medeniyeti Karşısında Ahmet Mithat Efendi, , Ankara, MEB Yayınları

Ortaylı, İ. (1995). İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı, İletişim Yayınları, İstanbul

Sadık Rıfat Paşa (2006), "Avrupa Ahvaline Dair Risale," haz. Mehmet Kaplan, İnci Enginün vd., Marife, Yıl 6, sayı, s. 461-468

Seyitdanlıoğlu, M. (1996). "Sadık Rıfat Paşa ve Avrupa Ahvaline Dair Risalesi" Liberal Düşünce, S. 3, (Yaz)

Şemsettin Sami. (1879). Kadınlar, Mihran Matbaası, İstanbul, 1879

Uğurcan, S. (1992). "Tanzimat Devrinde Kadının Statüsü", 150. Yılında Tanzimat, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, s.497-510

TÜRKİYE'DE "EĞİTİM TARİHİ" ALANINDA YAPILMIŞ DOKTORA TEZLERİNDEKİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÖNLEMLERİNİN İNCELENMESİ*

Arş. Gör. Eyüp CÜCÜK[a]

Doç. Dr. Ayhan DOĞAN[b]

[a,b]Gaziantep Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki üniversitelerde eğitim tarihi alanında yapılan doktora tezlerinin bilimsel geçerlik ve güvenirliğini incelemek ve değerlendirmektir. Eğitim tarihi alanındaki doktora tezlerinin bilimsel geçerlik ve güvenirlik önlemleri açısından bütüncül bir analizinin, tezlerde ortaya çıkan bilgi birikimini değerlendirme ve yeni yapılacak araştırmalara yön verme bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Betimsel nitelikteki bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırma verileri doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Dairesi Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi Tez Otomasyon Sistemi'nde ulaşılabilir nitelikteki doktora tezleri birer doküman olarak incelemeye alınmıştır. "Eğitim Tarihi/Türk Eğitim Tarihi" anahtar kelimeleriyle yapılan tarama işlemi sonucunda, elde edilen veriler, yüzde ve frekans analizi ile birlikte betimsel içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Doktora tezlerinde kullanılan geçerlik güvenirlik önlemleri açısından frekans ve yüzdelik dağılımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; -yaklaşık olarak- tezlerin %48'inde söz konusu geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin alındığı; %52'sinde ise alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle ortalama her iki tezden biri, bilimsel araştırma yöntemi kitaplarında belirtilen geçerlik-güvenirlik önlemlerine sahip değildir. Araştırmanın bu yöndeki bulgu ve sonuçları, tezlerin bilimsel değeri hakkında yorum yaparken ihtiyatla kullanılmalıdır. Söz konusu geçerlik ve güvenirlik önlemlerine yapılan tezlerde dikkat edilmiş; ancak bu, araştırma raporuna yani teze kaydedilmemiş olabilir.

Anahtar kelimeler: Eğitim Tarihi, Doktora Tezleri, Geçerlik, Güvenirlik.

AN INVESTIGATION ON THE VALIDITY AND RELIABILITY STRATEGIES OF THE DOCTORAL DISSERTATIONS IN THE DISCIPLINE OF "HISTORY OF EDUCATION" IN TURKEY

Abstract

The aim of this study was to examine and evaluate the validity and reliability of doctoral dissertations in the discipline of "History of Education" in Turkey. Such kind of a holistic analysis is thought to be important for the relevant literature in terms of evaluating the emergent accumulation of knowledge and give direction to future research. It was a descriptive study designed with qualitative research methodology. The research data were obtained through document analysis technique. All the doctoral dissertations available in the database of National Thesis Center of the Turkish Council of Higher Education were taken into consideration as the source of documentation. As a result of the scanning procedure operated with the key words of "history of education/ history of Turkish education", The obtained data were analyzed through descriptive content analysis technique together with percentage and frequency analyses. The examination of the findings about the frequency and percentage distributions regarding validity and reliability strategies in doctoral dissertations, it was concluded that approximately 48% of them had validity and reliability strategies taken while it was not the case for the 52% of them. In other words, one of two dissertations did not taken the validity-reliability strategies into consideration recommended by the research methodology sources. However, this finding of the research should be used carefully when interpreting about the scientific value of dissertations as there may be some shortcomings in reporting phase. It is possible that the validity and reliability measures were taken into account but not reported explicitly by the dissertations in question.

Keywords: History of Education, Doctoral Dissertations, Validity, Reliability.

* Bu çalışma, Eyüp CÜCÜK'ün, Doç. Dr. Ayhan DOĞAN danışmanlığında Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Ana Bilim Dalı'nda tamamlamış olduğu yüksek lisans tezinin bir bölümü esas alınarak hazırlanmıştır.

Giriş

Bilimsel bir araştırmanın değeri geçerlik ve güvenirlik olmak üzere iki temel ölçüte göre şekillenir. Sharan B. Merriam (2013)'a göre geçerlik ve güvenirlik; herhangi bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerinin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile bulgularının sunulması aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardır (Merrriam, 2013:200-203). Bu kaygılar bilimsel araştırmaların nicel yöntemle ya da nitel yöntemle gerçekleştirilmesine bağlı olarak değişmektedir. Nicel araştırmalarda; araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, desenin, bulgu ve sonuçların belirlenmiş nicel istatistiksel, deneysel çalışmalarla test edilmesi ve sonuçların okuyucuya rapor edilmesi şeklinde gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik, bilimselliği belirleyen en önemli iki ölçüt olarak görülmektedir. Nitel araştırmalarda ise geçerlik ve güvenirliği sağlamak için farklı yöntemler izlenir. Nitel araştırmalar, sosyal bir olay ve olgunun varlığını anlamaya çalışır. Algıların ve olayların kendi doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulması için çaba sarf eder (Yıldırım ve Şimşek, 2011:39). Bu temel özellikleri itibariyle nitel araştırmalardaki geçerlik ve güvenirlik konusu nicel araştırmalarla büyük ölçüde farklılaşmaktadır.

Nitel araştırmalarda geçerlik, bulguların doğruluğunu değerlendirmedir (Creswell, 2015:249). Bunu sağlamak için araştırma verilerinin elde edildiği kaynağa yeterince yoğunlaşma, araştırmanın tüm süreçlerini detaylı ve yoğun bir şekilde betimleme yapılabilir. Böylelikle, araştırmanın doğruluğu ve dolayısıyla geçerliği artırılabilir. Diğer yandan güvenirlik ise araştırmanın inandırıcılığını artırmaya yönelik bir çabadır. Araştırma verilerinin güvenilir kaynaklardan seçilmesi, verilerin toplanması ve analizi süreçlerinde mümkün olduğunca şeffaf ve yansız davranılması, söz konusu bu süreçlerin araştırma raporunda detaylı bir şekilde tasvir edilmesi, ulaşılan araştırma sonucunun incelenen verilerle teyit edilebilir olması vb. özellikler araştırmanın bilimselliğini ve güvenirliği artıran hususlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:265). Bu iki kavrama ilişkin farklı açıklamalardan doğan benzerlikten dolayı nitel bir araştırmada, geçerlik için alınan önlemlerin güvenirliğin sağlanmasına da destek olduğu söylenebilir.

Genel olarak bilimsel bir araştırmada yer alması gereken geçerlik ve güvenirlik önlemlerine ilişkin araştırmacıların farklı tanımlama ve sınıflamalar üzerinde durdukları, buna karşın benzer geçerlik ve güvenirlik önlemlerine değindikleri görülmüştür. Bu doğrultuda yaygın olarak kullanıldığı düşünülen bilimsel araştırma yöntemleri kitaplarında önerilen geçerlik ve güvenirlik önlemleri, aşağıda yer alan tabloda ortaya konulmuştur.

Tablo 1. Araştırma yöntemleri kitaplarında önerilen temel geçerlik ve güvenirlik önlemleri[14]

	Önerilen Önlemler	**Best ve Kahn (2014)**	**Bogdan ve Biklen (2007)**	**Brinberg ve McGraft (1985)**	**Büyüköztürk vd. (2014)**	**Cresweell (2015)**	**Fraenkel ve Wallen (2015)**	**Johnson ve Christensen (2008)**	**Merriam (2013)**	**Miles ve Huberman (1994)**	**McMillan ve Schumaher (2014)**	**Patton (2014)**	**Yıldırım ve Şimşek (2011)**	**Kütükoğlu (2014)**	**Özçelik (2011)**
Geçerlik Önlemleri	1. Veri toplama aracı ve sürecinin açıklanması		X	X	X				X	X	X		X	X	X
	2. Veri analiz sürecinin açıklanması			X	X				X				X	X	X
	3. Varsayımlar ve sınırlıkların betimlenmesi		X	X	X								X	X	X
	4. Veri kaynağı-Evren/Örneklem özelliklerinin açıklanması			X	X				X	X	X		X	X	X
	5. Veri kaynağı-Evren/Örneklem seçim şeklinin belirtilmesi			X					X				X		
	6. Katılımcı gönüllülüğünün alınması								X		X				
	7. Araştırmanın uygulama sürecinin betimlenmesi			X			X		X			X			
	8. Araştırmacının rolünün betimlenmesi	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		
	9. Kullanılan yöntemin seçim gerekçesinin açıklanması						X						X		
	10. Geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin açıklanması	X		X			X								
	11. Veri kaynağı-Evren/Örneklemin tanımlanması			X					X		X				

[14] Bu tablo (TOPU, BAYDAŞ, TURAN BUDAK, GÖKTAŞ, 2013)'ten revize edilerek alınmıştır.

Güvenirlik Önlemleri	12. Uzman görüşünün alınması	X		X	X	X		X	X	X	X				
	13. Güvenirlik hesaplamalarının belirtilmesi			X	X		X								
	14. Veri-Kaynak çeşitlemesi yapılması		X	X	X	X		X	X	X			X	X	X
	15. Kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önlenmesi	X	X		X				X				X		
	16. Meslektaş değerlendirmesi yapılması	X				X		X	X						
	17. Değerlendiriciler arası güvenirlik çalışmasının yapılması	X			X	X		X	X	X	X	X	X		
	18. Katılımcı görüşünün (kontrolünün) alınması		X		X	X		X	X			X			
	19. Veriler arasında tutarlığın kontrol edilmesi		X		X		X		X	X	X	X	X		
	20. Uzmanlarca dil kontrolünün yapılması														
	21. Veri kaynaklarının "İç tenkit" yöntemiyle incelenmesi													X	X
	22. Veri kaynaklarının "dış tenkit" yöntemiyle incelenmesi													X	X

Yukarıdaki tabloda belirtildiği üzere veri toplama aracının, uygulama ve veri analiz sürecinin açıklanması, örneklem özelliklerinin ve seçim şeklinin belirtilmesi bilimsel araştırma yöntemleri kitaplarında önerilen geçerlik önlemleri arasındadır. Bununla birlikte araştırmanın varsayım ve sınırlıklarının açıklanması, araştırmacının rolünün betimlenmesi de alanyazında önerilen geçerlik önlemleri arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra uzman, katılımcı ve akran görüşünün alınması, güvenirlik hesaplamalarının belirtilmesi, çeşitleme yapılması, veriler arasında tutarlığın kontrol edilmesi, değerlendiriciler arası güvenirlik çalışması yapılması ise önerilen güvenirlik önlemleri olarak alanyazındaki araştırma yöntemleri kitaplarında belirtilmiştir.

Tabloda geçerlik ve güvenirlik olarak ikiye ayrılmış bir şekilde verilen bu önlemlerin, birbirinden keskin bir çizgiyle ayrılmadığı, hem geçerliliğe hem de güvenirliğe katkısı olduğunu belirtmek gerekir. Bu listeye ek olarak, araştırma raporunun yazımına, bu yazımda dikkat edilecek geçerlik ve güvenirlik

hususlarına dair bilgiler içeren daha birçok bilimsel araştırma yöntemi kitap ve makale çalışması mevcut olup bu liste genişletilebilir. Bilim dünyasında yaygın olarak kullanılan araştırma yöntemleri kitaplarında önerilen; geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin araştırmalarda ne düzeyde kullanıldığının belirlenmesi, çalışmaların bilimsel değerinin artırılması açısından önemlidir. Bununla birlikte, bu çalışma ile araştırmacılara, çalışmalarının geçerlik ve güvenirliklerinin artırılması noktasında temel olarak alabilecekleri önlemler açısından önemli bir rehber niteliğindedir.

Bu araştırmada, eğitim tarihi konusunda yapılmış olan lisansüstü tezlerde alınan geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla esas olarak şu araştırma sorusuna cevap aranmıştır: *"Türkiye'deki üniversitelerde eğitim tarihi konusunda yapılmış doktora tezlerinde alınan geçerlik ve güvenirlik önlemleri nelerdir?"*.

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde desenlenmiş, betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırma, var olan bir olayı, birey ya da grubun özelliklerini var olduğu şekilde tanımlayan, var olan durumu nicel ya da nitel yönden betimleyen bir araştırma türü olarak ifade edilmektedir (Karasar, 1998). Bu araştırmada da eğitim tarihi alanında yapılmış doktora tezlerinin betimsel olarak incelenebilmesi için, doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme, Yıldırım ve Şimşek (2011:187)'in belirtiği üzere; *araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini* içermektedir. Aynı şekilde, bu araştırmada eğitim tarihi alanındaki doktora tezlerinin geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin bütüncül bir değerlendirmesini yapabilmek için YÖK Ulusal Tez Merkezi otomasyon sistemi üzerinden tarama yapılmıştır. Tez merkezi otomasyonunda 2016 yılına kadar sisteme yüklenmiş olan eğitim tarihi alanındaki 102 doktora tezinden ulaşılabilir nitelikteki 61 doktora tezi, birer doküman olarak incelemeye alınmıştır. Araştırma verileri yüzde ve frekans hesaplamaları yapılarak çözümlenmiştir. Tüm bu özellikleri itibariyle bu araştırma, nitel araştırma yöntem ve yaklaşımlarıyla gerçekleştirilmiş bir çalışmadır.

Bulgular

Bilindiği üzere araştırma yöntemleri kitaplarında bilimsel bir araştırmanın geçerliği ve güvenirliğini artırmak için birçok önlem yer almaktadır. Bu araştırmada incelemeye alınan doktora tezlerinin, -bir bakıma- sosyal bilimlerin çatısı altındaki tarih bilimi araştırmaları olmaları nedeniyle, söz konusu geçerlik güvenirlik önlemlerinin tamamı göz önünde bulundurulmamıştır. Tarih bilimi araştırma alanının doğası gereği birtakım önlemler elenerek tez incelemesinde kullanılacak olan kontrol listesinin tarih araştırmaları için uygun olması sağlanmıştır. Bu çerçevede, araştırmada tam metinlerine ulaşılarak incelenen toplam 61 doktora tezlerindeki geçerlik güvenirlik önlemlerini ortaya

çıkarabilmek adına kontrol listesinde yer alan önlemler ile analiz sonucundaki frekans ve yüzdelik değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 2. Doktora tezlerindeki geçerlik ve güvenirlik önlemlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Önerilen Önlemler	**(f)**	**(%)**
1. Veri toplama aracı ve sürecinin açıklanması	51	84
2. Veri analiz sürecinin açıklanması	35	57
3. Kapsam ve sınırlıkların betimlenmesi	59	97
4. Veri kaynağı özelliklerinin açıklanması	49	80
5. Veri kaynağının tanımlanması	46	75
6. Veri kaynağı seçim şeklinin belirtilmesi	44	72
7. Araştırmanın uygulama sürecinin betimlenmesi	37	61
8. Kullanılan yöntemin seçim gerekçesinin açıklanması	29	48
9. Geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin açıklanması	8	13
10. Uzman görüşünün alınması	7	11
11. Güvenirlik hesaplamalarının belirtilmesi	2	3
12. Kaynak çeşitlemesi yapılması	54	89
13. Veriler arasında tutarlılığın kontrol edilmesi	45	74
14. Uzmanlarca dil kontrolünün yapılması	1	1
15. Veri kaynaklarının "İç tenkit" yöntemiyle incelenmesi	3	3
16. Veri kaynaklarının "dış tenkit" yöntemiyle incelenmesi	3	3
TOPLAM	**61**	**%100**
Frekans ve yüzde değerlerinin aritmetik ortalaması:	**30**	**48**

Yukarıdaki tabloda Türkiye'deki üniversitelerde eğitim tarihi alanında yapılan ve YÖK Ulusal Tez Merkezinde kayıtlı olan 61 doktora tezinin bilimsel geçerlik ve güvenirlik önlemlerine sahip olma durumuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır. 61 doktora tezinin genel ortalaması dikkate alındığında, %48'inde geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin araştırma yöntemleri kitaplarında belirtildiği şekilde alındığı görülmektedir. Genel ortalamanın geriye kalanını oluşturan %52'lik kısımdaki tezlerde ise geçerlik ve güvenirlik önlemleri alınmamıştır. Buradan hareketle, araştırmada incelemeye alınan -yaklaşık olarak- her iki tezden birinin bilimsel araştırma yöntemi kitaplarında belirtilen geçerlik-güvenirlik önlemlerine sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Tezlerdeki bilimsel geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, 1987-2016 yılları arasında eğitim tarihi alanında Türkiye'de yapılmış 97 doktora tezi araştırmasının tam metnine ulaşılabilen 61 tanesi incelenmiştir. Doktora tezlerinde kullanılan geçerlik güvenirlik önlemleri analiziyle ortaya çıkan frekans ve yüzdelik dağılımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; -yaklaşık olarak- tezlerin %48'inde söz konusu geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin alındığı; %52'sinde ise alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle ortalama her iki tezden biri, bilimsel araştırma yöntemi kitaplarında belirtilen geçerlik-güvenirlik önlemlerine sahip değildir.

Araştırmanın bu yöndeki bulgu ve sonuçları, tezlerin bilimsel değeri hakkında yorum yaparken ihtiyatla kullanılmalıdır. Söz konusu geçerlik ve güvenirlik önlemlerine yapılan tezlerde dikkat edilmiş; ancak bu, araştırma raporuna yani teze kaydedilmemiş olabilir. Dolayısıyla buradaki bulgu ve sonuçlardan yola çıkarak tezlerin bilimsel geçerliği ve güvenirliği üzerine kesin bir değerlendirmede bulunmak yanlış sonuçlara ulaşılmasına sebep olabilir. Örneğin başlıkları, *"Türk Yükseköğretiminde İşletme Eğitimi (1883-1954); Türkiye'de Yabancı Okullar ve Azınlık Okulları (1925-1926)"* şeklindeki doktora tezlerinde araştırmanın kapsam ve sınırlıklarının tez metninin giriş bölümünde veya ayrı bir başlık altında belirtilmemiş olsa bile; bu araştırmaların konu, zaman, mekan sınırlıkları belirlenmiş ve belli kaynaklar kapsamında ele alınmış olduğu başlıklardan anlaşılabilmektedir. Bu çerçevede düşünüldüğünde, tarih araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin çeşitli şekillerde alındığı; ancak bu hususların araştırmaların metin içerisinde açık seçik rapor edilmeyebildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte tezlere ilişkin yapılacak değerlendirmelerde, şu temel hususların göz önünde bulundurulması gerekmektedir:

- *Tarih alanı yazıcılığı çerçevesinde değerlendirildiğinde bu geçerlik-güvenirlik önlemlerinin araştırmada açık bir şekilde yer almasıyla ilgili bir geleneğin henüz tam anlamıyla oluşmamış olması,*
- *Tezleri yapan araştırmacıların bu konuda yönlendirilmemeleri,*
- *Üniversitelerin tez yazım kılavuzlarının bu yönde bir kural içermemesi vs.*

Bilimsel araştırma yöntemleri kitaplarında, geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin araştırmanın bilimsel değerini artıracağı ifade edilmekle birlikte; bu önlemlerin bir kısmının veya tamamının bir araştırmada yer almaması, araştırmanın bilimsel değerinin kaybolacağı anlamına gelmemektedir. Bir araştırmanın tam olarak bilimsel değerinin tespiti meselesi, söz konusu araştırmanın bilimin temel ilke ve yöntemlerine uygunluğu, alan uzmanlarının çeşitli şekillerdeki (yayın hakemliği, tez jüri üyeliği vb.) görüş ve değerlendirmesi, daha önceden belirlenmiş ve alanda kabul görmüş araştırma standartlarına uygunluğu vs. gibi birçok farklı parametre çerçevesinde ayrıntılı incelemeler sonucu yapılabilir.

Bu araştırmada da görüldüğü üzere, sosyal bilimlere yönelik olarak yazılmış olan bilimsel araştırma yöntemleri kitaplarında, araştırma yazımı için dikkat edilmesi gereken, araştırmanın bilimsel geçerliğini ve güvenirliğini artıran çok çeşitli unsurlardan/kriterlerden bahsedilmekte ve ortaya bir bilimsel araştırma yazım şablonu konulmaktadır. Bu şablonun, sosyal bilimlerin çatısı altındaki farklı bilim dalları açısından farklı şekillerde algılandığı anlaşılmaktadır. Kimi sosyal bilim alanlarında bu şablonu temel alan eserler üretilirken; tarih alanı gibi kendine özgü araştırma yöntem ve teknikleri olan kimi alanlarda ise bu şablona uygun araştırma yazımına dikkat edilmediği görülmektedir. Bu noktadan

hareketle ortaya çıkan *Sosyal bilimlerde ortak bir araştırma yazım şablonu olmalı mı / ne şekilde olmalı?* şeklindeki sorular başka araştırmalara konu olarak incelenebilecek niteliktedir.

Öte yandan, bu araştırmada incelenen doktora tezlerine ve tarih biliminin farklı alanlarında yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin çeşitli şekillerde alındığı; ancak bu hususların, araştırma metinlerinde açık seçik rapor edilmeyebildiği anlaşılmaktadır. Türkiye'de çağdaş tarih yazıcılığı çerçevesinde değerlendirildiğinde, söz konusu önlemlerin araştırmada açık bir şekilde yer almasıyla ilgili bir geleneğin henüz tam anlamıyla oluşmamış olduğu, dolayısıyla araştırmacıların bu konuda yönlendirilmedikleri söylenebilir.

Kaynakça

Best, J. W. and Kahn, J. V. (2014), *Research in Education,* 10th Edition, USA: Pearson Education Limited.

Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007), *Qualitative Research For Education,* 5th Edicition, USA: Pearson Education Limited.

Brinberg, D. and Mcgrath, J. E. (1985), *Validity And The Research Process*, Newbury Park, CA: Sage Publications.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014), *Bilimsel araştırma yöntemleri,* (18. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2015), *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (3. Baskıdan çeviri), Çev. Ed: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2015), *How To Design and Evaluate Research İn Education,* 9th Edition, USA: McGraw Hill Education.

Johnson, B. and Chrıstensen, L. (2008), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, And Mixed Approache*s, 3rd Edicition, USA: Sage Publications.

Karasar, N. (1998), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Sekizinci Baskı, Ankara: Nobel.

Kütükoğlu, M. S., (2014), *Tarih Araştırmalarında Usul*, 2. Baskı, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Mcmillan, J. H. and Schumacher, S. (2014), *Research İn Education: Evidence Based İnquiry* 7th Edition, England-London: Pearson Education Limited.

Merriam. S. B. (2013), *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, 3. Basım, Çev. Ed: Selahattin Turan, Ankara: Nobel.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994), *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis,* 2nd Edition, USA: Sage Publications.

Özçelik, İ. (2011), *Tarih Araştırmalarında Yöntem ve Teknikler,* Ankara: Nobel.

Patton, M. Q. (2014), *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (Qualitative Research& Evaluation Methods),* (3. Baskıdan çeviri), Çev. Ed: Mesut BÜTÜN; Selçuk Beşir DEMİR, (1. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Topu, F. B., Baydaş, Ö., Turan Budak, Z., Göktaş, Y. (2013), Öğretim Teknolojisi Araştırmalarında Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri, *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(1), (110-126).

Yıldırım, A. And Şimşek, H. (2011), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* 8. Baskı, Ankara: Seçkin.

BİZANS İMPARATORLUĞU'NDA YÜKSEK ÖĞRETİM (1204-1453)

Arş. Gör Ali GENÇ

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Özet

Kökenleri geç antik döneme kadar uzanan Bizans eğitim sistemi Roma geleneği, Grek kültürü ve Hristiyanlık unsurları üzerine inşa edilmiştir. Helenistik dönemden miras kalan ve Romalılar tarafından devam ettirilen üç aşamalı eğitim sistemi Bizans imparatorluğu döneminde de varlığını ana hatlarıyla korumuştur. Bizans eğitim sisteminin son aşamasını teşkil eden yüksek öğretim üniversiteler ile patrikhane okulları tarafından yürütülmüş ve bu kurumlar faaliyetlerine imparatorluğun ilk dönemlerinden XIII. yüzyıl başlarına kadar devam etmiştir. Ancak Bizans İmparatorluğu'nun politik varlığı açısından tam bir felaket olarak nitelenebilecek olan IV. Haçlı seferi Bizans eğitim geleneğinde bazı değişimlere ve yeni bir dönemin başlamasına sebep olmuştur. İstanbul'un 1204'te Haçlılar tarafından işgal edilmesinden sonra şehirden ayrılan Bizans asilzadeleri Haçlıların ulaşamadığı Bizans topraklarında yeni devletler kurmuşlardır. Bu devletlerden biri olan İznik imparatorluğu Bizans eğitim geleneğini devam ettirmeye çalışmış ve yüksek öğretim faaliyetlerine destek vermiştir. Böylece eğitim faaliyetleri İznik'te yoğunlaşmış ve Bizans yüksek öğretiminde yeni bir dönem başlamıştır. Bu çalışma IV. Haçlı seferinden Bizans İmparatorluğu'nun yıkılışına kadar geçen süreçte faal olan yüksek öğretim kurumları, ders içerikleri, kitaplar ve yüksek öğretimde tanınmış şahsiyetler hakkında bilgi vermeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Bizans, Eğitim Yüksek Öğretim, Üniversite.

HIGHER EDUCATION IN BYZANTINE EMPIRE (1204-1453)

Abstract

The Byzantine education system, which dates back to the late antiquity, was built on Roman tradition, Greek culture and Christianity. The three stage education system which inherited from the Hellenistic period and perpetuated by the Romans preserved its existence in the Byzantine Empire. Higher education which constitute the last stage of Byzantine education system was conducted by the universities with patriarchate schools and their activities continued from the first periods of empire until the beginnings of XIII. century. But the IV. Crusade which can be characterized a complete disaster in terms of the political existence of Byzantine Empire, conduced a new period and some changes in tradition of Byzantine education. Byzantine nobles who left the city after the occupation of İstanbul in 1204 by the crusades established new states in Byzantine lands where the Crusades could not reach. One of these states, the Empire of Nicea tried to maintain the tradition of Byzantine education and supported the higher education activities. Thus, the education activities were concentrated in Iznik and a new era began in the Byzantine higher education This study aims to acquaint on course contents, books, distinguished figures in higher education and the higher education institutions which were active at the period from the IV. Crusade until the collapse of Byzantine Empire.

Keywords: Byzantine, Education, Higher Education, University.

Giriş

Bizans eğitim sistemi Roma mirası ile Grek dili ve Hristiyan kültürünün birleşiminden meydana gelmiştir. Bizans dünyasında eğitimin temel hedefleri; Grek diline hakim olmak ve iyi bir Hristiyan olmak şeklinde idealize edilmiş, bu amacı gerçekleştirmek için devlet ve kilise birlikte hareket etmişlerdir. Kilise genel olarak eğitimin her kademesinde kendisini gösterirken devlet eğitimin yüksek öğretim kademesine ağırlık vermiştir. Devletin yüksek öğretime olan ilgisi, imparatorluğun çeşitli yönetim kademelerinde çalışabilecek eğitimli insan ihtiyacını karşılama amacıyla yakından ilişkilidir(Tsampis,1964).

Bizans İmparatorluğu'nda eğitim çocukların altı-yedi yaşlarında ilk öğretime girmesi ile başlıyordu. Her biri üç-dört yıl süren ilk ve orta öğretim kademelerinden sonra yüksek öğretim başlıyor ve imparatorluğa bağlı üniversiteler ile Ortodoks Kilisesi'ne bağlı Patrikhane Okulu'nda üniversite seviyesinde eğitim veriliyordu. Bunların dışında dönemin meşhur ilim adamları tarafından kurulan özel okullar ile sadece din eğitimi veren manastır okulları da bulunmaktaydı(Constantinides,1982).

Bizans İmparatorluğu'nda üniversite seviyesinde eğitim veren kurumların oluşumu imparator Büyük Konstantinos dönemine kadar gitmektedir. İstanbul'u "Nea Roma" adıyla başkent ilan eden imparator Konstantinos (324-337) kenti cazibe merkezi getirmek adına bir takım imar faaliyetleri başlatmış ve kente bir eğitim geleneği de kazandırmaya çalışmıştır. Bu amaçla dönemin ünlü eğitmenlerini ve öğrencilerini İstanbul'a davet eden imparator bir süre sonra kentte yanında kütüphanesi ile birlikte ilk yüksek öğretim kurumunu açmıştır. İstanbul'da kurulan bu ilk üniversite 425 yılında II. Theodosius döneminde yeniden organize edilerek "Pandidaktirio" adıyla faaliyet göstermeye başlamıştır. VII. yüzyıla gelindiğinde imparator Phocas (602-610) tarafından kapatılan ve ardından Heraclius (610-641) döneminde tekrar açılmış olan üniversitenin faaliyetleri 8. yüzyıldaki ikonaklast dönemde sekteye uğramış ancak imparator III. Mihail döneminde Caesar Bardas tarafından tekrar yapılandırılarak Magnavra Sarayı'nda faaliyete geçmiştir. XI. yüzyılda ise imparator Konstantinos Monomahos (1042-155) üniversiteyi reforma tabii tutarak "Hukuk" ve "Felsefe" okulu adı altında iki ayrı eğitim kurumu oluşturmuş ve bu okullar 13. yy başlarına kadar faaliyete devam etmiştir(Kyriakis,1971).

Üniversite seviyesinde eğitim veren bir diğer kurum olan Patrikhane okulu ise yüksek ilahiyat eğitiminin merkezi konumunda olup V. yüzyıldan beri faaliyetlerine devam etmekte idi. Ancak burada ilahiyat dışında felsefeden müziğe kadar pek çok alanda eğitim verilmekte idi(Browning,1962,167-168). Özellikle XII. yüzyıl yüksek öğretimde üniversitenin ikinci planda kalıp patrikhane okulunun ön plana çıktığı dönem olarak dikkat çekmektedir ancak 1204'te İstanbul'un Haçlı orduları tarafından

işgali Bizans yüksek öğretiminde değişikliklere yol açacak ve üniversite ile patrikhanenin konumları değişecektir(Constantinides,1982).

Roma döneminden kalan eğitim mirasını devam ettiren Bizans İmparatorluğu'ndaki yüksek öğretim kurumlarında felsefe, hukuk ve tıp, dilbilgisi, retorik ve Quadrivium gibi belli başlı alanlarda eğitim verilmiş, ancak 1204 sonrası dönemde ön planda olan çalışma alanları felsefe, retorik, Quadrivium ve tıp eğitimi olmuştur.

Bizans yüksek öğretiminde felsefe öğretimi önemli bir yer tutmaktaydı. Felsefe kürsüsünde ders veren öğretmenler "hypatos ton philosophon" unvanıyla anılıyordu(Constantinides,1982). Derslerde daha çok Antik Yunan mirasına bağlı kalınıyor ve ana kaynak olarak Aristo ve Platon'dan faydalanılıyordu(Ierodiakonou,2004). Her ne kadar Aristo'nun metafizik ile ilgili görüşleri Hristiyan inancı için tehlikeli olsa da onun Organon adlı eseri ve mantık çalışmaları Bizans yüksek öğretiminde baş vurulan kaynaklardı. Aristo'ya kıyasla daha az kullanılmakla birlikte Plato'nun eserlerine de yer veriliyordu. Aristo'nun Platon'a göre daha çok tercih edilmesi kilisenin Platon'un görüşlerini kabul etmemesi ve Aristo'nun eserlerinin derste kullanılmaya daha uygun olması ile alakalıydı. Platon'un fikirlerine karşı kilisenin geliştirdiği tutum bazı filozofların İstanbul'u terk etmelerine sebep olmuştur(Runciman,2009). Ayrıca Aristo'nun eserlerine şerhler yapmanın çok yaygın olduğu bu dönemde devlete bağlı olmadan çalışan özel öğretmenler Aristo'nun bütün eserlerini kullanmış ve bahsedilen şerh geleneği imparatorluğun son günlerine kadar devam etmiştir.

Hem üniversitede hem de Patrikhane Okulu'nda felsefe eğitimi verilmekle birlikte kilisedeki felsefe eğitimi ilahiyat çalışmalarına yapılan bir giriş olarak algılanmakta ve Hristiyan öğretisine uygun düşecek şekilde öğretilmekteydi. Aslında kilise yüksek öğretimde üniversiteye göre daha baskın olduğu dönemlerde felsefi çalışmaları kendi prensiplerine göre yönlendirmeye çalışmıştır.

Bizans yüksek öğretiminde önemli bir yeri olan bir diğer disiplin de retorik idi. Hitabet ve ikna sanatı olarak tanımlanabilecek retorik sanatı Roma dönemindeki temel özellikleri ile Bizans İmparatorluğu'na miras kalmıştı. Retorik eğitimi imparatorluğun yönetim kademelerinde iyi bir konum elde etmek isteyenler için gerekli olduğundan kritik bir öneme sahipti. Başkentte eyaletlerde ya da dış ilişkilerde görev alacak yöneticilerin, kilise çalışanlarının festival ya da bir cenazede halka en iyi şekilde hitap etmesi sağlam bir retorik eğitimini gerektiriyordu. Nihayetinde iyi bir hatip olmak kişiye şöhret de kazandırıyordu ve bu da retorik eğitiminin kaliteli olması ile ilişkiliydi(Constantinides,1982).

Retorik eğitimi hem kilise hem üniversite tarafından verilen serbest bir eğitimdi. Kilisede retorik dersleri "maistor ton rhetoron" unvanı taşıyan profesörler tarafından veriliyordu. Retorik eğitiminde

özellikle Aphthonius'un "Progimnasmata" adlı eserinden ve Hermogenes'in çalışmalarından istifade ediliyordu. Retorik eğitimini tamamlayan öğrencinin konuşma ve yazı sanatında belli bir seviyeye ulaşmış olması beklenirdi. Eğitim sürecini tamamlayan öğrenciler kendi kompozisyonlarını oluşturabilecek seviyeye gelirdi. Retorik eğitiminde antik dönem kaynakları dışında Maximos Planoudes ve Georges Pachmyeres gibi son dönem Bizans bilim insanlarının da çalışmaları kullanılıyordu (Constantinides,1982).

Bizans yüksek öğretiminin son yüzyıllarında önem kazanan bir diğer çalışma alanı da Quadrivium idi. Quadrivium, aritmetik, geometri, astronomi ve müzik olmak üzere dört bölümden oluşan bir disiplin olup Derslerde Euclid, Diophantos ve Nikomachos gibi antik dönem yazarlarının ilgili eserleri kullanılmıştır(Kazhdan,1991). Esasında Quadrivium Bizans yüksek öğretiminde felsefenin anlaşılmasına yardımcı olacağı düşüncesiyle ilgi duyulan bir alan olmuştur. Örneğin Quadrivium'un dallarından biri olan geometrinin mükemmel bir zihinsel egzersiz olduğu ve geometri alıştırmalarının öğrenci zihnini felsefe öğrenmeye yatkın hale getireceği düşünülmüştür(Tsampis,1964). Bizans yüksek öğretiminde en çok çalışma alanı olan Quadrivium dalı astronomi olmuştur. Başta Batlamyus olmak üzere antik dönem kaynaklarının kullanıldığı astronomi dersleri kiliseye bağlı rasathanelerde gözlemler yapılarak ve küre-usturlap gibi materyaller kullanılarak yapılmıştır(Tsampis,1964).

Son olarak Bizans üniversitelerindeki önemli çalışma alanlarından biri de tıp eğitimidir. Tıp eğitimi Bizans kültüründe mühim bir yer tutan philantrophia (hayırseverlik) kavramı ile yakından alakalıydı. Tıp eğitimi sadece bu alanda uzmanlaşmak isteyenlere yönelik bir eğitim olmayıp üniversite öncesindeki eğitim kademelerinde bazı genel tıp bilgileri veriliyordu. Ancak bu alanın temel prensipleri ile ilgili derinlemesine eğitim üniversite seviyesinde gerçekleştiriliyordu. Öğrenciler teorik ve derinlemesine bilgiyi üniversitede öğrendikten sonra tıp eğitiminin en önemli aşaması olan uygulama kısmı için hastanelere geçiş yapıyordu. Genellikle manastırların içerisinde hizmet veren hastaneler gösteri yöntemi ve uygulamalar ile öğrencinin tecrübe edinmesini sağlıyordu. İstanbul'daki Pantokrator Manastırı (Zeyrek Camii) içerisindeki hastane bu tip uygulama alanlarına en güzel örnektir(Tsampis,1964).

A. IV. Haçlı Seferi ve İznik İmparatorluğu'nda Yüksek Öğretim

Bizans tarihinde genel olarak büyük bir kırılmaya sebep olan IV. Haçlı seferi 1204 yılında İstanbul'un Haçlı ordusu tarafından işgal edilmesi ile sonuçlanmış, bu olay imparatorluğun eğitim kurumlarına yıkıcı zararlar vermiştir. İşgal sırasında başkentten kaçan yönetici ve asiller farklı bölgelerde devletler kurmuşlardır. Bunlardan biri de Bizans imparatoru III. Aleksios Angelos'un damadı olan Theodoros Laskaris'in kurduğu İznik İmparatorluğu'dur(Ayönü,2014). Kendilerini Bizans İmparatorluğu'nun

sürgündeki temsilcisi olarak gören İznik imparatorları imparatorluğun dini ve kültürel mirasını da sahiplenmişler ve başkentteki yüksek öğretim faaliyetlerini devam ettirmeye çalışmışlardır.

İznik imparatorluğu, İstanbul'un Haçlılar tarafından işgal edilmesinden sonra Niketas Khoniates ve Nikolaos Mesarites gibi pek çok Bizans entelektüelinin sığındığı bölgelerden biri olmuştur ancak İstanbul'dan gelen entelektüellerin varlığına rağmen İznik'te okul binalarının, kütüphanelerin ve ders kitaplarının eksikliği yüksek öğretim faaliyetlerinin başlamasına engel olmuştur. Ayrıca henüz kurulmuş olan İznik İmparatorluğu öncelikli olarak siyasi varlığını sağlamlaştırmaya çalıştığından eğitim faaliyetleri ikinci planda kalmıştır (Constantinides,1982).

İznik imparatorları tüm bu olumsuz şartlar sebebiyle yüksek öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için farklı çözüm yolları denemeye başlamıştır. Bu faaliyetlerden ilki İznik İmparatoru III. Ioannes Vatatzes (1222-1254) tarafından gerçekleştirilmiş ve beş kişiden oluşan bir öğrenci gurubu, üniversite seviyesinde öğrenim görmeleri amacıyla 1234'te dönemin ünlü bilim adamlarından olan Theodore Hexapterygos'a gönderilmiştir(Akropolites,2007). İçlerinde George Akropolites'in de olduğu öğrenciler Hexapterygos'tan retorik ve şiir dersleri almış ancak Theodore Hexapterygos'un bir süre sonra ölmesi üzerine öğrenciler dönemin en ünlü filozofu olan Nikephoros Blemmydes'in manastır okulunda eğitim almaları için Efes'e gönderilmişlerdir(Akropolites,2007). Ioannes Vatatzes'in yüksek öğretim ile ilgili bir diğer faaliyeti de hakim olduğu şehirlerde kütüphanelerin kurulmasını sağlamaktır(Constantinides,1982). İmparator, yüksek öğretim ile ilgili kitapların eksikliğini gidermek amacıyla Nikephoros Blemmydes'den mantik ile ilgili eserler yazmasını istemiştir. Ayrıca Nikephoros Blemmydes'in 1239-1240 yılları arasında Selanik, Larissa, Athos ve Ohrid gibi şehirleri gezerek kitap toplaması da Ioannes Vatatzes'in kütüphane oluşturma çabaları ile bağlantılı görünmektedir(Kladova,2012;Macrides,1991a).

Nikephoros Blemmydes'in faaliyetlerinden memnun olan ve kendisiyle yakın ilişkiler içerisinde olan ve varisi Theodoros'un (Theodors II. Laskaris) eğitimine önem veren Ioannes Vatatzes, Blemmydes'i oğlunun özel öğretmeni olarak atamıştır(Angold,1975). Birkaç yıl sonra imparator yüksek öğretim ile ilgili yeni planlarını yürürlüğe koymuş ve 1245 sonu ya da 1246 yılı başlarında İznik'te üniversite seviyesinde eğitim veren eğitin kurumları oluşturarak bu kurumların başına geçmesi için Nikephoros Blemmydes'e teklif götürmüş ancak Blemmydes bu teklifi reddetmiştir. Teklif edilen makamın rahipler için uygun olmadığını düşünen Blemmydes, aynı tarihlerde imparatorluktaki özel öğretmenlik görevinden de ayrılarak öldüğü tahmin edilen 1272 yılına kadar Efes'te özel dersler vermeye devam etmiştir (Constantinides,1982; Kladova,2012).

Nikephoros Blemmydes'in teklifi reddetmesi yüksek öğretimde farklı şahsiyetlerin ön plana çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bunlardan en bilineni kendi özel okulunda dersler veren George Babouskomites'tir. Dönem kaynaklarında hayatı hakkında ayrıntılı bilgi bulunmayan Babouskomites'e ait bir özel okulun olduğu ve bu okulun İznik İmparatorluğu ile bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. George Babouskomites'in imparatorluğun yönetim tabakasıyla yaptığı yazışmalar onun İznik ile yakın ilişkiler içerisinde olduğunu göstermektedir. Özellikle, 1250 senesine ait olduğu düşünülen bir mektupta üst düzey yöneticilerden biri olan Ioannes Makrotos ile yazışarak ondan Aristo'ya ait bazı kaynakları göndermesini rica etmesi imparatorluk ile bağlantılı olduğunu ve imparatorluktan ekonomik destek aldığını düşündürmektedir. İmparator Ioannes Vatazes'in Nikephoros Blemmydes'e verdiğin desteği 1246 yılından sonra bir süre için George Babouskomites'e verdiği ve yüksek öğretim faaliyetlerini özel okulları desteklemek vasıtasıyla gerçekleştirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır(Constantinides,1982).

Ioannes Vatatzes'in 1254'te ölümünün ardından İznik tahtına oğlu II. Theodoros Laskaris (1254-1258) çıkmıştır. Babası tarafından eğitimine büyük önem verilen II. Theodoros önce Nikephoros Blemmydes'ten daha sonra da George Akropolites'ten dersler almıştır (Akropolites,2007;Angelov,2011-2012). II.Theodoros Laskaris, kısa süren hakimiyetine ve çoğunlukla imparatorluğun batısındaki askeri meselelerle meşgul olmasına rağmen eğitim alanında seleflerinin başlattığı faaliyetleri devam ettirmiş ve İznik'teki Aziz Tryphonos Kilisesi'ni yenileyerek bu kilisenin etrafına içerisinde yüksek öğretim kurumlarının da olduğu okul binaları inşa ettirmiştir(Akropolites,2007). Retorik ve gramer eğitiminin verildiği bu okullardaki öğretmen ve öğrenciler imparatorluktan aylık belli bir ücret almaktaydı. Hem öğretmenler hem de öğrenciler için gerekli donanıma sahip olan okulların faaliyetleri ve öğrencilerin durumu imparator tarafından yakından takip edilmekteydi. Ayrıca bu okullardaki öğretmen ve öğrencilerin hakları da bizzat imparator tarafından hazırlanan kilise tipikon'u aracılığıyla koruma altına alınmıştır(Constantinides,1982).

II. Theodoros Laskaris'in yüksek öğretim faaliyetlerine önem vermesi onun dünya görüşü ile yakından ilişkiliydi. Aldığı eğitimin ve Antik kültüre duyduğu hayranlığın etkisiyle kendisini "filozof imparator" olarak görüyor dolayısıyla bilimsel çalışmalara ve yüksek öğretim faaliyetlerine önem veriyordu(Constantinides,1982). Elbette II. Theodoros döneminde gerçekleşen faaliyetler imparatorluğun kuruluşundan itibaren eğitim alanında yapılan çalışmaların da bir sonucuydu. Tüm bu faaliyetlerin bir sonucu olarak İznik artık civardaki bölgelerden öğrencilerin yüksek öğretim amacıyla geldiği bir cazibe merkezi olmuştu (Ostrogorsky,2015). Gregorios Kiprios ve Maximos Holobolos gibi ünlü bilim adamları öğrencilik yıllarında İznik'e gelmişlerdir. Ancak her iki bilim adamı da İznik'teki

yüksek öğretimin yetersizliğinden bahsetmekte, sadece gramer ve şiir dersleri aldıklarını ancak retorik ve felsefe eğitiminin yetersiz olduğunu ifade etmektedirler. Ancak onların bu eleştirilerinin İznik tahtında meydana gelen hanedan değişikliği ile alakalı olduğu anlaşılmaktadır. 1261'de Mikhail Palaiologos'un tahta oturması ile Bizans İmparatorluğu'na Palaiologos hanedanı hakim olmuştur(Ostrogorsky,2015). Gregorios Kiprios ve Maximos Holobolos'un bu hanedan değişikliğinden etkisiyle Laskaris hanedanının eğitim faaliyetlerini eleştirdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca İznik İmparatorluğu'nun son döneminde Aziz Tryphonos Kilisesi'ndeki eğitim faaliyetlerine ikinci planda kalmış olabileceği de görülmektedir (Constantinides,1982). Nitekim Mikhail Palaiologos'un 1261'de İstanbul'daki Latin hakimiyetine son vermesi ile Bizans'ı devam ettirme misyonu tamamlanan İznik İmparatorluğu son bulmuştur(Angold,1975).

IV. Haçlı seferinden sonra sürgünde kurulan İznik İmparatorluğu Bizans eğitim geleneğini devam ettirmeye çalışmıştır. İstanbul ile kıyaslandığında kısıtlı imkanlara sahip olan İznik imparatorları farklı çözüm yolları üretmeye çalışmış ve belli oranda da başarılı olmuşlardır. İznik İmparatorluğu dönemindeki yüksek öğretim faaliyetlerinin en önemli sonucu yüksek öğretimde Kilise'nin etkinliğinin azalmasıdır. Patrikhane'nin yüksek öğretimde söz sahibi olduğu XII. yüzyılın aksine İznik İmparatorluğu döneminde yüksek öğretim faaliyetleri imparatorun kontrolü altına girmiş ve bu durum XIV. yüzyılın ilk çeyreğine kadar devam etmiştir(Constantinides,1982).

B. Palaiologos Hanedanı Döneminde Bizans İmparatorluğu'nda Yüksek Öğretim

VIII. Mikhail Palaiologos 1261'de Bizans tahtına oturduktan sonra İstanbul'a eski prestijini kazandırmak ve Latin işgalinin izlerini silmek için harekete geçmiştir (Talbot,1993). İmparatorun bu amaçla gerçekleştirdiği ilk faaliyetlerden biri üniversitenin yeniden açılması olmuştur. Açılan kurumlara yönetici olarak dönemin en ünlü bilim adamlarından olan George Akropolites atanmıştır. 1261'de ele geçirilmesinden sonra İstanbul'a gelen George Akropolites, yönetici olarak atandığı üniversitede dersler de vermiştir (Akropolites,2007). Bahsi geçen üniversitede Akropolites haricinde kaç profesörün ya da çalışanın olduğu bilinmemektedir ancak George Akropolites'in kalabalık gruplar halindeki öğrencilere aritmetik, geometri, retorik ve felsefe gibi alanlarda dersler verdiği bilinmektedir (Constantinides,1982). Akropolites'in pek çok öğrenci yetiştirdiği tahmin edilmekle birlikte bunlardan en ünlüsü Gregorios Kiprios'tur. İstanbul'un tekrar Bizans hakimiyetine geçmesinden sonra şehre gelen Gregorios Kiprios burada bir süre bekledikten sonra George Akroplites tarafından kabul edilerek ondan dersler almıştır. Akropolites'in ne kadar süreyle yöneticilik görevini yürüttüğü ve dersler verdiği tam olarak bilinmemektedir ancak 1274'te VIII. Mikhail tarafından II. Lyon Konsili'ne temsilci olarak gönderilmesine kadar bu görevine devam ettiği anlaşılmaktadır(Consantinides,1982). Bu konsilde

gerçekleşen union müzakereleri sonucunda taraflar anlaşma sağlamış ve George Akropolites imparator adına Papa'nın üstünlüğünü ve Roma kilisesinin inancını kabul ettiğini beyan etmiştir. Akropolites'in yaklaşık bir yıl süren temsilcilik görevi nedeniyle üniversitedeki görevinden ayrıldığı anlaşılmaktadır (Ostrogorsky,2015).

George Akropolites, erken Palaiologos döneminin en önemli hocalarından biridir ve İstanbul'da yüksek öğretimin tekrar yapılandırılmasında büyük katkıları olmuştur. Akropolites'in çeşitli alanlarda pek çok çalışması olmakla birlikte bunların büyük bir kısmı Lyon Konsili'ndeki görevinden dolayı kendisine kızgın olan union karşıtları tarafından 1283'te yakılmıştır. Günümüze ulaşan eserlerinden en bilineni XIII. yüzyıl Bizans tarihinin en önemli kaynaklarından sayılan "Tarih" adlı eseridir(Consantinides,1982).

George Akropolites'in görevden ayrılmasından sonra yerine kimin geldiği bilinmemektedir ancak Akropolites'ten sonraki dönemin en gözde bilim adamı Gregorios Kiprios'tur. Akropolites'in meşhur öğrencilerinden biri olan Gregorios Kiprios, ilk eğitim faaliyetlerine İstanbul'un fethinden sonra camiye çevrilen ve Kalenderhane adıyla bilinen Akataleptos Manastırı'nda başlamıştır(Constantinides,1982;Eyice,2001). Kiprios'un pek çok öğrencisi imparatorlukta önemli mevkilere gelme başarısı gösteren kişiler olmuştur. Bunlardan en meşhurları VIII. Mikhail ve II. Andronikos döneminde üst düzey yöneticiliklerde bulunan Theodore Mouzalon ve Nikephoros Choumnos ile 1315-1319 yılları arasında patrik olarak görev yapan Ioannes Glykys'tir(Constantinides,1982). Ayrıca XIII. yüzyıl sonları ile XIV. yüzyıl başlarının en tanınmış iki bilim adamı olan Constantine Akropolites(Nicol,1965) ve Maximos Planoudes'in de ondan dersler aldığı bilinmektedir. Öğrencilerin eğitim hayatlarından sonra önemli görevler üstlenmiş yöneticiler ya da seçkin bilim adamları olmaları Gregorios Kiprios'un seçici ve başarılı bir öğretmen olduğunu göstermektedir. 1283'te VIII. Mikhail tarafından patrik olarak atanan ve bu görevi 1289'a kadar sürdüren Gregorios Kiprios'un, XIII. yüzyıl sonlarında yaşanan entelektüel canlanmada önemli bir payı vardır(Constantinides,1982).

Bizans İmparatorluğu'nda yüksek öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği bir diğer kurum da Patrikhane Okulu'dur. İstanbul'un 1204'te işgal edilmesinden sonra şehri terk eden ve İznik'e gelen patrikhane görevlileri burada bir okul kurmaya muvaffak olamamıştır. Okulun yeniden açılması ancak 1265 yılında Patrik III. Germanos (1265-1266)'un teşvik ve gayretleriyle mümkün olmuştur. İmparator VIII. Mikhail'e kilise teşkilatında eğitimli insanlara ihtiyaç olduğu yönünde telkinlerde bulunan Germanos, onu okulun açılması için ikna etmiştir. Yeniden açılan Patrikhane Okulu, Patrikhane'nin geleneksel eğitim binalarından biri olan Aziz Paul kilisesinin yetimhanesinde hizmet vermeye başlamıştır.

İmparator VIII. Mikhail'in özel olarak ilgilendiği bu okulda öğrenciler felsefe, retorik ve ileri düzeyde matematik dersleri alıyor ayrıca öğrenciler ve profesörler imparatorluk hazinesinden maaş alıyorlardı (Constantinides,1982).

Patrikhane Okulu'nun yeniden açılmasını sağlayan Germanos bu okula yönetici olarak Maximos Holobolos'un atanmasında da etkili olmuştur. Holobolos aynı zamanda bu okulda "maistor ton rhetoron" (retorik üstadı) unvanıyla başta retorik olmak üzere gramer, şiir ve Aristo mantığı ile ilgili dersler vermiştir (Constantinides,1982). Holobolos, retorik kürsüsündeki görevi sebebiyle VIII. Mikhail hakkında pek çok söylevlerde bulunmuştur. Bu söylevler VIII. Mikhail'in ilk yılları ve İstanbul'u restore etme çalışmalarını anlatması bakımından önemli kaynaklardır (Macrides,1991b).

Maximos Holobolos, Patrikhane'deki görevini 1273 yılına kadar başarıyla sürdürmüş ancak daha sonra kiliselerin birleşmesine karşı olması nedeniyle VIII. Mikhail tarafından görevinden uzaklaştırılmıştır(Angelov,2007). Önce İznik'teki Aziz Hyacintus Manastırı'na sürgün edilen Holobolos ertesi yıl imparator tarafından İstanbul'a getirilerek burada halka teşhir edilmiş ve çeşitli hakaretlere maruz bırakıldıktan sonra Marmara Denizi'nin güney kıyılarındaki Megas Argos Manastırı'na sürgün edilmiştir (Constantinides,1982;Mango ve Sevcenko,1973). Holobolos'un sürgün hayatı VIII. Mikhail'in 1282'de ölümüne kadar devam etmiştir. 1283 yılının başlarında İstanbul'a geri dönen ve 1285'te İstanbul'da gerçekleşen Blakhernae Synodu'nda müzakereleri başlatan Maximos Holobolos XIV. asrın başlarına kadar Patrikhane Okulu'nda retorik dersleri vermeye devam etmiştir (Constantinides,1982).

Maximos Holobolos'un görevinden uzaklaştırılıp sürgüne yollanmasından sonra yerini kimin aldığı konusunda kaynaklarda ayrıntılı bilgi yoktur. Ancak bahsedilen dönemde İstanbul'un en önemli bilim adamlarından biri hakkında daha ayrıntılı bilgi sahibi olunan Georges Pachymeres'tir. 1241 yılında İznik'te doğup 1261'te İstanbul'a gelen Pachymeres, burada diyakozluk yapmış ve patrikhane mahkemesinde çalışmıştır. 1277'de havari tarihi öğretmeni (didaskalos tou apostolou) olarak Patrikhane Okulu'nda görev yapmaya başlayan Pachymeres, keşişlerin eğitiminde aktif rol üstlenmiştir. Üstlendiği görevler, imparatorluk ailesi ve üst düzey görevlilerle yakın ilişkiler kurmasını sağlamış ve başta 1286-1292 yılları arasında patrik olarak görev yapan Ioannes Bekkos olmak üzere pek çok üst düzey görevli ile dostluklar kurmuştur. Ölüm tarihi hakkında kesin bir kayıt bulunmayan Georges Pachymeres'in 1307 yılından sonra vefat ettiği düşünülmektedir(Pachymeres,2009).

Georges Pachymeres'in retorik, felsefe, matematik, müzik, tarih gibi pek çok alanda çalışması olup bu alanlardaki eserlerden en önemlileri on iki bölümden oluşan "Aristo Felsefesinin Özeti" adlı eseri ile matematik, müzik ve astronomi çalışmalarını içeren "Quadrivium" adlı çalışması ve Aphthonius'un

"Progimnasmata" adlı eserine atıflar yaptığı "Belagat Egzersizleri" adlı retorik çalışmasıdır. Pachymeres'in Palaiologos hanedanının erken dönemlerini anlattığı "Syngrafikai Historiai" adlı eseri ise Türk-İslam tarihi açısından en önemli çalışması olup Osman Bey'in adının zikredildiği ilk Bizans kaynağıdır (Kayapınar,2000).

Bizans İmparatorluğu'nda yüksek öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği kurumlardan bir diğeri de özel okullardır. Genellikle manastırlarda faaliyet gösteren bu özel okullara imparatorluk maddi destek sağlamakta ve dönemin tanınmış bilim adamları bu okullarda dersler vermekteydi. Maximos Planoudes ve Theodoros Metokhites gibi erken Palaiologos döneminin tanınmış bilim adamları bu okullarda dersler vermişlerdir(Constantinides,1982).

1255 yılı civarında İzmit'te doğan Maximos Planoudes, eğitimini tamamladıktan sonra devlet hizmetine girmiş ancak daha sonra kendisini bilimsel çalışmalara adayarak bir manastıra yerleşerek burada çalışmaya başlamıştır(Brazinski,2015). Planoudes'in bu kararı ne zaman aldığı bilinmemekle birlikte 1283 ile 1292 yılları arasındaki bir tarihte görevinden ayrıldığı tahmin edilmektedir. Maximos Planoudes ilk olarak bugün "Kariye Camii" ya da "Kariye Müzesi" olarak bilinen ve Edirnekapı semtinde bulunan Khora Manastırı'nda dersler vermiş ve burada bir de kütüphane kurmuştur(Erdoğan,2013). Kariyerinin ilk yıllarında gramer, şiir ve retorik alanlarında dersler veren Planoudes, felsefe, matematik, astronomi, coğrafya ve müzik gibi alanlarda eserler vermiş ayrıca Thukydides, Plutarkhos, Apthonios ve Batlamyus gibi antik dönem düşünürlerinin eserleri üzerinde de şerhler yazmıştır. Maximos Planoudes'in dönemin en tanınmış bilim adamları arasında olmasını sağlayan özelliklerinden biri de Latince eserlerden çeviriler yapmış olmasıdır(Brazinski,2015). Planoudes'in Latince çalışmalarının hepsi günümüze ulaşamamıştır ancak Romalı filozof Boethius'a ait "De Consolatione Philosophiae" (Felsefenin Tesellisi) adlı ünlü eserin çevirisini gerçekleştirdiği bilinmektedir. 1305'te ölene kadar faaliyetlerine devam eden Maximos Planoudes'in pek çok öğrencisi olmakla birlikte bu öğrenciler arasında en bilinenler Manuel Moschopoulos ve George Lakapenos'tur(Constantinides,1982). Manuel Moschopoulos filoloji ve matematik üzerine yaptığı çalışmalarla bilinirken(Sevcenko,1952) Georges Lakapenos de gramer uzmanı olup bazı antik dönem eserleri üzerine yorumlar yaptığı çalışmalarla tanınmaktadır. Maximos Planoudes'in Bizans düşünce dünyasındaki etkisi ölümünden sonra da devam etmiş ve Theodoros Metokhites gibi pek çok Bizans düşünürü ondan ve eserlerinden etkilenmiştir (Constantinides,1982).

XIV. yüzyıl başlarında Bizans eğitim dünyasının öne çıkan şahsiyetlerinden bir diğeri de Theodoros Metokhites'tir. XIII. yüzyılın son çeyreğinde İstanbul'da doğan Metokhites eğitim hayatına burada başlamış ancak babası George Metokhites'in kiliselerin birleşmesi taraftarı olması onun eğitim hayatında kesintilere sebep olmuştur. 1283'te VIII. Mikhail'in ölümünden sonra birleşme taraftarlarına

karşı baskıcı bir tutum izlenmeye başlanmış ve bunun sonucunda George Metokhites ve ailesi İstanbul'dan sürgün edilmiştir. İstanbul'daki eğitimi yarım kalan Theodoros Metokhites eğitimine bir süre Anadolu'da devam etmek zorunda kalmıştır. İstanbul'dan ayrılarak İznik'e yerleşen Metokhites burada eğitimine devam etmiştir(Angelov,2007). Theodoros Metokhites'in İznik'te öğrenim görmesi burada İstanbul ile kıyaslandığında daha aşağı seviyede olmakla birlikte yüksek öğretim faaliyetlerinin halen devam ettiğini göstermektedir.

Theodoros Metokhites'in İznik'teki ikameti çok uzun sürmemiştir. Bizans imparatoru II. Andronikos'un 1290 yılında gerçekleştirdiği İznik ziyareti sırasında kendisine bir methiye sunan Metokhites, imparatorun beğenisini kazanarak hizmetine girmiştir. 1290'dan sonra İstanbul'a dönen Metokhites, imparatorluğun en önemli yöneticilerinden biri olmuştur. 1306'da "Mesazon" (Başbakan) olarak atanıp imparatorun en yakınındaki görevlilerden biri olan Metokhites, 1321'de "Grand Logothetes" (Baş Hazinedar) olarak görev yapmaya başlamıştır (Angelov,2007). Dönemin en önemli siyasi figürlerinden biri olmasının yanında Bizans bilim dünyasının en parlak şahsiyetlerinden biri olmaya muvaffak olan Metokhites, bir dönem Maximos Planoudes'in de ikamet ettiği Khora Manastırı'nı restore ettirmiş ve buradaki kütüphaneyi yeni eserlerle zenginleştirerek genişletmiştir (Erdoğan,2013;Çağlar,2015).

Üretken ve çok yönlü bir yazar olan Metokhites, Aristo'nun eserleri üzerine yorumlar yazmış, astronomi, matematik ve şiir ile alakalı çalışmalar yapmış ancak eserlerinin pek çoğu henüz yayımlanmamıştır. 1332'de İstanbul'da ölen Theodoros Metokhites'in öğrencileri arasında en meşhuru tarihçi ve astronomi bilgini Nikephoros Gregoras'tır (Wilson,1996).

XIV. yüzyılın erken dönemlerinin bir diğer önemli bilim adamı da Theodore Hyrtakenos'tur. Kzyikos yakınlarında doğan Theodore Hyrtakenos retorik alanında dönemin tanınmış bilim adamlarından biridir (Dolezal ve Mavroudi,2002). Kaynaklarda Hyrtakenos'un eserleri hakkında çok az bilgi bulunmakla birlikte pek çok methiye yazdığı ve hanedan üyelerinin cenazelerinde onları onurlandırmak adına konuşmalar yapan ünlü bir hatip olduğu anlaşılmaktadır(Fuente,2003). Donanımlı bir kütüphaneye sahip olduğu anlaşılan Hyrtakenos'un ders verdiği okulun nerede olduğu bilinmemekle birlikte bu okulun Bizans sarayı ile yakın ilişkiler içinde olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle dönemin tanınmış bilim adamları ve yöneticilerinin çocuklarını Hyrtakenos'un okuluna yollaması bu yakın ilişkiyi göstermektedir. Patrik XIII. Ioannes Glykys (1315-1319) ve Theodoros Metokhites çocuklarını Hyrtakenos'un okuluna yollayanlar arasındadır. Ayrıca XIV. yüzyılın ilk yarısında Bizans imparatorluğunun en etkin yöneticilerinden biri olan Alexios Apokaukos da Hyrtakenos'un öğrencileri arasındadır (Constantinides,1982).

Maddi olarak öğrencileri ve imparator II. Andronikos tarafından kısmen desteklenen Hyrtakenos, imparatordan ayrıca maaş ve hazineden yardım yapılması konusunda söz almış ancak imparator verdiği bu sözleri yerine getirmemiştir. İmparatordan beklediği yardımı alamayan Hyrtakenos, maddi sorunlarını çözmek amacıyla Theodoros Metokhites ve Nikephoros Choumnos'tan yardım istemiştir(Angelov,2007). 1327'ye kadar hayatta olduğu bilinen Hyrtakenos'un ölene kadar maddi sorunlarla uğraştığı anlaşılmaktadır.

1204 sonrasında İznik'te başlayan ve İstanbul'da devam eden eğitimdeki canlanma hareketi 1300'lü yıllara gelindiğinde ileri seviyeye ulaşmıştır. Bu dönemde İstanbul'da üniversite seviyesinde ders veren pek çok bilim adamının ortaya çıkması eğitime duyulan açlığı da göstermektedir. Özellikle VIII Mikhail ve II. Andonikos döneminde imparatorluğun üst düzey memuriyet makamları yüksek öğrenim görmüş kişilere verilmiş ve bahsi geçen imparatorlar yüksek öğretim faaliyetlerini her anlamda desteklemeye çalışmıştır. Ancak imparatorluğun hem iç hem de dış politikada yaşadığı felaketler ve ekonomik durumun giderek kötüleşmesi devletin eğitim faaliyetlerini eskisi kadar destekleyememesine sebep olmuştur. Bu noktada Theodoros Hyrtakenos'un aradığı maddi desteği bir türlü bulamaması imparatorluğun içinde olduğu durumu göstermesi bakımından önemli bir örnektir(Constantinides,1982).

Bizans İmparatorluğu'nun XIV. yüzyıl boyunca yaşadığı siyasi krizler, iç savaşlar ve giderek kötüleşen ekonomik şartlar sonucunda imparatorluğun kamu gelirleri azalmış ve eğitim faaliyetlerine yeterince destek verilememiştir(Runciman,1970). Ayrıca 1261'de İstanbul'a dönüldükten sonra üniversiteye göre ikinci planda kalan Patrikhane Okulu imparatorluğun son yüzyılında eğitim faaliyetlerinin yönetimini tekrar ele geçirmiştir(Constantinides,1982).

Kilise'nin yüksek öğretimde daha etkin olduğu bu dönemde Patrikhane Okulu'nda görev yapan bazı bilim adamları ön plana çıkmıştır. Bunlardan biri Theodore Meliteniotes olup Patrikhane Okulu'nda profesör olarak dersler veren ve astronomi ile şiir alanındaki çalışmalarıyla bilinen Meliteniotes'in en ünlü eseri "Tribiblos" (Astronominin Üç Kitabı)'tur (Runciman,1970). Astronomi ilmi adına yeni bir bilgi ya da buluş içermeyen bu eser döneminin bütün astronomi bilgisini içeren bir özet olması sebebiyle değerlidir ve eserin giriş kısmın haricindeki bölümleri henüz yayınlanmamıştır(Browning,1964).

Bahsi geçen dönemde kiliseye bağlı olmadan kendi özel okulunda dersler vererek faaliyet gösteren bilim adamlarından biri de Nikephoros Gregoras'tır. Theodoros Metokhites'in öğrencisi olan Gregoras, XIV. yüzyılın çok yönlü yazarlarından biri olup Khora Manastırı'ndaki özel okulda dersler vermiştir. Khora Manastırı'ndaki bu okulun işleyişi ve yapısı muhtemelen üniversite örnek alınarak oluşturulmuştu ve Gregoras hocasının buradaki geniş kütüphanesinden de

faydalanmıştır(Manolova,2014). Bizans imparatoru II. Andronikos'un en önemli danışmanlarından biri olan Gregoras, geç Bizans devrinin en önemli dini tartışmalarından biri olan *hesykhast* mücadelesinde de aktif rol üstlenmiştir. Bizans'ta en eski devirlerden beri münzevi bir hayat süren keşişlere *hesykhast* denilmekteydi ve bu hareket XIV. yüzyıl içinde özel bir zahidane akın şeklini almıştı. Bizans manastırlarında kuvvetli bir etki bırakan bu akıma karşı bir mücadele başlamış ve Nikephoros Gregoras, bu hareketin karşısında yer almıştır. Ancak 1351'de Blakhernae Sarayı'nda toplanan konsilde *hesykhast* inanç doğru kabul edilmiş Nikephoros Gregoras konsilden sonra gözden düşmüştür(Ostrogorsky,2015).

XIV. yüzyılın çok yönlü yazarlarından biri olan Nikephoros Gregoras, retorik, ilahiyat, astronomi ve tarih gibi pek çok alanda eserler vermiştir. Dönemin dini tartışmaları ile ilgili eserler yazan Gregoras, ay ve güneş tutulmaları ile usturlaplar hakkında da çalışmalar yapmıştır (Manolova,2014). Bizanslı bilim adamları içerisinde eskiçağ tarihi ile en çok ilgilenenlerden biri olan Nikephoros Gregoras'ın en önemli eseri 37 kitaptan oluşan "Roma Tarihi" adlı eseridir. 1204-1359 yılları arasındaki olayları anlatan bu eser XIV. yüzyılın ilk yarısını anlatan en önemli Bizans kaynaklarından biridir(Martin,2015).

İmparatorluğun yüksek öğretim faaliyetlerine sunduğu desteğin azalması hiç şüphe yok ki Bizans eğitiminde daha ileri seviyelere ulaşılmasını engellemiş ancak eğitim faaliyetleri tamamen son bulmamıştır. Aksine, İstanbul'da yüksek öğretim faaliyetlerinin eskisi kadar desteklenemediği bu dönemde Selanik, Trabzon ve Mystra gibi şehirler yüksek öğretim faaliyetlerinin yoğun bir şekilde gerçekleştiği yerler olarak anılmaya başlanmıştır(Constantinides,1982).

İmparatorluğun son yüzyılında yüksek öğretim faaliyetlerinin yoğunlaştığı şehirlerden biri olan Selanik XIII. yüzyıl ortalarından XIV. yüzyıl sonlarına kadar geçen sürede Bizans dünyasının önemli kültür merkezlerinden biri olmuştur(Tinnefeld,2003). İmparatorluğun İstanbul'dan sonraki en zengin şehirlerinden biri olan Selanik aynı zamanda önemli bir kültür merkeziydi ve XIII. yüzyıl sonunda Bizans'ta faaliyet gösteren bilim adamlarının önemli bir kısmı da Selanik kökenliydi. Selanik'te zaten mevcut olan bu kültürel canlılık Başpiskopos Eustathius'un girişimleri ile daha da artmıştır(Runciman,1970). Selanik'teki kültürel hareketlilik, imparatorluğa isyan ederek 1342 ile 1349 yılları arasında şehre hakim olan Zelotlar döneminde azalsa da Osmanlılar tarafından ele geçirilinceye kadar devam etmiştir(Tinnefeld,2003). XIV. yüzyılın dini tartışmalarında ön plana çıkan isimlerden biri olan Nikolaos Kabasilas, Selanik kökenli olup şehrin aristokrat ailelerinden birine mensuptur. Doğum tarihi tam olarak bilinmemekle birlikte 1300 civarında doğduğu tahmin edilen Kabasilas, şehrin başpiskoposu Nilus Kabasilas'un yeğenidir. Özellikle Bizans imparatoru VI. İoannes

Kantakuzenos ile yakın ilişkiler kurmuş olan Nikolaos Kabasilas'ın ölüm tarihi tam olarak bilinmemekle birlikte yüzyılın son çeyreğine kadar yaşadığı anlaşılmaktadır.

Gençlik yıllarında şiir ve retorik ile ilgilenen Kabasilas daha çok ilahiyat alanındaki eserleri ve yazışmaları ile bilinmektedir. Özellikle "İlahi Ayin Hakkında Yorumlar" ve "İsa'nın Hayatı Üzerine" adlı eserleri onu Bizans'ın son yüzyılındaki en önemli teologlarından biri yapmaktadır (Tsirpanlis,1979).

Selanik'teki kültürel hareketlilik Kabasilas'ın ölümünden sonra da devam etmiştir. Bu noktada ön plana çıkan şahsiyetlerden en önemlisi Selanik Metropoliti Symeon'dur. Hesykhastlık taraftarı olmakla birlikte Latinler ve *hesykhast* aleyhtarları hakkındaki ılımlı yazılarıyla bilinen Symeon, sadece Selanikliler tarafından değil İtalyanlar ve Yahudiler tarafından da sevilen bir yazar olmuştur(Runciman,1970).

Bizans kültür dünyasının önemli merkezlerinden biri de Grek dünyasının doğu ucunda bulunan Trabzon idi. 1204'ten sonra İstanbul'dan kaçan Komnenos kardeşler tarafından bölgede kurulan devletin başkenti olan Trabzon'da II. İoannes (1280-1297) gibi bazı imparatorların teşvikleri sayesinde bilimsel bir canlanma görülmüştür. Trabzon'un özellikle astronomi ile matematik alanındaki çalışmaların yoğunlaştığı bir şehir olarak ön plana çıktığı görülmektedir(Çog,2016). Bu bağlamda ilk bahsedilmesi gereken kişi Gregorius Chioniades'tir. 1295 yılı civarında Trabzon'a yerleşen ve II. İoannes'in desteğiyle İran'a giderek burada matematik ve astronomi eğitimi alan Chioniades 1295 ile 1296 yılları arasında yaşadığı Tebriz'de İslam Astronomi ilmine dair araştırmalar yapmıştır. Tebriz'de yaptığı araştırmalardan sonra İstanbul'a dönen ve 1302 yılına kadar burada ikamet eden Chioniades başta Şemseddin Buhari'nin eserleri olmak üzere Tebriz'den getirdiği astronomi çalışmalarını Grekçe'ye çevirmiştir(Pingree,1964). Tebriz'den döndükten sonra İstanbul'da ve Trabzon'da dersler veren Gregorius Chioniades'in Trabzon'da kurduğu astronomi ekolü öğrencileri tarafından devam ettirilmiştir. Trabzon kökenli bir diğer bilim adamı George Chrysokokkes, 1330'lu yıllarda İslam astronomi bilgisi üzerinde çalışmalar yapmış ve astronomi ile ilgili belli başlı tartışma konuları hakkındaki fikirlerini içeren iki eser hazırlamıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde Antik Yunan kaynakları IX. yüzyıl Arap çevirileri ve İslam bilginleri yoluyla tekrar tanınmış ve ayrıca İslam dünyasının bilgi birikiminin Batı'ya aktarılması sağlanmıştır(Çog,2016).

XIV. yüzyılın sonuna gelindiğinde İstanbul entelektüel hayatını imparator II. Manuel Palaiologos (1391-1425) ve Joseph Bryennius yönlendirmekteydi(Runciman,1970). Aydın bir kişiliğe sahip olan ve bilimsel faaliyetlere destek veren II. Manuel Batı'ya pek çok kez seyahat etmişti ve Latince bilmekteydi. Ayrıca teolojik konularda profesörlerle tartışmaya girecek kadar bilgisi olan II. Manuel, Osmanlıların ve batılı çağdaşlarının beğenisini kazanmış bir imparatordu. II. Manuel'e olan yakınlığı

ile bilinen Joseph Bryennius ise Pelapones yarımadasında küçük bir şehir olan Sparta'dan gelmiş ve İstanbul'da eğitim almıştı. Bryennius daha sonra Patrikhane Okulu'nda ders veren önemli profesörlerden biri olmuş ve onun döneminde Patrikhane Okulu üniversiteyi gölgede bırakmıştır. II. Manuel gibi Latince bilen ancak Ortodoks inanca sadık kalan Bryennius aynı zamanda hesykast hareketinin de önemli takipçilerinden biri olmuştur. Joseph Bryennius'un çok fazla eseri olmamakla birlikte Aya Sofya kütüphanesine bağışladığı kitaplardan bütün bilim dallarıyla ilgili olduğu ancak matematik, optik ve müzik gibi alanlara daha çok yoğunlaştığı anlaşılmaktadır(Runciman,1970).

Bryennius'un Pelapones'tan İstanbul'a gittiği dönemde geç Bizans tarihinin en önemli düşünürlerinden biri olan Plethon da tersi istikamette seyahat ederek İstanbul'dan Sparta yakınlarındaki Mistra'ya gitmiştir. Asıl adı Georgios Gemistus olan ve Platon'u idol olarak kabul ettiği için Plethon ismiyle anılan ünlü düşünür 1355 yılından İstanbul'da doğmuştur. Babası Patrikhane'de görev yapan eğitimli bir yönetici olan Plethon eğitimini İstanbul'da tamamladıktan sonra bir süre Osmanlı Devleti'nin başkenti olan Edirne'de yaşamıştır. Burada Elisaeus adındaki bir Yahudi'den birkaç yıl ders aldıktan sonra İstanbul'a dönen Plethon, üniversitenin felsefe kürsüsünde ders vermeye başlamıştır. Aristo hakkındaki bilgisi muazzam olmasına rağmen derslerinde Platon'a ağırlık vermesi öteden beri Platon'un fikirlerini Ortodoks inanca aykırı kabul eden Patrikhane'nin Plethon'a tepki göstermesine sebep olmuştur. Plethon'un dersleri protesto edilmeye başlanmış ve onunla yakın ilişkiler içerisinde bulunan imparator II. Manuel kendisine başkentten ayrılarak Mistra'ya gitmesini tavsiye etmiştir. Böylece 1393 civarında İstanbul'dan ayrılan Plethon Mistra'ya yerleşmiştir. Bahsi geçen dönemde Mora Despotluğu'nun başkenti olan Mistra'da rahat bir çalışma ortamı bulan Plethon Despot II. Theodoros ve İtalyan eşi Cleope Malatesta'nın da desteğini kazanarak hanedanın koruması altına girmiş ve Patrikhane'nin baskıcı tutumundan uzakta özgür bir çalışma ortamı bulmuştur. Onun başkentten uzaklaşarak Mistra'ya gelmesi ve burada uygun bir ortam bulması hem Patrikhane'nin gücünü ve hem de Mistra'da bilimsel çalışmalara verilen desteği gösteren kayda değer bir örnektir. 1452'de ölene kadar Mistra'dan ayrılmayan Plethon burada dersler vermeye devam etmiş ve II. Theodoros'a danışmanlık yapmıştır (Runciman,2009).

Bizans İmparatorluğu'nun son yıllarını yaşadığı dönemde imparator II. Manuel ve yakın arkadaşı Joseph Bryennius'un reformcu kişiliği etkisini göstermiş ve yüksek öğretim kurumları son bir kez daha düzenlemeye tabi tutulmuştur. XIV. yüzyılın sonunda yapılan düzenleme ile üniversite günümüzde Fener semti olarak bilinen Petrion'daki manastıra taşınmış, Patrikhane Okulu ise bugün Yedikule semtinde bulunan ve fetihten sonra II. Bayezid'in imrahoru İlyas Bey tarafından camiye çevrilen Hagios Ioannes Prodromos (Vaftizci Yahya) Kilisesi'ne taşınmıştır(Runciman,1970;Eyice,2000). Bu düzenlemeden itibaren "Catholicon Mouseion" adıyla anılmaya başlanan üniversite dört büyük

yönetici tarafından idare edilmeye başlanmıştır. Yüksek öğretimdeki son büyük düzenlemeden sonra profesörler hem patrikhane hem de üniversitede ders vermeye başlamış ve bu okullar İstanbul'un fethine kadar faaliyet göstermeye devam etmiştir(Runciman,1970). Bryennius'un öğrencisi olan ve Floransa Konsili'nde union karşıtı fikirleriyle ön plana çıkan Efes Metropoliti Markos Eugenikos (Sevcenko,1955;Tsirpanlis,1974) ile onun öğrencisi ve Osmanlı döneminin ilk patriği olan Gennadios Scholarios bu kurumlarda eğitim almıştır(Turner,1969).

Sonuç

IV. Haçlı seferinden sonra İstanbul'u terk ederek farklı bölgelerde devletler kuran Bizanslılar gittikleri yerlerde imparatorluğun yüksek öğretim geleneğini devam ettirmeye çalışmıştır. Kurulan devletler içerisinde özellikle İznik İmparatorluğu, yüksek öğretim faaliyetlerine önem vermesi bakımından diğer devletlere göre bir adım öne çıkmıştır. Bilimsel çalışmalara önem veren Laskaris hanedan üyelerinin de teşvikiyle İznik'te yüksek öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmeye çalışılmış ancak İstanbul ile kıyaslandığında imkanların kısıtlı olması bir noktaya kadar başarılı olunmasına sebep olmuştur. 1261'de İstanbul'a geri dönen Bizanslılar burada yüksek öğretim kurumlarını tekrar kurarak eğitim faaliyetlerini desteklemiş ve bilim adamlarını teşvik etmişlerdir. Ancak imparatorluğun eski ekonomik gücünden uzak olması ve yaşadığı siyasi krizler eğitim faaliyetlerine yeteri kadar destek vermesine engel olmuştur. İmkanların kısıtlı olduğu bir ortamda akademik faaliyetlerini devam ettirmeye çalışan Bizanslı bilim adamları da Antik dönem kaynaklarına bağlı kalmış ve dolayısıyla çoğu zaman ortaya yeni bir fikir ya da eser koyamamışlardır.

Kaynakça

Angelov. D. (2007). İmperial ideology and political thought in Byzantium 1204- 1330.Cambridge: Cambridge University Press.

(2011-2012). The *Moral Pieces* by Theodore II Laskaris. *Dumbarton Oaks Papers. 65-66*, 237-269.

Angold M. (1975). *A Byzantine goverment in exile*. London: Oxford University Press.

Ayönü, Y. (2014). *Selçuklular ve Bizans.* Ankara: TTK.

Brazinski P. (2015). Maximus Planudes and Boethius' Byzantine reception: Βίος Βοηθίου. *History Studies. 7*, 1-12.

Browning. R. (1962). The Patriarchal School at Constantınople in the twelfth century. *Byzantion. 32* (1), 167-202.

(1964). Byzantine scholarship. *Past&Present. 28*, 3-20.

Constantinides, C.N. (1982). *Hıgher educatıon in Byzantıum in the thırteenth and early fourteenth centuries(1204 — ca.1310).* Nicosia: Nicosia Research Centre.

Çağlar. B. (2015. Kariye Camisi'ndeki (Chora Manastırı Kilisesi) duvar resimlerinin koruma ve onarım süreçleri üzerine. *STD*. 45-49.

Çog, M. (2016). XIII. yüzyılda Batı'daki ilmi canlanmanın Trabzon'daki yansımaları.*Karadeniz İncelemeleri Dergisi*. *20*, 45-54.

Dolezal M.L, Mavroudi M. (2002). *Theodore Hyrtakenos'* description of the Garden of St. Anna *and the Ekphrasis of Gardens.* In A. Littlewood (Ed.) *Byzantine garden culture* (pp.105-158). Washington: Dombarton Oaks.

Erdoğan E.G. (2013). Khora Manastırı Kilisesi (Kariye Müzesi) bir yapım öyküsü. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*. *4*, 41-46.

Eyice S. (2000). İmrahor İlyas Bey Camii. Diyanet İslam Ansiklopedisi. C. 22. 228-231. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yay.

(2001). Kalenderhane Camii. Diyanet İslam Ansiklopedisi. C.24. 251-252. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yay.

Fuente. D.H. (2003) Nonnus and Theodore Hyrtakenos. *Greek, Roman and Byzantine Studies. 43*, (3), 397-407

George Akropolites.(2007). *The history*. R. Macrides (Trans.). Oxford: Oxford University Press.

Georges Pachymeres. (2009). *Bizanslı gözüyle Türkler*. İ. B. Barlas (Çev.). İstanbul: İlgi Kültür Sanat.

Ierodiakonou. K. (2004). *Byzantine philosophy and its ancient sources*. Oxford: Clarendon Press.

Kayapınar, L. (2000). Georgios Pachymeres. *İçinde* İslam Ansiklopedisi (C. 22. ss.139- 140) İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yay.

Kazhdan. A. (1991). Quadrivium. *The Oxford Dictionary of Byzantium*. Vol.3.Oxford: Oxford University Press.

Kladova. A. (2012). The "Autobiography" of Nikephoros Blemmydes. on the ıssue of relations between monasticism and scholarship in Byzantium. *Scrinium. 9,* 229-254.

Kyriakis, M. J. (1971). The University: origin and early phases in Constantinople. *Byzantion. 41*, 161-182.

Macrides. R.J. (1991a). Holobolos, Manuel. *The Oxford Dictionary of Byzantium*. Vol.2. Oxford: Oxford University Press.

(1991b). Blemmydes, Nikephoros. *The Oxford Dictionary of Byzantium.* Vol.1. Oxford: Oxford University Press.

Mango. C ve Sevcenko I. (1973). some churches and monasteries on the southern shore of the Sea of Marmara. *Dumbarton Oaks Papers. 27*, 235-277.

Manolova. D. (2014) *Discources of science snd philosophy in the letters of Nikephoros Gregoras*. (Unpublished Doctoral Dissertation) Central Europen University, Budapest.

Martin. I. P. (2015) The role of Maximos Planudes and Nikephoros Gregoras in the transmission of Cassius Dio's *Roman History* and of John Xiphilinos' *Epitome. MEG. 15*, 175-193.

Nicol. D.M.(1965). Constantine Akropolites: a prosopographical note. *Dumbarton Oaks Papers. 19*, 249-256.

Ostrogorsky, G. (2015). *Bizans devleti tarihi* (8. Baskı), F. Işıltan (Çev.). Ankara:TTK.

Pingree. D. (1964). Gregory Chioniades and Palaiologos astronomy. *Dumbarton OaksPapers. 18*, 133-160.

Runciman, S. (1970). *The last Byzantine renaissance*. Cambridge: Cambridge University Press.

(2009). *The lost capital of Byzantium the history of Mistra and the Peloponnese.* (Second Edition). London: Tauris Parke Paperbacks.

Sevcenko. I. (1952). The imprisonment of Manuel Moschopulos in the year 1305 or 1306. *Speculum. 27*, (2). 133-157.

(1955). Intellectual repercussions of the Council of Florence. *Church History. 24*, 291-323.

Talbot. A.M. (1993). The restoration of Constantinople under Michael VIII. *Dumbarton Oaks Papers. 47*, 243-261.

Tinnefeld. F. (2013) Intellectuals in late Byzantine Thessalonike. *Dumbarton Oaks Papers. 57*, 153-172

Tsampis, G. X. (1964). *Byzantine education: its theory and practice*, (Unpublished PhD Thesis). The University of Edinburgh, Edinburgh.

Tsirpanlis C.N. (1974). The career and polıtıcal views of Mark Eugenicus. *Byzantion*, *44*, 449-466.

(1979) The career and writings of Nicolas Cabasilas. *Byzantion. 49*, 414-427.

Turner. C.J.G. (1969). The Career of George Gennadius Scholarius. *Byzantion. 39*, 420-455.

Wilson. N.G. (1996). *Scholars of Byzantium*. (Rev. Ed.). London: Gerald Duckworth &Co.Ltd

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TARİHTEKİ ÜNLÜ MATEMATİKÇİLER HAKKINDAKİ FARKINDALIKLARI

Dr. Öğr. Üyesi Gülşah BATDAL KARADUMAN[a]

Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRGAN[b]

[a,b]İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Özet

Matematik dersi soyut kavramlar içerdiği için zor bir ders olarak görülmüştür. Bu nedenle özellikle matematik dersini ilk olarak sevdirecek sınıf öğretmenlerine büyük rol düşmektedir. Matematiği diğer alanlarla ne kadar ilişkilendirirlerse o derece anlaşılırlığını arttıracaklardır. Bu alanlardan bir tanesi de tarihtir. Tarihteki ünlü matematikçilerin hayatlarını matematik dersi için kullanmak bu dersi sevdirmekte etkili olacaktır. En başta pek çok öğrenci için bu kişilerin matematik sevgisi örnek olacaklardır. Bu amaçla, sınıf öğretmenliği adaylarının bu konudaki farkındalıklarını belirlemek amacıyla onlara sorular sorulmuş ve verdikleri cevaplar doğrultusunda matematik dersinde matematikçilerin hayatlarını nasıl kullanabileceğimize dair önerilerde bulunulmuştur. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 60 öğrenci örneklemi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve cevaplar buna göre değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu konuda etkinliklerin çoğaltılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkinliklere örnekler verilerek bu konuda çalışma yapan eğitimcilere yol göstermek hedeflenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematik, matematik tarihi, matematikçiler, sınıf öğretmeni.

THE AWARENESS OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES ON THE FAMOUS MATHEMATICIANS

Abstract

Mathematics is seen as a difficult lesson because it contains abstract concepts. For this reason, there is a great role for class teachers, especially those who love mathematics for the first time. The more they relate mathematics to other fields, the more they will increase their understanding. One of these areas is history. Using the lives of famous mathematicians in history as mathematics lessons will be effective in making this lesson more enjoyable. For many students, for the first time, the mathematical love of these people will be an example. To this end, questions were asked to determine the awareness of classroom teacher candidates on this subject, and suggestions were made about how we could use mathematicians' lives in mathematics lessons in response to their answers. 60 students who are studying in the Department of Classroom Education at the Hasan Ali Yücel Faculty of Education constitute a sample. The semi-structured interview form created by the researchers was used as data collection tool in the study and the answers were evaluated accordingly. It has been reached that the teacher candidates do not have enough knowledge on this subject and that their activities need to be replicated. Examples of these activities are aimed to guide the trainers who work in this field.

Keywords: Mathematics, history of mathematics, mathematicians, classroom teacher.

Giriş

Bilgi ve teknoloji çağının yaşandığı günümüzde bireylerin yaşam boyu öğrenme yetilerine sahip olmaları beklenmektedir. Matematik eğitimiyle ilgili olarak da kavramsal ve işlemsel bilgi, problem çözme sürecinde etkin araçlar kullanılarak bütünleştirilmekte, bireyin yaşam boyu öğrenme etkinliklerinde sorumluluk yüklenmesi, etkin görev ve rol alması; iş dünyasının gerçekleri doğrultusunda yetişkinlerin yeni beceriler edinmeleri ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, temel eğitim süresinde herkesin yeterli düzeyde bilgi ve beceri edinerek matematikte güçlenmesi ve matematik okuryazarı olması istenmektedir (Ersoy, 2003).

Matematik okuryazarlığı kazanmış bir bireyin nitelikleri arasında çeşitli sosyal ve kültürel bağlamlarda matematiğin tarihsel gelişimini anladığını sergileyebilme yer almaktadır (Tekin ve Tekin, 2004). Çünkü başlangıçtan günümüze matematik, her türlü insan etkinliğinin en önemli boyutunu oluşturmuştur. Ticaret, tarım, din, savaş vs. tüm bunlar matematiğin etkisini hissetmiş ve karşılığında da matematikçilerin ilgi alanlarını belirlemişlerdir. Ancak, matematiğin tarihi, kültürel değerlendirmeler yapılırken fazla bir yer kaplamaz. Oysaki dünya tarihinde, bilimin, felsefenin ve matematiğin gelişimi, savaşların ve liderlerin tarihinden çok daha önemlidir (Mankiewicz, 2002).

Matematik hemen hemen bütün bilim insanları tarafından "Evrensel Dil" olarak anılır. Bilgi üretimi çağı denilen günümüze ulaşıncaya dek yararlanılan bilimler içerisinde matematikteki gelişmelerin katkı payı en büyüktür çünkü hemen her türden bilimin temeli matematiktir. Tabii ki bu matematiksel ilerleme olağanüstü matematikçilerin eseridir. Fark edebilenler için matematik her yerdedir ve tam da bunun farkında olan insanlar arasından müthiş matematikçiler, sanatçılar, bilim insanları ve yazarların çıktığı bilinmektedir (Sönmez, 2017).

Matematik dersi çoğu zaman soyut kavramlar içerdiği için zor bir ders olarak görülmektedir. Bu nedenle özellikle matematik dersini ilk olarak sevdirecek sınıf öğretmenlerine büyük rol düşmektedir. Matematiği diğer alanlarla ne kadar ilişkilendirirlerse o derece anlaşılırlığını arttıracaklardır. Bu alanlardan bir tanesi de tarihtir. Çünkü derslerde ünlü matematikçilerin hayat hikâyelerine yer vermek öğrencilerin matematiğin tarihsel gelişimiyle bilimin tarihsel gelişimi arasında bir ilişki kurmasını sağlayabilir (Barry, 2000). Dolayısıyla, tarihteki ünlü matematikçilerin hayatlarını matematik dersi için kullanmak bu dersi sevdirmekte etkili olacaktır. En başta pek çok öğrenci için bu kişilerin matematik sevgisi örnek oluşturacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının tarihteki ünlü matematikçiler hakkındaki farkındalıklarını belirlemektir.

Alt amaçlar:

- Sınıf öğretmeni adaylarının bildikleri tarihteki ünlü matematikçiler kimlerdir?
- Tarihteki matematikçilerden en çok bilgi sahibi oldukları matematikçi hangisidir?
- En çok bilgi sahibi oldukları matematikçi ve yaptıkları ile ilgili bilgileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırmada nitel araştırma modellerinden olan Durum Çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. Çünkü durum çalışmalarında daha geniş ve derinlemesine bilgi toplayabilmek için bir grup içinden bilgi toplanabilecek anahtar kişilerin seçilmesi yeterlidir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmada ulaşılabilen sınırlandırılmış çalışma evreni kullanılmıştır. Çalışma evreni üzerinde yapılmakta olan araştırma sonuçları da yalnızca bu sınırlı evrene genellenmektedir (Karasar, 1991). Bu çalışmanın evrenini ise sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Veriler, 2017-2018 öğretim yılında İstanbul ilindeki bir Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" kullanılarak seçilen 60 öğrenci "Matematik Öğretimi II" dersini almaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi, araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2008). Çalışma grubunun demografik yapısı aşağıda verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin frekans ve yüzde dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	46	%76,66
Erkek	14	%23,34
Toplam	60	100

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmada görüşme, veri toplama araçlarındandır. Görüşmenin birçok türü ve kullanımı vardır. Görüşmenin en çok bilinen türü bireysel, yüz yüze, söz alış verişi şeklinde yapılan görüşmedir, fakat görüşme yüz yüze grup görüşmesi, posta yoluyla, kendi başına yanıtlanan soru formu veya telefon görüşmesi şeklinde de olabilir (Punch, 2005). Bu çalışmada katılımcılardan tarihteki ünlü matematikçiler hakkındaki farkındalıklarını belirlemek amacıyla sorulan sorulara ilişkin veri toplama aracı kullanılarak katılımcıların bu formu yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Ölçme aracındaki

sorularla ilişkili geçerlik çalışması için, kapsam geçerliğine bakılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının, bildikleri tarihteki ünlü matematikçiler ve en çok bilgi sahibi oldukları matematikçiye ilişkin cevaplar gruplandırılmış ve bunların frekans dağılımı yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde açık uçlu sorular ile elde edilen veriler 2 farklı araştırmacı tarafında birbirinden bağımsız olarak tasnif edilip gruplandırılmıştır. Daha sonra bu gruplar kodlanmış ve karşılaştırılarak aynı çatı altında toplanmıştır. Yine bu verilerde analiz edilerek (f) frekans dağılımları çıkartılmıştır. En çok bilgi sahibi oldukları matematikçi ve yaptıkları ile ilgili bilgilerine ilişkin, öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Katılımcılardan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Bazı sorular için bir katılımcının cevabı birden fazla matematikçi için yer almaktadır. Katılımcıların cevapları ortak matematikçiler altında toplanarak frekans değerleri ile tablolarda yer almaktadır. En çok bilgi sahibi oldukları matematikçi ve yaptıkları ile ilgili bilgilerine ilişkin, öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 2."Bildiğiniz 10 ünlü matematikçinin adını yazınız"sorusuna ilişkin cevaplar

Verilen Cevaplar	***f***
Pisagor	40
Cahit Arf	36
Öklit	32
Ali Kuşçu	23
İbn-i Sina	21
Harezmi	18
Atatürk	14
Thales	9
Einstein	9
Farabi	8
İbn-i Haldun	6
Ömer Hayyam	4
Mimar Sinan	4
Pascal	4
Fibonacci	2
Oktay Sinanoğlu	2

Diğerleri (Frekansı 1 olanlar)

Descartes, Freudenthal, Heradot, Biruni, Epikiir, Menalous, Carnot, Jong Yeongsil, Alan Turing, Amiral Yi Sun Shin

Tablo 3:"Yazdığınız matematikçilerden en çok bilgi sahibi olduğunuz matematikçi hangisidir?" sorusuna ilişkin cevaplar

Verilen Cevaplar	***f***
Pisagor	*23*
Atatürk	*9*
Öklit	*8*
Harezmi	*5*
Cahit Arf	*5*
Ali Kuşçu	*2*
Einstein	*2*
Pascal	*2*
İbn-i Sina	*1*
Jong Yeongsil	*1*
Descartes	*1*
Alan Turing	*1*
Mimar Sinan	*1*
Ömer Hayyam	*1*
Amiral Yi Sun Shin	*1*
Fibonacci	*1*

Öğretmen adayları 26 matematikçi yazmıştır, ancak en çok bilgi sahibi olmaya 15 cevap verilmiştir.

"En çok bilgi sahibi olduğunuz matematikçi ve yaptıkları ile ilgili bilgi veriniz." sorusuna ilişkin görüşler:

- **PİSAGOR**

K29: *Matematikte önemli konulardan bir tane olan ve kendi adını verdiği Pisagor bağıntısını bulmuştur.*

E39: *Matematik ve geometri alanında çalışmalar yapmışır. Ünlü Pisagor teoremine ismini vermiştir.*

- **ATATÜRK**

K11: *Atatürk geometri alanında çalışmalar yapmış ve bazı kavramların karşılığını Türkçeye kazandırmıştır.*

E24: *Geometri kitabı yazmıştır. Bu kitabında yeni terimler kullanmıştır.*

- **ÖKLİT**

K19: *Ortaya koyduğu aksiyom ve teoremlerle geometrinin kurucusu olmuştur.*

- **CAHİT ARF**

K42: *Arf Halkalarını bulmuştur. Başka bir bilim adamıyla birlikte Hesse-i Arf Kuramını ortaya koymuş. Matematikle ilgili çok fazla çalışmalar yapmış.*

- **HAREZMİ**

K22: *Sıfır kavramını bulan ilk matematikçidir.*

- **ALİ KUŞÇU**

E48: *Fatih Sultan Mehmet''in isteği üzerine İstanbul'a gelip ders vermiştir ve astronomi ile ilgili çalışmalarda bulunmuştur. Fatih Camisinin duvarına bir güneş saati yapmıştır. Gezegenlerin varlıklarıyla ilgili hesaplamalar yapmıştır.*

- **EINSTEIN**

E50: *Aslında fizikçi ama matematik olmadan fizik ne işe yarar. İzafiyet teorisi önemli tartışma yaratan çalışmasıdır.*

- **Jong Yeongsil**

K13: *Takvim hesaplamalarıyla yeni bir güneş saati ve suyla ilgili çalışmalar. Köleyken ülkenin ünlü bilim adaması olması çok ilginç. Bir ödevim sırasında hayat hikayesini okumuştum.*

- **Amiral Yi Sun Shin**

K13: *Akıntı hesaplaması yapmış, çıkacağı zamanı ve gemi yapımı. Sadece asker değil, bir çok yönde farklı fikirkere sahip. Hakkında yapılan bir film izledim, sonrasında araştırdım.*

- **DESCARTES**

K9: *Kartezyen çarpımı bulmuştur. Şüpheci bir metodoloji ile çalışmıştır.*

- **Alan Turing**

E17: *2.Dünya savaşı zamanı Nazilerin kullandığı şifreyi kırmak için bir makine icat etti ve savaşın erken bitmesini sağlayarak milyonları kurtardı. Ayrıca bu makine bilgisayarın temeli olarak görüldüğü için önemlidir.*

- **MİMAR SİNAN**

E40: *Selimiye, Süleymaniye camileri kullanılan matematik sayesinde günümüze kadar ayakta.*

- **Fibonacci**

K43: *Fibonacci dizisi ve altın oran*

- **Ömer Hayyam**

K36: *Ömer Hayyam cebir kavramını ortaya koyan kişidir.*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmen adayları bildikleri tarihteki ünlü matematikçiler için adayları 26 matematikçi yazmıştır, ancak en çok bilgi sahibi olmaya 15 cevap verilmiştir. Bununla birlikte adayların yalnızca erkek matematikçileri yazdıkları, kadın matematikçileri yazmadıkları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının tarihteki ünlü matematikçiler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bilindiği gibi öğrencilerin matematiğin tarihsel süreciyle ilgili problemler üzerine çalışmaları; modern çözüm yollarının yanı sıra farklı çözüm yollarının olabileceğini görmelerini sağlayarak, farklı çözüm yollarını karşılaştırmaları ile motivasyonlarını arttıracak ve matematik korkularını azaltarak, dersi eğlenceli hale getirecektir (Gulikers ve Blom, 2001). Bunun yanı sıra matematik tarihinin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını arttırabileceği birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Liu, 2003, Baki ve Bütüner, 2013). Fried (2001) ise matematik tarihinin derslerde kullanımına yönelik iki strateji ortaya koymuştur. Ekleme stratejisi, derslerde tarihsel anekdotların, matematikçilerin kısa hayat hikâyelerinin, tarihsel problemlerin veya matematikçilerin resimlerinin gösterilmesi gibi etkinliklerin kullanımını içermektedir. Diğeri ise uyarlama stratejisi olup bir konunun öğretimi, tarihsel bir şemaya uyarlanarak gerçekleştirilmektedir.

Eğitim biliminin ortaya koyduğu gerçek şudur: Belirli bir bilim dalına yönelen bir kimseye, o bilimin tarihini de öğretmek, o insanın görüşlerini derinleştirir ve genişletir. Aynı zamanda keşif ve icatların değerini daha iyi bir yere oturtmada beceri ile bilimin geçmişini ve geleceğini daha iyi belirtebilme yeteneği kazandırır. Matematik tarihi öğretimi kültür ve medeniyet tarihi yönünden, motivasyon (toplum psikolojisi, insan psikolojisi) yönünden, bilim tarihinin ortaya koyduğu bazı gerçekleri aydınlatmak yönünden ve matematiğin günümüz diğer bilimlerine katkısı yönünden önemlidir (Göker, 1997; Akt. Yenilmez, 2011).

Öğrencilerin matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, matematiğin tarihi gelişimini, matematiğin doğasını, çok kültürlü yapısını ve insan emeğinin bir ürünü olduğunu etkili bir şekilde değerlendirebilmeleri için matematik tarihinin alternatif kullanım yollarına başvurulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda da tarihteki ünlü matematikçiler ve matematiğe katkılarının bilinmesi önem arz etmektedir. Öneri olarak;

- Tarihteki Matematikçiler konusunda dersler konulabilir.
- Öğretmen adaylarının bu konuda ilgilerinin artması için matematik konuları tarihle ve tarihteki matematikçiler ile ilişkilendirilebilir.

- Matematik tarihi ve tarihteki matematikçiler ile ilgili makaleler ve kitaplar okutulabilir.
- Bu araştırma daha geniş bir örneklemle yinelenebilir.
- Benzer bir nicel araştırma şeklinde yapılandırılabilir.

Kaynakça

Baki, A., & Bütüner, S. Ö. (2013). 6, 7 ve 8. sınıf matematik ders kitaplarında matematik tarihinin kullanım şekilleri. *İlköğretim Online, 12*(3), 849-872.

Barry, D.T. (2000). Mathematics in Search of History. Mathematics Teacher, 93 (8), 647-650.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ersoy, Y. (2003). Matematik okur yazarlığı-II: Hedefler, geliştirilecek yetiler ve beceriler. 12.12.2017 tarihinde http://www.matder.org.tr adresinden erişilmiştir.

Fried, M. N. (2001). Can mathematics education and history of mathematics coexist? *Science & Education, 10*(4), 391-408.

Gulikers, I. ve Blom, K. (2001). A historical angle, a survey of recent literature on the use and value of history in geometrical education. Educational Studies in Mathematics, 47, 223-258.

Göker, L. (1997). Matematik tarihi ve Türk-İslam matematikçilerinin yeri. İstanbul: MEB Yayınlar.

Karasar, N. (1991). Bilimsel Araştırma Teknikleri, 4. Baskı, Ankara: Senem Matbaacılık.

Liu, P. H. (2003). Do teachers need to incorporate the history of mathematics in their teaching? *Mathematics Teacher, 96*(6), 416-421.

Mankiewicz, R. (2002). Matematiğin tarihi. Çev. Gökçen Ezber. İstanbul: Güncel Yayıncılık.

Punch, Keith. F. (2005), *Sosyal Araştırmalara Giriş. Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*, (Çeviri: Zeliha Etöz). Ankara: Siyasal Kitabevi Yayınları.

Sönmez, C. (2017). Tarihteki en müthiş 10 matematikçi. https://www.matematiksel.org/tarihteki-en-muthis-10-matematikci/

Tekin, B. ve Tekin, S. (2004). Matematik öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık düzeyleri üzerine bir araştırma. MATDER. İnternetten 11.01.2018 tarihinde, http:// www.matder.org.tr/index. php?option=com_content&view=art icle&id=77:matematik-ogretmen adaylarinin-matematikselokuryazarlik-duzeyleri-uzerinebir-arastirma-&catid=8:matematik-kosesimakaleleri&Itemid=172 adresinden alınmıştır.

Yenilmez, K. (2011). Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Tarihi Dersine İlişkin Düşünceleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 79-90.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EĞİTİM TARİHİMİZDE İHMAL EDİLMİŞ BİR KURUM: ÇOCUKLARI KURTARMA YURDU

Mert DABAN

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Özet

Bugün ideal eğitimin nasıl yapılacağı ve bu eğitimde kimin örnek alınacağı bir tartışma ve problem konusudur. Bugüne kadar pek çok ülke modeli gündeme gelmiş ve denenmiştir. Yapılan girişimlere rağmen bu sorunlarda temel bir düzelme olmamıştır. Bu çalışmada ideal eğitimin nasıl olması gerektiğine dair Çocukları Kurtarma Yurdu (1933-1943) örneği üzerinden anlatılacaktır.Çocukları Kurtarma Yurdu'nun amacı kimsesiz ve korumaya muhtaç çocukların eğitim ve barınma ihtiyaçlarını sağlamaktır. Kurucusu ve müdürü Kâzım Zafir'dir. Bu kurum dışında o dönemde bununla ilgilenen kurumlar da vardır. Çocukları Kurtarma Yurdu'nun bu kurumlardan farkı bilhassa evinden ve barınma kurumlarından kaçmış, topluma zararlı işler yapmış kişilerin pedagojik usullerle topluma kazandırılmasıdır. Bu amaçla buraya gelen çocuklara uygulanan pedagojik yöntemler, eğitim tarihimizde pek rastlanılmayan türdendir. Öğrenciler için tek zorunluluk ise sabah ve akşam banyo yapmaktır. Yurdta öğrencilere ceza verilmez, sadece yaptıkları kötü şeyleri itiraf etmeleri istenir. İtiraf dinlenir, hırsızlık gibi maddi suçlar işlendiyse kişinin adresine gidilir, okulun müdürü Zafir Bey tarafından ödenir. Çocukları bir daha bunu yapma denmez, çünkü çocuğa böyle söylemek onu tekrar yapmaya teşvik etmek demektir. Zafir Bey tarafından birkaç kişiyle başlayan öğrenci sayısı 1938 yılında 250'ye ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocukları Kurtarma Yurdu-Kâzım Zafir- Sosyal Hizmet-Eğitim

A NEGLECTED INSTITUTION IN OUR EDUCATION HISTORY: ÇOCUKLARI KURTARMA YURDU

Abstract

Today, it is a matter of discussion and problem of how to make the ideal education and who will take a sample in this education. So far, many countries have been on the agenda and have been tested. Despite the attempts made, there was no major improvement in these problems. In this study, how the ideal education should be done will be explained through the Çocukları Kurtarma Yurdu.The aim of the Rescue home is to provide education and housing for orphans and children in need of protection. Kâzım Zafir, Founder and Director. There are other institutions that are interested in this at the time. The difference between these institutions is that people who have escaped from their homes and housing institutions, who have done harm to the society are brought to society by pedagogical methods. Pedagogic methods applied to children here for this purpose are not uncommon in our educational history. The only obligation for students is to take a bath in the morning and evening. Students are not punished, they are only asked to confess the bad things they did. If material crimes such as theft have been committed, the person's address is visited and the principal of the school is paid by Zafir Bey. It's not called to do this again, because telling the child like that means encouraging him to do it again. The number of students who started with a few people by zafir Bey reached 250 in 1938.

Keywords: Children's Rescue Home-Kâzım Zafir-social work-education

Giriş

Eğitim hem insanların hem de devletlerin önemsedikleri konuların başında gelmektedir. İnsanın hayatı büyük oranda küçük yaşta aldığı eğitime göre şekillenmekte, yaşamın ilerleyen aşamalarında eğitimin getirdikleri davranışlara dönüşerek, belli oranda kalıplaşmaktadır. Beğenilerimiz, düşünüşümüz ve konuşma tarzımızın temelleri çocukluk döneminde atılmaktadır. Küçük yaşta çocuğa gerekli eğitim verilmezse, çocuk ne kadar zeki olunursa olsun, yeteneği işlenmediği için heba olabilecek ya da kendisine ve topluma zararlı olabilecek alanlarda kullanılabilecektir. Yani çocukluk yıllarında alınan eğitim için bir nevi insanın sonraki hayatının inşa edildiği dönem olarak da adlandırılabilir

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkiye Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde faaliyet göstermiş olan Çocukları Kurtarma Yurdu (1933-1943) isimli devlet kurumunu anlatmayı amaçlamaktadır. Yani Erken Cumhuriyet Dönemi bir sosyal hizmet kurumu üzerinden okunacaktır. Çalışmanın ilk bölümünde Yurd'un kurucusu olan Kâzım Zafir'in [Yenerden] kısaca hayatı ve eğitim faaliyetleri, çalışmanın asıl bölümü olan ikinci bölümde ise Çocukları Kurtarma Yurdu'nun kurulmasından Kâzım Zafir'in müdürlükten ayrılmasına kadar geçen süre ve çalışmalar (1933-1938) ve üçüncü bölümde ise Yurd'un 1938-1943 yılları arasında ki faaliyetleri ve kapanması anlatılacaktır.

Yöntem

Çalışma da Türkiye'de bakıma muhtaç çocukların durumuyla ilgili faaliyetlerde bulunan bir kurum örnek olarak seçilmiş ve bu kurumun diğer müesseselerden ayrılan yönleri üzerinde durulmuştur. Bunun dışında konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmaların doğruluk derecelerini tespiti için de kaynakların karşılaştırılması yapılmıştır. Sadece devlet kurumlarının ürettiği belgelerin dışında anılardan da yararlanılmış böylece bürokratik belgelerin bıraktığı boşlukların doldurulması ve anlatıma insanın dahil olduğu bir usul takip edilmiştir.

Bulgular

Kâzım Zâfir [Yenerden] ve Eğitime Faaliyetleri

Kâzım Zâfir'in ailesinin kökenleri son derece eskilere gitmektedir. Zâfir ailesi, bilhassa II. Abdülhamid Dönemi'nden (1876-1909) itibaren öne çıkmaya başlayan bir ailedir. Kâzım Zâfir'in dedesi, II. Abdülhamid'in yakınlık gösterdiği Şazeli-Madeni tarikatı şeyhi Muhammed Zâfir b.

Muhammed Hasen b. Hamza Zâfir el-Medenî kısa adıyla Şeyh Zâfir'dir.[14] Kâzım Bey'in eşi olan Meliha Tevfik Yenerden [Biren][15] itibariyle de köklü bir aileye mensubiyeti bulunmaktadır. Bu aileler, özellikle Osmanlı'nın son yıllarından itibaren din, bürokrasi, sanat ve eğitim gibi alanlarda önemli faaliyetler göstermişlerdir. Kâzım Bey'in çalışmalarını ve düşüncelerini hayatı çerçevesinde okumaya çalışmak, eğitim faaliyetlerinin daha iyi anlaşılmasına imkan sağlayacaktır.

Kâzım Zâfir, 1896 yılında İstanbul'da doğmuştur. İlk önce tıp eğitimi almış sonrasında bir süre Üsküdar/Toptaşı Bimarhane'sinde (akıl hastanesi) çalışmıştır.[16] Bu görevinden ayrılarak edebiyat öğretmenliğine geçiş yapmıştır. Kıbrıs Sultani'sinde[17], 1924-1925 yılları arasında bir yıldan az bir süre müdürlük yapmış, bu okulda edebiyat ve içtimaiyat (sosyoloji) dersleri vermiştir. Kâzım Bey'in burada fazla kalamamasıyla ilgili olarak döneminde öğrencisi olmuş kişilerin anılarında bazı bilgiler yer almaktadır. Kıbrıs'ta öğrencisi olmuş olan Raşit Sami Mustafa Adanır'ın anılarına göre, Kâzım Bey'in ayrılmasıyla ilgili olarak burada ki Maarif Encümeni adına kendisinden bir mektep program hazırlaması istenmiş ama bu program Encümen üyelerinden bazıları tarafından uygun bulunmayıp üzerinde değişiklik yapılması gerektiği kendisine bildirilmiştir. Bu müfredat meselesi dönemin Kıbrıs

---

[14] Şeyh Zâfir hakkında daha fazla bilgi için bkz. Halid Eraktan, "Ertuğrul Camii ve Tekkesi", *İstanbul Ansiklopedisi*,c.10, İstanbul, 1968, s.5231-5232;Kamil Büyüker, *Şeyh Muhammed Zafir ve Ertuğrul Tekkesi*, İstanbul, 2004; Osmanzâde Hüseyin Vassaf, *Sefine-i Evliya,* haz: Mehmet Akkuş-Ali Yılmaz, Kitabevi, İstanbul, 2006;Şit Tufan Buzpınar, "Şeyh Zafir", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, c.39*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul, 2010, s.77-78;Burak Çetintaş, "Sultan Hamid'in Şeyhi Zâfir Efendi ve Beşiktaşlı Ailesinin Sıradışı Hikayesi", *Ntv Tarih Dergisi*, s.46, Kasım 2012, s.24-28;Fatih Köse, "Arşiv Belgelerinin Işığında İstanbul Şâzelî Tekkelerinin Tarihi", *Vakıflar Dergisi*, s.40, Aralık 2013, s.99-119

[15] Kâzım Zâfir'in eşi Meliha Tevfik Hanım da tanınmış bir aileye mensuptur. Meliha Hanım'ın babası Mehmed Tevfik Biren (1867-1956), Küdüs, Selânik, Konya, Yemen ve Hüdavendigar (Bursa) ve Ankara valiliği yapmıştır. Daha sonra ise Sayıştay ve Danıştay Başkanlığı yapmıştır. Damad Ferid Paşa kabinelerinde ise Maliye bakanlığı yapmıştır. Cumhuriyet Dönemi'nde ise Ord. Prof. olarak çalışmış, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde anayasa hukuku, Mühendis Mektebi'nde (İTÜ) de iktisat dersi vermiştir. Tevfik Biren'in anıları torunu tarafından yayına hazırlanarak, yayınlanmıştır. Bürokrat Tevfik Biren'in Sultan II. Abdülhamid, Meşrutiyet ve Mütareke Hatıraları (2c), yay haz: Fatma Rezan Hürmen, Arma Yayınları, İstanbul, 1993. Meliha Tevfik'in annesi ise ilk kadın ressamlarımızdan Emine Naciye Neyyal Biren (1875-1960)'dir. Neyyal Hanım'ın hatıratı kızı tarafından yayınlanmıştır. Naciye Neyyal, *Münevver Bir Türk Hanımı Ressam Naciye Neyyal Hanımefendi'nin Mutlakiyet, Meşrutiyet ve Cumhuriyet Hatıraları* haz: Fatma Rezan Hürmen, Pınar Yayınları, İstanbul, 2000. Bazı resimleri için bkz. Taha Toros, (1988), *İlk Kadın Ressamlarımız*, İstanbul: Akbank Yayınları, s.39-40.

Bu hatıratları yayına hazırlayan F. Rezan Hürmen ise Meliha Tevfik'in ilk eşi Mehmed Nasih [Arca] Bey'den olan çocuğudur. Rezan Hürmen annesinin ilk defa 1952 yılında Fransa'da Zeynep Aksel takma adıyla yayınladığı, Sanguins ét Fusains (Kan Kırmızısı ve Kömür Karası) isimli şiir kitabı iki cilt olarak yayınlamıştır. Bkz. Meliha Tevfik Yenerden [Biren], *Mısra, Fırça ve Boya*, cilt 1, yay haz: F. Rezan Hürmen - Mertune Güneş, Arma Yayınları, İstanbul, 2007, cilt 2, Arma Yayınları, İstanbul, 2008. Meliha Hanım, Fransa'da müzik eğitimi almıştır. Fransızca, İngilizce, Almanca, İtalyanca ve Rusça bilmekteydi. Ayrıca kendisi de annesi gibi resimler yapmıştır. Meliha Tevfik Yenerden [Biren], *Mısra, Fırça ve Boya*, cilt 1, yay haz: F. Rezan Hürmen - Mertune Güneş, Arma Yayınları, İstanbul, 2007, s.15-16; 2. Cilt, 2008, s.21-24. Ayrıca Topkapı Sarayı Müzesi Müdürlüğü görevini yapmış olan tarihçi Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu, Kâzım Zâfir'in kayınbiraderidir. Şehsuvaroğlu'nun vefat ilanı için, *Milliyet Gazetesi*, 24.12.1963, s.7.

[16] Kâzım Zâfir, yazar Güngör Tekçe'nin büyük amcasının oğludur. Tekçe, anılarında Kâzım Zâfir'in akıl hastanesinde çalıştığını belirtmiştir. Güngör Tekçe, *Zâfir Konağında Bir Tuhaf Zaman* (2007), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, s.86. Kâzım Zafir, Kıbrıs'ta bugün Kıbrıs Türk Lisesi adını taşıyan okulda müdürlük yaptığı sırada öğrencilerine de akıl hastanesinde doktor olarak çalıştığını anlatmıştır. Hilmi Damdelen'in anılarında bu konu geçmektedir. Ali Nesim (1987), *Batmayan Eğitim Güneşlerimiz: Kıbrıs Eğitim Tarihi Hakkında Bir Araştırma*, Lefkoşa: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yayınları, s.254; Üsküdar/Toptaşı Bimarhanesi'nin çalışan görevliler arasında da ismi bulunmaktadır. Fatih Artvinli (2013), *Delilik, Siyaset ve Toplum: Toptaşı Bimarhanesi (1873-1927)*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, s.249.

[17] Bu okul ilk önce İdadi olarak anılmaktadır. 1920 yılında okulun müdürü Müctebe [Öktem] Bey zamanında Sultani olarak değiştirilmiştir. 1925 yılında okula müdür olan gelen Kâzım Nami [Duru] döneminde Kıbrıs İslam Lisesi adını almıştır. Lise bugün Kıbrıs'ta faaliyet gösteren, Kıbrıs Türk Lisesi'nin kökenlerini oluşturmaktadır. Ahmet Veysi Dağseven'in anılarından (Nesimi,1987:74). Kâzım Zâfir'in bu okulda müdürlük yaptığı o dönemde olan birçok öğrencinin anılarında geçmektedir. Bkz. Ali Nesim'in kitabının çeşitli kısımları.

gazeteleri arasında tartışma konusu haline gelmiştir. Karpazlı Remzi Bey tarafından çıkarılan Söz gazetesi, Zâfir'in programını çok yanlış bularak, öğrencilerin saat 12'de atletle güneşin altında spor yapmalarını çok tenkit etmiştir. Bu sebeple de Kâzım Bey, Kıbrıs'tan ayrılmıştır (Nesim, 1987: 248). O yıllarda öğrencisi olan Sami Selçuk, bu raporla ilgili olarak Kâzım' Bey'in "*şehrin içinde mektep olmaz*" diyerek bir rapor hazırladığını, bunun da komisyon tarafından kabul edilmediğini ifade etmiştir.[18]

Kâzım Bey'in, Kıbrıs'tan ayrılmasının sebeplerinden birisi olarak da buranın halkıyla sosyal problemler yaşamasından bahsedilmektedir. Öğrencisi Hasan Behçet, Kâzım Bey'in Rum otelinde kaldığını ve okula at arabasıyla geldiği, yaşayışının Lefkoşa halkının hoşuna gitmediğini söylemiştir (Nesim, 1987:280). Başka bir öğrencisi, İsmail Savalaş ise onun tekke insanı olduğu için buraya uyum sağlayamayıp, ısınamadığını belirtmektedir (Nesim, 1987:266). Yine, Sami Selçuk da halkla arasında sorunlar yaşadığını anlatmaktadır.[19] Kıbrıs'taki öğrencilerinin anılarında Kâzım Bey; çok mütevazi, alim, öngörülü birisi olarak geçmektedir.

Kâzım Zâfir Bey, soyadı kanunuyla Yenerden soyadını almıştır. Kâzım Zâfir Yenerden, 1937 yılında Selçuk Kız Enstitüsü'nde Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır (T.C. Resmi Gazete,1937:3696).[20] 1940 yılında ise İstanbul Bölge Sanat Okulu'nda Türkçe öğretmeni olarak çalışmaktadır (T.C. Resmi Gazete, 1940:4600).[21] Kâzım Bey'in ismine Ülkü Tamer'in Robert Kolej'de okuduğu 1954-1958 yılları arasında da rastlanmaktadır. Kâzım Bey, Ülkü Tamer'in sınıfında bir süre edebiyat öğretmeni olarak görev yapmıştır. Ülkü Tamer, kendisinde aruz veznini bize öğreten kişi olarak bahsetmektedir. Sonra ki bölümlerde ayrıntılı olarak değinilecek olan Kâzım Bey'in çocuklara çok iyi davranan ve sanki hep öyleymiş gibi sorgulanmadan ve karşılaştırılmadan birbirinden tekrar eden yazılarda ki gibi olmadığına dair örneklere de rastlanmıştır (Tamer,2005:68).[22]

---

[18] Sami Selçuk, Kıbrıs'ta ki öğrencilik anılarında, Kâzım Bey'in "şehrin içinde mektep olmaz" düşüncesiyle ilgili olarak şunu anlatır: "Bir gün Dr. Rauf'un köşesinden iki Fransız kızı çıktı, onları gören iki hamal "Bak be hep (…) kemikleri yok" dedi; biz sınıfta duyduk ve gülmeye başladık. Kâzım Zâfir Bey, "olmaz böyle şey" dedi ve "şehrin içinde mektep olmaz" diye rapor hazırladı. Komisyonda kabul olunmadı, o da çekip gitti (Nesimi,1987:238). Kâzım Bey'in yıllar sonra müdür olarak çalışacağı Çocuklara Kurtarma Yurdu'nun şehrin merkezinden, daha ücra bir yere taşınması için İstanbul Belediyesi'nden bir yazı gelmiş ve Kâzım Bey bunu kabul etmeyerek görevinden istifa etmiştir. Yıllar sonra kendisi de aynı durumla karşılaşmıştır.

[19] Sami Selçuk, şu olayı anlatır. "Kâzım Bey'i çocuk arabasıyla hisarda gördüler ve "erkek eşşek subba taşır mı" diye alaya aldılar. Kâzım Bey, izi salonda topladı ve bir konferans verdi, "en büyük vazifemiz, hanıma yardımcı olmaktır, içtimai vaziyet bunu icap ettirir, Peygamberin de emridir. Ben insanım, eşşek değilim" dedi (Nesim,1987:238).

[20] Resmi Gazetede kıdemiyle ilgili olarak; yıl 9, ay: 7, gün: 10 olarak yazılmıştır. T.C. Resmi Gazete, sayı 3696, 31 Ağustos 1937, s.8661. Kâzım Bey, 1937 yılında Çocukları Kurtarma Yurdu'nunda da müdürlük görevi yapmaktadır.

[21] Resmi Gazete de Maarif Vekaleti tarafından yayınlanan terfi etmeye hak kazanmış öğretmenler arasında ismi bulunmaktadır. Burada Kâzım Zâfir'in kıdemiyle ilgili olarak; sene: 12, ay: 7, gün: 10 olarak belirtilmiştir. T.C. Resmi Gazete, sayı 4600, 29 Ağustos 1940, s.14593.

[22] Ülkü Tamer anılarında Kâzım Bey'den "Kâzım Zâfir Yenerden ise aruzu öğretti. Neredeyse haftada bir "Dedem koynumda yattıkça benimsin ey güzel toprak" dizesini hece hece, vezne uygun iniş-çıkışlarla okurduk…Kâzım Zâfir'den bir tek bu dize kaldı bende. Bir de Ömer Tektaş'a takması. Sınıfta kim yaramazlık etse, onu çağırır, "Ömer Tektaş, sen de gel" derdi. Kafalarını tokuşturup, ikisini birden sınıftan atardı. Ömer, ne kadar "Hocam, ben bir şey yapmadım" dese boş.". Ülkü Tamer, (2005), *Yaşamak Hatırlamaktır: Anılar Kitabı*, İstanbul: Kitap Yayınevi, s.68. Akrabası olan Güngör Tekçe'de konuyla ilgili olarak "Gerçekten çok sert bir adamdı Kâzım Bey. Hep azarlayacakmış gibi bir hali vardı. Özellikle biz çocuklara karşı soğuk dururdu.". (Tekçe,2014:86).

Kâzım Zâfir Yenerden'in şiirleri de vardır. Şiirler serbest ölçüye göre yazılmış olup hem anlam hem de içerik bakımından düzensizdirler.[23]

Kâzım Bey'in hayatı hakkında sınırlı bilgi vermemizin sebebi bu kişi hakkında kaynaklarda toplu bir bilginin olmadığıdır. Bundan sonra yapılacak araştırmalar bu çalışmanın üzerine yeni katkılar sağlayacaktır. Çalışmada ki amaç biraz da olsa hayatına dair yeni bilgileri ortaya çıkarmak ve Çocukları Kurtarma Yurdu'nda ki faaliyetlerin daha önce ki hayatı içinde nereye konumlandırılabileceği tespit etmektir. Çünkü insan geçmiş birikimlerinden ve hayat tecrübelerinden hareketle düşünce ve davranışlarını meydana getirmektedir.

4.2. Çocukları Kurtarma Yurdu'nun Kuruluşu ve Amaçları

Kimsesiz ya da sokakta yaşayan çocukların barınabileceği bir kurumun oluşturulması yönünde ilk çalışmalar İstanbul Valisi ve Belediye Reisi Muhiddin Üstündağ tarafından başlatılmıştır (Zâfir, 1933:14). İlk önce "Yamalı Hamam Barındırma Yurdu" isimli bir çocuk yurdu açılması düşünülmüş sonunda Üstündağ'ın bu fikri "Çocukları Kurtarma Yurdu" ismi altında ortaya çıkmıştır. Böyle bir fikrin Üstündağ'dan gelmesi tesadüf değildir. Çünkü kendisi İstanbul Belediye Reisliği ve Valiliği yapmadan önce emniyetin çeşitli birimlerinde memur olarak çalışmıştır. Bu görevi nedeniyle çocuk suçluları, kimsesiz ve evsiz çocukların durumunu yakından tanıma imkanı bulmuştur. Deneyimlediği olaylar onun şehirde korunmaya muhtaç çocuk sorununun önemini anlamasında etkili olduğu söylenebilir.

Üstündağ, 1932 yılında Çocukları Kurtarma Yurdu'nun kurulması için talimat vermiş ve kurulan komisyondan bu konuda bir rapor hazırlaması istenmiştir (Fındıkoğlu,1942:206). Bu komisyona uzman sıfatıyla İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi öğretim üyesi Dr. Fahrettin Kerim [Gökay] ve Hapishane-i Umum Tabibi olan İbrahim Zati Bey katılmışlardır (BCA, 1933:01.02.38.53.1). Fahrettin Kerim tarafından bu işi üstlenmesi için Kâzım Zâfir isimli bir öğretmen, İstanbul Vilayeti'ne önerilmiştir. Vilayet, bu kişiyi kabul etmiş ve bundan bir rapor hazırlamasını istemiştir (Fındıkoğlu, 1942:206). Fahrettin Kerim'in, Kâzım Bey'i önermesinin sebeplerinden birisi de 1920 yılında Toptaşı Bimarhanesi (akıl hastanesinde) beraber görev yapmış olmalarıdır (Artvinli, 2013:249).[24] 1937 yılında Yurd'u ziyaret eden ve bu rapordan bazı kısımları aktaran Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu'na göre raporda üzerinde önemle durulan kısımlar vardır. İlki yüksek sanayinin gerektirdiği bir iş bölümüne sahip

[23] Kâzım Bey'in, Necip Fazıl'ın çıkardığı Büyük Doğu dergisinde şiirleri bulunmaktadır: Kâzım Zâfir, "Aşk", Büyük Doğu, s.4, 8 Ekim 1943, s.5; "İman", s.6, 22 Ekim 1943, s.5; "Akıl", s.3, 1 Ekim 1946, s.5; "Akıl/Aşk", c.5, s.26, 15 Eylül 1950, s.7; "İman", c.5, s.35, 17 Kasım 1950, s.11

[24] Toptaşı Bimarhanesi, bugün var olan Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nin temellerini oluşturmaktadır.

olmayan bir toplum yapısına sahip olduğumuza göre küçük sermayelerden sanat mihrakları oluşturabilecek iş terbiyesinin oluşturulmasının gerekliliği. İşçilerin uzmanlıkları üzerine düzenleme yapmaya çalışmak şu an gereksizdir. Öncelikle bu işçilere hayatta başarı kazanabilmenin yolunun anlatılması gerektiğinin, güçlü insan her şeyden önce üreten ve yetiştirendir. Bu amaçla da güçlüyü toplumun kaynaklarından meydana getirilmesi ve uygun donanım kazandırılmasının gerektiği açıklanmıştır (Fındıkoğlu, 1942:206-207). Raporda ülkenin ihtiyacına uygun küçük sanatlar sıralanmıştır: Demircilik, marangozluk, tamircilik, sobacılık, nalbantçılık, sıvacılık, aktarmacılık, elektrikçilik'dir. Raporda belirtildiği üzere buraya alınacak çocukların sadece bireysel ve psikolojik sorunları üzerinde araştırma yapmak amaçlanmamıştır. Çocukların bir zanaat alanında meslek sahibi yapılarak, topluma ve devletine de faydalı olması gereği, kurumun bu dönemde açılmasının sebeplerinden birisidir. Bu anlamda çocuklardan bir ekonomik beklenti de söz konusudur. Bu durum 1940 yılına ait bazı belgelerde ifade edilmiştir (BCA,1940: 030.10/174.201.6-6; BCA, 1940: 030.10/174.201.6-5).[25] Hem Yurd ilk kurulduğunda yazılan rapor hem de sonra ki yıllarda ki bazı belgeler, kurumun kuruluş amaçlarından birisinin de bu olduğuna yönelik izler taşımaktadır. Bilhassa Kâzım Bey'in müdürlüğünden sonra ki yani kurumun ikinci dönemi olarak adlandırılan sürede ki belgelerin (1940'lı yıllar) bazılarından çocuklardan iktisadi beklenti açıkça dile getirilmiştir.

Fındıkoğlu, Kâzım Bey'in raporunda çocuklara kendi emekleri doğrultusunda piyasayla iç içe bir çalışma tarzı hedeflendiğini aktarmıştır. Kâzım Bey'in çocukların iş yaşamıyla ilgili düşünceleri şöyledir:

> Yurdun sahibi olan Devlet ve Belediyenin parasıyla kurulacak iş atölyesi düşüncesine daima yabancı kalmalıdır. Niçin? Zira o zaman, ıslah edilmesi iktisadi zihniyet ile terbiye olunması istenen çocuk resmi bir büro adamı olarak yetişebilir, işin piyasanın, iktisadi zihniyetin yabancısı kalır. O halde dışarıda ki hususi işletmeleri, atölyeleri, Yurd'a sokmak, piyasayı Yurd'a getirmek lazımdır (Fındıkoğlu, 1942:207-208).

[25] İktisat Vekâleti'nden, Başvekâlet'e yazılan yazıda "Kimsesiz kalmaktan veya aileleri fakr ve zarurete düşmekten dolayı maddi ve manevi sefalet içinde büyük şehirlerin sıhhat ve aşayişi için dahi birer tehlike haline gelen serseri çocuklardan memleketin küçük veya büyük sanayiinde birer iş unsuru olarak istifade etmenin içtimai ve iktisadi faydaları aşikardır…Evvelki şekilde memnuniyet verici neticeler alındığı Vekâletimizin tahkikatile anlaşılan bu müessesenin genişletilerek asgari 1000 çocuk ile meşgul olabilecek bir hale konması sureti ile, hem sanayi ve maadin için bir işçi menbaı vücuda getirilmesi hem de düştükleri sefaletten kendi başlarına çıkmaları kabil olmayan bu genç yurddaşların kurtarılması gibi iktisadi ve içtimai faideler temin edilebileceği mülahaza edilmekte olduğundan keyfiyetin bu yolda Maarif Vekâletine iş'arına yüksek müsaadelerini saygılarımla rica ederim." BCA, 030.10/174.201.6-6, 28.5.1940. Başvekâlet'ten Maarif Vekilliği'ne yazılan bir yazıda ise "Kimsesiz kalan ve sefalet içinde yaşayan memleket çocuklarını içtimai bünyede birer parazit olarak yaşamaktan kurtarmak ve bunların sanayii ve maadin işlerinde birer eleman olarak yetiştirmek hususunda İktisat Vekilliğinden alınan tezkere sureti ilişikdedir. "BCA, 030.10/174.201.6-5, 30.5.1940.

Öğrencilerin toplum içinde bir yer edinmelerinde belirlenen bir meslek türünde kendilerini geliştirmeleri de müessesenin ana ilkeleri arasındadır. Yani çocukları iş içinde sosyalleştirmek kurumun temel amaçlarından birisidir.

Yurd'un kurulması amacıyla Galata'da kule dibindeki İngiliz Mektebi binası seçilerek, burası İstanbul Belediyesi tarafından İngilizlerden 55.000 liraya satın alınmıştır (Fındıkoğlu, 1942:208). Kurumun bütçesi de İstanbul Vilayeti'nin ödeneğinden bağlanmıştır (BCA, 1940:030.10/174.201.6-1). Müesseseye 1933 yılı için ayrılan para 21.750 lira olarak belirlenmiştir. (Zâfir, 1933:14; BCA,1940: 030.10/174.201.6-1).[26]

Satın alınan binanın 4 bölüme ayrılması planlanmaktadır. Bunlar A, B, C, D daireleri olarak belirlenmiştir. A bölümü müdüriyet ve idare işlerine, B kısmı çalışma atölye ve istirahat kısmı, C bölümü banyo, yatakhane ve yemekhane, D kısmı ise Fikir evi olacak, burada çocuklarla ilgilenecek olan bakıcılar pedagoji tekniğine uygun olarak çocuklar üzerinde çalışacaklar ve gözlem yapacakları olarak belirtilmiştir (Zâfir, 1933:10). Okulun kadrosu ise fikri ve idari olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. İdare kadro; müdür, doktor, katip, hesap memuru, dahiliye memuru, ambar ve depo memurundan oluşmaktadır. Fikir kadro; pedagoji işlerinde müdüre yardımcı olan bir baş mürebbi, bir inzibat memuru ve üç mürebbidir. Bunların dışında ise kapıcı, aşçı, çamaşırcı, yatakhane sorumlusu, hemşire, gece nöbetçisinden oluşan işçiler de çalışmaktadırlar (Zâfir, 1933:14).

1933 yılında Kâzım Zâfir tarafından "*Çocukları Kurtarma Yurdu*" isimli bir yazı yayınlanmış, bu yazı aynı yıl kitap olarak basılmıştır. Kâzım Bey yazısında, Yurd'un amacının ve alınacak çocukların diğer kurumlardan farklılığını şöyle tarif etmiştir:

> Bu Yurd; cemiyet arasında ihmal edilmiş, kendi hallerine bırakılmış ve bu yüzden yalnız faydasız değil, hattâ tehlikeli bir unsur olacak olan memleket yavrularını ellerinden tutup kurtarmak, onları cemiyetin arzu ettiği şekilde istihsalci bir vatandaş yapmak maksadıyla kurulmuş bir müessesedir. Evvele şurası anlaşılmalıdır ki bu müessese anası, babası olmayan, yiyecek bir şey bulamayan fakir ve aciz çocukların himayesine mahsus bir basit bir fakirhane değildir. Bu işleri düşünen başka müesseselerimiz vardır. Bizim müessesemiz evlerine isyan etmiş, cemiyetin kayıtlarından kaçmış, enerjilerini memleketin zararına kullanan isyankar, anti sosyal, çocukların terbiye ve ıslah yurdudur. Çocukları Kurtarma Yurdu bu müterddi çocukları sosyalize edecek, pedagojik ihmal yüzünden hasıl olan geriliklerini sistematik bir tarzda, son pedagoji tekniğine istinat ederek ıslah edecektir. Cemiyetin müsbet ve semereli

[26] Bu bütçe, BCA, İktisat Vekâleti Hususi Kalem Müdürlüğünün, Başvekâlet'e yazdığı 28.5.1940 tarihli belgede yıllık 30.000 lira olarak geçmektedir. BCA, 030.10/174.201.6-1.

> çalışma tarzına hazırlayacak, taşan ve tahripkar hal alan enerjilerini kanalize ederek onlardan iyi mahsuller almasını temin edecektir (Zâfir, 1933:3).

Çocukların enerjilerini yararlı işler için kullanılabilir bir hale getirmekle ilgili olarak şöyle devam etmektedir:

> Hepsinden daha mühim olan ve diğer bütün kuvvetleri idare edebilen insan enerjisini de sistematik bir metot dahilinde daima hayırkâh bir hale getirmek şüphesiz ki çalışma tarzlarının en mühimi, en müsbet olanıdır. Bu görüşten müessesemizin hususiyeti ve ehemmiyeti tebarüz eder…bu mütevazı müesseseyi ifade ettiği geniş bir mana ufku içinde tanımak lazımdır (Zâfir, 1933:10).

İş içinde öğrenmeyle ilgili olarak, çocukların iş hayatına uyacak şekilde farklı küçük sanatların öğretileceğinin. Bu suretle de sadece iş öğrenmiş olmayacaklar, aynı zamanda harici ve hakiki piyasayı bütün rekabet ve hususiyetiyle temas ede ede tanıyacakları üzerinden durulmuştur (Zâfir,1933:10). Uygulamanın iş hayatında önemli bir mevki kazanmada ki gerekliliğinin de altı çizilmiştir.

Çocukları Kurtarma Yurdu'nun diğer kimsesiz ve ıslah evlerinden farklarından birisi de sadece ailesi olmayan ya da maddi sıkıntı yaşayan çocukların alındığı bir müessese olmamasından kaynaklanır. İleri de açıklanacağı üzere buraya kabul edilen birçok çocuğun çeşitli suçlardan vukuatları vardır. Kâzım Bey'e göre de burası ne bir Darülaceze ne de ruh ve akıl hastalarının veya sağır, kör ve dilsizlerin terbiye edildiği bir müessese değildir. Ona göre, Çocukları Kurtarma Yurdu'nun bunlarla karıştırılmaması gerekir. En önemli benzerlik olarak bu kurumlarda ki çocukların anormal olarak tanımlanmasıdır. Yurd'taki çocukların aryer'e sınıfına dahil olacak aşamada derin ruhsal ve bedensel sorunları yoktur. Bu çocukların temel özellikleri psikopat (asosyaller, fujitifler, mücrimler) denilen işlenmemiş zekaya sahip olmalarıdır. Eğer bu çocuklarla ilgilenilmemeye devam edilmesi durumunda onların yarının hapishane adayları olacağının üzerinde durulmuştur (Zâfir, 1933:4-5). Çocukları Kurtarma Yurdu seçtiği çocuk profili itibariyle de Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti'nde örneğine pek rastlanılmayan bir kurum olarak belirmektedir. Böyle bir müessesenin birden düşünülerek, meydana getirilmesi de söz konusu değildir.

Çocukları Kurtarma Yurdu'nun Fikri Altyapısı

Hiçbir yöntem bir anda ortaya çıkmayıp, kendinden önce var olan çalışmaların etkisi altında meydana gelmiştir. Kâzım Zâfir'in okulda ki uygulamalarının da bir altyapısı bulunmaktadır. Kâzım Bey, yazılarında pedagojik kaynaklarıyla ilgili olarak sadece birkaç isme değinmiştir. Bununla ilgili olarak, çocuklara pedagoji açısından daha iyi yaklaşmak için Belçika'dan Bayan Mulle isimli bir eğitimcinin

getirildiğinden bahsedilmektedir. Bu kişinin ismi sadece 1934 yılında bir yazıda geçmekte ve tam adı ve göreviyle ilgili hiçbir bilgi de verilmemiştir. Mulle'nin ceza ve mahrumiyet yöntemlerine karşı olduğu ifade edilmiştir (Zâfir, 1934:82).

Kâzım Bey, her yıl Heybeliada'ya düzenlediği deniz kampında çocukların oyun üzerinden gelişim kazanmalarını sağlamak için etkinlikler düzenlemiştir. Çocukların denizde oyun oynayarak hem temizlik alışkanlığı kazanmaları hem de şahsiyetlerinin oluşmasında oyunun önemiyle ilgili Fransız psikolog Henry Delacroix'ın (1873-1937) fikirlerinden yararlanılmıştır. Delacroix'ın, *Oyun Dünyası: Oyun ve Sanat*[27] isimli kitabının müessesenin fikri altyapısının belirlenmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ona göre, oyun insanın sosyalleşmesinde ve ilgilerinin ortaya çıkarılmasında önemli bir araçtır. Bunun sebebi olarak da her insana aynı yöntemi uygulamak yerine kendi yaş grubuna uygun gelen tekniklerle yaklaşılması, çocukta ki eksiklikleri gidermede önemli bir yöntemdir. Çocuklar için en iyi yöntem de kendi ortamı içinde oyunla öğrenmeleridir. Özetle çocuklara oyunla öğretmeye çalışmak bir nevi çocuğun diliyle kendisine hitap etmek anlamına gelmektedir. Jean Piaget'in (1896-1980) çocuğun dünyası ve kendi çevresi hakkında ki fikirlerinin özellikle okulun pedagojik programının oluşması sırasında, kendilerine gerekli desteği sağladığının üzerinde durulmuştur. Çocuğun kişisel özelliklerini kazanmasında yaşadığı çevrenin önemine ilişkin görüşler, Piaget'in çocuklara ilişkin yaptığı çalışmaların belirgin özellikleri arasındadır. Kâzım Bey'in yazılarında açıkça söylenmese de çocukların yatakhane gittiklerinde bakıcıların onları sadece izleyip, durumlarını not almaları yani doğal gözlem yapması Piaget'in kullandığı, gözlem yöntemine ilişkin bir unsurdur. Kurumun pedagojik sisteminin belirlenmesinde etkisi olduğu belirtilen isimler arasında Amerikalı Mirian Van Maters (1887-1974)[28] ve Harold H. Henderson'dan bahsedilmektedir. İki isimde yaptıkları çalışmalar da çocukların kendi doğal ortamları içinde toplum hayatına uyum sağlamalarına, sorunlu olarak atfedilen çocukların diğer insanlardan tamamen farklı olarak görülmemesi gerektiği gibi çalışmalarla tanınmış araştırmacılardır. Maters'in üzerinde incelemelerde bulunduğu çocuklara ve mahkumlara birer suçlu olarak değil de "öğrencilerim/evlatlarım" diye hitap ettiği bilinmektedir.

Çocukların gezi ve kamplara götürmesinin sebeplerinden birisi de kendilerini toplumdan dışlanmış olarak hissetmemeleri, toplumla bağlarını koparmamaları ve sosyalleşmeleri yapılan bu etkinliklerin amaçlarından bazılarını oluşturmaktadır. Bilhassa Fransız ve Amerikalı bilim insanlarının görüşlerinden oldukça yararlanılmıştır.

[27] Henry Delacroix (1933). Oyun Dünyası: Oyun ve Sanat, çev: Mustafa Şekip Tunç, İstanbul: Muallim Halit Kitaphanesi.
[28] Kitabın Türkçesi için bkz: Miriam Van Waters (1929). *Bazı Hayati Çarpışımlar: Cemiyette Çocuk Meselesi*, çev: Naci Sait- Mis Ruhsan İlhami, İstanbul: Resimli Gazete Matbaası.

Çocukları Kurtarma Yurdu'nun Öğrencileri

Çocukları Kurtarma Yurdu'na 5 Mayıs 1933 tarihinde öğrenci kaydı yapılmaya başlanmıştır (BCA, 1940:030.10/174.201.6-3). Yurda sadece erkek çocukları alınmıştır. İlk aşamada 7 çocuğun kaydı yapılmıştır (Zâfir, 1933:6-7; Fındıkoğlu,1942:208). Kuruma ilk alınan yani 1 numaralı çocuk Ali'nin, 12 yaşında olduğu ve 7 seneden beri serseri ve esrarkeşlik yaptığı, kendi yaşında ki sokak çocuklarının yöneticisidir. Hüseyin ise 2 numaralı çocuktur o da 12 yaşındadır. Özellikleri arasında maceraperest olduğu ve Samsun'dan çaldığı bir atla Orta Anadolu'yu baştan aşağı gezdiği belirtilmiştir. Hüseyin, 1937 yılında Güneysu vapurunda kamarot yardımcısı olarak çalışmaktadır. Hakkı, isimli çocuğun 13 yaşında olduğu kavgacı, çetin ve menfi özellikleri olan birisi olarak nitelendirilmiştir (Zâfir, 1933:5-6). Hakkı'nın durumuyla ilgili ayrıntıyı Fındıkoğlu anlatmaktadır. Hakkı, İzmir'de annesini katletmek üzere iken firar etmiş ve oradan kaçıp İstanbul'a gelerek serseriliğe başlamıştır. Yurd'a alınan Hakkı, Heybeliada kampında öğretmeni Ekrem'i çivi ile yaralamıştır. Yurd'un talebelerinden oluşan bir jüri tarafından Hakkı'ya dayak cezası verilmiştir. Bir süre sonra Hakkı'nın değiştiği hatta bu jürinin başkanı olduğu ifade edilmiştir. İzmir'deki annesini ziyaret için izin isteyerek, gidip gelmiştir. 1937 yılında, İzmir'de ayakkabıcılıkla uğraştığı aktarılmıştır. Remzi ise 1933 yılında 14 yaşında iken buraya alınmıştır. Kullandığı esrar, fiziki ve ruhi yapısını olumsuz olarak etkilemiştir. Remzi'nin bir süre sonra akıl hastanesine gönderilmesi gerekmiş ve bir cinayet olayına karışmaktan hapse atılmıştır (Fındıkoğlu, 1942:208).

Kâzım Bey'in belirtiğine göre çocukların kötü alışkanlıklarının birçoğu ailelerinden kendilerine geçmiştir. Çoğunun anne babası ya alkolik ya da uyuşturucu bağımlısıdır. Bunun dışında çocuklardan bazıları da anne veya babalarının yaptıkları ikinci evliliklerinde karşılaştıkları kötü durumdan dolayı evden kaçmış kişilerdir (Zâfir, 1934:82).

Yapılan rehabilitasyon çalışmaları sonucunda çocuklarda bazı olumlu gelişmeler ortaya çıkmıştır. 1933 yılında 15 kişilik çocuk grubu arasında yapılan çalışmalar neticesinde eski sokak alışkanlıklarında azalma görülmüştür. Temizliğin önemini anlamaya, birbirleriyle daha iyi anlaşmaya ve yalan söylemeye gerek duymadıkları için yalan söylememeye başlamışlardır. Grup halinde çalışıp, hareket ettikleri ifade de edilmiştir (Zâfir, 1933:6-7).

1937 yılı itibariyle Fındıkoğlu'nun çocuklara ait resmi dosyalarından aktardıklarına göre bazı çocukların durumları:

Hüseyin: Güneysu vapurunda kamarot yardımcısıdır.

Sabahattin: İzmit valisinin arzusu ile Arifiye'de 100 lira maaş ile hasır mobilya ustalığı yapmaktadır.

Sabit: Karaköy'de, Newyork kunduracılık atölyesinde çalışmakta ve 7 lira haftalık almaktadır.

Ahmet: Perapalas'ta aşçı yamağı olarak çalışmaktadır.

Mustafa: Taksim sinemasında makinist yardımcısıdır.

İsmail: Beykoz kundura fabrikasında 1 lira ile gündelikle çalışmaktadır.

Kâzım: Sultan Hamam'ında terzi Hayri atölyesinde 3,5 lira haftalık almaktadır.

Nihat: Belediye matbaasında mürettiplik yapmaktadır.

Hasan: Alemdar Sineması'nda makinist yardımcısıdır.

Cevdet: Beyazıt'da Çatal Han'ında kunduracılık yapmaktadır.

Fethi: Yurd'un mobilya atölyesinde kalfa olarak çalışmaktadır.

Mehmet: Çarşı kapıda firezecidir.

Muammer: Beykoz kundura fabrikasında 1 lira gündelik ile çalışmaktadır.

Vahit: Satiye Elektrik şirketinde elektrikçidir.

Recep: Cilacılık yapmaktadır (Fındıkoğlu, 1942:208-209).[29]

Tüm çocuklarda tamamen olumlu gelişmelerin görüldüğü düşünülmemelidir. Örneğin, Remzi isimli çocuk, Yurd'tan ayrıldıktan bir süre sonra hapishaneye düşmüştür. Avni ise kontrol altına alınamayıp, sokaklara tekrar dönmüştür. Avni'nin durumunun sebebinin ailesi olduğu, çocuğun ailesi tarafından sokağa gönderildiği ifade edilmiştir. Ayrıca bazı çocukların zirai ve köy hayatına gönderilmeleri olumsuz sonuçları meydana getirmiştir. Yurd'tan, Beykoz Büyükdere'de bulunan fidanlıklara gönderilen çocukların tamamına yakını kaçıp, sokaklara dönmüşlerdir (Fındıkoğlu, 1942:208-211).

1937 yılında Heybeliada'ya kampa götürülen 75 çocuğun 6 tanesine temizlik alışkanlığı kazandırılamamıştır. Bunların denizi sevmeyiş nedenlerinin bir hydrophobie (su korkusu/fobisi) olmadığı, sebebinin de araştırıldığı belirtilmiştir (Zâfir, 1937:1266).[30] 75 kişide 6 tane başarısızlık

[29] Çocukların meslekleriyle ilgili ayrıntılı olarak, Ümit Bayazoğlu (2014). "Şefkat, Merhamet Timsali Bir Adam: Kâzım Zâfir", *Uzun İnce Yollar*, İstanbul: Aras Yayıncılık, s.31-38. makalesinde bilgi vermektedir." Rüşdü, hasır örme iskemle imalathanesinde haftada 40 liradan iş bulmuştu. İçlerinde kunduracılar, sinema makinistleri, marangozlar, mürettipler hatta dükkan sahibi olanlar çıktı. En kurnazları Yusuf, ithalatçı oldu. Seyfi ile Fethi şöför, Ahmet'in İş Bankası'nda 25 lira hesabı vardı. Recep, Yurd'a gelmeden önce yankesiciydi, şimdi posta müvezzi, Sertip ise Karaköy İskelesi'nde tombalacı", s.36. Bayazoğlu, verdiği bu kişiler hakkında hangi kaynaktan bilgi aldığını belirtmemiştir. Ayrıca daha önce yazdığı Ümit Bayazoğlu, "Meliha Tevfik", *Sombahar, Dergisi*, 1989, yazısında bazı noktalarının yanlış olduğu F. Rezan Hürmen tarafından belirtilmiş ve yanlış kısımların düzeltilmiş hali, Meliha Tevfik Yenerden'in Mısra, Fırça ve Boya isimli kitabına, F. Rezan Hürmen tarafından alınmıştır. Ayrıca Bayazoğlu, yazısında hiçbir kaynağını belirtmemiş ve konuya sadece olumlayıcı olarak yaklaşmıştır.

sağlanması Yurd'un başarısı adına yüksek bir gelişmedir. Bu öğrencilerin neden temizlik alışkanlığı kazanamadıklarıyla ilgili olarak da araştırmalar yapılması, kurumun araştırmacı yönünü ortaya çıkarmaktadır. Çocuklarda ki sorunların nedenlerinin tespit edilmeye çalışılması ve bunlara ilişkin çözüm önerilerinin aranması Çocukları Kurtarma Yurdu'nun diğer kurumlardan ayrılan en önemli özelliklerinden birisi olarak belirmektedir. Dönemin kimsesizlerle ilgilenen diğer kurumları çocuklara sadece barınma ve temel ihtiyaçlarının karşılanmasında amacıyla hizmet vermektedirler.

Çocukları Kurtarma Yurdu'nda Uygulanan Eğitim Yöntemleri

Çocukları Kurtarma Yurdu'nda bulunan çocukların diğer ıslah evlerinde kalanlardan farkı bu çocukların psikopat denilen (Asosyaller, fujitifler, mücrimler) özellikler taşımalarıdır. Kâzım Bey, burada takip ettikleri amacın Education Moral (ahlak eğitimi) ve Education Profesionel, usullerinin ise Confession[31] (itiraf) olduğunu ifade etmiştir. Bunların ise Methode catartique (katartik yöntem) ve ruhi açıklama yöntemlerinin pedagojiye uygulanması olduğu anlatılmıştır. Çalışmalarında bilimin ilkelerine uyarak hareket ettikleri belirtilmiştir. Bir diğer yöntemleriyle ilgili olarak şunları söylemektedir:

> Çocuklarımızın gösterdikleri her Stimulus'a karşı Response'larını evvelde görmek ve o Stimulus'lara göre tabii Repons'lar temin etmeye çalışmak yani şartlamak, daima göz önünde bulundurduğumuz esaslı bir noktadır. Bu noktayı ihmal etmiyoruz. Bütün ameli ve psikolojik sistemimizin belli başlı istinat noktası budur (Zâfir, 1933:7-9).

Çocukları yetiştirirken bazı esasların göz önünde bulundurulacağı ifade edilmiştir. Bunlar 4 madde olarak sıralanmıştır.

Bedii hassasiyet. Musiki, güzel söz, güzel manzara.

Temizlik ve sıhhat. Yıkanma ve jimnastik.

---

[30] Temizlik alışkanlığı kazanamayan çocukların özellikleriyle ilgili olarak "Yaptığımız incelemelerde bu 5 kişinin denizi sevmeyişin Hydrophobie'ye bağlı bir sevmeyiş değildi. Menşeini bulamadığımız bu alakasızlık çocuğu temizlik itiyadına karşı tutuyor. Yetmiş beş kişide, denize karşı yalnız bir çocuk çok derin alaka göstermesine, denizde oynamağı çok sevmesine rağmen bir türlü itiyadı kazanamadı. Yalnız unutmayalım ki bu vakada şiddetli bir deniz reaksiyonu göze çarpıyordu. Çocuk her denizden çıkışta devamlı früsonlar (ürperme, büyük heyecan) geçiriyordu. Vücutça hastalanmadı, kilosu da değişmedi. Kati neticeyi müşahedelerimizin kemiyeti gösterecektir." (Kâzım, 1937:1266).

[31] Confession (itiraf) yöntemiyle ilgili olarak, Bayazoğlu şunları belirtmiştir:" Çocukları Kurtarma Yurdu'nda hiçbir suçun cezası yoktu, ama tek bir şartla: "Her şeyi itiraf edeceksin!", Yurd'tan kaçmanın, kumar oynamanın hatta esrar içmenin bile cezası yoktu. Bu güvenceyle çocuklar suçlarını mürebbiyelerine anlatıyorlardı. Mesela yolda giderken bir kadının çantasını çalan, akşam olup da yurda geldiğinde görevliye, o gün neler yaptığını anlatırken hiçbir teferruatı atlamazdı. Mürebbiye bu sırada itirafçıya tamamen lakayd, hayret, hiddet ya da takdir etmeden son derece sakin bir tavırla dinlemeye ve "bir daha yapma" dahi demeden yatakhaneye göndermeye tenbihliydi. Ancak bu itiraflar çocuğun dosyasına yazılıyor, doğruluğu araştırılıp, verdiği zararlar tazmin edildikten sonra suçun nedenleri bulunmaya çalışılıyordu. O kadar. Bu yurdu kapıcısı, bekçisi, nöbetçisi filan da yoktu. Çocuklar diledikleri saatte girip, çıkarlardı." (Bayazoğlu,2014: s.33-34).

Neşe.

Çalışma.

Bunların dışında topluma karşı kindar olan bu çocukların insani duygularını ortaya çıkarmak için muhabbet, şefkat ve sevgi sayesinde hırçınlıklarını gidermeyi ve ahlaki bir değişme sağlanması amaçlanmaktadır (Zâfir, 1933:10-13).[32] Çocukların şiddet eğilimlerini azaltmak için böyle yöntemlere başvurmalarının sebebinin, onların bu gibi duygulardan yoksunluk olmalarıdır. Çocuklar, sokaklarda kendilerine sağlam bir yer elde edebilmek ve zayıf görünmemek için kendilerinden güçsüz olanlar üzerinde üstünlük kurmuşlardır. Yani onlara göre güçsüzü, düşeni yenmek, sokakta var olmanın kuralı haline gelmiştir. Bir nevi yaşadıkları çevreye uyum sağlamışlardır. Kavgacı nitelikleri de sokakta, diğer çocuklarla kavga etmelerinden, yani kendilerini savunma ve yerlerini muhafaza etmek için gösterdikleri tepkilerden gelmektedir. Bunun dışında evde şiddet gördükleri için kendilerinden küçük ve güçsüz olanlara onlar tarafından şiddet uygulanmıştır. İstemeyerek de olsa bu özelliği kazanmış olanları vardır. İçinde bulundukları hayat şartları onların kişisel özelliklerini meydana getirmiştir.

Yurd'da çocukların işlediği suçlara karşı şiddet ve korkuya dayalı yöntemler uygulanmadığı belirtilmiştir. Onlardan sadece yaptıkları kötülükleri itiraf etmeleri beklenmekteydi. Bu itirafları çocuğun dosyasına kaydediliyordu. Çocuğa başında geçenleri anlatırken "bir daha yapma" bile denmezdi. Kâzım Zâfir'e göre böyle söylenmesi onu tekrar yapması için teşvik etmekti. Bu müessese de tamamen şiddet olmadığına dair kanıtlar tam anlamıyla mevcut değildir. Tersi uygulamalara da rastlanılmıştır (Zâfir, 1934:83).[33]

Öğrencilere kazandırılmaya çalışılan alışkanlıkların başında yıkanma (temizlik) ve düzen gelmektedir. Bu amaçla da Yurd'un pek çok yerine banyo inşa edilmiştir. Çocuklar uyandıklarında ilk iş olarak odalarını toplarlar sonra gruplar halinde sırayla banyoya götürürlerdi. Sokakta yaşayan çocukların pis olduklarını, pisliğin temizlenmemesinden değil, temizliğe karşı ilgisiz yani alışkanlığı olmadığından dolayı olduğu belirtilmiştir (Zâfir, 1937:1265). Psikolojik özelliklerin fiziki durumla alakalı olduğu ve kazandırılması gereken özelliklerin ise düzenli olarak tekrar etmekle ortaya çıkacağı görüşünden hareket etmişlerdir. Çocuklar Yurd'a ilk geldiklerinde sudan bir nevi ürkenlerken artık çocukların gündelik temizliklerine dikkat ettikleri ve şimdilik de haftada en az bir defa banyo yaptıkları söylenmiştir (Zâfir, 1933:10).

[32] Zâfir'in belirtiğine göre sevgi ve acıma duyguları sayesinde orada bulunan (1933) 15 çocuk Yurd'a alışmıştır. Serbest oldukları halde buradan kaçmamışlar, sokağa çıkmak konusunda da niyetleri de gözükmemektedir. Oyun ve iş çocukları serserilikten koruduğu belirtilmiştir. Hemen hemen hiçbir benzerliği olmayan bu 15 kişinin iki grup halinde toplandıkları ve çocukları bir grup halinde meydana getirmek için, ayrılıklarının sebeplerinin araştırıldığı ifade edilmiştir (Zâfir,1933:8).

[33] Hakkı isimli çocuğun öğrenciler tarafından ceza olarak dayağa mahkum edilmesi de verilebilir. Kâzım Bey'in daha sonra ki öğrencilerine sert tutumu için bkz. 9 numaralı dipnot.

Çocukların bir günü nasıl değerlendireceği de planlanmıştır. Sabah saat 06:00'da kalkar kalkmaz öğrenci liderleri ve bakıcılarının denetimi altında yataklarını düzenlerler, ardından odayı havalandırırlar sonra da yatakhaneyi temizlerlerdi. Bunlardan sonra grup halinde sırayla banyoya götürürlerdi. Temizlendikten sonra yarım saat süresince beraberce jimnastik yapmaktaydılar. Böylece hem fiziki gelişimlerine katkı sağlanmış olunuyor hem de disiplin ve düzen bilincini kazanmaları sağlanıyordu. Ardından kahvaltıya geçiliyordu. Kahvaltıdan sonra saat 09:00'da çeşitli iş ve mesleklere yönelik çalışmalara başlanıyordu. Çocuğun yapacağı hizmetler her gün başka bir alanda görev alacağı şekilde düzenlenmişti. Öğrenciler, Yurd'ta çalışan personele yardım ederler, bu sayede çalıştıkları farklı alanlardan hangisine daha yatkın olduklarını anlamaları için bir fırsat bulmuş oluyorlardı. Yardım edilen işler arasında; çamaşır yıkanmasına, servis yapmaya, odaların temizlenmesi ve diğer çalışanların işlerine yapılan yardımlar yer almaktadır. Ardından ise meslek öğrenmeleri için hazırlanan atölyelere gönderilmektedirler. Atölyelerde terzilik ve ayakkabıcılık gibi eğitimler verilmektedir. İş bitiminden sonra çocuklar temizlenip, öğle yemeğine giderlerdi. Saat 13:00-14:00 arası dinlenen öğrenciler, ardından 20 kişilik gruplar halinde U şeklinde olan masalara otururlar. Öğretmenleri de her U şeklinde ki masaya, her öğrenciye yakın olacak şekilde oturup, derse başlardı. Dersin konusu anlatıldıktan sonra öğretmen, her öğrenciden anlatılanla ilgili fikrini söylemesini istemekteydi. Bu sayede çocuklar konuyla ilgilenecekler ve üzerine düşünmüş olacaklardı. Bir nevi öğretilen bilginin pasif aktarıcılıktan çıkarılması da hedeflenmiştir. Saat 16:30-18:00 arası çocuklar için oyun zamanı olarak belirlenmiştir. Hangi oyunu nasıl oynayacaklarına karar verme yetkisi kendilerine bırakılmıştır. Sadece sertlik ve şiddet içeren oyunların oynanmasına izin verilmemektedir. Saat 19:00 da çocuklar kendi kendilerine bırakılırlar, burada amaç çocukların davranışlarının izlenilmesi ve araştırılmasıdır. Akşam yemeğinden sonra eğlenip, şarkılar söylerler. Uyumadan önce de banyo yapmaları zorunlu tutulmuştur. Çocuklar uyurken eğitimcileri gözlem yapmaya devam etmektedirler. Uykuya zor dalanları, uykusunda konuşanları, hangi çocuğun uykusunun derin veya hafif olduğunu, horlayanları ve sıklıkla yatakhaneden çıkanları not almaktaydılar. Bu kayıtlar sayesinde çocukların gündüz ve gece faaliyetleri arasında bağlantı kurulmaya çalışılmıştır (Zâfir, 1934:83).[34]

Yurd'ta Çocuklara Yönelik Faaliyetler

[34] Dönemine göre çok modern ve araştırma niteliği olarak anlatılan bu kurumun bunları ne kadar uyguladığını anlamak zordur. Çünkü bu yazı 1930'lı yıllarda *La Turquie Kamaliste (Kemal'in Türkiye*'si) dergisinde Fransızca olarak yayınlanmıştır. Derginin çıkış amacı Türkiye'nin Yurt dışında ki propagandasını yapmaktır.

Çocukların sosyalleşmesi[35] ve toplum hayatından kopmaması amacıyla etkinlikler düzenlenmiştir. Bu amaçla da Cuma ve Salı günleri gezmeye, belli aralıklarla da Heybeliada'ya deniz kampına götürülmüşlerdir. Kâzım Bey bunun sebebini "*sağlıklı bir zihin için sağlıklı bir bedene sahip olmak gerekir."* diyen ve mevcut araştırmaların gösterdiği üzere psikolojik ve ahlaki iyileşmenin fiziki çevre ile bağlantılı olarak geliştiğini söylemiştir (Zâfir, 1933:8; Zâfir, 1934:82). Kamp sayesinde sokakta, çamur ve kaldırım üstünde teşekkül eden küçük bambaşka insanın ruhi oluşlarını yeni ve arzu edilen ihtiyaçlara doğru yükseltmenin amaçlandığı ifade edilmiştir. Çocuklar kampta yeni ve temiz alışkanlıkların kazandırılması, sağlık ve dirliklerinin muhafazası, affeketivelerinin yeniden normal bir hale gelmesi gibi kazançları olacağına değinilmiştir. Kamptaki çocukların ruhi yapılarına göre belli bir düzen içinde bulunduğu da eklenmiştir (Zâfir, 1937:1264-1267).

Hem Yurd'ta hem de kampta çocuklara kazandırılmaya çalışılan ilk özelliklerin başında temizlik gelmektedir. Öğrencilerin temizlik alışkanlığını kazanmalarını sağlamak için deniz bir araç olarak kullanılmıştır. Çocuklar, denizde oyun oynayacaklar, aynı zamanda da oyun içinde temizlik alışkanlığını kendi ortamı içinde içselleştirmeleri hedeflenmiştir. Kampa gelen çocukların çadırlarını temiz tutmalarını sağlamak için açık bir alana çadırlar kurulmuştur. Böylece herkesin ne yaptığı açıkça görünecek, bunu bilen çocuklar da çadırı ve çevrelerini düzenli tutmaya özen göstereceklerdir. Çocuklar düzenli ve temiz görünmek için işlerine dikkat edecekler ve herkesten iyi görünmek için bir yarış içinde olacaklardır. Kamp sonunda çocukların yataklarını hiçbir zorlama olmadan toplamaya başladıkları ifade edilmiştir. Yapılan gözlemler neticesinde ise kampa katılamayan veya kamp dışında çalışmış öğrencilerin bu alışkanlıkları, kampa katılanlara göre daha az dikkat ettikleri sonucuna ulaşıldığı vurgulanmıştır (Zâfir, 1937:1267).[36]

Çocukların bilgiye karşı ilgilerini uyandırmak amacıyla hikaye tarzında bilimsel ve tarihi yazılar okunmuş, resim ve diğer sanatlarla alışkanlık kazanmaları için de çalışmalar yapıldığına değinilmiştir.[37] Çocukların okuma alışkanlığı oluşması amacıyla böyle çalışmalar yapıldığından

[35] Kâzım Bey sosyalleşmekle (içtimaileşmek) ilgili olarak: "adaptation'un irade safhasını işaret etmek istiyorum. Biz biliyoruz ki pedagojik realite içtimai bir fonksiyondur. İntibak hadisesi demek içtimai şuurun ferdileşmesi demektir. Bu intikal ne kadar normal şartlar içinde olursa o kadar (buhran) dediğimiz (intikak) reaksiyonu o nisbette normal veya anormal inhinalar gösterir. İşte tereddinin ölçüsü anormal inhinaların derinliğine bağlıdır." (Zâfir,1937:1267).

[36] Bayazoğlu, kampta ki işleyişle ilgili "Heybeliada da bulunan kamp adanın en güzel plajı olan Çamlimanı'ndaydı. Sabah altıda kalk borusu çalar, sonra kısa bir jimnastikten sonra hurra denize! Sonra ti çekilip bayrak açılır, kısa bir nasihat, kahvaltı, mıntıka temizliğinden sonra da öğle yemeğine kadar serbest bırakılırlardı. Çocuklara göre kamp hayatının en sevimsiz yanı bir buçuk saatlik mecburi öğle uykusuydu…Kamp yönetimi programdan asla şaşmazdı." (Bayazoğlu,2014:35-36).

[37] Çocuklara karşı iyimser tutumlar gösteren Kâzım Bey'in Yurd personeline karşı daha otoriter davrandığıyla ilgili olarak "Yurd personeline karşı tam tersi, demirden bir disiplin uyguluyordu. Koyduğu kurallara göre, bir mürebbiye 9 saat aralıksız çocuğun yanında bulunurdu, bir an olsun onları yalnız bırakamazdı. İşini erteleyemez, devredemez, tartışamaz ve asla terk edemezdi. Aksi davrananlar üç ihtardan sonra kendini sokakta bulurdu." (Bayazoğlu,2014: 36).

kaynaklarda pek bilgi yoktur. Asıl önem verdikleri eğitim, hayatlarının sonra ki aşamasında etkili olacağını düşündükleri meslek eğitimidir.

Kâzım Zâfir Sonrası Yurd'un Durumu ve Kapatılması

Bazı kaynaklarda 1938 yılında Yurd'un Yeşilköy'e taşınarak normal yatılı okul halini aldığı ifade edilmiştir (Çağlar, 1981:78). Bunun sebebi olarak da şehrin merkezi bir yerinde bulunan Yurd'un yerinin uygun olmadığı ve burada ki çocuklarının diğer çocuklara kötü örnek olacağı belirtilmiştir. Bu hususla ilgili kayıtlı herhangi bir belgeye henüz rastlanamamıştır. 1939 yılına kadar tamamen müstakil olarak faaliyet gösteren kurum 6 Haziran 1939 tarihinde İstanbul Maarif Müdürlüğü'ne bağlanmıştır. Ödeneği de İstanbul Vilâyeti bütçesinden ödenmeye devam etmiştir. Bu değişimle ilgili olarak müesseseyi yöneten kişilerin kendilerine verilen geniş yetkileri iyi değerlendiremeyerek, programlı ve disiplinli bir sonucun ortaya çıkmadığı üzerinde durulmuştur (BCA, 1940:030.10/174.201.6-3; BCA, 1940:030.10/174.201.6-1;Bayazoğlu, 2014:36-37). Eylül 1940 tarihli bir raporda, kurumda halen 120 çocuk bulunmaktadır. İlerde mevcut çocuk kadrosunun daha da artırılmasının düşünüldüğü, bunun belediye ve hususi idare bütçesiyle yapılamayacağından, işin hükümetçe alınacak tedbirlerle geliştirilebileceğine değinilmiştir (BCA, 1940:030.10/174.201.6-2).

Çocukları Kurtarma Yurdu'nun Yeşilköy'deki yeni binasını gören ve gözlemlerini aktaran gazetece Said Kesler kurumun yeri ve iç yapısı hakkında bazı bilgiler vermektedir. Yeşilköy'de Venizelos'un eşine ait olan, onunda burada ki papazlara hediye ettiği bina, papazlardan satın alınarak, Çocukları Kurtarma Yurd'una tahsis edilmiştir. Sahilde bulunan binanın, geniş bir bahçesi de vardır. Öğrenciler bahçede bahçıvanın idaresinde çalışarak, kurumun bütün sebze ihtiyacını buradan karşılamaktadırlar. Müessesenin içinde beş dershane, dört atölye, bir revir, idare odaları, yatakhane, yemekhane, dinlenme salonları, çamaşırlık, mutfak ve gerekli başka odalar da bulunmaktadır. Görevli olarak bir baş muallim, bir baş muallim yardımcısının idaresinde olan 5 öğretmen, 4 atölye şefi, 2 doktor ve bir hasta bakıcı idari personelinin dışında ise bir bahçıvan, aşçı, hademe gibi 10 hizmetli görev yapmaktadır. Yani toplam 25 civarında personele sahiptir. Mevcut öğrenci sayısının 54 olduğu aktarılmıştır (Kesler, 1943a:3).[38]

Mevcut yıllık ödeneğinin ise personelin maaşları da dahil olmak üzere 100.000 lirayı bulduğu belirtilmiştir. Çocuk başına hemen hemen aylık 155 lira gibi bir para düşmektedir (Kesler, 1943a:3). Bu kadar iyi bir bütçe ve imkanlara rağmen binanın durumun iyi olmadığı ifade edilmiştir. Çocukların

[38] Said Kesler, *"Çocukları Kurtarma Yurdu*", Tan Gazetesi, 2 Mayıs 1943, s.3. Bu yazıda 54 olarak belirtilen çocuk sayısı, Kesler'in aynı gazetenin 24 Mayıs 1943 tarihli *"Çocukları Kurtarma Yurdu Nasıl Islah Edilebilir?"* yazısında mevcut çocuk sayısı 52 olduğu söylenmiştir. Okul personeli de ilk yazıda 25, ikinci yazıda 23 kişi olduğu ifade edilmiştir. s.3.

ayaklarında ayakkabıların bile bulunmadığı, yıkanmayı mutfağın bir köşesinde yaptıkları, yatakhanenin soğuk, dershanelerinin ise sıvasız halde olan harabe bir halde olduğu anlatılmıştır (Kesler, 1943b:3).

Çocukları Kurtarma Yurdu için söylenebilecek en büyük eleştirilerden birisi sokaktan alınıp, eğitilen ve çeşitli meslek eğitimleri alan, toplumsal yapıya kazandırılmaya çalışılan çocukların bu kurumda beş yılını tamamlayıp, diploması verildikten sonra kurumla ilişkilerinin kesilmesidir. Kesler, Yurd'un doktoruna bu durumu sorduğunda onun: "*Al, okut, tedavi ve ıslah et, sonra yine sokağa salıver. İşte şimdi bizim yaptığımız bu.*" yanıtını almıştır (Kesler, 1943a:3). Eğitim ne kadar iyi olursa olsun, öğrencilerin verileni ne dereceye kadar aldıklarının tespit edilmesi ve bunların kayıt altına alınması başarı oranı için önemli bir gerekliliktir. Yurd'un bunu öğrencilerin kurumda kaldıkları süre içinde yaptıkları belirtildiği halde sokağa tekrar döndüklerinde veya iş yerlerinde eğitimlerine ne derece sadık kaldıklarının tespit edilmesi de gerekmektedir.[39] Zâfir'in müdürlüğü döneminde öğrencilerin çalıştıkları yerler Fındıkoğlu aracılığıyla açıklanmıştır. Kurumdan ayrılan çocukların ne kadarının çalışma hayatında yer bulduğu, normal hayata uyumunun ne derece olduğu hakkında ise tam olarak bilgi verilmemiştir.

Müessese 1943 yılında kapatılmıştır (Çağlar,1981:78). Kapanmadan önce de Darülaceze'ye bağlanmıştır (Ergin, 1977:2157;Bayazoğlu,2014:37).

Sonuç ve Tartışma

Yeni kurumların açılması veya kapanması ülkenin toplumsal ve siyasal yapısıyla yakından ilgilidir. Çocukları Kurtarma Yurdu 1933-1943 yılları arasında faaliyet göstermiş 10 yıllık bir kurumdur. On yıllık dönemi 1933-1938 arası Kâzım Zâfir'in [Yenerden] müdürlük yaptığı dönem ve 1938-1943 arası Kâzım Bey'in ayrıldığı, Galata'dan Yeşilköy'e taşındığı dönem olarak iki bölüme ayrılabilir.

Yurd'un amaçları arasında sokakta yaşanan serseri veya ailesi olmayan çocukları sokaktan alarak, bu kurumda yetiştirerek, toplum hayatına uyum sağlamaları yönünde destek olmak ve onların sorunlarını tespit etmektir. Bu müessesenin diğer ıslah evlerinden farkı burada ki çocukların özellikle vukuatı olan, kavgacı, sert karakterli yapıda ki kişilerden meydana getirilmiş olmasıdır. Dönemin İstanbul Belediye ve Valisi Reisi Muhittin [Üstündağ]'ın desteğiyle ve bir heyetin yaptığı incelemeler sonucunda açılmasına karar verilmiştir. Müdürlüğüne işe Kâzım Zâfir isimli bir öğretmen getirilmiştir.

[39] Fındıkoğlu, yazısında çocukların kurumdan ayrıldıktan sonra ne iş yaptıklarıyla ilgili olarak bazılarının dosyalarından çalıştıkları yerleri ve ücretleri aktarmıştır. Bkz. Yazımızın, Çocukları Kurtarma Yurdu'nun Öğrencileri bölümü.

Kâzım Bey, 1933 yılında kurumun nasıl bir program üzerinden hareket edeceğini, teşkilatının nasıl olması gerektiğini ve yapılan faaliyetlerini kısaca özetleyen bir kitapçık yayınlamıştır. Burada amaçlarını, yöntemlerini, çocukların özellikleri açıklanmıştır. Fransız ve Amerikalı psikologların çocuklarla ilgili görüşlerinden etkilenmiştir. Özellikle Jean Piaget ve Henry Delacroix gibi uzmanların yöntemlerinin etkisi yüksektir. Pek çok çocukta bulunan dağınıklık, kavgacılık, kirlilik gibi özelliklerin azaldığı ifade edilmiştir.

Burada anlatılanların tamamına yakınının uygulanıldığı veya %100 'lük bir başarı gösterildiği de sadece Kâzım Bey tarafından yazılanlar üzerinden anlatılamaz. Bu okulu anlatan diğer çalışmaların bilgi vermek dışında, okula tamamen olumlayıcı bir yaklaşım içinde olmuşlardır. Böyle bir yaklaşım, kurumun tek yönlü ve karşılaştırmadan görülmesini sağlayacaktır. Örneğin, Kâzım Bey'in Yurd hakkında yazı yazdığı, *Kemal'in Türkiye*'si isimli dergi, yurtdışında Türkiye'yi tanıtmayı amaçlayan bir nevi propaganda amaçlı bir yayındır. Dergide ki yazılar tamamen doğru olsa bile özel olarak seçilmiş örnekleri kapsadığı için dikkatli kullanmak gerekmektedir. Yazıların abartılmış olma ihtimali de vardır.

Çocukları Kurtarma Yurdu'nun müdürü olan Kâzım Bey, İstanbul Belediyesi'nin bazı yaptırımlarına taraftar olmadığı için 1938 yılında buradan ayrılmıştır. Kâzım Bey sonrası dönem kurumun pek çok açıdan yeniden yapılandığı ikinci dönemine girmiştir. Müessese yeni binasına taşınmış, eski çalışma tekniklerini değiştirmiştir. Sonunda ise sessiz bir şekilde 1943 yılında kapanarak, öğrencileri farklı kurumlara gönderilmiştir.

Kaynakça

Arşiv Kaynakları

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi

Resmi Yayınlar

T.C. Resmi Gazete, s.3696, 4600.

Kaynak Eserler

Artvinli, F. (2013). *Delilik, Siyaset ve Toplum: Toptaşı Bimarhanesi (1873-1927).* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Bayazoğlu, Ü. (2014). Şefkat, Merhamet Timsali Bir Adam: Kâzım Zâfir. *Uzun İnce Yollar*, İstanbul: Aras Yayınları, s.31-38.

Çağlar, D. (1981). Türkiye'de Korunmaya Muhtaç Çocuklar ve Eğitimlerine Genel Bir Bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15 (2), s.59-112.

Ergin, O. N. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi*, c.5, İstanbul: Eser Matbaası, s.2154-2157.

Fındıkoğlu, Z. F. (1942). Çocukları Kurtarma Yurdu. *İş Dergisi*, 9 (2), 1942, s.205-211.

Kesler, S. (1943a). Çocukları Kurtarma Yurdu. *Tan Gazetesi*, 2 Mayıs 1943, s.3.

Kesler, S. (1943b). Çocukları Kurtarma Yurdu Nasıl Islah Edilebilir? *Tan Gazetesi*, 24 Mayıs 1943, s.3.

Nesim, A. (1987). *Eğitim Güneşlerimiz: Kıbrıs Türk Eğitimi Hakkında Bir Araştırma*. Lefkoşa: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yayınları.

Tamer, Ü. (2005). *Yaşamak Hatırlamaktır: Anılar Kitabı.* İstanbul: Kitap Yayınevi.

Tekçe, G. (2007). *Zâfir Konağında Bir Tuhaf Zaman.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Toros, T. (1988). *İlk Kadın Ressamlarımız*, İstanbul: Akbank Yayınları.

[Yenerden], Kâzım Zâfir. (1933). *Çocukları Kurtarma Yurdu*. İstanbul: Matbaacılık ve Neşriyat Türk Anonim Şirketi.

[Yenerden], Kâzım Zâfir. (1934/2012). Çocukları Koruma Evi. *La Turquie Kamaliste* (Kemal'in Türkiyesi), 4, İstanbul: Boyut Yayınları. s.278-280.

Yenerden, K. Z. (1937). Çocukları Kurtarma Yurdu: Heybeliada Kampı. *Yeni Türk Dergisi*, 5 (60), s.1264-1267.

Yenerden, M. T. (2007/2008). *Mısra, Fırça ve Boya* (2c), haz: F. Rezzan Hürmen- Mertune Akgüneş, İstanbul: Arma Yayınları.

EKLER

Şekil 1:Kâzım Zâfir [Yenerden]

Çocukları kurtarma yurdu hazırlanıyor

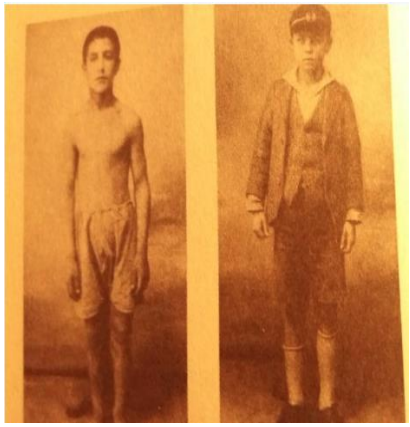
Yurda şimdiden babaları gibi kendileri de müteredd on çocuk alındı

Çocukları kurtarma yudunun Galatadaki merkezi

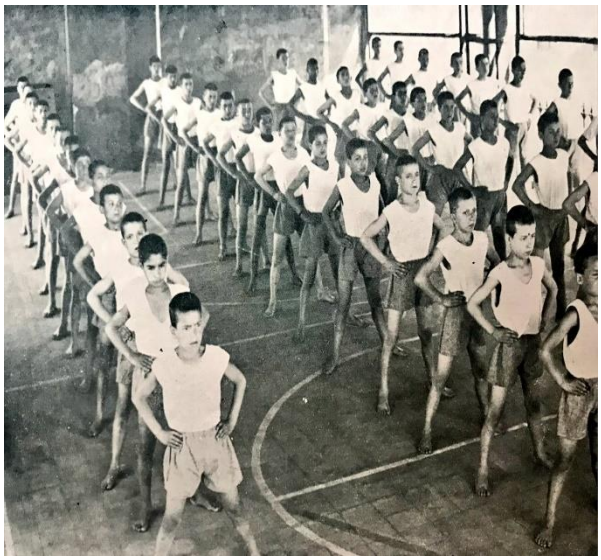
Galatada İngilizlerden satın alınarak kimsesiz çocuklara tahsis edilecek olan binanın tamirine devam edildiğinden müessesenin 23 temmuza tesadüf eden milli bayramda açılması evvelce düşünülmüştü. Fakat inşaat ve tamirat henüz daha ikmal edilmediği için

Bu müessesesye «Çocukları koruma yurdu» ismi verilecektir. Yurdun müdürü Zafer bey, müessesesye alınması kararlaştırılan ruhan, ahlâkan gayri tabiî çocukların idare ve terbiyesi için bir talimatname hazırlamağa da başlamiştır.

Şekil 2:Çocukları Kurtarma Yurdu'nun İlk Binası (1933)



Şekil 3: Yurd'a yeni gelen bir öğrenci (La Turquie Kamaliste/Kemal'in Türkiye'si, s.4, 1934)



Şekil 4:Öğrenciler toplu olarak spor yaparlarken (La Turquie Kamaliste/Kemal'in Türkiye'si, s.4, 1934)

TÜRK EĞİTİM TARİHİNDEKİ ÜÇ KUŞAK MATEMATİK DERS KİTABINDAN ÖRNEKLER

Dr.Öğr. Üyesi Çiğdem ARSLAN

İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Hatice Kübra GÜLER

Düzce Üniversitesi, Türkiye

Özet

Türk eğitim tarihine baktığımızda öğretim programlarımız ile ilgili hızlı değişim ve gelişim çalışmalarına tanık olmaktayız. Bu bağlamda matematik öğretim programlarında yapılan değişikliklerin ders kitaplarına yansımasımalarını görmek amacıyla nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada üç farklı yıla (1938-1968-2018) ait lise birinci sınıf matematik ders kitabında geometri alt öğrenme alanından seçilen üçgenlerde benzerlik konusu ele alınmıştır. Bu inceleme sırasında konuya ait örnekler matematik öğretim programlarının önemle üzerinde durduğu problem çözme açısından analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda 1938 yılına ait ders kitabında bağlamsal problem örneğinin Polya'nın problem çözme basamaklarından değerlendirme basamağını içerdiği, 1968 yılına ait ders kitabının benzer bağlamsal problem içermesine rağmen problemin değerlendirme basamağını içermediği görülmüştür. 2018 yılına ait ders kitabında ise aynı konuya ait bağlamsal problem ile karşılaşılmamıştır. Bu durum üçgenlerde benzerlik konusunun öğretiminin yıllar içinde günlük hayat problemlerinden uzaklaşılarak matematikleştirmenin azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak tek bir konunun incelenmesi ile tüm geometri konuları için böyle bir genelleme yapmak doğru olmayacağından diğer konular için benzer araştırmalar yapılmalıdır. Bu şekilde eğitim tarihinde matematik ders kitaplarının paralellinde matematik öğretim programlarındaki değişimin yönü daha net olarak ortaya konabilir.

Anahtar Kelimeler: Türk eğitim tarihi, matematik ders kitabı, geometri, benzerlik

SAMPLES ON THREE GENERATION MATHEMATICS TEXTBOOKS FROM HISTORY OF TURKISH EDUCATION

Abstract

When we look at the history of Turkish education, we are witnessing rapid change and development studies about our teaching programs. In this context, document analysis technique, which is one of the qualitative data collection methods, is used to see the reflections of changes made in mathematics teaching programs to textbooks. In the study, the similarity in the triangles subject selected from the geometry sub-learning domain in the secondary school first grade math course textbook of three different years (1938-1968-2018) was discussed. During this review, examples from the subject were analyzed in terms of problem solving, which mathematics curricula emphasize. As a result of the study, it is seen that in the textbook of 1938, the example of contextual problem included the evaluation step of Polya's problem-solving steps, while the textbook of 1968 included similar contextual problem without evaluation step. In the 2018 textbook the contextual problem of the same subject was not encountered. This can be interpreted as the reduction of mathematization by eliminating the problems of daily life within the years of education of similarity in triangles. However, since it is not right to make such a generalization for all geometry topics by examining a single topic, similar research should be done for other subjects. In this way, in the history of education, the direction of the change in mathematics teaching programs in parallelwithmathematicstextbooks can be clarifiedmoreclearly.

Keywords: Turkish education history, mathematics textbook, geometry, similarity

Giriş

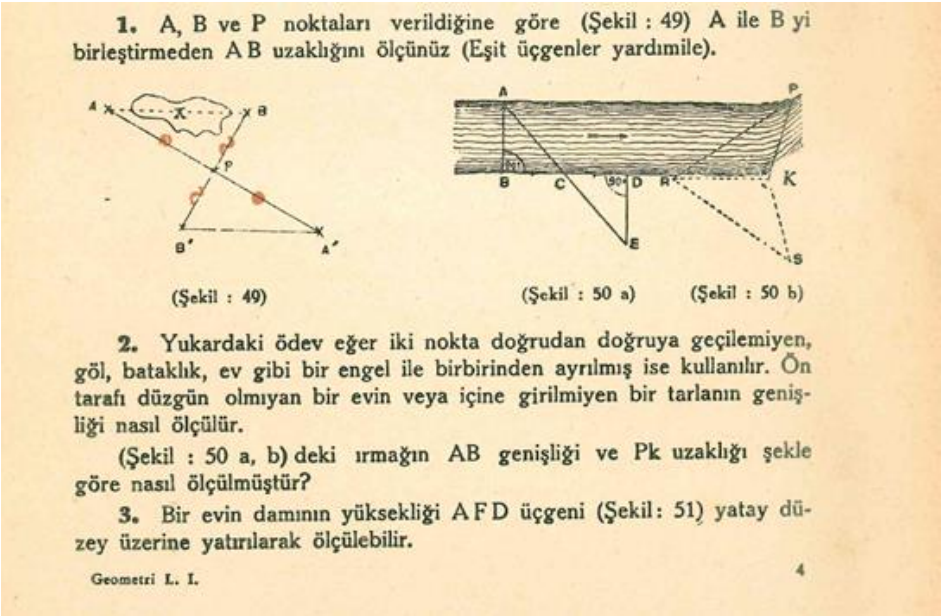
Türk eğitim tarihine baktığımızda öğretim programlarımız ile ilgili hızlı değişim ve gelişim çalışmalarına tanık olmaktayız. Öğretim programlarındaki bu değişim ders kitaplarında da değişimi zorunlu kılmaktadır. Ders kitapları, bir toplumun, kendi çocuklarını gelecekte birer olgun birey olarak yaşamaya hazırlamak için, aktarmak istediği ve resmen kabul görmüş olan bilgilerin tamamını içerirler (Aslan, 2010). Problem çözme her konunun içeriğinde yer verilmesi ve her bireyde farklı düzeyde de olsa mutlaka geliştirilmesi gereken bir beceri olarak düşünülmektedir.

Matematik başarısı ile problem çözme becerisi arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki bulunduğunu ortaya koyan pek çok çalışma vardır (Özsoy, 2014). Altun (2008) problem çözmeyi, ne yapılacağının bilinmediği durumlarda yapılması gerekeni bilme olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda problem çözme yaklaşımı, ders kitaplarındaki rutin alıştırmaları çözmekten daha fazlasını içermelidir (MEB, 2013). Örneğin; öğrenciler verilen durumlardan problemler üretmeli ve var olan problemleri düzenleyerek yeni problemler üretmelidir (Akay, 2006). Problem çözme yeni matematiksel fikirler ve yetenekler için bir araç olarak kullanılabilir (Yazgan ve Arslan, 2016). Problem çözme sırasında seçilecek örnekler öğrencilerin muhakeme, sorgulama, yaratıcılık gibi becerilerinin gelişimini etkilemek ile kalmayıp matematiğe bakış açılarını da etkilemektedir. Matematik öğrenmenin çocuk için anlamlandırma ile başlamasını belirten Freudenthal, bunun ise ancak gerçek hayat problemleri ile problem çözmeye olan ihtiyacını ortaya konması halinde sağlanacağı düşüncesindedir. Gerçek hayat problemlerinden matematik kavramına ulaşmayı ise matematikleştirme olarak tanımlamıştır (Akt. Altun, 2008).

Bir düşünce biçimi olan problem çözme sırasında kullanılacak problemlerin içeriği düşünüldüğünde bu problemlerin çözümü esnasında izlenecek yolun da bilinmesi gereklidir. Matematikte problem çözmenin aşamaları söz konusu olduğunda akla ilk gelen isim olan George Polya (1990) dört başlık altında ele aldığı problem çözme aşamalarını "Nasıl Çözmeli" adlı kitabında detaylı olarak tanıtmıştır. Bu aşamalar; Problemi anlama, Çözüm yolu için plan hazırlama, Planı uygulama ve Değerlendirmedir. Bu çalışmanın amacı matematik öğretim programlarında yapılan değişikliklerin ders kitaplarındaki yansımalarını görmek amacıyla seçilen konu (üçgenlerde benzerlik) bağlamında yer alan problemlerin problem çözme basamakları açısından karşılaştırmaktır.

Yöntem

Bu araştırmada matematik öğretim programlarında yapılan değişikliklerin ders kitaplarına yansımalarını görmek amacıyla nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada üç farklı yıla (1938-1968-2018) ait lise birinci sınıf matematik ders kitabında geometri alt öğrenme alanından seçilen üçgenlerde benzerlik konusu ele alınmıştır. Kitapların seçiminde ulaşılabilir olmaları en büyük etkendir. 2018 yıllına ait ders kitabında öğretim programındaki değişiklikler nedeni ile geometri konuları ayrı bir kitap olarak değil matematik kitabının içerisinde yer almaktadır. Bu inceleme sırasında konuya ait örnekler matematik öğretim programlarının önemle üzerinde durduğu problem çözme açısından analiz edilmiştir. Araştırmada analiz edilen sorular Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3'te görülmektedir.



1. A, B ve P noktaları verildiğine göre (Şekil : 49) A ile B yi birleştirmeden AB uzaklığını ölçünüz (Eşit üçgenler yardımile).

(Şekil : 49) (Şekil : 50 a) (Şekil : 50 b)

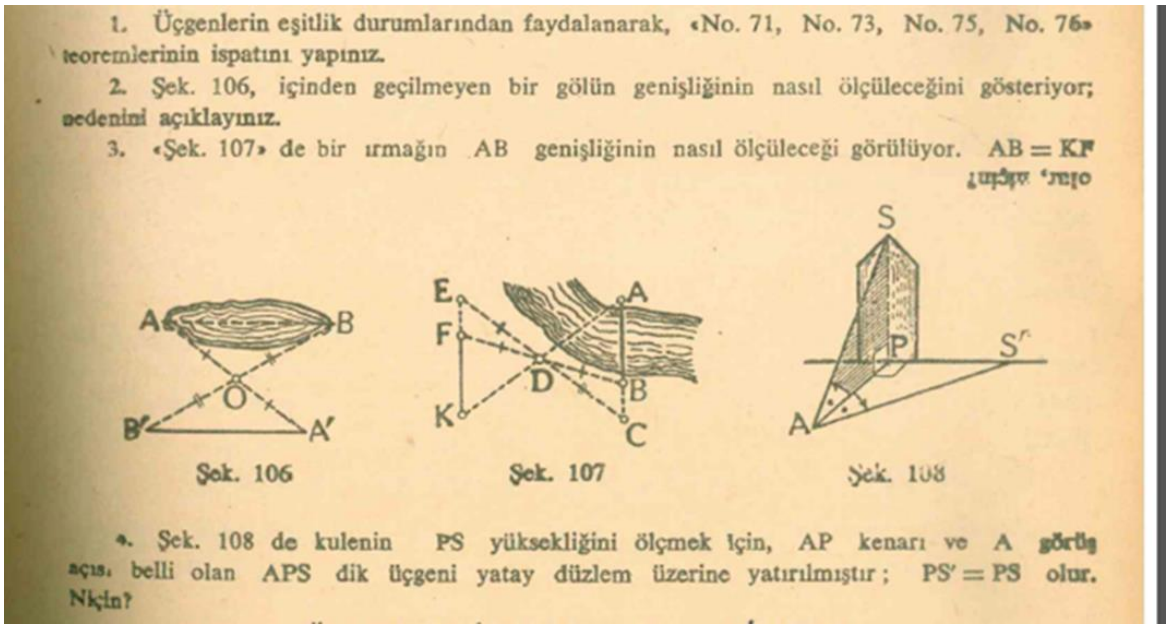
2. Yukardaki ödev eğer iki nokta doğrudan doğruya geçilemiyen, göl, bataklık, ev gibi bir engel ile birbirinden ayrılmış ise kullanılır. Ön tarafı düzgün olmıyan bir evin veya içine girilmiyen bir tarlanın genişliği nasıl ölçülür.

(Şekil : 50 a, b) deki ırmağın AB genişliği ve Pk uzaklığı şekle göre nasıl ölçülmüştür?

3. Bir evin damının yüksekliği AFD üçgeni (Şekil: 51) yatay düzey üzerine yatırılarak ölçülebilir.

Geometri L. I. 4

Şekil 1. 1938 yılı matematik ders kitabındaki benzerlik konusuna ait örnek sorular



1. Üçgenlerin eşitlik durumlarından faydalanarak, «No. 71, No. 73, No. 75, No. 76» teoremlerinin ispatını yapınız.

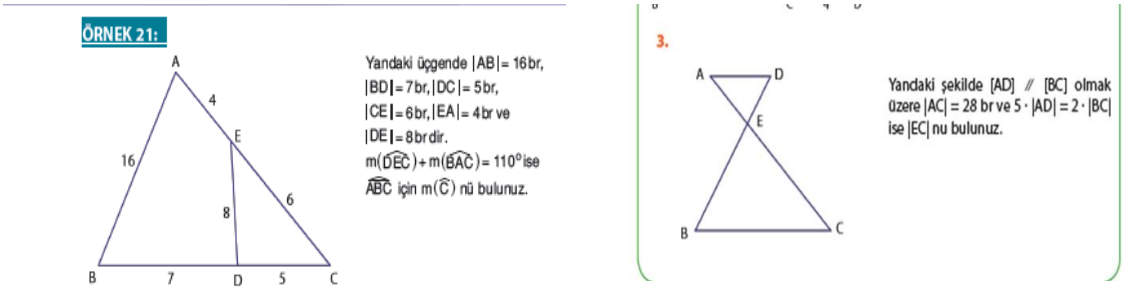
2. Şek. 106, içinden geçilmeyen bir gölün genişliğinin nasıl ölçüleceğini gösteriyor; nedenini açıklayınız.

3. «Şek. 107» de bir ırmağın AB genişliğinin nasıl ölçüleceği görülüyor. AB = KF olur, niçin?

Şek. 106 Şek. 107 Şek. 108

4. Şek. 108 de kulenin PS yüksekliğini ölçmek için, AP kenarı ve A görüş açısı belli olan APS dik üçgeni yatay düzlem üzerine yatırılmıştır; PS' = PS olur. Niçin?

Şekil 2. 1968 yılı matematik ders kitabındaki benzerlik konusuna ait örnek sorular



Şekil 3. 2018 yılı matematik ders kitabındaki benzerlik konusuna ait örnek sorular

Sonuçlar ve Öneriler

Çalışma sonucunda 1938 yılına ait ders kitabında bağlamsal problem örneğinin Polya'nın problem çözme basamaklarından değerlendirme basamağını içerdiği, 1968 yılına ait ders kitabının benzer bağlamsal problemi içermesine rağmen problemin değerlendirme basamağını içermediği görülmüştür. Aynı zamanda, her iki kitapta da göl, ırmak vb. bir yerin genişliğinin nasıl ölçüleceği üzerine bir uygulama sorusu yer almaktadır. Göl, ırmak veya akarsu gibi kavramlar öğrenciler için yabancı değil; aksine somut günlük hayatta karşılaşabilecekleri doğa güzellikleridir. Böylelikle benzerlik kavramının soyut olarak öğrenilmesinin önüne geçilmiş olur. Öğrenciler benzerlik kavramını günlük hayatta nerede kullanabileceklerine dair bir örnek ile karşılaşmış ve uygulama yapmış olurlar. Ancak 1938 ve 1968'den günümüze geldiğimizde öğrencilerin bu imkanı ellerinden alınmış gibi görünmektedir.

2018 yılına ait ders kitabında aynı konuya ait bağlamsal bir problem ile karşılaşılmamıştır. Öğrencilere benzerlik konusu ile ilgili yöneltilen sorular teorik olarak bilinen kuralın doğrudan kullanılmasını

gerektirmektedir. Rutin sorular oldukları için matematiksel açıdan alıştırma niteliğinde sorular oldukları söylenebilir. 1968 kitabındaki problemlerde olduğu gibi 2018 kitabındaki problemler de Polya'nın problem çözme basamaklarından değerlendirme basamağını içermemektedir. Matematiksel yeterlikler açısından bakıldığında ise; öğrencilerin 2018 kitabında bulunan soruları çözebilmeleri için gerçek dünya ile matematik dünya arasında bağ kurmaları gerekmemektedir. Kitaplar arasında yapılan karşılaştırmanın sonucunda üçgenlerde benzerlik konusunun öğretiminin yıllar içinde günlük hayat problemlerinden uzaklaşılarak matematikleştirmenin azaldığı söylenebilir. Ancak tek bir konunun incelenmesi ile tüm geometri konuları için böyle bir genelleme yapmak doğru olmayacağından diğer konular için benzer araştırmalar yapılmalıdır. Bu şekilde eğitim tarihinde matematik ders kitaplarının paralellinde matematik öğretim programlarındaki değişimin yönü daha net olarak ortaya konabilir.

Kaynakça

Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altun, M. (2008). *Matematik öğretimi (ilköğretim ikinci kademe 6, 7 ve 8. sınıflarda)*. Ankara: Aktüel Yayınları.

Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).

Özsoy, G. (2014). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(3), 179-190.

MEB (2013). *İlköğretim matematik dersi 5–8. sınıflar öğretim programı kitabı*. Ankara, Türkiye.

Polya, G. (1990). *Nasıl çözmeli?* (Çev. Feryal Halatçı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yazgan, Y.,& Arslan, Ç. (2016). *Matematiksel sıradışı problem çözme stratejileri ve örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi.

TRAKYA UMUMİ MÜFETTİŞLİĞİ'NİN II. TARİH KURULTAYI MÜNASEBETİYLE SUNDUĞU RAPOR HAKKINDA BİR DEĞERLENDİRME

Öğr. Gör. Osman KÖSE[a]

Öğr. Gör. Dr. Zeynep ÖZDEM KÖSE[b]

[a,b]Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Özet

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin inşasıyla birlikte ülkemizde yeni kurumlar oluşturulmaya başlanmıştır. Türk Tarih Kurumu bizzat Atatürk'ün isteğiyle kurulan bu kurumların başında gelmektedir. 15 Nisan 1931 tarihinde açılan kurum, bilimsel araştırma ve yayınları yanı sıra, milletlerarası nitelikte Türk Tarih Kongreleri yaparak Türk tarihinin açıklanması ve belgelenmesini amaçlamıştır. Birincisi 2-11 Temmuz 1932 tarihinde Ankara'da toplanan kongrenin ikincisi 20-25 Eylül 1937 tarihinde İstanbul Dolmabahçe'de yapılmıştır. Bu kongreye yabancı bilim adamlarının da katılmış olması kongreye uluslararası bir nitelik kazandırmıştır. İkinci Tarih Kurultayı açıldığında İçişleri Bakanlığı'ndan vilayet ve belediyelere kurultay başkanlığına birer tebrik telgrafları yazılarak başarılar temenni edilmesi hususu istenmiştir. Gereğinin yapılması için umumi müfettişliklere bilgi verilmiştir. Bu tarihlerde Türkiye'deki beş umumi müfettişlikten biri Trakya Umumi Müfettişliği'dir. Trakya Umumi Müfettişliği kurultaya tebrik telgrafı göndermenin yanı sıra çeşitli çalışmalarla ilgili bilgi veren bir rapor da hazırlayarak bölge müfettişliğinin sosyal ve kültürel konulara duyarlı olduğunu göstermiştir. Bu raporda dil, edebiyat, tarih ve kültür konularında yapılmış ve yapılmak istenen çalışmalar ile kurumdan beklenen yardımlar dile getirilmiştir. Bu çalışmada, Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi'nden temin edilen bu rapor değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Trakya, Müfettişlik, Tarih Kurultayı, Rapor

THRACE GENERAL INSPECTORATE AN EVALUATION ABOUT ON THE REPORT OF THE II. HISTORY CONGRESS

Abstract

Our country together with the Republic of Turkey has started to build new institutions created. The Turkish Historical Society is at the beginning of these institutions founded by the will of Atatürk himself. The institution, which was opened on April 15, 1931, aimed to announce and document Turkish history by making Turkish Historical Convents internationally as well as scientific researches and publications. The second one was held in Dolmabahçe, Istanbul on 20-25 September 1937, the second of which was held on 2-11 July 1932 in Ankara. This congress has contributed to the international congress of foreign scholars.When the Second History Congress was opened, it was requested that the Ministry of Interior should send a congratulation telegram to the provincial governors and municipalities. Information has been given to the General Inspectors for the construction. This date in one of the five public inspection in Turkey is the General Inspectorate of Thrace. The Trakya General Inspectorate has sent a congratulatory telegraph to the meeting and prepared a report giving information on various studies, showing that the district inspector is sensitive to social and cultural issues. This rapord was made in the language, literature, history and culture subjects, and the works expected to be done from the institution were expressed. In this study, this report obtained from the Prime Minister's Republic Archives will be evaluated.

Keywords: Thrace, Inspectorate, History Congress, Report

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin inşasıyla birlikte ülkemizde yeni kurumlar oluşturulmaya başlanmıştır. Türk Tarih Kurumu bizzat Atatürk'ün isteğiyle kurulan bu kurumların başında gelmektedir. 15 Nisan 1931 tarihinde açılan kurum, bilimsel araştırma ve yayınları yanı sıra, milletlerarası nitelikte Türk Tarih Kongreleri yaparak Türk tarihinin açıklanması ve belgelenmesini amaçlamıştır. Bu bilimsel toplantı ve kongrelerin en önemlisi Türk Tarih Kongreleri'dir.

Bunlardan ilki Atatürk'ün direktifleri ile 2-11 Temmuz 1932 tarihlerinde Ankara Halkevi'nde toplanmıştır. Amaç, yeni Türk Tarih Tezi'nin ve tarih öğretiminde izlenecek yolun öğretmenlere anlatılmasıdır. Birinci Türk Tarih Kongresi'ne TTTC üyeleri ile Türk üniversitelerinin tarih profesörleri ve liselerle orta mekteplerin tarih öğretmenleri davet edilmiştir (Akçuraoğlu, 1986: 27). Bu kongrenin toplanmasından yaklaşık beş yıl sonra Kurum, ikinci bir kongre yapmayı uygun görmüştür. İkincisi 20-25 Eylül 1937 tarihinde İstanbul Dolmabahçe'de yapılmıştır. Bu kongreye yabancı bilim adamlarının da katılmış olması kongreye uluslararası bir nitelik kazandırmıştır (İkinci Türk Tarih Kongresi, 1943: 841-845)

Birinci Kongre'den bu yana Türk tarihinin açıklanması ve belgelenmesi için süregelen çalışmaların verdiği sonuçları Türk bilim çevreleri yanında, dünya bilim alemine arz etmek için 1937 yılı Eylül'ünde toplanmış olan bu kongreye, Almanya, Amerika, Avusturya, Bulgaristan, Çekoslovakya, Fransa, İngiltere, İsveç, Macaristan, Romanya, Yugoslavya ve Yunanistan'dan dünyaca ünlü bilim adamları katılmıştır. Bu itibarla kongre TTK tarafından ortaya konan bilimsel gerçekler etrafında, büyük bir bilim adamı kitlesinin birleşmiş bulunduğunu göstermiştir (Çoker, 1983: 8).

Atatürk, kongre hakkındaki düşüncelerini 1 Kasım 1937 tarihinde TBMM'yi açış söylevinde şu şekilde belirtmiştir: "Tarih Kurumu, yaptığı kongre, açtığı sergi, yurt içinde yaptığı kazılar ve ortaya çıkardığı eserlerle, şimdiden bütün bilim dünyasına kültürel görevini yerine getirmeye başlamış bulunuyor" (Sevim ve diğerleri, 2006: 857).

İkinci Tarih Kurultayı açıldığında İçişleri Bakanlığı'ndan vilayet ve belediyelere kurultay başkanlığına birer tebrik telgrafları yazılarak başarılar temenni edilmesi hususu istenmiştir. Gereğinin yapılması için umumi müfettişliklere bilgi verilmiştir. Bu tarihlerde Türkiye'deki beş umumi müfettişlikten biri Trakya Umumi Müfettişliği'dir. Trakya Umumi Müfettişliği kurultaya tebrik telgrafı göndermenin yanı sıra çeşitli çalışmalarla ilgili bilgi veren bir rapor da hazırlayarak bölge müfettişliğinin sosyal ve kültürel konulara duyarlı olduğunu göstermiştir. Bu raporda dil, edebiyat, tarih ve kültür konularında yapılmış ve yapılmak istenen çalışmalar ile kurumdan beklenen yardımlar dile getirilmiştir.

II. Türk Tarih Kongresi 20 Eylül 1937'de Dolmabahçe Sarayı'nda toplanmıştır. Bu kongrede de Türklerin tarih öncesi devirlerden beri var olduğu ve diğer milletlere etkilerinin olduğu ilmi delillerle

ispatlanmaya çalışılmıştır. Bu kongrenin, I. Türk Tarih Kongresi'nden önemli farkları olduğu görülmektedir. Atatürk, Türk Tarih Tezi'ni uluslararası alanda kabul ettirmek ve Batılıların Türklerle ilgili asılsız iddialarını ilmi metotlarla çürütmek istediğinden, II. Türk Tarih Kongresi'ne yabancı uzmanlar da davet edilmiş ve bunlar kongreye katılmışlardır. Bu durum kongreye uluslararası olma özelliğini kazandırmıştır. Kongreye katılan bu Batılı uzmanlar ülkemizde yapılmış olan tarih ve dil tezlerine karşı duydukları dikkati sözlü ve yazılı bir şekilde dile getirmişlerdir.

Kongreye katılanların 20'si Türk Tarih Kurumu üyesi, 8'i Türk Dil Kurumu üyesi, 37'si üniversite ve yüksek okul profesör ve doçentleri, 18'i ilmi müessese delegeleri, 211'i ortaöğretim tarih öğretmenleri, 9'u istanbul yabancı okul öğretmenleri, 40' yabancı ülkelerden gelen uzmanlar olmak üzere toplam 343 kişidir (Ergen, 1977: 2019).

Tarih öğretimiyle ilgili bu kongrenin önemli başka bir faydası da olmuştur. Bu, II. Türk Tarih Kongresi sırasında açılması düşünülen ve 1937 yılı Haziran'ında hazırlıklarına başlanılan tarih sergisidir. Türk Tarih Sergisi, 20 Eylül sabah saat 10.00'da bizzat Atatürk tarafından açılmıştır. Bu sergide, Türk tarihinin bütün safhalarının canlı bir şekilde gösterilmesinin yanı sıra Türk Tarih Tezi'ni teyit edecek arkeolojik eserler de teşhir edilmiştir. Kongre, dokuz gün sürmesine rağmen, tarih sergisi Atatürk'ün emriyle merasim salonunda bir yıl açık tutulmuştur.

Umumi Müfettişlikler

Umumi Müfettişlik Teşkilatı'nın Cumhuriyet dönemi idare mekanizması içinde son derece önemli bir yeri vardır. Teşkilat merkezi yönetimin taşradaki örgütlenmesini tamamlayan bir özelliğe sahiptir. Müfettişliğin vilayetler üstü bir makam olması, umumi müfettişin son derece geniş yetkilere sahip bulunması hatta başbakanla dahi doğrudan yazışma yapabilmesi Umumi Müfettişlik Teşkilatı'nın sıradan bir kurum olmadığını ortaya koymaktadır. Umumi müfettişlikler sıradan kurumlar olmadığı gibi müfettişliklerin kurulduğu bölgeler de sıradan bölgeler değildir. Nitekim kurulan dört umumi müfettişlikten üçü çeşitli isyanlara sahne olan Doğu illerinde, bir tanesi ise Avrupa sınırımızı oluşturan Trakya bölgesinde kurulmuştur (Koçak, 2010: 25-35).

Beş Umumi Müfettişlik arada yapılan değişiklerle şu şekilde sıralanabilir: 1. Birinci Umumi Müfettişlik: Diyarbakır, Urfa, Mardin, Siirt, Bitlis, Muş, Van, Hakkari; 2. İkinci Umumi Müfettişlik: Edirne, Çanakkale, Kırklareli, Tekirdağ; 3. Üçüncü Umumi Müfettişlik: Erzurum, Ağrı, Kars, Çoruh, Rize, Trabzon, Gümüşhane; 4. Dördüncü Umumi Müfettişlik: Elazığ, Bingöl, Tunceli, Erzincan; 5. Beşinci Umumi Müfettişlik: Adana, Mersin, Seyhan, Antep, Maraş illerini içine almaktadır (Resmî Gazete,: 25/111/1934 - Sayı : 2662).

Bölgesel kalkınmayı gerçekleştirmek, güvenliği sağlamak, denetim yapmak, ülkede idari birliği sağlamak kısacası (Burgaç, 2013: 76) bölgesinin iktisadi, sıhhi, sosyal, kültürel, medeni, ihtiyaçları

ve işlerinin süratle teminini sağlayıp takip ve kontrol etmek görev ve yetkilerine sahip olan umumi müfettişlikler 1947 yılının Aralık ayında fiilen sona ermiştir. 24 Ocak 1952 tarihinde Demokrat Parti Urfa Milletvekili Mustafa Remzi Bucak'ın "Umumi Müfettişlik Kanunu ile ek ve tadillerinin yürürlükten kaldırılması hakkında kanun" teklifi TBMM'de 21 Kasım 1952'de kabul edilmiştir. Böylece zaten fiilen son bulan umumi müfettişliklerin teşkilat ve kadroları resmî olarak da yürürlükten kaldırılmış olunmuştur (Düstur, C. XXXIV, No:16).

Trakya Umumi Müfettişliği'nin Raporu

II. Türk Tarih Kongresi'nin açılması münasebetiyle İçişleri Bakanlığı'ndan 21 Eylül 1937 tarihinde Dahiliye Vekili N. Siyasi Müsteşar Muttalip Öker tarafından Trakya Umumi Müfettişliği'ne gönderilen belge şu şekildedir (BCA, 180.09.4.25.5):

"Türk'ün yüksek kültür ve medeniyet sahasındaki unutulmaz mazisini tecelli ettirecek olan Tarih Kurultayı Ulu Önder Atatürk'ün yüksek himaye ve müzaheretleri altında bugün açıldı. Medeni âlemlerden bir çok bilginlerin de alaka ile celbeden bu kurultayın vilayet ve belediyelerimizce kurultay başkanlığına birer tebrik telgrafları yazılarak başarılar temenni edilmesi hususu sayın ilbaylarımızdan rica ederim. Gereği için vilayetlere bilgi olarak umumi müfettişliklere yazılmıştır".

Yapılan yazışmalar neticesinde Trakya Umumi Müfettişliği de "Tarih Kurumu'na Mektup" başlığı ile verdiği cevapta şu konulara değinmiştir (BCA, 180.09.4.25 .5):

Tarih Kurumu'na Mektup

1. Mir'atül-Lügat adlı bir lügat kitabı sunulmuştur.
2. Vize şoşası üzerinde Bin Oklu Ahmet Baba Kümbeti'nin fotoğrafı sunulmuştur.
3. Doçent Arif Müfid'in Trakya Klavuzu'nun tarih kısmını ıslah etmesi rica edilmiştir.
4. Gelibolu tarihini yazacak Ahmet Refik'in hastalığı dolayısıyla bu görevi Heybeli Ada Deniz Lisesi Tarih Öğretmeni Fevzi Kurtoğlu'nun aldığı belirtilmiştir.
5. Uluğ Muhammed Han'ın İkinci Murad'a yazdığı mektubun basılmış kitabından 10 adet sunulmuştur.

Bu bilgiler maddeler halinde özetlendikten sonra daha açıklayıcı bir şekilde tekrar belirtilmiştir. Büyük saygılarıyla Trakya Umumi Müfettişi Kazım Dirik imzalı bu maddeler şu şekildedir:

1. 1293'te basılmış (Mir'atül-Lügat) adlı Türkçe'den Arapça ve Farsça eski ve kıymetli bir lügat kitabını yüksek kurumunuza sunuyorum.

2. Vize soşasının üzerinde ve Teke Köyü giriş yerinde eski Türk kahramanlarından Bin Oklu Ahmet Baba Kümbeti'nin bir fotoğrafını da ilişik olarak sunuyorum. Bu Ahmet Baba'nın Birinci Murad'ın Rumeli savaşlarında ün almış ve Bizanslıların çok müstahkem olan Vize, Pınarhisar kalelerini alan ve Kırklareli'nde kendi adına bir camisi bulunan Mihal oğlu Hızır Bey'in kumandanlarından olması

melhuzdur. Bugün harabeye yüz tutmuştur. Belki dışından çenber kuşatmakla ayakta durabilir. (Bu eser onarılarak günümüze kadar gelmesi sağlanmıştır.)

3. Doçent Arif Müfit son Yunanistan ve Girit gezisi sırasında bizim Trakya Klavuzu'nun tarih kısmını yüksek irşatları ile ıslah etmeyi üzerine almıştı. Geziden döndüğü için kendisinden mektupla rica edilmiştir. (Bu eser Edirne ve Yöresi Eski Eserleri Sevenler Kurumu tarafından Trakya'nın Kültür ve Tarihi adı ile 1938'de basılmıştır.)

4. Gelibolu ve yöresinin prehistorik devirlerden başlayarak son Montrö Zaferi'ne kadar olan tarihini yazmayı Ahmed Refik üzerine almıştı. Hastalığının devamından ötürü yazamayacağını ve bunu kendisinin de yardımı ile Heybeli Ada Deniz Lisesi Tarih Öğretmeni Fevzi Kurtoğlu'nun en iyi yazabileceğini bildirmiştir. Fevzi Kurtoğlu ile görüşülmüş ve bunu sevinçle üzerine almış olduğunu mektupla bildirmiştir. (Bu eser Edirne ve Yöresi Eski Eserleri Sevenler Kurumu tarafından Gelibolu ve Yöresi Tarihi adı ile 1938'de basılmıştır.)

Yüksek kurumunuzun da üyesi olan bu kıymetli arkadaşın yazmış ve bastırmış olduğu eserlerinin bir listesi sunulmuştur.

5. Edirne Tarihi'ni, Edirne Eski Eserleri Sevenler Kurumu üyelerinden ve tarihçilerimizden Osman Peremeci hazırlamaktadır. Gene bu zat tarafından yazılmış olan iki yüz sayfalık Bulgar Tarihi, Kültür Bakanlığı'nca son aylar içinde onaylanmıştır. Bastırmak için bir çare düşünmekteyiz. (Bu eser Edirne ve Yöresi Eski Eserleri Sevenler Kurumu tarafından Edirne Tarihi adı ile 1939'da 456 sayfa olarak basılmıştır. Ancak Bulgar Tarihi kitabına rastlanılmamıştır. Tuna Boyu Tarihi adıyla bir kitap yazılmıştır. Resimli Ay Matbaası tarafından 1942'de basılmıştır. Muhtemelen Kültür Bakanlığı tarafından basılamadığı için bu ad altında başka bir yayınevinde basılmıştır.)

6. Altınordu Hanı ve Kazan Hanlığı'nın kurucusu (Uluğ Muhammed Han'ın) Edirne'de (831-1428) tarihinde II. Murad'a gönderdiği yarlığı üniversite tarih doçenti Dr. A. Nimet Kurat tarafından Topkapı Hazine-i Evrakı'nda bulunmuştur. Çağatay dili ile yazılmış olan bu yarlık Türkçe'ye çevrilerek ve adı geçenler hakkında tarihi bilgiler verilmek suretiyle Edirne ve Yöresi Eski Eserler Sevenler Kurumu için güzel bir eser yazılmıştır. Eserin sonuna Almanca bir rezümesi de eklenmiştir. Kurum tarafından bastırılarak tarihçilerimiz ile irfan âlemimize sunulmuştur. Bu yarlıktan da on nüshası yüksek kurumunuza sunulmuştur. (Altınordu Hanı bu mektupta, Toktamış ile Bayezid arasındaki dostluğu anıyor ve Eflak Beyliği'ni ortadan kaldırmak için birleşme teklifinde bulunuyor. Tarih 14 Mart 1428.)

Trakya Umumi Müfettişliği görevinde ilk önce İbrahim Tali Bey bulunmuştur. Bu görevde bir yıldan biraz fazla bir süre kalan İbrahim Tali Bey'in sağlık sorunları nedeniyle yerine 9 Ağustos 1935 tarih ve 2/3065 sayılı kararnameyle İzmir Valisi General Kazım Dirik Trakya Umum Müfettişliği görevine tayin edilmiştir (BCA, BKK, 13. 75. 10).

General Kazım Dirik'in fahri başkanlığında çalışan bu kurum, Yüksek Türk Tarih Kurumu, Milli Eğitim Bakanlığı, Müzeler ve Vakıflar Umum Müdürlüğü ile sıkı temaslarda bulunuyordu. Bu kurum hemen her yerde ve köylerde mevcut olan küçük bir harabeyi bile gözden kaçırmayarak bunların tamirini, bakımını, lüzum olan yardımı küçük makamlardan rica etmekte ve sonuca ulaşmaktaydı. Kurum Edirne'deki tarihi eserlerin onarılması için 400 liraya yakın para harcamıştı. Önemli gördüğü eserleri ihtisas sahiplerine yazdırıp, Trakya kültürü ile Anadolu ve Ege kültürünün bağlantılı noktalarını tespit etmişti. Her ay düzenli olarak Trakya Dergisi'nin çıkarılmasında da etkili olmuştu.

Trakya Umumi Müfettişliği tarafından kurulan Edirne ve Yöresi Eski Eserleri Sevenler Kurumu önemli çalışmalara imza atmıştı. Bunlar şu şekilde özetlenebilir (Mansel, 1938: 5):

1. Çaka Bey
2. Kazan Hanlığını kuran Uluğ Muhammed Han'ın, İkinci Murad'a gönderdiği yarlık
3. Gelibolu ve Yöresi Tarihi
4. Turuva Harabeleri
5. Trakya'nın Kültür ve Tarihi
6. Etnografya Kılavuzu
7. Edirne Tarihi

Recep Peker'in Şikayeti ve Atatürk'ün Trakya'yı Teftişi

Kazım Dirik gerektiği durumlarda yılmazlığın da en yüksek derecelerine varırdı. Trakya Umum Müfettişi olduğu günlerde Kazım Dirik örnek köyler yaptırıyor, Balkan savaşlarından beri yıkık kalan yerleri canlandırmak için uğraşıyordu. Kazım Dirik'in bütün uğraşıları CHP Genel Sekreteri Recep Peker'in gözünde halkın ezilmesine yol açmıştı. Bu yüzden Recep Peker Kazım Dirik Paşa'yı sürekli suçlamış ve şikayet etmiştir. Şikayetlerin olduğu bir sırada Atatürk, Dolmabahçe Sarayı'nda dil işleriyle uğraşıyordu. Kazım Dirik de İstanbul'a gelmiş bir gece Atatürk'ün sofrasına çağrılmıştı. Dirik beklerken yanında getirdiği köy planlarını etrafındakilere gösteriyordu, tatlı bir heyecan içindeydi. Sofraya çıkılmış, saatlerce dil işleri üzerinde konuşulmuştu. Kazım Dirik bir türlü beklediği fırsatı bulamamıştı. Birdenbire Atatürk O'na dönerek:

> "- *Nedir bu Trakya'daki işler?* Diye gürlemişti. *Orada halka angariyeler yaptırıyormuşsunuz, herkesin malını mülkünü zorla elinden alıyormuşsunuz*?"

Böyle sert sorular, Atatürk'ün yüreklere işleyen bakışıyla birleştiği zamanlarda bir ürküntü uyandırırdı. Fakat Kazım Dirik, kendine güvenir bir sarsılmazlıkla ayağa kalkmış, elindeki planları açarak yaptığı işleri bir cümle ile Atatürk'e anlatmıştı. Atatürk dinledikten sonra, söylenenlerin doğruluğuna bir kat daha güvenmek istemiş gibi : "- *Ama ben gelir kontrol ederim. Hem de senin gitmene vakit bulmadan hareket ederim"* deyince Dirik herkesi şaşırtan bir güvenle hazır olduğunu söylemişti.

Gerçekten Atatürk o sabah Trakya'ya gitmişti; iki üç günlük bir geziden sonra Kazım Dirik'in haklı olduğu ortaya çıkmış ve ona karşı yazanların garezi olduğu ortaya çıkmıştı. Şikayetlerinde ısrarcı davranan Recep Peker, Kazım Dirik'le ilgili yine bir şikayet dosyası olduğunu söyleyince Atatürk "*Aman efendim aman sizin bütün işleriniz böyle esaslara, bu kabil pestenkerani vesikalara mı dayanır, kendini üzme beni de meşgul etme*" sözlerini söyleyerek konuyu kapatmıştı (Batı, 2008: 109).

Sonuç

Milletleri yaşatan en mühim unsurlardan biri milli tarih şuurudur. Gazi Mustafa Kemal Atatürk de Tarih Kurumu ile ilgili olarak bir konuşmasında şöyle demiştir:

> *"Büyük Devletler kuran ecdadımız büyük ve şumüllü medeniyetlere de sahip olmuştur. Bunu aramak, tetkik etmek, Türklüğe ve cihana bildirmek bizler için bir borçtur. Türk çocuğu ecdadını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır." "Tarih hayal mahsulü olamaz. Tarih yazarken gerçek olayları bulmaya çalışmalıyız. Eğer bunları bulamazsak meçhuliyeti ve bu noktadan cehlimizi itiraf etmeden çekinmeyelim." "Tarih yazmak, tarih yapmak kadar mühimdir. Yazan yapana sadık kalmazsa değişmeyen hakikat insanlığı şaşırtacak bir mahiyet alır."*

Türk Tarih Kurumu bu minvalde Türk ve Türkiye tarihi kaynaklarını araştırır ve inceler; bunları ve bunlarla ilgili bilimsel değerde monografileri, çeşitli eserleri ve dergileri yayınlar. Türk ve Türkiye tarihine dair kaynakları ve tetkikleri Türkçeye çevirir ve yayınlar. Yeni buluşları ve bilimsel konuları tartışmak üzere toplantılar yapar ve kongreler düzenler. Türk ve Türkiye tarihini aydınlatmaya yarayacak belge ve malzemeyi elde etmek için gereken yerlere inceleme, kazı ve bunlarla ilgili araştırma yapmak üzere gereken kişileri tek olarak veya heyet halinde gönderir. Yurt içinde ve yurt dışında yabancı bilim kurumlarıyla araştırma ve yayın konusunda işbirliği yapabilir. Kurum yerli ve yabancı bilim kuruluşlara üye olabilir. Bunlara temsilci gönderebilir ve kongrelere katılabilir. Hükümleri çerçevesinde çalışmalar yapmaktadır.

İkinci Tarih Kurultayı açıldığında İçişleri Bakanlığı'ndan vilayet ve belediyelere kurultay başkanlığına birer tebrik telgrafları yazılarak başarılar temenni edilmesi hususu istenmiştir. Gereğinin yapılması için umumi müfettişliklere bilgi verilmiştir. Bu tarihlerde Türkiye'deki beş umumi müfettişlikten biri olan Trakya Umumi Müfettişliği Kazım Dirik tarafından yönetilmektedir. Trakya Umumi Müfettişliği kurultaya tebrik telgrafı göndermenin yanı sıra çeşitli çalışmalarla ilgili bilgi veren bir rapor da hazırlayarak bölge müfettişliğinin sosyal ve kültürel konulara duyarlı olduğunu göstermiştir. Bu raporda dil, edebiyat, tarih ve kültür konularında yapılmış ve yapılmak istenen çalışmalar ile kurumdan beklenen yardımlar dile getirilmiştir. Sorumluluk sahası içinde bulunan bir çok kültürel, tarihsel malzeme ile ilgili bilgi verilmiştir. Hazırlanan kitaplar, onarılan tarihi yapılar ve

günümüze kadar ulaşan eserler ortaya çıkarılmıştır. Tüm bunlar Kazım Dirik başkanlığındaki Trakya Umumi Müfettişili'nin ciddi çalışmalarının göstergesidir.

Kaynakça

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi Belgeleri:

(BCA, BKKK, 31/7/1935, No: 13. 75. 10, Dosya: 11189)

(BCA, 180. 09. 4. 25. 4)

(BCA, 180. 09. 4. 25. 5)

Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazetesi, 1934, s.1048

Akçuraoğlu, Y.(1986). *"Birinci Türk Tarih Kongresi",* Belgelerle Türk Tarihi Dergisi, Dün/Bugün/Yarın.

Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri (2006). Yayına Hazırlayanlar: Sevim, A., Öztoprak, İ., Tural, M.A., Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara.

Batı, Y. (2008). *"General Kâzım Dirik ve Trakya Umum Müfettişliği".* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Burgaç, M. (2013). Türkiye'de Umumi Müfettişlikleri Kurulması ve Trakya Umumi Müfettişliği, AAM Yayınları, Ankara.

Çoker, F. (1983). Türk Tarih Kurumu Kuruluş Amacı ve Çalışmaları, TTK Yayınları, Ankara.

Düstur, (1953). "Umumî Müfettişlik teşkiline dair kanun ile ek ve tadillerinin yürürlükten kaldırılması hakkında kanun", Üçüncü Tertip, C. 34, No:16 , Ankara.

Ergin, O. (1977). Türk Maârif Tarihi, C. 5, Eser Matbaası, İstanbul.

İkinci Türk Tarih Kongresi, (1943). Kongrenin Çalışmaları, Kongreye Sunulan Tebliğler, Kenan Matbaası, İstanbul.

Koçak, C. (2010). Umumi Müfettişlikler, İletişim Yayınları, İstanbul.

Mansel, M. (1938). Trakya'nın Kültür ve Tarihi, İstanbul.

Peremeci, O, N. (1940). Edirne Tarihi, İstanbul.

CUMHURİYET DÖNEMİ GELENEKSEL TÜRK MAKAM MŪSİKİSİ EĞİTİMİ TARİHİ'NİN DİSİPLİNLERARASI YAKLAŞIM İLE İNCELENMESİ

Dr. Alp ÖZEREN

İstanbul Kadıköy Halk Eğitimi Merkezi, Türkiye

Özet

Cumhuriyet döneminde, Geleneksel Türk Makam Mūsikisi eğitimi; yaygınlık ve saygınlık bağlamlarında, büyük ölçüde ihmâl edilmiş ve gelecek nesillere aktarımı konusunda somut bilimsel çalışmalar, gereğince planlı-programlı şekilde ve düzeyde, disiplinlerarası işbirliği ve yaklaşımlarla yeterince ele alınmamıştır.

Geleneksel Türk Makam Mūsikisi eğitimi ve alanın mensupları; ilgili akademik çevrelerde, ne kadar ihmâl edilmiş, görmezden gelinmiş, pasifize edilmeye çalışılmış olursa olsun; tārihsel derinliği, coğrāfi genişliği gibi unsurlardan hareket ile gelecek nesillere aktarılmayı; özünden, değerinden, asāletinden hiçbir şey eksilmeden, sabırla ve hasretle beklemektedir. Öte yandan; bildiri ile, özellikle yaklaşık son 10 yıldır hız kazanan, konuyla ilgili olumlu gelişmeler temel alınarak; geleceğe yönelik etkin, işlevsel, gerçekçi ve bilimsel yeni stratejiler oluşturulmasına, geliştirilmesine disiplinlerarası katkılar sunabilmek hedeflenmektedir.

Tarama-değerlendirmeye dayalı; mūsiki ve iletişim disiplinlerinden örnek olayların da yer alacağı; görsel, işitsel dökümanlarla desteklenecek bir içerik sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Geleneksel Türk Makam Mūsikisi Eğitimi Disiplinlerarası İşbirliği

RESEARCH OF TRADITIONAL TURKISH MAKAM MUSIC EDUCATION'S HISTORY DURING REPUBLIC PERIOD BY İNTERDISCIPLINARY METHOD

During the Republic period; Traditional Turkish Makam Music Education, has been highly neglected. Plans, programmes, academic works, interdisciplinary works etc., are not enough for to transfer it to the next generations by protecting the core of it.

Although the Traditional Turkish Makam Music Education and its' field workers, students, etc. have been neglected; the field has not lost its' value, power, position, importance etc. because of its' historical depth and geographical width. Aproximately for last 10 years, there are many positive development about the subject. Accordingly; new interdisciplinary strategies should be created fort o save this position for to make a better, stronger future of the field.

Screening evaluation method will be used and there will be case studies from music and communication fields. Also; visual and auditory documents will be used for the presentation.

Keywords: Traditional Turkish Makam Music Education Interdisciplinary Cooperation

Giriş

Bildirinin Vizyonu

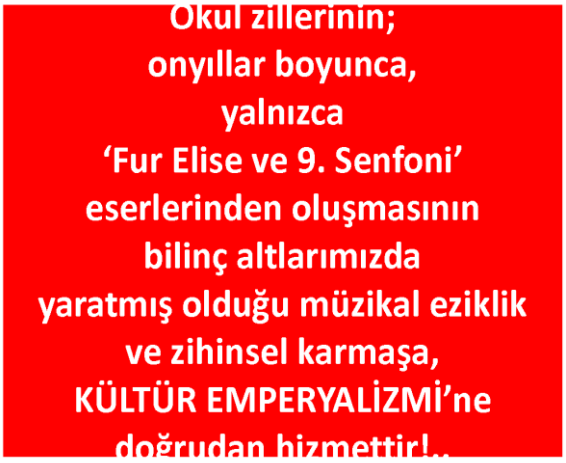
Türk Makam Mūsikisi, yalnızca Türkiye Cumhūriyeti için değil; İnsanlık Āilesi için de büyük önem arz etmektedir. İnsanlığın en önemli ve değerli ortak kültürel miraslarından biridir. Bu gerçeklikten hareket ile; bu mūsikinin, öncelikle bu toprağın bugünkü bireyleriyle yeniden ve gereğince buluşturulabilmesi, işlevselleştirilmesi; gelenekten kopmadan ve özünü yitirmeden, gelecek nesillere ve geleceğe aktarılabilmesi gereklidir. Bildiri ile; en büyük tārihsel derinliğe ve coğrāfi genişliğe sāhip mūsikilerden biri olan TÜRK MAKAM MŪSİKİSİ'nin ve O'nun eğitiminin; eski görkemli, İnsanlığı derinden etkileyebilen günlerine dönebilmesine, bu yöndeki toplumsal bilinçlenmenin artışına; konunun Türkiye Cumhūriyeti eğitim ve kültür politikalarına etkin ve işlevsel düzeyde yansımasına katkılar sağlayabilmek amaçlanmaktadır.

Bildirinin Misyonu

Öz Mūsikimizin, kendi topraklarında üvey evlât muamelesi görmesine, kalıcı düzeyde son verebilmek idealine katkı sağlayabilmek ve bu katkının Türkiye Cumhūriyeti eğitim politikaları kapsamında da etkin, kalıcı bir yer bulması için farkındalık oluşturmak, geliştirmek; bu yöndeki çalışmalara disiplinlerarası bir ivme kazandırabilmektir.

Vizyonu ve Misyonu Açıklamaya Yönelik Somut Örnekler

1. **Okul Zilleri**



1. Okul zilleri

2003 yılında, "**Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu**"[26]nda; "*Türk İlköğretim Okullarında Ziller Kimin İçin Çalıyor*" başlıklı bir bildiri sundum. Bildirimin anafikri; Türk ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin; sekiz yıllık öğrenimleri esnasında derse giciş çıkış zili olarak yaklaşık 16 bin kez ve her seferinde yaklaşık 20 saniye; sadece "Fur Elise" ya da "9. Senfoni" dinlemelerinin ruh sağlığı açısından doğru olmayışının ötesinde; bu çok değerli ancak kendi kültürüne yabancı melodilerle aynı zamanda, onlarla eşit oranda kendi ezgilerini (Uzun İnce Bir Yoldayım; Gülnihal vb...) dinlemeyen çocuğun zihninde, bilinçaltında ister istemez öz ezgileri; okul zili olarak çalınmaya dahi değmeyecek kadar değersiz gibi bir duygu zaman içinde yerleşecektir şeklindeydi (*Bugün, Türk gençlerinin; "bağlama"dan çok "gitar"a yönelmelerinin ardında da böyle bir koşullanma olabilir...*) . **Bildirim büyük Ölçüde İlgi gördü. Bu bildiri** ile kurmak istediğim bağlantı ise daha çok; bildirimin ardından Prf. Dr. Ali Uçan'ın konuyla ilgili söylediklerideir. Kendisinin orada aktardığına göre; Avrupa Müzik Eğitimi Birliği (EAS) başkanı, 2000 lerin başında; Ali Uçan Hocamıza; "*O kadar güzel ezgileriniz varken; neden okul zili olarak bizim ezgilerimizi kullanıyorsunuz?* " diye sormuş. Sanıyorum; Türk Müzik Kültürü açısından, kendimize ne denli yabancılaştığımıza bundan daha belirgin bir örnek olamaz.

(Özeren, 2005)

Okul zilleri; yalnızca okuldaki öğrencileri ve eğitimcileri değil, civarda ikamet edenleri, zil çalarken oradan geçenleri de bilinçaltında etkilemektedir. Dolayısıyla; bilinçli bir planlama ile okul zillerinden toplumun müzik zevkini geliştirme amaçlı olarak yararlanmak, mümkün ve gereklidir.

258

TÜRK İLKÖĞRETİM OKULLARINDA *ZİLLER KİMİN İÇİN ÇALIYOR*?!.

C. Alp ÖZEREN*

Sizlere, çoğumuzun okullarda derse giriş-çıkış zili olarak aşina olduğu, "Fur Elise" ve "9. Senfoni" melodilerini dinleterek söze başlamak istiyorum (1). Her iki melodi de tartışılamayacak kadar kaliteli ve üstün bir müzikaliteye sahiptir düşüncesinde buluştuğumuzu sanıyorum. Şimdi bir an için; bir insanın sabah kahvaltısında, öğle yemeğinde, akşam yemeğinde yıllar boyunca sürekli olarak tek bir gıda ile beslendiğini; örneğin sürekli olarak çok kaliteli bir peynir yediğini düşünelim. Bütün öğünlerde (ne kadar kaliteli olursa olsun!..) sürekli ve sadece peynir yemeye hangimiz ne kadar dayanabiliriz acaba?!.Oysa çevremize şöyle bir kulak kabartacak olursak; çoğu okulda 8 yıl boyunca sürekli olarak tek bir melodinin çocuklara, öğretmenlere ve çevreye bilerek ya da çoğu zaman farkında bile olmadan dinletildiğini duyabiliriz (2).Örneğin günde 6 saat ders gören (etüdleri de saymıyoruz...)bir ilköğretim öğrencisi; 8 yıl boyunca, tatil v.b. günler düşüldüğünde, yaklaşık olarak 16 bin kez aynı melodiyi (HER SEFERİNDE YAKLAŞIK 10 SANİYE...) dinlemek zorunda kalmaktadır.Eğer gerçekten, "Müzik ruhun gıdası" ise, bu durumda, ülkenin geleceğinin teminatı olan küçüklerimiz için bir tür RUHSAL GIDA ZEHİRLENMESİ kaçınılmaz olacaktır.

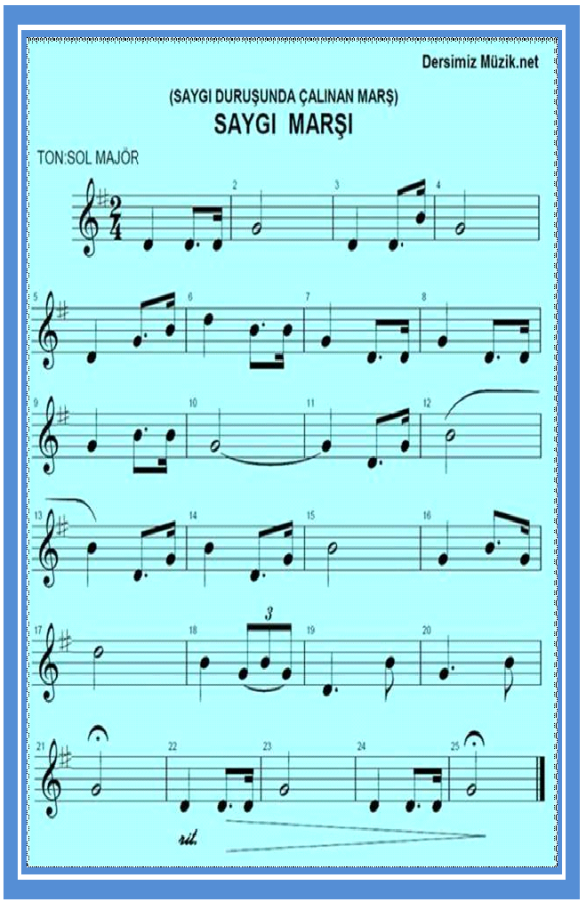
(Özeren, 2003)

Okul vb. ortamlarda kullanılan zillerden yararlanmak konusunda geliştirilecek tüm bilimsel çalışmalar; Türkiye Cumhuriyeti'nin toplumsal yaşam kalitesini olumlu yönde etkileyecek ve

"GÜRÜLTÜ TOPLUMU"ndan "MÜZİK TOPLUMU"na uzanan "**uzun ince yol**" da önemli bir kilometre taşı olabilecektir.

2. İstiklâl Marşı Öncesinde Dinletilen Saygı Marşı

31 Temmuz 2011 Pazar gününü 1 Ağustos Pazartesi gününe bağlayan gece; facebook profilimde, Saygıdeğer Dost, Sayın Şencan ÇAĞDAŞ'ın önemli ve hiç beklemediğim bir sorusu ile karşılaştım. Özetle ve yaklaşık olarak; ülkemizdeki resmi törenlerde, İstiklâl Marşı'ndan önce trompet ile çalınan (*ya da banttan dinletilen*) ezginin kökenini sormakta idi kendisi. Soru karşısında; daha doğrusu bugüne kadar bu ezginin kökenini araştırmak konusundaki şahsi ihmalkârlığım nedeniyle dehşete kapılmadım desem yalan olur ve hemen ardından, böylesine "yaşamsal" önemde bir konuya dikkat çektiği ve bu konuda şahsımdan bilgi istediği için de ayrı bir saygı ve gurur duydum açıkçası… Önce söz konusu ezginin notasını görelim dilerseniz**:**



Sözün burasında, büyükçe bir parantez açarak; yazım kapsamında paylaşmış olduğum bu basit notayı çok az kişinin deşifre edebileceğini bilmenin de, "**müzik toplumu olabilmemiz**" ideali bağlamında çok acı bir gerçek olduğunu, altını çizerek ifade etmek isterim. Çünkü; günümüz dünyasında,

gerçekten uygar ve "Dünya Politikaları"na yön veren ülkelerde, toplumlarda insanlar gazete okurcasına rahatlıkla nota okuyabilmektedirler. Nota okumak, yetenek falan gerektirmemektedir. İçinde bulunduğumuz ortamda ise; resmi müzik okullarını bitirmesine karşın nota okuyamayanlar dahi bulunmaktadır ne yazık ki… (Özeren, 2011)

ÇAĞDAŞ'ın sorusu karşısında; önce, bugüne kadar bu konu hakkında düşün (dürül) memiş olmama şaşırdım ve hemen ardından konuyu, internet ortamında araştırmaya başladım. Aradığım yanıt; Prof. Dr. Mustafa KAYMAKÇI'nın bir makalesi ile karşıma çıktı. Söz konusu; çok uzun olmayan makaleyi de bu bildiride paylaşmak isterim (Kaymakçı, 2011)

Tİ SESİ NEREDEN GELİYOR?

Prof. Dr. Mustafa KAYMAKÇI

mustafa.kaymakci@ege.edu.tr

Yazının başlığını biraz uzatalım; "Türkiye'de Resmi Törenlerde İstiklal Marşı'nda önce yapılan Saygı Duruşu'nda çalınan Ti Sesi, ya da müzik parçası nereden geliyor?"

Bildiğiniz gibi Türkiye'de Resmi Törenlerde İstiklal Marşı'nda önce, genellikle Atatürk, şehitler ve sonsuzluğa göç eden büyüklerimiz için bir saygı duruşu yapılır. Saygı duruşu sırasında 30 saniye kadar süren Ti Sesi çalınır ve arkasından İstiklal Marşı söylenir.

Tİ SESİNİN KÖKENİ NE?

Ti Sesi'nin kökenini merek ettiniz mi bilemem. Ben merek ettim. Merakımı, bir önceki Amerika Birleşik Devletleri(ABD) Başkanı Buş'un Türkiye'ye geldiği zaman söylediği söz artırdı. Buş, İstiklal Marşı'ndan önceki saygı duruşunda Ti Sesi'ni duyunca çok memnun olmuş, kültürümüz buraya kadar gelmiş demiş.

Konuyu biraz araştırdım. Anılan Ti sesi'nin önce,1953 yılı ABD yapımı "From Here To Eternity" adlı ve Türkçe'ye "İnsanlar Yaşadıkça" olarak çevrilen filimdeki müzik parçalarından biri olan "Military Taps" olduğunu öğrendim. Müziğin bestekarı ise Daniel Butterfield.

İlk başlangıçta, Ti Sesi'nin "İnsanlar Yaşadıkça" filminden alındığı sanılabilir. Ancak, araştırmayı biraz derinleştirdikçe, müziğin bestekarı Daniel Butterfield (1831-1901)'in Amerikan İç Savaşı'nda generalliğe kadar yükselmiş bir iş adamı olduğu ortaya çıkıyor. Bu müziğin de, iç savaş sırasında savaşın yıkımlarına karşı yakılmış bir ağıt olduğu söylenebilir.

Tİ SESİ, TÜRKİYE'YE NE ZAMAN, NASIL VE NEDEN GİRDİ?

Şimdi sorulması gereken sorular var. Birincisi şu; Ti Sesi, Türkiye'ye ne zaman, nasıl girdi? Ben açık bir cevap bulamadım. Müzik tarihçileri ve konunun uzmanları elbette bilir. Ancak olasılıkla Türkiye'ye Kore Savaşı ile girdiği düşünülebilir. Bu yıllar, o zamanki kimi büyüklerimizin deyişiyle "Küçük Amerika Olacağız" denilen yıllara denk geliyor.

İkincisi şu; İstiklal Marşı, Türkiye Cumhuriyeti'nin Marşı'dır. Bir başka deyişle, Türk Milleti'nin emperyalizme karşı duruşunu ve direnişini, onuru ve bağımsızlık isteğinin bir ifadesidir. Durum böyleyken hangi gerekçeyle, Amerikan İç Savaşı sırasında bestelenmiş bu müzik parçası Saygı Duruşu'na eklenmiştir? Hemen belirtelim, Amerikan İç Savaşı, köle ticareti ve sömürüsüne dayalı olarak yapılan tarım ekonomisinin egemen olduğu Amerika'nın güney eyaletleri ile serbest ucuz işgücüne gereksinme duyulan sanayiye sahip kuzey eyaletlerinin çıkar çatışmasının bir sonucu idi. Bu nedenle, Amerika için önemli olan bu müziğin, Türkiye için neyi ifade ettiğini İstiklal Marşı'ndan önceki Saygı Duruşu'na Ti Sesi'ni ekleyenler açıklamalıdırlar diye düşünüyorum.

Yapılması gereken ilk iş, Ti Sesi'ni Saygı Duruşu'ndan derhal çıkartılması ve Türk Bestekarları'nca bir müzik yaptırılmasıdır. Sanırım bu konu üzerinde durmuş ve duracak müzik bilimcilerimiz vardır. Ancak konu, yalnız müzik bilimcilerini değil, BÜTÜN YURTSEVERLERİ İLGİLENDİRİYOR kanısındayım.

Sayın Mustafa KAYMAKÇI Hocamız; Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Zootekni Bölümü öğretim üyesi bir bilim insanı… Kanımca; işin trajikomik yönlerinden biri de, böylesine önemli ve çoktan incelenip (*özellikle de müzikoloji bölümleri tarafından…*) sonuçlarının hiç olmazsa akademik müzik eğitimi kamuoyu ile gereğince paylaşılmış olması gereken bir konuda, en belirgin makalenin bir zootekni profesörü tarafından yazılmış ve yayılmış bulunmasıdır. Ki; alanla ilgili en önemli veritabanlarından biri olarak görebileceğimiz www.musikidergisi.net 'te de, konuyla ilgili olarak bu makale yer almaktadır.

3. Türk Musikisinin Yasaklanması Konusu

7) Mustafa Kemal Atatürk; devrimlerinin tümünün başanlı olup olmadığına gösterge olarak "müzik devrimi"ni öngörmüş; ancak daha sonraki ifadelerinde "müzik" alanında devrim yapılamayacağını bizzat ifade etmiştir. Kuşkusuz bu ifadenin ardında, çevresindeki "dahili bedhahlar" ("*müzik devrimi"ni,* "**özünden kopmadan** çağı **yakalamak**" *olarak değil de* "**körü körüne Batı'yı taklit** etmek" *olarak algılayan*) büyük rol oynamıştır. "Türk Müziği" ni yasakladığı yönündeki yaklaşımlara da sitemle yanıt vermiştir[29]:"... *Türk'ün nağmelerini kaldırıp atalım da sadece Batı milletlerinin hazırdan musikisini alıp kendimize maledelim. Yalnız onları dinleyelim demedim. Yanlış anladılar sözlerimi. Ortalığı öyle bir velveleye verdiler ki; ben de bir daha lâfını edemez oldum."* Bir başka kaynakta da[30] Adnan Saygun; " *Atatürk, hiç şüphesiz özellikle İstanbul'da, saltanat çevresinde toplanmış bir {sözümona aydınlar sürüsüjnce, sırf Türk olduğu için yüzyıllar boyu aşağılana, horlana Türk olmanın gerçekten utanılacak bir şey olduğu kanısını, şehirler ile az çok ilişiği olmuş köylülerde bile uyandırabilmiş bir sakat anlayışı yoketmek ve Türk'ün kendi kişiliğine olması gereken güveni-gururu bilinçli bir surette gönüllere yerleştirme savaşına girmiş bulunuyordu."* Şeklinde yazmaktadır.

(Özeren, 2005)

4. Cumhuriyet Döneminde Müzik Eğitiminin Kurumsallaşması / Tarihsel Süreç (Atasoy, 2001)

- 1923 – DARÜLELHAN, İstanbul Belediyesi'ne bağlandı. Eğitim programına Batı Müziği (Avrupa Müziği) tekrar dahil edilerek yeniden kuruldu (*1913 de, İstanbul Belediyesi'nce, halkın kültürel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, tiyatro ve müzik bölümlerini içeren bir şehir konservatuarı olarak DARÜLBEDAYİ kuruldu. DARÜLELHAN ın nüvesini teşkil eden bu müzik bölümünde alaturka ve alafranga müzik eğitimi 1914 de başladı. İki yıl sonra, 1916 da*

müzik bölümü kapatıldı. Bir yıl sonra, 10.1.1917 de, İstanbul'da DARÜLELHAN adı ile bilimselliğe dayalı, devletçe ilk resmi müzik okulu açıldı. Türk ve Batı müziklerinin öğretilmesini öngören eğitim programı, kısa süre sonra ağırlığı Türk Müziği'ne verdi. Bu tutuma Türk Müziği'nin çöküşünü önlemek endişesi yol açtı. Ancak bu endişe; müziğin korunması dışında, onun gelişmesine bir katkı sağlamadı. Bu sebeple de ulusal kültürün gelişmesine katkı sağlamayan, amacını yitirmiş, yararsız bir kurum durumuna düşmüş oldu.)
.

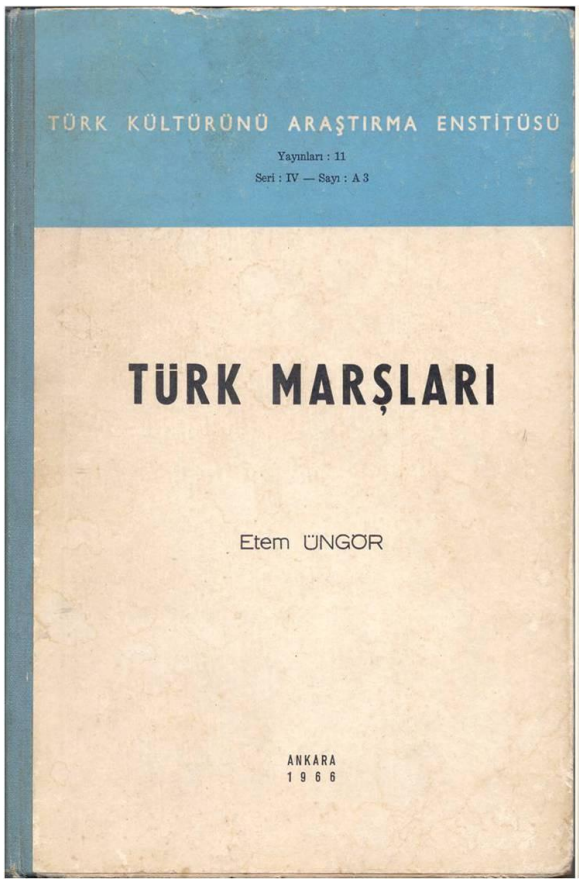
- 1924 – Ankara'da Musiki Muallim Mektebi (Müzik Öğretmen Okulu) açıldı.
- 1925 – Devletçe Avrupa'ya, müzikçi yetiştirmek üzere öğrenci gönderildi. Dönenler, "Müzik Öğretmen Okulu"nda görevlendirildi (1927- 1930)
- 1926 – Devlet okullarında; Geleneksel Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziği öğretimine son verildi. Batı Müziği eğitimine geçildi.
- 1926 – DARÜLELHAN'da Doğu Müziği (Türk Sanat Müziği) bölümü, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kaldırıldı ve DARÜLELHAN adı, İstanbul Belediye Konservatuvarı'na dönüştürüldü.
- 1927 – DARÜLELHAN da icra heyeti oluşturuldu. Görevi; Geleneksel Türk Sanat Müziği eserlerini saptamak amacıyla, 1926 da kurulan "tesbit ve tasnif heyeti"nin belirlediği eserleri örnek olarak seslendirip yorumlamaktı (*Devletçe, Geleneksel Türk Halk ezgilerinin derlenmesine 1925; notaya alınanların yayımlanmasına 1926 da başlanmıştı.*).
- 1928 – Çoksesli müziğe ilişkin temel kuram kitaplarının yayımı başladı.
- 1933 – Geleneksel Türk Müziği derslerinin devlet okullarında tekrar programa alınması önerildi. Ancak aynı yılın 29 Ekim'inde, "ulusal müzikte çağdaşlaşma" yöntemi gündeme geldi ve öneri dikkate alınmadı.
- 1934 – Atatürk'ün TBMM açış konuşmasında "*Türk Ulusal Musikisi'nin yükselmesi ve evrensel musikide yerini alması*" direktifi ile başlayan Türk Müziği üzerindeki çalışmalar; ulusallık, çağdaşlık ve evrensellik ilkelerine dayanan ve daha ziyade Batı teknik ve yöntemlerini örnek alan bir doğrultuda gelişmeye başladı.
- 1936 – Ankara Devlet Konservatuvarı açıldı. Amaç; çağdaş ve Batılı anlamda besteci-icracı sanatçılar yetiştirmek olarak belirlendi.
- 1943 – İstanbul Belediye Konservatuvarı, eğitim programına, tekrar Geleneksel Türk Müziği'ni dahil etti. Bu konservatuvar, 1986 da tekrar devlete, İstanbul Üniversitesi'ne

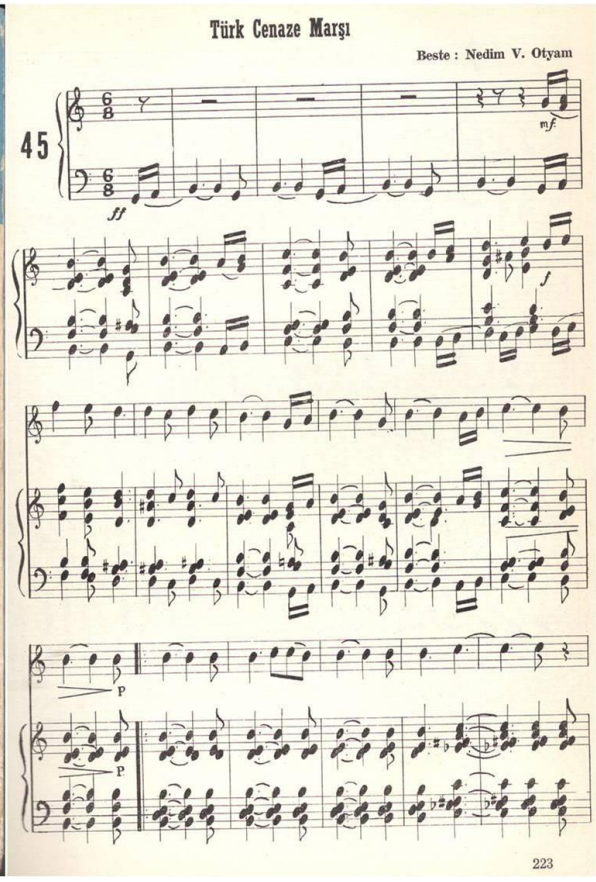
devredildi. O tarihten itibaren Türk Müziği bölümüne öğrenci alınmamaya başladı. Böylece İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'ndan Türk Müziği eğitimi kaldırılmış oldu (*Günümüzde; bu konservatuvarda, yarı zamanlı olarak faaliyet gösteren bir "Türk Müziği Nazariyatı"bölümü bulunmaktadır.* A. Ö.) .

- 1975 – İstanbul Türk Musikisi Devlet Konservatuarı açıldı. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak bir yüksek meslek okulu olarak kurulan konservatuar; daha sonra Kültür Bakanlığı'na ve son olarak da YÖK Kanunu gereğince İstanbul Teknik Üniversitesi'ne bağlandı.
- 1984 – İzmir Türk Musikisi Devlet Konservatuarı açıldı.
- 1985 – Eğitim Fakülteleri müzik eğitimi bölümlerinin müfredat programlarına, Türk Müziği ile ilgili kuramsal ve uygulamalı dersler konuldu.

5. Türk *C*enaze Marşı Konusu (Özeren, 2012)

Anadolu insanının ağıtları ön plandadır. Bu nedenle; ilk bakışta TÜRK CENAZE MARŞI kavramı, bize çok yakın gelmeyebilir. Bu kavramın, ağırlıklı olarak; şehitlerin, devlet büyüklerinin cenazeleri için düşünülmesi gerekir. Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuarı'nda öğretim görevlisi olduğum zamanlarda, bir öğrencim, Sakarya'nın bir köyündeki bir şehit cenazesinde, bir köylünün bando komutanına, Chopin'in cenaze ezgisini kastederek, "*Makarios da bu müzikle gömülmüştü. Benim çocuğumun cenazesinde neden bu müziği çalıyorsunuz*?" şeklindeki yakınışına, bizzat şahit olduğunu anlatmıştı… Bu samimi anekdot, aslında pek çok şeyi özetlemektedir. Özellikle de TÜRK MÜZİK KÜLTÜRÜ'nün binlerce yıllık asil geçmişi göz önüne alındığında; Chopin'in ezgisinin, bizim duygularımıza tercüman olmaya yetmeyeceğini, ANADOLU İNSANI nın şehitlerini defnederken Chopin'in ezgisine ihtiyacı olmadığını iddia etmek, körükörüne ve abartılı bir milliyetçilik olmasa gerektir. Rahmetli Selâhattin İÇLİ Hocamız, İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarı'nda, Sanatta Yeterlik eğitimi kapsamındaki PROZODİ dersinde, enstrümantal ezgilerin melodilerinin de, bestelendiği coğrafyanın lisânında olduğunu belirtmişti. HER YİĞİDİN YOĞURT YİYİŞİ yaklaşımından hareket ile, ANADOLU İNSANI'nın, TÜRK MİLLETİ'nin özüne dayalı bir cenaze marşı olması düşüncesi, olsa olsa KÜLTÜR EMPERYALİZMİ ne bir karşı duruş, boyun eğmeyiş olarak değerlendirilebilir. Yakın zamanda yitirdiğimiz değerli müzikolog ve Dünya'nın en önemli çalgı koleksiyonlarından birini oluşturmuş olan Etem ÜNGÖR tarafından 1966 yılında yayınlanan **TÜRK MARŞLARI** (**2**) isimli kitapta (*ki; Zeki ÜNGÖR'e ait 'İstiklâl Marşı ezgisi'nin, Carmen Silva Opereti'nden alınmış olma ihtimalinden de bu kaynakta söz edilmektedir*…) Nedim OTYAM tarafından bestelenmiş olan bir TÜRK CENAZE MARŞI notası yer almaktadır.

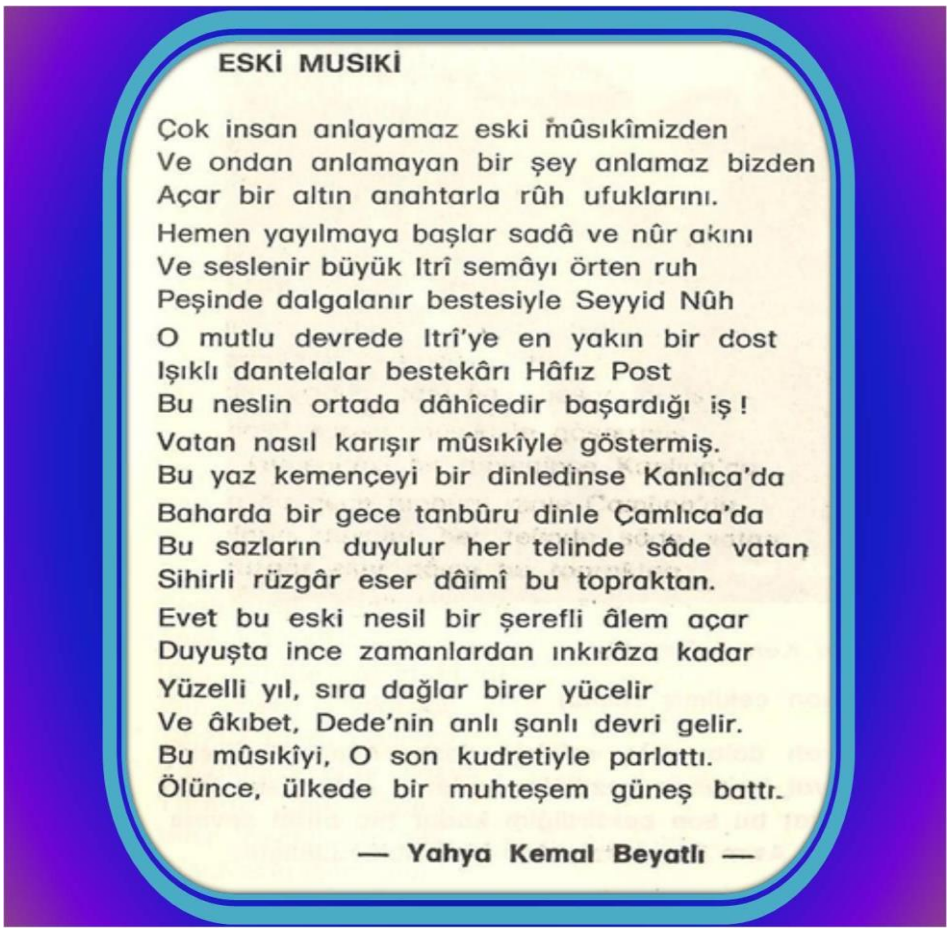




Bu eserde; ITRÎ'nin 'tekbir'inin 'tem' olarak kullanılmış olduğu, eserin notasının dördüncü sayfasında(s.226), şu cümle ile belirtilmektedir: "***Görüldüğü gibi, Itrî'nin tekbirini tem olarak kullanan bu marş, cenazesinde Chopin'in marşı çalınan büyük ATA'ya ithaf edilmiş olup ilk defa yayınlanmaktadır.***"

TÜRK MÜZİĞİ'nin melodik zenginliği ve gücünü, müzik bilmeyenlere dahi net biçimde hissettirebilecek olan; rahmetli Cinuçen TANRIKORUR'un '**Kanaat ve Ölüm**' başlıklı makalesi(**Tanrıkorur, 2009**)nden şöyle bir anekdot da paylaşılabilir: *...Bunlardan biri de 1932 de, Türk Musikisi konusunda tavsiyeleri alınmak üzere davet edilen , Viyana Müzik Akdemisi Müdürü Joseph Marx'tı. İstanbul Belediye Encümeni'ne verdiği raporda Prof. Marx, şöyle diyordu: "Sadece çıplak melodi açısından kıyaslandığında, ITRÎ'nin bulduğu müzik cümleleri, çağdaşı BACH'ın bulduğu müzik cümlelerinden çok daha üstündür. Sırf bize benzemek için Türk Musikisi'ni çokseslendirmeye çalışmak, musikinize yapacağınız en büyük kötülük olur…"*

Yahya Kemâl BEYATLI da, "*Çok insan anlayamaz eski musikimizden…*" derken, Prof. Marx'ın anlatmaya çalıştığı şeyleri derinden, yürekten hissetmiş olsa gerek…



ESKİ MUSIKİ

Çok insan anlayamaz eski mûsıkîmizden
Ve ondan anlamayan bir şey anlamaz bizden
Açar bir altın anahtarla rûh ufuklarını.
Hemen yayılmaya başlar sadâ ve nûr akını
Ve seslenir büyük Itrî semâyı örten ruh
Peşinde dalgalanır bestesiyle Seyyid Nûh
O mutlu devrede Itrî'ye en yakın bir dost
Işıklı dantelalar bestekârı Hâfız Post
Bu neslin ortada dâhîcedir başardığı iş!
Vatan nasıl karışır mûsıkîyle göstermiş.
Bu yaz kemençeyi bir dinledinse Kanlıca'da
Baharda bir gece tanbûru dinle Çamlıca'da
Bu sazların duyulur her telinde sâde vatan
Sihirli rüzgâr eser dâimî bu topraktan.
Evet bu eski nesil bir şerefli âlem açar
Duyuşta ince zamanlardan ınkırâza kadar
Yüzelli yıl, sıra dağlar birer yücelir
Ve âkıbet, Dede'nin anlı şanlı devri gelir.
Bu mûsıkîyi, O son kudretiyle parlattı.
Ölünce, ülkede bir muhteşem güneş battı.

— Yahya Kemal Beyatlı —

Daha yakın zamanlara gelindiğinde; İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarı Öğretim Üyesi Yrd. Doç. F. Cengiz ÜNAL'ın Segâh Cenaze Marşı ile karşılaşılmakta. Kendisi; TRT-2 televizyon kanalında, konuyla ilgili olarak yaptığı açıklamada şunları dile getirmektedir: " *Türk Musikisi'nde; sözlü musiki ön plana çıktığından, bu tür konuların ihmâl edildiği görülmektedir. Türk Musikisi'nin makamları incelendiğinde; her türlü duygu ve düşünceyi ifade etmenin mümkün olduğu görülür. Bilindiği gibi; Dünya'da ve Ülkemizde, cenaze merasimlerinde Chopin'in cenaze marşı çalınmaktadır.Hüznü çok iyi ifade eden bu eser; milletlerin kendi kültürel ve dini değerlerini ifade bakımından, bizce eksiktir.Bu düşünceden yola çıkarak; ben de Türk Musikisi ile bir cenaze marşı besteledim. Özellikle merhum Cumhurbaşkanımız Turgut ÖZAL'ın cenazesi sırasında gelişen tartışmalar, bu çalışmalarımı hızlandırdı. Musikimizde Segâh makamı, dini ve tasavvufi duyguları, çok iyi ifade etmektedir. Özellikle bu makamı seçtim ve dini musikinin 'Segâh Tekbir' ve 'Salât-ı Ümmiye' motiflerinden faydalanarak bu eseri tamamladım. Çalışmalarımda, öğretim görevlisi arkadaşım Ali ERAL'ın katkıları oldu. Umarım başarılı olmuşuzdur ve bu eksiklik giderilmiştir.*"

6. ÖRNEK OLAY / 1:

Müzik alanında bir doçent; profesörlüğünü alabilmek için bir şehre gider. O şehirdeki üniversitenin müzik bölümüne de, İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarı mezunu bir müzik öğretmeni, öğretim görevliliği için aday olur. Öğretim görevliliği, yasal ve etik yollarla sonuçlanmak üzere iken; söz konusu doçent, öğretim görevlisi adayının İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarı mezunu olduğunu öğrenir öğrenmez, diğer özelliklerini sormaya dahi gerek duymadan; SIRF TÜRK MUSİKİSİ DEVLET KONSERVATUARI MEZUNU OLUŞUNU gerekçe göstererek reddeder ve ENGEL OLUR. (not: ***Öğretim görevlisi adayı bizzat ben idim ve o doçent, aslında beni iyi tanıyan ve sevip sayan; çalışmalarımı takdir eden bir kişi idi; İTÜ Konservatuarı mezunu oluşumu bilmek, reddetmesi için, yeterli olmuştu***…)

7. ÖRNEK OLAY / 2:

Bir üniversitemizde, 'Askeri Müzik ve Gelişimi' konulu bir sempozyum düzenlenir. Dünya'daki askeri müzik tarihi incelendiğinde; en önemli unsurların başında bizim MEHTERimizin geldiği, herkesin kabûl ettiği bir gerçek iken; bu sempozyumu düzenleyenler, HER NEDENSE, mehter müziği ile en ilgili kurum sayılabilecek olan İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarı'na, sempozyumun afişini dahi asmaya tenezzül etmezler. Ben; afişi, başka bir yerde görüp ilgili Albay'a telefon açtığımda, beni Harbiye Orduevi'ne davet etti. Dilersem; sempozyuma bildiri sunmak için vaktim olduğunu belirtti. Sohbet sırasında, kendisine; İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarı'na afiş asmayışlarının nedenini sorduğumda aldığım yanıt ise; TÜRK MUSİKİSİ'nin, kendi memleketinde, o günkü Kara Kuvvetleri Komutanlığı nezdinde nasıl algılandığını özetledi: 'BİZ; ORAYI, OKULDAN DAHİ SAYMIYORUZ!?! (not: **2003 yılında gerçekleşen o sempozyumda, İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarı'ndan bildiri sunan tek kişi idim…)**

8. ÖRNEK OLAY / 3:

İstanbul'da; işini çok iyi yapan, enstrümanını kusursuz çalan, son derece duyarlı, çalışkan ve ciddi bir müzik öğretmeni arkadaşımız; söz konusu vasıflarından hareket ile, İstanbul'un en köklü, en başarılı ve ön plandaki devlet liselerinden birine öğretmenlik başvurusu için davet edilir. Kendisi, davete sevinçle icabet eder. Randevu günü, okul müdürlüğünün sekreterliğinde beklerken, o ana kadar konu edilmemiş 'mezun olduğu okul' konusu açılır. İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarı mezunu olduğu öğrenilince; müdür ile görüşme dahi yapamadan görüşme iptal edilir…

9. ÖRNEK OLAY / 4:

• Geçtiğimiz yıllarda; yayımlanan bir ORKESTRA dergisinde (**Orkestra Dergisi, 356. Sayı**), müzik tarihçisi Önder Kütahyalı'nın; bir köy okulunu ziyareti esnasında okulun müzik öğretmeni tarafından kendisine aktarılmış olan bir anektoda yer verilmişti. Bu anektoda göre; *bir gün, okulun müdürü müzik öğretmenini yanına çağırmış ve "Öğretmenim, nasıl olsa senin dersin müzik; sınıfından birkaç güçlü kuvvetli öğrenciyi bizim eve gönder de aldığım odunları içeri taşısınlar..."* demiş.

10. UZMAN GÖRÜŞLERİ / 1 / Prof. Dr. Muammer SUN:

"Çocuklar şarkı söyler; Amerika'da, Almanya'da, Çin'de, kendi şarkılarını...
Biz söyletmemişiz türkülerimizi.
Müzik dersi koymuşuz, sokmamışız okullara halk türkülerimizi; "müzik"ten saymamışız.
Milyonlarca çocuk var, genç var okullarda; ne söyler bunlar ne dinler, aktarma, öykünme, yozmüziklerden başka?..
Açın müzik kitaplarını ansıyın size belletilenleri; sayıp bakın kaçı aktarma, kaçı öykünme...
Kaç Türkü var üç kişi bir olup söyleyebileceğiniz?..
Niçin böyle? " **(Muammer SUN, 1983)**

11. UZMAN GÖRÜŞLERİ / 2 / Mehmet ÖZBEK:

"...Türk Halk Müziği'nin; okullarda, eğitim müziği olarak kullanılmaması sonucu, seçkin anlamlı yurt türkülerini bir ağızdan söyleyen bir gençlik yetiştirilememiştir. Eğitimde kullanılan hemen çoğu yabancı şarkılardan, aktarma ezgilerden oluşan okul şarkıları repertuarı ise okul çağında benimsenmediği gibi öğrenilen birkaçı ise bir müddet sonra unutulup gitmektedir."
(Mehmet ÖZBEK, 1990)

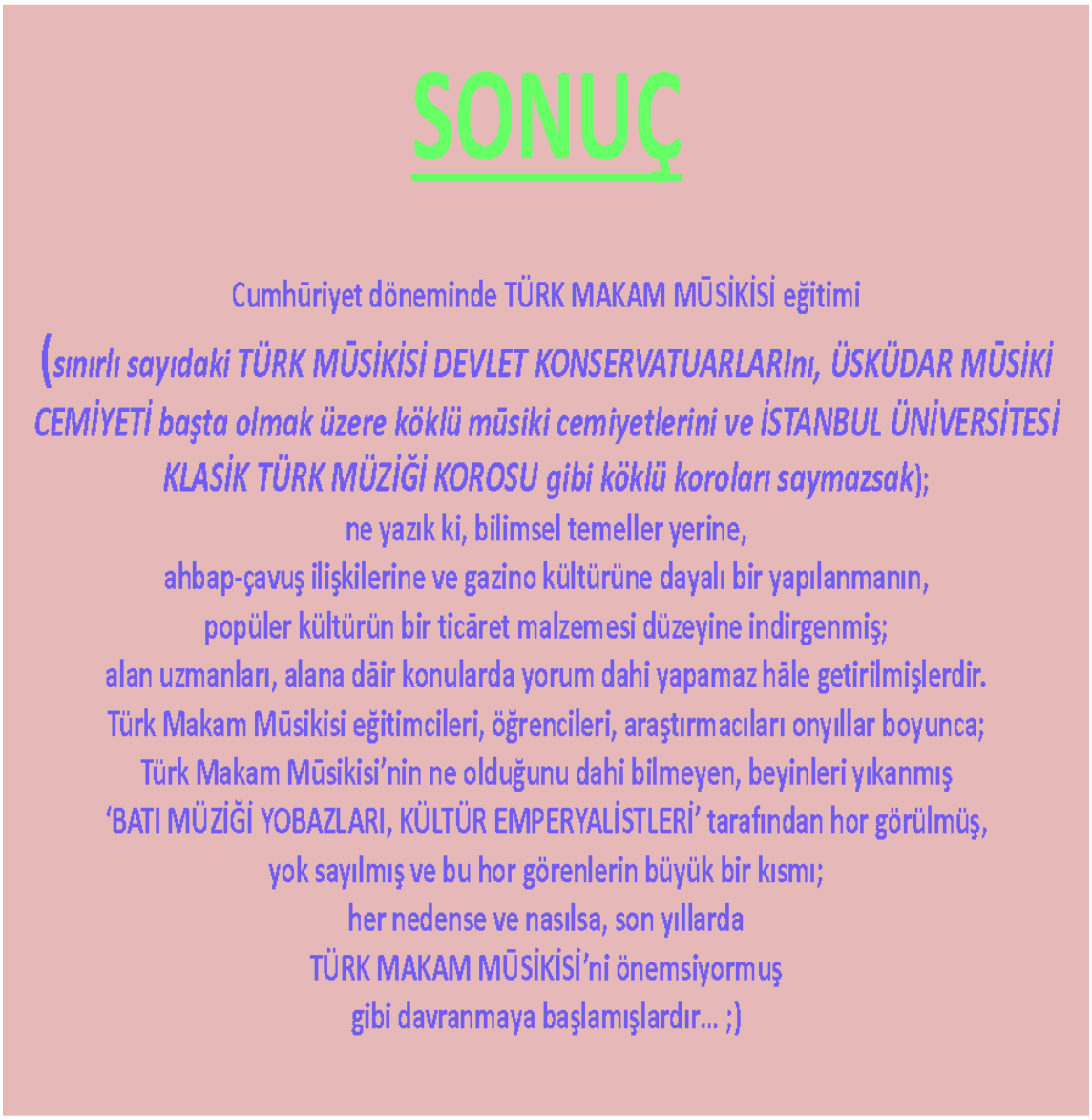
12. UZMAN GÖRÜŞLERİ / 3 / Cinuçen TANRIKORUR:

Okullarda eğitimi verilmeğe çalışılan müzikle, halkın dinlediği müzik(ler) arasındaki büyük fark da, müzik eğitiminde yapılan temel ilke yanlışının inkâr götürmez kanıtıdır. Müzik eğitimimizde, yukarıda sözünü ettiğim, topluma "kendi müziğinin yerine Batı müziğini zorla benimsetme" politikasının sonucu olarak, Bach-Beethoven-Schubert-Schumann-Vivaldi'lerin yanında Itrî, Dede, III. Selim, Neyzen Yusuf Paşa, Kazasker Mustafa İzzet, Mahmud Celâleddin, Ârif, Şevkı, Tanburî Cemil Bey'lerin adı hiç geçmediği gibi, Batı müziğinin sadece Orta Avrupa'nın klasik müziğinden ibaret olduğu zannedilmiş, jazz, flamenco, elektronik ve müzikal gibi sanatlardan hiç söz edilmemiş, Güney Amerika, Afrika, Çin-Hind-Japon vd. doğu müzikleri tümüyle yok sayılmıştır.

Cinuçen TANRIKORUR / Türk Müzik Kimliği / Dergâh Yayınları / s. 61

Bildirinin Problemi

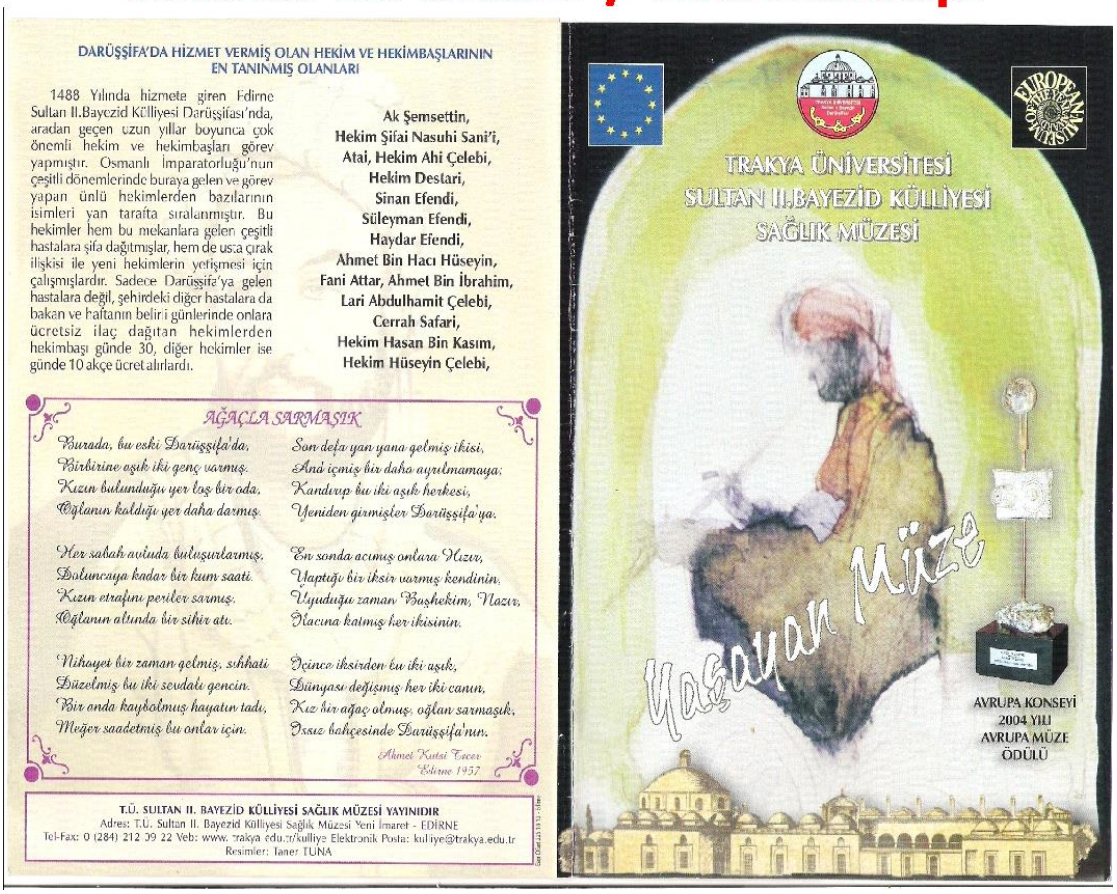
Cumhuriyet döneminde, Geleneksel Türk Makam Mūsikisi eğitimi; yaygınlık ve saygınlık bağlamlarında, büyük ölçüde ihmâl edilmiş ve gelecek nesillere aktarımı konusunda somut bilimsel çalışmalar, gereğince planlı-programlı şekilde ve düzeyde, disiplinlerarası işbirliği ve yaklaşımlarla yeterince ele alınmamıştır.



ÖNERİ

Batı'da akıl hastalarının yakıldığı dönemde; bizde, TÜRK MAKAM MŪSİKİSİ ile tedāvi uygulandığına göre...

Mūsiki ile tedāvi / Müzikterapi



DARÜŞŞİFA'DA HİZMET VERMİŞ OLAN HEKİM VE HEKİMBAŞLARININ EN TANINMIŞ OLANLARI

1488 Yılında hizmete giren Edirne Sultan II.Bayezid Külliyesi Darüşşifası'nda, aradan geçen uzun yıllar boyunca çok önemli hekim ve hekimbaşları görev yapmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun çeşitli dönemlerinde buraya gelen ve görev yapan ünlü hekimlerden bazılarının isimleri yan tarafta sıralanmıştır. Bu hekimler hem bu mekanlara gelen çeşitli hastalara şifa dağıtmışlar, hem de usta çırak ilişkisi ile yeni hekimlerin yetişmesi için çalışmışlardır. Sadece Darüşşifa'ya gelen hastalara değil, şehirdeki diğer hastalara da bakan ve haftanın belirli günlerinde onlara ücretsiz ilaç dağıtan hekimlerden hekimbaşı günde 30, diğer hekimler ise günde 10 akçe ücret alırlardı.

Ak Şemsettin,
Hekim Şifai Nasuhi Sani'i,
Atai, Hekim Ahi Çelebi,
Hekim Destari,
Sinan Efendi,
Süleyman Efendi,
Haydar Efendi,
Ahmet Bin Hacı Hüseyin,
Fani Attar, Ahmet Bin İbrahim,
Lari Abdulhamit Çelebi,
Cerrah Safari,
Hekim Hasan Bin Kasım,
Hekim Hüseyin Çelebi,

AĞAÇLA SARMAŞIK

Burada, bu eski Darüşşifa'da,
Birbirine aşık iki genç varmış.
Kızın bulunduğu yer loş bir oda,
Oğlanın kaldığı yer daha darmış.

Her sabah avluda buluşurlarmış,
Dolunceya kadar bir kum saati.
Kızın etrafını periler sarmış,
Oğlanın altında bir sihir atı.

Nihayet bir zaman gelmiş, sıhhati
Düzelmiş bu iki sevdalı gencin.
Bir anda kaybolmuş hayatın tadı,
Meğer saadetmiş bu onlar için.

Son defa yan yana gelmiş ikisi,
Ana içmiş bir daha ayrılmamaya;
Kandırıp bu iki aşık herkesi,
Yeniden girmişler Darüşşifa'ya.

En sonda acımış onlara Hızır,
Yaptığı bir iksir varmış kendinin.
Uyuduğu zaman Başhekim, Nazır,
Hacına katmış her ikisinin.

İçince iksirden bu iki aşık,
Dünyası değişmiş her iki canın.
Kız bir ağaç olmuş, oğlan sarmaşık,
Issız bahçesinde Darüşşifa'nın.

Ahmet Kutsi Tecer
Edirne 1957

T.Ü. SULTAN II. BAYEZİD KÜLLİYESİ SAĞLIK MÜZESİ YAYINIDIR
Adres: T.Ü. Sultan II. Bayezid Külliyesi Sağlık Müzesi Yeni İmaret - EDİRNE
Tel-Fax: 0 (284) 212 09 22 Web: www. trakya.edu.tr/kulliye Elektronik Posta: kulliye@trakya.edu.tr
Resimler: Taner TUNA

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SULTAN II.BAYEZİD KÜLLİYESİ
SAĞLIK MÜZESİ

Yaşayan Müze

AVRUPA KONSEYİ
2004 YILI
AVRUPA MÜZE
ÖDÜLÜ

gelmiştir. Dönemin hekimlik bilgilerinin yanı sıra tedavide su sesi, müzik ve güzel kokular da kullanılmıştır.

MUSİKİYLE HASTA TEDAVİSİ

Musikiyle hasta tedavisi bu hastanenin özellikleri arasındadır. 10 kişiden oluşan musiki topluluğunun, akustiği oldukça hassas olan bu mekanda haftada 3 gün verdiği musiki konserleri yankılanmadan binanın her tarafından rahatlıkla dinlenebilirdi.

Tedavide musikinin yanı sıra su sesi ve güzel kokudan da yararlanılmaktaydı. Şadırvandan fışkıran suların çıkardığı ses, tedavinin önemli bir kısmını oluşturup, hastayı huzura kavuşturmaktaydı. Bu şifahanede tedavi parasızdı ve haftada 2 gün şehirdeki hastalara parasız ilaç dağıtılırdı.

MUSİKİ MAKAMLARI

Osmanlı Şair Hekimlerinden Şuuri Hasan

Zengule Makamı: Kalp hastalıklarının devasıdır.

Hicaz Makamı: İdrar zorluğuna iyi gelir, cinsel yönden uyarıcı etkisi vardır.

Buselik Makamı: Kulunç ve bel ağrılarının ilacıdır.

Uşşak Makamı: Kalp, karaciğer, sıtma ve mide hastalıklarının ilacıdır.

HASTANE KADROSU

Hastanenin başlangıçtaki kadrosunda,

1 baştabip, 2 tabip, 2 göz mütehassısı, 2 cerrah, 1 eczacı vardı.

Atalarımız; savaşları daha az kan dökerek kazanma idealiyle, TÜRK MAKAM MŪSİKİSİ'ni kullanarak MEHTER'i oluşturduklarına ve bu fikirle, uygulamayla tüm Dünyā'yı da etkilediklerine göre...

ASKERİ MÜZE
Military Museum
HARBİYE
İSTANBUL

ASKERİ MÜZE VE KÜLTÜR SİTESİ KOMUTANLIĞI
HARBİYE - İSTANBUL

Askeri Müze, Pazartesi ve Salı günleri dışında 09.00 - 17.00 saatleri arasında ziyarete açıktır. 15.00 - 16.00 saatleri arasında iki seans halinde "Mehter Bölüğü Konseri" ve "Mehter Multivizyonu" izlenebilir.

Tel : 0.212 - 233 27 20 (4 hat) Fax : 0.212 - 296 86 18

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE MEHTER

ASKERİ MÜZE
Military Museum
HARBİYE
İSTANBUL

Bu broşür "Başbakanlık Tanıtma Fonu Kurulu" katkılarıyla gerçekleştirilmiştir.

The History of Mehter

The history of Mehter, which is known as the oldest military band of the world, was written in the 8th century and extends to the Orkun Inscriptions, the oldest written source of Turkish history. The musical instruments **"Kübürge"** and **"Tuğ"** are mentioned in those inscriptions.

In the oldest Turkish dictionary, "Divan-ü Lügat-it Türk", which was written in the 11th century, the musical team who played before the sovereign was called "Tuğ".

The musical instruments which were in the "Tuğ" team during the time of the old Turkish states are the prototypes of the Ottoman Mehter. These instruments are big drum (Kûvrük-Kös), the drum (tomruk-davul), cymbal (ceng-zil) etc. The historical sources indicate that the Turkish horn was famous with the name **"Nay-ı Türki"** in the 12th century and was played in the battles.

The drum and standart or flag, which are the symbols of the Turkish emperors, have continued to be the symbols of sovereignty in the Turkish states after Islam.

The name "Tuğ" was changed to "Tabilhane" and "Nevbet" during the time of Seljuks, to "Mehter" in Ottomans. Osman Ghazi, who the founder of the Ottoman Empire, was given tug, flag, horn, cymbal and drum, which were the symbols of sovereignty, by Giyaseddin Mesud II, Anatolian Seljuk Emperor. This incident has been accepted as the establishment of Mehter.

The Ottomans have developed the tradition of Mehter in a large organisation, order and quality of music.

As an organisation, Mehter has the quality of a state establishment and attached to the Emperor with a high ranked official called **"Emir-i Alem"**. The music of Mehter has animated the army and frightened the enemy with the lively and energetic tune. It has become the pleasure and ecstasy of the Turkish victories. In 1826 Mahmut II abolished the Janissary Corps, with it the mehter, which was a part and symbol of the army, was abolished, too.

Instead, the Military Band was established, like in the other European countries.

Mehter'in Tarihi

Dünyanın en eski askeri bandosu olarak bilinen Mehter'in tarihi VIII. yüzyılda yazılmış ve Türk tarihinin en eski yazılı kaynağı olan Orkun Kitabeleri'ne kadar uzanmaktadır. Orkun Kitabeleri'nde **"Kübürge"** ve **"Tuğ"** çalgılarından bahsedilmektedir.

XI. yüzyılda yazılmış, Türkçe'nin en eski sözlüğü olan Divan-ü Lügat-it Türk'te, Hakan'ın huzurunda nevbet vuran müzik grubuna "Tuğ" adının verildiği yazılmaktadır.

Eski Türk devletlerinin tuğ takımlarında yer olan musiki aletleri, Osmanlı Mehterhanesi'ndeki çalgıların prototiplerinden ibaret olup bu çalgılar; Kûvrük (Kös), Tomruk (Davul), Ceng (Zil) gibi sazlardır. Türk borusunun XII. yüzyılda **"Nay-ı Türki"** adı ile meşhur olup savaşlarda çalındığını tarihi kaynaklar belirtmektedir.

Türk hükümdarlarının hakimiyet sembollerinden olan Davul ve Sancak İslamiyet'ten sonra kurulan Türk devletlerinde de birer hakimiyet sembolü olarak kullanılmaya devam etmiştir.

Tuğ ismi Büyük Selçuklulardan itibaren Tabılhane ve Nevbet'e, Osmanlılarda ise Mehter müziğine dönüşerek gelenek devam ettirilmiştir. Osmanlı Devlet'inin kurucusu olan Osman Gazi'ye 1289'da Beylik yetkisi veren Anadolu Selçuklu Hükümdarı Sultan II. Giyaseddin Mesud'un gönderdiği hakimiyet sembollerinden tuğ, sancak, boru, zil ve davul da yer almaktaydı. Bu olay Osmanlılarda Mehter'in ilk kuruluşu olarak kabul edilmektedir. Osmanlılar mehter geleneğini XV. yüzyıldan itibaren büyük bir teşkilat, intizam ve musiki kalitesi içinde geliştirmişlerdir. Mehter, teşkilat olarak **"Emir-i Alem"** adı verilen yüksek rütbeli bir memurla saraya ve padişaha bağlı resmi bir devlet kuruluşu niteliğindedir.

XVI. yüzyıldan itibaren düzenlenen kanunnameler ile Mehter; yalnız hükümdarın karşısında nevbet vuran bir kuruluş halinden çıkarılarak, idari ve askeri devlet teşkilatında görev alan Sadrazam, Vezir ve eşidi rütbeler ile askeri rütbelerine göre Beylerbeyleri ile Sancak Beylerine de farklı kat'larda sıralı

Bizler, bugün;
TÜRK MAKAM MŪSİKİSİ'nin asāletine;
anlam, önem ve değerine dāir,
iç ve dış kültür emperyalistlerini sevindirecek
kuşkulardan arınmalı;
kalitesiz, seviyesiz, kişiliksiz
magazin medyasının;
'HALK BÖYLE İSTİYOR' masalı ile
yoz müzik ürünlerini, 'kaliteli' imiş gibi
sunuşlarına da,
sathı müdafaa düzeyinde
karşı durabilmeliyiz...

Kaynakça

Atasoy, C. **Müzik Tarihi Ders Notları.** İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarı Yüksek Lisans dersleri. İstanbul. 2001.

Geçmişten Günümüze Mehter. Harbiye Askeri Müze Komutanlığı broşürü. Başbakanlık Tanıtma Fonu katkılarıyla. İstanbul.

Kaymakçı, M. 2011. **Ti Sesi Nereden Geliyor?.** www.musikidergisi.net

Kütahyalı, Ö. ORKESTRA DERGİSİ, S. 356.

Özbek, M. 1990. **Milli Kültürümüz İçinde Türk Halk Müziği**. Milli Kültür Unsurlarımız Üzerinde Genel Görüşler kitabı. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları. S. 40. Ankara. s 194.

Özeren, A. 2003. **Türk İlköğretim Okullarında; Ziller, Kimin İçin Çalıyor?.** Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu Bildirileri kitabı. İnönü Üniversitesi. Malatya. s 258-263.

Özeren, A. 2005. **Türk Müzik Kültürü'nün Türkiye ve Dünya Üzerindeki Etkileri.** 6. Uluslararası Türk Kültürü Kongresi Bildirileri kitabı. Cilt V. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları. Ankara. 2009. s 2389-2415.

Özeren, A. 2011. **Tİ'ye mi Alındık?** MÜZİKritik Köşe Yazısı. Bosphorus Sanat Gazetesi. Bahariye Sanat Galerisi Yayınları. S. 51 (Ağustos 2011).

Özeren, A. 2012. **Türk Cenaze Marşı Konusu.** MÜZİKritik Köşe Yazısı. Bosphorus Sanat Gazetesi. Bahariye Sanat Galerisi Yayınları. S. 64 (Eylül 2012)

Saygun, A. **Atatürk ve Musiki.** Sevda-Cenap And Müzik Vakfı Yayınları. Ankara. NO:1. s 33.

Sun, M. 1984. **Kır Çiçekleri**. Adam Yayınları. İstanbul. 1984. s 9

Tan, N. (der.). 1992. **Atatürk ve Türk Halk Müziği**. Türk Halk Musikisi'nde Çeşitli Görüşler. Kültür Bakanlığı Yayınları. Ankara. s 88.

Tanrıkorur, C. 2004. Türk Müzik Kimliği. Dergâh Yayınları. İstanbul. s 61.

Tanrıkorur, C. 2009. **Kanaat ve Ölüm.** Müzik, Kültür, Dil kitabı. Dergâh Yayınları. İstanbul. s 257.

Trakya Üniversitesi Sultan II. Bayezid Külliyesi Sağlık Müzesi Broşürü. Edirne.

Üngör, E. 1966. **Türk Marşları.** Türk Kültürü'nü Araştırma Enstitüsü Yayınları. Ankara. s 223.

TARİH EĞİTİMİ

GELİBOLU BAĞLAMINDA İNGİLİZ, AVUSTRALYA VE TÜRK DERS KİTAPLARINA BAKMAK: NASIL İŞLENİYOR BU KONU?

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

Marmara Üniversitesi, Türkiye

Tuba YEŞİL

İstanbul Atatürk Fen Lisesi, Türkiye

Özet

Ülkemizdeki tarih dersleri "ezberle" müsemmadır; bunu ortaya çıkaran nedenlerin başında vatandaşlık aktarımı ekseninde bir yaklaşımın benimsenmesi gelmektedir. Buna karşılık tarih öğretiminde farklı yaklaşımlar da vardır ve ezber tarih dersinin kaderi değildir. Üç ülke için de önemli olan Gelibolu konusu özelinde bu farklılıkların ortaya konulması düşünülmüştür. Araştırmanın amacı, üç ülkenin tarih ders kitaplarında Gelibolu'nun nasıl işlendiğini ve öğrencilerin bu işleniş yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel bir araştırma olup durum çalışması desenine sahiptir. Çalışma grubunu İstanbul'daki devlet Fen Lisesine devam eden 11. sınıftaki 20 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere ders kitaplarının hem İngilizcesi hem de tercümesi sunulmuştur. Ardından öğrencilere "ne görüyorsunuz bu tarih ders kitaplarında" sorusu sorularak benzeşen/farklılaşan boyutları diledikleri gibi yazmaları istenmiştir. Ardından bu yazdıkları yazılar toplanmış ve 6 açık uçlu sorudan oluşan ikinci anket sunulmuştur. Elde edilen verilere nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Öğrenciler, üç ülkenin ders kitaplarında farklı yaklaşımlar olduğu sonucuna varmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Tarih öğretimi, Kanıt Temelli Öğrenme, Ders Kitapları

AN EXAMINATION OF THE BRITISH, AUSTRALIAN AND TURKISH HISTORY TEXTBOOKS IN THE CONTEXT OF GALLIPOLI:HOW IS THIS TOPIC EXPLAINED TO THE CLASS?

The history lessons in our country are based on memorization. One of the main reasons of this is adopting the approach of "citizenship transmission". On the other hand, there are different approaches in history teaching and memorization is not the destiny of the history lessons. The important thing for the three countries is to bring up the differences particularly about Gallipoli Campaign. The aim of the study is to find out how the subject Gallipoli is taught in textbooks and to bring out the students' opinions about these approaches. The study is qualitative based and it has a case study design. The work group consist of twenty students from the tenth and eleventh grade students of a public science school. The students are submitted both the English and translation versions of the texts. Then the students were asked the question "What do you see in this history course books?" and ask to write down the similarities and differences. After this, the written texts are collected and the second questionnaire of 6 open-ended questions was submitted. The collected data was analyzed by using content analysis, as a qualitative data analysis method. The students came to a conclusion that there are extremely different approaches in the textbooks of these three countries.

Keywords: History teaching, evidence-based history, textbooks

Giriş

Problem Durumu

Okul düzeyindeki tarih ya da sosyal bilgiler derslerinin literatürde açıklanan bazı öğretim yaklaşımları vardır. Bunların için en belirgin olarak öne çıkan yaklaşımlar "Vatandaşlık Aktarımı" ve "Sosyal Bilimlerin Metodolojisi Olarak Sosyal Bilgiler"dir (Barr, Barth ve Shermis, 1977; Barth ve Demirtaş, 1997; Kabapınar, 2015). Davranışçı öğrenme anlayışının sınırlarını çizdiği ve yukarıda açıklanan bu anlayış *sosyal bilimler ile ilintili derslerin okul düzeyinde öğretimi çerçevesinde* "Vatandaşlık Aktarımı" (Barr, Barth ve Shermis, 1977; Barth ve Demirtaş, 1997) olarak da adlandırılan anlayışla paralellikler göstermektedir. Buna göre sosyal bilimler ile ilintili derslerin öğretimi belirli davranış, inanış ve değerlerin ders kitapları ve öğretmenler aracılığıyla öğrencilere aktarılması, iletilmesi işlevini görmektedir. Bu çerçevedeki öğretimin amacı sorgulamak, irdelemek üzerine oturtulmamıştır. Zaten "Vatandaşlık Aktarımı" adından anlaşılacağı üzere sistem, "doğru inanç ve değerleri" aktarmak üzerine kurulmuştur. Bu yapılırken akademik ortamda üretilmiş bilgi ve değerlerin "uygun görülen" belirli bir bölümü öne çıkarılmaktadır. Ders kitaplarının içeriğinde ve yazım sürecinde kabul görmeyen akademik kaynakların ve görüşlerin ifade edilmesi çok da olanaklı değildir.

Davranışçı öğrenme kuramı ve bunun sosyal bilimler ile ilintili derslerdeki izdüşümü olan "Vatandaşlık Aktarımı"nda temel amaç, öğrencinin içinde yaşadığı toplumla uyum içinde olmasını sağlayıcı bilgi, tutum ve beceriler geliştirmektir. Öğrenciyi toplum içindeki rollerini yapan, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, iyi ve mutlu bir vatandaş olarak yetiştirmek, millî kültür değerlerini tanımasını, takdir etmesini, benimsemesini ve kazanmasını sağlamak anlayışın diğer temel özellikleri arasındadır. Birbirine benzeyen bir toplum ve değer sistematiği içerisinde, homojen ve aynı payda altında toplanan birey ve vatandaşı yaratmak bu sistemin ana iskeletini oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu değerleri üreten eğitime katılımla, vergi vermek, askerlik görevini yerine getirmek, oy kullanmak iyi/sorumlu vatandaşın ödevleri olarak ders kitaplarında vurgulanmaktadır. Bu yapı içerisinde kaçınılmaz olarak, birey (öğrenci) ve bireyin geliştirebileceği beceriler ve farkındalıklar ikinci planda kalmaktadır. Doğal olarak rejim/sistem/devletin temel öncelikli olduğu bu sistemde olanaklı olduğunca birbirine benzeyen ve homojen bir vatandaş ve toplum yapısı arzu edilmektedir (Kabapınar, 2003a). Bu çerçevede öğrencinin bir birey olarak gelişiminden öte, devlet için toplum için kendini feda eden vatandaş tipi arzu edilmektedir. Tarihsel süreç içerisinde dünyadaki farklı ülkelere ilişkin örneklerin incelenmesi Vatandaşlık Aktarımı eksenli Sosyal Bilgiler ve/veya Tarih derslerinin bazı özellikleri arasında şunlar bulunduğunu göstermektedir;

- günümüz ya da geçmişe ilişkin bilgi ve yorumlar alternatifi olmayan tek ve biricik bakışlarmış gibi gösterilir,
- "biz" daima haklıyızdır; tüm suç(lar) "ötekilere" (muhalifler, diğer ideolojiler, devletler, dinler gibi) aittir,
- başarısızlıkların/olumsuzlukların her zaman mazeretleri vardır,
- tarihte ya da güncelde kahramanlar ya da hainler vardır,
- belirli sloganlar, simgeler, retorikler kutsanır ve eğitim/dersler yoluyla sürekli yeniden üretilir.

- tekil bakış açıları nedeniyle Sosyal Bilgiler ya da Tarih derslerinde ezber kaçınılmazdır,
- öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimi arka plandadır.

Yapılandırmacı eğitim felsefesinin sınırlarını ve çerçevesini çizdiği bu anlayış, *sosyal bilimler ile ilintili derslerin okul düzeyinde öğretimi çerçevesinde* "Sosyal Bilimlerin Metodolojisi Olarak Sosyal Bilgiler" (Barr, Barth ve Shermis, 1977; Barth ve Demirtaş, 1997) olarak da nitelenen anlayışla ilişkilendirilir. Buna göre sosyal bilimler ile ilintili derslerin okul düzeyindeki öğretimindeki temel amaç, öğrencilerin sosyal bilimlerin yöntemini tanımaları, anlamlandırmaları, temel kavram ve yaklaşımları ile ilintili birtakım becerileri içselleştirmeleridir. Böylelikle öğrenciler sosyal olay ve sorunlarla ilgili araştırma, inceleme ve problem çözme süreçlerini yaşamış olacaklardır.

Küçük birer sosyal bilimci/tarihçi olarak görülen öğrencilerin, konu alanı ile ilgili kaynak ve kanıtları tanımaları, incelemeleri, değerlendirme sürecinde etkin olarak kullanmaları ve sorunsala ilişkin bireysel görüş ve bakış açılarını yapılandırmaları esas alınmıştır. Bu yaklaşımlarda amaç, öğrencinin önceden belirlenmiş birtakım doğruları içselleştirmesini beklemek değildir. Aksine öğrencinin sosyal bilimlerin üretmiş olduğu farklı bakış açılarını görmesi, kanıt ve kaynakları tanıması, kullanması ve bireysel bakışını oluşturması ön plana çıkmaktadır. Böylelikle anlam, yaklaşım ve içerik olarak yapılandırmacı anlayış ile sosyal bilginin üretilmesine temel oluşturan sosyal bilimlerin/tarihin yöntemi arasında felsefi açıdan bir izdüşüm olduğu ifade edilebilir (Kabapınar, 2015)

"Sosyal Bilimler Metodolojisi Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi" yaklaşımı, "Vatandaşlık Aktarımı"nın tersine, bir birey olarak öğrenciyi ve öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimini ön planda tutar. Bu yaklaşım çerçevesinde Sosyal Bilgiler/Tarih programlarını düzenleyen ülkeler/devletler vatandaşlarını tek tipleştirici yaklaşımlardan görece uzak olup, vatandaşlarının farklı bakış açılarına sahip olmasından çekinmemektedir denilebilir. Bu yaklaşım daha demokratik ülke ve rejimlerde varlığını sürdürmektedir (Kabapınar, 2002, 2003b).

2004 yılından itibaren Türkiye'nin eğitim sisteminde oldukça köklü değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. İlköğretim birinci kademeden itibaren uygulamaya konulan bu değişikliklerin en önemli boyutu, var olan öğrenme anlayışını sorgulamaya ve yeni bir öğrenme anlayışının temellerini atmaya yönelik olmasıydı. Buna paralel olarak değişikliklerin başında yer alan Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) Başkanı da bu değişimi "katı davranışçı program anlayışından bilişsel (kognitif) ve yapılandırmacı (konstruktif) bir yaklaşıma geçilmesi" (1) olarak nitelendirmiştir. İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi (4-5. sınıflar) Öğretim Programı'nda da "... program, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte; bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır" (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004, 44) denilmektedir.

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, temel olarak yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve dolayısıyla ders kitapları yapılandırmacı öğrenme anlayışı merkezli hazırlanmıştır denilebilir. Bununla birlikte gerek TTK Başkanı'nın ifadesinden gerekse programdaki ifadelerden bu değişimin bir bütün

olarak yapılandırmacılık anlayışı olmadığı, kısmen davranışçı öğrenme anlayışının da izlerinin görülebileceği gibi bir yorum da geliştirilebilmektedir.

Bu noktada; farklı ülkelerde tarih öğretiminin nasıl gerçekleştiği sorusu önem kazanmaktadır. Gerçekten de "ezber", tüm ülkelerin tarih derslerinde bir kader olarak öğrencilerin karşısına çıkmakta mıdır? Yoksa tarih dersleri öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor boyutlarda işlem yapabilmesine olanak sağlayabilecek alternatif yaklaşımlar mevcut mudur? Bu bağlamda, Gelibolu ortak paydasında buluşan ülkeler olan İngiltere, Avustralya ve Türkiye'de bu konunun nasıl sunulduğu sorusu ilgi çekici olabilecektir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, üç ülkenin tarih ders kitaplarında Gelibolu konusunun nasıl işlendiğini ve öğrencilerin bu işleniş yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Buna paralel olarak araştırma sorusu da aşağıdaki gibidir;

- Öğrencilerin İngiliz, Avustralya ve Türk ders kitaplarındaki Gelibolu konusunun işlenme biçimlerine ilişkin bakış açıları nasıldır?

Yöntem

Araştırma nitel bir araştırma yöntemi olup durum çalışması desenine sahiptir. Çalışma durum çalışması çeşitlerinden "bütüncül tek durum deseni" olarak biçimlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, ders kitapları ve öğrencilerden oluşmaktadır. "Homojen örneklem" olarak biçimlenen ders kitaplarında 1 İngiliz, 1 Avustralya ve 3 Türk ders kitabı bulunmaktadır. Ders kitaplarının seçiminde Gelibolu konusunun yer alması temel ölçüt olarak alınmıştır. Bu ders kitapları aşağıdaki gibidir;

İngiliz : Ben Walsh, (2001) Modern World History

Avustralya : Oxford, Big Ideas, Geography-History 7

Türk : *7.* Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (MEB); 8. Sınıf İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Ders Kitabı (MEB); 10. Sınıf Ortaöğretim Tarih 10 Ders Kitabı

İkinci örneklem grubunu da Fen Lisesi'ne devam eden 11. sınıf öğrencisi 20 öğrenci (7 erkek, 13 kız) oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örneklem tipine göre seçilen öğrenciler çalışmadan yer almak için gönüllü olmuşlardır. Öğrencilerin Fen Lisesi'nden seçilmiş olmasının en önemli nedeni İngilizce diline görece nitelikli bir şekilde sahip olmalarıdır.

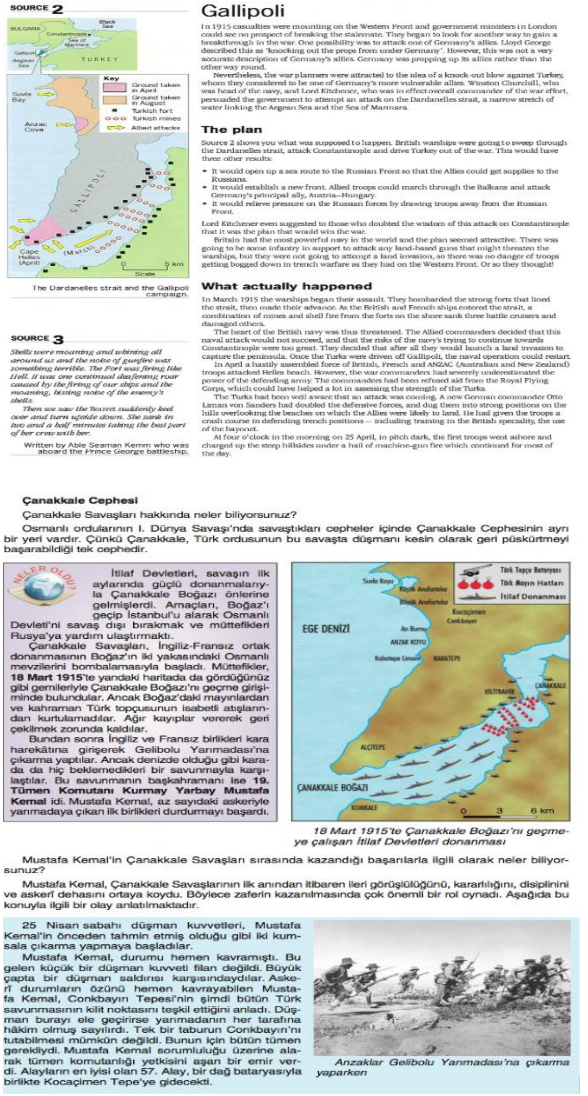
Araştırmanın veri toplama araçlarını Gelibolu'ya ilişkin üç ülke ders kitabı metinleri ile birlikte sunulan tek soruluk "Ne Gördüm, Ne Fark Ettim Anketi" ile ilk anketin doldurulmasının ardından verilen ve açık uçlu sorudan oluşan ankettir. Sınırlılıklar nedeniyle bu çalışmada öğrencilere sunulan ilk anketin sonuçlarına yer verilecektir.

Anketten elde edilen verilere, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Yanıtlar belirli kategorilere göre sınıflandırılmış; sonuçlar nicelleştirilerek tablolar halinde sunulmuştur. Analizler ikinci bir araştırmacı ile birlikte analiz edilmiş ve iki analiz arasındaki tutarlılık % 90 olarak saptanmıştır.

İşlem Yolu

Çalışma grubunda yer alan üç ülkenin tarih ders kitaplarındaki Gelibolu'ya ilişkin konular bulundu ve İngilizce'den tercüme edildi. İngilizce noktasında uzman akademisyenlerden tercüme niteliğine ilişkin onay alındı. Buna karşılık yine de Fen Lisesi öğrencilerine, Gelibolu'ya ilişkin bu bölümlerin hem

tercümeleri hem de orijinal İngilizce metinler birlikte verildi. Farklı ülkelerin tarih ders kitaplarındaki Gelibolu'ya ilişkin metinlerin ilk sayfalarına aşağıda yer verilmiştir. İlk metin İngiliz, ikinci metin Avustralya ve diğer iki metin ise Türk tarih ders kitaplarına aittir.



SOURCE 2

Gallipoli

In 1915 casualties were mounting on the Western Front and government ministers in London could see no prospect of breaking the stalemate. They began to look for another way to gain a breakthrough in the war. One possibility was to attack one of Germany's allies. Lloyd George described this as 'knocking out the props from under Germany'. However, this was not a very accurate description of Germany's allies. Germany was propping up its allies rather than the other way round.

Nevertheless, the war planners were attracted to the idea of a knock-out blow against Turkey, whom they considered to be one of Germany's more vulnerable allies. Winston Churchill, who was head of the navy, and Lord Kitchener, who was in effect overall commander of the war effort, persuaded the government to attempt an attack on the Dardanelles strait, a narrow stretch of water linking the Aegean Sea and the Sea of Marmara.

The plan

Source 2 shows you what was supposed to happen. British warships were going to sweep through the Dardanelles strait, attack Constantinople and drive Turkey out of the war. This would have three other results:

- It would open up a sea route to the Russian Front so that the Allies could get supplies to the Russians.
- It would establish a new front. Allied troops could march through the Balkans and attack Germany's principal ally, Austria–Hungary.
- It would relieve pressure on the Russian forces by drawing troops away from the Russian Front.

Lord Kitchener even suggested to those who doubted the wisdom of this attack on Constantinople that it was the plan that would win the war.

Britain had the most powerful navy in the world and the plan seemed attractive. There was going to be some infantry in support to attack any land-based guns that might threaten the warships, but they were not going to attempt a land invasion, so there was no danger of troops getting bogged down in trench warfare as they had on the Western Front. Or so they thought!

What actually happened

In March 1915 the warships began their assault. They bombarded the strong forts that lined the strait, then made their advance. As the British and French ships entered the strait, a combination of mines and shell fire from the forts on the shore sank three battle cruisers and damaged others.

The heart of the British navy was thus threatened. The Allied commanders decided that this naval attack would not succeed, and that the risks of the navy's trying to continue towards Constantinople were too great. They decided that after all they would launch a land invasion to capture the peninsula. Once the Turks were driven off Gallipoli, the naval operation could restart.

In April a hastily assembled force of British, French and ANZAC (Australian and New Zealand) troops attacked Helles beach. However, the war commanders had severely underestimated the power of the defending army. The commanders had been refused aid from the Royal Flying Corps, which could have helped a lot in assessing the strength of the Turks.

The Turks had been well aware that an attack was coming. A new German commander Otto Liman von Sanders had doubled the defensive forces, and dug them into strong positions on the hills overlooking the beaches on which the Allies were likely to land. He had given the troops a crash course in defending trench positions – including training in the British speciality, the use of the bayonet.

At four o'clock in the morning on 25 April, in pitch dark, the first troops went ashore and charged up the steep hillsides under a hail of machine-gun fire which continued for most of the day.

The Dardanelles strait and the Gallipoli campaign.

SOURCE 3

Shells were moaning and whining all around us and the noise of gunfire was something terrible. The Fort was firing like Hell. It was one continual deafening roar caused by the firing of our ships and the moaning, hissing noise of the enemy's shells.

Then we saw the Tower suddenly bend over and turn upside down. She sank in two and a half minutes taking the best part of her crew with her.

Written by Able Seaman Kemm who was aboard the Prince George battleship.

Çanakkale Cephesi

Çanakkale Savaşları hakkında neler biliyorsunuz?

Osmanlı ordularının I. Dünya Savaşı'nda savaştıkları cepheler içinde Çanakkale Cephesinin ayrı bir yeri vardır. Çünkü Çanakkale, Türk ordusunun bu savaşta düşmanı kesin olarak geri püskürtmeyi başarabildiği tek cephedir.

İTİLAF DEVLETLERİ

İtilaf Devletleri, savaşın ilk aylarında güçlü donanmalarıyla Çanakkale Boğazı önlerine gelmişlerdi. Amaçları, Boğaz'ı geçip İstanbul'u alarak Osmanlı Devleti'ni savaş dışı bırakmak ve müttefikleri Rusya'ya yardım ulaştırmaktı.

Çanakkale Savaşları, İngiliz-Fransız ortak donanmasının Boğaz'ın iki yakasındaki Osmanlı mevzilerini bombalamasıyla başladı. Müttefikler, **18 Mart 1915**'te yandaki haritada da gördüğünüz gibi gemileriyle Çanakkale Boğazı'nı geçme girişiminde bulundular. Ancak Boğaz'daki mayınlardan ve kahraman Türk topçusunun isabetli atışlarından kurtulamadılar. Ağır kayıplar vererek geri çekilmek zorunda kaldılar.

Bundan sonra İngiliz ve Fransız birlikleri kara harekâtına girişerek Gelibolu Yarımadası'na çıkarma yaptılar. Ancak denizde olduğu gibi karada da hiç beklemedikleri bir savunmayla karşılaştılar. Bu savunmanın başkahramanı ise **19. Tümen Komutanı Kurmay Yarbay Mustafa Kemal** idi. Mustafa Kemal, az sayıdaki askeriyle yarımadaya çıkan ilk birlikleri durdurmayı başardı.

18 Mart 1915'te Çanakkale Boğazı'nı geçmeye çalışan İtilaf Devletleri donanması

Mustafa Kemal'in Çanakkale Savaşları sırasında kazandığı başarılarla ilgili olarak neler biliyorsunuz?

Mustafa Kemal, Çanakkale Savaşlarının ilk anından itibaren ileri görüşlülüğünü, kararlılığını, disiplinini ve askerî dehasını ortaya koydu. Böylece zaferin kazanılmasında çok önemli bir rol oynadı. Aşağıda bu konuyla ilgili bir olay anlatılmaktadır.

25 Nisan sabahı düşman kuvvetleri, Mustafa Kemal'in önceden tahmin etmiş olduğu gibi iki kumsala çıkarma yapmaya başladılar.

Mustafa Kemal, durumu hemen kavramıştı. Bu gelen küçük bir düşman kuvveti filan değildi. Büyük çapta bir düşman saldırısı karşısındaydılar. Askerî durumların özünü hemen kavrayabilen Mustafa Kemal, Conkbayırı Tepesi'nin şimdi bütün Türk savunmasının kilit noktasını teşkil ettiğini anladı. Düşman burayı ele geçirirse yarımadanın her tarafına hâkim olmuş sayılırdı. Tek bir taburun Conkbayırı'nı tutabilmesi mümkün değildi. Bunun için bütün tümen gerekliydi. Mustafa Kemal sorumluluğu üzerine alarak tümen komutanlığı yetkisini aşan bir emir verdi. Alayların en iyisi olan 57. Alay, bir dağ bataryasıyla birlikte Kocaçimen Tepe'ye gidecekti.

Anzaklar Gelibolu Yarımadası'na çıkarma yaparken

Australia's first battles

The first major battle of World War I for Australian troops took place on the Gallipoli Peninsula in Turkey. Many Australian men who enlisted in the early months of the war believed they would be travelling to Europe to fight against the Germans. However, in October 1914, Turkey entered the war on the side of Germany.

British strategists decided that Australian and New Zealand soldiers should join the Gallipoli campaign, which was designed to knock Turkey out of the war as quickly as possible.

For eight months, from April to December 1915, the Allies continued to fight on the Gallipoli Peninsula, but the campaign was ultimately a failure. As a result, the majority of Australian soldiers were moved to the Western Front. There they engaged in trench warfare for the next three years, until November 1918. Australian troops who remained in the Middle East, mainly the Light Horse, continued to fight the Turks, especially in the Australian and Anzac Mounted Divisions and the Imperial Camel Corps.

Source 5.29 A painting by Lieutenant General Sir Carl Jess, Australian Infantry on Bayonets at Gallipoli

Formation of the Anzacs

When the war began, there was an equally enthusiastic response from Australia and New Zealand. Initially their two forces were separate. The Australian troops formed the First Australian Imperial Force and the New Zealanders the First New Zealand Expeditionary Force.

Early in 1915, as the two forces were training in Egypt, it was decided by General Birdwood, commander of the Australian and New Zealand forces, to form a combined corps. The first name suggested was the Australasian Army Corps, but this was rejected by New Zealand. Eventually the title Australia and New Zealand Army Corps (or ANZAC) was adopted. It was under this banner that the soldiers of both countries fought at Gallipoli and throughout World War I.

Gallipoli

The first major engagement of the Anzacs was as part of a campaign that aimed to take the Ottoman Empire (Turkey) out of the war. The plan was to open up a supply line from the Mediterranean through to Russia.

The only way that Britain and France could move troops, equipment or armaments to their ally Russia was through the Mediterranean Sea and into the Black Sea. To do this they had to pass through Turkish waters (see Source 5.30).

The first part of the campaign plan was launched in March 1915. This involved a naval attack through the Dardanelles – a sea passage from the Mediterranean Sea to the Black Sea. This action failed because the entrance to the Dardanelles had been mined. Three Allied battleships were destroyed by these mines, and another three were badly damaged.

A plan was then developed to launch a land attack on the Gallipoli Peninsula from the Aegean Sea coast. The hope was that the Allies would surprise the Turks, defeat them quickly and then march on to take control of the Turkish capital, Constantinople (now Istanbul). This would open up the desired supply lines through to Russia, and help the Allies to fight Germany and Austria from the east.

chapter five world war I (1914–1918) 249

Savaşı'nda görev almak için Trablusgarp'tan ayrılan Mustafa Kemal, burada verdiği mücadeleyi şu sözlerle ifade etmişti:

Alıntı

"... Vicdanımızdan gelen bir ses, bize vatanın bu sıcak ve samimi ufuklarını tamamen temizlemedikçe, gemilerimizin Tobruk, Derne, Bingazi ve Trablusgarp limanlarında tekrar demir atmış olduğunu görmedikçe vazifemizi bitirmiş sayılmayacağımıza ihtar ediyor... Vatan mutlaka selamet bulacak, millet mutlaka mesut olacaktır. Çünkü kendi selametini, kendi saadetini memleketin ve milletin selamet ve saadeti için feda edebilen vatan evlatları çoktur."

(Kocatürk, 2007a: 19)

Mustafa Kemal; I. Balkan Savaşı'nda Bolayır Kolordu Harekât Şubesi, II. Balkan Savaşı'nda ise Gelibolu Kurmay Başkanı olarak görev yaptı.

1.4.4. Çanakkale Savaşı

Osmanlı Devleti, I. Dünya Savaşı'na girdiğinde Mustafa Kemal, Sofya'da ateşemiliter olarak görev yapıyordu. Osmanlı Devleti'nin savaşa girmesi üzerine Başkomutanlık Vekâletine yaptığı ısrarlı başvurıuların sonucunda 20 Ocak 1915'te oluşum hâlindeki Tekirdağ 19. Tümen Komutanlığına atandı.

2 Şubat'ta komutasını aldığı 19. Tümen, Çanakkale Boğazı'nı geçemeyen İtilaf (Anlaşma) Devletleri'nin Gelibolu'ya asker çıkaracakları gerekçesiyle bu bölgeye kaydırıldı. Çanakkale Cephesi komutanı Alman Liman Van Sanders (Liman Von Sanders), savunma planını çıkartmanın Saros Körfezi'ne yapılacağını düşünerek hazırlamıştı. Mustafa Kemal ise çıkarmanın Arıburnu üzerinden yapılacağını öngörmüş ve savunma planının bu ihtimale göre yapılması gerektiğini ileri sürmüştü. 25 Nisan'da İngiliz ve Fransız kuvvetleri, Anzak Kolordusu ile beraber Arıburnu, Seddülbahir ve Kumkale sahillerine çıkarma yapmaya başladılar. Mustafa Kemal Arıburnu'na çıkarma yapan İngiliz birliklerinin hedefinde Conkbayırı hattının olduğunu askerî zekâsı ve ileri görüşlülüğü sayesinde fark etmişti. Emrindeki kuvvetleri bu bölgeye sevkederek İngiliz birliklerine karşı destansı bir zafer elde etti. Conkbayırı'nı tutan İngiliz kuvvetlerini geri çekilmek zorunda bırakan askerlere Mustafa Kemal şu emri vermişti:

"Ben, size taarruzu emretmiyorum; ölmeyi emrediyorum! Biz ölünceye kadar geçecek zaman zarfında yerimize başka kuvvetler ve kumandanlar geçebilir!"

(Turan, 2008: 137)

19. Tümen komutanı iken albaylığa terfi eden Mustafa Kemal, Anafartalar Grup Komutanlığına getirildi. Anafartalar Savaşı'nda bir şarapnel parçasının göğsü üzerindeki saate isabet etmesine rağmen cephenin en önünde savaşmayı sürdürdü. Türk askerinin azmini ve savaş kabiliyetini yakından gördü ve komutanlık deneyimini geliştirdi. Buradaki başarıları, ayrıca Anafartalar kahramanı olarak ünlenmesini sağladı. Bu durum Mustafa Kemal'in ileride Milli Mücadele'nin liderliğine gelmesinde ve Sakarya Savaşı'nda Başkomutan sıfatıyla ordunun başına geçerek başarılar

Bilgi Notu

1915'te Edirne'de onuruna düzenlenmiş bir törende "Yaşasın Arıburnu ve Anafartalar kahramanı Mustafa Kemal Bey" yazılı levhayla karşılanması, Mustafa Kemal'in Anafartalar Zaferindeki rolünün halk tarafından görüldüğünün en önemli kanıtlarından biridir.

(Turan, 2008: 145-146) (Düzenlenmiştir.)

Öğrencilerden bu metinleri dikkatle okumaları/incelemeleri ve ardından tarih öğretimi boyutunda gördükleri ilginç ve farklı noktaları kendilerine sunulan tek soruluk açık uçlu ankete yazmaları istenmiştir. Öğrencilere bu etkinlik için iki günlük bir süre verildi. Bu ilk yapılandırılmamış anketin toplanılmasının ardından bu kez öğrencilere 5 açık uçlu sorudan ikinci anket verildi. Doldurulan anketler katılımcı öğrencilerden toplandı.

Bulgular

Öğrencilerin İngiliz, Avustralya ve Türk ders kitaplarındaki Gelibolu konusunun işlenme biçimlerine ilişkin bakış açıları nasıldır?

Aşağıdaki tabloda İngiliz ders kitaplarındaki Gelibolu konusunun işlenmesine ilişkin öğrencilerin yaptığı açıklamaların analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların İngiliz tarih ders kitaplarına ilişkin değerlendirmelerinin analiz sonuçları

İngiliz Ders Kitabı: Olumlu İfadeler	F	İngiliz Ders Kitabı: Olumsuz İfadeler	F
Kanıtlara yer verilmiş	9	Kendilerini övmüşler	5
Objektif/Tarafsız anlatılmış	8	Tarafsız değil	3
Sistematik bilgi verilmiş	8	Yenilgi yardım yetersizliğine bağlanmış	3
Savaşı yaşayanların ifadeleri var	7	Görseller yetersiz	2
Akademik dile sahip	5	Atatürk'ten bahsedilmemiş	2
Öğrenci yorumlaması beklenmiş	4	Başarısızlık başarı gibi sunulmuş	2
Öğrenci tarihçi olarak kabul edilmiş	3	Farklı türde kanıt kullanılmamış	1
Savaş süreci zihinde canlandırılmış	2	Ötekinin komutanlarına yer verilmemiş	1
İçerik zengin	2	Kanıt fazla	1
Askerlerin psikolojisi anlatılmış	2	Bilgi eksik	1
Hata yapan kişilere yer verilmiş	2	Sıkıcı	1
Olgulara yer verilmiş	2	Toplam	22
Okunurluğu fazla, hikâye kitabı gibi	1		
Sorular ilgi çekici	1		
Türklerin başarısını taktir etmişler	1		
Özeleştiri yapmışlar	1		
Farklı görüş anlatan kanıtlar var	1		
Tasarım farklı	1		
Savaşan tarafların gözüyle bakılmış	1		
İlgi çekici	1		
Empati kurmayı sağlamış	1		
Toplam	63		

Tablo 1 genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin, İngiliz tarih ders kitaplarındaki Gelibolu'ya ilişkin vurgularında çok önemli bir farkla olumlu boyutların ön planda olduğu görülmektedir. "Kanıtlara yer verilmiş olması", (görece) "tarafsız anlatım", "sistematik bilgi sunumu", "savaşı yaşamış kişilerin ifadelerine yer verilmesi" öğrencilerin en çok dikkatini çeken boyutlardır. Bunlardan başka öğrencilerin, metinlerde yapı olarak "öğrencinin yorumlamasının beklendiğini", "özeleştiri yapıldığını", "farklı görüşleri anlatan kanıtların olduğunu", "empati kurmayı sağladığını" görmeleri/fark etmeleri de son derece önemlidir.

Buna karşılık daha az sayıda görüşe göre, İngilizler "kendilerini övmüşler", "tarafsız değiller" ve "yenilgi, yardımın yetersizliğine" bağlanmıştır. Yine bazı öğrenciler de "Atatürk'ten söz edilmemesini", "kanıtın fazlalığını" ve "bilgi eksikliğini" de eleştirmiştir. Aşağıda öğrenci örneklerinden bazılarına yer verilmiştir.

Ö7 İngiltere'ye ait ders kitabında olaylar olabildiğince objektif sunulmuş, kanıt verilmiş ve taraf tutmaktan kaçınılmıştır.

Ö8 Yapılan alıntılar "Kanıt" başlığı altında verilmiş. Bence bu şekilde verilmiş olması elinizdeki kitabı sıradan bir ders kitabı olmaktan çıkarıp bilimsel bir tarih kitabı havasına sokuyor.

Ö16 Ayrıca İngiliz kitabında hatalı davranan veya yanlış karar vermiş komutanların yaptıklarını anlatan 'kanıt'lar bulunuyor. Özeleştiri yaparken objektif davranmışlar. Türk ders kitaplarında ise kendini övme baskın.

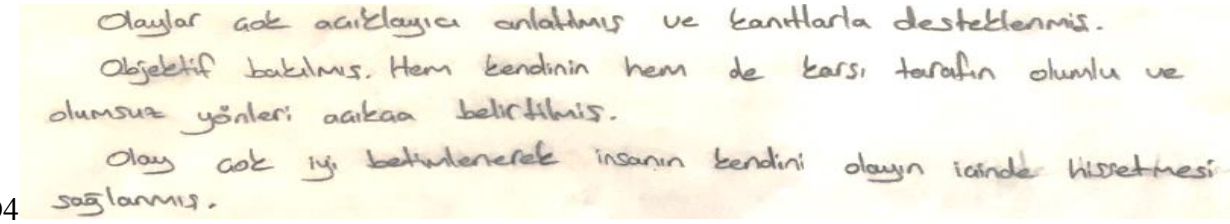
Kanıtların varlığı ve ders kitabını daha bilimsel kılması, görece daha tarafsız oluş, başarının yanısıra başarısızlığın da sunulması yani özeleştiri yapma, öğrencilerin İngiliz ders kitaplarında gördükleri boyutlardan bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin ilginç boyutları fark edebildikleri düşünülmektedir. Aşağıdaki Tablo 2'de ise, aynı bağlam içerisindeki Avustralya ders kitaplarına ilişkin öğrenci görüşlerinin analiz sonuçları sunulmuştur.

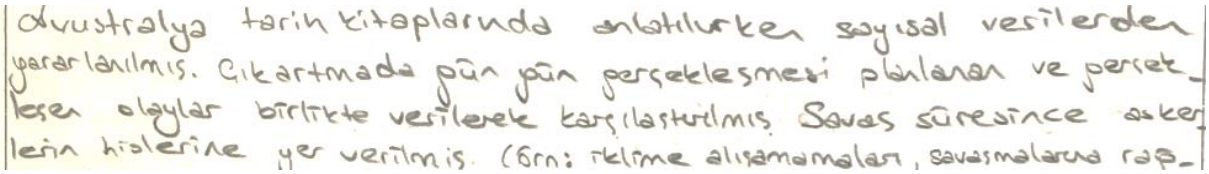
Tablo 2. Katılımcıların Avustralya tarih ders kitaplarına ilişkin değerlendirmelerinin analiz sonuçları

Avustralya Ders Kitabı: Olumlu İfadeler	F	Avustralya Ders Kitabı: Olumsuz İfadeler	F
Açıklayıcı anlatım	9	Kaybetmelerine rağmen kahramanlıklar var	7
Türklerin başarısını taktir etmişler	7	Kendilerini övmüşler	5
Savaşı yaşayan kişilerin ifadeleri var	7	Atatürk'ten bahsedilmemiş	2
Objektif/Tarafsız anlatılmış	6	Savaşa katılmasının nedeni net anlaşılmıyor	2
Savaş süreci zihinde canlandırılıyor	6	Gereksiz detay verilmiş	2
Bilimsel anlatım	5	Başarısızlık fiziki şartlara bağlanmış	2
Kanıtlara yer verilmiş	4	Karşı tarafın başarılarına az yer verilmiş	1
Askerlerin psikolojisi anlatılmış	3	Ölen Türk askerlerden de bahsetmişler	1
Kahraman askerlere yer verilmiş	2	Tarafsız değil	1
Sayısal verilere yer verilmiş	2	Milli duygular ön plana çıkarılmış	1
Görseller yeterli	2	Toplam	24
Olgulara yer verilmiş	2		
Öğrenci tarihçi olarak kabul edilmiş	1		
Başarı-başarısızlık dengeli resmedilmiş	1		
Empati kurmayı sağlamış	1		
Öğrencinin yorum yapması sağlanmış	1		
Soruların niteliği güzel	1		
Toplam	60		

Tablo incelendiğinde, İngiliz ders kitaplarındaki sayısal duruma çok yakın sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin en çok dikkatini çeken boyut metnin yapısıdır. Bu kategori aslında diğer pek çok kategorinin birleşmesiyle oluşmuş adeta çatı kategori gibi görünmektedir. Çünkü aslında "açıklayıcı anlatım" ile kastedilenler; "savaşı yaşayan kişilerin ifadeleri", "savaş sürecinin zihinde canlandırılması", "kanıtlara yer verilmesi", "askerlerin psikolojilerinin anlatılması", "empati kurmayı sağlaması", "öğrencinin yorum yapmasına olanak sağlaması" gibi kategorilerin bir araya gelme ifadesi

gibidir. Öte yandan algı farklılığı olarak, taraflı olma ya da olmama, Türklerin başarılarına yer verme/vermeme gibi noktalarda olumsuz bakış açıları da gündeme gelmiştir. "Kaybetmelerine rağmen kahramanlıklar var", ve "Atatürk'ten söz edilmemiş" diğer olumsuzluk olarak ilginç örneklerdir. Aşağıda, analizi yapılan öğrenci yanıtlarından bazı örneklere yer verilmiştir.

Ö4 
Olaylar çok açıklayıcı anlatılmış ve kanıtlarla desteklenmiş.
Objektif bakılmış. Hem kendinin hem de karşı tarafın olumlu ve olumsuz yönleri açıkça belirtilmiş.
Olay çok iyi betimlenerek insanın kendini olayın içinde hissetmesi sağlanmış.

Ö11 
Avustralya tarih kitaplarında anlatılırken sayısal verilerden yararlanılmış. Çıkartmada gün gün gerçekleşmesi planlanan ve gerçekleşen olaylar birlikte verilerek karşılaştırılmış. Savaş süresince askerlerin hislerine yer verilmiş. (Örn: rıklıme alışamamaları, savaşmalarına rağ-

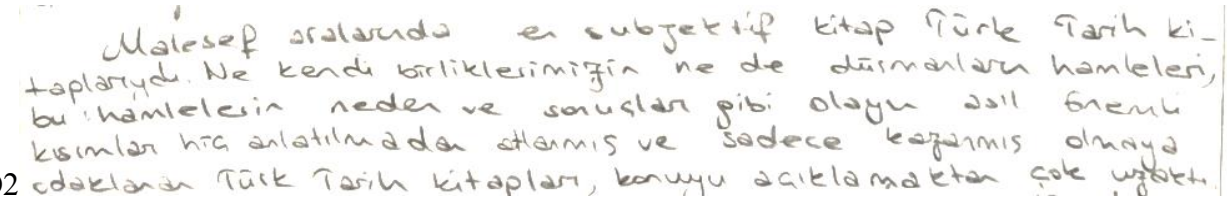
Ö4 ve Ö11'in yazdıkları, içerik analizinde kendini gösteren pek çok kategoriyi karşılar gibi görülmektedir. "Olayların açıklayıcı anlatılması", "kanıtlarla desteklenmesi", "objektif bakılması", "sayısal verilerden yararlanılması", "askerlerin hislerine yer verilmesi" önemli farkındalıklar gibidir. İngiliz ve Avustralya tarih ders kitaplarına ilişkin analizlerin ardından aşağıdaki Tablo 3'te ise öğrencilerin Türk tarih ders kitaplarına ilişkin açıklamalarının analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

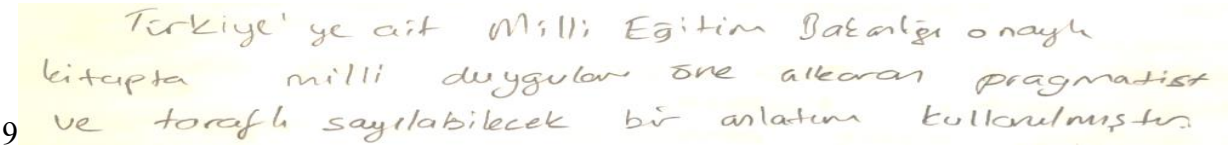
Tablo 3. Katılımcıların Türk tarih ders kitaplarına ilişkin değerlendirmelerinin analiz sonuçları

Türk Ders Kitapları: Olumlu	F	Türk Ders Kitapları: Olumsuz	F
Sayfa tasarımı	2	İçerik yetersiz	10
Millet bilinci ön planda	2	Milli duygular olayın önüne geçmiş	7
Sorular katkı sağlayıcı	2	Taraflı anlatılmış	6
Empati kurmayı sağlamış	1	Savaşta yaşanmış olaylara yer verilmemiş	6
Olayın dışına çıkılmamış	1	Her şey Atatürk'ün etrafında şekillenmiş	5
İçerik yeterli	1	Kahramanlıklardan az söz edilmiş	4
Görsel özellikleri iyi	1	Yazarın yorumu fazla	4
Tarafsız anlatılmış	1	Kanıta yer verilmemiş	4
Toplam	11	Öğrenciye yorum şansı bırakılmamış	3
		Anlatımı bilimsel değil	3
		Övgü fazla	2

		Neden-sonuç ilişkisi net değil	2
		Savaşan tarafların amaçları anlatılmamış	1
		Görseller zayıf	1
		Somut verilere yer verilmemiş	1
		Olay hikayelerle anlatılmış	1
		Sadece kazanma durumu ön planda	1
		Toplam	61

Tablo 3 açıkça ortaya koymaktadır ki, Gelibolu konusunun işlenmesi bağlamında, katılımcı öğrenciler İngiliz ve Avustralya ders kitaplarına göre Türk sosyal bilgiler/tarih ders kitaplarına oldukça eleştirel yaklaşmışlardır. Diğer ders kitapları ile karşılaştırıldığında, "içeriğin yetersiz olması", en çok ifade edilen çatı kategori olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede "taraflı anlatım", "savaşta yaşanmış olaylara yer verilmemesi", "yazarın yorumunun fazlalığı", "kanıta yer verilmemesi", "öğrenciye yorum şansı verilmemesi", "övgünün fazlalığı" aslında içeriğin yetersizliğinin diğer bileşenleri gibi görünmektedir. Aşağıda bu yorumlara ilişkin iki öğrenci örneğine yer verilmiştir.

Ö2 
Maalesef aralarında en subjektif kitap Türk Tarih ki-
taplarıydı. Ne kendi birliklerimizin ne de düşmanların hamleleri,
bu hamlelerin neden ve sonuçları gibi olayın asıl önemli
kısımları hiç anlatılmadan atlamış ve sadece kazanmış olmaya
odaklanan Türk Tarih kitapları, konuyu açıklamaktan çok uzaktı.

Ö19 
Türkiye'ye ait Milli Eğitim Bakanlığı onaylı
kitapta milli duygular öne çıkarılan pragmatist
ve taraflı sayılabilecek bir anlatım kullanılmıştır.

Ö2 ve Ö19'un yorumlarında daha çok olumsuzluklar göze çarpmaktadır. Anlaşılan odur ki öğrencilerde belirli duygu ve algıların oluşturulması zihinsel işlemlerin önüne geçmiş gibidir. Tüm ders kitaplarına ilişkin değerlendirmeler öğrencilerin; Gelibolu'ya ilişkin gündelik yaşamla ilişki kanıtları ve bu durumlarla ilgili empati temelli anlatıları önemsediklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Yapılandırmacı öğrenme anlayışı ve kanıt temelli öğretimde temel amaç; öğreneni öğretimin merkezi haline getirmektir. Bu gayenin, gerçekleştirilmesinin en önemli aracı ise; ders kitaplarıdır (Kabapınar, 2003). Yirminci yüzyılın son çeyreği insanlık tarihinin pek çok açıdan en köklü değişimleri yaşadığı bir dönem olmuştur. Yaşanan teknolojik ve sosyal değişimler; eğitimin anlamı, içeriği ve yöntemleri üzerinde de dönüştürücü bir etki yaratmıştır. Tüm bunlara rağmen; içinde bulunduğumuz şartlar ile kısa ve orta vadeli senaryolar göz önüne alındığında, ders kitaplarının eğitim-öğretimde önemli bir rol almaya devam edeceği söylenebilir. Ders kitabının eğitim sürecindeki yeri köklü bir değişime

uğramasa da; işlevi, içeriği ve kullanım şekli radikal değişimler yaşamaktadır (Kabapınar, 2011). Kanıt temelli öğretim, ders kitaplarındaki etkinlikler vasıtasıyla öğrencilerin tarihsel bilgiyi ve belgeyi analiz etmelerini, tarihsel olgunun oluşumunun ardında yatan duygu ve düşünceleri irdelemelerini ve bunu yazılı/görsel olarak sunmalarını hedefler. Tarihsel bilgiyi; değer yargısı, kaynak kullanımı kaynak güvenilirliği, önyargı, seçenekler içerisinde karar verme, aynı düşünceyi paylaşma ve paylaşmama gibi tarih disiplininin; ilke, kavram ve yaklaşımları, öğrencilerin bu etkinlikler vasıtası ile karşılaştıkları eğitim ortamlarıdır. Üstelik bu aktiviteler aracılığıyla elde edilecek bilgi ve becerinin, gündelik yaşam içerisinde oluşabilecek sorunların çözümünde de etkin bir katkı sağlaması olasıdır (Kabapınar, 2003; Doğan, 2009).

Gelibolu konusunun işlenmesi bağlamında, katılımcı öğrenciler İngiliz ve Avustralya ders kitaplarına göre Türk sosyal bilgiler/tarih ders kitaplarına oldukça eleştirel yaklaşmışlardır. Diğer ders kitapları ile karşılaştırıldığında, "içeriğin yetersiz olması", en çok ifade edilen çatı kategori olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede "taraflı anlatım", "savaşta yaşanmış olaylara yer verilmemesi", "yazarın yorumunun fazlalığı", "kanıta yer verilmemesi", "öğrenciye yorum şansı verilmemesi", "övgünün fazlalığı" aslında içeriğin yetersizliğinin diğer bileşenleri gibi görülmektedir.

Öğrencilerin, İngiliz tarih ders kitaplarındaki Gelibolu'ya ilişkin görüşlerinde olumlu olarak gördükleri en belirgin nokta "kanıtlara yer verilmiş olması"dır. "Tarafsız anlatım", "sistematik bilgi sunumu", "savaşı yaşamış kişilerin ifadelerine yer verilmesi" öğrencilerin en çok dikkatini çeken diğer boyutlardır. Bunlardan başka öğrencilerin, metinlerde yapı olarak "öğrencinin yorumlamasının beklendiğini", "özeleştiri yapıldığını", "farklı görüşleri anlatan kanıtların olduğunu", "empati kurmayı sağladığını" görmeleri/fark etmeleri de son derece önemlidir. Daha az sayıda görüşe göre, İngilizler "kendilerini övmüşler", "tarafsız değiller" ve "yenilgi, yardımın yetersizliğine" bağlanmıştır. Yine bazı öğrenciler de "Atatürk'ten söz edilmemesini", "kanıtın fazlalığını" ve "bilgi eksikliğini" de eleştirmiştir.

Öğrencilerin Avustralya ders kitaplarında, en çok dikkatini çeken boyut ise metnin yapısı olmuştur. "Savaşı yaşayan kişilerin ifadeleri", "savaş sürecinin zihinde canlandırılması", "kanıtlara yer verilmesi", "askerlerin psikolojilerinin anlatılması", "empati kurmayı sağlaması", "öğrencinin yorum yapmasına olanak sağlaması" gibi kategorilerin bir araya gelme ifadesi gibidir. Öte yandan algı farklılığı olarak, taraflı olma ya da olmama, Türklerin başarılarına yer verme/vermeme gibi noktalarda olumsuz bakış açıları da gündeme gelmiştir. "Kaybetmelerine rağmen kahramanlıklar var", ve "Atatürk'ten söz edilmemiş" diğer olumsuzluk olarak ilginç örneklerdir.

2005 yılından sonra Türkiye'de pek çok dersin öğretim programı ve ders kitapları değişmiştir. Yeni kavram ve söylemlere tarih öğretim programlarında yer verilse de, nicelik olarak konu yoğunluğu (tüm kronolojinin sunulması) ile tarihsel olayların yorumlanmasındaki farklı bakış açılarına kapalılık kronik bir sıkıntı olarak güncel tarih programlarında kendini göstermektedir. Nitekim öğrencilere, İngiliz ve Avustralya ders kitaplarında bu anlamda ilginç gelen boyutlar, kanıtların varlığı, öğrencinin yorum yapmasının sağlanması ve öğrencinin tarihçi olarak kabul edilmesi, görece daha objektif ve dengeli bir anlatım ile özeleştiri yapabilme gücü olmuştur. Öğrenciler yorumlarında bu ifadelerin çoğunu da Türk ders kitaplarında eksik boyutlar olarak ifade etmişlerdir. Kesin olan şudur ki, Türk öğrenciler de böylesi tarih ders kitaplarını hak etmektedirler. Umarız ki bir gün …….

Kaynakça

Barr, R., Barth, J. L. ve Shermis, S. S. (1977) *The Nature of the Social Studies*, California: ETC Publications

Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997) *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*, YÖK/Dünya Bankası MEGP Yayını

Doğan, Y. (2009) "Kanıt Temelli Öğrenmeyi Geliştiren Öğrenci Merkezli Stratejiler ve Teknikler Üzerine Bir Derleme", *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ed. Mustafa Safran), Ankara: PegemA Yayınları

Kabapınar, Y. (2002). İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Öğretim Materyalleri Açısından Türkiye ve İngiltere Örnekleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*.,1, 249-270

Kabapınar, Y. (2003a). Türkiye'de Sosyal Bilgiler/Tarih Ders Kitabı Yazarı Olmak. *Toplumsal Tarih*.,109, 10-19

Kabapınar, Y. (2003b). Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından Türk ve İngiliz Tarih Ders Kitapları. *Tarih ve Toplum*, 230., 40-47

Kabapınar, Y. (2015) *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara, PegemA

Milli Eğitim Bakanlığı (2004) *İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-7. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara

MÜBADELEYİ DUYUMSAMAK / ANLAMAK VE KANIT TEMELLİ ÖĞRENME: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İLE KARŞILAŞTIRMALI BİR ARAŞTIRMA

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

Marmara Üniversitesi, Türkiye

Uzman Yasemin YABANSU

Kuleli Ortaokulu, Türkiye

Özet

Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması modeli ile desenlenmiştir. Çalışma grubunu, İstanbul ilindeki bir devlet okulunun 8. sınıfına devam eden 28 (12 kız, 16 erkek); 5. sınıfa devam eden 23 (12 kız, 11 erkek) olmak üzere toplam 51 öğrenci oluşturmaktadır. 5. ve 8. sınıf öğrencileri ile Mübadele konusu her iki grupta işlenmiş ve söz konusu dersler karşılaştırılmalı olarak irdelenmiştir. "Kanıt temelli öğrenme anlayışı" temelinde hazırlanan Mübadele konusunu çeşitli kanıtlarla çalışan öğrenciler sınıf içi öğretimin ardından çeşitli etkinlikler gerçekleştirdiler. Bu etkinlikler, "Mübadele sürecinde günlük tutma", "Mübadeleye ilişkin kitap kapağı tasarlama ve önsözünü hazırlama", Mübadele'nin gerekliliği/gereksizliği noktasında kişisel bakış açısını ortaya koyma" gibi etkinliklerdir. Diğer veri toplama araçları; öğrenci çalışma yaprakları, araştırmacı günlükleri ile kayda alınan ders içi sürecin transkriptleridir. Araştırma verilerinin toplanmasında ve öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinde; araştırmacılar tarafından hazırlanan rubrikler kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: kanıt temelli öğrenme, tarih, sosyal bilgiler, öğretim

EXCHANGE OF POPULATION AND EVIDENCE BASED LEARNING: A COMPARATIVE STUDY WITH SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract

Designed by qualitative research model; the study group consisted of 28 (12 girls, 16 boys) who attended the eighth grade of a state school in Istanbul; There are 51 students, 23 (12 girls, 11 boys) who are in the 5th grade. In the 5th and 8th semesters and the second seminar, the subjects were studied and the lessons were discussed comparatively. It is possible to provide information on "evidence-based learning". These festivals are at the point of "necessity of the exchange of people", "designing and preparing a booklet of the Incarnation", "necessity of the exchange". Other data collection means; transcripts. Other data collection means; student worksheets, transcripts of in-class studies taken with the researcher's diaries. In collecting research data and evaluating student products; rubrics prepared by researchers were used.

Keywords: evidence based learning, history, social studies, teaching

Giriş

Problem Durumu

Lozan'da atılan imzalar yüzbinlerce ve hatta milyonlarca sıradan insanın yaşamını doğrudan etkiledi. Bu antlaşmanın çok sayıdaki maddeleri içerisinde sıradan insanları en çok etkileyenlerden biri ise, Mübadele ile ilgili olan idi. Mübadele kavramı ilk kez Balkan Savaşları'nın ardından gündeme gelmiştir. Bu savaşlar sonucunda Osmanlı, Avrupa'daki topraklarının yüzde seksenine yakınını kaybetmiş; nüfusunun büyük bir bölümü göç etmek durumunda kalmıştır (Zürcher, 2003). Türk-Yunan Nüfus Mübadelesi de iki devlet arasında uzun süre sorun teşkil etmiş ve son olarak 1923 yılında Lozan Konferansı'nda imzalanan 'Yunan ve Türk Halklarının Mübadelesine İlişkin Sözleşme ve Protokol' ile karara bağlanmıştır. Bu anlaşma gereğince Türk ve Yunan uyrukları karşılıklı olarak yer değiştirecek; Türk ve Yunan makamlarının izni olmadıkça geldikleri ülkelere yerleşmek amacıyla geri dönemeyeceklerdi (Oran, 2002).

İki devlet arasında bir imza ile detayları planlanmadan alınan bu karar, beraberinde pek çok psikolojik, sosyolojik, kültürel ve ekonomik olumsuzluklar doğurmuştur. Anadolu'dan göç eden Rumlar, barınma problemleri ile karşılaşmışlar ve göçmenler, zaten kötü durumda olan Yunan ekonomisinin sırtında yük olmuştur. (Blanchard, 1925). Türkiye'ye göç eden Müslümanlar için de durum çok farklı değildir. İyi planlanmayan bu sürecin diğer bir sonucu da göçmenlerin kendi mesleklerine uygun olmayan bölgelere yerleştirilmesi olmuştur. "Örneğin geldikleri yerlerde tütün üreticisi olan göçmenlerin tütüncülüğün yapılmasının fiilen imkânsız olduğu bölgelere yerleştirilmiş olmaları, geldikleri yerlerde buğday üreticisi olan göçmenlere zeytinlik veya üzüm bağlarının verilmesi nedeniyle bağlar ve zeytinlikler sökülüp sobada yakılmış ve açılan alanlarda buğday yetiştirme çalışmaları sonucu hüsran olmuştur" (Sezer, 2012). Uyumu zorlaştıran bir diğer konu da, Türkiye'den gidenlerle, Türkiye'ye gelen göçmenler arasındaki sosyolojik farklılıklardır. Anadolu'dan giden Rumlar genellikle şehirlilerden oluşmaktayken; Türkiye'ye gelen göçmenlerin çoğunu köy kökenli vatandaşlar oluşturmaktadır (Bozdağlı, 2014). Devlet adamları tarafından Lozan'da Mübadeleyle ilgili üç beş kuruşluk mürekkeple atılan üç beş imza peşi sıra yüzbinler için ayrılık, hüzün, dram, umut(suzluk), özlem gibi duyguları da gündeme getirdi. Aniden ve hızlı bir şekilde vatan bilinenden ayrılık, anıların, ataların, komşuların ve aşkların da geride bırakılışı anlamına geliyordu; bir başka vatana doğru yol alınırken belirsizlikler içerisinde.

Bu anlamda Mübadele ve kapsamındaki insan öyküleri, empatinin ve tarihsel empatinin en etkin kullanılabileceği bağlamları da gündeme getiriyordu. Bu insani boyutun gelecek kuşaklarca da öğrenilmesi çok önemlidir; farkındalık oluşturma adına. Bu çerçevede Mübadelenin öğrencilere sunulması boyutunda kanıt temelli öğrenme ön plana çıkmaktadır. Çünkü bu yaklaşım, hem tarih öğretimi noktasında çağdaş bir yaklaşımı temsil etmektedir hem de farklı bakış açılarına ve tarihsel empatiye olanak tanımaktadır. Kanıt temelli tarih/sosyal bilgiler öğretiminin temelinde, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı ve öğrencinin kendi öznel düşünce ve değer yargılarını, bakış açılarını kendisinin oluşturması temel görüşü yatmaktadır. Bu çerçevede tarih öğretmeni/ders kitabı yazarı, tüm doğruları ve yaklaşımı belirleyen birer "otorite" figürü olmaktan çıkıyordu. Bunun aksine onlar, yukarıda anılan öğrenme ortamlarını hazırlayan, karşılaşılan problemleri çözen, öğrencilerin tarih ile ilgili konularda farklı boyutları görmesini sağlayan "rehber" kişiler olarak işlev görmektedir.

Kanıt temelli tarih öğretiminin dayandığı diğer boyutu da, konu alanı olan tarihin metodolojisi, disiplinin tarihsel bilgiyi üretme sistematiği oluşturmuştur. Disipliner anlayış ve uzmanlığın metodolojik çerçevesinin öğrenciye tanıtılması "Yeni Tarih" anlayışının en önemli hareket noktası

olarak görülmektedir. Bu çerçevede ana vurgu, tarihçilerin araştırma, analiz ve yorumlama süreçlerinin öğrenciye tanıtılmasına ve öğrencide bu süreçlere ilişkin deneyim ve becerilerin oluşturulmasına verilmiştir (Kabapınar, 2014). Nitekim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında da bu durum yer bulmuştur. Buna göre Sosyal Bilgiler dersinin en önemli amaçlarından birisi de; öğrencilerde, kanıt kullanma, kanıta dayalı akıl yürütme becerilerini geliştirmektir. Bu açıdan Sosyal Bilgiler dersinde öğrencileri kanıt niteliği taşıyan birinci ve ikinci elden kaynaklarla karşılaştırmak gereklidir (MEB, 2004).

Araştırmanın Amacı

Kanıt temelli öğrenme anlayışı merkezinde hazırlanan Mübadele konusunun, 5. ve 8. sınıf öğrencileri tarafından nasıl anlaşıldığını ve oluşturdukları ürünlerin niteliğini karşılaştırmalı olarak ortaya koymak araştırmanın temel amacıdır.

Yöntem

Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması modeli ile desenlenmiştir. Çalışma grubunu, İstanbul ilindeki bir devlet okulunun 8. sınıfına devam eden 28 (12 kız, 16 erkek); 5. sınıfa devam eden 23 (12 kız, 11 erkek) olmak üzere toplam 51 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama süreci, 5. sınıf için "6" ders saati; 8. sınıf için "5" ders saati olmuştur. 5. sınıfların gelişim düzeyleri ve konu alanına daha uzak olmaları münasebeti ile bu sınıf düzeyinde veri toplama daha uzun sürmüştür. "Kanıt temelli öğrenme anlayışı" temelinde hazırlanan Mübadele konusunu çeşitli kanıtlarla çalışan öğrenciler sınıf içi öğretimin ardından çeşitli etkinlikler gerçekleştirdiler. Bu etkinlikler, "Mübadele sürecinde günlük tutma", "Mübadeleye ilişkin kitap kapağı tasarlama ve önsözünü hazırlama", "Mübadele'nin gerekliliği/gereksizliği noktasında kişisel bakış açısını ortaya koyma" gibi etkinliklerdir. Diğer veri toplama araçları; öğrenci çalışma yaprakları, araştırmacı günlükleri ile kayda alınan ders içi sürecin transkriptleridir. Araştırma verilerinin toplanmasında ve öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinde; araştırmacılar tarafından hazırlanan rubrikler kullanılmıştır.

Kanıt Temelli Ders İşleme Süreci

Hazırlanan öğretim materyalleri temelinde hazırlanan derslerin sınıf içi akış süreci her iki sınıf düzeyinde de aşağıdaki gibi şekillenmiştir:

Mübadele kavramının ve kanıt temelli öğretimin tanıtılması

↓

"Dedemin İnsanları" Filminden 10 dakikalık bir kesit izlenmesi

↓

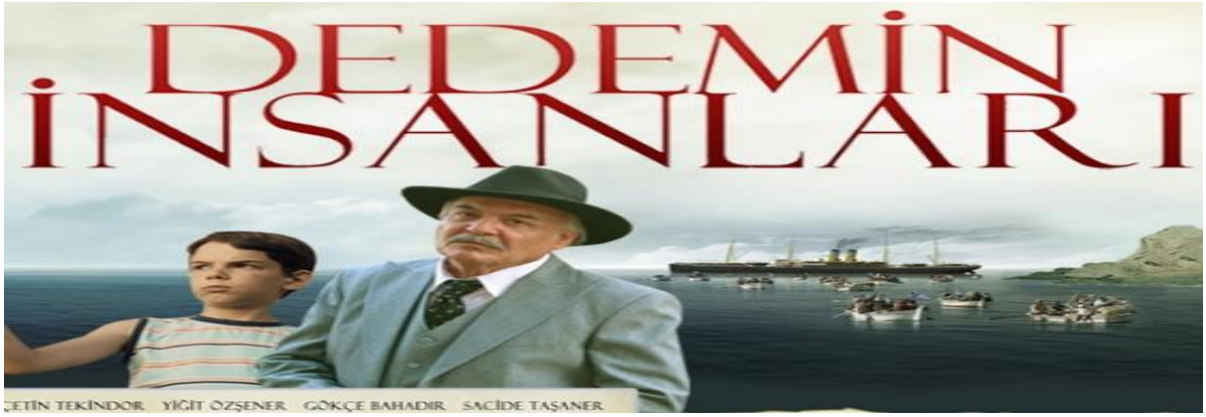
Etkinlikte yer alan kanıtların incelenmesi/tartışılması

↓

Okunan örneklerden, yapılan yorumlardan sınıfta çıkarımda bulunulması

↓

Yan etkinlikler (Kompozisyon, Önsöz yazma, Kitap kapağı tasarlama)



KANIT 1: Sınırlı sayıda eşyalarıyla yola düşen mübadiller

KANIT 2: Sınırlı sayıda eşyalarıyla yola düşen mübadiller tren istasyonunda

KANIT 3: Gemilerle giden mübadiller

KANIT 4: Denizdeki yolculuğa ilişkin bir gözlem

2000 kişilik kapasiteye göre inşa edilmiş bir gemiye 7000 kişi tıkılmıştı. Güvertede sardalyeler gibi paketlenmiş bu insanların durumu, acı dolu bir insanlık sefaletiydi. Dört gündür denizdeydiler ve ne yatmaları için ufacık bir alan, ne birazcık bir yiyecek ne de tuvalet ihtiyaçlarını giderebilecekleri bir yer vardı. Dört gün dört gece boyunca birçoğu güvertede ayakta kalmış, sonbahar yağmuruyla sırılsıklam olmuş, soğuk gece rüzgârları içlerine işlemiş ve gündüz güneşiyle derileri su toplamıştır. Kıyıya paçavralar içinde, aç, hasta, haşeratlarla kaplı, çökük gözlerle ve insan pisliğinin iğrenç kokusunu soluyarak –başları umutsuzlukla öne eğilmiş halde- çıktılar.

Morgenthau, I was Sent to Athens adlı kitaptan

KANIT 5: Fatma Erdal'ın Anıları

Fatma Erdal'ın (84) çocukluğundan kalma en ağır korkusunun gemide ölenlerin denize atılması olduğu hissedilir. Öyle ki kendisini Yunanistan'a doğduğu köye götürmek isteyen televizyon ekibine, " Ya bu yaşta yolda ölürsem beni denize mi atacaksınız "dediğini anlatması acıydı…

Atlas Dergisi, Ocak 2001

KANIT 6: Mübadillerin Türkiye'ye ilk geldiklerinde konuk edildikleri kampa ilişkin gözlemler

Kampa varanlar önce bitlerinden arındırılıyor; bir duş yaptırıyor, saçları kesiliyor, kıyafetleri, bavulları, iç çamaşırları dezenfekte ediliyor ve bütün bu işler tamamlandıktan sonra diğer göçmenlerle bir araya geliyorlar. Dezenfekte yerinin civarında sıradan hastalar için bir sağlık ocağı bulunuyor; mikrop kapmış olan hastalar kampta tutulmuyor, hemen Yedikule'deki Rum hastanesine naklediliyor … Arada baş gösteren aksaklıklara rağmen Türk yetkililer gelenlere oldukça yeterli bir şekilde hizmet ediyor; bizim edindiğimiz izlenim bütün bu faaliyetlerin kararlı ve zekice yönetildiği yönündedir.

Dr. Vidal adlı Göçmenler Komisyonu üyesinin kampa ilişkin gözlemleri, 1923

KANIT 7: Mübadele duygularını yansıtan şiir

Gözleri Muhacir

Gözleri muhacir, derin ve ışıltılı bakarlar
Bazen koyu mu koyu bir keder çıkınında
Söz memleketten açılınca

Kaçırırlar gözlerini birbirlerinden
Çünkü gözleri kahır, gözleri muhacir
İki kocaman nazar boncuğu Gülizar'ın gözleri
Mavilerin en derini göz değil, sanırsın iki mavi kuyu
Sarı sapsarı bir hüzün oturur ayazmasında
Ağzı hep sıladan yana
Gözleri muhacir, eli kapının tokmağında
Gözleri kanatlıkapı'dan yana bekler, bekler, bekler…
Bir ünleme, bir türkü, bir Anadol'dan bir Urumel'den yana
Gayrı ne söylese ne yana baksa
Gözleri muhacir, eli kapının tokmağında

İhsan Tevfik

KANIT 8: Ataları mübadele ile gelmiş bir kişinin bakış açısı

Sn. Lozan Mübadilleri Vakfı ve Derneği Yetkilileri,
Ben ve eşim, zorunlu göçün üçüncü kuşağındanız ve şu an İzmir'de yaşıyoruz. Benim dedem Kandiya'dan Urla (İzmir) İskele Mahalle'sine göç etmişler mübadele gereği ellerindeki belgelerle, yetkililerden hayatlarını idame edecek toprak ve ev almışlar. Fakat eşimin ailesi benimkiler kadar şanslı değillermiş. Eşimin ailesi Kandiya'dan Bodrum'a göç etmişler. Fakat Kandiya'dan Bodrum'a göç ederken, kayınpederimin anneannesi, Kandiya'daki çiftliklerin, dükkânların ve evlerin tapularını Bodrumdaki hükümet yetkililerine vermemiş. Çünkü günün birinde tekrar Kandiya'ya geri döneceklerini düşünüyormuş. Kandiya'daki variyetten, Bodrum gibi küçücük bir balıkçı köyüne alışamamış ve Kandiya'ya dönme hayali içinde Bodrum'da vefat etmiş. Maalesef ikinci kuşak cehaletten mi bilinmez, tapuların hiçbir işe yaramayacağını düşünerek yırtıp atmışlar. Dolayısı ile eşimin akrabaları Türkiye Hükümet'ine herhangi bir belge veya tapu göstermediğinden Hükümet yetkililerinden hiçbir şey alamamışlar. Geçenlerde azınlıklarla ilgili internette araştırma yaparken Lozan Antlaşması'nı okudum. Sonra Atina Antlaşması'nın ve sizin değerli üyelerinizin araştırmalarını okudum. Emin olun okurken gözlerim yaşardı, o zavallılar bu zorunlu göçte neler çekmişler . Benim babaannem de hiç Türkçe bilmezdi, onların tabiri ile "çatra patra" derdi. Ben de zorunlu olarak onlardan Giritçe'yi öğrendim. Neyse, size bunları yazarken bile babaannem, halam (beni onlar büyüttü) gözümün önüne geliyor, zaten hiç unutmadım ki… **(http://www.lozanmubadilleri.org.tr/benmubadilim.html)**

KANIT 9: Mübadele'nin Türk ve Yunan nüfusuna etkileri

27 Ağustos'tan başlayıp yılsonuna kadar devam eden dört ay boyunca Anadolu ve Trakya'daki 900.000 Rum'un mülteci haline geldiği söylenmektedir. 1923 yazından 1924 yılı sonlarına dek Anadolu'dan 192.356 mülteci daha geldi…. Aralık 1924'te Anadolu'da kalmış Rumların naklinin tamamlanması ile Yunanistan'ın nüfusu, dörtte birini mültecilerin oluşturduğu 5.500.000 ile 6.000.000 arası bir sayıya ulaştı. 1928 nüfus sayımına göre 6.204.684 olan Yunanistan nüfusunun 1.221.849'unu mülteci kökenli insanlar oluşturuyordu. Türkiye'ye gelince, Mübadele Antlaşması'yla gelen sayıları 388.146'ya varan muhacirler, Antlaşma'dan önce gelen 130.000 göçmenle birlikte, 1923'te 12.339.023'e ulaşan ülke nüfusuna % 5 oranında katkıda bulundu.

Onur Yıldırım, Diplomasi ve Göç, s. 151-152

KANIT 10: Mübadelenin olumsuz sonuçlarına ilişkin bir görüş

Türkiye, 1923'te Rumları mübadeleyle göndererek Anadolu ve Rumeli'yi fakirleştirdi. Girişimci orta sınıf kökünden kazındı. Bunlar gayrimüslimdi. Müslümanlar sanayi ve ticaret yapmazdı. O yok oldu. Gayrimüslimlerin Anadolu'dan temizliğe uğratılması Türkiye'nin sanayileşmesini en az 50 yıl ertelemiştir. Çünkü sanayi ve ticaret için sermayeye, sermayeyi kullanma bilgisine, ihracat becerisine ve yabancı dile ihtiyaç var. **Baskın Oran, Sosyal Bilimci**

Kanıtlar dikkatli incelendiğinde Mübadele sürecine ilişkin kanıtlarda bazı eksiklikler de görülecektir. Bunlardan ilki Mübadeleye ilişkin ötekinin bakış açısına yani Rumların duygu ve düşüncelerine yer verilmemesidir. Aslında buna ilişkin kanıt(lar) vardı ancak zaman kısıtı nedeniyle kanıt sayısında azaltmaya gidildi. Yine Mübadeleye ilişkin bir başka eksiklik de, Mübadillerin Türkiye'ye/Yunanistan'a vardıktan sonra yaşadıkları uyum sorunu ile beraberlerinde getirdikleri kültürün varolan kültürü nasıl zenginleştirdiğidir. Konu alanının kapsamının genişliği göz önüne alınarak kanıtlar belli bağlamlarda sınırlandırılmak durumunda kalmıştır.

Bulgular

Öğrencilerle gerçekleştirilen günlük etkinliğinin yönergesi aşağıdaki gibidir

Gemideki Seyahatimin Günlüğünü Tutuyorum:
Mübadele yolculuğunu gemide yapmaktasınız. 2000 kişinin yer aldığı gemide yolculuğunuz 12 gün sürecektir. Yolculuğunuz boyunca yaşadıklarınızı ve duygularınızı yanınızda taşıdığınız günlüğünüze yazmaktasınız. Bu çerçevede gemideki 1., 6. ve varış gününüz olan 12. gününüzü anlatan günlük sayfalarını aşağıya yazınız.

Öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinlikler saptanan ölçütlere göre incelenmiş ve etkinliklerin niteliklerine ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sergilenmiştir. Bu etkinliğin ürünleri,

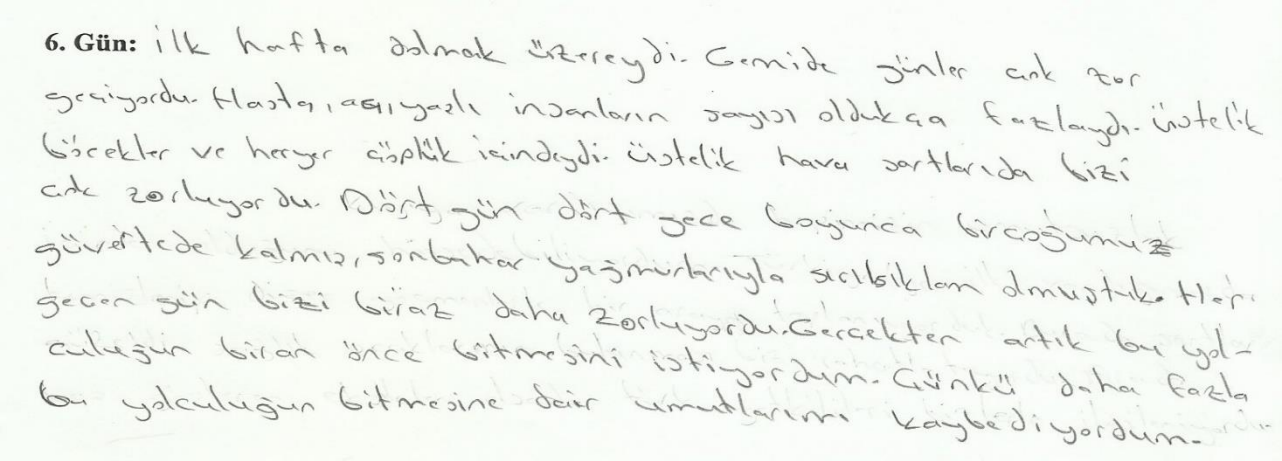
- Gemideki mübadillerle empati yapabilme,
- Günler arasındaki farkı ifade etme,
- Kanıtlardaki verileri/duyguları kullanma,
- Gemide yaşananlara ilişkin detaylar verme ölçütleri işe koşularak analiz edilmiştir.

Tablo 1. Günlük etkinliğinin değerlendirilmesi

Seviye	Frekans (5. Sınıf)	Frekans (8. Sınıf)
Çok nitelikli	7	14
Nitelikli	6	3
Ortalama	5	8
Geliştirilmeli	3	-
Ödev getirmedi	2	3
Toplam	**23**	**28**

Tablodan da görüleceği üzere, bu etkinliği gerçekleştiren hem 8. sınıf hem de 5. sınıf öğrencileri; kanıt temelli bir öğrenme sürecini ilk kez yaşamış olmalarına rağmen kendi içinde görece bu etkinliğe eklemlenebilmişlerdir. Aşağıda bu günlüğe ilişkin farklı öğrencilerin ürünlerinden örnekler sunulacaktır.

Ö18


6. Gün: ilk hafta dolmak üzereydi. Gemide günler çok zor geçiyordu. Hasta, aşı yaşlı insanların sayısı oldukça fazlaydı. Üstelik böcekler ve hayır çöplük içindeydi. Üstelik hava şartları da bizi çok zorluyordu. Dört gün dört gece boyunca bir coğumuz güvertede kalmış, sonbahar yağmurlarıyla sırılsıklam olmuştuk. Her geçen gün bizi biraz daha zorluyordu. Gerçekten artık bu yolculuğun biran önce bitmesini istiyordum. Çünkü daha fazla bu yolculuğun bitmesine dair umutlarımı kaybediyordum.

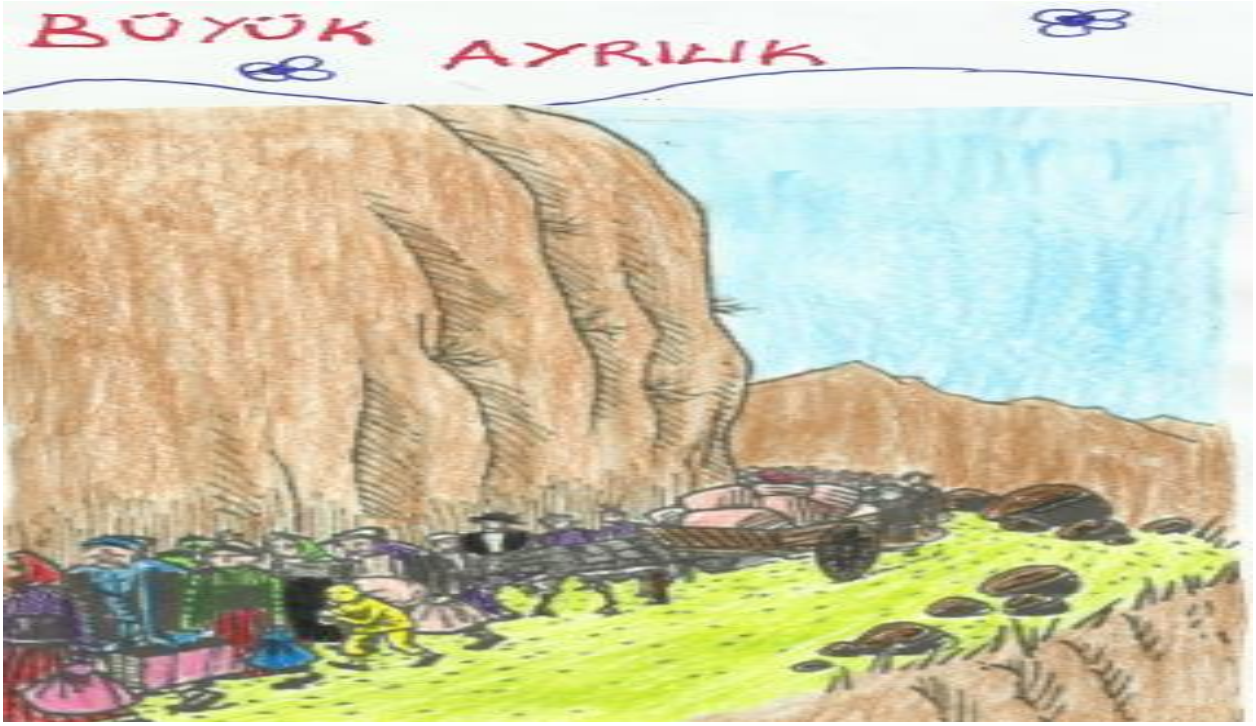
Ö18 gemideki durumu, “2000 kişi ile birlikte yolun bitmesini istemek”, “Herkesin çok perişan olması, yiyeceklerin tükenmek üzere olması”, “2000 kişinin olduğu yerde hareketinin zor olması”, “sabırla yolun bitmesini beklerken özlem duygusunun olması”, “yıllarca yaşanılan yerlerden Türkiye’ye gitmenin garip gelmesi”, “Üzgün ve perişan olmanın yol açtığı üzüntü” şeklinde özetlemiştir. Buna karşılık bir başka öğrenci ise 6. günü duygu ve düşünce boyutunda, “ilk haftanın dolmak üzere olması”, “hasta, aç, yaşlı insanların sayısının oldukça fazla olması”, “gemide böceklerin ve çöplerin çok olması”, “hava şartlarının insanları zorlaması”, “yağan sonbahar yağmurlarıyla sırılsıklam olunması”, “her geçen günün biraz daha zorlayıcı olması ve umutların kaybedilmesi” şeklinde tasvir etmiştir. Öğrencilerin inceledikleri kanıtlardan, izledikleri filmden elde ettikleri verileri günlüklerini yazarken kullandıkları görülmektedir.

Aşağıda ise öğrencilerce gerçekleştirilen bir başka etkinliğe, Mübadele ile ilgili kitap kapağı tasarlama ve bu kitaba önsöz yazma etkinliğine ilişkin örneklere yer verilmiştir. Bu etkinlik yönergesi de aşağıda sunulmuştur.

Mübadeleyle İlgili Kitap Kapağı Tasarlıyorum, Önsöz Yazıyorum

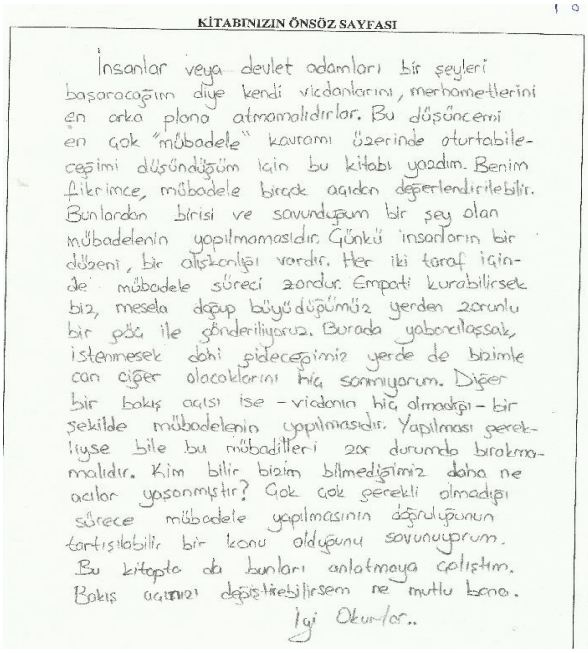
Mübadeleye ilişkin bir kitap yazdınız. Kitabınıza bir isim verip ön kapağını tasarlayacaksınız. Bunun için aşağıdaki ilk kutucuğu kullanınız. Bundan başka kitabınız için, mübadeleye ilişkin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan, mübadeleye bakışınızı özetleyen bir Önsöz kısmı yazacaksınız. İkinci kutucuğa da bu önsözü yazınız.

Ö19



Ö19'un kitabının adı ise "Büyük Ayrılık" tır. Kalabalık bir Mübadil grubu bir yerleşim birimini/köyü terk etmektedir. Grup, kadın, erkek ve çocuklardan oluşmakta olup yanlarında çok fazla bir şey de yoktur. Olasıdır ki öğrenci izlediği Dedemin İnsanları filminden bir kesiti kitap kapağının görseline taşımıştır. Aşağıda ise Ö7 ve Ö21'in yazdıkları kitap Önsözlerine yer verilmiştir.

Ö7

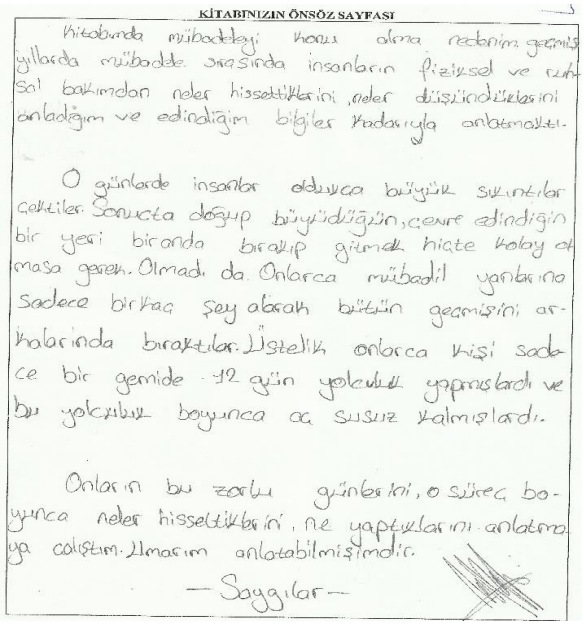


KİTABINIZIN ÖNSÖZ SAYFASI

İnsanlar veya devlet adamları bir şeyleri başaracağım diye kendi vicdanlarını, merhametlerini en arka plana atmamalıdırlar. Bu düşüncemi en çok "mübadele" kavramı üzerinde oturtabileceğimi düşündüğüm için bu kitabı yazdım. Benim fikrimce, mübadele birçok açıdan değerlendirilebilir. Bunlardan birisi ve savunduğum bir şey olan mübadelenin yapılmamasıdır. Çünkü insanların bir düzeni, bir alışkanlığı vardır. Her iki taraf içinde mübadele süreci zordur. Empati kurabilirsek biz, mesela doğup büyüdüğümüz yerden zorunlu bir şekilde gönderiliyoruz. Burada yabancılaşsak, istenmesek dahi gideceğimiz yerde de bizimle can çiğer olacaklarını hiç sanmıyorum. Diğer bir bakış açısı ise - vicdanın hiç olmadığı - bir şekilde mübadelenin yapılmasıdır. Yapılması gerekliyse bile bu mübadilleri zor durumda bırakmamalıdır. Kim bilir bizim bilmediğimiz daha ne acılar yaşanmıştır? Çok çok gerekli olmadığı sürece mübadele yapılmasının doğruluğunun tartışılabilir bir konu olduğunu savunuyorum. Bu kitapta da bunları anlatmaya çalıştım. Bakış açınızı değiştirebilirsem ne mutlu bana.

İyi Okumlar..

Ö21



KİTABINIZIN ÖNSÖZ SAYFASI

Kitabımda mübadeleyi konu olma nedenim geçmiş yıllarda mübadele arasında insanların fiziksel ve ruhsal bakımdan neler hissettiklerini, neler düşündüklerini anladığım ve edindiğim bilgiler kadarıyla anlatmaktı.

O günlerde insanlar oldukça büyük sıkıntılar çektiler. Sonuçta doğup büyüdüğün, çevre edindiğin bir yeri birdenbire bırakıp gitmek hiçte kolay olmasa gerek. Olmadı da. Onlarca mübadil yanlarına sadece birkaç şey alarak bütün geçmişini arkalarında bıraktılar. Üstelik onlarca kişi sadece bir gemide 12 gün yolculuk yapmışlardı ve bu yolculuk boyunca aç susuz kalmışlardı.

Onların bu zorlu günlerini, o süreç boyunca neler hissettiklerini, ne yaptıklarını anlatmaya çalıştım. Umarım anlatabilmişimdir.

— Saygılar —

Kitaplar için yazılan önsözlere gelindiğinde ise, öncelikle Ö7'nin önsözü incelenmelidir. İnsanlara ve devlet adamlarına yöneltilen sorular, Mübadelenin yapılma ve yapılmama noktasında farklı açılardan

değerlendirilebilir olması, Mübadillerle empati kurulması, bilinen ve bilenmeyen pek çok acının yaşanmış olması, okurun bakış açısını değiştirmeye yönelik bir çaba Ö7'nin kitabının Önsöz'ünde yazdığı açıklamaların ana fikirleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ö21 ise kitabında Mübadeleyi konu olarak alma nedenini, "Mübadele sırasında insanların fiziksel ve ruhsal bakımdan neler hissettiklerini, neler düşündüklerini anlaması" olarak ifade etmektedir ki bu durum tarihsel empatiye eşdeğer olarak görülmelidir. Nitekim Önsöz'ün diğer cümlelerinde de bunları açıklamaya devam etmektedir.
Kanıt temelli öğrenme merkezli etkinliklerin yapılmasının ardından sıra sonuç etkinliğine gelmiştir. Bu etkinlik aşağıdaki gibidir.

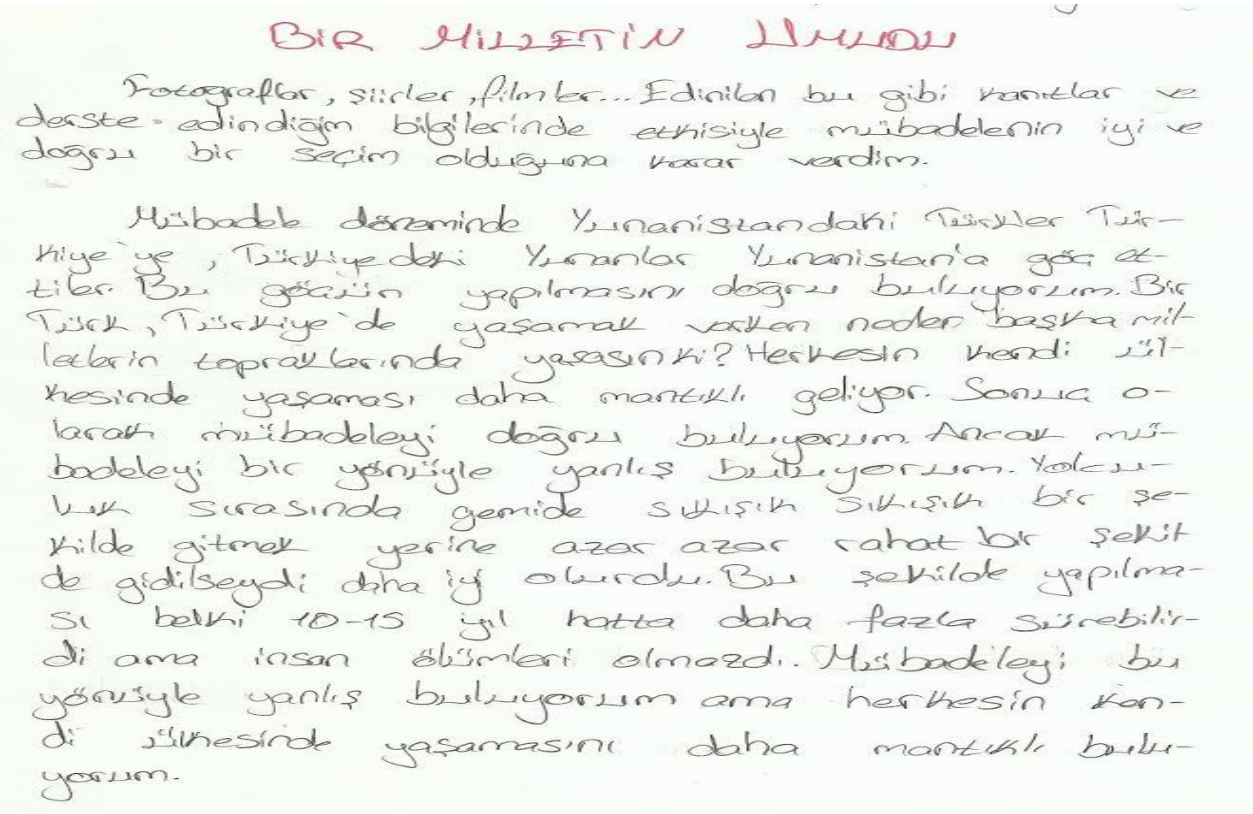
> *"Tüm kanıtları incelemenizin ardından, derste elde ettiğiniz bilgileri de göz önünde bulundurarak sizce mübadelenin yapılması gerekli midir, değil midir? Ya da farklı bir çözüm yolu türetilebilir miydi? Bunu bir kompozisyonla açıklayınız. Yanıtınızı verirken kanıtlardaki bilgi ve bakış açılarını da kullanınız ve kişisel yorumlarınızla birlikte seçiminizin gerekçelerini açıklayınız."*

Bu temel etkinlik yapısal olarak, yukarıda açıklanan kanıtı inceleme çeşitlerinden "Kanıtları karşılaştırma" ile "kanıtlardaki nedenselliği anlama" boyutları ile iç içe geçmektedir. Bu çerçevede öğrenciler "kanıtları analiz ettikten sonra bunları mantıksal bağlarla ortaya koymuş" ve "kanıtlar içerisindeki neden-sonuç ilişkisini anlamlı bütünler halinde yorumlamışlar" dır.
Bu etkinlik çerçevesinde öğrenciler, izledikleri film kesiti, sınıfta inceledikleri yazılı ve görsel kanıtlar, sınıftaki iletişim ve yaptıkları ara etkinliklerin de sonunda Mübadeleye ilişkin bireysel bir yargıya ulaşmışlar ve bu etkinlikte birer küçük tarihçi rolünü üstlenerek bireysel bakış açılarını ortaya koymuşlardır. Bu etkinliğin analizi üç temel bakış açısının varlığını ortaya koymuştur. Bu bakış açıları aşağıdaki tabloda sunulmuştur;

Tablo 2. Temel etkinlik analiz

Görüş	Frekans (5. Sınıf)	Frekans (8. Sınıf)
Mübadele gerekli idi	7	14
Mübadele gerekli değil idi	11	5
Hem gerekli hem değildi	5	6
Okulda olmayan öğrenci	-	3
Toplam	23	28

Mübadele bu öğrenciler için gerekli olsa da yine de var olan Mübadele yönteminden memnun olmadıkları da görülmektedir. Okudukları kanıtların, izledikleri film kesitinin etkisiyle olsa gerek seyahat koşullarına vurgu ön plandadır. Ayrıca Mübadele süresinin uzun tutulmasından, gemide doktor bulundurulmasına, isyan çıkaranların Mübadeleye tabi tutulmasından Türkiye'deki koşulların daha iyi planlanmasına dek pek çok farklı alternatif yol öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Nitekim Mübadelenin gerekli olduğunu düşünen öğrencilerden birinin verdiği yanıt aşağıda sunulmuştur.



BIR MILLETIN ILMUDU

Fotoğraflar, şiirler, filmler... Edinilen bu gibi kanıtlar ve derste edindiğim bilgilerinde etkisiyle mübadelenin iyi ve doğru bir seçim olduğuna karar verdim.

Mübadele döneminde Yunanistandaki Türkler Türkiye'ye, Türkiyedeki Yunanlar Yunanistan'a göç ettiler. Bu göçün yapılmasını doğru buluyorum. Bir Türk, Türkiye'de yaşamak varken neden başka milletlerin topraklarında yaşasın ki? Herkesin kendi ülkesinde yaşaması daha mantıklı geliyor. Sonuç olarak mübadeleyi doğru buluyorum. Ancak mübadeleyi bir yönüyle yanlış buluyorum. Yolculuk sırasında gemide sıkışık sıkışık bir şekilde gitmek yerine azar azar rahat bir şekilde de gidilseydi daha iyi olurdu. Bu şekilde yapılması belki 10-15 yıl hatta daha fazla sürebilirdi ama insan ölümleri olmazdı. Mübadeleyi bu yönüyle yanlış buluyorum ama herkesin kendi ülkesinde yaşamasını daha mantıklı buluyorum.

Öte yandan kanıt temelli öğrenmenin en önemli ölçütlerinden biri de öğrencilerin inceledikleri kanıtlar ışığında ders kitabının ya da öğretmenin yönlendirmesi olmaksızın kendi sonuçlarını kendilerinin türetmeleridir. Bu anlamda öğrenci için de yorum; bireyseldir ve algısaldır. Mutlak doğru yoktur; tam tersine tarih ve sosyal bilimlerin bilgi üretme metodolojisi gereği bünyesinde çoklu bakış açılarını içerir (Kabapınar, 2014).

Aslında bu üç temel gerekçe (gerekli/gereksiz/hem gerekli hem değil) de; Mübadelenin kısa anlatımıdır. Mübadele zorla oldu, süreç çok zordu, gidilen yere de alışmak çok da kolay olmadı. Bu anlamda öğrenciler süreci özetlemişlerdir; karşı olma gerekçeleri içerisinde. Yine Mübadele olacaksa da yapılması gerekenler vardır. Bunlar; seyahat koşullarının iyi planlanması, sürenin uzun tutulması, gemi sayısının arttırılması, Mübadillerle empati yapılması, Rumlarla olan sorunların giderilmesi şeklindedir.

Mübadeleye kesif bir şekilde karşı çıkan öğrenci, düzenden ve alışkanlıklardan söz ederek yazısına başlamakta ve günümüze gelerek "günümüzdeki biz" e sorular yöneltmektedir. İnsanları alıştıkları yerden etmek ve bunun devlet zoruyla olması öğrenci tarafından kabul edilemez bulunmaktadır. O'na göre bulunduğu yerde yabancılık hissetse de gideceği yerdeki zorluklara ne demelidir? Öğrenci, gidilen yerdeki uyumu da gündemine almıştır. Bu anlamda Mübadele fikri en başından ortaya atılmamalıydı; çünkü empati kurulacak olursa mantığa da vicdana da sığmamaktadır. Öğrenci okuduklarının/izlediklerinin ötesinde de "kim bilir bizim bilmediğimiz ne zorluklar yaşanmıştır" diyerek tarihsel empatinin kıvamını daha da artırmaktadır.

Görüldüğü üzere öğrenciler kanıtları incelemenin ardından fikir ileri sürebilmektedir. Üstelik de bu fikirler bir diğer arkadaşının bakış açısından da farklı olabilmektedir. Nitekim sınıf içindeki aynı konunun tartışılması süreci, bu farklılığı daha da netleştirmektedir. "Mübadeleyi hem gerekli hem de gereksiz olarak gören" öğrenciler, belirtilmelidir ki bu öğrenciler 'kararsız' öğrenciler değillerdir tam tersine Mübadeleye iki taraftan da bakabilme boyutundadırlar. Bu boyutlar aşağıdaki tabloda

görülmektedir. Bu üç bakış açısı, doğal olarak farklı gerekçeler üretmiştir; istenen de budur tarihin metodolojisi gereği. Çünkü aynı kanıtları kullansalar bile tarihçiler de farklı bakış açıları türetirler. Ancak burada ilginçtir ki hangi görüşü savunursa savunsun tüm öğrenciler Mübadelenin yürütülüş yönteminden rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir ki bu durum aslında olaydaki insani boyuta ilişkin farkındalığın gündemde olduğunu göstermektedir. Kısacası, öğrencilerin yanıtları Yeager ve Foster'ın (2001) tarihsel empatinin oluşumu için ifade ettiği, çeşitli tarihsel kanıt ve yorumların analizi ile elde edilen verilerin ışığında tarihi yeniden canlandırma ve kendi anlatısını oluşturma aşamalarını da kapsadığını göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Eğitimin amacı, bilgiyi işleyerek öğrencide beceri temelli ürün oluşturmak olmalıdır. Öğrencinin oluşturacağı ürün Sosyal Bilgiler ya da Tarih dersinde Mübadeleye ilişkin kitap kapağı tasarlamak veya kitabın Önsözünü yazmak şeklinde olabilir; ya da Mübadele sürecinde yolculuğun günlüğünü tutmak gibi. İşte öğrencinin bu ürününe öğretmen/veli tarafından denilecek "aferin, çok güzel olmuş, bravo" gibi beğeniler sıklaştıkça hem öğrencide "yapabiliyorum" duygusu oluşacak hem de bunun sonu özgüven ve kişiye ait değerler silsilesinin oluşumu ile bitecektir. Öğrenci tarihle ilgili metoda dayanan yorum yapabildiğini görebilecek, bireysel değer iskeleti sürekli gelişebilecektir. En önemlisi de, Sosyal Bilgiler ya da Tarih dersinin ezberle özdeşleşen, içinde beyin yer almıyormuş izlenimi veren 'makus talihi' ortadan kalkabilecektir. Çünkü 'iyi niyetli' kanıt temelli öğrenme merkezinde hazırlanan bir tarih dersinin ezber olma olasılığı olanaksızdır. İnsanın süreç içerisindeki öyküsünün anlatıldığı bir dersin ezber olabilme olasılığı var mıdır, bu olanaklı mıdır?

Bu çalışma da bir daha göstermektedir ki, tarihsel ya da sosyal olaylara zihinsel işlem ve duygu/insani boyutu katabilmenin kritik boyutu, Tarih ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında "kanıt temelli öğrenme"nin alt yapısını oluşturmaktır. Çünkü sistemin/rejimin/hükümetin/Milli Eğitim Bakanlığı'nın/Talim ve Terbiye Kurulu'nun/ders kitabı yazarının/öğretmenin sunduğu ya da sunacağı tekil bakış açılarından, alternatifi olmayan 'makbul' yorumlardan "tarihsel bilinç" oluşması çok da olanaklı değildir. Çoklu bakışa dayanmayan tekil dayatmalar, niyet ne olursa olsun, aslında kendi içinde propaganda unsurları taşımaktadır. Bu anlamda Çocuk Hakları Evrensel Beyannamesi'ne eklenmesini önerdiğim bir ilave madde de "çocukların/gençlerin sosyal ya da tarihsel olaylara ilişkin çoklu bakış açılarını öğrenme hakkı" şeklindedir; konu ne olursa olsun. Çünkü hiçbir kurum ya da yapının çocuğun/öğrencinin bilincinden bir başka bakış açısını saklama/yok gösterme hakkı olmamalıdır. Bir diğer bakış açısının ders kitabında sunumu aynı zamanda en az iki bakış açısını karşılaştırma, yani zihinsel ve duyuşsal işlem sürecini de kendiliğinden ortaya çıkaracaktır. Bu anlamda propaganda merkezli tekil bakış açılarıyla öğrencinin kendini bilişsel ve duyuşsal açıdan geliştirme hakkı da doğal olarak elinden alınmaktadır; ta ki bir başka kitapta okuyuncaya ya da televizyondaki tarihsel dizide izleyinceye dek. Kanıt temelli öğretimin sınıf içi uygulamalarına dair üç önemli ilke vardır ve bunlar esasında sosyal bilimlerin / bilimcinin araştırma alışkanlıklarını kazandırmayı amaçlar (Nichol, 1996):

- Öğrencilerin tarihçilerin "ne" yaptığını anlamasını sağlamak
- Öğrenciye tarihçinin yaptığını kısmen ya da tamamen yaptırmak
- Öğrencilere geleceğin tarihçileri gibi muamele etmek

Bu çalışma, bu öğrencilerle ilk kez uygulanmasına karşın, ortaokul öğrencileri kendilerine sunulan tarihsel kanıtları incelemiş, analiz ederek kişisel yorumlarının oluşmasında ve olayla ilgili

ürün oluşturma sürecinde kullanmışlardır. 8. Sınıfların büyük bir bölümü mübadelenin gerekliliğini savunurken (N=14); 5. sınıfların önemli bir bölümü ise (N=11) mübadelenin yapılmaması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda 5. sınıfların tutumuna dair şu yorumlar yapılabilir: Konu alanına –müfredat kaynaklı- uzak oluşları, içinde bulundukları gelişimsel dönem münasebeti ile olaya daha duygusal yaklaşmaları kararlarını etkilemiştir. Yine benzer sebeplerle 5. sınıf öğrencileri farklı görüş geliştirme ya da görüşlere karşı anti tez üretme noktasında bazı sıkıntılar yaşadılar. İki sınıf düzeyine ait günlük etkinlikleri ele alındığında, derecelendirme ölçütlerine göre «çok nitelikli» kategorisindeki ürünlerin sayıca 8. sınıflarda daha çok olduğu görülmektedir (N=14). Öğrencilerin içinde bulundukları döneme bağlı olarak, kendilerini sözlü olarak ifade etme becerileri göz önüne alındığında çok şaşırtıcı bir sonuç değildir. Ancak dereceli puanlama anahtarında yer alan kriterleri oldukça iyi barındıran 5. sınıf etkinlikleri de azımsanamaz (N=7). Görsel ürün koyma noktasında ise; (kitap kapağı tasarlama) 5. sınıf öğrencileri daha istekli idiler. Bu çalışmada hem 5. sınıf hem de 8. sınıf öğrencileri; Mübadelenin gerekliliğine/gereksizliğine ilişkin birbirinden çok farklı bakış açıları türetmişlerdir. Yanındaki arkadaşının kendisinden farklı düşünebileceğini, "Bence" ile başlayan açıklamaların/yorumların kendiliğinden demokratik bir bakışın ürünü olacağını görebilmişlerdir. Mübadele olayına hem mantıklarıyla hem de duygularıyla bakabilmişlerdir. Olanak tanındığında öğrenciler, kanıt temelli öğrenmenin temel ruhu olan "küçük bir tarihçi" işlevini yüklenebilmişlerdir. Bir diğer ifadeyle öğrenciler kelimenin tam anlamıyla "tarih yazmışlardır". Uzman ve uzmanlık fetişizmine düşmeden, metodolojisinin temel ilke ve kavramlarını bilgi temelinde işe koşarak herkesi tarih yazmaya davet eden bir yaklaşımdır kanıt temelli öğrenme. Umarım bir gün Sosyal Bilgiler ve Tarih ders kitaplarımızda 'Türk usulü olmayan' kanıt temelli bakış açısını görebiliriz. Belki de bir gün …

Kaynakça

Blanchard, R. (1925) "The Exchange of Populations between Greece and Turkey", *Geographical Review*, 15, (3), ss. 449-456.

Kabapınar, Y. (2015) *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati (Kitap Editörü)*. Ankara: PegemA.

Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi (Kitap)*. Ankara: PegemA.

Kabapınar, Y. (2012). Üniversite Düzeyindeki İnkılap Tarihi Derslerine Farklı Bir Model İle Bakmak. *Toplumsal Tarih*. Sayı 227., ss. 80-86.

Nichol, J. (1996). *Tarih Öğretimi*. (M. Safran, Çev.). Ankara: Çağrı Matbaacılık.

Oran, B. (ed.) (2002), *Türk Dış Politikası: Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar*. İletişim Yayınları: İstanbul.

Sezer, S. (2012) *Lozan ve Mübadele*. T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi, Atatürk ilkeleri ve İnkılâp Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları: İstanbul.

Yeager, E. A., Foster, S. J. (2001) "Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding", *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (Editör: O. J. Davis ve ark.), Maryland: Rowman.

Zürcher, E.J. (2003) "Greek and Turkish Refugees and Deportees, 1919-1924", Web Erişim: www.transanatolie.com/english/ turkey/ turks/ottomans/ejz18.pdf.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖREME TARİHİ MİLLİ PARKININ KAYNAK DEĞERLERİ İLE İLGİLİ FARKINDALIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Ali MEYDAN
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

Özet

Günümüzde Kayalık Kapadokya olarak bilinen bölgenin merkezinde Göreme Tarihi Milli Parkı yer almaktadır. Kalkolitik çağdan beri sahip olduğu kaynak değerler, erozyon sonucu oluşan vadilerin ve peribacalarının korunma ve yaşam alanı oluşturan özellikteki yapısı ve hem tarihi hem de kültürel bir ortam olmasını sağlamıştır. Milli Park, UNESCO Dünya Miras Listesi, Açık hava müzesi, farklı derecelerde tarihi sit gibi farklı korunmaktadır. Bu statüler milli parkın sahip olduğu doğal, tarihi, kültürel yapısıyla Türkiye açısından dünyada en çok bilinen yerlerin başında gelirken, her yıl yaklaşık 2,5 milyon turiste de ev sahipliği yapmaktadır. Bu durum kaynak değerlerinin de hızlı bir şekilde tahrip olmasına neden olmaktadır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının Göreme Tarihi Milli Parkı'nın kaynak değerleri ile ilgili farkındalıklarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğrenim görmekte olan ve 'Çevre Eğitimi' dersi almış olan Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi öğrencileri oluşturmuştur. Örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmış ve ilgili literatür taranarak öğretmen adaylarının Göreme Tarihi Milli Parkı'nın kaynak değerlerini ortaya koyabilecek şekilde 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, Göreme Tarihi Milli Parkı, Kaynak Değerler

EVALUATION OF AWARENESS OF TEACHER CANDIDATES RELATED TO SOURCE VALUES OF THE GOREME HISTORICAL NATIONAL PARK

Abstract

Goreme Historical National Park is located in the center of the region known as Rocky Cappadocia. Source values that have existed since the Chalcolithic era have been the preservation of the erosion-causing valleys and fairy chimney, and the nature of the habitat and the historical and cultural environment. The National Park, the UNESCO World Heritage List, the open air museum, and the historic site on different levels are protected. It's natural to have the status of a national park, historical, cultural terms with Turkey while one of the most known places in the world, to approximately 2.5 million tourists each year to host. This causes the resource values to be destroyed quickly.In this research, it was aimed to reveal the awareness of teacher's candidate about the source values of Goreme Historical National Park. In the study, case study model was used as qualitative research methods. The study group of the research group created the students of Primary School Teacher Education, Science Education, Social Science Education who were studying in Nevşehir Haci Bektaş Veli University in 2017-2018 academic year and who took 'Environmental Education' course. As the sampling method, the sampling method of the objective sampling method is used. Interviews were used as a data collection tool and a semi-structured interview form consisting of 5 questions was developed to investigate the literature values of teacher candidates to reveal the source values of Goreme Historical National Park. A descriptive analysis approach was used in the analysis of qualitative data collected in the study

Keywords: Teacher candidates, Goreme Historical National Park, Resource Values

Giriş

Günümüzde Kayalık Kapadokya olarak bilinen bölgenin merkezinde Göreme Tarihi Milli Parkı yer almaktadır. Kalkolitik çağdan beri sahip olduğu kaynak değerler, erozyon sonucu oluşan vadilerin ve peribacalarının korunma ve yaşam alanı oluşturan özellikteki yapısı ve hem tarihi hem de kültürel bir ortam olmasını sağlamıştır. Milli Park, UNESCO Dünya Miras Listesi, Açık hava müzesi, farklı derecelerde tarihi sit gibi farklı korunmaktadır. Bu statüler milli parkın sahip olduğu doğal, tarihi, kültürel yapısıyla Türkiye açısından dünyada en çok bilinen yerlerin başında gelirken, her yıl yaklaşık 2,5 milyon turiste de ev sahipliği yapmaktadır. Bu durum kaynak değerlerinin de hızlı bir şekilde tahrip olmasına neden olmaktadır.

Yontulmuş kayalardan odalar, kiliseler, ilkel köyler, yer altı şehirleri ve peri bacaları denilen kaya oluşumları, Bölge'yi dünyanın en göz alıcı ve en büyük mağara yerleşimi komplekslerinden biri yapmaktadır. Bölge, jeolojik ve etnolojik açıdan ilginç olmakla beraber Hristiyan mabetlerinin karşılaştırılamaz güzellikteki dekorları, Kapadokya'yı ikonoklazm (dinî ikona ve diğer sembollere ya da anıtlara saldırı/725-842 yılları arası dönem) sonrası Bizans sanatının öncü örneklerinden biri yapmaktadır (unesco.org, 2018).

Nevşehir ve çevresi tarihi, kültürel yapısı, jeolojik ve jeomorfolojik oluşumları ve kaynak değerlerinin zenginliği açısından Türkiye açısından önemli alanlardan birisidir. Gözde bir turizm merkezi olan Nevşehir ve çevresi bir yandan da tarihi, kültürel ve doğal yapının tahribi ve geleceğinin tehdidi endişesiyle farklı statülerle korunmaktadır. Akesen'e (2009) göre kültürel ve doğal kaynakların hızlı bir şekilde zarar görmeye devam etmesi durumunda turizmin temelini oluşturan birçok kaynak yok olacaktır. Özellikle kitle turizminin yerel çevre ve toplum üzerindeki olumsuz etkilerinin farkına varılması daha sürdürülebilir nitelik taşıyan alternatif diğer turizm türlerine doğru bir arayışı teşvik etmiştir (Akesen 2009: 1368). Nevşehir ve çevresinin sahip olduğu doğal ve kültürel kaynak değeler, bölgeyi Türkiye ve dünya açısından önemli turizm merkezlerinin başında getirmektedir. Küçükaltın vd. (2011) göre turizmin doğal çevre kaynakları ile ilişkisi, çift yönlü bir ilişki şeklindedir. Bir yandan doğal çevre kaynakları turizm sektörü için temel girdiyi oluştururken, diğer yandan turizm faaliyetleri, doğal çevre kaynaklarının ekonomik faaliyetler amacıyla kullanılmasına yol açmaktadır. Başka türlü katma değer yaratamayacak ve atıl kalacak doğal çevre kaynakları, turizm faaliyetleri aracılığıyla ulusal ekonomiye gelir yaratmaktadırlar (Küçükaltan vd 2011: 159).

Günümüzde Nevşehir ve yakın çevresini ifade etmek için kullanılan Kapadokya'nın sınırlarını, İlkçağda güneyde Çukurova, doğuda Malatya, batıda Konya, kuzeyde Samsun, Amasya ve Sinop oluşturmaktaydı. Günümüzde Kapadokya Kırşehir, Nevşehir, Aksaray, Niğde ve Kayseri illerini kapsar. Ancak dar anlamda Kapadokya denilince akla Ürgüp, Göreme ve Avanos gelir. Bu bölge peribacası olarak bilinen jeomorfolojik oluşumlar nedeniyle birçok yerli ve yabancı turistin ilgisini çekmektedir. Ürgüp-Göreme yöresinin doğa turizminde başta gelen önemi, dünyada bu kadar geniş alana yayılmış, ender bir yer şekline sahip olmasıdır (Doğaner, 1995: 27).

Geçmişinde Hitit, Frig, Pers, Asur, Roma, Bizans, Selçuklu ve Osmanlı izlerini taşıyan Kapadokya, en az 4000 yıl öncesine kadar uzanan tarihiyle yörede önemli bir yere sahiptir. 1967 yılında İtalyanların Topaklı Höyüğünde yaptıkları kazılardan elde edilen bulgulara göre; Avanos'un tarihi Hititlere kadar uzanmaktadır. Hititler, Medler, Frigler, Asurlular, Persler, Keltler, Kapadokya Krallığı, Bizanslılar, Selçuklular ve Osmanlılar muhtelif sürelerle Nevşehir tarihinin değişik evrelerinde yer almışlardır (Güney vd. 1988; Demir 1995).

Kapadokya bölgesini üne kavuşturan özellikleri yoğun bir biçimde bir araya getiren Nevşehir yöresi 6 Aralık 1985 tarihinde UNESCO tarafından dünyanın olağanüstü güzellikte doğal ve kültürel yerlerinden biri kabul edilmiş ve "Dünya Doğal ve Kültürel Mirası"na katılmıştır (Tuncel 2000: 19). Daha sonra 2873 sayılı Milli Parklar Kanunu'nun yürürlüğe girmesi ile bölge, Bakanlar Kurulu'nun 30.10.1986 gün ve 86/11135 sayılı kararıyla Milli Park Alanı olarak ilan edilir (Eravşar 1996: 42-44). Yine Bakanlar Kurulu'nca, 30/8/1989 tarihli ve 89/14499 sayılı kararnamesi ile Nevşehir ve Çevresi Turizm Alanı olarak kararlaştırılmıştır. 1992 yılından itibaren kısa adı TUSAP olan Turizm Sektörü Ana Planı çalışmaları ile; çok boyutlu ölçeklenme ve kümeleme analizi gibi istatistiksel yöntemler kullanılarak 17 alt bölge elde edilmiştir. Bu ayrıma göre Nevşehir kendi basına bir bölge olarak (16. Bölge) değerlendirilmektedir (İlhan 1999).

Kapadokyanın kaynak değerlerini fiziki değerler ve kültürel değerler olarak ikiye ayırarak incelemek mümkündür.

Fiziki değerleri genel olarak volkan topografyası ve bu topografyanın akarsular tarafından aşındırılmasıyla oluşmuş, vadiler ve peribacaları oluşturmuştur. Tuncel'e (2000) göre volkanik faaliyetlerle Erciyes, Melendiz, Hasandağ ile bugün aşınımla ortadan kalkmış olan başka birçok merkezden çıkan malzeme kuzey-güney yönünde 170 km, batıdan doğuya 150 km kadar sürüp giden alanı biçimlendirmişlerdir (Tuncel 2000: 27). Volkanik faaliyet Üst Miosen'den Holosen'e kadar sürmüştür. Bu faaliyet sonucunda kalınlığı 400 metreye ulaşan tüf, tüfit, ignimbrit, kumtaşı, kiltaşı, kalker ve marnlardan oluşan Ürgüp Formasyonu olarak nitelendirilen volkanosedimenter birim oluşmuştur. Üst Pliosen-Pleistosen'de Kızılırmak ve kolları volkanik araziye yerleşerek kanyonlar oluşturmuş ve yamaçlarında peribacaları ile badlands topografyası gelişmiştir (Atalay 1987: 130).

Kültürel değerleri ise yeraltı şehirleri, kilise ve manastırlar, höyük ve Tümülüsler, kervansaraylar, camiiler, geleneksel mimari, çömlekçilik, bağcılık, halıcılık, çeşmeler gibi değerler oluşturmaktadır. Bu değerleri Kapadokya ve çevresinde oluşmasında milyonlarca yılın geçmesi gerekmiştir. Yaklaşık 11 milyon yıl önce başlayan volkanik faaliyetler ve sonrasında gerçekleşen flüviyal etkenler vadileri ve peri bacalarını ortaya çıkarmıştır. Hititlerle birlikte bölgede başlayan yerleşmeler ise Hıristiyanlığın bölgede yayılmaya başlaması ve daha sonra Nevşehirli Damat İbrahim Paşa dönemi ile farklı bir boyut kazanmıştır. Ancak Kapadokya ve çevresi tarihin hiçbir döneminde yoğun bir nüfus hareketine sahne olmamıştır. 1990'lı yıllardan sonra Türkiye'de turizm faaliyetlerinin artmasıyla birlikte Nevşehir çevresi gözde turizm merkezlerinden birisi olmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmen adaylarının Göreme Tarihi Milli Parkı'nın kaynak değerleri ile ilgili farkındalıklarının ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Öğretmen adaylarına göre Göreme Tarihi Milli Parkının kaynak değerleri nelerdir?

2- Öğretmen adaylarına göre Göreme Tarihi Milli Parkı'nın doğal oluşum özellikleri neler olabilir?

3- Öğretmen adaylarına göre Göreme Tarihi Milli Parkının Kültürel değerleri nelerdir?

4- Öğretmen adaylarına göre Milli Parkın kaynak değerlerini dünya perspektifi açısından önemi nedir?

5- Öğretmen adaylarına göre Göreme Tarihi Milli Parkının kaynak değerlerinin bölgenin kalkınması açısından önemi nedir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modelindedir. Durum çalışması doğal ortamlarda tek veya küçük bir gurubun sosyal olgusunu anlamayı amaçlayan bir araştırma stratejisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel durum çalışmasının en belirgin özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğrenim görmekte olan ve 'Çevre Eğitimi' dersi almış olan Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi anabilim dallarından toplam 35 öğrenci oluşturmuştur. Örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmış ve ilgili literatür taranarak öğretmen adaylarının Göreme Tarihi Milli Parkı'nın kaynak değerlerini ortaya koyabilecek şekilde 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır.

Bulgular

Göreme Tarihi Milli Parkının kaynak değerleri

Öğretmen adaylarının Göreme Tarihi Milli Parkının kaynak değerleri ile ilgili görüşleri analiz edilmiş ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.Öğretmen adaylarına göre Göreme Tarihi Milli Parkının kaynak değerleri

Görüşme sorusu 1: Göreme Tarihi Milli Parkının kaynak değerleri nelerdir?	***f***
Doğallığı	14
Tarihsel özelliği	11
Farklı toplumlara ev sahipliği yapması	9
Flora ve fauna zenginliği	9
Jeolojik ve jeomorfolojik yapısı	7
Peribacaları	6
Vadileri	6
Sit alanları	4
Yeraltı şehirleri	3

Öğretmen adaylarının Göreme Tarihi Milli Parkının kaynak değerleriyle ilgili görüşleri incelendiğinde, alanın koruma statüsüne ve UNESCO Dünya Kültür Mirasına alınmasına sebep olan değerleri ele aldıkları görülmektedir. Bölgenin doğallığı, tarihsel özellikleri, farklı toplumlara ev sahipliği yapması, flora ve fauna zenginliği, jeolojik ve jeomorfolojik yapısı, bu yapı içinde yer alan peribacaları ve vadiler ile kültürel değerlerden olan sit alanları kaynak değerler olarak dikkat çekmektedir.

Göreme Tarihi Milli Parkının doğal oluşum özellikleri

Öğretmen adaylarının Göreme Tarihi Milli Parkının doğal oluşum özellikleri ile ilgili görüşleri analiz edilmiş ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen adaylarına göre Göreme Tarihi Milli Parkının doğal oluşum özellikleri

Görüşme sorusu 1: Göreme Tarihi Milli Parkının kaynak değerleri nelerdir?	***f***
Peri bacaları temel oluşumlardır	15
Hasan dağı ve Erciyes'in volkanları oluşturmuştur	10
Dış kuvvetlerin etkisiyle oluşmuştur	8
İç ve dış kuvvetler etkendir	6
Rüzgârların aşındırması sonucu oluşmuştur	5
Akarsu aşındırması sonucudur	5
İklimi ve bitki örtüsü	4
Volkanik olaylar sonucu oluşmuştur	3

Öğretmen adaylarına göre milli parkın doğal oluşum özelliklerinin en dikkat çekici özelliği peri bacalarıdır. Yanlış bilinen bir durum olan Kapadokya'nın oluşmasında etken olan volkanik etkinliklerin Hasan dağı ve Erciyes olduğu yönündeki yaklaşım öğretmen adaylarının görüşlerinde de karşımıza çıkmaktadır. Hâlbuki Kapadokya'nın oluşmasında bu bölgede yer alan daha eski volkanik çıkış bölgelerinin etkisi çok daha fazladır. Diğer görüşler ise dış kuvvetlerin etkisi, iç ve dış kuvvetlerin birlikte etki etmesi şeklindedir. Rüzgârların aşındırmasının bölgeyi oluşturması da doğru bilinen yanlışlardandır ki, bölgeyi şekillendiren ana dış kuvvet flüvyal etkiler ve sellenmedir. Bölgenin diğer doğal oluşum özellikleri akarsu aşındırması, iklimi ve bitki örtüsünün etkisi ile volkanik olayların sonucu gibi etkenler de öğretmen adaylarının görüşleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Göreme Tarihi Milli Parkının kültürel değerleri

Öğretmen adaylarının Göreme Tarihi Milli Parkının kültürel değerleri ile ilgili görüşleri analiz edilmiş ve Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3.Öğretmen adaylarına göre Göreme Tarihi Milli Parkının kültürel değerleri

Görüşme sorusu 3: Göreme Tarihi Milli Parkının kültürel değerleri nelerdir?	***f***
Kiliseler	18
El sanatları	15
Dini mekanlar	14
Yeraltı şehirleri	11
Peribacaları	9
Vadiler	6
Geleneksel kültür	4
Tarihi yapılar	2

Tablo 3 incelendiğinden öğretmen adaylarının milli parkın kültürel değerleriyle ilgili görüşleri arasında kiliseler, el sanatları, dini mekanlar, yeraltı şehirleri, geleneksel kültür ve tarihi yapıların yer aldığı görülmektedir. Peribacaları ve vadiler ise oluşum bakımından doğal oluşumlar olmasına rağmen, kullanım bakımından farklı şekillerde değerlendirildiklerinden dolayı kültürel unsurlar arasında ele alınmıştır.

Göreme Tarihi Milli parkının kaynak değerlerinin dünya perspektifinden önemi

Öğretmen adaylarının Göreme Tarihi Milli Parkının kaynak değerlerinin dünya perspektifinden yorumlanması analiz edilmiş ve Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4.Öğretmen adaylarına göre milli parkın kaynak değerlerinin dünya perspektifinden önemi

Görüşme sorusu 4: Milli Parkın kaynak değerlerini dünya perspektifi açısından önemi nedir?	***f***
UNESCO Dünya kültür mirası	17
Farklı unsurların iç içe olması	14
Tarihi, coğrafi, kültürel özellikler bir arada	11
Hristiyan kültürünün önemli bir merkezi	8
Önemli bir turizm merkezi	2

Tablo 4 incelendiğinden öğretmen adaylarına göre Göreme Tarihi Milli Parkının kaynak değerlerinin dünya perspektifi açısından öneminde en çok ele alınan hususun UNESCO dünya kültür mirası olması olduğu görülür. Farklı unsurların iç içe olması ve tarihi coğrafi, kültürel özelliklerin bir arada olması, Hristiyan kültürünün önemli bir merkezi olması ve önemli bir turizm ve merkezi olması da dünya perspektifinden öneminin ortaya konulması açısından ele alınmıştır.

Milli Parkın kaynak değerlerinin bölgenin kalkınması açısından değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarının Göreme Tarihi Milli Parkının kaynak değerlerinin bölgenin kalkınması açısından görüşleri analiz edilmiş ve Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen adaylarına göre milli parkın kaynak değerlerinin bölgenin kalkınması açısından önemi

Görüşme sorusu 5: Milli Parkının kaynak değerlerinin bölgenin kalkınması açısından önemi nedir?	***f***
Her yıl turist akınına uğraması	18
Farklı kültürlerin tanınması	12
Bölgenin nüfusunun artması	9
Bölgeye olan yatırımların artması	6
Turizm şirketlerinin katkı vermesi	3
Balon şirketlerine katkısı	3

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde Göreme Tarihi Milli Parkının kaynak değerlerinin bölgenin kalkınması açısından pek çok öneminin olduğu ortadadır. Bu bakımdan bölge her yıl milyonlarca turistin akınına uğramaktadır. Ayrıca farklı kültürlerin tanınması, bölgenin nüfusunun artması, bölgeye olan yatırımların arması da bölgenin kalkınması açısından önemli görülmektedir. Turizm şirketleri ve bu şirketlerin en dikkat çekicilerinden balon şirketleri de bölgenin kalkınması açısından önemli olarak ele alınmıştır.

Sonuç

Kapadokya ve çevresinde yaklaşık 11 milyon yıl önce başlayan volkanik faaliyet yakın zamana kadar etkisini sürdürmüş, mevsimlik yağışlar sonucu oluşan sellenme de topografyayı şekillendirerek vadiler ve peri bacalarının hakim olduğu badlands topografyasını oluşturmuştur. Bu bölgede Hititlerden itibaren başlayan yerleşme, Hristiyanlığın bölgeye gelmesiyle vadiler ve peribacaları farklı bir boyutta kullanılmaya başlanmış, Selçuklular döneminde Türklerin hakimiyetine giren bölgede Damat İbrahim Paşa'ya kadar önemli bir yatırım faaliyeti gözükmezken, bu dönemden itibaren önemli bir merkez haline gelmiştir. Topografyanın ve iklim özelliklerin ortaya koyduğu şartlar doğrultusunda yerleşim özellikleri ve ekonomik etkinlikler ortaya çıkmış, çanak-çömlekçilik, bağcılık önemli hale gelmiştir. Turizmin dünyada önemli bir sektör olarak ortaya çıkmasından sonra ise bir yandan da turistik alanların korunması olgusu ortaya çıkmış, koruma statüleri ile pek çok bölgenin yanı sıra Kapadokya da ulusal ve uluslararası farklı statülerle korunmaya başlanmıştır. UNESCO Dünya Kültür mirası, Milli Park, Açık Hava Müzesi, doğal ve tarihi sit alanı gibi statüler ilk akla gelenlerdir.

Turizm bir ülke veya bölgenin ekonomik, sosyal ve çevresel gelişimine önemli katkılar sağlayabilir. Bu nedenle, ulusal kalkınma çabasının bir parçası olarak turizm gelişimi de bilinçli, yönteme dayalı ve planlı bir şekilde yürütülmelidir (Kuntay 2004). Turizm yönetimi faaliyeti turizm planlaması ile

başlar. Turizm yönetiminin diğer fonksiyonları turizm planlamasının bir devamıdır ve turizm planlamasına dayanır. Turizm bölgesinde insanların ve diğer kaynakların nasıl örgütleneceği ve örgütlerin görevi turizm planlamasına bağlı olduğu için kaynakların başarılı bir şekilde kullanılması turizm planlamasının yapılmasına bağlıdır (İlhan 1999). Turizmi planlamadaki temel hedef, turizm olası tüm olumsuz etkilerinden kaçınmak, olumlu etkilerini arttırmaktır. Coğrafya ve turizmin birçok bakımdan ortak özelliklere sahip olması ve benzerlikler taşıması nedeniyle, ikisinin buluştuğu alanlardan birisi de turizm planlamasıdır. Planlamanın turizme çok büyük yararları vardır. Bunların başında doğal ve kültürel mirasın korunmasına katkısı, turizmden maksimum düzeyde sosyo-ekonomik kazancın elde edilmesinde önemli bir rol oynaması gelir. Planlama yapılmadığı takdirde doğal, kültürel ve tarihsel kaynakların tahribi, kirlenme, kalabalık, trafik sorunları, kültürel kimlik kaybı, turizm pazarlarının iyi değerlendirilememesi, koordinasyon ve eş güdüm eksikliğinin olumsuz sonuçları, hizmet kalitesinin bozulması, çekiciliklerde ve etkinliklerde azalma, sezon yoğunluğu ve kalış süresinin kısalması vb. sorunlar ortaya çıkmaktadır (Soykan 2000: 53).

Kapadokya'da çanak-çömlek imalatı başta olmak üzere turizm sahalarına ilgi duyarak gelen yabancı turistlerin sayısının artması, konaklama tesislerine olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Başlangıçta yöre halkı evlerini pansiyona dönüştürmüşse de turist sayısındaki artışla bu çözüm yetersiz kalmıştır. Böylece büyük konaklama tesisleri yapılmaya başlamıştır (Yıldırım 2006).

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki bulgulara ulaşıldığı görülmektedir:

- Sınıf öğretmeni adaylarının farkındalığı biraz daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Kapadokya'da yaşanmasına rağmen kavram yanılgılıları ve yanlış bilgilere rastlanmaktadır.
- Doğal ve kültürel ögeler birbirine karıştırıldığı görülmektedir.
- Koruma statülerinin çok fazla bilinmediği ya da farkında olunmadığı görülmektedir.
- Gelir getirici etkenlerin başında yer alan turizmin bölge halkına çok fazla getirisi olmadığı ve doğal ve kültürel anlamda olumsuz etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.
- Yapılması gerekenin doğru tanıtım ve doğru planlama olduğu ortadadır.

Kaynakça

Akesen, A. (2009). Sürdürülebilir Turizm Yaklaşımında Ekoturizmin İşlevsel Önemi. 10. Ulusal Turizm Kongresi. 21-24 Ekim. Mersin.1365-1374.

Atalay, İ. (1987). Türkiye Jeomorfolojisine Giriş. İzmir. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Yayınları 9.

Demir, C. ve Çevirgen, A. (2006). Ekoturizm Yönetimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Demir, Ö. (1995). Kapadokya Medeniyetin Beşiği. Nevşehir: Demir Yay.

Doğaner, S. (1995). Peribacalarının Turizm Bakımından Önemi. Türk Coğrafya Dergisi 30: 25-39. İstanbul.

Eravşar, O. (1996). Kapadokya'da İnsan Yerleşim Alanları ve Sorunları. Nevşehir: Kapadokya Vakfı Yay.

Güney, E., Güney, H., Güney, S., Güney, H. (1988), Nevşehir İli Kapadokya. Mersin: Yeni Cenup Ofset.

İlhan, İ. (1999). Bölgesel Turizm Planlaması Modeli ve Nevşehir Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniv. Sos. Bil. Enst., Turizm İsletmeciliği Anabilim Dalı. İzmir.

Kuntay, Orhan (2004). Sürdürülebilir Turizm Planlaması. Alp Yayınevi. Ankara

Küçükaltan. D. ve Yılmaz. İ. A. (2011). "Sürdürülebilir Turizm Bağlamında Ekoturizmin İğneada Ölçeğinde Uygulanabilirliği" 12. Ulusal Turizm Kongresi Bildiriler Kitabı. Akçakoca. 157-167.

Soykan, F. (2000). "Turizm Coğrafyası ve Turizm Planlaması". Ege Coğrafya Dergisi 11: 39-55. İzmir.

Tuncel, M. (2000). Oluşum Çağları: Yanardağların Armağanı Kapadokya. Editör: Metin Sözen, İstanbul: Ayhan Şahenk Vakfı. 16-43.

Yıldırım, Y. (2006). Avanos Kenti. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üni. Sos. Bil. Enst. Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı. Erzurum.

Demirçivi B. M. (2017). Göreme Millî Parkı ve Kapadokya Kayalık Bölgeleri'ne İlişkin UNESCO Raporu Değerlendirmeleri ve Öneriler, Turizm Akademik Dergisi, 4 (2), 91-106.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

http://whc.unesco.org/en/list/357 (erişim tarihi: 15.06.2018)

KİMYA ÖĞRETMEN ADAYLARININ YEREL VE SÖZLÜ TARİHLE İMTİHANI: PERİYODİK CETVELDEN ÖTE BİR YAŞAM DA VARMIŞ

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

Marmara Üniversitesi, Türkiye

Larissa UYAR, Büşra UBUZ, Aslı ÇELİK

Marmara Üniversitesi, Türkiye

Özet

Evrensel ya da ulusal tarihin ötesinde, yerel tarih bir şehrin ya da ilçenin tarihini ve akla gelebilecek tüm kültürel özelliklerini incelemeyi kapsamaktadır. Benzer şekilde geçmişteki yaşam biçimleri, kadınların yaşamı, eğitim, yeme içme, gelenekler görenekler, eğlenme biçimleri, bayram kutlamaları, kıtlık, hastalık, doğal afetler gibi konular sözlü tarihin konu kapsamı içindedir. Yeni olması nedeniyle yerel ve sözlü tarih öğretimi, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde etkin kullanılmamaktadır. Böylesi çalışmalar sadece tarih öğretmenliği adayları için geçerli olmamalıdır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, Kimya Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına sözlü ve yerel tarihi tanıtmak, proje yapmalarını ve süreci değerlendirmelerini sağlamaktır.

Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması desenine göre şekillenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Üniversitesi 3. sınıf Kimya Öğretmen adayı 13 öğrenci oluşturmaktadır. Konulardan bazıları; "Eminönü'ndeki Hanlar ve İşhanları", "Ermenilerde Kız İsteme ve Düğün Gelenekleri", Tarihi Süreçte Vefa Bozacısı'dır. Araştırmanın veri toplama araçları arasında "yazılı yerel/sözlü tarih ödevleri", öğrenci ve araştırmacı günlükleri yer almaktadır. Öğrenciler tarafından hazırlanan yazılı ödevler geliştirilen rubrik temelinde analiz edilecektir. Diğer veri toplama araçlarının analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Analiz süreci öğretmen adaylarının projelerini çok nitelikli olarak gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Yerel tarih, Sözlü tarih, Kimya öğretmen adayları

LOCAL/ORAL HISTORY PROJECTS OF CHEMISTRY TEACHER CANDIDATES: THERE IS A LIFE BEYOND PERIODIC TABLE

Abstract

Beyond world or national history, local and oral history includes examining the history of a city or a city and all the cultural features that may come to mind. Likewise, topics such as past lifestyles, women's life, education, eating and drinking, traditions, fun, festivals, famine, disease, natural disasters are subject to oral history. Because of its newness, local and oral history teaching is not used effectively at secondary, high school and even university level. Such studies should not apply only to candidates for history teaching. The purpose of the research in this framework is to introduce oral and local history to the teacher candidates who are studying in Chemistry Teacher Department and to provide project evaluation and process evaluation.Research is a qualitative research and is shaped by the design of action research. The study group of the study is composed of 13 students from Marmara University, 3rd grade Chemistry Teacher candidates. Some of the topics studies are; "Hamams and Historical Trade Centers (İşhanları) in Eminönü", "Girls' Wishes and Wedding Traditions in Armenians", "Vefa Bozacısı in Historical Period" and "The İnönü Stadium". The data collection tools of the research include "written local/oral history projects", student and researcher diaries. Written assignments prepared by the students will be analyzed on the basis of rubrics developed. In the analysis of other data collection tools, content analysis was used as one of the qualitative data analysis methods. The analysis shows that the prospective teacher candidates perform their local history, oral history projects very well.

Keywords: Local history, Oral history, Chemistry prospective teachers

Giriş

Problem Durumu

2005 yılında gerçekleştirilen öğretim programı değişikliği tarih eğitimine yeni öğretim yöntem ve yaklaşımlarını da kazandırdı. Bunlardan bazıları, kanıt temelli öğrenme, tarihsel empati, aile tarihi, eşya tarihi, yerel tarih ve sözlü tarihtir. Devlet, siyaset, savaş, kral, padişah, sadrazamların tarihi gibi büyük anlatıların ötesinde, mikro tarih de denilebilecek bu konular okul düzeyindeki tarih derslerinin de konusu haline gelmiştir (MEB, 2004). Nitekim bu yaklaşımlar bir başka isimlendirme ile "okul dışı öğrenme" olarak da tanımlanmıştır (Şimşek, Kaymakçı, 2015; Danacıoğlu, 2002). Bu okul dışı öğrenme etkinliklerinden ikisi de yerel tarih ve sözlü tarihtir.

Hangi ilde görev yapıyorsanız, o yörenin önemli bir tarihsel eserinin, yolunun, garının, hanının, hamamının, o ilde/kasabada yaşamış bir devlet adamı/bilim adamı/şairin yaşamının, uzun zamanlardan beri devam eden bir gelenek ve göreneğin ya da batıl inancın, yöresel yemeklerin, halı ya da elbise motiflerinin tarihine ilişkin bir çalışma öğrenciler ile gerçekleştirilebilir. Böylesi bir tarihsel eser temelli çalışmada eser üç boyutta incelenebilir. Bunlar;

1. *Tarihsel eserin geçmişine ilişkin veriler:* Bu boyutta incelenen eserin tarihsel öyküsünün ne olduğu, ne zaman, kimin tarafından hangi amaçlarla yapıldığı araştırılır. Yazılı kaynaklar, akademik kitaplar, hatıratlar, ulusal ve yerel gazetelerden yararlanılır; geçmiş ve günümüze ilişkin o tarihsel değerin fotoğrafları bulunmaya çalışılır. Yine bu bağlamda, olanaklı ise, incelenen dönem/eser/kişi ile ilgili çalışan akademisyenler ya da araştırmacılarla da görüşmeler gerçekleştirilebilir.
2. *Tarihsel eserin fiziksel durumuna ilişkin veriler*: Bu boyut için öğrencilerin bizzat bu yerel tarih değerini gidip ziyaret etmeleri, incelemeleri ve gerekmektedir. Bu aşamada öğrencilerden bu yerel tarih eserine,

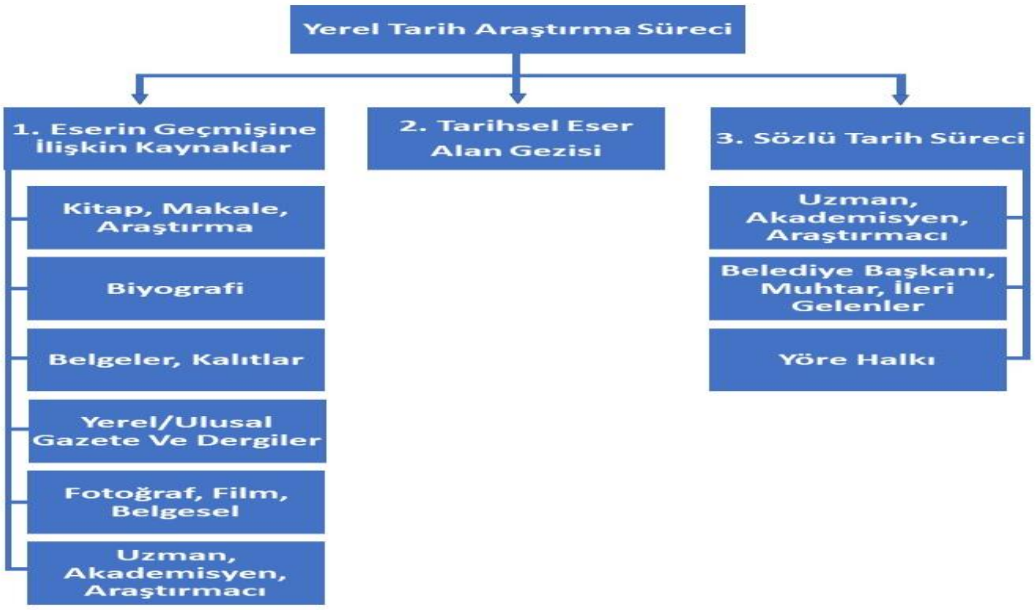
'bakmaları + görmeleri + hissetmeleri + düşünmeleri'

beklenmektedir. Bir anlamda bu esere dokunarak zaman içinde geçirmiş olduklarını ve bölge için neden saygıya değer olduğunu duyumsamaları umulmaktadır. Eserin mimari özellikleri, hangi malzemeler kullanılarak yapıldığı, günümüzdeki benzerlerinden farklarının neler olduğunun saptanması da gerekmektedir. Yine incelenen eserdeki zaman içindeki yıpranmaların var olup olmadığı, bakım(sızlık) durumu, yapılmışsa restorasyonun olumlu ve olumsuz izlerinin neler olduğu, eserin çalışan çalışmayan parçalarının olup olmadığının gözlenmesi ve rapor edilmesi beklenmektedir.
3. *Tarihsel eserin oluşturduğu duygu ve düşüncelere ilişkin veriler*: Bu aşama hem bilişsel hem de duyuşsal boyutları kapsamakta olup, veri kaynakları olarak ikiye ayrılmaktadır.

a. Bölge halkının duygu ve düşüncelerine ilişkin veriler: Bu basamak, yerel tarih araştırmalarının bünyesinde doğal olarak yer alan 'sözlü tarih' sürecine karşılık gelmektedir. Öğrencilerin yerel tarih araştırmalarında toplamaları gereken verilerden biri de inceledikleri eserin o yörede yaşayanlara ne anlam ifade ettiğinin saptanmasıdır. Sıradan insanlar, belirli meslek sahipleri, yerel tarihçiler/araştırmacılar, muhtar, belediye başkanı, yörenin ileri gelenleri gibi kişiler bu görüşmelerde yer alabilirler. Yöre halkıyla gerçekleştirilen bu görüşmeler, o tarihsel eserle ilgili kişilerin 'farkındalıklarını' gündeme getirdiği gibi, 'farkında olmayışları' da saptayabilir. Bazen yıllarca o yörede yaşasa bile kişiler o tarihsel esere/değere bakıp göremeyebilir, görüp hissedemeyebilir de. Bu çerçevede yöre halkıyla *önceden hazırlanmış sorular temelinde* sözlü tarih görüşmeleri yapılır; bakış açıları, anıları ile duygu ve düşünceleri öğrenilmiş olur. Bu genellikle belli bir yaş üstündeki yöre halkından kişilerle (40 yaş üstü gibi) gerçekleştirilir. Çünkü bu yaş kuşağındakiler, o yörede olan

değişimi ve sürekliliği daha iyi algılayabilirler. Böylelikle genç öğrencilerle görece daha olgun yöre halkı arasında da bir iletişim ve etkileşim de gerçekleşmiş olur. Bu da kuşaklar arası anlayışı besler, kuvvetlendirir.

b. Öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerine ilişkin veriler: Bu basamak, bir bakıma öğrencilerin inceledikleri eser ile 'tarihsel empati kurma süreci' olarak da görülebilir. Eserin yarattığı duygu, düşünce, coşku, heyecan, ataya saygı, eserin öğrenciler ve yöre için anlam ve önemi, korunması için yapılabilecekler bu bölümde incelenebilecek konular arasındadır. Eseri yapanlarla, eserin kendisi ve değeriyle, toplum için ifade ettikleriyle saygı temelli bir ilişkilenme sürecidir bu basamak. Bir bakıma bilinç ve farkındalık basamağıdır ve çevresindekilere de bunu yansıtma isteği olarak da kendini gösterebilir. Bir anlamda sahiplenme temelli yapılandırılmış bir tarihsel bilinci ifade etmektedir (Kabapınar, 2014; Kabapınar, 2015). Yerel tarih araştırma sürecinin bütünü aşağıdaki şemada özetlenmiştir (Kabapınar, 2018).



Tablo 1. Yerel Tarih Araştırma Süreci

Tıpkı yerel tarih gibi sözlü tarih de başlı başına akademik tarihçilerin etkinlik alanlarından biri olagelmiştir. Yine sözlü tarih, kendi başına okul düzeyinde de proje temelli bir faaliyet ya da öğrenme süreci olarak işlev görmektedir. Buna ek olarak, sözlü tarih çalışması, bir yerel tarih etkinliğinin içinde bir basamak ya da veri elde etme yollarından biri olarak da görülmektedir. Bu anlamda yerel tarih çalışmasında yerel halk, muhtar, belediye başkanı ya da yörenin ileri gelenleriyle, o yerel tarih değerinin anlam ve önemi noktasında sözlü tarih çalışması yapılması bir gerekliliktir. Bu aşamada sözlü tarih boyutu, yerel tarih projesinin bir parçası ya da bütünleyicisi olarak işlev görmektedir. Sözlü tarih çalışması çerçevesinde geçmişteki yaşam biçimleri, ev içindeki yaşam, çocukların yaşamı, kadınların yaşamı, eğitim, yeme içme, gelenekler ve görenekler, eğlenme biçimleri, bayram kutlamaları, kıtlık, hastalık, doğal afetler, çalışma hayatı gibi konularda sözlü tarih çalışması yapılabilir. Detay vermek gerekirse, öğrencilerin inceleyeceği konulardan ikisi zaman içerisinde oyun ve oyuncak ile evlilik ve düğün törenleri olabilir. Sözlü tarih araştırmalarında temel kavramlar da "değişim ve süreklilik" olmaktadır. Buna karşılık yerel tarih çalışmasının içerisindeki sözlü tarih

etkinliğinde ise "değişim ve süreklilik" kavramlarına ek olarak o yerel tarih konusunun/değerinin *o bölge için ifade ettiği anlam, duygu ve düşünce boyutlarında* da incelenmektedir. Aşağıda, olası bir sözlü tarih konusunun aşamaları hakkında açıklamalara yer verilmiştir (Kabapınar, 2014):

1. Hazırlık aşaması: Konunun belirlenmesi, Birinci/ikinci el kaynakların incelenmesi, Görüşme yapılacak kişinin/kişilerin belirlenmesi. Görüşme sorularının belirlenmesi
2. Uygulama aşaması: Belirlenen soruların sorulması ve yanıtların kaydedilmesi, kaydedilen verilerin çözümlenmesi
3. Rapor edilme aşaması: Kaydedilen verilerin çözümlenmesi, verilerin düzenlenmesi, birinci/ikinci elden kaynaklarla karşılaştırılması/desteklenmesi, raporun yazılması
4. Sunum aşaması; Hazırlanan çalışmanın öğrencilere/velilere sunulması

Özellikle ifade edilmelidir ki yerel tarih içerisindeki sözlü tarih çalışmalarında "hazırlık aşaması"ndaki konunun belirlenmesine gerek yoktur. Üçüncü basamak olan "rapor edilme aşaması"nda da sözlü tarihten elde edilen veriler, yerel tarihin diğer verilerini desteklemek için kullanılır.
Okul düzeyinde bir öğretim, araştırma, proje yöntemi olarak yerel tarih ve sözlü tarih çalışmaları ilk kez 2005 yılı öğretim programları ile Türkiye'deki okul sisteminde kendine yer bulabilmiştir. Anlaşılan odur ki bu yer buluş 2017 öğretim programı ile artarak devam etmektedir. Nitekim daha ilkokulun ilk yıllarındaki Hayat Bilgisi dersinin öğretim programında "öğrenmenin sadece okul mekânları veya sınıflarla sınırlı olmadığı, bütün hayatı kapsadığı fikri" (MEB; 2017a, s.4) merkeze alınmış, Öğretim Programının genel amaçlarından biri olarak da "Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır" (s.5) düşüncesi ifade edilmiştir. Yine "dikkat edilmesi gereken hususların" 1. maddesinde şunlar ifade edilmiştir (s.11);

> *1. Dersin işlenişinde okul içi ve okul dışı uygulamalar yapmaya özen gösterilmelidir. Özellikle ilgili kazanımlarda sözlü tarih, yerel tarih, müze gezileri, doğa eğitimi, resmî kurum ve kuruluşlarla özel kurum ve kuruluşları tanıma gibi okul dışı uygulamalar önemsenmeli ve bu doğrultuda önceden planlanan öğrenci merkezli etkinlikler gerçekleştirilmelidir.*

Görüldüğü üzere, hem sözlü tarih hem de yerel tarih ilk iki sırada ifade edilmiştir. Bu durum, programın yerel ve sözlü tarihe verdiği önemin bir başka göstergesi olarak yorumlanmalıdır. Aşağıda Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın 1, 2 ve 3. sınıfında yer alan yerel tarihle ilgili kazanımlardan bazılarına yer verilmiştir (MEB, 2017a):

HB.1.5.1. Yaşadığı yeri bilir.
Aile büyüklerinden, yaşadıkları yerin (mahalle/köy/ilçe/il) isimleri, yetiştirilen ürünler vb. belirgin özellikleri hakkında bilgi edinmeleri istenir.
HB.1.5.2. Yakın çevresindeki tarihî, doğal ve turistik yerleri fark eder.
İlkokul 2. sınıf seviyesinde öğrencilerden; okulun yakın çevresini tanıma, yakın çevresindeki kültürel miras ögeleri gibi konular hakkında bilgi, beceri ve değer sahibi olmaları beklenmektedir.
HB.2.5.6. Yakın çevresindeki kültürel miras ögelerini araştırır.
Gelenek ve görenekler, yemek, giyim, kuşam, müzik ve yöresel oyunlar ile ilgili araştırma yapmaları sağlanır.
HB.3.1.5. Okulunun tarihini araştırır.
Okulunun başarıları ve mezun olan önemli kişiler gibi konular üzerinde durulur.

HB.3.2.1. Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır.
Aile büyüklerinin doğdukları ve büyüdükleri yerler, yapmaktan hoşlandıkları işler, oynadıkları oyunlar ve dönemin teknolojik imkânları gibi konular ele alınır.
HB.3.5.3. Yakın çevresinde yer alan tarihî, doğal ve turistik yerlerin özelliklerini tanıtır.
Yakın çevresinde bulunan cami, çeşme, han, hamam, müze, kale, tarihî çarşılar, köprüler, millî parklar vb.yerler hakkında araştırma yaptırılarak sınıfta arkadaşlarıyla paylaşması sağlanır.

Hayat Bilgisi dersinin ardından devam eden Sosyal Bilgiler dersinde de yerel tarih ve sözlü tarihe olan vurgu devam etmektedir. Nitekim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında özellikle 7. sınıf basamağı için şunlar ifade edilmiştir (MEB, 2017b);

> *7. Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) Pazar yerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir. (s. 13)*

Görüldüğü üzere, doğrudan yerel tarih ya da sözlü tarih adı geçmese de incelenmesi önerilen alanlar genellikle yerel tarihin konu kapsamı içerisindedir. Bu çerçevede Sosyal Bilgiler derslerindeki yerel ve sözlü tarihe ilişkin kazanımlar da aşağıdaki gibidir.

SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak ailesinin geçmişine dair soyağacı oluşturur.

SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan ögeleri araştırarak örnekler verir.

Yakın çevresinde yer alan bir müze, cami, türbe, köprü, medrese, kervansaray gibi tarihî bir mekân gezisi ya da sözlü tarih veya yerel tarih çalışmaları yapılır.

SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.

SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve eserleri tanıtır.

Kazanımların irdelenmesi, Sosyal Bilgiler derslerindeki kazanımların Hayat Bilgisine göre nicelik ve nitelik olarak azaldığını göstermektedir. Bunun nedeni, 2017 yılı Öğretim Programları ile birlikte yeni bir derse, seçmeli de olsa, programda yer verilmesi olabilir. Bu dersin varlığı, yerel tarih ve sözlü tarih çalışmaları adına *devrimsel bir dönüşümü* simgelemektedir. Bu dersin adı "Şehrimiz … Dersi" olarak programda geçmektedir (MEB, 2017c). Bu dersin varlık nedeni Milli Eğitim Bakanlığı tarafından şu şekilde açıklanmaktadır;

ŞEHRİMİZ … DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

……. öğrencinin insan, şehir, kültür ve medeniyet arasındaki ilişkiyi kavrayarak kendi yaşadığı şehri imkân ve zenginlikleri gibi diğer özelliklerinin yanı sıra mekân ve zaman ilişkisi bağlamında da keşfetmesi ve tanıması; yaşadığı şehrin soyut ve somut kültürel değerlerini tanıması; tarih içerisinde şehrin değişim, dönüşüm ve sürekliliğini algılayıp kültürel mirasın korunması ve yaşatılmasını fark etmesi; birlikte yaşama kültürü edinerek kültürel etkinliklere katılması ve sonunda geçmişler gelecek arasında gerçeklik bilinci kazanması amaçlanmaktadır. (s.4)

Yaşanılan şehrin kültürel boyutlarını zaman ve mekan bağlantısı içerisinde incelemeyi merkeze alan bu ders şehrin değişim ve sürekliliğini fark edebilme gibi bir misyonu da öğrenciye yüklemektedir.

Genellikle doğduğumuz yer/şehir/ilçe/köy ile gurur duyarız; bir yere ait olmak, kimliğimizin ve aidiyetin önemli unsurlarından biridir. İl ve ilçelerden, köylere dek aidiyetler ile ilgili dernekler kurulur, o şehrin takımı tutulur, türküleri daha bir farklı iç çekilerek dinlenir; yemekleri 'anne eli değmiş sıcaklığı' ile yenir ülkemizde. Bu anlamda hemşeri olmak, 'aynı topraktan olmak' bir başkadır ülke insanı için. Bir başka perspektiften bakmak gerekirse, Mardinli, Uşaklı, Nizipli ya da Tortumlu olmak bu yerleşim birimlerinin tarihsel ve kültürel değerlerini yeterince bilmek ve hissetmek demek midir?

Yapılan bir çalışma bunun tam da böyle olmadığını ortaya koymuştur. Malatya'da doğmuş ve büyümüş 10 ortaokul son sınıf ve 10 lise son sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen bir araştırma, katılan öğrencilerin görece oldukça büyük bölümünün Malatya'ya ait tarihi ve kültürel özelliklerin *yeterince* farkında olmadığını göstermiştir. Öğrenciler içinde yaşadıkları şehrin en belirgin kültürel ve tarihsel özelliklerine ilişkin ya bilgi sahibi değillerdir ya da salt adını bilmektedirler. En az 13, en çok 17 yıldan beri Malatya'da yaşayan öğrenciler Malatya adının nereden geldiği, Aslantepe Höyüğü, İsmet İnönü, Turgut Özal, Yeni Cami, Silahtar Mustafa Paşa Kervansarayı gibi temel değerler hakkında çok sınırlı bilgi sahibidirler denilebilir. Sözgelimi, "Malatya adının kökeninin ne olduğu" sorusunu katılımcı öğrencilerden sadece 8'i bilirken 12 öğrenci ise bilgi sahibi değildir (Kabapınar, Karakurt, 2016). Malatyalı olmaları nedeniyle uzun yıllar geçirdikleri şehre ait değerlere öğrencilerin baksalar da bunları yeterince göremedikleri/içselleştiremedikleri anlaşılmaktadır. Tarihsel bağlam içerisinde bakıp, görüp, hissedilip anlaşılan tarihsel değer ve ürünlerin çok daha fazla sahiplenileceği aşikârdır. Yüzlerce binlerce yıldan beri kuşaklar boyunca oluşturulan/aktarılan kültürel mirasın aslında Malatyalı olma kavramının merkezini oluşturduğu bakış açısı ancak yerel tarih algılaması ile oluşabilir.

Öğrenciler, ilkokuldan liseye dek olan süreçte tüm dersleri görmekte ve bu derslere ilişkin algıları şekillenmektedir. Karşılarına çıkan öğretmenler, ders kitapları ya da öğretim programları, bir derse ilişkin olumlu ya da olumsuz tüm algıların oluşmasına neden olabilmektedir. Yine ülkemizdeki çok az üniversitenin öğretim programı uzmanlık ötesinde, kişisel keyif, öğrenme ya da hobi temelli ders seçmeye izin vermektedir ki bu üniversite öğrencileri adına önemli bir eksikliktir. Sözgelimi, üniversite öğrencisi mühendislik uzmanlık alanına devam ediyor olsa bile sanat tarihinden ya da arkeolojiden de ders seçebilme özgürlüğüne sahip olmalıdır. Bu anlamda Kimya Öğretmenliği anabilim dalına devam eden öğretmen adayları için bu çalışma/proje, gerçekten de "periyodik cetvelden" öte bir yaşamın olduğunu göstermesi noktasında önemlidir. Bu çerçevede temel araştırma sorusu aşağıdaki gibidir;

Kimya Öğretmenliği öğretmen adayları tarafından hazırlanan yerel ve/veya sözlü tarih ödevlerin niteliği nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu çerçevede araştırmanın amacı, Kimya Öğretmenliği anabilim dalına devam eden öğretmen adaylarına sözlü ve yerel tarihi tanıtmak, proje yapmalarını ve süreci değerlendirmelerini sağlamaktır.

Yöntem

Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması desenine göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersine devam eden 17 Kimya öğretmenliği 3. sınıf öğrencisi (3 erkek, 14 kadın) oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları; Yerel/Sözlü Tarih ödevleri, Öğrenci günlükleri ve Yerel Tarih Son algı anketi oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde ödevler için Yerel/Sözlü Tarih Değerlendirme Rubriği ile öğrenci günlükleri ile anketin analizinde ise Betimsel Analiz kullanılmıştır.

İşlem Yolu

Öncelikle Kimya Öğretmenliği öğrencilerine Yerel ve Sözlü Tarih Bilgilendirme Eğitimi verilmiştir. Bu eğitimde bu iki kavramın tanım, kapsam ve süreç bilgisi sunulmuştur. Bunun ardından öğretmen adaylarına yerel ya da sözlü tarih konusu bulma noktasında 1 hafta süre verilmiştir. Öğretmen adaylarının çalışmayı istedikleri konular aşağıdaki gibidir;

- Deniz Kenarında Bir Futbol Mabedi: Beşiktaş İnönü Stadyumu
- Tarihsel Süreç İçerisinde Dilleri ve Kültürleri İle Lazlar: Sadece Temel İle Dursun'dan mı İbaret?
- Tarih Kokulu Semtin, Tarih Kokulu Bozası: Vefa Bozası
- Soğuk Geçen Günlerin Ardından Gelen Bir Kutlama Sevinci: Hıdrellez
- İstanbul'da Okun Düştüğü Son Yer: Okmeydanı ve Okçular Tekkesi
- Mutfaktaki Sanat Eseri: Siirt Perde Pilavı
- Duyguların Aynı Olduğu Bir Süreç Olarak Türk ve Ermenilerde Kız İsteme ve Evlilik : «Evet ve Ayo'nun Evrimi»
- Bir Aydınlanma Öyküsü Kepir Topraktan, Kepir Anaya: Kepirtepe Köy Enstitüsü
- Bavula Atılıp Getirilen Bir Kültür: Biryan'dan Dudove'ye Boşnak Yemekleri
- "Su Gibi Aziz Ol" İstanbul: İstanbul'un Çeşme ve Sebilleri
- Eminönü'ndeki İşhanlarının Tarihi ve Günümüz AVM'leriyle Karşılaştırılması
- Taksim'deki Hogwarts'ın Gerçek Hikayesi: Özel Zapyon Rum Kız Okulu

Öğretmen adaylarının pek çoğu yalnız olarak çalışsa da birkaç ödev iki kişi olarak çalışılmıştır. Yine bu süreçte öğrencilere yapacakları araştırma ile ilgili proje yönergesi ile derecelendirme ölçeği (rubrik) de sunulmuştur. Bu rubrikteki ölçütler aşağıdaki gibidir:

Ölçütler	Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli
1. Seçilen araştırma konusunun özgünlüğü				
2. Birinci elden kaynaklara ulaşma becerisi				
3. İkinci elden kaynaklara ulaşma becerisi				
4. Halkın/uzmanın görüşlerini çalışmaya yansıtma becerisi				
5. Çalışmada görsel materyal kullanma becerisi				
6. Kaynak gösteriminde akademik standartlara uygunluk				
7. Araştırma raporunun yeterliliği				
8. Sonsözdeki çıkarımların niteliği				
9. Projenin *Yerel Tarih Projesi Yönergesine* uygunluğu				
10. Projeyi zamanında teslim etme				

Öğretmen adaylarına konularını bulmalarının ardından 4 haftalık bir süre verilmiştir. Bu süreçte veriler toplanacak ve ödev yazılacaktı. Bu 4 haftalık süreç içerisinde öğretmen adaylarından gelen sorulara dönütler de verilmiştir. Bu koordinasyon derslerinden birinde çalışma konularından biri olan "Siirt Perde Pilavı" sınıfa da getirilmiş ve sınıftaki tüm öğrenciler bu kültürel değeri tatmışlar, öyküsünü dinlemişlerdir. Bu ana ilişkin iki fotoğrafa aşağıda yer verilmiştir.

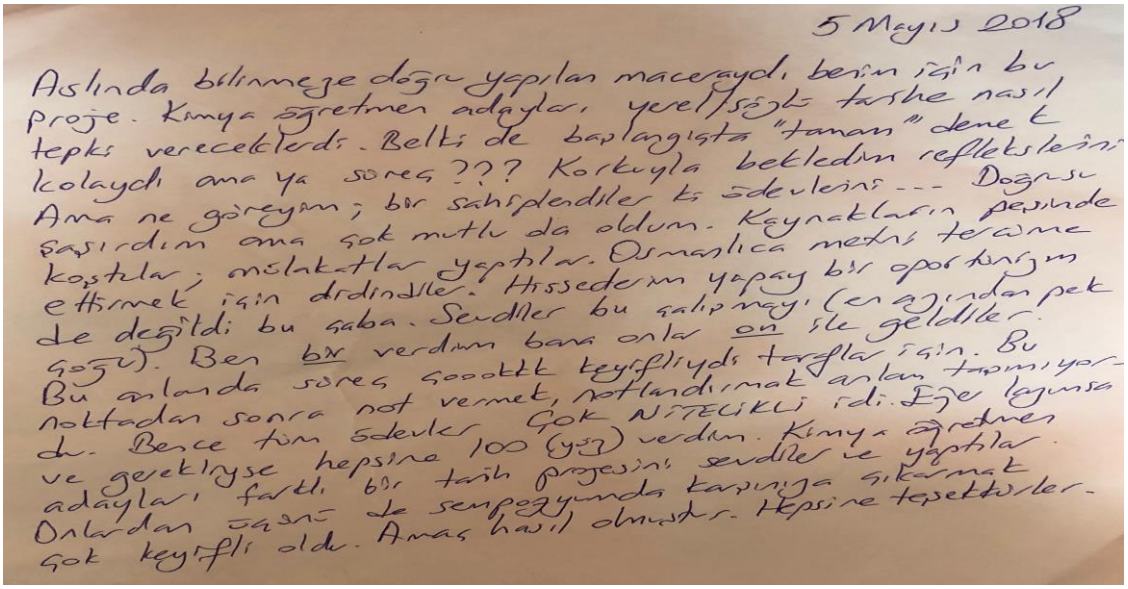
MUTFAKTAKİ SANAT ESERİ: SİİRT PERDEPİLAVI

Öğretmen adaylarının araştırma sürecindeki görevlerinden biri de araştırma ile ilgili günlük tutmaktır. Öğretmen adaylarının ödev ve günlük tesliminin ardından kendilerine bir son algı anketi de uygulanmıştır. Ancak sınırlılıklar nedeniyle bu çalışmada sadece öğretmen adaylarının ödevlerinin niteliği üzerinde durulacaktır.

Bulgular

Soru: Kimya Öğretmenliği öğretmen adayları tarafından hazırlanan yerel ve/veya sözlü tarih ödevlerin niteliği nasıldır?

Kimya Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndaki Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde bir *deneme proje* olarak başlayan süreç aşağıdaki Araştırmacı Günlüğündeki yazıda özetlenmiştir.


5 Mayıs 2018

Aslında bilinmeye doğru yapılan macerayıdı benim için bu proje. Kimya öğretmen adayları yerel/şöyle tarihe nasıl tepki vereceklerdi. Belki de başlangıçta "tamam" demek kolaydı ama ya süreç??? Korkuyla bekledim refleksleri Ama ne göreyim; bir sahiplendiler ki ödevlerini --- Doğrusu şaşırdım ama çok mutlu da oldum. Kaynakların peşinde koştular; mülakatlar yaptılar. Osmanlıca metnı tercüme etmek için didindiler. Hissederim yapay bir aporterim de değildi bu çaba. Sevdiler bu çalışmayı (en azından pek çoğu). Ben bir verdim bana onlar on ile geldiler. Bu anlarda süreç çoookk keyifliydi taraflar için. Bu noktadan sonra not vermek, notlandırmak anlam taşımıyor-du. Bence tüm ödevler çok NİTELİKLİ idi. Eğer lazımsa ve gerekliyse hepsine 100 (yüz) verdim. Kimya öğretmen adayları farklı bir tarih projesini sevdiler ve yaptılar. Onlardan bazısı da sempozyumda karşınıza çıkarmak çok keyifli oldu. Amaç hasıl olmuştur. Hepsine teşekkürler.

"Sahiplenme", "didinme", "keyifli olma" süreci özetleyen kavramlardır. Bir noktadan sonra not verme/notlandırma önemli değildir; çünkü 'amaç hasıl olmuştur'. Öğretim üyesi ve araştırmacı olarak tüm ödevler, "çok nitelikli" olarak değerlendirildi; not olarak da tüm öğretmen adaylarına tam not verildi. Aşağıda sürecin sonuçtan daha önemli olduğu bu projedeki ödevlerden bazı örnek kesitlere yer verilmiştir. Bu örnek ödevlerden ilki "Taksim'deki Hogwarts'ın Gerçek Hikayesi: Özel Zapyon Rum Kız Okulu" adlı ödevden bir kesittir. Ödev sahiplerinden biri olan Melina'nın mezun olduğu okuldur bu okul ve arkadaşı Hasret ile birlikte çalıştılar.

Örnek Ödev1:

Taksim'deki Hogwarts'ın Gerçek Hikâyesi:
Özel Zapyon Rum Kız Okulu

HASRET BUDAK 10111407
MELİNE AYLİN ÇALIŞIR 101114021

1998-1999 öğretim yılında okul öğrenci azlığından dolayı karma eğitime çevriliyor. Okulun adı artık Zapyon Rum Okulu oluyor. Sonraki yıllarda öğrenci azlığından dolayı Antakya asıllı Rum ailelerin çocukları da Zapyon'a kabul edilmeye başlandı.

2017-2018 öğretim yılında Özel Zapyon Rum Okulu'nun mevcudu öğrenci sayısı 149. Anasınıfında 32, ilkokulda 76, ortaokulda 25 ve lisede 16 öğrenci bulunmaktadır.

Okulun mezunlarından Elli Korai ile yapılan röportajdan alıntı:

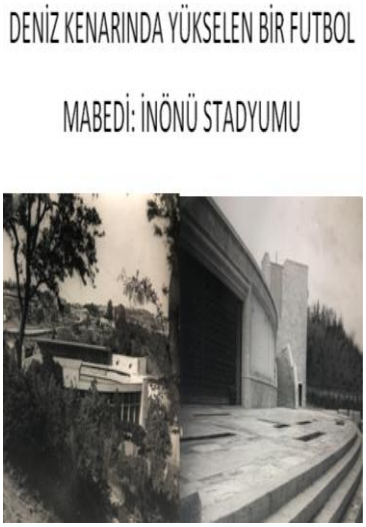
"... Okula girdiğimiz zaman her yer o kadar temiz olurdu ki ışıldardı. Buranın seni güzel bir şeye hazırladığını hemen o anda hissederdin. Tam ortada bulunan iki taraflı merdivenlerden biri inmek diğeri ise çıkmak içindi tam ortada da ise Konstantinos Zappas'ın heykeli vardı ve her zaman önüne taze çiçekler konulurdu... Bayan Strumvali çok sert bir kadındı. Her şeyi üstlenmişti ortaokuldan konuşurdu ve liseden sesi duyulurdu, ama bunu sesini hiç yükseltmeden yapardı. Bayan Adam daha insancıldı daha yüksekte dururdu ama bütün yetkiyi Bayan Strumvali'ye vermişti...

...Zapyon bir okul için çok büyük bir binaydı. Her yer çok temizdi ve bir düzen vardı. Yemekhanede evden sefertaslarımızla getirdiğimiz yemekleri ısıtırlardı ve uzun bir şekilde dizilmiş masalarda yemeklerimizi yerdik. Hafta sonları o masalar öyle bir temizlenirdi ki altın gibi parlarlardı....

150 yıla yaklaşan tarihi ile Özel Zapyon Rum Kız Okulu İstanbul'un yerel tarihinin asırlık çınarlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu okulun boynu büküktür; çünkü tarihi 150. yaşına yaklaşırken, ne yazık ki, öğrenci sayısı da 150'nin altına inmiştir. Kimya öğretmen adayı Hasret, İstanbul'da yaşasa dahi bilmediği/fark etmediği bu okul hakkında çok şey öğrendiğini ifade etmiştir; okulun içindeki duyguları da duyumsayarak.

Yine iki öğretmen adayının ama iki erkek öğretmen adayının da tercih ettiği konu "İnönü Stadyumu'nun Tarihi" olmuştur. Öğrencilerden biri tabiri caizse "koyu" Beşiktaşlıdır. Bu konuyu çalışmak istediğini çekinerek söylemiştir; yerel tarih konu kapsamı içerisinde olup olamayacağı noktasında rezervleri olarak. Oysa yakın zamanda yıkılıp yeniden yapılan stadyum olağanüstü nitelikli bir konu idi. Bu ödevden bazı kesitlere aşağıda yer verilmiştir.

Örnek Ödev2:



Halk "Dolmabahçe Stadyumu" diyordu

Fotoğraf 2 : İnönü stadyumu

İsmet İnönü'nün cumhurbaşkanlığı döneminde Üstündağ'ın yerine eski Manisa Valisi Lütfi Kırdar atandı. Kırdar, stadyum için uluslararası bir yarışma düzenleyeceklerinden bahsediyordu. Bu haberden gazetelerde bahsedilirken "Dolmabahçe Stadyumu" lafları dönmeye başlamıştı bile.

Yakın zamanda yıkılan stadyumun öyküsünü bulma noktasında kitaplardan ve İnternetten yararlanmanın yanısıra yeni stadyumdaki Beşiktaş Müzesini de ziyaret eden öğretmen adayları bu çalışmalardan başka Beşiktaş'ın eski/efsanevi futbolcusu Metin Tekin ile de bir araya gelerek İnönü Stadyumu merkezli bir sözlü tarih görüşmesi de gerçekleştirmişlerdir.

Bir başka çalışma olan "Tarih Kokulu Semtin Tarih Kokulu Bozası: Vefa Bozası" adlı çalışmada da yine ilginç çabalar göze çarpmaktadır. Vefa semtindeki boza satış dükkanını ziyaret, çalışanlarla ve müşterilerle sözlü tarih çalışmalarından başka 1926 yılında basılan Hakimiyeti Milliye Gazetesi'ndeki Vefa Bozası reklamının günümüz harflerine çeviri çabası takdire şayandır. Bu amaçla öğretmen adayı, Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi'nden Doç. Dr. Ali Satan'a başvurmuş ve tercüme noktasında yardım almıştır (Tercümedeki yazım hataları öğretmen adayına aittir). Bu reklam ve Türkçe çevirisi aşağıdaki ödev kesitinde görülmektedir. Yine Vefa Bozacısının girişindeki eşiğin aşınmış hali ödevin ilginç görsellerinden biridir.

وفا بوزاسی یارین باشلیور

کچن سنه مشتریلریمزدن کوردیکمز رغبت سایه‌سنده دکانمزك تعمیراتی بالا کمال دها نفیس ولدیغ اولمق اوزره یارندن اعتباراً دکانمزده موجودور. بردکانمز لوکس اولدیغی حالده فیاتلر چوق اهونمدر. استهلاك رسمی دکانمزه عائددر. قره اوغلان جاده‌سنده قیولی قهوه قارشوسنده یکی استانبول وفا بوزا وملحبیجیسی محترم مشتریلرمزه اعلان اولنور.

۱-۱۰۸۹

Fotoğraf 17: 1926Vefa Bozası Yarın Başlıyor, Hakimiyeti Milliye

VEFA BOZASI YARIN BAŞLIYOR

Geçen sene müşterilerimizden gördüğümüz rağbet sayesinde dükkanımızın tamiratını Bila Kemal daha nefis ve leziz olmak üzere yarından itibaren dükkanımızda mevcuttur.

Lüks bir dükkanımız olduğu halde fiyatlarımız çok ehrendir. İstimlak resmi dükkanımıza aittir. Karaoğlan caddesinde Kuyulu Kahve karşısında yeni İstanbul Vefa Boza ve Muhallebici muhterem müşterilerimize ilan olunur.

Fotoğraf 23: İlk günden bugüne hiçbir değişikliğe uğramamış aşınmış eşik

Gerek Zapyon Rum Okulu ve İnönü Stadyumu gerekse Vefa Bozacısı araştırma süreci öğretmen adaylarının verdikleri emeği göstermesi noktasında önemlidir. Bu çerçevede örnek olarak verilmesi gereken ödevlerden biri de, "Bavula Atılıp Getirilen Bir Kültür: Biryan'dan Dudove'ye Boşnak Yemekleri" adını taşımaktadır. Bu ödevin kaynakçası yapılan çalışmanın niteliğini göstermesi adına önemlidir. Aşağıda bu ödevin kaynakça sayfasına yer verilmiştir.

KAYNAKÇA

KİŞİ KAYNAKÇASI:

- Adnan LİÇİNA – Yıldırım mahallesi muhtarı
- Tarkan BAYRAKLI – Bosna Sancak Kültür ve Yardımlaşma Derneği üyesi
- Rıfat ATASEVER – Bosna Sancak Kültür ve Yardımlaşma Derneği yönetim kurulu üyesi
- Hilmi ERDEN – Bosna Sancak Kültür ve Yardımlaşma Derneği başkan vekili
- Filiz BALKAN – Yıldırım mahallesi esnafı
- Deniz BALKAN – Yıldırım mahallesi esnafı
- Bahriye Hanım – Yıldırım mahallesi sakini (52)

KİTAP-TEZ- MAKALE KAYNAKÇASI:

- Tufan GÜNDÜZ – Alahimanet Bosna (Boşnakların Osmanlı Topraklarına Göçü)
- Yrd. Doç. Dr. Zülfikar BAYRAKTAR – Boşnak halk kültüründe evlilik geçiş merasimi: İzmir Çamdibi örneği
- Kadir ALBAYRAK – Boşnakların kökeni ve Müslümanlaşması meselesine bir bakış
- Dr. Amra DEDEİC KIRBAÇ – Boşnakların Türkiye'ye göçleri (Akademik Bakış Dergisi, sayı: 35)

WEB KAYNAKÇASI:

- https://www.mynet.com/balkanlara-uzanalim-bosnak-mutfaginin-en-sevilen-yemekleri-1150406-myyemek
- http://bosnakmedya.blogcu.com/bosnaklardan-goc-hikayesi/13296031
- https://www.bosnakmedya.com/

Anımsanacağı üzere öğretmen adaylarına sunulan derecelendirme ölçeğinde yer alan ölçütler arasında, "Birinci elden kaynaklara ulaşma becerisi", "İkinci elden kaynaklara ulaşma becerisi", "Halkın/uzmanın görüşlerini çalışmaya yansıtma becerisi" de yer almaktaydı. Boşnak yemekleri ile ilgili ödevin kaynakça sayfası da göstermektedir ki, öğretmen adayı kitap, tez ve makale kaynakçası ile İnternet kaynaklarını kullandığı gibi sözlü tarih bağlamı içerisinde mahalle muhtarı, dernek üyeleri, mahalle esnafı ve mahalle sakini ile de görüşmeler yapmış ve bunlara kaynakçasında da yer vermiştir.

Sonuç ve Tartışma

İngilizce'de bir sözcük vardır; "challenge"; anlam olarak "meydan okuma" demektir. Nitekim bu projeyi Kimya Öğretmenliği öğretmen adaylarına tanıtırken bu sözcük ön plana çıkarılmıştır. Şu bir gerçek ki, ilkokuldan üniversiteye dek olan eğitim yaşantıları onlarda olumlu ya da olumsuz bir tarih dersi algısı yaratmıştır. Bu anlamda kendilerine bir başka perspektiften tarih dersine ve içeriğine bakmanın öneminden söz edilmiştir. Bir proje gerçekleştirmenin aslında kendileri ile ilgili bir "meydan okuma" olduğunun altı çizilmiştir. Şu bir gerçektir ki, bu meydan okuma beklentinin üzerinde gerçekleşmiştir. Ülkemizdeki çok az üniversitenin öğretim programı uzmanlık ötesinde, kişisel keyif, öğrenme ya da hobi temelli ders seçmeye izin vermektedir ki bu önemli bir eksikliktir. Aslen sosyal bilgiler/tarih öğretimi uzmanı bir araştırmacı olarak Kimya Öğretmenliği öğrencileri ile "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersinde böylesi bir proje gerçekleştirilmiştir. Görüldüğü kadarıyla da öğretmen adaylarından son derece olumlu dönütler alınmıştır. Bu da göstermektedir ki, tarih derslerinin de "farklı hikayeleri" vardır ve olabilmektedir. Bilinenin aksine …..

Kaynakça

Danacıoğlu, E. (2002). *Geçmişin İzleri Yanıbaşımızdaki Tarih İçin Bir Kılavuz*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA.

Kabapınar, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programlarında okul dışı öğrenmeye bakmak. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA.

Kabapınar, Y., Karakurt, F. (2016) "Yerel Tarih, Sosyal Bilgiler/Tarih Öğretim Programlarında Yer Almalı mıdır? "Malatyalı Olmak" İle "Malatya'yı Bilmek" Aynı Şey midir?", *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*. 5 (2), 437-463

Kabapınar, Y. (2018) (Editör) *Genç Tarihçiler Üsküdar'ın Yerel Tarihini Yazıyor Belgeselini Çekiyor,* İstanbul, Hat Baskı Sanatları

Milli Eğitim Bakanlığı (2004) *İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-7. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (2017a) *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (2017b) *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (2017c) *Şehrimiz ..... Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara

Şimşek, A., Kaymakçı, S. (2015) (editörler) *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA.

TARİH ÖĞRETİMİNİN YENİDEN SORGULANMASI: İKİNCİ MAARİF ŞÛRASI'NDA TARTIŞMALAR VE SONUÇLARI

Prof. Dr. Mesut ÇAPA

Ankara Üniversitesi, Türkiye

Özet

15-21 Şubat 1943 tarihleri arasında Ankara'da toplanan İkinci Maarif Şûrası'nda, okullarda tarih öğretimi konusuna geniş yer verilmiştir. İstanbul Edebiyat Fakültesi Dekanı Hâmit Ongunsu başkanlığında kurulan Tarih Öğretimi Komisyonu, mevcut tarih ders kitapları, öğretmen ve öğretim metotları ve tarih öğretiminde yararlanılacak araçlar hakkında çalışmalarda bulunmuştur. Komisyon raporu Şûra'da okunarak tartışılmıştır. Tarih ders kitapları ve öğretimi konusunda Reşat Tardu, Hüviyet Bekir Örs, Sadrettin Celâl Antel, Emin Âli Çavlı, Suut Kemal Yetkin, Yavuz Abadan, Hıfzırrahman Raşit Öymen, Ömer Lütfi Barkan, Kâmil Su, Sadri Maksudi Arsal gibi eğitimci ve bilim adamları muhtelif görüş ve önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler doğrultusunda, 1930'ların başından itibaren okutulmakta olan Tarih ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi konusunda önemli adımlar atılacaktır.

Bildiride, Şûra'ya sunulan rapor ve tartışmalar ışığında İkinci Dünya Savaşı yıllarında Türkiye'de tarih öğretiminin durumu ortaya konulmaya çalışılacaktır. Ayrıca, bu çalışma ve tartışmaların Tarih ders kitaplarına yansımaları üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Maarif Şûrası, Tarih öğretimi, Tarih Komisyonu, Tarih Komisyonu Raporu, Hâmit Ongunsu, Tarih ders kitapları, Tarih öğretmeni.

REQUESTIONING OF TEACHING HISTORY: DISCUSSIONS AND RESULTS OF SECOND EDUCATIONAL MEETING

Abstract

Between 15-21 February 1943, in the Second Educational Meeting gathered in Ankara, the issue of teaching history at schools has been stressed out. The History Teaching Commission, which was established under the chairmanship of the Istanbul Faculty of Literature, Hâmit Ongunsu, has worked on current history textbooks, teaching and teaching methods and tools to be used in history teaching. The Commission report has been read and discussed in the Council. Educators and scientists such as Reşat Tardu, Hüviyet Bekir Örs, Sadrettin Celâl Antel, Emin Âli Çavli, Suut Kemal Yetkin, Yavuz Abadan, Hıfzırrahman Raşit Öymen, Omer Lütfi Barkan, Kamil Su, Sadri Maksudi Arsal have various views and opinions on history textbooks and teaching and they have made suggestions on the issue. In the direction of these proposals, important steps will be presented to take to rearrange the history textbooks which were being taught since the early 1930s.

In this study, the situation of teaching history in Turkey will be put forth during Second World War in the light of meetings and discussions in the the report presented to the Council state. In addition, these studies and discussions will focus on the reflections on the history textbooks.

Keywords: History of Education, History Commission, History Commission Report, Hâmit Ongunsu, History textbooks, History teacher.

Giriş

Cumhuriyet'in kuruluşunda, okullarda henüz İkinci Meşrutiyet döneminde hazırlanmış olan tarih programları uygulanmaktaydı. 1924 yılından itibaren müfredat programlarında değişiklikler yapıldı. 1926 yılında kabul edilen ilkokul programında, millî tarih anlayışına öncelik verilerek Türk tarihi, başlangıcından Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar bir bütün olarak ele alındı. Fuat Köprülü ilkokullar için "Millî Tarih" kitapları yayınladı. Yine, Ahmet Halit Yaşaroğlu, Emin Ali Çavlı, Ali Reşat, İhsan Şerif Saru ve Ahmet Refik Altınay tarafından da ilkokul kitapları hazırlandı. Ortaokul ve liseler için yeni kitapların hazırlanması hemen mümkün olamadı. Meşrutiyet döneminde okutulan bazı tarih ders kitapları kısmen değiştirilerek yeniden basıldı. 1924-1930 yılları arasında Ali Reşat Bey, Emin Ali Çavlı, Ahmet Refik Altınay, Hamit Ongunsu ve Muhsin Teker ortaokul ve lise tarih kitapları yayınladılar.

Başlangıçta program değişikliklerine rağmen, eskiden beri süregelen Avrupa merkezli tarih öğretimi değişmemiş, ders kitaplarında Türk tarihinden ziyade genel tarih ve Avrupa tarihine ağırlık verilmiştir. 1927 yılında programda bazı tadilat yapılmış ise de, ortaokul ve liseleri kapsayacak asıl değişiklik 1930'lu yıllarda gerçekleştirilmiştir. Bu yıllarda, Atatürk'ün öncülüğünde başlatılan tarih çalışmaları kurumsal bir çerçeveye oturtularak Türk Tarih Tezi çerçevesinde yeni ders kitapları hazırlanmıştır.

15 Nisan 1933'de kurulan Türk Tarih Kurumu (Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti), 1931-1932 yıllarında bir komisyon tarafından liseler için dört ciltlik Tarih kitabı hazırlatmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (Maarif Vekâleti), ilkokul ve ortaokul kitaplarını bu kitaplara göre yeniden yazdırtmıştır.(Şimşek,2017,ss.63-104) 1936'dan itibaren Tarih müfredatının yoğunluğu tartışılmaya başlanmıştı. Bu tarihte ortaokul ve lise tarih kitaplarında önemli bir değişiklik yapılmamış; ancak, ilkokul dördüncü ve beşinci sınıflarda okutulan tarih kitaplarına Türk Tarih Kurumu'nun yeni araştırmalarından bazı ilaveler yapılmıştır. Ayrıca, yeni baskılarında kitapların dilinde sadeleştirmeye gidilmiştir. 1933 tarihli İlkokul Tarih beşinci sınıf kitabının 1938 yılı basımında bu değişiklik açıkça görülmektedir.[40]

3 Haziran 1933 yılında kabul edilen 2259 sayılı kanunla, okul ders kitaplarının hazırlanması, seçilmesi, basılması ve dağıtılması işleri Bakanlığa bırakılmıştır. Böylece her ders için yazılan ve seçilen en iyi kitabın ders yılı boyunca bütün okullarda okutulması sağlanacaktı. Daha sonraki yıllarda okul kitaplarının Bakanlıkça bastırılması hakkındaki talimatnamede bazı değişiklikler yapılmıştır. Buna göre Milli Eğitim Bakanlığı, ders kitaplarını müsabaka yoluyla hazırlatabileceği gibi, gerektiğinde bazılarını doğrudan doğruya bir uzmana veya uzman bir heyete de yazdırabilecekti.(Birinci Maarif Şûrası,1942, ss. 632-638.) Bakanlık, ilkokul kitaplarının çoğu için müsabaka düzenlemiş, lise ve ortaokul kitaplarını ise genellikle alanın uzmanlarına hazırlatmıştır.

1938 yılından itibaren ilkokullarda Hamit Ongunsu'nun kitapları, ortaokullarda ise Faik Reşit Unat, Ali Haydar Taner, Sadri Ertem ve Kâzım Nami Duru tarafından yazılan kitaplar okutulmuştur. 1940-1941 ve 1941-1942 Öğretim yıllarında ilkokullarda Hamit Ongunsu tarafından yazılan tarih kitapları

[40] "Meşrutiyet Hareketi"nin anlatıldığı kitabın ilk baskısında kullanılan malî müzayaka, Meclisi Mebusan, gayrimüslim, Kanunı Esasi, muahede, fikir, salahiyet kelimelerine karşılık son baskıda para sıkıntısı, Saylavlar Meclisi, Müslüman olmayanlar, Temelyasa, barış, düşünce, yetki kelimeleri kullanılmıştır. İlkmektep Kitapları: V. Sınıf, Tarih, İstanbul, 1933, s.152-157. İlkokul Kitapları Tarih V. Sınıf, Devlet Basımevi, İstanbul, 1938, s.152-157.

okutulmaktaydı.[41] Ortaokul ve bu düzeydeki okulların birinci sınıflarında Faik Reşit Unat'ın kitabı,[42] ikinci sınıflarda Ali Haydar Taner'in kitabı[43] üçüncü sınıflarda ise Sadri Ertem ve Kâzım Nami Duru[44] tarafından yazılan kitaplar okutulmaktaydı. Lise birinci sınıflarda Şemsettin Günaltay'ın hazırladığı, Tarih (I.Kitap) kitabıyla, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise Türk Tarih Kurumu'nca hazırlattırılan Tarih (II. Kitap) ile Tarih (III. Kitap) kitaplarının 1933 yılı baskıları okutulmuştur. Bu değişikliklerle birlikte, 1938-3199 Öğretim yılında ortaokullarda, Milli Eğitim Bakanlığı (Kültür Vekaleti) tarafından hazırlanan Tarih kitapları, liselerde de Türk Tarih Kurumu tarafından hazırlanan (Tarih-I, II, III, IV) kitaplar okutuluyordu.(Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1939)

1940'lara gelinceye kadar tarih eğitimi ve ders kitapları üzerine büyük bir tartışma yaşanmamıştır. 17-29 Temmuz 1939 tarihinde toplanan Birinci Maarif Şûrası'nda genel olarak Cumhuriyet eğitiminin plan ve esaslarıyla muhtelif kademelerindeki öğretim kurumlarının tüzükleriyle müfredat programları incelenerek tartışılmıştır. Şûraya Emin Ali Çavlı, Enver Ziya Karal, Hâmit Ongunsu ve Cavit Baysun gibi tarihçiler katılmakla birlikte, gündemde olmadığı için tarih eğitimi üzerinde durulmamıştır.[45] Şûrada gündeme gelmemekle birlikte, bir süre sonra tarih ders kitaplarının öğrenci seviyesini aşan bir hacimde olduğu ve gereksiz ayrıntılara yer verildiği yönünde öğretmenlerden eleştiriler gelmeye başlamıştır. 1940 yılında öğretmenler Bakanlığı'na gönderdikleri raporlarda, kitapların daha ziyade akademik bir düzeyde hazırlanmış olması sebebiyle öğrenciler tarafından güçlükle anlaşıldığını dile getirilmişlerdir. 1941 yılında Talim ve Terbiye Kurulu üyesi Enver Ziya Karal raporunda, Türk Tarih Kurumu tarafından hazırlanan Tarih kitaplarının eğitim açısından yetersizliğini dile getirerek yeni bir tarih programının hazırlanmasını önermiştir. Bu öneriler üzerine, 1930'larda okutulan Tarih kitapları tedricen kaldırılarak liseler için de yeni kitaplar hazırlatılmıştır. Arif Müfit Mansel, Cavit Baysun ve Enver Ziya Karal yeni kitaplar yazmak üzere görevlendirilmişlerdir. Bu tarihçiler akademik ve pedagojik olarak donanımlı uzmanlar olarak görülmüş ve Milli Eğitim Bakanlığı ile Türk Tarih Kurumu üyelerinden oluşan bir komisyon tarafından yeni ders kitaplarını yazmak üzere seçilmişlerdir. Ders kitapları ilkçağ, ortaçağ, yeni ve yakınçağ ile Türkiye Cumhuriyeti olmak üzere tarihin farklı dönemlerini kapsıyordu. (Şimşek,2017,ss.133-165)

1942-1943 Ders Yılında lise tarih kitapları değiştirilerek Arif Müfit Mansel, Cavit Baysun ve Enver Ziya Karal tarafından ortaklaşa hazırlanan yeni kitaplar okutulmaya başlanmıştır. Yeni kitaplar lise birinci sınıfta İlkçağ Tarihi, ikinci sınıfta Ortaçağ Tarihi, üçüncü sınıfta ise Yeni ve Yakınçağlar Tarihi adıyla okutuluyordu.[46] İlkokul ve ortaokul kitaplarında ise herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

İkinci Maarif Şûrası'nın Açılışı

İkinci Maarif Şûrası'nın ilk açılış toplantısı 15 Şubat 1943 pazartesi günü Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde yapılmıştır. 21 Şubat tarihine kadar süren Şûrada, okullarda ahlâk eğitimi, anadili öğretimi ve tarih eğitimi konuları üzerinde çalışılmıştır.

---

[41] Hamit Ongunsu, İlkokul Tarih Kitabı IV., Mf. V. Yayını 1938 ve 1939 baskıları. Hamit Ongunsu, İlkokul Tarih Kitabı V., Mf. V. Yayını, 1938 ve 1939 baskıları.
[42] Faik Reşit Unat, Ortaokul İçin Tarih I, Maarif Vekâleti Yayını, 1938, 1939 ve 1940.
[43] Ali Haydar Taner, Ortaokul İçin Tarih II, Maarif Vekâleti Yayını, 1938, 1939 baskıları.
[44] Sadri Ertem ve Kâzım Nami Duru, Ortaokul İçin Tarih III, Maarif Vekâleti Yayını, 1938, 1939 baskıları.
[45] Birinci Maarif Şûrası (17-29 Temmuz 1939), Ankara, 1942.
[46] Arif Müfit Mansel-Cavit Baysun- Enver Ziya Karal, İlkçağ Tarihi, Maarif Matbaası, İstanbul, 1942. Arif Müfit Mansel-Cavit Baysun-Enver Ziya Karal, Ortaçağ Tarihi, Maarif Matbaası, İstanbul, 1942. Arif Müfit Mansel-Cavit Baysun- Enver Ziya Karal, Yeni ve Yakınçağlar Tarihi, Maarif Matbaası, İstanbul, 1942.

Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, Şûra'nın açılış konuşmasında okullarda okutulmakta olan mevcut tarih ders kitapları hakkında bilgi vermiştir. Tarih Kurumu'nun hazırladığı dört ciltlik kitabın, yazıldıkları günden beri okulların derece ve ihtiyaçlarına göre klâsik şekle sokulması ve bu kitapların ihtiva ettikleri ana görüşlere uyularak ilk ve orta öğretim kitaplarının yeniden yazılmasına ihtiyaç duyulmuştur. İlk önce ilkokul ve ortaokullara ait yeni tarih kitapları yazdırılarak okutulmaya başlanmıştı. Liselerde ise, 1942-1943 öğretim yılından itibaren üç akademisyen tarafından hazırlanan tarih kitapları okutulmaktaydı.

Daha sonra, bu tecrübeden yararlanılarak ilkokul ve ortaokul kitaplarının müsabaka yoluyla temini yoluna gidilmiştir. İlkokul kitapları için açılan üç müsabaka sonucunda istenilen düzeyde bir kitap ortaya çıkmamıştı. En son, ortaokul kitaplarının yenilenmesi için 4 Ocak 1943 tarihinde müsabaka ilanı verilmişti (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.15-16).

Şûra'nın gündemindeki konuları görüşmek üzere Ahlâk Eğitim Komisyonu, Ana Dili Komisyonu, Tarih Öğretimi Komisyonu kurulmuştu. İstanbul Edebiyat Fakültesi Dekanı Ordinaryüs Profesör Hâmit Ongunsu'nun başkanlığındaki Tarih Öğretimi Komisyonu, başta akademisyen tarihçiler olmak üzere tarih öğretmenleri, müze ve kütüphane müdürleriyle Harp Akademisi temsilcilerinden oluşmaktaydı.[47] Raportörlüğüne Profesör Enver Ziya Karal ile Doçent Cavit Baysun'un seçildiği komisyonun görevi, "Türklük eğitiminde tarih öğretiminin metot ve vasıtalarını" incelemekti. Bu çerçevede ilk ve ortaokul tarih kitaplarının hazırlanmasında, bilimsel ve pedagojik yönden dikkate alınacak noktaların saptanması ve lise tarih kitaplarının geliştirilmesiyle ilgili görüşler ortaya konulacaktı. [48]

Maarif Şûrası çalışmalarını 16-18 Şubat tarihlerinde komisyonlar halinde sürdürmüş, 19-21 Şubat tarihlerinde komisyon raporları görüşülmüştür.[49] Şûranın 21 Şubat günkü dördüncü oturumunda Tarih Komisyonun raporu okunarak müzakere edilmiştir.

Bildiride Tarih Öğretimi Komisyonu raporu ve bu konuda Şûra'da yapılan müzakereler ele alınarak değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Tarih Öğretimi Komisyonu Raporu

Şûra'nın 21 Şubat günkü toplantısında okunarak tartışılan Tarih Öğretimi Komisyonu Raporu[50] dört konuyu kapsamaktaydı: Tarih ders kitapları, öğretmen ve öğretim sorunu, tarih eğitim ve öğretiminde gerekli yardımcı bilgi ve vasıtalar, tarih öğretimiyle ilgili temenniler.

Komisyon raporunun başlangıcında ilkokul tarih müfredatı ve ders kitaplarının yetersizliğine değinilmiştir. İlkokul tarih programı çocukların anlayış ve ruh yapısına uygun hazırlanmamıştı. Bunun

---

[47] Yavuz Abadan: (İstanbul Hukuk Fakültesi Hukuk Başlangıcı ve Tarihi Profesörü), Tarık Asal: (Sivas Erkek Öğretmen Okulu Müdürü), Ömer Lûtfi Barkan (İstanbul İktisat Fakültesi İktisat Tarihi ve İktisadi Coğrafya Prof.), Cavit Baysun (İstanbul Edebiyat Fakültesi. Tarih Doçenti), Aziz Berker (Kütüphaneler Müdürü), Salih Zeki Buluğ (Maarif Vekilliği başmüfettişlerinden), Emin Âli Çavlı (İstanbul Pertevniyal Lisesi Tarih öğretmeni), Nazmi Çoğan (Kuleli Askeri Lisesi Tarih-Coğrafya öğretmeni), Mebrure Ege (İsparta Cumhuriyet ilkokulu öğretmenlerinden), Enver Ziya Karal (DTCF Tarih Profesörü), Hâmit Zübeyr Koşay (Antikite ve Müzeler Müdürü), Arif Müfid Mansel (İstanbul Edebiyat Fakültesi Tarih Doçentlerinden), Hâmit Ongunsu (Edebiyat Fakültesi dekanı), Hayrullah Örs (Maarif Vekilliği müfettişlerinden), Kâmil Su (Maarif Vekilliği müfettişlerinden), Necati Tacan (Kurmay Albay, Harp Akademisi öğretmenlerinden), Muzaffer Yalın (Elâzığ Merkez Cumhuriyet ilkokul öğretmenlerinden), Mükrimin Halil Yinanç (İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Profesörü), İkinci Maarif Şûrası, s.XXVI.

[48] İkinci Maarif Şûrası, s.XXVI.

[49] "Maarif Şûrası bugün umumi heyet halinde toplanacak", *Ulus*, 19 Şubat 1943.

[50] İkinci Maarif Şurası, s.199-205. 1943 Maarif Şûrası, Tarih Öğretimi Komisyonunca Umumî Heyete Verilen Rapor (21 Şubat 1943), Maarif Matbaası, Ankara, 1943.

sonucu olarak, program çerçevesinde yazılmış olan tarih kitapları amaca ulaşmak için yeterli değildi. Bakanlık, yeni tarih kitapları yazılması için müsabaka açmış ise de, istenilen düzeyde eser gelmediği için şimdilik mevcut kitapların okutulmasına devam edilmişti. Bu olumsuzluğun ortadan kaldırılması için öncelikle müfredatın yeniden düzenlenerek müsabaka şartlarının da buna göre yeniden ilan edilmesi gerekiyordu.

Müfredatın planlanması ve kitapların hazırlanmasında bazı ilkelere uyulması önerilmekteydi. İlkokul tarih müfredat programı ile kitapları, öncelikle çocuğun düşünce gelişimini, ruh yapısını, milli duygu ve karakterinin yoğruluşunu sağlayacak, tarih sevgisini uyandıracak, olayların zaman içinde oluşumunu kavratacak bir değere sahip olmalıydı. İlkokul müfredat ve kitapları, ortaokul ve lise kitapları gibi sıkı bir zincirleme bilgiden ziyade, coğrafya ve yurt bilgisiyle bağlantılı olmalıydı. Bunu sağlayabilmek için tarihin her döneminden örnek efsane, olay ve şahıslar seçilmeli ve bunlar çocukların ilgisini çekecek şekilde hikâye tarzında, sade ve canlı bir üslupla verilmelidir. Gereksiz kronolojik bilgi ve özel isimlere, soyut ve genel kavramlara yer verilmemelidir. Ancak, öğrenciye zaman düşüncesini kazandırabilmek için, "kitabın sonuna bu tarih parçalarını bir dereceye kadar bağlayacak toplu bakışlar eklenmesi" yaralı olacaktı. Müfredat ve tarih kitaplarının hazırlanmasında Türk Tarih Kurumu'nun bilimsel çalışma sonuçlarından yararlanılmalıdır. Tarih eğitiminde, ilköğretim aşamasından sonra hayata atılacak olan vatandaşların "millî duygularıyla hayatı anlayış ve kavrayışlarını olgunlaştırmak amacının da" gözden uzak tutulmaması gerekirdi.

Komisyon raporunda, ortaokul tarih müfredatı ve mevcut tarih kitapları da eğitim açısından yeterli bulunmamıştı. Ortaokul birinci ve ikinci sınıf tarih kitapları yenileri hazırlanıncaya (müsabakanın sonuçlanmasına) kadar okutulabilirdi. Ancak, Ortaokul üçüncü sınıf tarih kitabının birinci bölümü "ihtiva ettiği yanlışlıklar ve hele talebeye yanlış fikirler verebilecek hükümler dolayısıyla okutulmaya asla elverişli görülmemiştir." Kitabın, ders kitabıyla bağdaşmayan bu bölümünün yeniden yazdırılarak gelecek ders yılı başına yetiştirilmesi gerekiyordu. Mevcut müfredat hedeflenen amaca ulaşmaktan uzaktı. Ortaokul tarih kitapları öncelikle sade bir üslupla ve mümkün olduğunca hikâye şeklinde hazırlanmalıydı. Tamamıyla bilimsel bir tarzda ve çok sayıda maddenin özetini içeren bir kitapla amaca ulaşılamazdı. Rapora göre, " Orta okul tarihlerinin vereceği tarih bilgisi ve eğitimi, milli meselelerimizi olduğu kadar dünya meselelerini de kavrayabilecek ve fakat milli ödevleri de anlayış ve feragatle yapacak aydın bir yurttaş yoğuracağı için bu kitapların ağırlık merkezi milli tarih olmalı ve diğer milletler, memleketler hakkında verilecek bilgi, millet ve yurdumuzla münasebetleri nispetinde ölçülerek ve ayarlanarak ayrılmalıdır."

Liselerde, 1942-1943 ders yılından itibaren okutulmakta olan yeni tarih kitapları öncekilere göre daha iyi hazırlanmışlardı. Bununla birlikte, kitapların yeni baskılarında Şûra'da tespit edilen eksiklikler ve yapılan tenkitlerin dikkate alınması gerekiyordu. Kitaplara, öğrencilerin görüş ufuklarını genişletmek amacıyla "tarih okumaları" eklenmesi tavsiye ediliyordu. Raporda, mesleki ve teknik okullarda muadili olan ortaokul ve lise tarih kitaplarının okutulmasına karşı çıkılarak bu okulların yapı, ihtiyaç ve amaçlarına uygun tarih kitaplarının yazılması önerilmekteydi.

Öğretmen ve öğretim sorununa değinilirken, "Öğretmen meselesi ilkokul için halledilmiş sayılabilirse de ortaokul ve liseler için henüz kesin olarak halledilmiş değildir. Tarih öğretmenliğinin de menşe bakımından incelenerek hakiki bir meslek şekline girmesini sağlayacak tedbirlerin alınması" istenerek alan öğretmenlerinin yetiştirilmesi öneriliyordu. Bunun sonucu olarak, ortaokul ve liselere yalnız tarih öğretmenliği alanında diploma veren okul mezunlarının atanması mümkün olacaktı. Lise mezunlarının

yardımcı öğretmen olarak çalıştırılmalarından vazgeçilmeliydi. Öğretmenlere, meslek içi kurslarda yeni tarih öğretim metotlarının verilmesi isteniyordu. Farklı okullardan mezun olan tarih öğretmenleri, derslerinde farklı öğretim metotları uyguluyorlardı. Bütün öğretmenler için geçerli olacak ortak bir metodun belirlenmesi öncelikle iyi hazırlanmış tarih kitaplarıyla mümkün olabilirdi.

Tarih öğretiminde öğretim materyallerinden de yararlanmak gerekiyordu. Bunlar genel yardımcı vasıtalar ve ilkokullarda tarih öğretimi için yardımcı vasıtalar olarak ikiye ayrılmıştı. Genel yardımcı vasıtalar synchronik tarih tabloları, zaman tabloları, tarih atlasları, Hicri tarihi Miladi tarihe çevirme klavuzları, resim koleksiyonları, projeksiyon makinaları, arkeolojik eserler, filim ve radyo, öğretmen ve öğrenciler için yardımcı ders kitaplarından oluşmaktaydı. İlkokullarda yardımcı vasıtalar olarak da şunlar önerilmekteydi: İlkokul üçüncü sınıf için tarih öğretimine hazırlayıcı bir hikâye kitabı yazdırılması, duvar tabloları ve tarihi kartpostalların yaptırılması, çocuk edebiyatı serisi kitaplarında tarihle ilgili konulara yer verilmesi.

Raporun sonunda temenniler dile getirilirken öncelikle, Lise müfredatındaki konuların daha fazla ders saatine dağıtılması için liselerin on bir yıldan on iki yıla çıkarılması için hazırlıkların yapılması isteniyordu. Bu gerçekleştirildiği takdirde Sanat Tarihi dersinin müstakil olarak veya lise tarih kitaplarında daha geniş bir şekilde yer alması sağlanacaktı. Musiki tarihinin yazılması için tarihi araştırmalar yapılması tavsiye ediliyordu. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih bölümüyle Ankara Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Tarih bölümünün çalışmalarını müşterek esaslara göre düzenlemeleri gerekiyordu. Müsabaka yoluyla yazılacak kitapların, yazılış ve teknik şartlarının çok iyi açıklanması ve bu kitapların değerlendirilmesinde uygun ölçütlerin belirlenmesi isteniyordu. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.199-205.)

Tarih Öğretimi Komisyonu Raporu ve Tarih Eğitimi Üzerine Tartışmalar

Şurada raporda sözü edilen ilk, ortaokul ve liselerde tarih müfredatı ve ders kitapları, tarih öğretim yöntemleri, tarih öğretiminde yardımcı araçlar, tarih öğretmenlerinin yetiştirilmesi, sanat tarihi, ilk ve ortaokul ders kitaplarının yazdırılması gibi konuların yanı sıra tartışma sırasında ortaya çıkan bazı konular da ele alınmıştır. Bunlardan en önemlisi, Milletler Cemiyeti'nin tarih ders kitaplarının içeriğine yönelik prensip kararının gündeme getirilmesi üzerine yaşanan tartışmalardır.

I-Tarih Ders Müfredatı ve Kitapları

Şûra'da Tarih Komisyonu'nun raporu uzun uzadıya tartışılmıştır. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.206-217.) Komisyon Başkanı Hâmit Ongunsu,[51] rapordaki sıralamaya uyarak önce tarih ders kitaplarından bahsetmiştir. Tarih ders kitaplarını müfredatla birlikte değerlendirmek gerekiyordu. Milli Eğitim Bakanlığı (Maarif Vekâleti), ilkokul ders kitaplarını müsabaka veya acil durumlarda uzman bir komisyona yazdırıyordu. Yazarlar, müfredata göre hazırlanmış müsabaka şartlarına bağlı kalmak zorundaydılar. Ongunsu'ya göre, ilkokul kitapları "zincirleme bilgi veren" bir müfredata göre hazırlatılmış olup, ortaokul ve lise tarih kitapları da bunlardan çok farklı değildi. Bu üç eğitim kademesindeki kitaplar birbirlerinin özeti şeklindeydi: " lise kitapları daha geniş, ortaokul kitapları daha ortalama ve ilkokul kitapları da daha dar bir çerçeve içinde yazılmıştır." İlkokul tarih kitapları

[51] 1889 yılında Girit'te doğan Ahmet Hâmit Ongunsu, Mülkiye Mektebi'nden mezun olmuştur. Birçok lisede ve Üniversitede tarih öğretmenliği yapmış olup Cumhuriyetin ilk yıllarında tarih ders kitapları yazmıştır. Kurûn-ı Cedide ve Asr-ı Hâzır Mebadisi, Türkiye Tarihi adlı kitapları 1924-1930 tarihleri arasında, Türk Tarih Kurumunca yeni kitaplar hazırlanıncaya kadar, ortaokul ve liselerde ders kitabı olarak okutulmuştur. 1930'lu yılların sonunda ilkokul tarih kitaplarını hazırlamıştır. Çapa, A.g.e., s.85-89.

çocukların yaşına uygun değildi. Bakanlık şimdiye kadar birkaç defa yeni kitap yazımı için müsabakalar düzenlemiş ise de, ortaya iyi bir eser çıkmamıştır. Bu sebeple on sene önce yazılmış kitaplar gözden geçirilmeden bugüne kadar okutulmaktadır.

Ongunsu'ya göre, ortaokul kitapları da yetersizdi ve yeniden yazdırılmaları gerekiyordu. Ortaokul bir ve ikinci sınıf tarih kitapları için müsabaka sonucunu beklemek mümkünse de, üçüncü sınıf kitabının acilen değiştirilmesi gerekiyordu. Sadri Ertem ve Kâzım Nami Duru tarafından hazırlanan üçüncü sınıf kitabının [52] birinci bölümünde, çocukları yanlış hükümler vermeye yöneltebilecek bazı paragraflar bulunmaktaydı. Bu sebeple, 120-150 sayfalık bu bölümün hemen değiştirilmesi kaçınılmazdı.

Söz konusu kitap, üç bölüm halinde 313 sayfalık ana metinden oluşmaktaydı. Kitabın sonunda, Osmanoğulları hükümdarlarının saltanat sürelerini gösteren nesep cetveli, kronoloji cetveli, indeks ve haritalar yer almaktadır. Üçüncü Bölümde, "Müdahale Devri" başlığı altında, Şark Meselesi ve Tanzimat dönemi olaylarıyla birlikte Avrupa ve Uzakdoğu'daki gelişmelerden bahsediliyordu. Bölümde diğer kitaplarda pek rastlanmayan ilginç bilgilere de yer verilmişti. Tanzimat döneminde İngiltere'nin Halifelik kurumundan nasıl yararlandığı şöyle anlatılmaktaydı:

"Mısır meselesinin hallinden sonra İngiltere Osmanlı memleketinde nüfuz ve itibarını arttırmıştı. Mısır meselesindeki yardım mukabelesi olmak üzere İngiltere, himaye siyasetinden büyük istifadeler elde etti.

(1875) senesinde Hindistan'da Sipahi isyanı olmuştu. Sipahi isyanının hedefi İngiltere'yi Hindistan'dan kovmak, Babür ahfadını tahta geçirmekti. İngiltere bu hareketten heyecana düştü. Hindistan'daki Müslümanlara müessir olmak üzere Hilafeti bir silah gibi kullandı. XVIII. Asırda Fransızların kendi iktisadi menfaatleri için kullandıkları gibi.

İngiltere Kraliçesi Viktorya 1857'de Abdülmecid'e Müslüman Hintlilere hitaben yazılmış bir beyanname çıkarttı; bu beyannamede Halife Hintlilerin İngiltere'ye itaat etmelerini, istiklal davalarına kalkmamalarını tavsiye ediyordu. Dinî nüfuz artık geri memleketler için, esareti kuvvetlendirmek için bir vasıta olarak kullanılıyordu."(Ertem&Duru,1941,s.123).

Avrupa medeniyetinin Osmanlı Müslümanlarının "maişet tarzı" üzerindeki etkisinden bahsedilirken, "Tanzimat'tan sonradır ki evlerimizin içini dolduran eşya, yaşayış tarzımız Avrupalı bir şekil aldı. Bugünkü evlerimizin içi eski Osmanlı evlerinin içi gibi döşenmez oldu; yemek, içmek hususunda da Tanzimat'tan sonra Avrupalılara benzemeğe uğraştık" denilmektedir. (Ertem&Duru,1941,s.127). Bu paragrafta verilen bilgilere göre öğrencilerin, Tanzimat'ın ilanından sonra Osmanlı ülkesinde günlük hayatın tamamen değiştiği sonucunu çıkarmaları mümkün gözükmektedir. Kitapta, Ongunsu'nun eleştirilerinin kaynağını oluşturan benzer daha birçok paragraf bulunmaktaydı.

Ongunsu, liselerde okutulmakta olan yeni tarih kitaplarını hacimleri ve yazılış tarzları bakımından öncekilere göre daha başarılı bulmaktaydı. Bununla birlikte, mevcut kitaplara yönelik eleştiriler de yok değildi. Eleştirilerin çoğu, "günü gününe tarih neşriyatını takip edebilecek insanların ancak edinebileceği malumatın bir dereceye kadar noksan bulunmasına" dayanmaktaydı. Eleştirenler, ders kitaplarının son araştırma ve yayınlarda ortaya konulan sonuçları da kapsaması gerektiğini savunuyorlardı. Bu görüşe katılmayan Ongunsu, "yazarlar nihayet doğrudan doğruya okullarda

[52] Sadri Ertem-Kâzım Nami Duru, *Ortaokul İçin Tarih III*, Maarif Matbaası, Ankara, 1941.

okunacak şekilde, herkesçe zaruri görülen malumatı vermektedirler. Klâsikleşmiş, umumileşmiş malumattan ibarettir. Bunların üniversite olmadığına göre en yeni neşriyatı ihtiva etmelerini mutlaka zaruri görmek biraz insafsızlık olur." demektedir. Lise kitaplarını şimdilik muhafaza etmekle birlikte, tashihlerine her zaman imkân verilmesi gerekirdi. Bu kitapların "tarihi kıraatler"le geliştirilmesi düşünülüyordu. Liselerde tarih eğitiminin eksikliği kitap ve müfredattan ziyade üç yıllık sürenin yetersizliği olarak değerlendirilmişti. Bunun çaresi, diğer ülkelerde olduğu gibi lise eğitimini dört yıla çıkarmakla mümkün olabilirdi.

Emin Âli Çavlı,[53] "bir hata membaı" olarak gördükleri Ortaokul üçüncü sınıf tarih kitabının muhakkak kaldırılmasını teklif ederek, " bugün tasavvur ediniz ki üç günde vapur yapılan bir zamandayız. 160 sahifelik bir kitabı dört ayda yapmamaya imkân görmüyorum" demiştir. Kâmil Su'ya göre, dört beş gün içinde yeni bir kitabın yazılıp basılması ve dağıtımı mümkün olamayacağından bu ders yılına yetişemeyecektir. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.227,244).

Hıfzırrahman Raşit Öymen, mevcut tarih kitaplarının "birçok bakımdan işe yaramaz bir halde olduğu"nun Şûra'da tespit edildiğini söylemiştir. Öymen'e göre, " Kitap meselesi yalnız bir rant meselesi değildir". Kitap yazarlarına bir defaya mahsus olmak üzere telif hakkı verilmelidir; kitabın diğer baskıları yazarlar için sürekli gelir kaynağı olmamalıdır.

Lise tarih kitaplarının yazarlarından Enver Ziya Karal, kitaplar hakkında "teşvik edici hükümden dolayı" Komisyona teşekkür etmiştir. Kitapların, Avrupa tarih kitaplarının metotlarına uygun olarak hazırlandığını söylemiştir. Karal, açıklamasında, "Biz tarihi yalnız siyaset olaylarının bir nakli şeklinde anlamadık. Siyasi olayların yanında, cemiyet, sanat ve bilim konularına imkân nispetinde yer verdik" demiştir. Konularla ilgili eksikliklerin zihniyetten değil, kaynakların yetersizliğinden doğduğunu belirtmiştir. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.234-135; 248-249).

Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel açılış konuşmasında lise kitaplarından bahsederken, " Liseler için yazdırdığımız yeni kitaplarda millî tarih görüşümüzü esas olarak, lisenin sahası dışında olan bilgiçlik endişelerinden uzak kalmaya, ifadenin dil inkılâbımıza uygun ve talebe tarafından kolaylıkla anlaşılır olmasına, konuların tamamıyla klâsik bir şekilde verilmesine, ünitenin başına bir özet konmasına ve bu suretle talebenin o konuyu kavramakta güçlük çekmemesini sağlamaya, olaylar arasındaki sıralanmanın kaybolmamasına, tarih kitaplarındaki bilgilerin diğer ilgili ders kitaplarıyla denkleştirilerek bu dersin, çocukların diğer derslere vermeleri zaruri olan zamanı almamasına dikkat edilmiştir" demiştir. Öğrencilerin kişisel araştırmalarına yardımcı olmak amacıyla kitapların sonuna eklenen bibliyografik bilgilerin yanına, gelecek basımlarda tarih metinleri konulması da düşünülüyordu. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.16-17).

Ortaokul ve lise ders müfredatları arasında çok büyük bir fark bulunmuyordu. Komisyon üyelerinden Ziya Talât, yaptığı uzun süreli bir araştırmada "şimdiye kadar okullarımızda tarih nasıl okutuldu?" sorusuna cevap aramıştı. Sonuçta, müfredatın insan zihnine uygun olarak hazırlanmadığı kanaatine varmıştır.

Ziya Talât'a göre, "Lise müfredatında ne varsa, hepsini de ortaokul müfredatına koymuşlardı". Bu durum muhtemelen ortaokulda kısa ve basit olarak gösterilen konular, lisede daha ayrıntılı ve karmaşık

[53] 1888 yılında İstanbul'da doğan Emin Ali Çavlı 1910'da Mülkiye'den mezun olmuştur. Birçok lisede tarih öğretmenliği yapmıştır. Uzun süren tarih öğretmenliğinin yanı sıra tarih araştırmaları, tarih metodu ve tarih kitaplarıyla ilgili çalışmalarda bulunmuştur. 1927-1930 yılları arasında ilkokul, ortaokul ve liselere yönelik ders kitapları hazırlamıştı. Çapa, A.g.e., s.91-93.

olarak gösterilmelidir, anlayışından kaynaklanmaktaydı. Soyut ve genel kavramlar çerçevesinde hazırlanmış olan ortaokul tarih müfredat programı, bu kademedeki öğrencilerin yaş ve zihinsel gelişim durumlarına uygun değildi. **(**İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.230-232).

Ömer Lütfi Barkan, tarih eğitiminden beklenen amaca ulaşılabilmesi için program ve ders kitapları üzerinde " inkılapçı değişiklikler" yapmak gereğini savunmuştur. Liselerde tarih derslerini geniş anlamda bir medeniyet tarihi şeklinde okutabilmenin yolları bulunmalıdır. Mevcut kitapları değiştirmek ve düzeltmekten ziyade, program ve ders saatlerini tekrar gözden geçirmek gerekir.

Emin Âli Çavlı, liselerin Fransa örnek alınarak kurulduğundan bahsederek, "Fransa'da yedi senede tedris edilen tarih derslerini biz üç sene içine sıkıştırmak mecburiyetindeyiz" demiştir. Diğer derslere göre oldukça zor olan Tarih, bütün insanlığın "macera-i hayatını; sanat, sınaat, harp, sulh, mimari, resim, edebiyat ve heykeltıraşlık gibi bütün marifet şubelerini nakil ve izah etmek" durumundaydı. Çavlı'ya göre, bu kadar hacimli konuları üç senede okutmak mümkün değildi. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.227,241-242).

Hasan Ali Yücel'e göre, tarih öğretmenleri lise müfredat programlarının görüşüldüğü toplantılarda, tarih ders saatlerinin yetersizliğinden yakınmaktaydılar. Diğer dersler de dikkate alındığında, tarih ders saatlerini öğretmenlerin isteklerini karşılayacak şekilde artırmaya imkân yoktur. Öğretmen merkezli, " konferans verme şeklindeki tarih dersleri için hakikaten bugünün hiç olmazsa on misli ders saatine ihtiyaç vardır." Programdaki ders saatine bakıp da tarihe önem verilmediği sonucuna varmak yanlıştır. Okullarda "ikişer saatle çocuklarımıza tarih öğretmenin artık yolunu bulmalıyız. Eğer çocuklarımız Malazgirt muharebesinin hangi asırda olduğunu bilmiyorlarsa bunun sebebini program, ders saati ve kitaptan daha çok mühim bir unsurda aramalıyız, sanırım. O mühim unsur da, kendimizden başkası değildir." (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.240).

İsmail Hakkı Tonguç, tarih ders kitaplarının hacminin küçültülmesi gerektiğini savunmuştur. Tonguç'a göre, "Bugün okullarımızdaki kitapların en büyük kusuru budur. İsim sayarsanız binlerce isim, mefhum sayarsanız binlerce mefhum, hâdise sayarsanız binlerce hâdise. Bunların hepsi lâzımdır, fakat bunların en lüzumlusu hangisi ise tarihçiler onu bulsunlar. Nihayet okul çocukları tarih ilmi ile iştigal eden kimseler değildir." (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.256).

Tarih Komisyonunun hazırladığı raporda, sanat tarihinin liselerin 12 seneye çıkması halinde dikkate alınacağı belirtilmişti. Suut Kemal Yetkin, tarih kitaplarına sanat tarihi konularının eklenmesi gereğine değinerek, sanat tarihinin programda "tâli değil asli şekilde " yer alması gerektiğini savunmuştur. Tarih bir ilim olduğu kadar büyük bir ahlâk kitabıdır da. Sanat, aynı zamanda bir ahlâk kitabı da olan tarihin güçlü bir yardımcısıdır. Öğrencide sanat bilgi ve zevkini geliştirmek için ortaokul ve lise tarih kitaplarına sanat eserlerinin tahliline ait bir bölüm eklenmeliydi. Celâl Saraç, bu dersin Bilim ve Sanat Tarihi şeklinde verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Muhsin Âdil Binal, lise müfredatına Sanat Tarihi ve "Türk tefekkür tarihi" derslerinin konulmasını savunmuştur. Bununla öğrenciler, sanat ve düşünce tarihimizin yanı sıra bilimsel anlayışın da nasıl oluştuğunu öğrenebileceklerdi.

Mükrimin Halil Yınanç, Medeniyet Tarihinin okul kitaplarına konulması için bu konularda yapılacak araştırma sonuçlarının beklenmesi gerektiğini savunmuştur.

Teşkilat Tarihimiz henüz yazılmamıştır; "Sanat tarihi olsun, ilim tarihi olsun bunlar bize ait olan müesseselerin tarihi olması lazımdır. Fakat maatteessüf bize ait müesseselerin tarihi henüz

işlenmemiştir.” Yınanç’a göre, biz bunları ayrı ayrı araştırdıktan sonra ders kitaplarına koyabiliriz. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.227-228,235-237,252-253).

İstanbul Kız Öğretmen Okulu Öğretim Yöntemi (Tedris Usulü) öğretmeni Hüviyet Bekir Örs, ilkokul tarih ve müfredatıyla kitapları hakkındaki düşüncelerini 10 madde halinde sunmuştur. Ona göre, okuma parçalarının (tarih okumaları) lise kitapları dışında ortaokul ve hatta seviyeye uygun şekilde seçilerek ilkokul beşinci sınıf tarih kitaplarına da konulması gerekiyordu. Öğretmen okullarına uygun bir tarih müfredatı hazırlanarak kısa sürede buna uygun bir ders kitabının yazılması önerilmekteydi. Bekir Örs şartname, program ve direktifler hakkındaki önerilerini de 14 maddede özetlemiştir. Burada, Tarih dersinin ilkokul 3. Sınıfta tarihe hazırlayıcı dersler şeklinde başlaması istenmekteydi. İlkokul tarih öğretiminde yardımcı araçların kullanılmasıyla ilgili bir broşür hazırlanmalıydı. İlkokullarda tarihi kaynaklardan nasıl yararlanılacağı sade bir şekilde ortaya konulması gerektiğini savunan Örs, örnek olarak “Atatürk’ün Nutkunda millî tarihimizi aydınlatıcı kısımlardan hangilerinin ilkokul için elverişli olduğu tasrih edilerek bu metinlerin izahlı kısımlarının da bir broşür halinde ilkokul öğretmenlerine verilmesi faydalıdır” demektedir. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.220-224)

Komisyon raporunda, tarih öğretiminde millî tarihin esas alınmasının aynı zamanda ordunun düşüncesiyle de uyuşmakta olduğu belirtilmiştir. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.244)

Şûra’da tarih ders kitabı yazımında Milletler Cemiyeti’nin (Cemiyet-i Akvam) aldığı kararlar üzerine geniş bir tartışma yaşanmıştır. Konu, Sadrettin Celâl Antel’in Milletler Cemiyeti’nin Cooperation İntellectuelle Komisyonu’nun tespit ettiği esaslardan bahsetmesiyle gündeme getirilmiştir. Söz konusu komisyon, “tarih ders kitaplarından milletleri birbirine karşı kin ve intikam beslemeye teşvik eden kısımların çıkarılmasına, buna mukabil milletlerin birbirlerine borçlu oldukları şeylerin tebarüz ettirilmesine” karar vererek bütün ülkelerde tarih kitaplarının belirlenen esaslar çerçevesinde yazılmasını kararlaştırmıştı. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.230)

Milletler Cemiyeti Komisyonunun kararları Şura’da şiddetli tartışmalara sebep olmuştur. Yavuz Abadan, tarih kitaplarında savaşın “tel’in” edilmesi görüşüne karşı çıkarak, “harp yerine ve zamanına göre hakları korumanın yegâne meşru ve hukuki vasıtasıdır. Bu itibarla millî varlığımıza ve mukaddesatımıza malûm olan bağlılığımız meydanda iken gençliğimize tarih öğretiminde böyle uyuşturucu bir telkin sistemi tutulmasını tavsiye etmeyi katiyen düşünmeyiz.” demiştir. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.238) Hasan Âli Yücel, Komisyonun tespit ettiği maddelerin birbiriyle çeliştiğini ileri sürmüştür: “ Birinci maddesi objektif olalım der, bilmem kaçıncı maddesi sulhu telkin edelim, der. Bir taraftan harbi unutmayalım, öbür taraftan sulhu telkin edelim demek objektif olmamak demektir. Çünkü harp bir vakıadır, böyle olduğunu görüyoruz, bugün içindeyiz. O halde Cemiyeti Akvamın çok ilmî bir çehre ile karşımıza çıkan teklifleri aslında zayıftır. Kaldı ki biz kendi tarihimiz başkalarının gözüyle görmeye seneler senesi alıştığımız için başkalarının sübjektif görüşlerini objektif zannetmek dalâletinden kolay kolay kurtulamıyoruz”. Yücel’e göre, bu tavsiyeler, önemsediğimiz ve karşı karşıya bulunduğumuz realitelere uymuyordu:

“Bizim barışçılık öğütlerine fazla ihtiyacımız olmadığı da şu anda sulh içinde bulunuşumuzdan belli değil midir? Samimî dileklerimiz elbette insanların birbirlerini öldürmesi ve birbirlerine kin bağlaması olamaz. Bizim için ideal medeniyet, milletlerin birbirlerine yardım eder hale gelmesidir. Bu kanaatimizin delili fiilîdir. Onun için memleketimizde çocuklarımıza savaş aleyhtarlığı telkin ederek ve bu yoldan giderek barışı öğretmeye ihtiyaç yoktur. Bizim her zaman dayanağımız gerçeklerdir.

Harp ise, bugün gözlerimizin önünde cereyan eden bir gerçektir. Ondan tegafül edemeyiz. Tecavüze uğramış bir milletin kendini müdafaa etmesini reel tabiat kanunlarının bir tecellisi sayarız." (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.244-245)

Harp Akademisi öğretmenlerinden Necati Tacan, savaşın yalnız bir taarruz aracı olmayıp, barışı severek benimseyip barış içinde yaşamak isteyen Türk milleti gibi milletlerin varlıklarını savunabilmeleri için kullandıkları koruyucu bir vasıta olarak değerlendirmiştir. Bu sebeple, Milletler Cemiyeti'nin savaş aleyhine ve " tarihte bize zararlı olmuş milletlerin harekâtını tenkit edici yazı yazılmaması hususunda" ortaya koyduğu prensipleri kabul etmek mümkün değildir. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.245)

Komisyon üyelerinden Cemil Bilsel, tarih kitaplarımızda "kin telkin eden bir mahiyet" olmadığını söylemiştir. Milletler Cemiyeti bu ilkeleri, diğer devletlerin tarih ders kitaplarında karşılaşılan olumsuzluklardan dolayı ortaya koymuştur. Milletler Cemiyeti gönderdiğimiz ders kitaplarını inceledikten sonra "kin telkin eder yolda yazılmadığı" sonucuna varmıştır. Diğer milletlerin tarih kitaplarında milletimize karşı kin telkin edici ifadelerden dolayı bizim şikâyette bulunmamız gerekirdi. "Yurtta sulh, cihanda sulh" anlayışı siyasetimizin değişmez ana prensibidir. Bilsel'in ifadesiyle, "Tarih kitaplarımız da bundan mülhem olmaktadır. Türkiye, bu prensipledir ki, devletlerarasında harbî, ihtilafları hal vasıtası olarak da, millî siyaset aleti olarak da mahkûm eden Briyan-Kellog misakını en evvel imza eden devletlerden biridir. Ama bu harp aleyhtârlığı, harbe, tarih kitaplarımızda yer verilmemesi asla mümkün değildir. Kin telkin etmeyeceğiz, tecavüz harbini telkin etmeyeceğiz; fakat elbette ki milletin zaferlerini, kahramanlığını, şerefini tarih kitaplarında çocuklarımıza öğreteceğiz. Elbette harbe hazır olmayı daima öğreteceğiz." (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.245)

Enver Ziya Karal, tarih kitaplarını Milletler Cemiyeti'nin ilkelerine göre değil, Atatürk ve İnönü'nün objektif olarak ortaya koydukları tarih görüşüne göre yazdıklarını ifade etmiştir. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.249)

II-Tarih Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Tartışmalar

Şûra'da tarih eğitimi ve öğretimiyle ilgili tartışmalar tarih öğretimi yardımcı vasıtaları, yakın çevre, müze, kronoloji ve tarihi olay (vaka') gibi konular üzerinde gerçekleşmiştir. Hasan Ali Yücel açılış konuşmasında, mevcut haliyle yetersiz olan tarih öğretiminin metodik bir yöntemle yapılması gereğini vurgulamıştır. Diğer derslerde olduğu gibi, tarih öğretiminde de en önemli husus "tarihe ait ana bilgilerin ve düşüncelerin öğrenci tarafından hazmedilmesini sağlamaktır". Mevcut tarih öğretiminde öğrencilerin olayların kronolojik sıralarını gereği gibi kavrayamamaları, öğretmen merkezli olan öğretimin uzun takrirlere dayanması sonucu sıkıcı hale gelmesi, öğrencilerin özel isimlerden kurtulup olayların özünü kavrayamamaları gibi olumsuzluklar yaşanmaktaydı. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.16)

Komisyon raporunda tarih öğretiminde müzenin önemi Resim koleksiyonları başlığı altında verilmiştir: "Üniversite ve yüksekokullarda klâsik sanat eserlerinin kopyaları ile dolu müzeler kurulmalı, orta ve ilkokullarda ise büyütülmüş fotoğraf koleksiyonlarından faydalanılmalıdır". (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.204) Görüldüğü gibi müze, sadece resim koleksiyonuyla sınırlandırılmıştır. Tevfik Sağlam, tarih öğretimi yardımcı vasıtaları arasında seyyar tarih müzelerinin önemine değinerek, Almanya'da gördüğü seyyar sağlık müzesini örnek göstermiştir. Türkiye'de kurulacak benzer müzeler, öğretmenler ve öğrenciler için olduğu kadar halkın da tarihe ilgisini çekecektir.

Yavuz Abadan, tarih öğretiminde tarihi tefrika, roman ve dergilerin önemine değinerek raporda bunlara yer verilmediğini ifade etmiştir. Ömer Lütfi Barkan, gençlerin ve hatta tarih öğretmenlerinin Harf inkılabından dolayı eski kaynak ve yardımcı kitaplardan yararlanamadıklarını ve yeni müracaat kaynaklarının yetersizliğini dile getirmiştir. Bu sorunlar halledilmeden kitap yazarları ve öğretmenlerden fazla bir şey beklenemezdi. Öğretmen ve öğrenciler için ders kitaplarındaki özetlerden başka müracaat edilebilecek başka tarih kaynağı olmayan, milli tarihi tam olarak yazılmamış olan bir memlekette tarih eğitimini düzeltmek için bu tür hazırlayıcı yayınlar büyük önem taşımaktadır. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.229,243,251)

Ongunsu, "millî şuuru tam olan bir yurttaş" yetiştirebilmek için millî tarihe daha fazla yer vermek gereği üzerinde durmuştur. İlkokul kitaplarındaki tarihi metinlerin öğrencilerin ilgisini çekecek ve birbirinden ayrı hikâyeler şekilde seçilerek ortaokul kitaplarıyla bir bağ kurulması gerekirdi. Bu şekilde olaylar birbirine bağlanabilecekti. Kronolojiye riayet edilmekle birlikte, "ilkokul kitaplarında bu kronoloji bir dereceye kadar ihmal edilecektir. Parça parça verilen ve çocuğun ilgisini çekecek olan, duygusunu inkişaf ettirecek olan bu parçalar ancak umumi bakışlar halinde ve kitabın sonuna bağlanacak iken ortaokul kitabında vakalar daha yakın bağlarla, sıkı münasebetlerle konmuş bulunacaktır." (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.210)

İsmail Hakkı Tonguç, komisyon raporunda yer almayan yakın çevre tarihinin öğretilmesi konusuna dikkati çekmiştir. Okullarımızda "yakın muhitin tarihine" ilgi gösterilmemektedir. Öğretmen okulu ve liseden tarih okuyarak mezun olan bir öğrenci, "memleketinin bir camisi vardır, o eser hakkında hiçbir malûmatı yoktur". Şehirdeki öğrencilerin eksik bilgileri bazı yollarla ikmal edilse de, köylerde yaşayan çocuklar için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Tonguç'a göre, "Bugün köylerde açılmış olan öğretmen okulu ile lise seviyesinde bir kültür sahibi olan çocuk meselâ Melik Gazi hakkında kâfi bir malûmata sahip olamıyor. Türk Tarihi deyince Selçuklular devrinde bu neye, Osmanlılar devrinde neye delâlet ediyor, bunu vuzuhla anlayacak vaziyette değillerdir." (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.255-256)

Komisyonun raporunda, okulların bulunduğu çevrenin tarihinin öğretilmesine yönelik herhangi bir husus yer almıyordu. M. Rauf İnan, tarihi eserler açısından oldukça zengin olan memleketimizde, öğrencileri çevrelerinde yaşanmış tarihi olaylar ve "gözleri önünde duran" tarihi eserlere karşı bilgisiz ve duyarsız yetiştirmenin doğru olmayacağını düşünüyordu. Köy Enstitülerinde derste yakın çevre tarihine önem verilmesinin karar altına alınmasını önermiştir. Sorun sadece Köy Enstitüleriyle ilgili olmayıp, aynı zamanda Tarih öğretim yöntemlerinin de bir konusuydu. İnan gerekçesini açıklarken, "Bugün müesseselerimizde tarih öğretimi ve tarih kitapları, çevrenin tarihî olaylarını içine alacak vaziyette değildir. Bu, öğretmenin şahsi inisiyatifine kalmış bir şeydir. Köy enstitüleri için bu nokta çok ehemmiyetli ve lüzumludur. Çünkü köy enstitü mezunları hiçbir tarihçinin gidemeyeceği ücra yerlere gidecekler ve yalnız başlarına çeşitli tarih mevzularıyla, tarih eserleriyle daima temasa geleceklerdir. Bu itibarla bunlar kendi çevrelerinin, kendi oturdukları köylerin tarihleriyle alâkadar olacak yegâne aydın adamlardır, onları bu olaylar ve eserler üzerinde incelemeler yapabilecek şekilde teçhiz etmek lazımdır." demiştir. Oturum başkanın ifadesiyle, Rauf İnan, "dünyanın bir tarih metodu olarak kabul ettiği bir şeyi temenni" etmekteydi. Yapılan oylama sonucu önerge "nazarı dikkate" alınmıştı. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.260-261)

Sadrettin Celâl Antel'e göre, tarih öğretiminde zaman ve mekân kavramları büyük önem taşımaktaydı. Öğrencilerin kronoloji bilgilerinin yetersiz olduğu düşüncesindeydi. İstanbul Üniversitesi'nin muhtelif

şubeleriyle (Tarih, Coğrafya, Felsefe, Tabiiye, Romanoloji, Lisan) bir lisenin dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bir anket sonucunda, "binlerce sayfalık tarih kitabı okuyan ve sekiz sene tarih dersi gören gençlerin zihinlerinde tarih ve kronoloji kadrosunun teşekkül etmediği" kanaatine varmıştır. Antel, yönelttiği 24 soruya aldığı cevaplarla bu kanaate varmıştı. Ankete katılan 171 öğrenciye 24 soru yönetilmiş, bunlardan 145'i soruların 1-12'sini, 26'sı 13-24'ne doğru cevap vermişlerdi. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.225-226)

Ziya Talât milli tarih öğretiminde neler aranmalıdır, sorusunu "psikolojiden gelen bir tahsil teorisi" çerçevesinde cevaplamaya çalışmıştır. Tarih eğitiminde çocuğun ruhsal gelişimine uygun bir müfredat programının takip edilmesi gerekiyordu. Buna göre, "ağırlık merkezi bilgide değil; insanda olacaktı". Ergenlik öncesi ve sonrası tarih eğitiminin konusu ve yöntemleri farklı olmalıydı. Ergenlikten önceki tarih dersleri, bu yaş çocuğunun ideali olan milli efsane kahramanlarının, cesur gezginlerin hikâyelerine benzetilmeliydi. Yaşadığımız dönemin "en çok takdir ettiği bilek kuvvetinin, top, tüfek, motor, uçak gibi maddi kuvvetin tarih hadiseleri arasında nasıl seyrettiği" onların, tarihi olaylardaki önemi öne çıkacaktı. Bütün tarihi olaylar "bu da lâzım, bu da lâzım" diye kronolojik olarak verilmeyecek, ancak "numunelik ve tipik" olaylar seçilecekti. Ergenlik sonrası soyut ve genel kavramlar çerçevesinde dersler verilebilirdi. İnsan ruhundaki kuvvetlerin, düşüncelerin, kararların, duyguların v.b. tarih olaylarındaki rolü ve bu olayları nasıl etkilediği anlatılabilirdi. Bu sebeple eğitimin, "İnsan ruhunu merkez ve bilgiyi ona uyan, etrafında dönen bir peyk" olarak programlanması gerekiyordu. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.233-234) Bu görüş, tarih müfredat ve kitaplarının hazırlanmasında öğrencinin gelişim sürecinin dikkate alınması açısından çok önemlidir.

Sadri Maksudi Arsal'a göre, öğrenciler hatta öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarihi olaylardan (vaka) ibaret görüyorlar ve sonuç çıkarmıyorlardı: " Tarihin vakacılık, vaka bilmek telakkisi olduğu talebe arasında günden güne artmaktadır. … Yalnız talebe değil, lise muallimlerinin ekseriyet-i faikası tarihi vakacılıktan ibaret telâkki ediyorlar. Hatta bir tarih muallimi bana yüksek bir mektepteki tarih profesöründen bahsederken dedi ki, bizim hocamız o kadar âlimdir ki, filân vakitte, filân sultanın filân anda bindiği atın kuyruğunun kesik olduğunu dahi bilir. Demek ki, tarih telakkisi ufak ufak nâmütenahi vakaların ezberlenmesi olarak kabul ediliyor." (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.246) Halil Demircioğlu, bu değerlendirmeye itiraz ederek, "Bir kere Fakültede tarih tedrisatı yapanlar tarihin vakacılık olmadığını bilerek yetişmiş olan ve öyle ders veren hocalardır" demiştir. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.254)

III-Tarih Eğitiminde Öğretmenlerin Rolü

Tarih eğitim ve öğretiminde en büyük görev tarih öğretmenine düşmekteydi. Bu sebeple tarih öğretmenin ilgili alandan mezun bilgili ve pedagojik formasyona sahip olması gerekiyordu. Komisyon raporunda, tarih öğretmenlerinin bir kısmının alan dışından gelen yardımcı öğretmenlerden oluştuğu vurgulanmıştır. Yapılan tartışmalarda bu husus aydınlığa kavuşturulmuştur.

Ongunsu'ya göre, tarih eğitiminde öncelikle iyi yetiştirilmiş öğretmenlere sahip olmak gerekir. Birer vasıta olan müfredat ve kitapları uygulayacak olan öğretmenlerdir. İlkokul öğretmenlerinin hemen hepsi aynı okullardan benzer eğitim ve pedagojik formasyon alarak mezun oldukları için homojen bir yapıya sahiptirler. Ancak, ortaokul ve lise öğretmenlerinin durumu farklıdır, "çok gayrimütecanistir." Bakanlık ihtiyaçtan dolayı "yardımcı hoca" uygulamasını kabul etmiştir. Üniversite ve yüksekokullarda farklı alanlarda eğitim gören öğrencileri yardımcı tarih öğretmeni olarak

görevlendirmiştir. Bu durum tarih eğitimini güçleştirmekte ve verimsizleştirmekteydi. Bu eleştiriye Orta Öğretim Şube Müdürü Reşat Tardu cevap verdi. O sırada lise ve ortaokullarda 750 kadar tarih öğretmeni bulunuyordu. Yardımcı öğretmen uygulaması yalnız İstanbul'daki ortaokul ve liseler için söz konusuydu. Bunların hepsi Edebiyat Fakültesi mezunu olup, kadrosuzluktan dolayı ücretle çalışmaktaydılar. İstanbul'daki yardımcı öğretmenliklere üç yıldan beri üniversitenin öğretmenlikle ilgili bölümlerinden mezun olanlar, alanlarına uygun dersleri vermek üzere tayin edilmekteydiler. Adaylar arasında, ilgili bölüm mezunu bulunmadığı takdirde yine aynı bölümdeki öğrenciler arasından yardımcı öğretmen atanmaktaydı. Tarih ve Coğrafya Bölümü mezunları arasında sıra bekleyenler bulunduğundan öğrencilerin atanmasına ihtiyaç duyulmuyordu.

Ongunsu, halen İstanbul'da öğrenci olan bazı yardımcı öğretmenlerin bulunduğundan bahsetmiştir. "Fakülte dekanı ve profesör olmaklığım dolayısıyla elimin altında bulunan birçok gençlerle temas halindeyim. …Bazen görmüşümdür ki mesela felsefe mezunu olan birisi tarih veya coğrafya okutmaktadır. Vaktiyle riyaziye talebesi olduğu halde Türkçe öğretmene de tesadüf etmişimdir. Fakat bu sene için demiyorum… Fakat bunun bugün de devam ettiğini iddia edemem." (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.213-214,218-219)

Raporda, anlaşılacağı üzere daha ziyade öğretmenlerin "menşe" sorununa değiniliyordu. İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Başlangıcı ve Tarihi Profesörü Yavuz Abadan ise, tarih öğretmenliğinin yalnız "menşe meselesi olmaktan ziyade formasyon ve pedagojik terbiye meselesi" olduğunu savunuyordu. O, "Biz Fakültemiz mensuplarının sadece bize ait olan meslekleri yapmasını çok isteyenlerdeniz. Buna rağmen bazı hukukçular tarih öğretmeni olarak vazife almışlardır ve pekâlâ da muvaffak olmuşlardır" diyordu. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.229) Hasan Âli Yücel de bu görüşü desteklemekteydi. Bakanlık öncelikle " hususi olarak tarih öğreten müesseselerden çıkan öğretmenleri" atamaktaydı. Ancak, mutlaka böyle olması gerekmiyordu. Hukuk Fakültesinden mezun olmuş biri de tarih alnında kendisini yetiştirmiş olabilirdi. Komisyon Başkanı Hâmit Ongunsu Mülkiye mezunu olmakla birlikte, "tarih okutacakları yetiştirme işi kendisine emniyet edilebilecek kadar" geniş bilgiye sahipti. Hasan Ali Yücel, " tarih sevgisini kendisinden almış bir talebesi olarak" onunla gurur duyduğunu belirtmiştir. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.237) Ömer Lütfi Barkan, tarih öğretmenlerinin sosyal bilimler alanında çok yönlü yetiştirmesinin önemine değinmiştir. Tarih öğretmenliğini seçeceklerin, fakültedeki alan derslerinin yanında sanat tarihi, arkeoloji, sosyal ve iktisadi tarih, sosyoloji, felsefe ve edebiyat tarihi gibi dersleri muhakkak görmeleri gerekliydi. (İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss.243-244)

Sonuç

1930'lu yılların başından itibaren Türkiye'de tarih eğitim ve öğretiminde, Türk Tarih Kurumu'nca hazırlattırılan dört ciltlik Tarih kitapları kaynak olarak kullanılmıştır. Liselerde okutulan bu kitaplar esas alınarak ilkokul ve ortaokul tarih ders kitapları yazdırılmıştır. Tarih eğitim ve öğretiminin temelini oluşturan bu kitapların 1940'ların başından itibaren pedagojik ve bilimsel açıdan yenilenmeleri gündeme gelmiştir. Liselerden başlamak üzere yeni Tarih kitapları hazırlatılmaya başlanmıştır.

15-21 Şubat 1943 tarihinde toplanan İkinci Maarif Şûrası, Cumhuriyet dönemi tarih eğitimi açısından bir dönüm noktası olmuştur. Tarih eğitimi, Şûra'nın üç temel konusundan en önemlisini oluşturmuştur. Şûra'da dönemin en yetkin eğitimci, tarihçi ve bilim adamlarının hazırladığı rapor uzun uzadıya tartışılarak öneriler getirilmiştir. Bu durum, İkinci Dünya Savaşı döneminde Türkiye'de tarih eğitimine verilen önemi göstermesi açısından oldukça dikkat çekicidir.

Şûra'da tarih eğitim ve öğretiminde müfredat, ders kitapları, yardımcı kitaplar, tarih öğretmenleri, öğretim yöntem ve araçları üzerinde durulmuştur. Mevcut tarih eğitimi yöntem ve araçlarının yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle ilkokul müfredat ve kitapları öğrencilerin gelişim süreçleri dikkate alınarak hazırlanmalı; soyut ve genel konular ergenlik sonrasına bırakılmalıdır. İlkokul ve ortaokul kitaplarının yeniden yazılması ve tüm kitaplara okuma parçaları eklenmesi tavsiye edilmiştir. Okutulmakta olan Ortaokul 3. Sınıf Tarih kitabının bir an önce kaldırılarak yenisinin yazılması önerilmiştir. Ayrıca, tarih eğitiminde yardımcı araçlardan yararlanılması, müze ve yakın çevre tarihinin öğretilmesi gibi hususlar üzerinde durulmuştur. O tarihlerde Türkiye'de 750 tarih öğretmeni görev yapmaktaydı. Tarih eğitiminde öğretmenlerin rolü ve yetiştirilmeleri konusu tartışılmıştır. Komisyonda, tarih eğitiminde millî tarih anlayışının sürdürülmesi kabul görmüştür. Bununla birlikte kitapların Milletler Cemiyeti'nin kararlarına olarak hazırlandığı, diğer milletleri küçümseyici, kin ve nefret telkin edici ifadelere yer verilmediği belirtilmiştir. İkinci Maarif Şûrası'nın, tarih eğitim ve öğretimi açısından bir dönüm noktası olduğu söylenebilir. Şûra'da tartışılan konuların bir kısmı kısa sürede uygulamaya konulmuş, bazı kitaplar tedricen değiştirilmiştir. Özellikle ilkokul,[54] ve ortaokul[55]

---

[54]1943-1944 Eğitim/öğretim yılında ilkokul tarih kitaplarında herhangi bir değişiklik yapılmadı. Bu tarihte Hamit Ongunsu'nun hazırladığı kitaplar okutuluyordu. 1945'ten itibaren ilkokul tarih ders kitaplarında değişiklikler yapıldı. 1945-1946 Öğretim yılında İlkokul 5. Sınıf kitabı aynı kalırken, 4. Sınıfta Faik Reşit Unat-Kâmil Su'nun birlikte yazdıkları *İlkokul İçin Tarih IV*. Adlı kitap okutulmaya başlandı. Talim ve Terbiye Dairesi, 15.9.1945 tarihli İlkokul tarih kitapları hakkındaki yazısında şu açıklamaya yer verilmiştir:

"İlkokulların dördüncü sınıfı yazdırılan Tarih kitabının, 1945-46 ders yılından başlamak üzere sözü geçen sınıflarda okutulması Bakanlıkça kararlaştırılmıştır. Beşinci sınıflar bu yıl da geçen sene okumağa başladıkları kitabın devamı olan eski kitabı takip edecekler, gelecek yıldan itibaren yeni kitabın beşinci sınıfa mahsus cildini okumağa başlayacaklardır. Yeni tarih kitabı, 1943'te toplanan İkinci Maarif Şûrası'nın tarih öğretimi ve ilkokul tarih kitapları hakkında kabul ettiği esaslara göre değiştirilmesi kararlaşan tarih dersi müfredatını da vermektedir…". Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 17 Eylül 1945, Sayı: 346, s. 280.

1946-1947 Öğretim yılından itibaren ilkokullarda sadece Faik Reşit Unat ile Kâmil Su'nun hazırladıkları kitaplar okutulmuştur.

[55] Şûra'da eleştirilen Ortaokul üçüncü sınıf tarih kitabı değiştirilerek yerine Kâmil Su ile Kâzım Nami Duru tarafından yazılan *Ortaokul için Tarih III* kitabı kabul edildi. Diğer sınıflarda da Faik Reşit Unat ve Ali Haydar Taner'in yazdığı kitaplar okutuluyordu. Faik Reşit Unat, *Ortaokul İçin Tarih I*., Maarif Vekâleti Yayını. Ali Haydar Taner, *Ortaokul İçin Tarih II,* Maarif Vekâleti Yayını. Kâmil Su-Kâzım Nami Duru, *Ortaokul İçin Tarih III*, Maarif Vekâleti Yayını. Liselerde mevcut kitapların yanı sıra, Enver Ziya Karal'ın yazdığı *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi* ikinci kitap olarak okutulmaya başlandı. Enver Ziya Karal, *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi: 1918-1944*, Maarif Matbaası, İstanbul, 1944. Enver Ziya Karal, *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi: 1918-1944*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1945. 1944-1945 Öğretim yılında ilk, orta ve lise tarih ders kitaplarında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

tarih ders kitaplarında önemli değişiklikler yapılmış, yardımcı ders kitapları[56] hazırlatılmıştır. Yine öneriler doğrultusunda, yeni ders kitaplarında ünitelere okuma parçaları, sorular ve özetler eklendiği görülmektedir. Şûra'da, Mesleki ve teknik okullar için ayrı kitap yazılması önerilmişse de, önceden olduğu gibi aynı kitabın muadil okullarda okutulması geleneği sürdürülmüştür.

[56] İ. Hakkı Talas- Sıtkı Dinç, *Tarih Özeti V*, 1946. Zuhuri Danışman-Himmet Akın, *Çocuklara Yardımcı Tarih Dersleri IV*, Kanaat Kitabevi, İstanbul, 1947.

Kaynakça

A.Erinç Erdal Yıldırım, "Milli Şef (İsmet İnönü) Döneminde Tarih Eğitimi (1938-1950)", *Türkiye'de Tarih Eğitimi*, (Editör: Ahmet Şimşek), Pegem Akademi, Ankara, 2017. s.133-165.

Birinci Maarif Şûrası (17-29 Temmuz 1939), Ankara, 1942.

Çapa, Mesut,"Erken Cumhuriyet Döneminde Tarih Eğitimi (1923-1938)", *Türkiye'de Tarih Eğitimi,* (Editör: Ahmet Şimşek), Pegem Akademi, Ankara, 2017, s.63-104.

Danışman, Zuhuri -Himmet Akın, Çocuklara Yardımcı Tarih Dersleri IV, Kanaat Kitabevi, 1947.

Ertem, Sadri -Kâzım Nami Duru, Ortaokul İçin Tarih III, Maarif Matbaası, Ankara, 1941.

İkinci Maarif Şûrası (15-21 Şubat 1943), Maarif Vekilliği, 1943.

İlkokul Kitapları Tarih V. Sınıf, Devlet Basımevi, İstanbul, 1938.

1943 Maarif Şûrası, Tarih Öğretimi Komisyonunca Umumî Heyete Verilen Rapor (21 Şubat 1943), Maarif Matbaası, Ankara, 1943.

Karal, Enver Ziya Türkiye Cumhuriyeti Tarihi: 1918-1944, Maarif Matbaası, İstanbul, 1944.

Karal, Enver Ziya, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi: 1918-1944, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1945.

Mansel, Arif Müfit-Cavit Baysun- Enver Ziya Karal, İlkçağ Tarihi, Maarif Matbaası, İstanbul, 1942.

Mansel, Arif Müfit-Cavit Baysun- Enver Ziya Karal, Ortaçağ Tarihi, Maarif Matbaası, İstanbul, 1942.

Mansel, Arif Müfit -Cavit Baysun- Enver Ziya Karal, Yeni ve Yakınçağlar Tarihi, Maarif Matbaası, İstanbul, 1942.

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi

Ongunsu, Hâmit, İlkokul Tarih IV, Maarif Matbaası, 1939.

Ongunsu, Hâmit, İlkokul Tarih V., Maarif Matbaası,1939.

Su, Kâmil - Kâzım Nami Duru, Ortaokul İçin Tarih III, Maarif Matbaası, Ankara, 1944.

Talas, İ. Hakkı - Sıtkı Dinç, Tarih Özeti V, 1946.

Taner, Ali Haydar, Ortaokul İçin Tarih II, Maarif Matbaası, 1939.

Ulus

Unat, Faik Reşit, Ortaokul İçin Tarih I., Maarif Matbaası, 1940.

Unat, Faik Reşit -Kâmil Su, İlkokul İçin Tarih IV, 1945.

İLKOKUL TARİH EĞİTİMİNDE JİGSAW TEKNİĞİ

Doç.Dr. Özgür YILDIZ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Narin YILDIZ

Muğla Yatağan Sinanbey İlkokulu, Türkiye

Özet

Jigsaw tekniği Eliot Aronson ile onun Texas ve California'da ki öğrencileri tarafından 1970'li yıllarda geliştirilmiş olan özel bir İşbirlikli öğrenme tekniğidir. Birleştirme her bir parçanın tüm öğrenciler tarafından tamamlandığı, sonuçta ortak bir ürüne ulaşılan saf işbirlikli öğrenme tekniğidir.

Birleştirme tekniğinin faydası, ilk olarak dikkate değer ve etkili öğrenme yolu olmasından gelir. Ama en önemlisi, bu teknik dinlemeyi, empati kurmayı ve sunmayı geliştir, her bir grup üyesi eğitim aktivitesinin önemli bir üyesidir.

Bu çalışmada, İşbirlikli öğrenme yöntemi tekniklilerinden Jigsaw tekniğiyle ilkokullarda tarih öğretiminin gerçekleştirilebilirliği üzerinde durulmuştur. Araştırmada İşbirlikli öğrenmenin ne demek olduğu kısaca açıklanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin gerçekleştirmesindeki çok önemli olan işbirlikli öğrenme yönteminin temel ilkeleri kısaca açıklanmıştır.

Dünyada kullanımında önemli bir artış olan işbirlikli öğrenme yönteminin, ilkokullarda tarih derslerinde de kolayca kullanılabileceği yapılan araştırmada belirtilmiştir. Özellikle araştırmada Milli Eğitim Bakanlığının Sosyal Bilgiler 4 müfredatındaki konulara göre örnekler verilmiştir. Sosyal Bilgiler 4 kitabında yer alan "Millî Mücadelemiz" konusunun Jigsaw tekniğiyle nasıl uygulanabileceği hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Jigsaw, İşbirlikli Öğrenme, İlkokul, Tarih, Eğitim

JIGSAW TECHNIQUE IN PRIMARY SCHOOL HISTORY EDUCATION

Abstract

The jigsaw classroom is a research-based cooperative learning technique invented and developed in the early 1970s by Elliot Aronson and his students at the University of Texas and the University of California. Jigsaw is a pure collaborative learning technique in which each piece is completed by all students, ultimately reaching a common product.

Benefit of jigsaw technique, it is a remarkably efficient way to learn the material. But even more important, the jigsaw process encourages listening, engagement, and empathy by giving each member of the group an essential part to play in the academic activity.

In this study, the feasibility of teaching history in elementary school by using Jig-saw technique of collaborative learning method techniques is emphasized. In this study, the meaning of cooperative learning is explained in briefly. Basic principles of cooperative learning, which are very important in the practise of cooperative learning method, are explained.

The research has shown that the cooperative learning method, which is a significant increase in the usage in the world, can easily be used in history lessons in elementary school. Especially in the study, examples were given according to the subjects of the curriculum of Social Studies 4 of the Ministry of National Education. It was tried to give information about how to apply the "National Struggle" topic in Social Studies 4 book with Jigsaw technique.

Keywords: Jigsaw , Collaborative Learning, Primary School, History, Education

Giriş

1- Jig- Saw Tekniği

Bu teknik; Elliot Aronson ile onun Texas ve California'da ki öğrencileri tarafından 1970'li yıllarda geliştirilmiştir. Birleştirme özel bir işbirlikli öğrenme tekniğidir. Birleştirme, her bir parçanın tüm öğrenciler tarafından tamamlandığı, sonuçta ortak bir ürüne ulaşılan saf işbirlikli öğrenme tekniğidir (Aronson, 2000). Öğrenilmesi istenilen konu, takım üyesi sayısı kadar alt takımlara ayrılır. Örneğin; Birinci Dünya Savaşı konusu işlenecekse, konular savaşın sebepleri, savaşın başlaması ve gelişmesi, savaşın sonuçları gibi alt başlıklara ayrılabilir. Önce takım üyeleri kendi aralarında hangi üyenin hangi konudan sorumlu olacağına karar verir. Sonra aynı konuyu çalışacak öğrenciler bir araya gelerek sorumlu oldukları bölümü birlikte çalışırlar. Herkes konusunu iyi öğrendikten sonra takımlarına dönerek kendi öğrendikleri bilgileri diğer arkadaşlarına anlatırlar.

Birleştirme tekniğinde, öğrenciler konusunda uzman haline gelir ve her grup üyesi sorumluluğunu öğrenir.(Pamitz, 2000). Eğer her bir öğrenci, konunun tamamlanmasında gerekli yardımda bulunursa bu teknik başarılı olur. Örneğin bir Tarih dersinde öğrenciler 5-6 üyeli küçük gruplara bölünür. Varsayalım onların görevi 2. Dünya Savaşını öğrenmek olsun. Sara'nın sorumluluğu, savaş öncesinde Almanya'nın gücü ve Hitler'i araştırmak olsun. Grubun diğer üyesi Steven, ordugâhların toplanmasını araştırsın. Pedro, savaşta İngiltere'nin rolünü, Melody, Sovyetler Birliği'nin katkısını, Tyrone, Japonların savaşa girişini, Clara'da atom bombasıyla ilgili gelişmeleri okusun. Sonuçta her bir öğrenci birleştirme grubuna geri dönecek ve grubun bilgilerini iyi organize edip, sunmaya çalışacaktır. Grupta örneğin; Tyrone, Pedro'yu beğenmezse veya Sara ile düşünceleri örtüşmezse bunları tartışırlar. Her bir rapor tam ve doğru olarak değiştirilir. Öğrenciler yaptıkları araştırmayı hemen birleştirme grubuna geri getirmezler. Onlar, bu konuyla ilgili benzer çalışma yapan, başka birleştirme grupları ile birleşirler. Örneğin atom bombası ile ilgili özel çalışma yapan bireyler özel bir takım olarak çalışırlar ve konularında uzmanlaşırlar. Bilgileri artar ve sunumlar prova edilir. Her bir sunucu hızlı olarak bir kez konuyu sunar, sonra kendi birleştirme gruplarına dönerler ve her üye, grubunu kendi konusu hakkında bilgilendirir. Sonra öğrenciler 2. Dünya Savaşı konusunda öğrendiklerini sunarlar. Birleştirme tekniğinin faydası, ilk olarak dikkate değer ve etkili öğrenme yolu olmasından gelir. Ama en önemlisi, bu tekniğin dinlemeyi ve sunmayı geliştirmesidir. Her üye, grubun bir parçası olarak aktiviteye katılır. Beraber çalışıp ortak bir hedefe ulaşılır. Her bir üye diğeri başarılı olsun diye çalışır ve olumlu bağımlılık sağlanır. Kişi olarak değil takım olarak çalışılır. Bu işbirliği tasarımı sınıf içinde bütün öğrencilerin etkileşimini arttırır. Öğrenciler işlerinde, birbirini yardım ve kılavuzluk eder (Aronson 2000).

Elliot Aronson'un düzenlediği bu teknikte, öğretmenler genellikle 6 üyeli grupları tercih ederler. Örneğin bir biyografi inceleme çalışması yaparken, biyografiyi; çocukluk hayatı, ilk başarıları, ana ilerlemesi, sonraki hayatı, tarih üzerine etkileri olarak kısımlara ayırabiliriz. Önce üyeler farklı takımlarda, aynı konuyu uzman gruplar içinde ayrıntılarıyla tartışır ve öğrenir. Sonra kendi gruplarına dönerler ve uzman oldukları konuyu kendi ana gruplarına anlatırlar. Diğer üyeler arkadaşlarını dikkatlice dinler ve motive edip, desteklerler (Stahl, ,Vansickle 1994). Birleştirme yöntemini sınıflarda kullanmak çok kolaydır. Eğer bir öğretmen bu tekniği deneyecekse aşağıdaki on temel adımı takip etmelidir:

1- Öğrenciler 5-6 kişilik gruplara ayrılır. Gruplar, cinsiyet, etnik köken, ırk ve kabiliyetlerine göre heterojen olarak oluşturulur. 2- Her gruba bir lider atanır. Lider genellikle grup içindeki en olgun öğrenciler içinden seçilir. 3- Ders 5-6 parçaya bölünür. Örneğin öğrenci tarih çalışmak istiyorsa, tarih öğrencileri Eleanor Roosevelt hakkında araştırma yapabilir. Onun biyografisi kısa parçalara ayrılabilir. Onun çocukluğu, aile hayatı, Franklin'in çocuk felci geçirmesi, First Lady olarak Beyaz Sarayda çalışması ve Franklin'in ölümünden sonraki olan gelişmeler olarak kısımlara ayrılabilir. 4- Her bir öğrenci bir parçayı öğrenmek için uzman gruplara gider. 5- En az iki kez parçasını okur ve konusunda uzman haline gelir. Parçasını ezberlemesine gerek yoktur. 6- Geçici uzman gruplarda öğrenciler parçalarını tartışır ve ayrıntılarıyla inceler. 7- Öğrenciler temel birleştirme gruplarına geri dönerler. 8- Her bir öğrenci grupta parçasını sunar, grup içindeki diğer üyeler sorularla onu teşvik eder. 9- Gruptan gruba bu sürüklenir. Gelişmeler gözlenir. Hiçbir grupta sorun kalmayıncaya kadar liderler ve öğretmen etkili çalışır. 10- Dersin sonunda öğrencilere sınav verilir (Aronson 2000).

Birleştirme tekniğinde ana prensip öğrencilerin birbirleriyle düşüncelerini ve duygularını paylaşmasıdır. (Lie, 2000). Birleştirme-I- tekniğinde öğrenciler iki farklı grupta çalışırlar ve başarı için özel bir ödül yoktur. Notlarda bireysel performans puanı dikkate alınır (Blossor, 1992).

Birleştirme tekniği yaygın olarak kullanılan bir tekniktir. Diğer tekniklerden önemli bir farkı her bir öğrencinin bazı şeyler öğretmesidir. Her bir öğrenci öğrendiği şeyleri düzenli olarak diğer üyeler öğretir. Eğer paylaşılacak konu uzunsa öğrenciler dersten önce konuyu okuyup gelir. Bilginin dağılmasıyla farklı öğrenciler sorumluluklarını öğrenir. Diğer bir kişiye öğretme yeteneği gelişir. (Silberman, 1992). Bu işbirlikli tekniğin kullanılmasındaki amaç, büyük sayıdaki okuma materyallerinin yeniden gözden geçirilmesi ve bazı durumlarda öğrencilerin konuyu anlayıp anlayamadıklarını kontrol etmek içindir.(Bellanca, 1997). Öğrenciler, öğrenme konusunda peşin hükümlü olamaz, bu aktivitede öğrenciler sınıftaki eğlenceli aktivitelerini anlayarak birbirlerinin öğrenmelerini sağlar. Öğrenciler, partnerleriyle nasıl çalışacağını öğrenerek sorumluluk kazanırlar.(Panitz 2000). Çoğu öğretmen birleştirme tekniğini öğrenmeyi kolay bulmuştur. Bu tekniği diğer öğretim teknikleri ile beraber kullanıp, birlikte çalışmaktan öğrencilerin hoşlandıklarına tanık olmuşlardır. Günde bir saat bile kullanılsa birleştirme tekniğinin kullanılmasının fayda sağladığı gözlenilmiştir. 8Aronson, 2000). Buraya kadar birleştirme-I- tekniğinin ne olduğunu ve Tarih derslerinde nasıl uygulayabileceğimizi anlattık, şimdi de bir örnek ile Susan Ledlow'un dersinde bu tekniği nasıl uyguladığı açıklanacaktır.

ÖRNEK- "Susan Ledlow'un Birleştirme Uygulaması"

Bu tekniğin işbirlikli öğrenme yöntemi içinde önemli yeri vardır. Bütün öğrenciler takımıyla bilgiyi öğrenir ve sorumluluk duygusu kazanır. Konuyu anlama ve öğrenmede öğrenciler birbirine yardım eder. Öğretmenin açıklamalarını dinlerler ve sonra tartışırlar.

Derse başlama: Sınıfta 4'lü gruplar kullanılır ve öğrencileri takım içinde numaralandırılır. Dersten Önce: Konunun eşit parçalara bölünmesi ve bölümün tamamlanması gerekir. Her öğrenciye konuyu tamamlayan 4 farklı makale verilir. Konuyla ilgili ev ödevleri ve sorular geliştirilir. Öğrenciler hazır değilse birleştirme başarısız olur. Sınıfta: Öğrenciler diğer takımlardaki deneyimli kişilere danışırlar. Öğrenciler sınıfa ev ödevlerini yapıp, bu konuda deneyimli gruplarla tanışıp gelirler. Eğer sınıf büyükse, gruplar daha fazla parçaya bölünür. Ama grubun 8 kişiyi geçmemesi tercih edilir. Uzman gruplarda öğrenciler konuyu okuyup, tartışır. Takım arkadaşlarıyla önemli noktaları belirlerler. Takım

üyeleri saygıyla birbirini dinler. Öğrenciler, birbirini takdir eder ve cesaretlendirir. Öğrenciler sınıfta sürekli gözlenir, problemler anında hâlledilir. Bütün grup üyelerine ve katılımcılara sunum için eşit hak verilir. Eleştirel düşünmenin gelişmesi önemle takip edilir. Yazarın çalışması, yetenekleri, önyargıları eleştirilir veya "Siz bu makaleden ne anladınız?" sorusu tartışılır. Uzman gruplarda usta olan öğrenciler gruplarına geri dönerler. Sözlü sunumlarını yaparlar ve konu bir bütün halinde tamamlanır. Bu çalışmada bireysel sorumluluk ve olumlu bağımlılık gelişir. Uzman gruplarda öğrencilerin aynı konuyu okuduklarında bunu farklı görüş açılarıyla yansıtmalarına dikkat edilir. Dersi daha da ilginçleştirmek için görsel iletişim araçlarında yararlanılabilir. (Ledlow, 2000).

2- Jig- Saw Tekniği'nin İlkokul Sosyal Bilgiler Tarih Konularında Uygulanabilirliği

Jig-Saw tekniği sosyal bilgiler derinin hemen hemen tüm konularında uygulanabilir. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler 4. Sınıf dersinde yer alan "Milli Mücadelemiz" konusunun bu teknikle uygulanabilirliği hakkında örnek verilecektir:

KONU "MİLLİ MÜCADELEMİZ"

ADIM 1: Öğrenciler 5-6 kişilik gruplara ayrılır. Gruplar, cinsiyet, etnik köken, ırk ve kabiliyetlerine göre heterojen olarak oluşturulur. Sınıfın sayısına göre grup sayısında değişiklik olabilir. 3- 7 arasında oluşturulan grup sayısı tavsiye edilir. Grupların heterojen olması önemlidir. Buradan kasıt öğrencilerin seviyelere göre eşit dağıtılmasıdır. Her grupta hem üst seviyedeki öğrenci hem orta seviyedeki öğrenci ve hem de alt seviyedeki öğrencinin bulunması gerekir. Çünkü işbirlikli öğrenmede ana amaç tüm sınıfın eşit seviyeye gelmesi ve öğrencilerin grup başarısını arttırmak için birlikte çalışmasıdır.

Başarı seviyesine göre öğrenciler tabloda belirtildiği şekilde sıralanabilir: (Stahl, 1994)

BAŞARI DÜZEYİ	DERECE SIRASI	TAKIM ADI
Yüksek Seviyede Öğrenciler	1	A
	2	B
	3	C
	4	D
	5	E
	6	F
	7	G
	8	H
Orta Seviyede Öğrenciler	9	H
	10	G
	11	F
	12	E
	13	D

	14	C
	15	B
	16	A
	17	A
	18	B
	19	C
	20	D
	21	E
	22	F
	23	G
	24	H
Düşük Seviyede Öğrenciler	25	A
	26	B
	27	C
	28	D
	29	E
	30	F
	31	G
	32	H

ADIM 2: Her gruba bir lider atanır. Lider genellikle grup içindeki en olgun öğrenciler içinden seçilir.

ADIM 3: Konu kısımlara ayrılır. Bu çalışmada 5'erli, 5 grup oluşturtulduğunu varsayalım. "Milli Mücadelemiz" konusunu. 5 kısma böleriz.

1- Osmanlı Devleti'nin yıkılması
2- Milli mücadeleye hazırlık
3- Kuvayı milliye
4- Mustafa Kemal Atatürk ve Kongreler
5- Milli Mücadele'de cepheler şeklinde kısımlara bölebiliriz.

ADIM 4: Her bir öğrenci bir parçayı öğrenmek için uzman gruplara gider.

ADIM 5: En az iki kez parçasını okur ve konusunda uzman haline gelir. Parçasını ezberlemesine gerek yoktur.

ADIM 6: Geçici uzman gruplarda öğrenciler parçalarını tartışır ve ayrıntılarıyla inceler.

ADIM 7: Öğrenciler temel birleştirme gruplarına geri dönerler.

ADIM 8: Her bir öğrenci grupta parçasını sunar, grup içindeki diğer üyeler sorularla onu teşvik eder.

ADIM 9- Gelişmeler gözlenir. Hiçbir grupta sorun kalmayıncaya kadar liderler ve öğretmen etkili çalışır.

ADIM10- Dersin sonunda öğrencilere sınav verilir

Sonuç

İşbirlikli öğrenme yönteminin tekniklerinden olan Jig-Saw tekniği Sosyal Bilgiler dersinin konularında kullanılmaya uygundur. Dersin aktif olarak öğrenilmesinde ve öğrencilerin grupla birlikte çalışarak tekrar etmesiyle öğrenci çeşitli defalar konuya maruz kalmaktadır. Konun içinde kendi olması ve uygulamanın her aşamasında bulunması dersi derste öğrenmeye yardımcı olacaktır. Öğrenci konuların tekrarını okutarak ve anlatarak öğrendiği için ezberden kaçınılması sağlanacaktır.

Kısaca bir örnek ile uygulanabilirliğini açıklamaya çalıştığımız Jig-Saw tekniği; zamanı dikkatli, verimli kullanarak ve iyi bir planlama yaparak ilkokullarda tarih eğitiminde öğretmen ve öğrencilerin kullanabileceği bir işbirlikli öğreneme yöntemi tekniği olarak görülebilir.

Kaynakça

Aronson Elliot,(2000). “Jigsaw Classroom”, www.jigsaw.org/

Aronson Elliot, (2000).“Jigsaw in 10 Easy Steps”,www.jigsaw.org/steps.htm.

Aronson Elliot, (2000).“Overview of the Technigue”, www.jigsaw.org/overview.htm,

Bellanca James, (1997). Active Learning Handbook for the Multiple İntelligences Classroom.

Blossor Patrica E., (1992). “ Cooperative Learning in Science Education”, www.ericsenorg/Bulletins/Seb92-1.html.

Ledlow Susan, (2000). “Susan Ledlow’s Version of Jigsaw”, www.puplic.asu.edu/~ledlow/sledlow/jigsaw.htm.

Lie Anita; (2000). “ Cooperative Learning: Changing Paradigms of College Teaching”, http: // faculty.pet-ra.ac.id/anitalie/LTM/cooperativelearning htm.

Panitz Ted, (2000). “Collaborative Versus Cooperative Learning”,www.capecod.net/~tpanitz/tedspage>.

Panitz Thedore, (2000). “ Using Cooperative Learning”,www.capecod.net/~tpanitz/tedspage.

Silberman Mel, (1996). Active Learning 101 Strategies to Teac Any Subject, Asiman & Schuster company.

Stahl Robert J, Ronald L. Vansickle, Cooperative Learning in the Social Studies Classroom, National Council for the Social Studies Puplicitian, 1994.

Stahl Robert J., (1994).Cooperative Learning in Social Studies, Addison- Wesley PubBlishing company, U.S.A.

.

YETİŞKİNLERİN YEREL TARİHE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: SAFRANBOLU ÖRNEĞİ

Doç. Dr. Fatma ÜNAL[a]

Çağrınur SAĞ[b]

Seda GÜNEŞ[c]

[a,b,c]Bartın Üniversitesi, Türkiye

Özet

Yerel tarih sınırlı bir coğrafi alanın incelendiği, yerel ve insani unsurlara yer vererek tarihin kişiselleştirilmesine ve insanların ait oldukları sosyal grupla bağlarının gelişmesine yardımcı olan bir tarih türüdür. Yakından uzağa ilkesi gereğince, bir öğretmenin öğrencisine, ailenin çocuğuna ve bireyin başka bir bireye yerel tarih bilinci aşılayabilmesi için önce yaşadığı bölgenin yerel tarihini bilmesi ve bu yerel tarihin bilincinde olması gerekir.Bu bağlamda araştırma, Safranbolu'da yaşayan halkın, yaşadıkları yerin yerel tarihi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem ile Karabük ilinin Safranbolu ilçesinde ikamet etmekte olan yerel halktan belirlenen toplam 31 katılımcı ile araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme yapılmıştır. Araştırmada nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış, veriler temalara göre sunulmuştur. Araştırma sonucunda katılımcıların yerel tarih öğretimi yapılması gerektiğini düşündükleri, yerel tarih denildiğinde yaşadıkları yerin tarihini anladıkları, şehrin tarihine ilişkin bilgilerin somut kültürel miras ögeleri ile sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında yerel tarihi yaşatma isteğinde olan katılımcıların bunun ancak anlatarak ve gezi ile mümkün olacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Safranbolu'nun turistik bir şehir olması, UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde yer almasının bu sınırlı farkındalığın önemli bir sebebi olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yerel tarih, kültürel miras, Safranbolu.

STUDY OF ADULTS ' VIEWS ON LOCAL HISTORY: SAFRANBOLU

Abstract

Local history is a type of history that helps people develop their ties with social groups that they belong to and adaption of history mentioning local and human elements and in which a limited geogragphical area is studied.According to up close principle; a teacher for his/her students, a family for their children; an invidual for another one should be aware of knowledge for local history to transfer awareness of local history.In this context, this study is held with the aim of determining views of people in Safranbolu, where they who live.In this study, case study of qualitative methods was used.In total 31 participants chosen among local people who are still settled in Safranbolu district of Karabük province, with convenient sampling method.In this study descriptive analysis of in analysis of qualitative data and this data was presented considening themes.As a result of the study it was understood that participants think it is necessary to teach local history,they just think of place they live in when local history is said knowledge of town's that history is limited by the elements of inheritence of concrete culture.Besides it was concluded that participants who are willing to continue local history think that this is only possible by telling and visiting .The important reason for this awareness is that Safranbolu is a tourist attraction and it is available in UNESCO World Heritage List.

Keywords: Local history, cultural heritage, Safranbolu.

Giriş

Tarih, geçmişten bugüne insanlığın bir süreç dâhilinde oluşturmuş olduğu insanlık mirasını sistematik olarak inceleyen bir disiplindir."Tarih" kavramı üzerine çeşitli tanımlar yapılmış ve halen de yapılmaktadır.Tarih kavramı, dünyada 19. yüzyıla kadar genel olarak "ölü geçmişin ulaşılmış bilgisi" olarak anlaşılmıştır. Tarihin yalnızca "siyasi" yanı üzerinde durulmuş ve öğretilmesinin gereğine de ancak siyasi zorunluluklardan dolayı inanılmıştır (Işık,2008,s.15). Bir başka tanımda ise tarih, geçmiş insan topluluklarının,savaşlarını ve barışlarını, kültür ve uygarlıklarını,sosyo-ekonomik yapılarını,neden-sonuç ilişkisi içinde,zaman ve yer göstererek,belgelere dayalı inceleyen bilim dalıdır(Güven,2014,s.4). Bununla birlikte Gökkaya ve Yeşilbursa(2013,s.14), tarihin oluşum sürecini şu şekilde anlatmıştır;

"Her bilginin ya da olgunun kendi tarihi vardır ve her bilgi kendi tarihi ile tarihin içinde yer alır. Buradan hareketle, birey doğduğu anda kendisinden önceki yaşama bağlanarak tarihin içine yerleşir. Kişi kendinden öncekini de özümler ve içselleştirir, böylece tarihin bir parçası olur. Bu onu aynı zamanda ait olduğu tarihin mirasçısı durumuna sokar Hepimizin, yaşayan insanların,yaşamış olanların ve de yaşayacak olanların 'ben'leri, bireysellikleri ve zaman içindeki duruşu,ilerleyişi tarihi oluşturur."

Tarihin bir alt dalı olarak yerel tarih, sınırlı bir coğrafi alanın incelendiği, ulusal tarih anlatısında görmezden gelinen yerel ve insani unsurlara yer vererek tarihin kişiselleştirilmesine ve insanların ait oldukları sosyal grupla bağlarının gelişmesine yardımcı olan bir tarih türüdür (Avcı Akçalı,2013,s.16). "Tarihte yerellik"ifadesi kişiden kişiye farklı anlamlar çağrıştırmaktadır.En genel ifadesi ile yerel tarih; bir yörenin tarihinin sahip olduğu "kendine özgü"niteliklerdir.Bir yörenin geçmişten günümüze tarihi gelişimi ve bu gelişim sonucu o yörede oluşan tarihi izlerdir(Işık,2002,s.22). Demircioğlu (2015, s.120) ise yerel tarihi "Yaşadığımız yerleşim yerinin geçmişinin, tarihi açıdan incelenmesi, korunması, öğrenilmesi ve öğretilmesini hedefleyen bireysel ve örgütsel girişim ve çabalar." şeklinde tanımlamaktadır. Yerel tarih, tarih ve geçmiş denildiğinde aklımıza gelen devletler, imparatorluklar, savaşlar ve devlet adamlarının ötesinde sıradan insanı, tarih ve geçmiş içinde ön plana çıkarmaktadır. Bu durum doğrultusunda yerel tarihin, merkezine insanı koyduğunu söylemek yanlış olmayacaktır(Öztaşçı,2017,s.7). Nitekim yerel tarih, genel tarihin ön plana almadığı bir ülkenin, bir bölgenin veya yörenin sahip olduğu birer belge niteliği taşıyan, tarihin hafızası sayılabilecek sıradan insanları, tarihi yapıları vb. kaynakları ön plana çıkartarak unutulmuş değerlere dikkat çekmektedir(Bilicioğlu,2017,s.3). Yerel tarih öğretimi yaşamın her evresinde önemlidir nitekim bulunulan yerel bölgenin ekonomik ve sosyal gelişimi, tanıtımı, var olan yerel tarihi unsurların yok olmaması yerel tarih bilincine bağlıdır. Yakından uzağa ilkesi gereğince de bir öğretmenin öğrencisine, ailenin çocuğuna ve bireyin başka bir bireye yerel tarih bilinci aşılayabilmesi için önce yaşadığı bölgenin yerel tarihini bilmesi ve bu yerel tarihin bilincinde olması gerekir. Yerel tarih öğretimi ve bilinci sayesinde bireyler, yaşadıkları yerin tarihi oluşumunun, yıllar önceki durumunun, var olan yapıların yapılış amaçlarının ve gelenek-göreneklerin geçmiş ile bağlantısının farkında olurlar ve geçmiş ile bugün arasında bağ kurabilirler. Çünkü toplumlar sahip olduğu maddi, manevi değerlere tutunabildiği ve gelecek kuşaklara aktarabildiği ölçüde var olmaktadır.

Yerel tarih konusunda özellikle son yıllarda çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. İlgili alanyazın taramasında öğrencilerin, öğretmenlerin, yerel halkın yerel tarih konusunda görüşlerinin ve tutumlarının belirlenmesine ve sosyal bilgiler derslerinde yerel tarih öğretiminin uygulanabilirliğine yönelik çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu konuda öğrencilerin,öğretmenlerin ve yerel halkın yerel

tarih hakkındaki görüşlerinin ve tutumlarının belirlenmesi ve derslerde yerel tarih konularının öğretimi konusunda yapılmış çalışmalar olmakla birlikte (Işık,2002;Avcı Akçalı,2007;Işık,2008; Göç,2008; Örten,2008;Oran,2013;Arslan,2015;Özdemir,2016;Dursun,2017;Öztaşçı,2017;Bilicioğlu,2017) özellikle yerel halkın bulundukları ilin/ilçenin yerel tarihi hakkındaki görüşlerinin karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelendiğibir araştırmaya rastlanmamıştır.Bu bağlamda araştırmanın amacı, yerel halkın bulundukları ilin/ilçenin yerel tarihi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1.Karabük ilinin Safranbolu ilçesinde ikamet eden yerel halkın yerel tarih hakkındaki görüşleri nelerdir?

2.Karabük ilinin Safranbolu ilçesinde ikamet eden yerel halkın görüşleri arasındaki farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma,daha çok nitel verilerin toplanmasına dayanan araştırmalardır(Türkdoğan,2014,s.48).Nitel araştırma modelleerinden biri olan durum çalışması yöntemi ile araştırma gerçekleştirilmiştir.Nitel bir araştırma modeli olan durum çalışmaları, “bir olayı değerlendirmek” amacıyla, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd., 2016, s.260).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemede, amaçlı örneklemede kolay ulaşılabilir örnekleme yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.123).Bu bağlamda kolay ulaşılabilir örneklem ile Karabük ilinin Safranbolu ilçesinde ikamet etmekte olan yerel halktan belirlenen toplam 31 katılımcı ile araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme yapılmıştır. Bu katılımcıların20’si kadın,11’i erkektir.20’si 20-29 yaş arası,1’i 30-39 yaş arası,1’i40-49 yaş arası, 9’u 50 yaş ve üzeri kişilerdir. Katılımcıların 6’sı ilkokul,2’si lise,1’i ön lisans,18’i lisans ve 4’ü yüksek lisans eğitim düzeyine sahip kişiler olup 6’sı öğretmen,1’i emekli,3’ü mühendis,2’si eğitim koordinatörü,2’si esnaf,10’u öğrenci,5’i ev hanımı,1’i bankacı ve 1’i anestezi uzmanıdır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmada nitel verileri toplamak amacıyla, uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve altı sorunun bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler, gönüllülük esası çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup her görüşme ortalama 15 dakika sürmüş ve yazılı olarak alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış olup daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır(Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.239).

Araştırmacı tarafından görüşme yapılan yerel halk ve öğrencilerden elde edilen görüşme formları görüşmede sorulan sorulara göre sınıflandırılarak bulgular bölümünde sunulmuştur. Görüşme yapılan yerel halkın ve öğrencilerin ifadelerinden alıntılar yapılmış ve araştırmaya katılan katılımcılar K1,K2,K3… şeklinde kodlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında araştırmanın güvenirliğini belirlemek amacıyla araştırmacılar dışında üç farklı araştırmacının da katılımıyla veriler analiz edilmiş ve P (Uzlaşma Yüzdesi) = (Na (Görüş Birliği / Na (Görüş Birliği)+ Nb (Görüş Ayrılığı)) x 100 (Miles ve Huberman, 1994) formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre araştırmacılar arasındaki güvenilirlik %90 bulunmuş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Bunun yanında geçerlilik için tüm veriler analize dahil edilmiştir.

Bulgu ve Yorumlar

Halkın, Safranbolu'nun yerel tarihi hakkındaki görüşlerine yönelik yapılan bu araştırma da; Safranbolu'da ikamet etmekte olan yerel halka ilk olarak "*Yerel tarih ne demektir? Kısaca yaşadığınız yerden örnek vererek açıklayınız.*" şeklinde soru yöneltilmiş ve bu konu hakkındaki görüşleri sorulmuştur.Safranbolu'da ikamet etmekte olan yerel halkın yerel tarihin tanımı ve yaşanılan yerdeki yerel tarihe ilişkin örnekler hakkındaki düşünceleri değerlendirildiğinde; katılımcılar genel olarak yerel tarihin tanımını "bulundukları ilin/ilçenin tarihi" olarak tanımladıkları ve bazı katılımcıların ise yerel tarihin tanımını yapamadıkları tespit edilmiştir. Katılımcılardan ***K4:*** *"Bölgeyi özel kılan özelliklerdir. Cinci Hanı, evleri,lokumları,Safran çiçeği,İncekaya su kemeri,doğal güzellikleri.",* ***K3:*** *"Yaşanmışlığın korunmuş kalıntısı. Mencilis Mağarası,İncekaya Su Kemeri,Şeker Kanyonu,Safranbolu tarihi evleri,eski çarşı."*ve ***K24:*** *"Geçmişten günümüze gelen tarihi eserler ve kültürlerdir. Cinci Hanı, Safranbolu evleri, Safranbolu lokumu, Hıdırlık Tepesi, Safran çiçeği."* ifadeleriyle somut yerel tarih unsurlarından bahsettikleri ve bu unsurlardan özellikle Cinci Hanı ve Safranbolu evlerinin katılımcılar tarafından sıkça tekrar edildiği görülmüştür. Buna gerekçe olarak Cinci Hanı'nın ve Safranbolu evlerinin çevreye tanıtımı konusunda yapılan faaliyetler ve merkezdeki konumu gösterilebilir.

Safranbolu'da ikamet etmekte olan yerel halka ikinci açık uçlu soru olarak "*Yerel tarih denildiğinde aklınıza gelen ilk beş kelime nedir?*" şeklinde soru yöneltilmiş ve bu konu hakkındaki görüşleri sorulmuştur.Safranbolu'da ikamet etmekte olan yerel halkın, yerel tarih denildiğinde akıllarına gelen ilk beş kelimeye ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; yerel halkın yaşadıkları bölgenin öne çıkan tarihi değerlerinin etkisinde kaldıkları ve akıllarına genel olarak Safranbolu'da tanıtımına oldukça önem verilen tarihsel unsurların geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan ***K31:*** *"konak- evler-taş mimariler-saat kulesi-hanlar",*katılımcı **K6:** "*Safranbolu evleri- Safranbolu lokumu-tarihi yörük köyü-Hükümet Konağı-Safranbolu yöresel yemekleri*", 57 yaşındaki katılımcı***K8:*** *"Simit- Safran bitkisi- lokum- baklava- Bağlar gazozu."*diyerek akıllarına gelen ilk beş kelimenin yaşadıkları bölgeye ilişkin ön plana çıkan yerel tarih unsurları ile ilgiliolduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı ***K21****'in "Tarih-UNESCO-evler-yemekler-sokaklar."* ifadesi yerel tarih unsurlarının korunması ve geleceğe aktarımı bağlamında yapılanmış uluslararası kurum ve kuruluşlardan haberdar olduğunun göstergesidir.Katılımcılardan ***K22****'nin "Kültür-sanat-coğrafi konum-kaldırım-giyim tarzı."*ve ***K14****'ün"Evler-yollar-şive-sokaklar-insanlar."* ifadelerinde giyiniş tarzı ve şiveden bahsetmeleri somut olmayan kültürel miras unsurları ile yerel tarihi bağdaştırdıklarının göstergesidir.

Safranbolu'da ikamet etmekte olan yerel halka üçüncü açık uçlu soru olarak "*Yerel tarih öğretimi yapılmalı mıdır? Neden? Açıklayınız.*" şeklinde soru yöneltilmiş ve bu konu hakkındaki görüşleri

sorulmuştur.Katılımcıların genel olarak yerel tarih öğretiminin yapılmasının gerekliliğini savundukları ve yerel tarih öğretimi konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.Safranbolu yerel halkının Safranbolu'nun yerel tarihi konusunda bilinçli oldukları ve yerel tarih unsurlarına önem verdikleri bununla birlikte yerel tarih unsurlarının gelecek kuşaklara aktarımın sağlanması, unutulmaması, korunması için yerel tarih öğretiminin yapılmasını istedikleri söylenebilir. Katılımcılardan 50 *yaşındaki* ***K6:*** *"Evet yapılmalıdır. Kültür kuşaklar arası devam ettirildiği zaman kültür olarak kalır. Biz kültürümüzü gelecek kuşaklara aktarmazsak unutulur gider."* derken 22 *yaşındaki* ***K3:*** *"Öğretimi yapılmalıdır. Tarihini bilmeyen bir toplum yok olmaya mahkûmdur."* diyerek yerel tarih öğretiminin kültürel devamlılığın sağlanması açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan ***K30:*** *"Yapılmalıdır. İnsanlar oturduğu yerleri neden tanımasın ki? Dışarıdan o kadar insan geliyorken."* ve *katılımcı* ***K17****'nin "İnsanları bilgilendirmek ve yaşadığı yerin yerel tarihini bilmeleri açısından öğretimi yapılmalıdır."* ifadeleri yerel tarih öğretiminin ilk önce yaşanılan bölgedeki insanlardan başlanarak yapılması gerektiğinin göstergesidir. Katılımcı ***K21****'in "Hayır. Gereksiz. Diğer alanlara eğilim olması daha yararlı olur."* ifadesinden yola çıkarak yerel tarih öğretiminin katılımcı için öğretilmeye değer olmadığı ya da katılımcının yerel tarih konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılabilir.75 yaşındaki katılımcı ***K11****'in "Tabi öğretilmeli, öğretilmeyince bilinmez. Safranbolu'nun ebeden dededen gelen tarihinin bilinmesi için aktarılması lazım. Safranbolu tarihinin modası geçmez."*ifadesinden yola çıkarak katılımcının yerel tarih öğretimini, Safranbolu yerel tarihine indirgediği ve Safranbolu yerel tarihinin yok olmamasını istediği sonucuna ulaşılabilir.59 yaşında ev hanımı olan katılımcı***K7****'nin: "Öğretilmelidir. Yaşatmak için, aslını inkâr etmemek için."*ifadesi yerel tarih öğretiminin gelecek kuşaklara aktarımındaki öneminin ve adeta aslını inkâr etmemek olduğu düşüncesinin göstergesidir.Safranbolu'da ikamet etmekte olan yerel halka dördüncü açık uçlu soru olarak "*Yerel tarihin gelecek nesillere aktarılması için neler yapılabilir? Açıklayınız.*"şeklinde soru yöneltilmiş ve bu konu hakkındaki görüşleri sorulmuştur.Katılımcılar genel olarak yerel tarihin gelecek kuşaklara aktarılmasının gerekliliğini vurgulamışlar ve yerel tarih öğretimine dikkat çekerek bu konuda gerekli eğitimin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yerel tarihin tanıtılması bağlamında festivaller, tanıtımlar, konferanslar ve gezilerin düzenlenmesinin yerel tarihin gelecek kuşaklara aktarılmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan ***K6:*** *"Festivaller düzenlenebilir, aile toplantılarında büyükler küçüklere gelenek göreneklerimiz hakkında bilgiler verebilir."*ifadesi ile yerel tarih unsurlarının gelecek nesillere sözlü olarak ve büyüklerin küçüklere aktarımı şeklinde gerçekleştirilebileceğinden bahsetmiştir. *Katılımcı* ***K2****'nin "Tarihi eserlerin restorasyonu yapılabilir ve koruma altına alınabilir. Yerel tarihin korunması açısından seminerler yapılıp insanlara bu konunun hassasiyeti belirtilebilir. Yeni nesillere okulda bu konuda daha fazla eğitim verilebilir."*ifadesindeki "*…bu konunun hassasiyeti belirtilmelidir."* cümlesi yerel tarihin gelecek nesillere aktarılmasının kendi iç dünyasında hassas bir yere sahip olduğunun göstergesidir. Katılımcılardan ***K25****'nin "Tarihi mekânları korumalı ve geçmiş hikâyeleri, efsaneleri ve halk türkülerini ortaya çıkarmalıyız."*ifadesinden yola çıkarak hâlâ gün yüzüne çıkmamış yerel tarih ve kültürel miras unsurlarının var olduğu ve bu yerel tarih ve kültürel miras unsurlarının ortaya çıkarılarak yerel tarihin ve kültürel mirasın gelecek nesillere aktarımının sağlanabileceği söylenebilir. Katılımcılardan ***K28:*** *"Filmler izletilebilir ve geziler düzenlenebilir.",****K31:*** *"Derslerde öğretilmelidir. Tanıtım programları yapılmalı, geziler yapılmalıdır.",* ***K9:*** *"Adetleri çocuklara, gençlere aşılamak gerekir."*diyerek yerel tarih öğretiminin yaşama entegre edilerek ve kültür yolu ile gelecek nesillere aktarılabileceğinden bahsetmişlerdir.

Safranbolu'da ikamet etmekte olan yerel halka beşinci açık uçlu soru olarak "Yerel tarihin gelecek nesillere aktarılması için siz neler yapabileceğinizi düşünüyorsunuz? Açıklayınız." şeklinde soru yöneltilmiş ve bu konu hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların genel olarak yerel tarihin gelecek kuşaklara aktarılması için yapılabilecekler konusunda karamsar bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte katılımcıların yerel tarihin ve kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasındasözlü anlatım yöntemini seçtikleri ve başta yemek kültürü olmak üzere yerel tarihe ve kültürel mirasa ait unsurları ailelerinden başlayarak gelecek kuşaklara aktarmaya çalıştıkları, bunun yanında bölgeyi tanıtan gezi, kitap, dergi, makale ile gelecek kuşaklara aktarılabileceğini savundukları söylenebilir. Katılımcılardan ***K19:*** *"Elimden bir şey gelmez çünkü benimde bilgim çok yok."*diyerek yerel tarihin gelecek nesillere aktarımı konusunda kendini yetersiz bulmuş,***K22:*** *"Ben herhangi bir şey yapabileceğimi düşünmüyorum."*diyerek yerel tarihin gelecek nesillere aktarımında bireysel olarak herhangi bir şey yapamayacağını belirtmiştir. Katılımcı ***K3****'ün "Çocuğu bilinçli bir insan haline getirmek."*ifadesinden yola çıkarak yerel tarihin gelecek nesillere aktarımının ilk önce kendi ailesinden başlayarak ve yerel tarih bilinci kazandırarakgerçekleştireceğinden bahsetmiştir. Katılımcılardan ***K11****'nin "Torunlarıma, gelen misafirlere yufka ekmeği, su böreği ve Safranbolu baklavasını yaparım".*ifadesinden yola çıkarak katılımcının somut olmayan kültürel miras unsurlarını yapmaya ve yaşatmaya devam edeceği ve bu şekilde çevresindeki kişilere de aktarabileceğini düşündüğü söylenebilir. Katılımcılardan ***K20:*** *"Dua edilebilirim."*diyerek yerel tarihin gelecek nesillere aktarımını dini maneviyat ile sağlayacağından bahsetmiştir. Katılımcı***K2****'nin "Kendi bölgemin yerel tarihini daha iyi araştırıp yeterince bilgi sahibi olduktan sonra etraftaki insanlara kendi edindiğim bilgileri aktarabilirim."*ifadesinden;katılımcının yaşadığı bölgenin yerel tarihi hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmadığı, önce kendisinin öğrenmesi gerektiği ve ardından başkalarına aktarabileceğini düşündüğü görülmektedir. Katılımcılardan ***K24:*** *"Slayt ve sinevizyon uygulaması ile gelecek nesillere yerel tarihimizin aktarılabileceği düşüncesine sahibim."*ifadesiyle yerel tarihin gelecek nesillere aktarımında görsel unsurlardan yararlanılabileceğini önerisini sunduğu görülmektedir.

Safranbolu'da ikamet etmekte olan yerel halka altıncı açık uçlu soru olarak "*Yaşatmak istediğiniz yerel tarih unsurları nelerdir? Bunu nasıl yaşatabileceğinizi düşünüyorsunuz? Neden?*" şeklinde soru yöneltilmiş ve bu konu hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcılaringenel olarak Safranbolu evleri, Cinci Hanı, Hükümet Konağı, hamamları, Hıdırlık Tepesi, mağaraları,kanyonları gibi somut kültürel miras ögelerinin yanı sıra,Safranbolu'ya ait gelenek görenekler, halk oyunları, yemek kültürü, kına geceleri adetleri, düğün adetleri, gelin hamamı adetleri ve Safranbolu'ya ait yöresel kıyafetler gibi somut olmayan kültürel miras öğelerine de değindikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.Katılımcıların yaşatmak istedikleri yerel tarih unsurlarına bakıldığında somut kültürel miras unsurlarının yanı sıra bazı katılımcıların somut olmayan kültürel miras unsurlara da yer vermeleri, kısmen de olsabu mirasın farkında olduklarının ve yok olmasını istemediklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Katılımcıların yerel tarihi nasıl yaşatacaklarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde ise genel olarak anlatım ve gezi yöntemlerini seçtikleri görülmüştür. Katılımcıların yerel tarihi neden yaşatmak istediklerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, yerel tarihin gelecek nesillere aktarımını sağlamak ve yerel tarih unsurlarının yok olmasını istemedikleri gerekçeleri tespit edilmiştir. Katılımcılardan ***K2:*** *"Tarihi eserler, konaklar, hamamlar, kanyonlar, mağaralar yaşatmak istediğim yerel tarih unsurlarıdır. Bulunduğum bölgeye çevre şehirlerden gelen misafirlere tarihi unsurları gösterip detaylı bilgi vererek, tarihi yerleri göstererek yerel tarihi yaşatacağım. Yerel tarihin gelecek nesiller*

tarafından bilinmesi, gelecek nesillere aktarılması ve korunması için yerel tarihi yaşatmak isterim."derken yerel tarihe ait somut yapıları yaşatmak istediğinden bahsetmiştir.Yerel tarihi, tanıtımını yaparak yaşatacağından ve koruma isteğinden dolayı yaşatmak istediğini belirtmiştir.

Katılımcı ***K21****'in "Yerel tarih ilgimi çekmediğinden böyle bir şeyi yaşatmak istemem."*ifadesinden yerel tarihin katılımcının ilgisini çekmediği anlaşılmaktadır. Katılımcı ***K6:*** *"Tarihi Safranbolu evlerinin yapısının korunması yaşatmak istediğim yerel tarih unsurlarıdır. Şehirde yaşayan her insanın yerel tarihin önemi hakkında bilinçlendirilmesi çok önemlidir. Memleketimi seviyorum. Bu kültürü sadece bu şehirde yaşayanlar değil tüm dünyanın görmesini istediğim için yerel tarihi yaşatmak istiyorum."*ifadesi ile Safranbolu yerel tarihinin Safranbolu ile sınırlı kalmaması gerektiğini, uluslararası kapsamda tanıtılması gerektiğini ve Safranbolu'nun kendi iç dünyasında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcı ***K30:*** *"Safranbolu evleri yaşatmak istediğim yerel tarih unsurudur. Safranbolu evleri daha iyi tanıtılabilir. Bunun için dışardan daha fazla geziler düzenlenebilir.* İfadesi ile Safranbolu'ya özgü konak mimarisinin yeterince iyi tanıtılmadığı görüşünde olduğu, bunun için gezilerin arttırılmasını önerdiği görülmektedir. Katılımcı ***K31****'in"Saat kulesi, evler, mimari eserleri ve tarihi eserleri yaşatmak istediğim yerel tarih unsurlarıdır. Bu unsurları daha iyi anlatabilmek için yerel bölgeye gelen çok sayıda turist rehberi oluşturulabilir."* ifadesinden yola çıkarak yaşatmak istediği yerel tarih unsurlarının somut kültürel miras olan yerel tarih unsurları ile sınırlı olduğu ve bu unsurları gelecek kuşaklara aktarma da rehberlerin öneminden bahsetmesi dikkate değerdir.

Katılımcılardan ***K5****'in "Gelenek ve göreneklerimiz. Özellikle Safranbolu'daki kına geceleri yöresel kıyafetlerle yapılmaktadır. Safranbolu'ya özgü 'Atlama' oyunu var. Bu kültür devam ettirilebilir. İnsanlara anlatarak, yaşatarak yani hissettirerek yaşatacağım. Gelenek göreneklerimizi devam ettirmek ve değerlerimizin canlı kalmasını istediğim için yerel tarihi yaşatacağım."*ifadesinden yola çıkarak "kına gecesi" somut olmayan kültürel miras unsurunun Safranbolu ilçesinde hâlen devam ettirildiği ve devam ettirilmek istendiği sonucuna ulaşılabilir. Katılımcı yerel tarihin insanlara hissettirilerek yaşatılabileceğini savunmuştur. Katılımcılardan ***K9****'un"Komşuluk, akrabalık, düğünler ve gelin hamamı yaşatmak istediğim yerel tarih unsurlarıdır. Yerel tarihi uygulayarak yaşatacağım. Eski adetlerimizin kaybolmasını ve Safranbolu'muzun bitmesini istemediğim için yerel tarihi yaşatmak istiyorum."*ifadesinden yola çıkarak katılımcının somut olmayan kültürel miras unsurlarını yaşatmak istediği ve bu unsurların yaşama entegre edilerek devamlılığının sağlanabileceği söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Safranbolu'da ikamet etmekte olan yerel halkın yerel tarihe yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda görüşme yapılan toplam 31katılımcının sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde yerel tarihi tanımlarken; genel olarak*"bulundukları ilin/ilçenin tarihi"*olarak tanımladıkları ve bazı katılımcıların yerel tarihin tanımını yapamadıklarıgörülmüştür. Yerel halkın,yerel tarih denildiğinde akıllarına gelen ilk beş kelimenin yaşadıkları bölgenin öne çıkan yerel tarih unsurları ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.Yerel tarih unsurları olarak belirtilen evler, hanlar gibi kelimelerin somut kültürel miras unsurları olması oldukça dikkate değer bir sonuçtur. Safranbolu UNESCO kültürel miras listesinde yer alan ve bu mirasa dayalı turizmin canlı olduğu bir yerdir. Bu sebeple olsa gerekir ki, araştırmada görüşme yapılan katılımcılar yerel tarih denildiğinde iç içe oldukları somut kültürel miras unsurlarını sıralamışlardır.

Katılımcıların biri hariç tamamının, yerel tarih öğretiminin yapılması konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları ve yerel tarih öğretiminin gerekliliğini savundukları sadece bir katılımcının yerel tarih öğretiminin yapılmasına sıcak bakmadığı tespit edilmiştir. Buna görekatılımcıların, yerel tarih öğretimi konusunda bilinçli oldukları söylenebilir.Araştırmaya katılan yerel halk,yerel tarihin gelecek nesillere aktarılması konusunda çeşitli alternatifler sunmuşlardır. Katılımcılar, yerel tarih öğretimi konusunda eğitim verilmesinin gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Bunun yanında başta yerel tarih unsurlarınınanlatılması ve gezilerin düzenlenmesi olmak üzere seminer ve konferansların düzenlenmesi, dergi, makale, kitap, gazete gibi yayınların çıkarılması gibi alternatif yollardansöz etmişlerdir.Katılımcıların yaşatmak istedikleri yerel tarih unsurlarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde,yerel tarih denilince daha çok somut kültürel miras unsurlarından bahsettikleri ve bunun yanı sıra bazıkatılımcıların somut olmayan kültürel miras unsurlarından da örnekler verdikleri görülmüştür.Bilicioğlu'nun (2017)ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin nasıl işlenmesini tercih ettiklerinin araştırılması ve yerel tarihe yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmada,öğrencilerin sosyal bilgiler dersini en çok tarihi yerleri gezerek işlemek istedikleri görülmüştür. Sırasıyla tarihi film ve belgesel izlemek, araştırmacıların görüşlerini dinlemek, ders kitaplarından öğrenmek, tarihi roman okumak ve yaşlı kişilerin anlatması şeklinde öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyinin değişiminin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarıaçısından bakıldığında manidar olarak değişmediği görülmüştür. Anne eğitim düzeyi ilkokul olanların sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üniversite olan annelere göre daha olumlu olduğu, baba eğitim düzeyine göre ise manidar farklılık göstermediği görülmüştür. Ailelerin aylık gelir düzeylerinin değişiminin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumda manidar farklılık oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.Bu araştırmada da yerel halkın, yerel tarihi nasıl yaşatacaklarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde genel olarak anlatım ve gezi yöntemlerini seçtikleri görülmüştür.

Türker, Ölçer ve Aydın'ın (2016)Safranbolu halkının serbest zamanı değerlendirme etkinliklerini incelediği çalışmasında, 429 kişiye anket uygulanmış ve çalışmada Safranbolu halkının serbest zamanlarını aile ile TV seyrederek, dinlenerek, gezmeye giderek, müzik dinleyerek genelde pasif aktivitelerle geçirdikleri, serbest zamanın değerlendirilmesinde ev içi faaliyetlerin önemli yer tuttuğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca halkın serbest zamanlarını ağırlıklı olarak arkadaşlarıyla geçirdikleri ancak serbest zaman faaliyetleri için fazla zaman ayırmadıkları saptanmıştır.Katılımcılar Safranbolu'nun yerel tarihinin tanıtılması gerekliliğini ve tanıtım çalışmalarının artırılması gerekliliğini belirtmişler araştırmanın bu bulgusu ile tutarlı bir sonuca ulaşan Koçoğlu ve Boztepe(2017) yaptığı çalışmada, yerli turistlerin ziyaret sayılarına ve ziyaret sürelerine bağlı olarak, Safranbolu'nun kültür turizm algısının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer yandan, Safranbolu'ya gelen yerli turistlerin büyük bir çoğunluğunun seyahatten memnun olduğu ve başkalarına tavsiye etme eğiliminde oldukları fakat tekrar Safranbolu'ya seyahat etme konusunda, diğer iki değişken kadar olumlu olmadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların Safranbolu'nun yerel tarihi hakkındaki görüşleri değerlendirildiğinde yerel halkın bölgenin yerel tarih hakkında bilinçli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın Dursun'nun (2017) Mudurnu'da yaşayan yerel halk, öğrenci, öğretmenlere açık uçlu sorulardan oluşan Mudurnu yerel tarihinin öğretimini açıklayıcı görüşme formunu uyguladığıaraştırmasında, yereldeki öğrencilerin, öğretmenlerin ve halkın Mudurnu yerel tarihini merak ettikleri bilgilerinin kulaktan dolma ve birkaç kavramdan öteye gitmediği, bir kaynak olsa ve öğretilse öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma bulguları ile tutarlı olan

sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde yerel halkın yaşadıkları yerin tarihi ve hatta kültürü hakkında yüzeysel bir farkındalığa sahip oldukları, yerel tarihini ve bununla iç içe olan kültürel mirasını öğrenme isteği ve merakının olduğu, yerel tarih ve kültürel miras aktarımın öncelikle yaşayarak yaşatılması gerektiği ve bunun yanında sözlü anlatım, gezi ve eğitim ile gelecek nesillere aktarılabileceği söylenebilir.Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ileride yapılacak araştırmalara yönelik şu öneriler sunulmuştur.

- Yerel tarih unsurlarını ön plana çıkaracak ve farkındalık yaratabilecek çalışmalar (yerel yönetim, yerel basın vb. yoluyla) yapılmalıdır.

-Yerel tarih ve kültürel miras aktarımına yönelik nicel ve nitel araştırmalar yapılmalıdır.

-Yerel tarih ve kültürel mirasa ilişkin özellikle ilköğretim kademelerinde seçmeli dersler okutulabilir.

Kaynakça

Avcı Akçalı, A.(2013).*Tarih öğretiminde merkeze bağımlılığın azaltılması bir çözüm önerisi: Yerel tarih*(Yayımlanmamış doktora tezi*).* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Avcı Akçalı, A.(2007).*Yerel tarih ve tarih öğretimine katkısı*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Arslan, İ. (2015).*Sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmen tutumları*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)**.** Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Bilicioğlu, H.(2017).*Ortaokul öğrencilerinin yerel tarih öğretimine ilişkin görüşleri:*

Safranbolu Örneği(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)**.**Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2016).*Bilimsel araştırma yöntemleri*.(21.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Dursun, İ.(2017).*Yerel tarih öğretimi: Mudurnu örneği*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)**.**Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Demircioğlu, İ.H. (2015). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar.* Ankara: Anı Yayınları.

Güven,İ. ,Gürgen,G. ve Ünder, H.(2014).*Tarih öncesi ve uygarlık.*İ.Güven(Ed).Uygarlık tarihi(5.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Gökkaya A.K. ve Yeşilbursa, C.C.(2013).*Yeni ve yakın çağ tarihi*(4.baskı).Ankara: Siyasal Kitabevi Yayınları.

Göç,N.(2008)**.***Yerel tarih konularının sosyal bilgiler derslerinde uygulanması;karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri(Yozgat örneği).*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Tokat.

Işık,H.(2008).*Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine ve başarılarına etkisi*(Yayımlanmamış doktora tezi).Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.

Işık, H.(2002).*Yerel tarih konularının sosyal bilgiler(6.sınıf) programı tarih üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir uygulama: Pasinler örneği*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koçoğlu,C.M. ve Boztepe,B.Ö.(2017).Yerli turistlerin seyahat davranışları açısından Safranbolu'nun kültürel turizm algısının incelenmesi. *International Journal of Contemporary Tourism Research,*2 (2017), 44-54.

Miles, M. B. &Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis (2nd ed.).* ThousandOaks, CA: Sage.

Oran, M.(2013).*İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders içi yerel tarih konusundaki faaliyetleri Uşak ili örneği*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Öztaşçı, C.A.(2017).*Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: Bir eylem araştırması*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, K.(2016).*Yerel tarihin sosyal bilgiler öğretiminde değişim ve sürekliliği algılama becerisi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Örten, H.(2008).*Yerel tarih konularının sosyal bilgiler üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir çalışma(Tokat örneği).*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Türker, N.Ölçer, H.Aydın, A.(2016). Yerel halkın serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları: Safranbolu örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*6(1),49-62.

Türkdoğan,A.(2014).*Nicel,nitel ve karma araştırma*. S.B.Demir(Ed.),Eğitim araştırmaları(4.baskı).Ankara:Eğiten Kitap Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*(10.baskı).Ankara: Seçkin Yayınları.

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN TÜRK EĞİTİM TARİHİ DERSİNİN AMAÇ, İÇERİK VE YÖNTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Hasan IŞIK

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye

Özet

Çalışmada, pedagojik formasyon eğitimi alan sekiz farklı alandan öğrencinin seçmeli bir ders olan Türk eğitim tarihi dersinin amacı, içeriği ve yöntemine ilişkini görüşlerinin belirlenmesi ve bu dersin pedagojik formasyon eğitimindeki öneminin öğrencilerin görüşlerinin karşılaştırılarak ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2017-2018 eğitim öğretim döneminde pedagojik formasyon eğitimi alan 243 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla 23 maddelik likert tipi maddeden oluşan "Türk Eğitim Tarihi Dersine Yönelik Görüş Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek maddeleri hazırlanırken Türk eğitim tarihi dersinin işlenişi, içeriği, özelliği, faydası, ders kitapları ve yardımcı materyallerden oluşan beş boyut dikkate alınmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistiksel yazılımından yararlanılmıştır. Araştırmanın problem durumu ve alt problemleri oluşturan sorulardan elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistikler ve t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri gibi parametrik istatistikler kullanılmıştır. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde Türk eğitim tarihi dersini alan farklı alanlardaki öğrencilerin çoğu tarafından bu dersin pedagojik formasyon eğitiminde zorunlu bir ders olması gerektiğini ve öğretmenlik mesleği için Türk eğitim tarihi dersinin gerekli olduğu görüşünde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin boyutlarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmenlik mesleği için bu dersin çoğu öğrenci tarafından gerekli görüldüğü sonucuna varılmıştır. Öğrencinin eğitim alanına göre Türk eğitim tarihinin bütün boyutlarına yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: pedagojik formasyon, Türk eğitim tarihi, amaç, içerik, yöntem

A STUDY ON OPINIONS OF A GROUP OF STUDENTS WHO PARTICIPATED IN THE PEDAGOGICAL FORMATION CERTIFICATE PROGRAM WITH REGARD TO THE OBJECTIVE, CONTENT AND METHODOLOGY OF HISTORY OF TURKISH EDUCATION COURSE

Abstract

The objective of this study is to elicit the opinions of a group of students who attended different departments and participated in the pedagogical formation certificate program, with regard to the objective, content and methodology of History of Turkish Education course. The research aims to evaluate and demonstrate the importance of this elective course within the pedagogical formation certificate program comparing the opinions of students from eleven different departments. For this purpose, a general survey method -among other quantitative study designs- is adopted. 243 students who participated in the pedagogical formation certificate program in the 2017-2018 academic year were included in the study. For data collection, the 23-Item Likert Type "Opinion Scale with regard to History of Turkish Education course" and the "Personal Information Form" were used. Within the scope of this study, it is also aimed to underline whether this course should become compulsory in the formation certificate program or not after the analysis. Furthermore, data is analyzed to determine whether students' major and sex affect their opinion or not.

Keywords: pedagogical formation certificate program, history of Turkish education, objective, content, methodology.

Giriş

Türk eğitim tarihini öğrenmek öğretmenler, eğitimciler, öğretmen adayı olan öğrenciler, eğitim politikasını belirleyenler için çok gereklidir (Akyüz, 2010: 3). Öğretmen adaylarının aldığı Türk eğitim tarihi dersi, Türk toplumlarının eğitim ve öğretim alanındaki geçmişini araştırarak günümüz eğitim uygulama ve sorunlarına çözüm bulmaları, geleceğe dair planlama yapmak için kullanabilecek bilgiler sunması açısından içeriği ve sağladığı katkı bakımından önemli bir ders olarak görülmektedir (Güçlü ve Bozgeyikli, 2016:403; Kamer ve Şimşek, 2016: 664). Hiç şüphesiz binlerce yıllık bir tarihe sahip olan bir medeniyetin eğitim ile ilişkili uzun soluklu tecrübesi göz ardı edilemez. Tarih boyunca birçok devlet kurmuş, dünya coğrafyası üzerinde büyük bir alanda hâkimiyet sağlamış bir medeniyet olan Türk toplumunun eğitimle ilgili faaliyetlerinin göz ardı edilmesi mümkün değildir. Örneğin, Osmanlı Devleti gibi büyük bir devletin dayandığı temellerden birisinin de eğitim uygulamaları ve birikimi olmadığını ileri sürmek mümkün değildir. Bu açılardan bakıldığında, günümüz eğitim anlayışında bu büyük hazineden yararlanmak en doğru yol olarak görülmelidir. Bu açıdan gerek eğitim fakültelerinde gerekse pedagojik formasyon eğitiminde bulunan geleceğin öğretmen adaylarının bu hazineden mahrum bırakılmaması gerekmektedir.

Geleneksel anlamda bu dersin amacı, öğrenciye Türk eğitim tarihinin içerdiği tarihsel gelişmeleri salt bilgi olarak aktarmak olmamalıdır. Son dönem eğitim ve öğretim ilkeleri ve çalışmaları göz önüne alındığında, bu ders aracılığıyla öğrencinin özellikle kendi alanındaki gelişmelere tarihsel bir bakış açısıyla yaklaşması, geçmiş ve güncel olayları birbiriyle ilişkilendirmesi ve tartışması sağlanabilir. Böylelikle öğrenci, kendi alanındaki gelişmeleri Türk eğitim tarihi çerçevesinde derinlemesine inceleyecek ve mesleğine daha bilinçli yaklaşabilecektir (Arıkan vd., 2007: 26). Bu amaçlara ulaşabilmek için dersin işlenişinin çok iyi planlanması gerekmektedir. Türk eğitim tarihi dersi işlenirken içeriği ilgili tarihsel döneme yönelik fotoğraflar, resimler, gravürler, şemalar, çizimler, filmler, videolar vb. gibi farklı kanıtlar ile de zenginleştirilerek işlenmelidir. Bunun yanında öğrencilere konular ile ilgili tartışma imkanları, proje tabanlı öğretim, drama, tiyatro gibi aktif öğretim yöntemleri gibi imkanlar sağlanarak dersin aktif öğrenme yöntemleri ile zenginleştirilmesi beklenen amaçlara ulaşılmasında kolaylık sağlayabilir.

Öğretmen adayları aldıkları "Türk Eğitim Tarihi" dersiyle (Erdem, 2013: 441):

- Türk eğitim tarihindeki dönemleri ve bu dönemlerdeki eğitimin amacı, programı, öğretim yöntemleri, disiplini,
- İlgili tarihsel dönemdeki öğretmen yetiştirmeyi,
- Eğitimi etkileyen düşünür ve eğitimcileri,
- Nasıl bir insan tipi yetiştirilmek istendiğini,
- Eğitim kurumlarını,
- Türk eğitim sisteminde yaşanan eğitim sorunlarını,
- Türk eğitim tarihindeki olgu ve olayları "sorgulama" yı öğrenmektedir.

Türk eğitim tarihi dersinin içeriğinin genel anlamda üç saç ayağı üzerinde şekillendiği söylenebilir. Bunlardan ilki ilgili tarihi dönemin ruhu, ikincisi bu dönemdeki eğitim kurumları ve son olarak da öne çıkan eğitim ile ilgili fikir insanlarıdır. Bu üçüncüsü üzerinden ilgili dönemdeki eğitim anlayışları, hedefleri, ideal insan tipi gibi noktalar da ortaya konulabilmektedir.

Türk eğitim tarihi dersi 1998- 1999 eğitim öğretim yılında başlatılan öğretmen yetiştirme programlarının güncelleme çalışmaları gerekçesiyle 1997 yılından itibaren eğitim fakültelerinin programlarından çıkarılmıştır. Güncelleme çalışmalarının 2006 tarihinde tamamlanması ile birlikte

2006- 2007 öğretim yılından itibaren bu ders tekrar seçmeli ders olarak eğitim fakültelerinin programlarında yer almıştır. 2018 yılında ise Türk eğitim tarihi dersi "Güncellenen Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" ile eğitim fakültelerinin 25 lisans programında zorunlu ders olmuş (YÖK, 2018) ve 2018-2019 eğitim öğretim döneminde ise bu ders için yeni bir süreç başlamıştır.

Günümüzde Türkiye'de eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme politikalarının yanında pedagojik formasyon eğitimi ile de yükseköğretim programlarına devam eden ve bunlardan mezun olan öğrencilerin öğretmen olduklarında gerekli donanımı kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçla YÖK tarafından hazırlanan "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslar" ile pedagojik formasyon eğitiminde verilecek zorunlu dersler ve seçmeli dersler belirtilmiştir (YÖK, 2014). Türk eğitim tarihi dersi ise YÖK tarafından verilen seçmeli dersler listesinde yer almaktadır.

Pedagojik formasyon eğitiminde seçmeli bir ders olarak devam eden Türk eğitim tarihi dersinin zorunlu bir ders olması gerektiği düşüncesi ile yapılan bu çalışmada, öğrencilerden bu dersin seçmeli bir ders olup olmaması konusunda da görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Bu dersin eğitim fakültelerinde zorunlu bir ders olmasının yanında pedagojik formasyon eğitiminde de zorunlu olması halinde ilgili dersi verecek alan uzmanının bulunmasının zorluğu da hiç şüphesiz tartışılabilecek bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Pedagojik formasyon eğitiminde bu dersi alan öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesinde Türkiye'de ilk olması açısından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Daha önceden bu dersi alan eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına yönelik bir dizi çalışma olmasına rağmen, Türkiye'de pedagojik formasyon eğitiminde bu dersi öğretmen adaylarının almasına rağmen bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca farklı alanlarda pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin amacı, içeriği ve yöntemine ilişkini görüşlerinin belirlenmesi açısından da çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Konuyla ilgili olarak Alabaş (2016), eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersinin önemine ilişkin görüşlerini çeşitli açılardan belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışma sonucunda, Türk eğitim tarihi dersinin öğrenme boyutunda Türk eğitim sisteminin geçmişini öğretilmesi önemli görülürken; dersin konularında bilim insanı/düşünürlerin Türk eğitim tarihindeki yeri "en önemli" bulunup bunu ikinci sırada öğretmen yetiştirmenin farklı boyutlarının Türk eğitim tarihi'ndeki yeri izlemiştir.

Güçlü ve Bozgeyikli (2016) de eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada sınıf düzeyi açısından ve bölümler açısından anlamlı farklılaşmaların olduğu tespit edilmiştir.

Kamer ve Şimşek (2016), Türk eğitim tarihi dersine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının ölçülmesi başlıklı çalışmalarında, öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmişlerdir.

Ersöz ve Arıbaş (2014) tarafından resim öğretmenliği bölümünde Türk eğitim tarihi dersinin, "proje tabanlı öğrenme" yaklaşımı ile yürütülmesi araştırılmıştır. Hunlardan başlayarak günümüze kadar olan Türk eğitim tarihi akışı örenciler tarafından resim, heykel, grafik yoluyla görselleştirilmiş, ortaya çıkan 58 adet çalışma ile dönem sonunda eğitim fakültesi bünyesinde bir sergi açılmıştır. Sergi sonrasında, Türk eğitim tarihi dersini almakta olan örencilerden Türk eğitim tarihi dersinin "proje tabanlı örenme" yaklaşımıyla işlenmesi süreci hakkında görüşleri de alınmıştır. Yapılan içerik analizi sonuçlarından, örencilerin çoğunun dönem başında dersle ilgili olumsuz düşünce ve tutuma sahipken, gerçekleştirilen proje tabanlı örenme sonrasında derse karşı tutum ve düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği belirtilmiştir.

Arıkan vd., (2007)'in yaptığı çalışmada Türk eğitim tarihi dersinin yabancı diller öğretmen yetiştirme programındaki yeri ve önemi ele alınmıştır. Çalışmanın amaçları arasında, söz konusu dersin gerekliliği, içerik düzenlenmesi ve yöntemi hakkında ön bilgi edinilmesi bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin Türk eğitim tarihi hakkındaki bilgilerini yetersiz bulduklarını, dersin gerekliğine inandıklarını ve bu dersin öğrenci merkezli olarak yapılandırılması gerektiğini göstermiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modeli esas alınarak yapılandırılmıştır. Tarama modeli mevcut durumu olduğu gibi yansıtmaya çalışan, araştırmada incelenen birey veya nesneleri kendi koşulları içerisinde değerlendirmeye çalışan bir bilimsel araştırma türüdür (Karasar, 2008). Araştırmada tarama modeli araştırmanın amacına uygunluğu, var olan durumu ortaya koyması, büyük örneklemler üzerinde çalışma olanağı sunması, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşleriyle ilgili fikirler vermesi gibi özellikleri nedeniyle kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2008). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey, topluluk veya nesneyi değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemleyebilmektir (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 46).

Çalışma Grubu

Çalışma gurubunu Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nde açılan pedagojik formasyon sertifika programındaki eğitimine katılan ve Türk eğitim tarihi dersini alan 243 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna katılan öğrencilerin cinsiyetlere ve lisans alanlarına göre dağılımları Tablo 1 ve Tablo 2 de yer almaktadır.

Tablo 1 Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri

Cinsiyet	**F**	**%**
Kadın	207	85,2
Erkek	36	14,8
Toplam	243	100,0

Tablo 2 Araştırmaya katılan öğrencilerin lisans alanlarına göre dağılımı

Alan	F	%
1-Tarih	48	20
2-Edebiyat	35	14
3-İslami İlimler	52	21
4-Hemşirelik	26	11
5-Sosyoloji	12	5
6-Felsefe	26	11
7-Çocuk gelişimi	16	7
8-Psikoloji	28	11
Toplam	243	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan "Türk Eğitim Tarihi Dersine Yönelik Görüş Ölçeği" ölçek formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından veri toplama aracı geliştirilirken her süreçte Gazi Üniversitesi'nde görevli bir tarih eğitimi, bir istatistik uzmanından destek alınmıştır. Ölçek maddelerinin hazırlanmasında Türk eğitim tarihi üzerine yazılan ders kitaplarının içeriği, dersin işleniş şekli, alanda bulunan materyaller de göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Türkiye'de yapılan çalışmalarda alan yazını incelendiğinde ölçme aracı geliştirilme aşamalarının yapılandırılmasında 1. Madde Havuzu aşaması, 2. Uzman Görüşü aşaması, 3. Faktör Analizi aşaması, 4. Güvenirlik Hesaplama aşaması şeklinde yapılandırıldığı görülmüştür (Karasar, 2008; Balcı, 2001; Erkuş vd., 2000). Bu açıdan araştırmada hazırlanan anket formunun geliştirilmesi aşamasında alan yazınındaki çalışmalarda dikkate alınmış ve pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin amaç, içerik ve yöntemine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik boyutları tanımlayabileceği düşünülen 30 maddeden oluşan bir anket formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri hazırlanırken Türk eğitim tarihi dersinin işlenişi, içeriği, özelliği, faydası, ders kitapları ve yardımcı materyallerden oluşan beş boyut dikkate alınmıştır. Bu ölçekte yer alan ifadeler 5'li likert şeklinde düzenlenmiştir. Buna göre; "1: Asla Katılmam, 2: Katılmam, 3: Kısmen Katılırım, 4: Katılırım, 5: Tamamıyla Katılırım" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmasının nedeni; araştırmanın amacına uygunluğu, daha büyük örneklemler üzerinde çalışma fırsatı sağlaması, gözlem ve mülakat yoluyla veri toplamaya göre zaman açısından daha ekonomik olması gibi yararlılıklarının bulunmasıdır (Büyüköztürk vd., 2008). İlk olarak 30 madde olarak hazırlanan anket formu Gazi Üniversitesi'ndeki iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve bu uzmanların görüşleri neticesinde anket formundan 7 madde çıkarılmıştır. Sonuç olarak, yapılan eleştiriler göz önünde bulundurularak ölçek 23 maddeye düşürülmüştür. Alan

uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, ölçeğin uygulama için hazır olduğu kanısına varılmıştır.
Buna göre hazırlanan ölçeğin son halinin 1 ve 2. maddelerinin dersin işlenişi; 3-12. maddelerin dersin içeriği; 13-15. maddelerin dersin özelliği; 16-18. maddelerin dersin faydası; 19-23. maddelerin ders kitapları ve yardımcı materyaller boyutu ile şekillendirildiği görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama aracı olan "Türk Eğitim Tarihi Dersine Yönelik Görüş Ölçeği"nin uygulanmasıyla elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistiksel yazılımından yararlanılmıştır. Araştırmanın problem durumu ve alt problemleri oluşturan sorularına ilişkin nicel verilerin çözümlenmesinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistikler ve t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri gibi parametrik istatistikler kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Problem Cümlesi

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin Türk Eğitim Tarihi dersinin amacı, içeriği ve yöntemine ilişkin görüşleri nedir?

Alt Problemler

1- Araştırmaya katılan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin amacı, içeriği ve yöntemine yönelik görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
2- Araştırmaya katılan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin amacı, içeriği ve yöntemine yönelik görüşlerinde alan değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
3- Öğretmenlik mesleği için Türk eğitim tarihi dersi gerekli midir?
4- Araştırmaya katılan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin amacı, içeriği ve yöntemine yönelik görüşlerinde Türk eğitim tarihi dersinin gerekliliği değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın problem cümlesi çerçevesinde, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin amacı, içeriği ve yöntemine ilişkini görüşlerinin neler olduğu araştırılmıştır. Aşağıda, öğrencilerin katıldığı ölçeğin bütün maddelerine ilişkin elde edilen bulgulara, yorumlara ve öğrencilerin cevaplarının analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 3 Araştırmaya katılan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin amacı, içeriği ve yöntemin ile ilgili görüşlerine ilişkin betimsel veriler

SIRA NO	Anket Maddeleri	Cevap Seçenekleri										$\overline{X}$
		Tamamıyla Katılırım		Katılırım		Kısmen Katılırım		Katılmam		Asla Katılmam		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Türk Eğitim Tarihi dersinin konuları kronolojik bir sırayla anlatılmalıdır.	201	82,7	35	14,4	5	2,1	2	,8	-	-	4,79
2	Türk eğitim tarihi dersinde yardımcı kaynak olarak bir kitabın takip edilmesi gereklidir.	78	32,1	74	30,5	58	23,9	24	9,9	9	3,7	3.77
3	Türk Eğitim Tarihi dersinde işlenen dönemle ilgili eğitim kurumlarına yer verilmesi **gereksizdir.**	5	2,1	17	7,0	22	9,1	87	35,8	112	46,1	4,16
4	Dersin işlendiği dönemle ilgili eğitimde öne çıkan kişilerin hayat hikâyelerine değinilmesi gereklidir.	98	40,3	80	32,9	40	16,5	17	7,0	8	3,3	4.00
5	Türk eğitim tarihi dersinde işlenen tarihi dönemlerde eğitimci olmayan kişilerin eserlerine yer verilmesi **gereksizdir**.	39	16,0	47	19,3	76	31,3	56	23,0	25	10,3	2,92
6	Türk eğitim tarihinde önemli olan kişilerin sadece eğitim ile ilgili görüş ve eserlerinden bahsedilmesi yeterlidir.	33	13,6	62	25,5	68	28,0	53	21,8	27	11,1	3.00
7	Türk eğitim tarihi dersinde işlenen tarihi dönemlerde eğitim kurumlarında derslerin nasıl işlendiğinin örnekler ile paylaşılması gereklidir.	150	61,7	64	26,3	21	8,6	6	2,5	2	,8	4,45
8	Dersin işlendiği dönemle ilgili eğitim kurumlarının fiziksel yapılarından ve özelliklerinden bahsedilmesi ilgili dönemi gözümde canlandırmamda bana yardımcı olur.	149	61,3	64	26,3	22	9,1	6	2,5	2	,8	4,44
9	Derse konu olan Türk tarihi döneminin eğitim özelliklerini öğrenmem o dönemdeki Türk devletinin büyüklüğünü kavramamda da bana yardımcı olur.	120	49,4	85	35,0	29	11,9	4	1,6	5	2,1	4,27

10	Türk Eğitim Tarihi dersinin içeriğinin ilk Türk devlerine kadar gidilmesi **gereksizdir.**	18	7,4	13	5,3	30	12,3	73	30,0	109	44,9	3,99
11	Türk Eğitim Tarihi dersi Osmanlı Devletinin eğitim tarihi ile başlatılmalıdır.	13	5,3	21	8,6	24	9,9	67	27,6	118	48,6	1,94
12	Türk Eğitim tarihinin içeriği sadece Cumhuriyet dönemini kapsamalıdır.	9	3,7	7	2,9	11	4,5	56	23,0	160	65,8	1,55
13	Türklerin eğitim tarihi dersi eğitim konusunda zengin bir içeriğe sahiptir.	139	57,2	66	27,2	26	10,7	9	3,7	3	1,2	4,35
14	Tarihte Türkler eğitim alanında ileri düzeyde örnek olacak eğitim sistemleri ortaya koymuşlardır.	130	53,5	63	25,9	37	15,2	11	4,5	2	,8	4,26
15	Türk Eğitim Tarihi Dersinin pedagojik formasyon eğitiminde zorunlu bir ders olması gerektiğini düşünüyorum.	115	47,3	49	20,2	46	18,9	19	7,8	14	5,8	3,95
16	Türk Eğitim Tarihi dersinde edindiğim bilginin öğretmenlik mesleğini yaparken bana katkı sağlayacağını düşünüyorum.	105	43,2	65	26,7	53	21,8	15	6,2	5	2,1	4,02
17	Türk eğitim tarihini öğrenmem günümüz eğitim sistemi ile karşılaştırma yapma becerimi geliştirir.	127	52,3	83	34,2	29	11,9	3	1,2	1	,4	4,36
18	Türk Eğitim Tarihi dersinin içeriğini öğrenmem öğretmenlik mesleğine karşı tutumumu olumlu yönünde etkilemiştir.	92	37,9	67	27,6	60	24,7	18	7,4	6	2,5	3,90
19	Türk Eğitim Tarihi konusunda kaynaklar yeterlidir.	43	17,7	70	28,8	96	39,5	26	10,7	8	3,3	3,46
20	Türk eğitim tarihi dersinde kullanılabilecek görsel malzeme **yetersizdir.**	9	3,7	27	11,1	66	27,2	84	34,6	57	23,5	2,37
21	Türk Eğitim Tarihi dersinde ders kitabı dışında dersle ilgili farklı materyaller (Belgesel film, fotoğraf, tablo vb.) de kullanılabilir.	185	76,1	49	20,2	8	3,3	-	-	1	,4	4,71
22	Ders kitabındaki konuların görseller ile desteklenmesi gerekmektedir.	165	67,9	57	23,5	14	5,8	6	2,5	1	,4	4,55

23	Türk Eğitim Tarihi ders kitabında ilgili eğitim döneminde öne çıkan yazılı eserlerden yararlanılarak düzenlenmiş okuma parçalarına yer verilmesi gereklidir.	105	43,2	80	32,9	42	17,3	12	4,9	4	1,6	4,11

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin amacı, içeriği ve yöntemin ile ilgili görüşlerini ölçmek amacı ile hazırlanmış olan bu ölçeğin ilk maddesinde yer alan "Türk Eğitim Tarihi dersinin konuları kronolojik bir sırayla anlatılmalıdır." ifadesine öğrencilerin %97,1 gibi büyük bir oranı "katılırım" ve "tamamıyla katılırım" seçeneklerini işaretlemişlerdir. Öğrencilerin sadece %0,8 i "katılmam" seçeneğini işaretlerken "Asla katılmam" diyen hiçbir öğrenci olmamıştır. Karasızların oranı ise %2,1 dir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama değeri ise 4,79 (Tamamıyla Katılırım)'dır. Dersin işlenişi ile ilgili olan bu maddeden elde edilen bulgu; araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dersin işlenişinin kronolojik bir sıra ile işlenmesi görüşünde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

"Türk Eğitim Tarihi dersinde işlenen dönemle ilgili eğitim kurumlarına yer verilmesi gereksizdir." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %81,9 luk bir oranı "Asla katılmam" ve "katılmam" şeklinde görüş bildirerek derste işlenen dönemle ilgili eğitim kurumlarına yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu maddeye öğrencilerin sadece %9,1'lik gibi küçük bir kısmı "tamamen katılıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. Bunun sonucunda bu maddeye ilişkin genel ortalama değeri 4,16 (Asla katılmam) şeklinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu öğrencilerin dersin içeriği boyutu ile ilgili olarak Türk eğitim tarihi dersinde işlenen dönemle ilgili eğitim kurumlarına yer verilmesi gerektiği görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Ölçekte "Dersin işlendiği dönemle ilgili eğitimde öne çıkan kişilerin hayat hikâyelerine değinilmesi gereklidir." şeklinde ifade edilen dördüncü maddeye öğrencilerin %73,2'sinin "Katılırım" ve "Tamamıyla katılırım" şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür (Tablo 3). Bu maddenin analizi sonucu elde edilen $\bar{x}$ = 4.00'lık bir ortalama, öğrencilerin görüşlerinin esas alındığı ölçeğe göre "Tamamıyla katılırım" seçeneğini ifade etmektedir. "Katılırım" şeklinde düşüncelerini belirtenlerinin oranının da %32,9 olduğu göz önüne alındığında ankete katılan öğrencilerin dersin işlendiği dönemle ilgili eğitimde öne çıkan kişilerin hayat hikâyelerine değinilmesi gerektiğini düşündükleri ifade edilebilir.

Ölçeğinin beşinci maddesi olan "Türk eğitim tarihi dersinde işlenen tarihi dönemlerde eğitimci olmayan kişilerin eserlerine yer verilmesi gereksizdir." İfadesine yönelik "Tamamıyla Katılırım" ve "Katılırım" şeklinde görüş belirten öğrencilerin toplam oranının % 35,3 olduğu görülmüştür. Aynı şekilde %33,3'ünün ise "Asla katılmam" ve "katılmam" şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Buna göre her iki gurup görüşün birbirine çok yakın olduğu söylenebilir. Bu konuda "Kısmen Katılırım" şeklinde görüş bildiren öğrencilerin oranının ise %31,3 olduğu ve bu oranında diğerlerine yakın bir oranda olduğu söylenebilir. Buna göre bu dersin işlenişinde özellikle bazı Türk eğitim tarihi ders kitaplarında eğitimci olmayan kişilerin eserlerine de yer verildiği göz önüne alındığında dikkat çekici bir sonuç olduğu düşünülebilir.

Tablo 3'de yer alan dersin içeriği ile ilgili ölçeğin yedinci maddesi olan "Türk eğitim tarihi dersinde işlenen tarihi dönemlerde eğitim kurumlarında derslerin nasıl işlendiğinin örnekler ile paylaşılması gereklidir." ifadesi ile ilgili olarak öğrencilerin %88'inin "katılırım" ve "tamamıyla katılırım" şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu maddenin analizi sonucu elde edilen $\bar{x}$ = 4,45'lik ortalama,

öğrencilerin görüşlerinin esas alındığı ölçeğe göre "tamamıyla katılırım" seçeneğini ifade etmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin derste bahsi geçen tarihi dönemlerde eğitim kurumlarında derslerin nasıl işlendiğinin örnekler ile paylaşılmasının gerektiğinin göstergesi olarak yorumlanmıştır. Yine aynı şekilde ölçeğin sekizinci maddesinde yer alan "Dersin işlendiği dönemle ilgili eğitim kurumlarının fiziksel yapılarından ve özelliklerinden bahsedilmesi, ilgili dönemi gözümde canlandırmamda bana yardımcı olur." ifadesinde de öğrencilerin %87,6'sının "katılırım" ve "tamamıyla katılırım" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre tarihi dönemlerde eğitim kurumlarında derslerin nasıl işlendiğinin örneklerinin gösterilmesinin yanında bu kurumların fiziksel yapılarından ve özelliklerinden de bahsedilmesinin öğrencilerin ilgili dönemi canlandırmalarında yardımcı olduğu söylenebilir.

Onuncu maddede ifadesini bulan "Türk Eğitim Tarihi dersinin içeriğinin ilk Türk devlerine kadar gidilmesi **gereksizdir**. (Tablo 3)." maddesine öğrencilerin % 74,9 gibi büyük bir oranı "Asla katılmam" ve "katılmam" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Maddenin analizi sonucu "Asla katılmam" seçeneğini ifade eden $\bar{x}$ = 3,99'luk oranının bu ankette en yüksek çıkan oranda olduğu dikkat çekmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin bu dersin ilk Türk devletlerinden başlatılması gerektiği görüşünde oldukları görülmüştür. Bu maddeye "Katılırım" ve "Tamamen katılırım" şeklinde görüş belirten öğrencilerin toplam oranın ise %12, 7 gibi düşük bir oranda kaldığı görülmüştür. Aynı şekilde bir sonraki madde "Türk eğitim tarihi dersi Osmanlı Devleti'nin eğitim tarihi ile başlatılmalıdır." şeklinde ifade edilen maddeye de "Katılırım" ve "Tamamen katılırım" şeklinde görüş belirten öğrencilerin toplam oranın ise %13,9 olduğu görülmüş ve bu sonuç bir önceki maddeden elde edilen sonucun tutarlılığını da göstermektedir şeklinde yorumlanmıştır. Bu madde için "Asla katılmam" ve "katılmam" diyenlerin toplam oranı da % 76,2 olduğu ve bir önceki maddeye yönelik verilen görüşe çok yakın olduğu görülmüştür. Benzer şekilde öğrencilere yöneltilen bir sonraki on ikinci maddedeki "Türk Eğitim tarihinin içeriği sadece Cumhuriyet dönemini kapsamalıdır." ifadesine de öğrencilerin %88'in "Asla katılmam" ve "katılmam" şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Sadece %6,6 gibi düşük bir oranda öğrencinin bu dersin içeriğinin sadece Cumhuriyet dönemini kapsaması görüşünde oldukları görülmüştür. Bu üç maddeye genel olarak bakıldığında öğrencilerin çoğunun Türk eğitim tarihi dersinin içeriğinin ilk Türk devletleri ile başlaması gerektiği görüşünde oldukları sonucuna varılmıştır.

"Türk Eğitim Tarihi Dersinin pedagojik formasyon eğitiminde zorunlu bir ders olması gerektiğini düşünüyorum." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %47,3 ünün "Tamamen katılırım" % 20,2'si ise "Katılırım" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu maddeye "Katılırım" ve "Tamamen katılırım" şeklinde görüş belirten öğrencilerin toplam oranın ise % 67,5 gibi yüksek bir oranda olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin toplamda % 13,6'ya yakını ise "Asla katılmam" ve "katılmam" seçeneklerini işaretlemişlerdir. Öğrencilerden sadece % 18,9 (N=46) bu maddeye kısmen katılırım demiştir. Genel ortalama ise % 3,95 (Tamamen katılırım) olarak gerçekleşmiştir. Bu bulgu özellikle, Türk eğitim tarihi dersini alan farklı alanlardaki öğrencilerin çoğunun pedagojik formasyon eğitiminde zorunlu bir ders olması gerektiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu tespit ayrıca ölçek dışında öğrencilere yöneltilen "Öğretmenlik mesleği için Türk eğitim tarihi dersi gereklimidir?" sorusuna katılan öğrencilerin görüşlerinin dağılımına bakıldığında da (Tablo 3) araştırmaya katılan 243 öğrencinin 166 (%68)'sının gerekli yanıtını vermeleri ile de tutarlı olduğu belirtilebilir. Bu soruya "gereksizdir" şeklinde cevap veren öğrencilerin oranının ise %5 (N=12); kısmen gereklidir diyenlerin oranının ise %27 (N=65)'de kaldığı da görülmüştür (Tablo 3). Buna göre bu dersin pedagojik formasyonda zorunlu olmasının gerekliliğine "Katılırım" ve

"Tamamen katılırım" şeklinde görüş belirten öğrencilerin toplam oranının % 67,5 iken; bu dersin öğretmenlik mesleği için gerekliliğini belirtenlerin oranının % 68 olduğu ve hemen hemen birbirine yakın bir sonucun ortaya çıktığı görülmüştür.

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin on sekizinci maddesinde yer alan "Türk eğitim tarihi dersinin içeriğini öğrenmem öğretmenlik mesleğine karşı tutumumu olumlu yönünde etkilemiştir." ifadesine öğrencilerin %65,5'inin "Katılırım" ve "Tamamen katılırım" şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. On sekizinci maddenin analizi sonucu elde edilen $\bar{x}$ = 3,90'lık ortalama, öğrenci görüşlerinin esas alındığı ölçeğe göre "Tamamen katılırım" seçeneğini ifade etmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin daha sonraki meslek hayatlarında bu dersin fayda sağlama boyutu açısından olumlu bir görüşe sahip oldukları ifade edilebilir. Konuyla ilgili öğrencilerin "Asla katılmam" ve "katılmam" şeklinde toplamda %9,9 oranında görüş belirtmeleri bu tespiti güçlendirir nitelikte olduğu düşünülebilir.

Ölçeğin ders kitapları ve materyal boyutuna yönelik "Ders kitabındaki konuların görseller ile desteklenmesi gerekmektedir." şeklinde ifade edilen yirmi ikinci maddeye öğrencilerin %91,4'ünün "katılırım" ve "tamamıyla katılırım" şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür (Tablo 3). Bu maddenin analizi sonucu elde edilen $\bar{x}$ = 4,55'lik bir ortalama, öğrencilerin görüşlerinin esas alındığı ölçeğe göre büyük bir oranda " Tamamıyla katılırım" seçeneğini ifade etmektedir. "Katılırım" ve "Tamamıyla katılırım" şeklinde düşüncelerini belirtenlerinin oranını göz önüne alındığında ölçeğe katılan öğrencilerin tamamına yakınının ders kitabındaki konuların görseller ile desteklenmesi gerektiği görüşünde oldukları ifade edilebilir. Bu madde ile ilişkili olarak, ölçeğinin yirmi üçüncü maddesi olan "Türk Eğitim Tarihi ders kitabında, ilgili eğitim döneminde öne çıkan yazılı eserlerden yararlanılarak düzenlenmiş okuma parçalarına yer verilmesi gereklidir." ifadesi ile ilgili olarak da öğrencilerin %76,1'inin "katılırım" ve "tamamıyla katılırım" şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir (Tablo 3). Bu sonuö göz önüne alındığında ciddi bir oranda öğrencinin Türk eğitim tarihi ders kitaplarında ilgili eğitim döneminde öne çıkan eserlerden yararlanılarak düzenlenmiş okuma parçalarına yer verilmesi gerektiği görüşünde oldukları söylenebilir. Buna göre Türk eğitim tarihi ders kitabında görsellerin yanında yer verilen dönem ile ilgili öne çıkan yazılı eserlerden yararlanılarak düzenlenmiş okuma parçalarına da yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Birinci Alt Probleme İlişlin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin amacı, içeriği ve yöntemine yönelik görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır? şeklindeki birinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4 Araştırmaya katılan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin amacı, içeriği ve yöntemine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılığı için t-testi sonuçları

Boyut	cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t	p
İşleniş	Kadın	207	4,28	,63	,179	,858
	Erkek	36	4,26	,76		
İçerik	Kadın	207	3,50	,33	1,875	,062
	Erkek	36	3,38	,45		
Özellik	Kadın	207	4,21	,76	1,141	,255
	Erkek	36	4,05	,84		
Fayda	Kadın	207	4,11	,82	,571	,569

	Erkek	36	4,02	,91		
Kitap ve yardımcı materyal	Kadın	207	3,84	,46	,247	,805
	Erkek	36	3,82	,42		
	Erkek	36	3,81	,77		

Tablo 4 deki t-testi sonuçlarına göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin işleniş boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (t(241) = ,179; p> ,05). Bu sonuç tüm diğer boyutlar (içerik, özellik, fayda, kitap ve yardımcı materyal) için de geçerli (Tablo 4). Bütün boyutlarda genel olarak cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İkinci Alt Probleme İlişlin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin amacı, içeriği ve yöntemine yönelik görüşlerinin alan değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır? şeklindeki ikinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 5 Araştırmaya katılan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin amacı, içeriği ve yöntemine yönelik görüşlerinin alan değişkenine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark Tukey
	Gruplararası	3,535	7	,505	1,188	,310	-
	Gruplariçi	99,905	235	,425			
	Toplam	103,440	242				
	Gruplararası	,849	7	,121	,946	,472	-
	Gruplariçi	30,123	235	,128			
	Toplam	30,972	242				
	Gruplararası	8,448	7	1,207	2,053	,049	2-8
	Gruplariçi	138,145	235	,588			
	Toplam	146,594	242				
	Gruplararası	14,607	7	2,087	3,153	,003	1-8
	Gruplariçi	155,555	235	,662			
	Toplam	170,163	242				
	Gruplararası	2,478	7	,354	1,710	,107	-

mater yal							
	Gruplariçi	48,664	235	,207			
	Toplam	51,142	242				

Tablo 5'deki varyans analizi sonuçlarına göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin "İşleniş" boyutuna ilişkin görüşleri lisans alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (F(7-235) = 1,188; p> ,05). Aynı şeklide pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin "İçerik" boyutuna ilişkin görüşleri lisans alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (F(7-235) = ,946; p> ,05).

Tablo 5'deki varyans analizi sonuçlarına göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin "Özellik" boyutuna ilişkin görüşleri lisans alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (F(7-235) = 2,053; p< ,05). Anlamlı farklıların hangi guruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre edebiyat bölümü öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması ile ($\bar{x}$ = 4,48) psikoloji bölümü öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{x}$ = 3,86) arasında edebiyat öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu edebiyat mezunu öğrencilerinin Türk eğitim tarihi dersinin özelliğine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5'deki varyans analizi sonuçlarına göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin "Fayda" boyutuna ilişkin görüşleri lisans alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (F(7-242) = 3,153; p< ,05). Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre tarih bölümü öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması ile ($\bar{x}$ = 4,31) psikoloji bölümü öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{x}$ = 3,58) arasında tarih öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu tarih mezunu öğrencilerinin Türk eğitim tarihi dersinin faydasına ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5'deki varyans analizi sonuçlarına göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin "Kitap ve yardımcı materyal" boyutuna ilişkin görüşleri lisans alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (F(7-235) = 1,710; p> ,05).

Tablo 6 Branş değişkenine ilişkin betimsel veriler

Boyut	Branş	N	$\bar{x}$	S
İşleniş	1.Tarih	48	4,33	,595
	2.edebiyat	35	4,33	,618
	3.Ýslami Ýlimler	52	4,33	,601
	4.Hemþirelik	26	4,13	,794
	5.sosyoloji	12	4,29	,865
	6.Felsefe	26	4,13	,794
	7.çocukgeliþimi	16	4,59	,375
	8.psikoloji	28	4,14	,606
	Toplam	243	4,28	,654
	Tarih	48	3,49	,363
	edebiyat	35	3,54	,317
	Ýslami Ýlimler	52	3,4385	,410

Hemþirelik	26	3,58	,270
sosyoloji	12	3,57	,519
Felsefe	26	3,48	,327
çocukgeliþimi	16	3,50	,203
psikoloji	28	3,38	,377
Total	243	3,49	,358
Tarih	48	4,26	,763
edebiyat	35	4,48	,538
Ýslami Ýlimler	52	4,17	,826
Hemþirelik	26	4,03	,869
sosyoloji	12	4,42	,767
Felsefe	26	4,05	,917
çocukgeliþimi	16	4,35	,590
psikoloji	28	3,86	,734
Total	243	4,19	,778
Tarih	48	4,31	,759
edebiyat	35	4,39	,618
Ýslami Ýlimler	52	4,00	,915
Hemþirelik	26	4,01	,950
sosyoloji	12	4,42	,842
Felsefe	26	4,01	,973
çocukgeliþimi	16	4,15	,596
psikoloji	28	3,58	,706
Total	243	4,10	,839
Tarih	48	3,84	,406
edebiyat	35	3,92	,322
Ýslami Ýlimler	52	3,81	,522
Hemþirelik	26	3,92	,442
sosyoloji	12	3,98	,478
Felsefe	26	3,87	,530
çocukgeliþimi	16	3,96	,320
psikoloji	28	3,61	,526
Total	243	3,85	,459

Üçüncü Alt Probleme İlişlin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlik mesleği için Türk eğitim tarihi dersi gerekli midir? şeklindeki üçüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Türk eğitim tarihi dersinin gerekliliği değişkenine yönelik öğrencilerin görüşlerinin dağılımına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 7 Öğretmenlik mesleği için Türk eğitim tarihi dersinin gerekliliği ile ilgili araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinin dağılımı

	f	**%**
Gereksiz	12	5
Kısmen Gerekli	65	27
Gerekli	166	68
Toplam	243	100

Tablo 7'ye göre öğrencilere yöneltilen "Öğretmenlik mesleği için Türk Eğitim Tarihi Dersinin Gerekli midir?" sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun "Gerekli" (%68) görüşünü bildirmişlerdir. Kısmen gerekli şeklinde görüş bildirenlerin oranlarının da %27 olduğu, gerekli ve kısmen gerekli şeklinde görüş bildirenlerin toplam oranının ise %95 olduğu görülmüştür.
Türk eğitim tarihi dersinin gerekliliği değişkeninin lisans alanlarına göre dağılımına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 8 Katılımcıların lisans alanı Türk eğitim tarihinin gerekliliği çapraz karşılaştırması

			TET gerekli mi?			Toplam
			Gereksiz	Kısmen gerekli	Gerekli	
Lisans alanı	Tarih	N	2	6	40	48
		%	4,2	12,5	83,3	100,0
	Edebiyat	N	0	5	30	35
		%	0,0	14,3	85,7	100,0
	İslami İlimler	N	4	14	34	52
		%	7,7	26,9	65,4	100,0
	Hemşirelik	N	5	9	12	26
		%	19,2	34,6	46,2	100,0
	Sosyoloji	N	0	2	10	12
		%	0,0	16,7	83,3	100,0
	Felsefe	N	0	10	16	26
		%	0,0	38,5	61,5	100,0
	Çocuk Gelişimi	N	0	4	12	16
		%	0,0	25,0	75,0	100,0
	Psikoloji	N	1	15	12	28
		%	3,6	53,6	42,9	100,0
Toplam		N	12	65	166	243
		%	4,9	26,7	68,3	100,0

"Öğretmenlik mesleği için Türk Eğitim Tarihi Dersinin Gerekli midir?" sorusuna öğrencilerin lisans alanlarına göre dağılımı Tablo 8'de görülmektedir. Buna göre "Gerekli" görüşünü ifade eden öğrenciler arasında en yüksek oran lisans alanı edebiyat olan öğrenciler (%85,7) tarafından dile getirilmiştir. Daha sonra sırasıyla % 83,3 oran ile lisans alanı tarih ve sosyoloji olan öğrenciler olduğu bu iki lisans alandaki öğrencilerin oranlarının aynı olduğu görülmüştür. Burada ilk sırada lisans alanı tarih olan öğrencilerin olması beklentisine karşı en çok alanı edebiyat olan öğrencilerin çıkması dikkat çekici bulunmuştur. Ayrıca sosyoloji alanındaki öğrenciler ile tarih alanındaki öğrencilerin bu dersin gerekliliği ile ilgili aynı oranda görüş belirtmiş olmaları da manidar bulunmuştur.

Tablo 8'e göre Türk eğitim tarihi dersinin öğretmenlik mesleği için gerekliliği değişkenine yönelik en düşük görüş belirten lisans alanları psikoloji (%42,9) ve daha sonra hemşirelik (%46,2) alanları olduğu görülmüştür. Öğretmenlik mesleği için Türk eğitim tarihi dersinin gerekliliğine yönelik en düşük oranın psikoloji alanından gelmesi de manidar bulunmuştur. Burada dikkat çeken nokta yöneltilen bu soruya yönelik "gereksiz" görüşünü belirten alanda psikoloji alanındaki öğrenciler (%19,2) olmuştur. Bu dersin gereksizliği ile ilgili psikoloji alanındaki öğrencilerin ise sadece % 3,6'sı bu dersin gereksizliği görüşünü belirtmişlerdir.
Bunun yanında edebiyat, sosyoloji, felsefe ve çocuk gelişimi lisans alanında okuyan hiçbir öğrenci bu dersin öğretmenlik mesleği için gereksiz olduğuna dair görüş belirtmemiş olmaları da dikkat çekicidir.

Dördüncü Alt Probleme İlişlin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin amacı, içeriği ve yöntemine yönelik görüşlerinin Türk eğitim tarihi dersinin gerekliliği değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır? şeklindeki dördüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 9 Araştırmaya katılan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin amacı, içeriği ve yöntemine yönelik görüşlerinin tet in gerekliliği değişkenine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
İşleniş	Gruplararası	11,598	2	5,799	15,154	,000	0-1
	Gruplariçi	91,842	240	,383			0-2
	Toplam	103,440	242				1-2
İçerik	Gruplararası	3,356	2	1,678	14,583	,000	0-2
	Gruplariçi	27,616	240	,115			1-2
	Toplam	30,972	242				
Özelllik	Gruplararası	45,524	2	22,762	54,051	,000	0-1
	Gruplariçi	101,070	240	,421			0-2
	Toplam	146,594	242				1-2
Fayda	Gruplararası	52,738	2	26,369	53,894	,000	0-2
	Gruplariçi	117,425	240	,489			1-2
	Toplam	170,163	242				
Kitap ve yardımvı materyal	Gruplararası	2,225	2	1,112	5,457	,005	0-2
	Gruplariçi	48,917	240	,204			
	Toplam	51,142	242				

Tablo 9'daki varyans analizi sonuçlarına göre pedagojik formasyon eğitimi alan Türk eğitim tarihi dersinin "İşleniş" boyutuna ilişkin görüşleri Türk eğitim tarihi dersinin gerekliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (F(2-240) = 15,154; p< ,05). Anlamlı farklıların hangi guruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Türk eğitim tarihi dersini gerekli gören öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması ile ($\bar{x}$ = 4,40) gereksiz gören öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{x}$ = 3,50) ve kısmen gerekli gören öğrencilerin görüşleri ortalaması ($\bar{x}$ = 4,12) arasında gerekli gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu Türk eğitim tarihi dersini gerekli gören öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin işlenişine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9'daki varyans analizi sonuçlarına göre pedagojik formasyon eğitimi alan Türk eğitim tarihi dersinin "İçerik" boyutuna ilişkin görüşleri Türk eğitim tarihi dersinin gerekliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (F(2-240) = 14,583; p< ,05). Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Türk eğitim tarihi dersini gerekli gören öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması ile ($\bar{x}$ =3,57) gereksiz gören öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{x}$ = 3,27) ve kısmen gerekli gören öğrencilerin görüşleri ortalaması ($\bar{x}$ = 3,32) arasında gerekli gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu Türk eğitim tarihi dersini gerekli gören öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin içeriğine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9'daki varyans analizi sonuçlarına göre pedagojik formasyon eğitimi alan Türk eğitim tarihi dersinin "Özellik" boyutuna ilişkin görüşleri Türk eğitim tarihi dersinin gerekliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (F(2-240) = 54,051; p< ,05). Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Türk eğitim tarihi dersini gerekli gören öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması ile ($\bar{x}$ =4,48) gereksiz gören öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{x}$ =3,14) ve kısmen gerekli gören öğrencilerin görüşleri ortalaması ($\bar{x}$ =3,66) arasında gerekli gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu Türk eğitim tarihi dersini gerekli gören öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin özelliğine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9'daki varyans analizi sonuçlarına göre pedagojik formasyon eğitimi alan Türk eğitim tarihi dersinin "Fayda" boyutuna ilişkin görüşleri Türk eğitim tarihi dersinin gerekliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (F(2-240) = 53,894; p< ,05). Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Türk eğitim tarihi dersini gerekli gören öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması ile ($\bar{x}$ =4,41) gereksiz gören öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{x}$ =3,08) ve kısmen gerekli gören öğrencilerin görüşleri ortalaması ($\bar{x}$ =3,49) arasında gerekli gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu Türk eğitim tarihi dersini gerekli gören öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin faydasına ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9'daki varyans analizi sonuçlarına göre pedagojik formasyon eğitimi alan Türk eğitim tarihi dersinin "Kitap ve yardımcı materyal" boyutuna ilişkin görüşleri Türk eğitim tarihi dersinin gerekliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (F(2-240) = 5,457; p< ,05). Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Türk eğitim tarihi dersini gerekli gören öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması ile ($\bar{x}$ =3,90) gereksiz gören öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{x}$ =3,48) arasında gerekli gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu Türk eğitim tarihi dersini gerekli gören öğrencilerin Türk eğitim tarihi ders kitabı ve yardımcı materyale ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10 Türk eğitim tarihi dersinin gerekliliğine ilişkin betimsel veriler

		N	Mean	Std. Deviation
İşleniş	0. gereksiz	12	3,50	,63960
	1.kýsmengerekli	65	4,11	,74356
	2.gerekli	166	4,40	,56116
	Toplam	243	4,28	,65379
İçerik	0. gereksiz	12	3,27	,34201
	1.kýsmengerekli	65	3,32	,37905
	2.gerekli	166	3,57	,32225
	Toplam	243	3,49	,35775
Özelllik	0. gereksiz	12	3,14	,45965
	1.kýsmengerekli	65	3,66	,75224
	2.gerekli	166	4,48	,61561
	Toplam	243	4,19	,77830
Fayda	0. gereksiz	12	3,08	,84238
	1.kýsmengerekli	65	3,49	,77304
	2.gerekli	166	4,41	,65770
	Toplam	243	4,10	,83854
Kitap ve yardımcı materyal	0. gereksiz	12	3,48	,50782
	1.kýsmengerekli	65	3,78	,46544
	2.gerekli	166	3,90	,44187
	Toplam	243	3,85	,45971

Sonuç ve Tartışma

Sekiz farklı alanda eğitim alan öğrencilerin çoğunun pedagojik formasyon eğitiminde Türk eğitim tarihi dersinin zorunlu bir ders olması gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca ölçek maddeleri dışında öğrencilere yöneltilen "Öğretmenlik mesleği için Türk eğitim tarihi dersi gerekli midir?" sorusuna katılan öğrencilerin görüşlerinin dağılımına bakıldığında katılımcıların %68'ının "Gerekli" görüşünü bildirmişlerdir. Alabaş (2016:94)'ın yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının almış oldukları lisans eğitimleri müfredat programlarında Türk eğitim tarihi dersinin bulunmasını önemli bulup bulmamaları ile ilgili olarak sorulan soruya bir katılımcı hariç bütün katılımcılar Türk eğitim tarihi dersinin müfredatta olmasını önemli bulmuşlardır. Alabaş'ın araştırmasında, önemli bulma dereceleri bazı öğretmen adayı söyleminde "Kesinlikle önemli buluyorum" şeklinde kendisini göstermiştir. Alabaş'ın çalışmasında katılımcıların dersi önemli bulma ile ilgili gerekçelerinde ise üst sıralarda "geçmiş dönemlerdeki eğitim hakkında bilgi sahibi olma, eğitim konusunda geçmiş hatalardan ders çıkarma ve eğitimde geldiğimiz noktanın kavranması" ifadeleri yer almıştır. Arıkan vd., (2007:26-27)'nin çalışmalarında da öğrencilerin %55'i Türk Eğitim Tarihi dersinin yabancı dil öğretmen yetiştirme programında yer alması gerektiğini düşünürken, bu dersin yararlı olacağına

inananların oranı da %63'tür. Bu çalışmada öğrencilerin %68'i bir yabancı dil öğretmeninin Türk eğitim tarihini bilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Aynı şekilde, öğrencilerin daha sonraki meslek hayatlarında bu dersin fayda sağlama boyutu açısından olumlu bir görüşe sahip oldukları da bu araştırmada görülmüştür. "Gerekli" görüşünü ifade eden öğrenciler arasında en yüksek oran lisans alanı edebiyat olan öğrenciler (%85,7) tarafından dile getirilmiştir. Daha sonra sırasıyla % 83,3 oran ile lisans alanı tarih ve sosyoloji olan öğrenciler olduğu görülmüştür. En düşük görüş belirten lisans alanları psikoloji (%42,9) ve daha sonra hemşirelik (%46,2) alanları olduğu görülmüştür. Güçlü ve Bozgeyikli (2016: 413)'nin yaptıkları öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşmasına yönelik çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre ise; Türk eğitim tarihi dersine ve dersin işlevine yönelik algı boyutlarında din kültürü ve ahlak bilgisi bölümü öğrencilerinin hem rehberlik ve psikolojik danışmanlık hem de Türkçe bölümü öğrencilerine kıyasla daha olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Almanca bölümü öğrencilerinin Türk eğitim tarihi dersine yönelik olumlu algı düzeylerinin de Türkçe bölümü öğrencilerinin olumlu algı düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (N=%97,1) dersin işlenişinin kronolojik bir sıra ile işlenmesi görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin çoğunun Türk eğitim tarihi dersinin içeriğinin ilk Türk devletleri ile başlaması gerektiği görüşünde oldukları sonucuna varılmıştır (N=% 74,9). Çalışmada "Türk Eğitim tarihinin içeriği sadece Cumhuriyet dönemini kapsamalıdır." ifadesine de öğrencilerin %88'in "Asla katılmam" ve "katılmam" şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Sadece %6,6 gibi düşük bir oranda öğrencinin bu dersin içeriğinin sadece Cumhuriyet dönemini kapsaması görüşünde oldukları görülmüştür. Bu sonuca karşılık Arıkan vd. (2007:28)'nin yaptığı çalışmada ise tarihsel olarak da Türk Eğitim Tarihi derslerinde ağırlıklı olarak Cumhuriyet öncesi eğitim tarihini görmek isteyenlerin oranı %18'ken bu soruya olumsuz yanıt verenlerin oranı %56'dır ki bu da öğrencilerin Cumhuriyet öncesi dönemdeki eğitim sistemiyle pek ilgilenmediklerini ve bu dönemin de öğrencilerin ilgisini çekmediğini göstermektedir. Türk eğitim tarihi derslerinde ağırlıklı olarak Cumhuriyet dönemi (1923- 2007) eğitim tarihi yer almalıdır diyenlerin oranı %66'dır. Her iki araştırmada bu farklılığın ortaya çıkmasında öğrencilerin okuduğu alan ile ya da dersi veren uzmanın Cumhuriyet öncesi konularına hâkimiyeti ve bu konuları sunuş şeklindeki farklılıktan kaynaklandığı düşünülebilir.

Dersin işlendiği dönemle ilgili eğitimde öne çıkan kişilerin hayat hikâyelerine değinilmesi gerektiği sonucuna ulaşılırken (N=%73,2), öğrencilerin eğitimci olmayan kişilerin hayatlarına ve eserlerine de yer verilmesi konusunda düşük bir katılım (N=%33,3) göstermişlerdir. Buna göre bu dersin işlenişinde özellikle bazı Türk eğitim tarihi ders kitaplarında eğitimci olmayan kişilerin eserlerine de yer verildiği göz önüne alındığında dikkat çekici bir sonuç olduğu düşünülebilir. Alabaş (2016:96)'ın çalışmasında da öğretmen adaylarının %22.07'si Türk eğitim tarihi dersine ait konular içerisinde "Eğitime katkıda bulunan bilim insanı/düşünürlerin Türk eğitim tarihindeki yeri" kategorisini en önemli konu olarak ifade edildiği görülmüştür.

Öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersi içeriğinde tarihsel dönemle ilgili eğitim kurumlarına yer verilmesi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla "Türk Eğitim Tarihi dersinde işlenen eğitim kurumlarına yer verilmesi gereksizdir." şeklindeki yöneltilen maddeye öğrencilerin %81,9 lik bir oranı "Asla katılmam" ve "katılmam" şeklinde görüş bildirerek derste işlenen dönemle ilgili eğitim kurumlarına yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu öğrencilerin dersin içeriği boyutu ile ilgili olarak Türk eğitim tarihi dersinde işlenen dönemle ilgili eğitim kurumlarına yer verilmesi gerektiği görüşünde

oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Arıkan vd. (2007: 28)'nin yaptığı çalışmada ise; öğrencilerden Türk eğitim tarihi dersinde üniversitelerin kuruluşu ve gelişimi yer almalıdır diyenlerin oranı yalnızca %25 olduğu görülmüştür. Bunun yanında bu derste Türkiye'deki öğretmen yetiştirme kurumlarının tarihsel gelişimi yer almalıdır diyenlerin oranı da %41 çıkmıştır. Arıkan vd.'nin yaptığı çalışmadaki oranlara göre, öğrencilerin Türk eğitim sisteminin temel kurumlarına yönelik merak ve öğrenme isteklerinin yüksek olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin ders kitaplarında konuların görseller ile desteklenmesi gerektiği görüşünde oldukları ve Türk eğitim tarihi ders kitaplarında ilgili eğitim döneminde öne çıkan eserlerden yararlanılarak düzenlenmiş okuma parçalarına yer verilmesi gerektiği görüşünde oldukları sonucuna varılmıştır. Alabaş (2016:99)'ın yaptığı çalışmada da dersin etkililik düzeyini arttırmak için öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersinde önemli buldukları konular üzerinde görseller, filmler vb.nin derslerde kullanılması önerilmektedir. Arına vd. (2007: 28)'nin çalışmasında ise, öğrencilerin verdiği yanıtlarda Türk eğitim tarihi dersi görsel araçlarla (fotoğraf, film vb.) desteklenmelidir düşüncesi çok yüksek oranda çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin %95'i bu dersin görsel araçlarla desteklenmesi gerektiğini; %65'i derslerde araştırmaya yönelik içerikler ağırlıklı olarak yer almalıdır; %76'sı da Türk eğitim tarihi derslerinde ağırlıklı olarak tartışma konularına yer verilmeli düşüncesini desteklemektedir. Ersöz ve Arıbaş (2014: 765)'da proje tabanlı öğretime dayalı olarak işledikleri Türk eğitim tarihi dersinde öğrencilerin çoğunluğu (n=14), ders sürecinde çok şey öğrendiğini, derslerin zevkli geçtiğini belirtmiştir. Ersöz ve Arıbaş'ın çalışmasında, ders öncesi olumsuz düşünceye sahip öğrencilerin oranının %68,18 iken, ders süreci sonunda %13,63'e gerilediği görülmüştür. Ayrıca ders süreci öncesi olumlu düşünceler %9,09 iken, ders sonrası ders sürecine ilişkin olumlu görüşlerin % 86,35'e yükseldiği görülmüştür. Araştırmacılar tarafından, örencilerin tutum ve hatırlama düzeylerini olumlu etkilemek adına resim öğretmenliği bölümünde Türk eğitim tarihi derslerinde görselliğe ağırlık verecek şekilde bir ders tasarımı yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersinin işleniş boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t(241) = ,179$; $p > ,05$). Bu sonuç tüm diğer boyutlar (içerik, özellik, fayda, kitap ve yardımcı materyal) için de geçerlidir. Bütün boyutlarda genel olarak cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken Güçlü ve Bozgeyikli (2016: 401)'nin bulgularında ise erkek öğrencilerin Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumlarının kadın öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğunu görülmüştür.

Kaynakça

Akgündüz, Yahya (2010), Türk Eğitim Tarihi, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Alabaş, Ramazan (2016), Türk Eğitim Tarihi Dersinin Önemi Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri, Cumhuriyet International Journal of Education, Vol 5(4), 89 – 102

Arıkan, Arda, ÜNVER, Şerife SARAÇ-SÜZER, H. Sezgi (2007), Yabancı Dil Eğitimi Programlarında Türk Eğitim Tarihi Dersinin Önemi Ve İçeriğine İlişkin Öğrenci Görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)33: 24-32.

Balcı, Ali, (2001), Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008), Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem A.Yayınları.

Erdem, Ali Rıza (2013), Türk Eğitim Tarihi Dersinin Öğretmen Adaylarının Eğitimi Açısından Önemi, Mithat Aydın (Editör), Prof. Dr. Önder Göçgün Armağan Kitabı (441–474), Denizli: Pamukkale Üniversitesi Yayınları.

Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T., ve Güven, K. (2000), Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. Eğitim ve Bilim. 25 (116), 27-32.

Ersöz, Yasemin, ARIBAŞ,(2014) Türk Eğitim Tarih Dersi Öğretiminde Farklı Bir Yaklaşım: Resim Öğretmenliği Öğrencilerinin Sergi Çalışması, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 7 Sayı: 34 Volume: 7 Issue: 34, 760-767.

Güçlü, Mustafa, BOZGEYİKLİ, Hasan (2016), Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Tarihi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, Tarih Okulu Dergisi, Yıl 9, Sayı XXV, ss. 401-415.

Kamer, Selman Tunay, ŞİMŞEK, Ahmet Salih (2016), Türk Eğitim Tarihi Dersine Yönelik Öğretmen Adaylarının Tutumlarının Ölçülmesi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 17, Sayı 2, Sayfa 663-678.

Karasar, Niyazi (2008), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara:Nobel Yayınları,

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011), Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık.

YÖK (2014), http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/7052802 (Erişim Tarihi: 25.06.2018)

YÖK (2018), http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/41807946 (Erişim Tarihi: 26.06.2018)

İNÖNÜ DÖNEMİNDE TARİH ÖĞRETİMİ: HAYDARPAŞA LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER

Doç.Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI

İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Özet

1934 yılında Atatürk tarafından kurulan Haydarpaşa Lisesi, özellikle Anadolu'daki başarılı gençlere devlet parasız yatılı olanaklarının sağlandığı bir lise olmuştur. Bu nedenle de İstanbul'un Anadolu'ya açılan kapısı olarak görülmüştür. Okul, açıldığı günden günümüze birçok siyasetçi, işadamı, sanatçı, yazar, akademisyen ve eğitimci mezun etmiştir. Birçok değerli eğitimci bu okulda görev yapmıştır. Bu eğitimcilerden Reşat Kaynar ve Cemal Yener tarih derslerinde öğrencilerine hazırlamaları için ödev konuları vermişlerdir. Öğrencilerin 1938-1950 yılları arasında tarih dersinde hazırladıkları ödevlerin bir kısmı hala okul kütüphanesinde saklanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı; Haydarpaşa Lisesi'nde öğrencilerin 1938-1950 yıllarında yaptıkları Tarih ödevlerini incelemek ve bu ödevlerin dönemin eğitim yönelimlerini ve tarihe bakış açılarını ne ölçüde taşıdığını ortaya koymaktır. Araştırmanın amacına ulaşabilmek için öncelikle dönemin Tarih programları incelenmiş, Cumhuriyetin bu döneminde Tarih öğretimine ilişkin yapılmış araştırmalar taranmıştır. Bu kaynaklardan yola çıkarak öğrencilerin yaptıkları Tarih ödevleri analiz edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Tarih öğretimi, tarih ödevleri, İnönü dönemi

HISTORY TEACHING DURING THE INÖNÜ PERIOD: EXAMPLES FROM HAYDARPAŞA HIGH SCHOOL STUDENT'S HOMEWORKS

Abstract

Haydarpaşa High School was founded in 1934 by Atatürk. In this high school, successful young people from Anatolia were provided free state boarding facilities. Therefore, was seen as a gateway to Anatolia from Istanbul. The school has graduated many politicians, businessmen, artists, writers, academics and educators. Many valuable educators worked in this school. Reşat Kaynar and Cemal Yener gave homework assignments for their students in their history lessons in Haydarpaşa High School. Some of the assignments students have made in their history lessons between 1938 and 1950 are still stored in the Haydarpaşa High School library.

The purpose of this research is; to study the history homework of Haydarpaşa High School students in the years 1938-1950, and to show in which extent these assignments carry the educational orientations and the history perspective of the period. In order to attain the purpose of the research, firstly the history programs of the period examined and the researches related to the history teaching of the period screened. Starting from this sources, history assignments of students analyzed.

Keywords: History teaching, history assignments, İnönü period

Giriş

Tarih eğitimi ve öğretimi, bir ulusun meşruiyetinin sağlanması, devam ettirilmesi ve devlet vatandaş arasındaki konsensusun sağlanmasında hayati özelliğe sahiptir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bu yana tarih eğitimi ve öğretimi dönemin eğilimlerine göre şekil değiştirmiştir. Türkiye'de tarih eğitimi ve öğretimini ele alan araştırmalar özellikler tarih ders kitapları ve tarih programlarından faydalanarak söylemlerini oluşturmaktadırlar. Buna göre Atatürk döneminin tarih eğitimi 1930'lardan itibaren Türk Tarih Tezi, İnönü döneminin tarih eğitimi ise Hümanist kültür politikaları ile tanımlanabilir. Bu politikalar ders kitapları, eğitim programı ve öğretmenlerin uygulamaları ile hayata geçer.

Cumhuriyetin erken döneminde (1923-1938) Avrupa'nın Türkleri aşağılayan tarih söylemine tepki olarak Türk Tarih Tezi ortaya sürülmüştü. Türklüğü ve Türk medeniyetini özcü ve fiziki antropolojik bir bakış açısıyla tanımlayan bu tez, Türklüğü medeniyetin kaynağı olarak ele almıştı. Bu tezden yola çıkarak Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti (Türk Tarih Kurumu) liseler için dört ciltlik tarih serisi hazırladı. 1931-32 öğretim yılından 1940 yılına kadar liselerde tarih sadece bu kitaplar okutuldu. Bu kitaplar çok akademik bulunarak eleştirildiklerinden 1939 yılı sonrasında yeni ders kitapları yazılmış ve kullanılmıştır (Yıldırım, 2017).

İnönü döneminde liselerin öğrenim süresi üç ders yılıdır. Liselerin üçüncü sınıfı, fen ve edebiyat kollarına ayrılmıştır. 1938 lise programı, 1947–1948 öğretim yılına kadar uygulanmıştır. Bu programa göre Tarih dersi erkek ve kız liseleri 1. ve 2. sınıflarda haftada 2 saat, üçüncü sınıf fen ve edebiyat şubelerinde 3 saattir (Kültür Bakanlığı, 1938).

İsmet İnönü dönemi (1938-1950) eğitim ve kültür politikalarında hümanist bir anlayışın merkezde olduğu dönemdi. Klasiklerin Türkçeye kazandırılması, 1940 yılında birkaç lisede klasik şube açılarak Yunan ve Latin dillerinin öğretilmesi, Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Felsefe derslerine verilen önemin artması hümanist kültür politikasının en önemli göstergelerindendir. Bu hümanist anlayışı tarih eğitimini de etkiledi. 1942'den itibaren liseler için yeni tarih ders kitapları yazıldı. İlk üç cilt 1942, dördüncü cilt 1945 yılında basıldı.

Yıldırım'ın (2017) tespitlerine göre bu kitaplarda Türk Tarih Tezinin hız kesmiş, tarihe daha bilimsel yaklaşılmış, ırk tasnifine ilişkin dil yumuşamış, Türklerin yüksek medeniyetlerin en eskisi ve kurucusu değil, bir parçası olduğu ifade edilmiştir. Anadolu medeniyetinin yaratan insanların kökeni Türklerle ilişkilendirilmemekte ancak Güneş Dil Teorisinin söyleminin savunulmasına devam edilmektedir. Türklerin kurduğu ilk devlet M.Ö.13. yüzyıla değil, M.Ö.7. yüzyıla tarihlenmiştir. Türklerin İslam'dan önce genellikle yerleşik hayata geçtiğine yönelik söylem devam ettirilmektedir. 1932 kitabının Arap ve İslam'a ilişkin mesafeli tarihsel anlatısı yumuşamış, Araplara yönelik küçültücü ifadeler kalkmıştır. Bunun yerine Hz. Muhammed'in önemi, İslam'ın Türklere faydası ve uygunluğu, Türklerin Müslümanlığın koruyucusu olduğu söylemleri yer almıştır. Osmanlı tarihinde Türklüğe fazlaca vurgu yapılmış, özcü ifadeler kullanılmış, 1930'lardaki Osmanlı klasik dönemine mesafeli durulan noktalar bu dönemde terk edilmeye başlanmıştır. Osmanlının fetih ve başarılarının anlatımında coşkulu bir dil kullanıldığı görülmektedir. Ancak Osmanlı İmparatorluğunun gerilemesi çürüme, yozlaşma gibi tamamen iç koşullara bağlanmıştır. 1942 kitabı Osmanlı modernleşmesine daha gerçekçi ve bilimsel bir yaklaşım göstermiştir. 1932'ye göre son Osmanlı Sultan ve Hükümetlerini daha az suçlayıcı ve daha az aşağılayıcı bir dil kullanılmış. 1945 baskısında ise Atatürk saygı ve şükranla anılır ama tek kurtarıcı değildir. İnönü de ön saflarda bahsedilir. Atatürk'ün mirasını sürdürebilecek en uygun lider

İnönü'dür. 1945 kitabında Türk modernleşmesinin dinamikleri Osmanlı döneminde tarihsel ve düşünsel arka planına vurgu yapılarak ele alınmaya başlanmıştır.

Amaç

Tarih kitapları ve programları dönemin eğitim anlayışını gösteren en somut materyallerdir. Ancak tarih derslerini her şeyden önce biçimlendirmesi beklenen, ders kitabından bir materyal olarak faydalanması gereken öğretmendir. Ders kitaplarının sınıf ortamında değer bulması tamamen öğretmenin tasarrufu sayesinde olabilir (Şimşek, 2017, s.xi). Cumhuriyet'in tarih eğitiminin niteliği ve dönemin tarih anlayışının ne derecede sınıflara yansıdığını tespit etmenin bir yolu da öğretmenlerin sınıf içinde yaptırdıkları etkinlikler, öğrencilere verdikleri ödevlerdir. Haydarpaşa Lisesi tarih öğretmenleri Reşat Kaynar ve Cemal Yener'in 1938-1950 yılları arasında lise üçüncü sınıf öğrencilerine hazırlattıkları tarih dersi ödevlerinin bir kısmı hala okul kütüphanesinde saklanmaktadır. Bu araştırmanın amacı; Haydarpaşa Lisesi'nde lise 3. sınıf öğrencilerinin 1938-1950 yıllarında yaptıkları Tarih ödevlerini incelemek ve bu ödevlerin dönemin eğitim yönelimlerini ve tarihe bakış açılarını ne ölçüde taşıdığını ortaya koymaktır. Böylece tarih eğitimi tartışmalarına öğrenci faaliyetleri yolu ile yeni bir bakış açısı kazandırılacağı umulmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için öncelikle Haydarpaşa Lisesi tarih öğretmenleri Reşat Kaynar ve Cemal Yener ile ilgili bilgiler okul arşivinden edinilmiştir. Daha sonra ödevler Şimşek'in (2017) kitap analiz yöntemi referans alınarak fiziksel yapıları; pedagojik değerleri ve genel eğitimsel yaklaşımları açısından analiz edilmiştir.

Ödevler *fiziksel yapıları* açısından analiz edilirken, ödevlerin fiziksel sağlamlığı; sayfa düzeni, renkler, görseller açısından ilgi çekici olup olmaması; yazıların tipi, boyutu, metin ve görsellerin kullanılma yoğunluğu dikkate alınmıştır.

Ödevler *pedagojik değerleri* açısından analiz edilirken, öğrenciyi motive edici, düşünmeye ve araştırmaya sevk edici, içeriğinde yeterince ve konuya uygun görsellerin kullanılması, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye katkısının yeterliliği, kaynakça kullanımı ve ne tür kaynaklardan faydalanıldığı dikkate alınmıştır.

Ödevler *genel eğitimsel yaklaşımları* açısından analiz edilirken, ideolojik bir perspektiflerinin oluşu, anlatımın gerçekçiliği, ele alınan olaylarla kişi, kurum, dönemin siyasal, sosyal ve ekonomik zihniyeti arasında bağ olup olmadığı, bu ödevlerin dönemin eğitim yönelimlerini ve tarihe bakış açılarını ne ölçüde taşıdığı ortaya koyulmuştur. Bu amaçla Yıldırım'ın (2014; 2017) İnönü Dönemi tarih eğitimi üzerine yaptığı çalışmalarında ulaştığı sonuçlar temel alınmış, elde ettiği şu sonuçların öğrencilerin hazırladıkları ödevler için de geçerli olup olmadığı sorgulanmıştır: İnönü döneminde 1)Türk Tarih Tezi hız kesmiştir, 2)İslam'a ilişkin mesafeli tarihsel anlatı yumuşamıştır, 3)Osmanlı Klasik Dönemi fetih ve başarılarında coşkulu bir dil kullanılmaya başlanmıştır, 4)Son Osmanlı Sultan ve Hükümetlerini daha az suçlayıcı ve daha az aşağılayıcı bir dil kullanılmıştır, 5) İnönü Atatürk ile birlikte tarihte yerini almıştır.

Bulgular

Haydarpaşa Lisesi öğrenci ödevlerini yaptıran öğretmenler Reşat Kaynar ve Cemal Yener'dir. Öncelikle Tarih öğretmenleri ile ilgili bilgi verilecek, daha sonra öğrenci ödevlerinin analizine geçilecektir.

Haydarpaşa Lisesi tarih öğretmeni *Reşat Kaynar* (d. 1910, Üsküdar - ö. 24 Mayıs 2006, Ankara) Üsküdar Ayazma İlkokulu'nu bitirir. Orta tahsilini İstanbul Muallim Mektebinde yapar. 1928'de buradan mezun olur. 1928 Eylülünde Ankara Keçiören İlkokulu muallimi olarak göreve başlar. Bir yıl sonra Ankara Cumhuriyet İlkokulu muallimliğine atanır. 1930 yılında Ankara Hukuk Fakültesi'nden mezun olur. Mezuniyet sonrasında İstanbul Cumhuriyet Kız Orta Mektebinde muallimlik yapar. Bir sene sonra Üsküdar Ortaokulunda muallimliğe atanır. Bu arada İstanbul Üniversitesi Felsefe Zümresi'ne devam etmektedir. Haydarpaşa Lisesinde öğretmenliğe başladığı 1936 Ekim ayında İstanbul Üniversitesi Felsefe Zümresi 6. sömestri bitirmiştir. 1936 yılında nakil olduğu Haydarpaşa Lisesinden 1947 yılında ayrılmış, Yüksek Ekonomi ve Ticaret Okulu'na tayin edilmiştir. Fransızca diline hâkimdir (Öğretmen Sicil Dosyası, 1947).

Lise öğretmenliği sonrasında İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi'nde hukuk ve siyaset dersleri vermiştir. İktisadi ve Ticari Bilimler Akademisi, akademi haline geldikten sonra profesörlük ve ordünaryüs profesörlük kadroları açılan okula Profesörler Kurulu doğrudan seçim yaparak 'Mustafa Reşit Paşa ve Tanzimat' adlı eseri ile Kaynar'ı ordinaryüs profesörlüğe getirmiştir.

Cemal Yener (d. 1912, Bursa - ö. 1989, İstanbul) ise Bursa Erkek Lisesini (1931) ve İstanbul Üniversitesi Tarih Bölümünü (1936) bitirmiştir. 1937'de Haydarpaşa Lisesinde Coğrafya ve Tarih öğretmeni olarak göreve başlamış ve 1961 yılına kadar burada çalışmıştır (Öğretmen Sicil Dosyası, 1961). İngilizce ve Fransızca bilir. Haydarpaşa Lisesinden ayrıldıktan sonra Galatasaray Lisesi ve Robert Kolej'de Tarih öğretmenliğine devam etmiştir. Öğretmenlik faaliyetini sürdürürken Yeni Fikir Gazetesi ve Yeni Adam Dergisi'nde çalışmış, Genç Osman (1954), Ulubatlı Hasan (1953) ve Sokullu Mehmet Paşa (1959) kitaplarını yazmıştır.

Fiziksel yapıları açısından ödevler analiz edilirken, ödevlerin fiziksel sağlamlığı; sayfa düzeni, renkler, görseller açısından ilgi çekici olup olmaması; yazıların tipi, boyutu, metin ve görsellerin kullanılma yoğunluğu dikkate alınmıştır. Haydarpaşa Lisesi kütüphanesinde bulunan Tarih ödevleri 9 ciltten oluşmaktadır (Şekil 1). Ödevlerin tümü Lise son sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır (Tablo 1).

Şekil 1. Haydarpaşa Lisesi Kütüphanesinde Bulunan Tarih Ödevleri

Tablo 1. Ödevlerin Hazırlandığı Sınıf, Şube, Öğretim Yılı ve Öğretmenleri

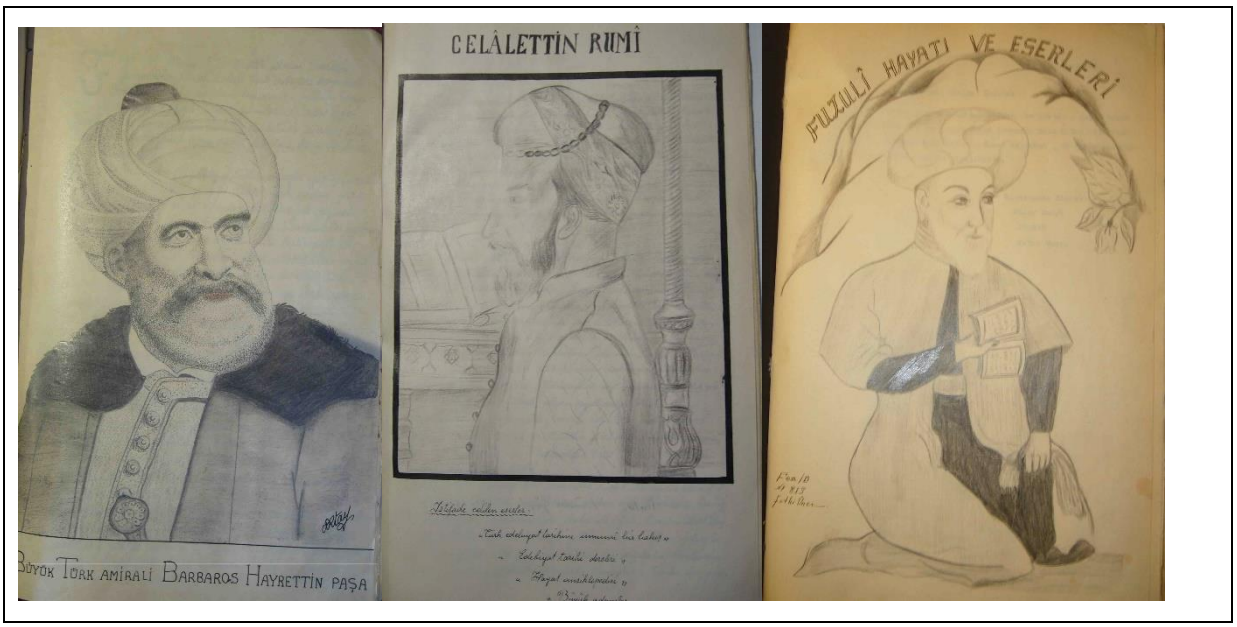
Sınıf ve Şube	Öğretim yılı	Tarih Öğretmeni
6.sınıf- Fen A	1939-40	Reşat Kaynar
6.sınıf- Fen D	1939-40	Reşat Kaynar
6.sınıf- Fen D	1939-40	Reşat Kaynar
6.sınıf- Fen A	1939-40	Reşat Kaynar
6.sınıf- Fen	1946-47	Reşat Kaynar
6.sınıf- Fen	1946-47	Reşat Kaynar
6.sınıf- Ed.	1946-47	Reşat Kaynar
6.sınıf- Ed.	1949-50	Cemal Yener
6.sınıf- Fen	1949-50	Cemal Yener

Farklı kalınlıklardaki dokuz cildin altısı deri ciltlidir, 3 tanesinin ciltleri yırtılmış ve kötü durumdadır. Bazılarının içinde fihrist bulunduğundan kimin hangi ödevi yaptığı rahatlıkla görülebilmektedir. Ciltlerin aralarda bazı boş sayfalar bulunmaktadır. Burada bazı öğrencilerin ödevlerini yazmadığı yorumunu getirebiliriz.

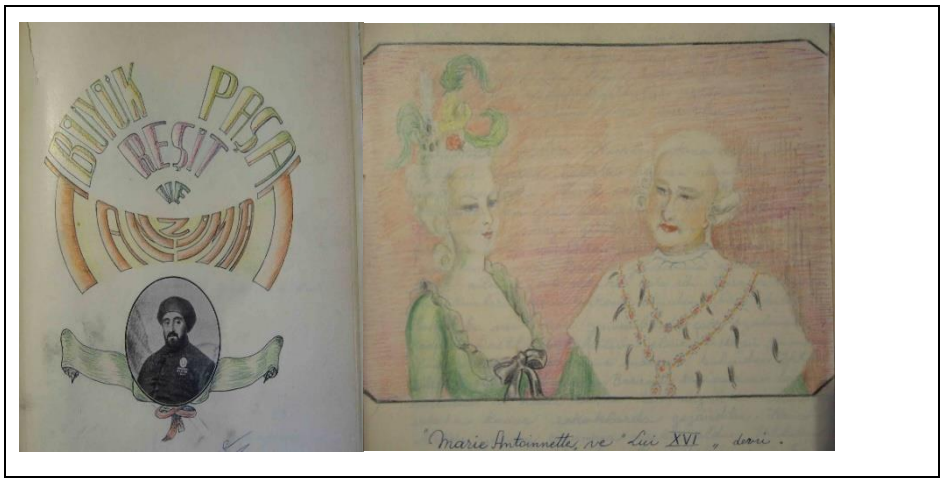
Ödevlerin neredeyse tümünde bir kapak sayfası bulunmaktadır. Bazı ödevlerde içindekiler kısmına da yer verilmiştir. Ödevlerin kapak sayfaları çoğunlukla güzel yazı ve resimlerle süslenmiş olduğu halde bazı ödevlerin kapak sayfaları yırtılmıştır. Tahminen korumasız kaldığı bir süreçte güzel resimler yırtılarak alınmıştır. Resimlerin sağ köşesine öğrencilerin imzalarını attığı, bazı kapaklarda ise resim, fotoğraf ve güzel yazı kolâjı yapıldığı görülmektedir. Ödevi hazırlayan öğrenciler sınıf numara ve ödev konularına ilişkin bilgiler vermiş, kendilerinden "derleyen" ya da "hazırlayan" olarak bahsetmişlerdir.

1939-1940 akademik yılı ödevlerinin neredeyse tümü el yazısıyla yazılmıştır. 1949-1950 ödevlerinde ise daha fazla daktilo yazısına rastlanmakta ve ödevlerin hacimlerinin küçüldüğü gözlenmektedir. Öğrencilerin el yazılarının her biri ayrı bir sanat eseri olarak tanımlanabilir. Ödevlerin büyük bir titizlik ve güzel bir el yazısı ile hazırlandığı söylenebilir. Metin ve görsellerin dağılımı ödevden ödeve değişmektedir. Bazı ödevler sadece yazıdan oluşurken bazı ödevlerde öğrenciler harita, gazete kupürü ya da fotoğraf kullanmışlardır. Ancak en etkileyicisi, metnin içinde konuya ilişkin resimleri kendilerinin yapmalarıdır (Şekil 2, Şekil 3).

Şekil 2. Öğrencilerin Ödev Kapakları İçin Yaptıkları Resimler



Şekil 3. Öğrencilerin Ödev Konularıyla İlgili Yaptıkları Resimler



Ödevler **pedagojik değerleri** açısından analiz edilirken, öğrenciyi motive edici, düşünmeye ve araştırmaya sevk edici, içeriğinde yeterince ve konuya uygun görsellerin kullanılması, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye katkısının yeterliliği, kaynakça kullanımı ve ne tür kaynaklardan faydalanıldığı dikkate alınmıştır.

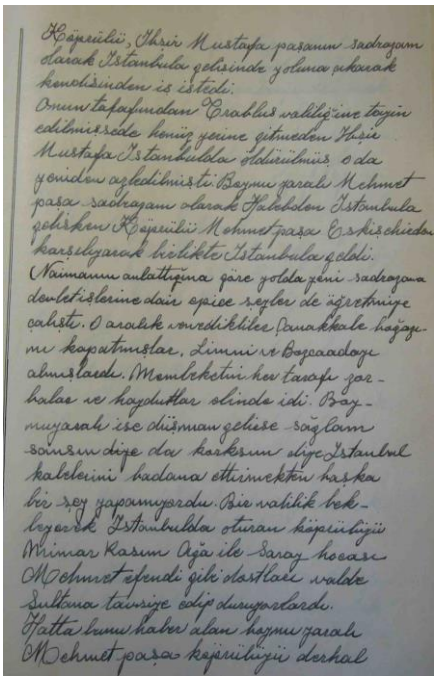
Bu dönemde Haydarpaşa Lisesi'nde Reşat Kaynar'ın ve Cemal Yener'in yaptırdığı ödevlerin toplandığı ciltlerde bir önsöze rastlanmıyor. Dolayısıyla ödevlerin veriliş amacı, belli bir yöntemin takip edilip edilmediği belirli değil. Ancak Haydarpaşa Lisesinde Felsefe, Fizik, Atatürkçülük hakkında yapılan ödevlerin önsözlerinden yola çıkarak buradaki ödevlerin en başarılı ödevler olarak kabul edildikleri o nedenle de ciltlendikleri söylenebilir. Dolayısıyla dersin öğretmeninin ideal ödev olarak gördüğü ödevlerde derste kullandığı söylem arasında paralel bir ilişki olduğu, bu ödevlerin tarih dersi esnasında kullanılan söylem ile aynı söyleme sahip olduğu ileri sürülebilir.

Bazı ödevlerin başında ya da sonunda dersin öğretmeni Reşat Kaynar'a yazılan notlar, önsöz ya da son sözler öğrencilerin hem öğretmenlerine olan saygısı hem de kendilerine verilen ödevi nasıl bir bilinçle hazırladıkları konusunda fikir vermekte. Örneğin Barbaros Hayrettin Paşa ödevi ve Balkan Harbine ilişkin bir ödev Reşat Kaynar hocaya teşekkür ile başlıyor. Ödevi hazırlayan öğrenciler ilhamı öğretmenlerinden aldıklarını belirtiyor. Balkan Harbi ödevinin son sayfasında öğrencinin değerlendirmesi de ilginçtir. Öğrenci burada Birinci dünya savaşı ile içinde bulunduğu 1939-40 yılını kıyaslamaktadır.

İçeriği zenginleştirmek amacıyla öğrenciler metin içinde gazete kupürlerinden yararlanmışlar ama çoğunlukla kendi görsellerini kendi kalemleri ile yaratmışlardır. Coğrafi keşifler ya da Lozan'a ilişkin ödevlerde haritalar kullanmışlar ve bu haritaları ödevlerinin amacına göre boyayarak farklılaştırmışlardır.

Her ödevin kapak kısmından sonra ya da bazılarında ödevin hemen sonunda kaynaklar "bibliyografya, "istifade ettiğim eserler" ya da "müracaat ettiğim eserler" başlığıyla aktarılmış, kaynakların sadece adı ve müellifi bilgileri verilmiş, yayın yılı ve yeri bilgileri yazılmamıştır. Öğrencilerin en az üç kaynaktan faydalanarak ödevlerini hazırladıkları söylenebilir. Kaynak sayısı bazı ödevlerde 13'e kadar çıkmaktadır. Metin içinde ise kullanılan kaynaklara atıf yapılmamıştır. Çok nadiren de olsa bazen metnin içinde kullanılan kaynaklara atıf yapıldığı görülebiliyor. Örneğin Köprülü Mehmet Paşa'ya ilişkin bir ödevde "Naima'nın anlattığına göre" denmekte ancak alıntının nerede bittiği anlaşılmamaktadır (Şekil 4). 1946-47 ve 1949-50 tarih ödevlerinde ise ödev içinde kaynaklara atıf yapılma sıklığının arttığı gözlenmektedir.

Şekil 4. Naima'ya Referans Veren Ödev Sayfası


Köprülü, Ihsir Mustafa paşanın sadrazam
olarak İstanbula gelisinde yolunu çıkarak
kendisinden iş istedi.
Onun tarafından Erablus valiliğine tayin
edilmisse de henüz yerine gitmeden Ihsir
Mustafa İstanbulda öldürülmüş, o da
yerinden ayrılmıştı. Bayrım zarak Mehmet
paşa sadrazam olarak Halebden İstanbula
gelirken Köprülü Mehmet paşa Eskischirden
karsılayarak birlikte İstanbula geldi.
Naimanın anlattığına göre yolda yeni sadrazama
devlet islerine dair epice sıylar de öğretmiye
çalıste. O aralık vurdukhlee Çanakkale boğazı-
nı kapatmıslar, Limni ve Bozcaadayı
almıslarda. Memleketin her tarafı yar-
balar ve haydutlar elinde idi. Bay-
rıyarak ise düşman gelise sağlam
sonsuz diye da karksın diye İstanbul
kalelerini badana ettirmekten baska
bir sey yapamıyordu. Bir vakitik bek-
leyerek İstanbulda oturan köprülüyü
Mimar Kasım Ağa ile Saray hocası
Mehmet efendi gibi adamlar valde
Sultana tavsiye edip duruyorlarda.
Hatta bunu haber alan bayrım zarak
Mehmet paşa köprülüyü derhal

Ödevlerde kullanılan kaynaklardan yola çıkarak, öğrencilerin dönemin tarih kitaplarına hapsolmayıp birçok kaynaktan faydalandıkları söylenebilir. Örneğin Köprülüler ile ilgili bir ödev Osmanlı'nın ilk resmi vakanüvisti Mustafa Naimâ Efendi'nin 1814-1817 yıllarında yazdığı "Naima Tarihi'nden faydalanmıştır. Bu kitap 1967 de Latin harflerine çevrildiğine göre öğrencinin Osmanlıcaya hâkim olduğu ve okulun kütüphanesinde bu kitabın bulunduğu sonuçları çıkarılabilir. Ödevi hazırlayan

öğrenci aynı zamanda Sedat Simavi'nin *Meşhur Adamlar*, Türk Tarih Kurumu'nun *Osmanlı Tarihi, Hayat Ansiklopedisi, Umumi Tarih* kaynaklarından da faydalanmıştır. Benzer şekilde Mustafa Reşit Paşa'yı ele alan bir ödevde de Ahmet Rasim'in *Osmanlı Tarihi* kitabından faydalanılmıştır. Bu kitap 1966 yılında Latinceye çevrilmiştir.

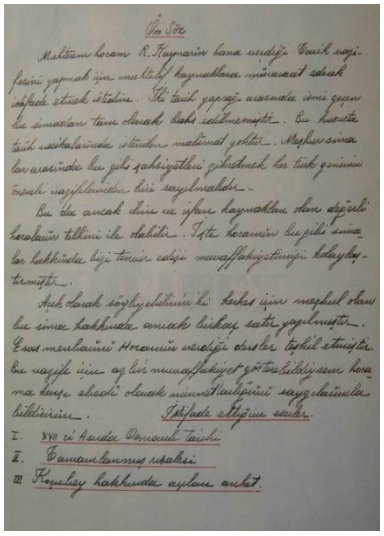
Maarif vekâleti 1937 yılında yaptığı bir açıklamada şimdiye kadar yazılan tarih kitaplarının ezbere mecbur eden kronolojik yapıda olduklarını, oysa modern tarih öğretiminin olayları toplumsal, ekonomik sebep sonuç ilişkileri içinde ele alması gerektiğini belirtmişti (Aktaran: Çapa, 2002). Bu tavsiyelerin Reşat Kaynar'ın derslerinde karşılığını bulduğunu ödevlerden hareketle söyleyebiliriz. Ödevlerin belki de bir diğer ortak noktası, hepsinde öyküsel akıcı bir anlatımın olmasıdır. Öğrencilerin ödevlerini yaparken kopyala yapıştır anlayışının ve kronolojik bilgiler vermenin ötesine geçip sebep sonuç ilişkilerini içeren akıcı metinler oluşturdukları ve ödevlerinde kendi yorumlarına da yer verdikleri, ödevlerinin onları düşünmeye sevk ettiği söylenebilir.

Reşat Kaynar, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun entelektüel sohbetler yaptığı arkadaşıdır (Erdoğan, 2018). İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun öğrencinin tarihi öğrenirken tarihçi olması gerektiği anlayışı, Reşat Kaynar'da da kendisini hissettiriyor. Öğrenci ve muhit, çevre arasında kurulan ilişki, Sultanahmet, Ayasofya, Topkapı, Galata Kulesi, Üsküdar Camileri, Üsküdar'ın tarihi eserleri ile ilgili yapılan ödevlerde kendisini gösteriyor. Ancak İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun tavsiyelerinden olan tarih dersi kapsamında yapılmış herhangi bir çevre gezisinden bahsedilmiyor.

Dönemin İlköğretim Umum müdürü İsmail Hakkı Tonguç çocuktan hareket eden üretim merkezli eğitim ilkesini detaylı bir biçimde 1936 ilkokul programında uygulamıştır. Haydarpaşa Lisesi tarih ödevlerinde bunun ortaöğretime yansımasını görüyoruz. Ödevlerde Koçu Bey gibi kişilerin ele alınması, tarih biliminin tarihinin araştırılması, Haydarpaşa Lisesinin tarihinin ödev olarak verilmesi öğrencinin bu ödevleri sadece kitaplardan değil, ilgili kişilerle yaptığı görüşmelerden elde ettiği bilgilerden de faydalanarak hazırlaması, üst düzey düşünme becerilerinin kazanılması, Tarih öğrenirken bir tarihçi olunması açısından önemlidir.

Koçu Bey ödevini yapan öğrenci Necmi Dinçkaya ödevine, bir önsözle başlıyor. Burada hocası Reşat Kaynar'ın kendisine verdiği Tarih vazifesini çeşitli kaynaklardan yararlanarak yapmak istediğini ancak yeterli kaynak bulamadığını, bu tür önemli kişileri bilmenin her Türk gencinin önemli vazifesi olduğunu belirtiyor. Bunun ancak ilim irfan sahibi önemli hocaların telkini ile olabileceğini söylüyor. Koçu Bey ile ilgili yazılanların sınırlı olduğu ve esas kaynağını Reşat Kaynar hocanın verdiği derslerin teşkil ettiğini belirtiyor (Şekil 5).

(Şekil 5) Öğrencinin Koçu Bey Ödevine Yazdığı Önsöz



Ön Söz

Muhterem hocam R. Kaynarin bana verdiği Tarih vazifesini yapmak için muhtelif kaynaklara müracaat sahak ittifak etmek istedim. Fakat tarih yapmak vazifesinde ilmi çeşnim bu sınıfların tam olarak hakkı edilemeyeceği. Bu hususta tarih mevzularında istifadem mahdut yıldır. Maşhur şairlerin arasında bu gibi şahsiyetleri gördükçe bir türk gencinin önüne vazifelerinden biri sayılmalıdır.

Bu ödevi ancak ilim ve efsane kaynaklarını ilmi düşünüş hocalarımın telkini ile dahidir. İşte hocamın bu gibi şairler hakkında bizi temin ettiği müvaffakiyetimizi kolaylaştırmıştır.

Açık olarak söylüyebilirim ki kısa ve ilmi mahdut olan bu şairler hakkında ancak kısacık satırlar yazılmıştır. Esas menbaımız Hocamın verdiği dersler teşkil etmiştir. Bu vazife için ağır bir müvaffakiyet gösterebildiysem hocama karşı ahlaki olarak minnettarlığımı sayıklarımla bildiririm.

İstifade ettiğim sınıflar.

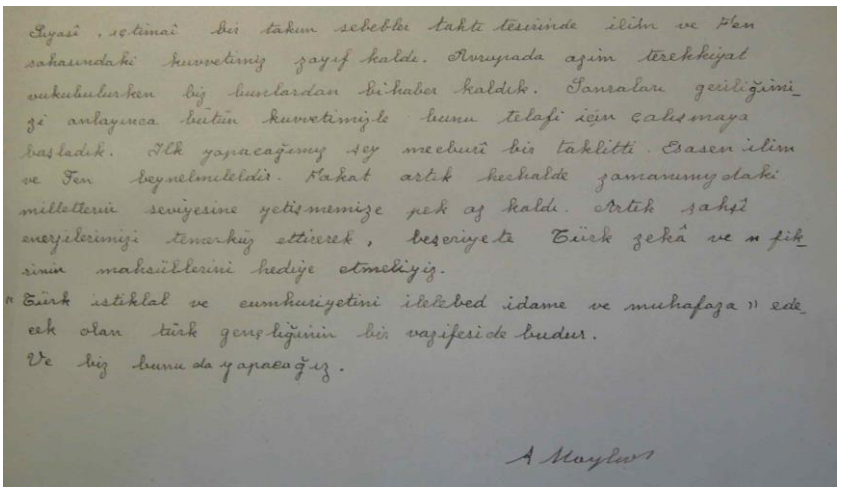
I. XVII ci Asırda Osmanlı tarihi.
II. Tanzimatımız vakaları.
III Kayalay hakkında aylık anket.

Tarih İlminin Tarihi ödevini hazırlayan öğrenci ise Orta ve Yeniçağ Tarihçiliğini karşılaştırıyor. Öğrencinin hem eski hem de yabancı kaynakları kullanarak zengin bir kaynakça ile ödevini hazırladığı görülüyor. Tarih ilmine ilişkin olarak, Atatürk'ün çevirttiği Cihan tarihi kitabını ilmi ve felsefi bir eser olarak ifade ediyor. Bununla beraber kronolojik tarih anlayışının aşıldığını belirtiyor. Öğrenci burada büyük ihtimalle Wells'in (1927) *Cihan Tarihinin Umumi Hatları* kitabından bahsetmektedir.

Osmanlılarda İlim ve Fen başlıklı ödevde ise öğrencinin konuya çok vakıf olduğu giriş paragrafından belli oluyor. 492 no'lu öğrenci Rıdvan Kaylav'ın ödevine olan ilgisi daha sonra tıp doktoru olmasıyla karşılığını buluyor. Ödevde genel bir değerlendirme sonrasında Ulumu Şer'iye ve Arabiye; Tarih ve Müverrihler; Ulumu Riyaziye; Tıb başlıkları açılıyor. Öğrenci ödevini hazırlarken Ahmet Refik'in *Umumi Tarih*, Naima, Katip Çelebi, Peçevi, Hoca Sadedin, Aşık Paşazade kitaplarından; Ziya Gökalp'in *Türk Medeniyeti Tarihi* kitabından; Murat Bey'in *İslam'da Tarih ve Müverrihler*; Osman Şevki'nin *Türk Tababet Tarihi* kitaplarından faydalanıyor. Ödevin en sonunda öğrencinin ilim ve fenlerde geri kalış ve çözümleri değerlendirmesi de oldukça etkileyicidir (Şekil 6):

> Siyasi, içtimai bir takım sebeplerle ilim ve fen sahasındaki kuvvetimiz zayıf kaldı. Avrupa'da azim terekkiyat vukubulurken biz bunlardan bihaber kaldık. Sonraları geriliğimizi anlayınca bütün kuvvetimizle bunu telafi için çalışmaya başladık. İlk yapacağımız şey mecburi bir taklitti. Esasen İlim ve Fen beynelmileldir. Fakat artık herhalde zamanımızdaki milletlerin seviyesine yetişmemize pek az kaldı. Artık şahsi enerjilerimizi temerküz ettirerek, beşeriyete Türk zekâ ve fikrinin mahsullerini hediye etmeliyiz. Türk istiklal ve cumhuriyetini ilelebet idame ve muhafaza" edecek olan Türk gençliğinin bir vazifesi de budur. Ve biz bunu da yapacağız.

Şekil 6. Osmanlılarda İlim ve Fen Ödevinde Öğrencinin Yaptığı Değerlendirme


Siyasî, ictimaî bir takım sebebler tahtı tesirinde ilim ve Fen sahasındaki kuvvetimiz zayıf kalde. Avrupada azim terekkiyat mukabilinde biz bundardan bihaber kaldık. Sonraları geriliğimizi anlayınca bütün kuvvetimizle bunu telafi için çalışmaya başladık. İlk yapacağımız şey mecburî bir takliti. Esasen ilim ve Fen beynelmeldir. Fakat artık hechalde zamanımızdaki milletlerin seviyesine yetişmemize pek az kaldı. Artık sahsî enerjilerimizi tenarkuz ettirerek, beşeriyete Türk zekâ ve mefkûrenin mahsullerini hediye etmeliyiz.
« Türk istiklal ve cumhuriyetini ilelebed idame ve muhafaza » edecek olan türk gençliğinin bir vazifesidir budur.
Ve biz bunu da yapacağız.

A Mayler

Genel eğitimsel yaklaşımları açısından ödevler analiz edilirken, ideolojik bir perspektiflerinin oluşu, anlatımın gerçekçiliği, ele alınan olaylarla kişi, kurum, olaylarla dönemin siyasal, sosyal zihniyeti arasında bağ olup olmadığı, bu ödevlerin dönemin eğitim yönelimlerini ve tarihe bakış açılarını ne ölçüde taşıdığı ortaya koyulmuştur. Bunu yapabilmek için dönemin tarih anlayışına ilişkin şu tespitlerin ödevlerde karşılığın olup olmadığı incelenmiştir: 1)Türk Tarih Tezi hız kesmiştir, 2)İslam'a ilişkin mesafeli tarihsel anlatı yumuşamıştır, 3)Osmanlı Klasik Dönemi fetih ve başarılarında coşkulu bir dil kullanılmaya başlanmıştır, 4)Son Osmanlı Sultan ve Hükümetlerini daha az suçlayıcı ve daha az aşağılayıcı bir dil kullanılmıştır, 5) İnönü Atatürk ile birlikte tarihte yerini almıştır

İnönü döneminde Türk Tarih Tezinin hız kestiğine ilişkin tespitin ödevlerdeki karşılığı incelendiğinde, ödevlerde Türklük vurgusunun azalmakla beraber devam ettiği görülmüştür. 1939-1940 yılında Mimar Sinan ile ilgili hazırlanmış bir ödevde Mimar Sinan'ın Türk olduğu, babasının adı Abdülmennan olsa da Türklerin de bu ismi aldığı yazılmaktadır. Burada Türk kelimesi kırmızı kalemle yazılarak vurgulanmış, Osmanlı kelimesi kullanılmamıştır. 1946-47 yılında hazırlanan bir başka Mimar Sinan konulu ödevde ise onun Türklüğü üzerinde çok fazla durulmamış, gayri Müslim Türklerden olabilir denerek konu kapatılmıştır. 1939-40 yılında Barbaros ile ilgili hazırlanan bir ödevde Osmanlı kelimesinin kullanılmadığı dikkat çekmektedir. Metin içinde sıklıkla Türklüğe şu ifadelerle vurgu yapıldığı görülmektedir: "Türk ordusu Gelibolu'ya gelince", "Türkleri bu fikirlerinden geri çevirmek", "Türk akıncıları Tunus'a geldiklerinde", "Türk Karargâhından", "Türkler vaziyete hâkim olmuşlardı", "Türk donanması", "Türk kahramanları", "Türkler sancaklarını", "muzaffer Türk donanması". 1939-1940 yılında yapılan Köprülüler ödevinde de Köprülü Mehmet Paşa'nın neden Arnavut olduğunu kabul etmemeliyiz, neden Anadolu evladı olarak tanımalıyız ilk iki sayfa buna ayırılmış ve bundan bahsedilmiştir.

İslam'a ilişkin mesafeli tarihsel anlatının yumuşadığına ilişkin tespitin ödevlerdeki karşılığı incelendiğinde, ödevlerde Araplara yönelik küçültücü ifadelerin kalktığı, bunun yerine Hz. Muhammed'in önemi, İslam'ın Türklere faydası ve uygunluğu, Türklerin Müslümanlığın koruyucusu olduğu söylemlerinin yer aldığı ancak hala bir mesafenin korunduğu görülmektedir. Dolayısıyla dönemin tarih anlayışı ile ödevlerin içerikleri arasında bir paralellik görülmektedir.

Türk Tarihinde Kadın ve Aile başlıklı bir ödevde Orta Asya Türk kültürü ile İslam kültürü arasında bir köprü, bağlantı kurma çabası olduğu görülmektedir. Ödevin başında *Türk* Kozmogonisi'nde

kadının yeri ve "Karahan'ın yalnızlıktan sıkılması ve Akana'dan aldığı ilhamla kâinatı yaratması"ndan yola çıkarak kadın bir "ilham kaynağı" olarak tanımlanıyor. Türk Destanları'ndan ve kozmogoniden yola çıkılarak "kadının güneş olarak telakki edilmesi", kahramanların hemşireleri sayesinden felaketlerden kurtulmaları vurgulanarak kadının önemli bir yeri olduğuna vurgu yapılıyor. İslamiyet'ten sonra yazılmış Dede Korkut kitabında da kadının önemine vurgu yapıyor. Arkasından Türklerin İslamiyet'le bağı ve hâkimiyeti şu şekilde ifade ediliyor:

> Başka uluslar kılıç kuvveti ile Türkler ise ekonomik sebeplerle İslam oldular. Türklerin İslamiyeti tam İslamiyet değildi. Evvelce zaman, Budist ağızlarından olan Türkler İslamiyet Şiarı altında eski dinlerinin birçok unsurlarını muhafaza ederek İslam oldular. Eski ananelerine o kadar sadık kaldılar ki bugün bile İslam adetleri sandığımız bir kısım ananat Şamanizm'den kalmıştır. Binaenaleyh Türkler İslam olmakla eski ananatı unutmuş değillerdir. Fakat diğer taraftan kuvvetli İslam kültürü en büyük Müslüman ulus olan ve onun hâkimi bulunan Türkler üzerinde tesirsiz kalmadı. Nitekim Türk hükümdarlarının adlarında bile bu tesiri görmek kabildir. Demek ki İslam kültürü Türkler arasına yavaş yavaş girdi fakat eski Türk adetleri ile yoğruldu. Ama bu tesir daima sathi kalmış yani asıl halk kütlesine hiçbir zaman geçmemiştir. Ancak özellikle yabancı tesirlere uğramış şehirlerde aile yapısı pederşahi- patriyarkal olmuştur.

Ödev daha sonra İslamiyet'in de Türk ananesindeki gibi kadını eşit gördüğünü, peygamberin "kadınlar erkeklerin yanındadır" ifadesiyle vurgulayarak devam etmektedir.

Osmanlı Klasik Dönemi fetih ve başarılarında coşkulu bir dil kullanılmaya başlandığına ilişkin tespitin ödevlerdeki karşılığı incelenmiştir. Buna göre 1939-40 Reşat Kaynar ödevlerinde klasik dönemde fetih ve başarılarının anlatımında coşkulu bir dil kullanıldığı görülmekte ancak Osmanlıdan ziyade zaferi kazananların Türklüğüne vurgu yapıldığı dikkati çekmektedir. Bunun yanında klasik dönem, padişahlardan çok sadrazamlar, Mimar Sinan, Koçu Bey, Barbaros Hayrettin Paşa gibi önemli şahsiyetler üzerinden ele alınmaktadır. 1946-47 ödevlerinde ise Osmanlı'nın geç dönemi daha sıklıkla ödevlerde yerini almaya başlamıştır. Öğrencilerin ödevlerini hazırlarken yeni basılan kitaplara olduğu kadar eski kitaplara da başvurulduğu görülmektedir. Ayrıca "Sokullu Mehmet Paşanın ölümünden sonra padişahların idaresizliği; zevk ve sefahatin artması, dâhili isyanlar ve yeniçerilerin kazan kaldırmaları imparatorlukta bir duraklama devri yaratmıştır" ifadelerine ödevlerde sıklıkla rastlanmaktadır. Bu noktada tarih öğretimi Cumhuriyetin ilk yıllarındaki tarih geleneğini devam ettirmekte, Osmanlı İmparatorluğunun gerilemesi çürüme, yozlaşma gibi iç koşullara bağlanmaktadır. Daha yakın döneme gelindiğinde Mahmut II ve Islahatları ödevinde "II Mahmut devri bir dönüm noktası" olarak alınırken, "III. Selim büyük ıslahatçı" olarak tanıtılmaktadır.

İnönü döneminde son Osmanlı Sultan ve Hükümetlerini daha az suçlayıcı ve daha az aşağılayıcı bir dil kullanıldığına ilişkin tespitin ödevlerdeki karşılığı incelenmiştir. 1939-40 yılında son dönem Osmanlılara dair bir ödevle karşılaşılmamıştır. 1946-47 yılında Reşat Kaynar'ın öğrencileri Yıldız Sarayı ve II. Abdülhamit ile ilgili ödev hazırlamışlardır. Burada Yıldız Sarayı ödevi, incelenen ödevler arasında en kısa ve kaynak gösterilmeyen tek ödev olarak tanımlanabilir. Ödevde Yıldız Sarayı "Osmanlı tarihinde kara ve kapkara bir leke olarak görünen, istibdadın korkunç bir imgesi gibi anılıp tanınan Yıldız Sarayı" olarak tanımlanmaktadır. Ardından "İkinci Abdülhamit, ilk saltanat aylarında arasıra yüz gösteren ayaklanmalardan ve gösterilerden korkunca bu hücra tepeye çekilirdi" ifadeleri ile korkaklığı vurgulanmıştır. "Abdülhamit, büyük ve inhidamlarla dolu bir harbin iktisadi ve içtimai

ıstırapları içinde kıvranan halkla eğlenir gibi boyuna inşaatla meşgul olurdu", Saray yapımı için "fakir devlet hazinesini acımadan sarf ediyordu" ifadeleri ile müsrif ve umursamaz olduğu mesajı verilmiştir. "İşte Abdülhamit, bu sarayda tam 33 yıl Osmanlı devletini kara bir elle idare etti. Türkün iliğini kurutmaya çalıştı" ifadeleri ile ödev devam etmiştir.

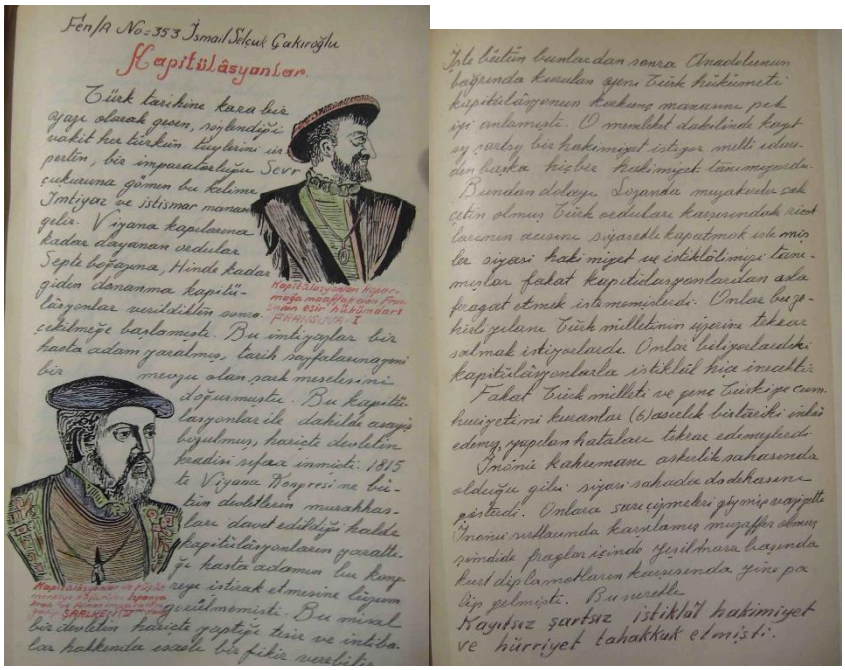
Bir diğer ödevde konu sadece II. Abdülhamit'tir. Ödevde öncelikle Abdülhamit'in karakter tahlili yapılmakta, eğitime ilgisiz, Türkçeyi iyi kullanamayan, kurnaz, sinsi, keyfi idareye düşkün, güven vermeyen, mecburen tahta geçirilen bir kişi olarak tanıtılmaktadır. Daha sonra "İkinci Abdülhamit devri bütün dünyanın ilerlediği bir devre rastlaması yüzünden devletin uyuşukluğu halifenin taassubu ve kapitülasyonların engel olması yüzünden memleket ticaret ve sanat bakımından olduğu gibi teknik ve bilgi cihetinden de dünyanın terakkisine nispetle çok geri kalmıştır" denmektedir. Geri kalma sadece iç dinamikler dikkate alınarak açıklanmaya çalışılmış, bu dönemde yapılanlar olumlu işlerin kaynağı olarak ise başkaları gösterilmiştir. Örneğin Hicaz yolu, "milletin ianesiyle" meydana gelmiş, Almanlar padişahtan "demiryolu imtiyazını kopartmış" idi. Ödev, "onun memleket için bir felaket zinciri halindeki uzun saltanat yıllarını muhakeme ederken şahsi kusurlar ile birlikte zamanın şartlarını ve imkânlarını da göz önünde bulundurmak haklı olur" cümlesi ile biter. Bu ilginç bir bitiş akla ödeve son anda öğretmenin yaptığı bir uyarı ile bu cümlenin dâhil edilmiş olabileceği düşüncesini getirmektedir.

İnönü'nün Atatürk ile birlikte tarihte yerini almasına ilişkin tespitin ödevlerdeki karşılığı da incelenmiştir. 1939-40 yılında Kapitülasyonlar ile ilgili yapılan bir ödevde özellikle İsmet İnönü üzerinden bir söylem geliştirildiği dikkat çekmektedir. Kapitülasyonlar işlenirken İnönü savaşı ve Lozan'a gönderme yapılarak İnönü de milletin kurtarıcısı olarak ön saflara yerleştirilir (Şekil 7). Görsel olarak ta oldukça etkileyici olan ödevde şu ifadeler kullanılmıştır:

> Lozanda müzakereler çok çetin olmuş, Türkiye'nin hâkimiyetini ve istiklalini tanımışlar ancak kapitülasyonlardan asla feragat etmek istememişlerdir. Fakat İnönü kahramanı, askerlik sahasında olduğu gibi siyasi sahada da dehasını gösterdi. Onlara sarı çizmeleri giymiş vaziyette İnönü sırtlarında karşılamış muzaffer olmuş şimdi de fraglar içinde yeşil masa başında kurt diplomatların karşısında yine galip gelmişti.

1946-47 Lozan başlıklı ödevin kapak sayfasında İsmet İnönü'nün fotoğrafı bulunmaktadır. Ödev Lozan'ın önemi ile başlamakta ve sonunda İnönü'nün burada oynadığı rol şu ifadelerle belirtilmektedir: "aylarca yorulmadan bıkmadan menfaati millimizi müdafaa eden İsmet Paşa hazretleri cidden büyük başarılar kazanmıştır" "her Türkün kalbinde muhabbetli yerler işgal etmiştir". Ödevde Atatürk'ten de "mürşit" olarak bahsedilmektedir. Dolayısıyla İnönü'nün Atatürk ile birlikte tarihte yerini aldığı tespitini bu ödevler doğrulamaktadır.

Şekil 7. Kapitülasyonlar Ödevinde Görseller ve İnönü Değerlendirmesi



Sonuç

Metin ve görsellerin dağılımı, el yazısı, harita kullanımı, metnin içinde konuya ilişkin resimleri öğrencilerin kendilerinin yapmaları açısından ödevlerin etkileyici ve nitelikli olduğu söylenebilir. Bazı ödevlerin başında ya da sonunda dersin öğretmenine yazılan notlar, öğrencilerin verilen ödeve motive olduklarını göstermektedir. Ödevlerin büyük kısmında kaynakça kullanılmış ancak metin içinde referans gösterme çok nadiren yapılmıştır. Öğrencilerin faydalandıkları kaynak sayısı bazı ödevlerde 13'e kadar çıkmakta, ödevlerdeki kaynak zenginliği dikkati çekmektedir. Ödevlerde kullanılan kaynaklardan yola çıkarak, öğrencilerin dönemin tarih kitaplarına hapsolmayıp birçok kaynaktan faydalandıkları, ödevlerini yüksek bir motivasyonla hazırladıkları söylenebilir. Ödevlerin bir diğer ortak noktası, hepsinde öyküsel akıcı bir anlatımın olmasıdır. Öğrencilerin ödevlerini yaparken kopyala yapıştır anlayışının ve kronolojik bilgiler vermenin ötesine geçip sebep sonuç ilişkilerini içeren akıcı metinler oluşturdukları ve ödevlerinde kendi yorumlarına da yer verdikleri, ödevlerinin onları düşünmeye sevk ettiği söylenebilir. Ödevler genel eğitimsel yaklaşımları açısından analiz edildiğinde, dönemin eğitim yönelimlerini ve tarihe bakış açılarını bazı yönleri ile taşıdığı söylenebilir. Ödevlerde Türklük vurgusu vardır. İslam'a ilişkin mesafeli tarihsel anlatısı halen var olmakla beraber yumuşamıştır. Orta Asya Türk kültürü ile İslam kültürü arasında bir köprü, bağlantı kurma çabasının ödevlere yansıdığını görebiliriz. Ödevlerde Osmanlı Klasik Dönemi fetih ve başarıları Osmanlılar değil, Türklük üzerinde işlenmektedir. Ayrıca bu dönemde Osmanlı hükümdarlarından ziyade sadrazamlar, Mimar Sinan, Koçu Bey gibi diğer önemli kişiler yolıyla dönem üzerinde durulduğu tespit edilmiştir. Ödevlerde özellikle Lozan söz konusu olduğunda İnönü Atatürk ile birlikte tarihte yerini almıştır. Ancak ödevlerden yola çıkarak İnönü Döneminde son Osmanlı Sultan ve Hükümetlerini daha az suçlayıcı ve daha az aşağılayıcı bir dil kullanıldığı tezi doğrulanamamaktadır. Ödevlerde özellikle Abdülhamit bağlamında aşağılayıcı ve suçlayıcı dil kullanımının devam ettiği görülmektedir.

Kaynakça

Çapa, M. (2002). Cumhuriyetin ilk yıllarında tarih öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi* (29-30): 39-55.

Erdoğan, İ. (2018). *Cumhuriyetçi muhafazakâr İsmail Hakkı Baltacıoğlu*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Kültür Bakanlığı (1938) 1938 Lise Programı. İstanbul: Devlet Basımevi.

Öğretmen Sicil Dosyası (1947). Sicil no:5987, Reşat Kaynar, Haydarpaşa Lisesi Arşivi.

Öğretmen Sicil Dosyası (1961). Sicil no:8443, Cemal Yener, Haydarpaşa Lisesi Arşivi.

Şimşek, A. (2017). Önsöz. Ahmet Şimşek (Ed.), *Türkiye'de tarih eğitimi* (s.xi-xiv) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Wells, H.G. (1927). *Cihan tarihinin umumi hatları*. İstanbul: Devlet Matbaası.

Yıldırım, E. E. (2014). *İsmet İnönü döneminde tarih ve eğitimi: Tarih alanında süreklilik ve değişimler*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Yıldırım, E. E. (2017). Milli Şef (İsmet İnönü) döneminde tarih eğitimi (1938-1950). *Türkiye'de tarih eğitimi* (s.133-165) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

GÜNÜMÜZ EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE "PEDAGOJİ TARİHİ" NİÇİN OKUTULMAZ?

Doç. Dr. Nebahat GÖÇERİ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye

Özet

Pedagoji Tarihi üç yüz yıl önce Felsefe disiplini içindeydi. Daha sonra müstakil bir bilim oldu. Batı dünyasında Pedagoji Tarihi bir ders olarak Pedagoji Fakültelerinin programlarında yer aldı. Türkiye'de öğretmen yetiştiren Darülmuallimin ve Darülmuallimat ders programlarında yer almıştır. Ancak zaman zaman programdan çıkarılmıştır. Pedagoji Tarihi özel bir alandır. Pedagoji Tarihi eğitime dair yapıp etmelerin tarihi değil, eğitime dair fikir ve düşüncelerin tarihidir. Bizde 1910'lu yıllardan itibaren Pedagoji Tarihi kitapları yazılmıştır. Pedagoji Tarihi (1952-1953 eğitim-öğretim yılından itibaren) ders programlarından çıkarılmıştır. Daha sonra Türk Eğitim Tarihi (1997-1998 eğitim öğretim yılı) ders programlardan çıkarılmıştır ancak tekrar programa konmuştur (2006-2007 eğitim öğretim yılı). Ne var ki Pedagoji Tarihi için bu mümkün olmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Pedagoji Bilimi, Pedagoji Tarihi, Türk Eğitim Tarihi, Müfredat, Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

Abstracts

History of Pedagogy was in the discipline of philosophy three hundred years ago. It was then an independent science. In the Western world Pedagogy History was included in the programs of the Pedagogical Faculty as a course. Turkey has been involved in teacher training courses Darülmuallimin and Darülmuallimat. However, it was removed from the program from time to time. Pedagogy History is a special field. Pedagogy History is the history of ideas and ideas about education, not history of making and learning about education. We have written Pedagogical History books since 1910's. History of Pedagogy (from 1952-1953 academic year) has been removed from the curriculum. Then Turkish Education History (1997-1998 academic year) was excluded from course schedules but re-programmed (2006-2007 academic year). However, this is not possible for the History of Pedagogy.

Keywords: Pedagogy Science, History of Pedagogy, History of Turkish Education, Curriculum, Teacher Training Institutions.

Giriş

"Pedagoji Tarihi" Pedagoji İlmi'nin Batı dünyasında J. J. Rousseau'nun (1712-1778) "Emile yahut Terbiyeye Dair" (Emile ou L'Education, 1762) tarihli kurgu-bilim eğitim romanı olan kitabının yayınlanması ve bu kitapta yer alan fikirlerin tartışılması ile başlatılır. Tarihsel sürece bakıldığında Fransız İhtilali'nin (1789) fikri alt yapısının hazırlandığı dönemlere tekabül eder. Bu hesaptan Pedagoji İlmi yaklaşık olarak 250 sene önce temelleri atılan bir ilim dalıdır.

Bizim ülkemizde ise Pedagoji İlmi devlet Tanzimat Dönemi'nden (1839-1876) itibaren üzerinde çalışılan ve gelişen bir ilim dalıdır. Bu hesaptan yaklaşık 180 sene önce ülkemizde Pedagoji İlmi bilinmeye ve tanımlanmaya başlanmıştır.

Tanzimat Dönemi'nde Pedagoji İlmi şöyle tanımlanmıştır: "Pedagoji İlmi Usul-ü Tedris ve İlm-i Terbiye-yi Etfal'dir."

Bu kısa ve sade tanıma göre Pedagoji İlmi iki kısma ayrılır:

1) Usul-ü Tedris

2) İlm-i Terbiye-yi Etfal

Pedagoji İlmi bu iki kısma ayrılmış yapı üzerinden gelişmesine devam eder.

1) Usul-ü Tedris yani Öğretim Yöntemleri

2) İlm-i Terbiye-yi Etfal yani (Çocuk) Eğitimi Bilimi

Usul-ü Tedris ve/veya Usul-ü Tederrüs de gene iki alanda gelişmiştir.

1) Umumi Tedris Usulleri yani Genel Öğretim Yöntemleri

2) Hususi Tedris Usulleri yani Özel Öğretim Yöntemleri

İlm-i Terbiye-yi Etfal yani Eğitim Bilimi ise iki farklı alanda gelişmiştir.

1) Eğitim Bilimi (Başta Psikoloji olmak üzere diğer bilim alanlarının da verilerini kullanarak "Çocuk" denen varlığı "Terbiye Etmek".

2) Fenn-i Terbiye Tarihi yani Pedagoji Tarihi/ Eğitim Düşüncesi Tarihi ve/veya Eğitim Bilimleri Tarihi.

Fenn-i Terbiye Tarihi yani Pedagoji Tarihi özel bir ilgi alanı olarak ülkemizde yeni gelişmekte olan Eğitim Bilimleri içinde yer almıştır.

Türkiye'de Eğitim Bilimleri alanındaki gelişmeyi Muallim Cevdet bize bilgi vermektedir. Muallim Cevdet Darülmuallimin'in kuruluşunun 70'inci yılı sene-i devriyesinde (1918) yaptığı konferansta diyor ki: "Ülkemizde Tanzimat Dönemi'nden beri İlm-i Terbiye ve Talim ile ilgilenen çok az sayıda insan vardır. Bu kişiler Aristokli Efendi, Musa Kazım Bey, Ayşe Sıdıka (1872-1903) Hanım ve (Mustafa) Satı Bey (el-Husri)' (1880-1968)dir." Mustafa Satı Bey'in Fenn-i Terbiye, (Cilt I-II) adında kitabı vardır. Ayşe Sıdıka Hanım'ın kitabı "Usul-ü Talim ver Terbiye" adını taşımaktadır. Musa Kazım Bey'in (1858-1919) doğrudan Pedagoji İlmi ile ilgili kitaplarında birazdan daha ayrıntılı bahsedeceğiz.

Muallim Cevdet'in verdiği bu önemli bilginin peşine düştüğümüzde bazı bilgilere ulaşabilmekteyiz. Burada Pedagoji İlmi'nin tanımı da dikkate alarak şunları diyebiliriz: Muallim Cevdet'in bahsettiği eğitimciler içinde Jan Aristokli Efendi Pedagoji İlmi ile, Ayşe Sıdıka Hanım Pedagoji İlmi ile,

(Mustafa) Satı Bey Pedagoji İlmi ile, Musa Kazım Bey Pedagoji İlmi yanında Pedagoji Tarihi ile ilgilenmiştir.

Burada Pedagoji Tarihi ile de ilgilendiği için Musa Kazım Bey hakkında biraz daha ayrıntılı bilgi vermek istiyoruz. Muallim ve Mutasarrıf olarak görev yapan Musa Kazım Bey bizim yakın tarihimizde yapılan araştırmalarda çoklukla 124'üncü Osmanlı Osmanlı Şeyhülislamı olan Erzurumlu Musa Kazım Efendi ile karıştırılmaktadır. Bu konuda zikri burada gerekmeyen çok büyük bilimsel değerlendirme hataları yapıldığına şimdilik işaret etmekle yetinmek istiyoruz.

Musa Kazım Bey'in doğrudan doğruya Pedagoji İlmi ile ilgili eserleri (diğerlerini zikretmiyoruz) şunlardır:

1) Taşra Maârif Memurlarına Mahsûs Rehber-i Tedrîs ve Terbiye. İstanbul: Cilt 1: 1310/ 1894 ve Cilt 2: 1313/ 1897

2) Hükema-i Cihan Terbiye ve Tedris Tarihi, 1327/ 1911.

Musa Kazım Bey'in Taşra Maârif Memurlarına Mahsûs Rehber-i Tedrîs ve Terbiye isimli kitabın ikinci cildinin 13. dersi kısa bir «Pedagoji Tarihi»dir. Musa Kazım Bey bu kitabı öğretmen yetiştiren kurumlarda muallimlik yaptığı yıllarda öğrencilerine dikte usulüyle yani hem notlar aldırarak hem de anlatarak kullanmıştır. Musa Kazım Bey Rehber-i Tedrîs ve Terbiye isimli bu kitabında yazmayı ve yayınlamayı düşündüğü bir kitaptan daha bahsetmektedir. Yazılması planlanan bu eserin adı «Fasl-ı İlm-i Talim ve Terbiye»dir. Ancak bu kitabın basılıp basılmadığına veyahut akıbetine dair kaynaklarda bir bilgiye erişemedik.

Musa Kazım Bey'in Pedagoji Tarihi ile ilgili diğer önemli ve geniş ölçekli kitabı «Hükema-i Cihan Terbiye ve Tedris Tarihi»dir. (İstanbul: 1327/ 1911) Musa Kazım Bey'in bu eseri kitabın kısa önsözünde belirttiğine göre yaklaşık 400 kitap okuyarak yazdığı bir kitaptır. (Geçen sene tarafımdan günümüz diline çevrilmiştir, basıma hazır haldedir.) Gerçekten de eser o zamana kadar Pedagoji İlmi konusunda yazılmış literatürün neredeyse tamamına erişilerek hazırlanmıştır. O dönem Türkçeye kazandırılan tercüme niteliğinde de olsa Pedagoji İlmi eseri olmadığından kitabın tamamı orijinal kaynaklardan istifade edilerek yazılmıştır. Bu yüzden müstakil anlamda Pedagoji Tarihi kitapları değil doğrudan doğruya Batılı felsefeci ve ilim adamlarının kitapları kitabın kaynaklarını oluşturmaktadır.

Bugün geriye dönük olarak Pedagoji Tarihi ile ilgili olarak Tanzimat döneminden beri ülkemizde yapılan çalışmalara baktığımız zaman şu tespitleri yapabilmekteyiz:

Pedagoji Tarihi ile ilgili araştırmalara yaptığımızda Muallim Cevdet'in söylediklerinin haricinde şu bilgilere de ulaşabilmekteyiz.

1) Ülkemizde Pedagoji Tarihi alanında yazıldığı tespit edilen ilk kitaplardan biri Milaslı Gad Franko'nun "Yunan-ı Kadimde Terbiye Nazariyeleri", (İzmir: 1326/ 1910) isimli yaklaşık 40 sayfa kadar olan küçük hacimli kitabıdır.

2) Musa Kazım Efendi'nin Hükema-i Cihan Terbiye ve Tedris Tarihi, 1327/ 1911.

3) Nafi Atuf (Kansu- 1891-1948)'nun Fenn-i Terbiye Tarihi 1918-1334h/ 1332m (Maarif Nezareti) ve 1928, 1929, 1932 (Maarif Vekaleti). Daha sonra bu kitabın dili sadeleşmiş hali olarak Pedagoji Tarihi adıyla basılmıştır, 1952. Nafi Atuf Kansu'nun "Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir

Deneme", (Cilt 1: 1930 ve Cilt: 2, 1932) adlı küçük hacimli bir kitabı da Türk Eğitim Tarihi ile alakalıdır.

4) Halil Fikret (Kanad), Terbiye ve Tedris Tarihi, Cilt: I-II, İstanbul Devlet Matbaası: 1930. (İlk baskı Bakü, 1926). (Halil Fikret'in Pedagoji İlmi ile ilgili kitapları da vardır. Bu kitapları senelerce okutmuştur.)

Ülkemizde Tanzimat'tan Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar yazılan Pedagoji Tarihi kitapları bunlardır.

Bunların dışında birkaç tane daha doğrudan Pedagoji Tarihi olmamakla birlikte «Yeni Mekteb» akımlarını anlatan kitaplar vardır. "Yeni Mekteb" (New School Movement) 1890'lı yıllarda Avrupa'da ortaya çıkan yeni eğitim arayışlarının genel adıdır. Özellikle Almanya'da ortaya çıkan, İngiltere, Fransa, İtalya ve diğer Avrupa ülkelerine yayılan bu akım Amerika ve Rusya'yı da etkilemiştir. Etkisi 1925'lere kadar süren bu yeni eğitim akımı değişik okul modeli uygulamaları ile Pedagoji Tarihi'nde özel bir yer işgal eder. İşte bu akımları bize tanıtan çalışmalar vardır. Bunların çoğu kıymetli gördüğü kitapları Türkçeye kazandıran, o sırada bu kitaplar üzerinde özetleme ve kısaltmalar da yapan Mustafa Rahmi Balaban'a aittir. Mustafa Rahmi Balaban yeni Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda Maarif Vekaleti bünyesinde bulunan Tercüme ve Telif Heyeti'nin de bir üyesidir. Mustafa Rahmi Balaban'ın "Yeni Mekteb" ve "Dört Bucakta Mektebcilik" isimli kitapları bunlardandır.

Yine aynı şekilde kısaltılmış tercüme yoluyla Pedagoji Tarihi'ni ilgilendiren kitaplardan birisi de Nafi Atuf Kansu'nun E. Demolen'in "Kayalar Köyü" deneme okulunu anlatan kitapçığıdır. Nafi Atuf'un ünlü Rus yazar Tolstoy'a ait deneme okulu "Yasnaya Polyanna"yı tanıtan kitapçığı da bunlar arasındadır.

Yine ülkemizde Pedagoji Tarihi'nin önemli isimlerinden olan Pestalozzi ile Froebel'i anlatan, bu iki şahsın terbiye görüşlerini ve uygulamalarını değerlendiren Osmanlıca kitaplar da bu bahis içinde yer alan, değerlendirilmesi gereken çalışmalardır.

Cumhuriyetin sonraki yıllarında Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin hocalarının da birkaçının Avrupa Pedagoji Tarihi ve Batı Dünyasındaki denem okulları niteliğindeki Çağdaş Eğitim Akımları ile çalışmaları içinde Kemal Aytaç hocanın "Avrupa Pedagoji Tarihi" ve "Çağdaş Eğitim Akımları" isimli kitapları özellikle zikredilmeye değerdir.

Yine Gazi Eğitim Enstitüsü'nün eski hocalarından olan Cavit Binbaşıoğlu'nun konuyla ilgili kitapları (Eğitim Düşüncesi Tarihi, Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi, Türk Eğitim Tarihi ve diğer bazı kitapları) anmadan geçemeyeceğimiz önemli kaynaklar arasındadır.

Peki, Terbiye Tarihi/ Pedagoji Tarihi ile ilgili eserler yazılır, değerlendirmeler yapılırken bunların Öğretmen Yetiştiren Kurumların ders programlarında yer alması nasıl ve ne zaman olmuştur? Yine aynı derslerin Öğretmen Yetiştiren Kurumların ders programlarından çıkarılması ne zaman ve niçin olmuştur?

Bizde Pedagoji İlmi'nin gelişme sürecini anlatırken bu bilim dalının iki koldan geliştiğini söyledik. Biri "Terbiye İlmi" öteki "Terbiye Tarihi" idi. Terbiye/ Pedagoji Tarihi buna göre bizde 1326/ 1910 tarihinden itibaren muallim mekteblerinin ders programlarında yer almıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında da Öğretmen Yetiştiren Kurumların ders programlarında bazen «Pedagoji İlmi/ Terbiye İlmi» içinde yani "Eğitim Bilimleri" dersi içinde, bazen de müstakillen «Pedagoji Tarihi» adı ile okutulmuştur. Okutulan kitaplar da isimlerini zikrettiğimiz kitaplardır.

Pedagoji Tarihi/ Terbiye Tarihi isimli dersin akıbeti "Pedagoji İlmi" ile ilgili olarak 1953 senesinde yapılan Beşinci Milli Eğitim Şurası'nda gündeme alınmıştır. O döneme kadar Pedagoji İlmi yukarıda da giriş kısmındaki tanımlama da belirttiğimiz gibi iki ana bilim dalı olarak gelişmiştir. Biri bugün "Eğitim Bilimleri" dediğimiz alan, diğeri "Eğitim (Düşüncesi) Tarihi" dediğimiz alandır. Bunlardan Eğitim Bilimleri pozitif bilimlerin yöntemleri olan deney, gözlem gibi yöntemleri kullanarak gelişen kısmıdır. Diğeri de eğitiminin teorik/ kuramsal boyutunu ele alan, bazen felsefi, bazen Emile'de olduğu gibi kurgu-bilim olan, çoğu zaman her devrin ve her ülkenin kendi tarihi ve kültürel şartlarının belirlediği (Cizvitler gibi, Kayalar Köyü gibi) deneme-uygulamaların tarihidir. Bizim ülkemizde daha çok "(Türk) Eğitim Tarihi" diye bildiğimiz ve zaman zaman okutup, zaman zaman programdan kaldırdığımız ders ise tarih boyunca yapıp-ettiğimiz "uygulamalar"ın tarihidir. (Örneğin Tanzimat Dönemi'nde açtığımız Darülmuallimin gibi).

1953 senesinde yapılan Beşinci Milli Eğitim Şûrası'nı değerlendiğimizde şunları tespit edebilmekteyiz: Bu şûrada o zamana kadar programlarda Pedagoji İlmi adıyla okutulan dersin içeriği tartışılmıştır. Pedagoji İlminin insanla/ çocukla ilgili pek çok bilim dalının verilerini kullanarak gelişen bir bilim dalı olmasının yanında en çok Psikoloji ilminin verilerinden faydalandığı için Psikolojiye yakın bir bilim dalı olduğu savunmuşlardır. Bu iddiayı dillendirenler "Pedagoji İlmi" adlı dersin «Eğitbilim» adıyla okutulmasının daha doğru olduğunu iddia etmişlerdir. «Eğitbilim» denen ilmin de aslında «Eğitim Psikoloji» olduğunu iddia etmişlerdir. Bu iddialarını güçlendirmek için adına «Pedagoji Tarihi» denen ilmin geçmişin kuramsal bilgileri olduğu söylemişlerdir. Günün deneysel ve uygulamalı bilim dalı olarak Eğitim Psikoloji'sinin bu ihtiyacı karşıladığını söylemişlerdir. İlgi çekici olan nokta Pedagoji Tarihi'nin programlardan kaldırılmasını isteyenlerin doktora çalışmalarını Amerika'da yapan genç akademisyenler olmasıdır. Anlaşılan o ki Türkiye artık iyiden iyiye Amerikan eğitim anlayışının içine girmiştir, Psikoloji ilmini "hayvan ve insan davranışlarının bilimi" olarak tanımlayan, «Davranışcı Kuramlar» egemen hale gelmeye başlamıştır. Eğitim Psikoloji dersinin ihtiyacı karşıladığını söyleyen akademisyenler ise Türkiye'nin ilk özel eğitimcisi olan Mitat Enç ve Eğitim Psikolojisi alanında çalışan Vedide Baha Pars'tır.

Yine ne ilginçtir ki Azerbaycan'da da 1936'da «Pedagoji İlmi» tartışmaya açılmıştır. Türkiye'nin ilk eğitim bilimleri doktoralı akademisyeni olan ve doktorasını Almanya'da yapan Halil Fikret Kanad 1923 yılında çalışmalarını bundan böyle Azerbaycan'da yapması için vaktiyle ikna edilmişti. Bizde Pedagoji Tarihi'nin ilklerinden olan "Terbiye ve Tedris Tarihi" isimli kitabını 1926'da Azer-Neşr-Bakü/ Azerbaycan'da basmıştı. Halil Fikret Türkiye'ye döndüğünde (1928) bu iki ciltlik kitabını 1930'da bastırmıştı. Bu kitabın Azerbaycan Türkçesi ile ve eski yazı (Osmanlıca harfleri) ile basılan ilk baskısında son konu Karl Marks iken Türkiye baskısında bu konu çıkarılmıştır. Türkiye baskısında son konu Herbert Spenser'de biter. Halil Fikret Kanad bu kitabını daha sonraki tarihlerde de öğretmen yetiştiren kurumların yardımcı ders kitabı olarak "Pedagoji Tarihi" (1976) adıyla bastırmıştı. "Pedagoji Tarihi" dersi Azerbaycan'da Sovyet Rusya'nın eğitim anlayışının bir yansıması olarak 1936 senesinde öğretmen yetiştiren kurumların programlarından "Burjuvazi İlmi" olduğu gerekçesi ile kaldırılmıştır.

Anlaşılan odur ki ülkemizde yaklaşık 180 senedir Tanzimat Dönemi'nden itibaren bildiğimiz, tanıdığımız ve geliştirmeye çalıştığımız Pedagoji İlmi'nin aslında ne olup ne olmadığı yakın tarihimize gelince, 1953 senesinde yapılan Beşinci Milli Eğitim Şurası'nda yeniden tanımlanmıştır. Bu şûradaki tartışmaların bir sonucu olarak Pedagoji Tarihi 1952-1953 eğitim-öğretim yılından itibaren Öğretmen Yetiştiren Kurumlarının programlarından «Meslek Dersleri» içinden çıkarılmış, öğretimden

kaldırılmıştır. Yine de «Pedagoji Tarihi» bazen aynı adla, bazen değişik bir adla 1978'e kadar Eğitim Enstitülerinin «Seçmeli Dersler» içinde yer almaya devam etmiştir. Kısacası 1953'ten 2018 senesinde kadar yaklaşık 66 senedir Pedagoji Tarihi dersi "Meslek Dersleri" içinde yer almamıştır. 1982'de YÖK bünyesine alınan Eğitim Fakültelerinin programlarında da gerek zorunlu gerek seçmeli ders olarak yoktur. 2018'de de durum budur.

Burada bir noktayı özellikle belirtmek isteriz. Eğitim Fakültelerinde okutulan (Türk) Eğitim Tarihi ile Pedagoji Tarihi/ Terbiye Tarihi dersini birbirine karıştırmamak lazımdır. (Türk) Eğitim Tarihi dersi «Uygulamaların Tarihi»dir. Pedagoji Tarihi/ Terbiye Tarihi ise «Eğitim Düşüncelerinin Tarihi»dir.

Türk Eğitim Tarihi dersi baştan itibaren değişik adlarla da olsa öğretmen yetiştiren kurumların tarihinde yer almıştır. Ne var ki Türk Eğitim Tarihi de (1997) de programlardan çıkarılmış, Eğitim Tarihi hocalarının gayretleriyle (2006)da yeniden programlara konmuştur. Pedagoji Tarihi ise 1953'ten beri yani 65-66 senedir Eğitim Fakültelerinde okutulmamaktadır.

Peki, bunun muhtemel sonuçları neler olabilir?

1) Amerika'yı her gün yeniden keşfetmek zorunda kalırız.

2) Ruhsuz, keyifsiz öğretmenler yetiştiririz.

3) Dönüp dönüp aynı hataları yeniden yapar, gücümüzü kuvvetimizi tüketiriz.

4) Gücümüzü tüketirken aslında kendimizi tüketiriz, ülkemizi tüketiriz, TÜRKİYE'yi tüketiriz.

Sonuç Yerine:

Tükenmeden önce «Pedagoji Tarihi»ni yeniden öğretmen yetiştiren kurumların programlarına seçmeli ve/veya zorunlu ders olarak koyalım ve okutalım.

Not: Hata'dan Döndük mü?

09-11 Mayıs 2018 tarihleri arasında ISHE_2018 adıyla İstanbul Üniversitesi tarafından düzenlenen Tarih Eğitimi /Eğitim Tarihi konulu olarak düzenlenen sempozyumdan yaklaşık bir hafta kadar sonra YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) 17 Mayıs 2018'de tanıtımını yaparak Eğitim Fakültelerinin 2018-2019 eğitim-öğretim senesinden itibaren okutulması kararlaştırılan yeni programı basına tanıtmıştır. «Pedagoji Tarihi» 2018-2019 senesinden itibaren Eğitim Fakültelerinde okutulacak yeni ders programı içinde yer almış, seçmeli dersler içine ilave edilmiştir. Bu yeni gelişme öğretmen yetiştiren kurumlar açısından sevindirici bir gelişmedir. Dileğimiz bu değişikliğin uzun soluklu olmasıdır.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2013). Türk eğitim tarihi. Ankara: Pegem Akademi.

Balaban, M. R. (1338/ 1922). Avrupa'da yeni mektebler. İzmir: Maarif Matbaası.

Balaban, M. R. (1928). Dört bucakda mektebcilik. İzmir: Ahenk Matbaası.

Binbaşıoğlu, C. (1982). Eğitim düşüncesi tarihi. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Binbaşıoğlu, C. (1995). Eğitim bilimi tarihi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Cevdet, M. (1918). "Darülmuallimin'in yetmişinci sene-i devriyesi münasebetiyle verilen konferans". Tedrisat Mecmuası: ameliyat ve tatbikat kısmı, 5(6-30), 175-200.

Gad Franko Milaslı. (1326/ 1910). Yunan-ı kadimde terbiye nazariyeleri. İzmir: Mizan'ül-Hukuk Matbaası.

Kanad, H. F. (1930). Terbiye ve tedris tarihi. İstanbul: Devlet Matbaası.

Kansu, N. A. (1326/1910). Yeni mektebde. Edirne : Bode Rozen Matbaası.

Kansu, N. A. (1332-1334/ 1916). Fenn-i terbiye tarihi. İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Kansu, N. A. (1952). Pedagoji tarihi. İstanbul: Devlet Matbaası.

Musa Kazım. (1310/ 1894). Taşra maarif memurlarına mahsus rehber-i tedris ve terbiye. İstanbul: Kasbar Matbaası.

Musa Kazım. (1313/ 1897). Taşra maarif memurlarına mahsus rehber-i tedris ve terbiye. İstanbul: Kasbar Matbaası.

Musa Kazım. (1317/1911). Hükema-yı cihan talim ve terbiye tarihi. İstanbul: Uhuvvet Matbaası.

MODERN REFORM OLAN UZAKTAN EĞITIMIN TARİHİ VE ONUN TARİH EĞİTİMİNE UYĞULAMASINDA ÖNEMİ

Doç.Dr.Metanet MEMMEDOVA

Bakü Devlet Universitesi, Azerbaycan

Özet

Küresel dünyanın bilgi zenginliğinin, batıya inteqrasyonda modern eğitim reformlarının okula, öğretiye önemli etkisi vardır. Modern dunyamızın ve geleceyin eğitim reformlerinden biri olan"Uzaktan Eğitim"dünya egitim sisteminde çok daha fazla kişi tarafından tercih edilerek, "online education", "distance learning" gibi farklı isimler ile tanımlanır. Sosyal değişimlerin çok yoğun yaşandığı, dünyanın yeni sorunlarla karşılaştığı günümüzde, ülkelerin gelişim düzeylerini etkilemekte ve bugünden ileriye dönük düzenlemeler yapmakta uzaktan eğitimin özel bir yeri vartır. Farklı isimle "Distant eğitim" adlantırılan uzaktan eğitimde online dersler öğrencilerin ve akademisyenlerin katılımıyla dinamik ve çoğu zaman tahmin edilenden çok daha verimli bir şekilde devam eder. Tüm çalışmalar, projeler ve araştırmalar online olarak sunulur, sınavlar online olarak internet ortamında yapılır. Uzaktan eğitim akademisyenlerle ve öğrencilerle iletişim için bir çok seçenek sunar. Akademisyenler online eğitim ortamına kendi eğitim tekniklerini ve metodlarını adapte ederek, çeşitli kaynaklardan sağlanan eğitim materyalleri kullanır. Uzaktan eğitim programlarının ana unsuru basılı kaynaklardır ve diğer araçlara temel oluşturur. Distant Eğitim, geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerindeki sınırlılıklar nedeniyle sınıf içi etkinliklerin yürütülme olanağı bulunmadığı durumlarda eğitim çalışmalarını planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir. Uzaktan egitim bilgi ve becerilerin artması, değişmesi ve çeşitlenmesi ile çok çeşitli iletişim teknolojilerini eğitim hizmetine sunabilen bir sistemdir. Onlayn eğitimi önemli kılan diğer bir boyut ise, yaşam boyu eğitim felsefesinin yayılmasıdır. Amac problemin gerekçesini, yöntemini içerecek biçimde makalede oluşturmak, hem de Avrupa ve Amerika eğitim sistemlerinde mevcut eğitim modellerinin, distant tehsilin, metotların uygulanması ve karşılaştırmalı analizi, her ülke için kendi kendini ne derecede doğrultması prensiplerini incelemektir. Dünya ülkelerinde eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilmek her etkili uzaktan eğitim programının amacıdır.Tam metinde dunya ülkelerinde distant egitim, Azerbaycan ve Türkiyede uzaktan egitim sistemi ve onların karşılıklı alakası, distant egitimin tatbiki ve tarihi ile alakalı daha müfessel melumat verilecektir.

Anahtar kelimeler: modern yaklaşım, inteqrasya, uzaktan egitim, treyninq

THE HISTORY OF REMOTE TRAINING WITH MODERN REFORM AND THE IMPORTANCE OF HISTORY EDUCATION

Abstract

The world of distance education preferred by more people in the education system, "online education", "distance learning" as defined by different names. Online courses are attended by students and academics often than predicted dynamic and will continue in a much more efficient way. All activities, projects and research are available online, examinations are conducted on the internet online. Distance education offers a lot of options to communicate with other students and academics. Academics adapting their training techniques and methods of online learning environment, use of educational materials obtained from various sources. The main elements are printed source and the basis of distance education programs to other vehicles. Distance education is a teaching method that provided a certain centers through traditional teaching-learning tailored teaching unit of communication and interaction between the limitations of classroom activities because those planning cases training activities being carried out on the ability to have and implement those with learners in the methods and various media. The increase in distance education knowledge and skills, with a wide variety of communication technologies change and diversification is a system that can provide training services. Another important dimension that makes Distance education is the expansion of lifelong learning philosophy. Purpose problem rationale, method is to form to include in the article, world countries in education to respond to the needs of my goal. Distance edusation sistems of Azerbaycan and Turkey, every effective distance education programs in the text world countries in distant education, associated with that of its application and the date it will be given more information.

Keywords: modern approaches, inteqration, distance education, training

Giriş

Uzaktan eğitim öğreten ve öğrenen arasında telekomünikasyon ve bilgisayar ağları üzerinden hızlı, düzenli diyalog, geri bildirim üzerine, uzak mesafeden gerçekleştirilen eğitim biçimidir. Eğitimin uzaktan biçiminden daha çok belli sebepler yüzünden eğitimini artırmak imkanı olmayan insanlar için elverişlidir. Uzaktan eğitim biçimi geleneksel eğitim biçimlerine kıyasla öğrenenlerin bağımsızlığını, etkinliğini, şüurluğunu, yaratıcılığını optimum geliştiriyor, hem de bu sistemde az zamanda daha çok bilimsel veriler elde etmek olur, öğrencinin sistemli bilgi alması bilinçli ve lojistik olanaklar genişliyor. Avrupa'nın birçok ülkesinde, ayrıca Bologna eğitim sisteminde bu eğitim biçimi yaygın olarak kullanılmaktadır. Distant eğitimin amacı modern bilgi teknolojileri kullanılarak stajyerin niteliklerini artırmaktır. Distant eğitimde çeşitli eğitim programları, teknolojiler ve öğretim biçimi birleşir ve şu onun verimliliğini artırıyor. Yeni teknolojilere dayalı uzaktan eğitim sisteminde asenkron eğitimi alanında toplanan tüm uygulamaları kabul ediliyor. Uzaktan eğitim görsel ve eksternat eğitim almak koordinasyonu şeklinde gerçekleştirilebilir.

Amaç

Sorunun gerekçesini, yöntemini, araştırma modelini, evren ve örnekleri, uzaktan eğitimin tarix öğretiminde önemini içerecek biçimde makalede oluşturmaktır. Üniversite uzaktan eğitimi hep bağımsız olarak, aynan kendi yapısal forumları - şubeler ve temsilcilikler ağı aracılığıyla düzenleyebilir. Distant eğitimin hayata geçirileceği bilgi ortamına sunulan zorunlu talepler şunlardır: sürecin ekonomik etkinliğini, mevcut eğitim biçimleri ile karşılaştırıldığında onun rekabetçi olmasını sağlamak; eğitim sürecinin tüm katılımcılarının - öğrencinin, öğretmenin ve eğitim müessesesinin ağda eşit ve tamdegerli katılımına teminat vermek; online modunda kullanılması rahat olan kompakt didaktik materyalin hızlı oluşturma ve düzenleme yapılmasını sağlamak, eğitim kurumunun toplumda ihtiyaç duyulan en çeşitli eğitim kaynaklarını akkumulyasiya eden ve onlardan istifade eden dinamik ve mobil yapıya dönüşmesine ortam yaratmak vb. Uzaktan eğitim sürecinde telekomünikasyon araçlarının uygulanması, pedagojik açıdan organize bilişim teknolojileri kompleksinden kullanılması müdavimin ve öğretmenin olduğu yerlerden bağımsız olarak dolaylı yollarla onların karşılıklı etkisini tamamen veya kısmen temin sağlar. Uzaktan eğitim müdavimin kişisel bilgisayardan, interaktif öğretici eğitim programlarından ve Tutor ile hızlı ulaşmak için elektronik bilgisayar ağlarından kullanmasını öngörüyor. Dünyanın gelişmiş ülkelerinde geleneksel asenkron eğitim süreci iletişim araçları paketi sunuyor, eğitim departmanı tarafından sistematik kontrol edilmekle bilgi kazanılması, beceri ve alışkanlıklar kompleksinin oluşumu sağlanır. Distant eğitim özel geliştirilen uzaktan bilgi tabanı ile, elektronik test araçları sistemi ile senkron etkileşimde eğitim almaktır. Günümüzde eğitimin bu biçimi asenkron eğitim biçimini yavaş yavaş sıkıştırır. Uzaktan eğitim sürecinin sağlanması için geleneksel kaynaklar, araçlar da kullanılıyor: multimedya gözlem araçları ile donatılmış özel derslikler, elektronik ders kitaplarının, öğretim malzemelerinin, bilgisayar treninq programlarının dahil olduğu elektronik öğrenme-metodik kompleksler, bilgisayar laboratuvar praktikumları, kontrol-test setleri, eğitim videofilmləri, audioyazılar vb. Öğretim sürecinde temel bilgi kaynak işlevi metodik açıdan işlenmiş uzaktan eğitim bilgi veritabanları kullanılması onların uygulandığı zaman için modern talepler seviyesine uygun olmasını, hacmine ve içeriğine göre belirli düzeyde temel eğitim programlarına sunulan devlet eğitim standartlarının gereklerine uygun veya ek mesleki eğitim programlarının içeriği konusunda taleplere uygun olmasını sağlar.

Uzaktan Eğitimin Tarihi

Kürelleşen dünyada Distant eğitimin daha yaygın olmasına rağmen, onun tarihi daha eskidir. Uzaktan eğitim destekçileri, bu eğitim biçiminin ilkuygulamalarının, 1633-1638 yıllarında Jan Amon Komensky tarafından yazılan "Büyük Didaktik"te olduğunu kabul ediyorlar.Şu çalışmada ögretmen veögrenci arasındaki karşılıklı değişim yaygın olarak yorumlanmıştır. Ayrıca, uzaktan eğitim kavramının 1728'den beri kurulduğunu kabul edenler de vardır. O zamandan beri uzaktan eğitim kavramı aynı kalmıştır, ancak sadece değişen iletişim kanalları olmuştur. Yaklaşık 300 yıl önce, Kalep Filipsh'in "Boston" gazetesindeki Yazma ve Muhasebe kursuna, uzaktan eğitimin ilk organizatörü olarak davet duyurusu vermesi ilginçti.Filipsh'inbaşvurduğu yöntemle, öğrencilerin haftada bir kez eğitim kursları konuları posta adreslerine gönderilmiştir. Posta hizmetinin uzaktan eğitimin ilk aşamasında kullanılması, evrim tarihinde vazgeçilmez bir rol oynamıştır.Böylece, XVIII yüzyılın sonlarında Avrupa'da düzenli posta iletişiminin ortaya çıkışı, "muhabir eğitimi" nin yaratılmasıyla sonuçlanmıştır. Bu formda, ögrenciler e-posta yoluyla eğitim materyalleri alır, öğretmenleriyle iletişim kurur ve sınavlara başvurur, ya da sınavları avukat edilmiş şahsa verirtiler[14].(Nadirov İ. (2011). Yakında, şu yöntemi kendi faaliyetinde tatbik eden Birleşik Krallık'ta yaşayan ve çalışanIsaak Pitman istihdam ediyor, 1840' de ve 1890'de postanenin kullanımı yoluyla isteyenlere karşılıksız olarak hızlı-yazı yazma metodiki dersleri gönderiyor.Topluluğun gelişiminin, tüm üyelerinin dini ve siyasi görüşlerine veya toplumdaki konumuna bakılmaksızın, yüksek öğrenim için serbestçe erişilebilir olduğuna inanıyordu. 19. yüzyılın 70'lerinde Amerika'nın uzaktan eğitimin ilk uygulamaları ortaya çıkmaya başladı. 1873 yılında Anna Eliot Tiknor, kadın eğitimi için post-servis yoluyla bir mekanizma geliştirdi ve "Tiknor Toplumu" olarak isimlendirdi[17].(Surə S.(2014). 1892'de Amerika'da "posta hizmeti eğitimi" nin babası olarak kabul edilen William Rayney Harper, Chicago Üniversitesi'nde ilk kez bir uzaktan eğitim merkezi açtı.1906'da bu deneyimi Amerika`nın Wisconsin Üniversitesi'nde uyguladı. 19.yüzyılın 90'ında, ICS (Uluslararası Yazışma Okulları) büyük sosyal deneyleri yazmıştır: "Uzaktan eğitim, sadece yüksek motivasyonlu ve kültürlü insanlar tarafından alınabilecek bir öğrenme yöntemidir ve eğer motivasyon ve yüksek kültür yoksa, özgür eğitim olmayacaktır"[15](Seyid S. (2014). Kısa vadede, uzaktan öğrenim fırsatları Avustralya'ya gitti ve 1911'de Queens Üniversitesi'ndeki uzaktan eğitim kursları işe başladı.1914'te, okullardan uzakta yaşayan çocuklar için geniş kapsamlı ilköğretim programı geliştirilti ve çok yakında Kanada ve Yeni Zelanda'da da uygulantı. Böylece, "yolsuzluk (mesafeden eğitim) eğitimi" dönemi devam ediyordu.

Rusya`da, Avrupa`da ve Dunya Ülkelerinde Uzaktan Eğitim.

1917 devriminden sonra, Rusya'da uzaktan bir eğitim formu ortaya çıktı. Sovyetler Birliği'nde "danışma eğitimi" veya "yazışma eğitimi" olarak adlandırılan yeni bir uzaktan eğitim modeli geliştirildi. XX yüzyılın 60'ında SSCB eğitiminde böyle çalışan on bir üniversite vardı. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra SSCB'de uygulanan bu yöntem, Orta ve Doğu Avrupa'da uygulanmaya başlamıştır. Radyo ve televizyonun icadı, eğitim biçiminin gelişmesine büyük bir ivme kazandırdı. 20. yüzyılın başında, uzaktan eğitim yeni bir form ve içerik kazandı ve bu eğitim biçiminin faydalanıcı sayısı yüzlerce kez artmıştır. Öğrenciler radyodan dersler dinlemeye başlasalar da, evraklar hala posta yoluyla gerçekleştirildi.İlk uzaktan eğitimini radyo ile sağlayan Pennsylvania Üniversitesi, 1922'den beri serbest bırakılmaya başlamıştır. 1934'ten beri, Iowa Üniversitesi, dünyadaki ilk eğitim kanalını açmıştır. Bu radyo istasyonunun hala çalışır durumda olduğuna dikkat edilmelidir. 1938'de Kanada "Posta yoluyla Eğitim" yöntemine adanmış Birinci Uluslararası Yazışma Eğitimi Kongresi'ne ev

sahipliği yaptı.Kongre, hedeflerine ulaşmak için birçok devletin önünde bir soru ortaya atıyor. Fransız devleti bu eğitim biçimine kayıtsız değildi ve 1939'da Fransa'da bir Uzaktan Eğitim Merkezi (CNED) kuruldu. 2014 yılında merkez, dünya çapında 120 ülkede faaliyet gösterdi; iki binden fazla eğitim kursunu, 500 bin kullanıcıyı, 6 binden fazla profesörü ve öğretmeni bir araya getiren bu merkez, Avrupa'nın prestijli eğitim merkezlerinden biri olarak kabul ediliyor. Bu merkezde uydu TV, video ve ses kasetleri, e-posta ve internet ve geleneksel edebiyat bulunmaktadır.[17](Surə S.(2014). ABD'de 20. yüzyılın ortalarında kurulan Deneysel Kolejler ve Üniversiteler Birligi (UECU), eğitim için yeni yaklaşımlar ve yöntemler geliştirdi. Bu birlik yakında dünya çapında birçok tanınmış üniversite toplayabilir. Sonuç olarak, 1970'te, "Duvarsız Universite" konsepti (UWW) geliştirildi ve bugünkü durumun güncelliğini yansıttı. Böylece, UWW, profesyonel bir eğitim programı merkezi olarak çalışır, somut bir üniversite değildir.[18](Surə S. (2013). 20. yüzyılın sonlarında, Birleşik Krallık'ta uzaktan eğitim fırsatlarının durumu ilgi çekmeye başladı ve bu projenin gerçekleştirilmesi için somut adımlar atıldı. 1969'da, dünyada ilk kez, İngiltere'de bir üniversite uzaktan eğitim veren bir üniversite açtı. Şu universiteye oditoryum derslerine düzenli devamsızlık nedeniyle orada okuması olasılığını vurgulamak için İngiltere Açık Üniversitesi adını verdiler. Keçen yüzyılın 70'lerinden "bilgi toplumu" kavramı oluşmaya başladı ve 80'lerinden "bilgi toplumu" kavramı dünyaya hakim oldu. "Gelişmiş ülkeler artık öncelikli olmaya, öncelikli olarak, doğal emek ve mali kaynaklara değil, bilgi kaynakları ve telekomünikasyona önem veriyordular. Radyo ve uydu iletişimi, bilgi, bilgisayarlaşma, multimedya, internet ağı ve daha fazlası kitle iletişim araçları ana konulardır. Böylece bilgi toplumu sosyo-ekonomik kalkınmanın temeli, materyal üretimi değil, bilgi ve bilginin üretilmesitir. Bu, eğitim sisteminin toplumdaki temel sebebidir ve durumu, eğitim sistemini radikal olarak değiştiriyor."[9] (Əliyev Ə.Q., Əliyeva V.Ə., Şahverdiyeva R.O., Mikayılov T.M. (2007)). Şu anda, Avrupa'da iyi bilinen Uzak Eğitim Merkezleri'nden biri olan İspanya Ulusal Mesleki Eğitim Üniversitesi (UNED), ülke genelinde 60 ve ülke dışında 9 şubeyi birleştirmektedir. 1979'da, Çin'de ilk kez bir Ulusal Televizyon ve Radyo Yayıncılığı Ağı oluşturuldu. Bu olay dünyanın farklı ülkelerine farklı bir yaklaşım olarak algılanmış olsa da, amaç açık eğitimi genişletmek ve nüfusun tüm kesimlerine erişilebilir kılmaktı. Böylece, yirminci yüzyılın ortalarında, uzaktan eğitim olanakları arasında ses, video, televizyon, radyo ve posta bulunmaktadır.

Uzaktan eğitim alanında tanınan üniversiteler arasında, Pennsylvania Üniversitesi bir örnektir. Bu üniversitenin deneyimi UNESCO tarafından kabul edildi ve diğer üniversitelere önerildi.Böylece, 20. yüzyılın sonlarındaki 80'lerde kişisel bilgisayarlara geniş erişim, eğitimin basitleştirilmesi ve otomatikleştirilmesi için yeni fırsatlar doğurdu. Daha sonra İnternet'in tüm dünya ülkelerini kablosuz iletişim ile bütünleştirmesi de uzaktan öğrenme fırsatlarının yaygınlaşmasını kolaylaştırdı. 1989'da Tim Berners Lee, "Uluslararası Örümcek-Mane" adlı küresel bir ağ projesi sundu.1995 yılında, Amerika'daki Penn State Üniversitesi'nde Jerrold Maddox, ilk kez bir "Sanat Üzerine Ders" yayınladı. 1990'ların başında, uzak eğitim formu kitlesel gelişime doğru ilerlerken, birçoğu uzak bir veritabanı veya e-öğrenme olarak adlandırılıyordu. Radyo ve televizyonun aksine, İnternetin ileriye doğru sıçraması kıyaslanamaz. Her öğrenciyle iletişim kurmak ve bulundukları yere bakmaksızın ters yönde iletişim kurmak mümkündü. "Hızlı İnternet" in yaygınlaşması, eğitimde çevrimiçi seminerlere izin verdi. Bütün bunlar, dünyanın dört bir yanındaki birçok ülkede uzaktan eğitimin yayılmasına neden oldu.[4](Cəfərov Ş. (2011). 20. yüzyılın sonunda, internetin eğitim alanında tanıtımı, uzaktan öğrenmenin gelişmesine ve yeni ufukların oluşturulmasına katkıda bulunmuştur.1982'den beri Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim sistemi uygulamaktadır. 2015 yılında Anadolu Üniversitesi'nde

yaklaşık 2 milyon dinleyici çalışıyordu.[13](Miriyev A. (2015)). Anadolu Üniversitesi, 30 yılı aşkın bir süredir, çeşitli teknolojilere ve günümüzün yüksek teknolojisine dayanan uzaktan eğitim uygulamaktadır. Türkiye'deki diğer üniversiteler diğer uzak eğitim modellerini tercih etmektedir. Bugün, Türkiye ve Rusya'daki çoğu üniversite etkili bir uzaktan eğitim sistemi oluşturabilmiştir. Sadece uzaktan eğitim sistemindeki öğrenciler değil, eksternat, yazışma eğitimi vb. eğitim formunda çalışan öğrenciler de şu modeli kullanıyor. Bugün, üniversiteler arasındaki küresel rekabet zaten sanal alana gitti. Rusya'da çok sayıda Amerika ve Avrupa distant üniversitelerinin temsilçileri vartır. Binlerce Rusyalı genç yurtdışı universiteletin`de distant formda güvenli eğitim alıyor. Bu durumda, eğitimlerini tamamladıktan sonra uzaktan eğitime devam eden öğrencilerin kendi anavatanlarına geri dönüp dönüşmeyecekleri konusunda bir sorun yoktur.[8](Əhmədov İ. (2011)).

UNESCO'nun eğitim politikası dahil olmak üzere, uluslararası örgütleri ve toplumları eğitmenin en önemli yönlerinden biri, uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesidir. UNESCO zaten bir üniversiteler ağı oluşturdu; "Üniversiteler Ağları (Bağlantılar)" projesi 20 üniversitenin katılımıyla gerçekleşmektedir. Projenin amacı uzaktan eğitim teknolojilerine dayalı olarak Ulusal Devletler Birliyin'de yükseköğretimin gelişimini desteklemektir.Proje kapsamında, 2011'in başlarında UNESCO'nun desteğiyle "Yenilikçi Ekonomi Personel Desteği için Universitelerin "Ağları" konulu uluslararası bir konferans düzenlendi. Günümüzde uzaktan eğitimin kurulması, kitlesel ve erişilebilir yüksek öğrenim oluştururken, ekonominin insan kaynaklarının sorunlarını çözer ve küresel düzeyde ülkenin imajının oluşmasını destekler. ABD'de izleme, öğrencilerin% 93'ünün uzaktan eğitim seviyesinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Aynı eğitim uzmanlarının% 95'i, öğrencilerin uzaktan eğitim ile daha çok ilgilendiklerini söylüyor.[5] (Cəfərov V. (2013).

Azerbaycanda Uzaktan Eğitim.

Azerbaycan'da uzaktan eğitimi gerçekleştiren liselerden biri de Ekonomi Üniversitesi'dir. Uzak, yazışma eğitimi ve ek eğitim merkezi, uzaktan, bölümler arası ve müfredat dışı eğitimi organize eden UNEC'in yapısal bir birimidir. Karar 19 Eylül 2014 tarihinde Merkez Ekonomik Üniversitesi Bilim Kurulu toplantısında yapılmış ve 27 tüzüğü onaylamıştır. Merkez 3 bölümden oluşmaktadır: ek eğitim, yazışma eğitimi ve uzaktan eğitim.[10] (http://unec.edu.az/education/distant-qiyabi-elava-tehsil-merkezi.) Azerbaycan Devlet Ekonomi Üniversitesi'nde uzaktan eğitim konusunda bir dizi faaliyet yürütülürken, bu konu henüz çözülmemiştir. Uzaktan eğitim sistemi oluşturmak ülke çapındaki bir sorun olduğundan ve bir üniversitenin gücü ile çözülemeyeceği için, malesef, bu yönde bakanlık düzeyinde gerekli çalışmalar yapılmamıştır ve Ekonomi Üniversitesi'nde başlatılan girişim tam olarak gerçekleşmemiştir. Bu nedenle, 10 yılı aşkın bir süredir Azerbaycan Ekonomi Universitesin`de görev yapan uzaktan eğitim sistemi henüz uluslararası standartlara ulaşmamıştır. Şimdi, Azerbaycan dünya çapında biliniyor ve bununla ilgileniyor. Dünya Ekonomik Forumu'nun "2017-2018 Küresel Rekabet Edebilirlik Raporu" nda, Azerbaycan 138 ülkeden 35'ini (BDT ülkeleri arasında ilk sırada) yer almaktadır.[12](Məmmədova Y. (2017)).

Distant eğitimin tarihi açık şekilde gösteriyor ki, o, dünyanın çeşitli ülkelerinde toplumun eğitim alanında yeni taleplere yeterli, relevant eğitim biçimidir. Eğitim hizmetlerinin sunulmasının yüksek operativliyini sağlayan uzaktan eğitim XXI yüzyılda eğitimin en etkili biçimi olmak üzeredir.WEB-teknolojilerin potansiyeli tüm dünyanın eğitim kaynaklarını akkumulyasiya sağlar. Küreselleşme, eğitim mekanının entegrasyonu, sunulan eğitim hizmetlerinin mobilliyinin, açıklığının ve operativliyinin sağlanması koşullarında bu kaynakların biraraya toplanmasıyla özel önem arz

etmektedir. Distant eğitimin açıklığı, yani kabul sınavları vermeden yüksek eğitim almanın mümkünlüyüne teminat verilmesi de ağ eğitim hizmetlerinin potansiyel kullanıcıları için önemli bir faktördür.Uzaktan eğitim için veri tabanına çeşitli taşıyıcılar hazırlanmış yayınlar şeklinde esas öğretim edebiyatı ve eğitim-metodik edebiyat fonu; her bir eğitim programının profili üzere monoqrafiler ve süreli bilimsel yayınlarla temsil edilen bilimsel literatür fonu içerir. Uzaktan eğitim o halde tam olarak yapılabiliyor, müfredat üzere öngörülen saatlerin ve öğretim programlarının hacminin en az% 70'i müdavimler tarafından uzaktan eğitim teknolojilerinin yardımıyla asimile olsun. Uluslararası istatistiklere göre, uzaktan eğitimde "öğrenci" çoğunluğu yaşı 25-i ötmüş, çalışan ve işten ayrılmadan profesyonel bilgilerini genişletmek isteyen kişilerdir. Aynan, uzaktan eğitim biçimi herkes için uygundur, çünki yıllar geçtikçe daha çok gelişecek çağdaş eğitim biçimidir"[19]. (Селевко. Г.К. (2000)).

Yöntem

Uzaktan eğitim öğreten ve öğrenen arasında ilişkiyi telekomünikasyon ve bilgisayar ağları üzerinden hızlı, düzenli diyalog, geri bildirim üzerine, uzak mesafeden gerçekleştirilen eğitim biçimidir.Distant eğitimin karakteristik özelliklerine, ayrıca çeviklilik, modulluluq, ekonomik verimlilik, öğretmenin yeni rolü, eğitimin kalitesine özel kontrol, öğretinin özelleştirilmiş araç ve teknolojilerinden vb. meseleler aittir.Eğitimin uzaktan biçimi belli nedenlerle eğitimini artırmak imkanı olmayan ve yeni uzmanlık almak arzusunu gerçekleştiremegi bilmeyen potansiyel kişilere gerçek eğitim olanakları yaratır.Bu eğitim biçimi geleneksel eğitim biçimlerine kıyasla öğrenenlerin bağımsızlığını, etkinliğini, şüurluğunu, yaratıcılığını optimum şekilde geliştiriyor. Günümüzde Azerbaycan ve genel olarak dünyada eğitim sistemindeki ciddi sorunların büyük bir bölümü objektif niteliktedir, bu nesnel sorunların kökü "bilgi tüketimi" sorunudur. Dolayısıyla eğitimin bilimsel gelişmelerden geri kalma eğilimi gittikçe güçleniyor. Modern bilim ve teknolojinin gelişmesinin doğrudan eğitimden bağımsız olduğunu dikkate alırsak, eğitimdeki sorunlar insanlık karşısında ciddi ve küresel nitelik taşıyan sorunların temel nedeni olarak götürülür, yüksek eğitime giderek insanların daha çoğunlukla umde zarurete çevrilir. Küreselleşme koşullarında eğitimin en yeni ve etkili teknolojilerine, özellikle uzaktan eğitim teknolojilerine ihtiyaç giderek artıyor. Eğitimin görsel ve yazışma şekilleri ile kıyaslandığında esnekliği ile tercih edilen uzaktan eğitim biçimi hayli avantajlara sahiptir.Avrupa'nın birçok ülkesinde, ayrıca Bologna eğitim sisteminde bu eğitim biçimi yaygın olarak kullanılmaktadır. Distant eğitimin amacı modern bilgi teknolojileri kullanılarak stajyerin niteliklerini artırmaktır. Distant eğitimde çeşitli eğitim programları, teknolojiler, öğretim biçimi birleşir ve şu onun verimliliğini artırıyor. Uzaktan eğitim görsel, görsel-yazışma, gıyabi eğitim almak, eksternat ve bu yapıların koordinasyonu şeklinde gerçekleştirilebilir. Üniversite uzaktan eğitimi hem bağımsız olarak, hem de kendi yapısal forumları - şubeler ve temsilcilikler ağı aracılığıyla düzenleyebilir. Distant eğitimin hayata geçirileceği bilgi ortamına sunulan zorunlu talepler şunlardır: sürecin ekonomik etkinliğini, mevcut eğitim biçimleri ile karşılaştırıldığında onun ucuz ve rekabetçi olmasını sağlamak; eğitim sürecinin tüm katılımcılarının - öğrencinin, öğretmenin ve eğitim müessesesinin ağda eşit ve tamdegerli katılımına teminat vermek; online modunda kullanılması rahat olan kompakt didaktik materyalin hızlı oluşturma ve düzenleme yapılmasını sağlamak, eğitim kurumunun toplumda ihtiyaç duyulan en çeşitli eğitim kaynaklarını akkumulyasiya eden ve onlardan istifade eden dinamik ve mobil yapıya dönüşmesine ortam yaratmak.Uzaktan eğitim sürecinde telekomünikasyon araçlarının uygulanması, pedagojik açıdan organize bilişim teknolojileri kompleksinden kullanılması müdavimin ve öğretmenin olduğu yerlerden bağımsız olarak dolaylı yollarla onların karşılıklı etkisini tamamen veya kısmen temin sağlar. Uzaktan

eğitim müdavimin kişisel bilgisayardan, interaktif öğretici eğitim programlarından ve Tutor ile (müdavimin öğretmenle bağlantısını sağlayan ağyöneticisi ile) hızlı ulaşmak için elektronik bilgisayar ağlarından kullanmasını öngörüyor. Dünyanın gelişmiş ülkelerinde geleneksel asenkron eğitim süreci iletişim araçları paketi sunuyor, eğitim departmanı tarafından sistematik kontrol edilmekle bilgi kazanılması, beceri ve alışkanlıklar kompleksinin oluşumu sağlanır. Uzaktan eğitim biçiminde eğitilen kişi Tutor ile, özel geliştirilen uzaktan bilgi tabanı ile, elektronik testleştirme araçları sistemi ile senkron etkileşimde eğitim alır.

Günümüzde eğitimin bu biçimi yazışma eğitim biçimini yavaş yavaş sıkıştırır. Uzaktan eğitim sürecinin sağlanması için geleneksel kaynaklar yanında, uzaktan eğitimin şu araçlarıbele kullanılıyor: multimedya gözlem araçları ile donatılmış özel derslikler, elektronik ders kitapları, öğretim malzemelerinin, bilgisayar treninq programlarının dahil olduğu elektronik öğrenme-metodik kompleksler, bilgisayar laboratuvar praktikumları, eğitim video klipler,ses kayıtları vb. Öğretim sürecinde temel bilgi kaynak işlevi metodik açıdan işlenmiş uzaktan eğitim bilgi veritabanlarının kullanılması, onların uygulandığı zaman için modern talepler seviyesine uygun olmasını, hacmine ve içeriğine göre belirli düzeyde temel eğitim programlarına sunulan devlet eğitim standartlarının gereklerine uygun veya ek mesleki eğitim programlarının içeriği konusunda taleplere uygun olmasını sağlar.

Bulgular

Modern eğitim biçimi olarak uzaktan eğitimin olimli ve olumsuz yönleri vartır; 1.Distant eğitim programları geleneksel karşılıklı yapılan benzeri eğitim kurslarından hayli düşüktür. Eğitim kurumları kiralama hakkı, elektrik enerjisi ve pahalı tekniğ etasarrufu sağlar. Ayrıca, zamanın büyük bir bölümünü öğrencilerin bağımsız şekilde meşgul olurlar ve demeli, öğretmenler aynı zamanda daha çok öğrenciyi öğretebilir ve bunun da sayesinde uzaktan eğitimin fiyatı uygunolur. 2. Uzaktan eğitim genellikle, herhangi eğitim almak imkanları olmayan şehir ve ülkeler için vazgeçilmezdir, çünkü bu durumda bu eğitim her kesiçin amaca uygundur.. 3. Uzaktan eğitim insanın çekingenlik ve izleyici karşısında konuşma fobisi gibi iletişim özelliklerile ilgil ipsikolojik engelleri aşmaksağlar. 4. Uzaktan eğitim öğrencinin sürekli güncel meselelere çıkışı olur, bunun için sadece internete erişim gerekir. 5. Uzaktan eğitim zamanının çoğunu çalışdığı kurumda, çocuklarla veya ailesi ile geçiren insanlar için yeni bilgi ve beceriler elde etmekde tek mümkün araçtır. Herhangi bir kişi işini kaybetme korkusu olmadan ve işten ayrılmadan uzman olmak için yeni bilgiler elde etmek imkanı elde ediyor. Uzaktan eğitim şüphesiz, amaç koyanlar ve bunun ona ne için gerektiğini anlayanlar için etkin eğitim biçimidir.Böyle eğitim kendi sürecini planlaşdırmayı ve onu kontrol disiplinini terbiye ediyor. 6. Uzaktan eğitim her bir müdavim için eğitimin yüksek kalitesini koruyarak hizmetlerinin uygun olmasını sağlar.

Distant eğitimin olumsuz yönleri:1. Öğrencilerin eğitim düzeyinde ve mesleki tecrübesinde bireysel farklılıkları dikkate almaya izin vermez. 2. Eğitim ve sınav telekonfranslarının düzenlenmesi için çeşitli ülkelerin telefon hatlarının iletkenlik kabiliyeti yeterli olmayabilir. 3. Öğrenciler tarafından olumsuz karşılanabilecek daha bir husus uzaktan eğitim sisteminde öğretmen ve öğrenci arasında canlı iletişimin kaybolmasıdır. 4.Eğitim bölümleri yeterince interaktif olmuyor. 5. Distant eğitimin sonuçlarına göre verilen diploma veya sertifika şimdilik kaliteli eğitimin göstergesi olarak kabul edilmez. 6. Kolay elde edildiği için genellikle uzaktan eğitim yanlışlıkla belirli bir yabancı eğitim alma

imkanı olarak anlaşılabilir.Gösterilen olumsuz taraflarına rağmen, uzaktan eğitim gelişmekte devam edecek ve daha sonra diğer eğitim biçimleri arasında iyi bir yere sahip olacaktır.

Uzaktan eğitim teknolojilerinin keys, İnternet ve telekomünikasyon teknolojileri gibi çeşitleri vardır. Şu anda dünyanın çeşitli ülkelerinin üniversitelerinde eğitsel bilgisayar programlarından etkin kullanılması üzere, teorik derslerinde öğretilmesinin geleneksel yöntemlerinin değiştirilmesi yönünde çalışma yapılıyor. Aslında, teorik eğitim kurslarının neredeyse her birini elektronik seçenekte sunmak mümkündür. Bu ise bir yandan, metin, grafikler, formüller ve resimlerden oluşan geleneksel öğretim malzemelerinin benzeri çeşitli multimedya araçlarından - videofilmlərdən, multiplikasiyadan, müzikten ve sözlü nitqden kullanmaya, diğer yandan - laboratuvar çalışmalarının ve pratik çalışmaların içeriğini bilgisayarda modelleşdirmeye sağlar, günümüzde zorunlu sofistike cihazlar ile çalışmak alışkanlıkları oluşturur. Öğretici bilgisayar programlarının uygun olması onunla sağlanır ki, uzaktan eğitim sürecinde bu programlar disketlerde ve lazer kompakt disklerinde yerlere ulaşabiliyor. Ayarları asgari taleplere uygun olan her bir bilgisayarda bu uygulamaları kullanmak mümkündür. Ali okulun WEB-sitesinin ayrı bir bölümünde bu yüksek okula giriş et kuralları, belgelerin boşluk, eğitim ücretinin ödenmesi kuralları, eğitim sürecinin düzenlenmesi formları vb. hakkında sıkça sorulan sorulara cevapların yansıtıldığı bilgi olmalıdır. Eğitim-metodikte aşağıdaki bileşenlerden oluşmalıdır: her ihtisas üzere müfredat, müdavimin her sömestr için bireysel çalışma planı; devlet eğitim standartlarının gereklerine uygun olarak bu ixtisasın tüm teorik modül-kurslarının içeriğinin kısa annotasiyalı listesi, çalışma defterleri, laboratuvar praktikumları üzere malzemeler, öğrencinin interaktif modda bağımsız çalışmasının kontrol edilmesini sağlamaya imkan veren metodik tavsiyeler, tablolar; müdavimin tabiatımızın olduğu terimlerin qlossarisi, yerine getirilmesi tasdik için gerekli olan görev ve çalışmalar dergisi, elektronik kütüphane vb. dahildir. Şurada tedbirlerin hangi biçimlerde gerçekleştirilmesi konusunda tavsiyeler içerir: 1) ali Okul yönetmeliği ve Tutor ile müdavimin interaktif iletişimi; 2) öğretim zamanının planlanması; 3) uzmanlık üzere pratik geçilmesi konusunda rapor sistemi; 4) test treninqleri. Müdavimlerin yüksek okulun WEB-sitesinde yerleştirilmiş İnternet kaynakları kompleksinden sınırsız kullanımı, onların ertelenmiş zamanlı olarak yapılan internet forumlarında katılma imkanına sahip olmasını öngörüyor. Ayrıca, gerçek zamanlı sanal konferansın uygulanması, bu süreçte aynı anda birden fazla dinleyici ile internet-seminerler, danışmanlık ve treninqler keçiriməsi de test üretiliyor.

Görsel eğitim biçiminde İnternet teknolojinin uygulanması eğitim-iş yerlerinin mutlaka oluşturulmasını gerektirmez: bu durumda eğitim meşğelelerinin etkin yapılması, bilgi mevcut kontrol, ayrıca ara ve nihai tasdik için internet erişimi olan bilgisayar sınıfları oluşturulması ile yetinmek olur. Bu durumda her bir öğretmen müdavimlərlə hem senkron hem de asenkron rejimlerde karşılıklı görüşmek, ayrıca uzaktan eğitimin tedris- bilgi kaynakları ile çalışmak ve öğretim sürecini yönetmek imkanına sahip olur. Öğrencinin internet teknolojisi eğitimi alması için onun bilgisayarı, internet erişimi olmalıdır. Ağ teknolojileri kullanılarak uzaktan eğitim halinde üniversite müdavimler için eğitim-öğretim faaliyetlerinin tam bilgi desteklenmesini belirlemelidir. Bu durumda bilgi kaynakları çeşitli taşıyıcılar yerleşik ve bilgisayar ağlarına, bilgisayar teknolojilerine dayalı operasyonel kullanım araçlarını kapsar. Ağ teknolojileri hem de öğretim sürecinin yönetimi için etkili otomatik yönetim sisteminin mevcut olmasını öngörüyor. Bu sistem öğretim sürecinin belgelenmesi konusunda tam kapsamlı bilgi, bazı öğretim malzemelerine, örneğin, kontrol tapşırıqlarına başvurun sınırlandırılması şartıyla tedrisle ilgili bilgileri oluşan bilgi veritabanlarını kapsar.İnternet-teknoloji üzerine eğitim hizmetlerinin sunulması sadece o zaman degerli olabilir ki, çalışma öğretim planında öngörülen tüm

konularda elektronik ders kitapları, elektronik mesele kitapları, elektronik praktikumlar, metodik malzemeler, uygulaması multimedya araçları mevcut olsun.

Azerbaycan'da uzaktan eğitim resmi olarak "Eğitim hakkında"19 Haziran 2009 tarihinde kabul edilen yeni 833-IIIQ numaralı Kanunun 13. maddesinde not edilmiştir.[3] Kanunun 13. maddesi uyarınca, görsel ve yazışma eğitimi formları ile birlikte, uzaktan (distant) eğitim biçimi de mevcuttur. Azerbaycan'da "Eğitim hakkında" Kanuna göre, eğitim almanın biçimlerinden biri de uzaktan eğitimdir, fakat eğitimin bu biçiminin kanunda yer bulmasına rağmen, birçok yüksek okulların lojistik üssü bunun uygulamasına izin vermez. Distant eğitimin uygulanması için okulların internete erişimi sağlanmalı, uzaktan eğitim almak için her eğitim alanın evinde uygun ortam olmalıdır. Eğitimin görsel ve yazışma formları ile karşılaştırıldığında uzaktan eğitimin bir çok avantajı vardır ki, bu da onun dinamikligi, esnekliği ve s.ilə ilgilidir. Hem de uzaktan eğitim alınmasında nüfusun çeşitli kesimlerine eşit fırsatlar yaratılır. Gelişmiş ülkelerde bir takım özellikleri ile sivrilen uzaktan eğitim yaygın olarak kullanılır, çünkü, o, eğitim sisteminde öğretim sürecinin daha modern ve online biçimidir.Uzaktan eğitim sırasında yapılan dersler adi üniversitelerde okutulan ders programından bir o kadar da farklı değil. Tek fark şu ki, uzaktan eğitim sırasında öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim yüz yüze değil, sanal olarak, uzaktan gerçekleştirilir. Birçok eğitim kurumları ve treninq merkezleri aktif olarak çeşitli uzaktan eğitim kursları düzenliyorlar. Uzaktan eğitim sistemi oluşturmak zor ve büyük mali kapasiteli meseledir. Uzaktan eğitim biçimi kendine özgü özelliklere sahiptir ve bir takım avantajları ile diğer eğitim biçimlerinden seçilir. Eğer teknoloji ve eğitim metodu öğrenci ve öğretmenin amaçları ve imkanlarına cevap verirse, uzaktan eğitim, geleneksel eğitim biçimi kadar etkili olabilir. Günümüzde uzaktan eğitim yoluyla birçok eğitim türleri okumak olur: yüksek eğitim almak, yüksek lisans okumak, ikinci üniversite okumak, yabancı dil öğrenmek,internet-treninqlerde katılma, uzmanlık kurslarında okumak,orta eğitim almak vb. Uygun eğitim teknolojilerine olan talep, uluslararası ilişkilerin, özellikle eğitim alanında ilişkilerin genişlemesini; eğitim sürecinin katılımcıları arasında niteliksel yeni teknik araçlarının yoğun gelişimini; eğitim hizmetleri dünya piyasalarında rekabetin güçlenmesi ortamında eğitimde uluslararası entegrasyonun artmasını arz etmektedir. Distani eğitimle ilgili bilimsel eserler dunya çapında çok, Azerbaycanda azdır. Bu alanda çalışmalarda bir boşluk mevcuttur ve uzaktan eğitim doğrultusunda, uzaktan eğitimle ilgili bir ders kitabı, ders malzemesinin ve metodik malzemenin olmamasına yol açmıştır. Makalenin yöntem ve içeriğini çalışırken analitik, genetik ve karşılaştırmalı tahlil uygulamaları kullanarak soruna açıklık getirmeye çalıştım.

Uzaktan Eğitimin Tarih Derslerinde Tatbıkının Önemi

Uzaktan eğitim sisteminin öğrenim sistemine girmesiyle, disiplinlerin öğretim yöntemleri de yeni bir aşamaya girmiştir. Uzaktan eğitim, farklı konuların öğretilmesinde farklı şekilde uygulanmış ve konu öğretiminin kalitesini artırmıştır. "Uzaktan eğitim, Denizcilik, Havacılık ve Tıp alanında eğitime uygun olmasa da, tarih öğretiminde birçok avantajı vardır. Fakat tarih eğitiminde uzaktan eğitimin avantajları nelerdir? Bu soruyu cevaplamak için öncelikle bilgisayarların konu öğretim sürecini nasıl etkilediğini belirlemek gerekir. Bir bilgisayar çağının başlangıcında, veri depolama çeşitli boyutlarda kazanmıştır. Bir sayfa bir bilgisayara yazıldığında, insan sesi ve bilgisayar ile aynı sayfa arasında ilk bakışta fark olmayabilir. Ancak, bir bilgisayarda saklanan bilgiler, bu sayfanın sesini ifade etmek için kullanılan bilgilerin yalnızca 80000`de biridir. Televizyon ve video hakkında aynı düşünceler söylenebilir. Bir ekranda ortalama 300.000 nokta vartır ve bu noktaların her biri, saniyede ortalama 50 kat olan bir bilgi ifade eder. Bu saniyede 15 milyon demektir. Bir dakikada izleyerek elde edilen veri

sayısı 1 milyara ulaşıyor. Bu nedenle, kitaptan insanların alışkın olduğu bir şekilde bilgi almak ya da sadece video ve ses (görsel-işitsel) öğretimle ses yazmak yeterli değildir. Kişinin veri işlemesinin hızı o kadar büyük ki, kitap okuyarak ya da yazarak, beyin onunla tam olarak ilgilenmez ve dikkat kolayca yayılabilir. Şaşırtıcı bir şekilde, görüntünün ve sesin gücü, bilgisayarın, son 15 yılda çoğalmaya ve ses karıştırmaya yönelik bir eğilime sahip olmasıdır."[16](Seyidzadə E.(2007).

Bu durumda, sesin (müzik, arka plan, efekt, doğal sesler), grafiklerin, videoların, filmlerin ve animasyonların birlikte kullanıldığı multimedya olayının ne olduğunu düşünmek önemlidir. Multimedya çoklu ortamın gerçek anlamı, çok noktaya yayın iletişim tesislerinin entegrasyonu ve kullanımıdır. Multimedya, günümüzün ve geleceğin öğretme, iletişim stillerini değiştirme ve bir bilgisayarın kişisel ve sosyal yaşamındaki rolünü belirleme yeteneğinin bir ölçüsüdür. Bu sadece basit bir teknoloji, yazılım veya kullanıcının becerisi değildir. Teknoloji, yazılım kullanımı ve üçlü üretken, yetenekli kullanıcıların kullanımı ile gelen bir teknolojidir. Bu üçlünün gerçekleştiği ABD ve Japonya gibi ülkelerde, multimedya insanların düşünce ve öğrenme stillerini değiştiriyor. Bilgisayar eğitimindeki öğrencilerin psikolojik aktiviteleri güçlendirilmiştir. Eğitim başarıları, sadece öğrencinin öğrenme yeteneği ile değil, aynı zamanda motivasyonla da şartlanır. Öğrenciler okumayı motive etmelidir, öğrenciler "güdü" kelimesinin gerçek anlamında "motive" olmalıdır (sloganı hareket ettirir - hareket eder, iter). Bir grup uzman etkili bir motivasyon yaratmak için sorunlu bir durum yaratmaktadır. Bilgisayar eğitim programları hazırlanırken, bu psikolojik yasa dikkate alınmalı ve pedagoji açısından bilgisayarda meydana gelen tüm sorunlar dikkate alınırsa, müfredatın öğrenilmesinde motivasyon süreci başarılı olabilir. Öğrencilerin bağımsızlıklarını teşvik ederek ve yaratıcı aktivitelerini artırarak amaçlanan amaca ulaşmak mümkündür. Bilgisayar eğitiminin psikolojik ve pedagojik sorunlarından biri, temel bilinç, hayal, hafıza ve kişiliğin diğer kategorilerle nasıl etkileşime gireceğidir. Birçok okul, tarih dersinde pratik çalışma için gerekli koşullara sahip değildir. Öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz, materyalleri ve teknik tabanı olan okul öğretmenlerinin elektronik versiyonları disk formatında hazırlanır ve dağıtılırsa çok mutlu olurlar. Bu tür derslerin televizyonda yayınlanması, onu almak ve diske yazmak isteyenleri de mümkün kılabilir.[11](İsmayılova B. (2015).

İnformasyon teknolojilerinden tarih öğretim sürecinde kullanımı kendine özgü bir özelliğe sahiptir. Burada bilgisayar sadece öğretmenlerin çalışmasını kolaylaştıran bir araç değildir. Aynı zamanda bir öğrenme nesnesidir. İnformasyon teknolojileri araçlarının engin olanakları, tarih öğretiminde kullanılmasını mümkün kılar. Öğrenciler bilgisayar teknolojisi ile internetten ek bilgi alabilir, evden ayrılmadan kütüphaneleri kullanabilir ve dünyadaki ve ülkedeki tarihi eserlere ve müzelere gidebilirler. Bilgisayar teknolojisi, yazılımı ve kaynakları kullanılarak öğrenilen dersler hakkında ek bilgi toplama, analiz etme, karşılaştırma ve üretme olanağına sahiptir. Modern zamanlarda, televizyon aracılığıyla iki taraflı “açık dersler” yapmak, canlı röportajlar yapmak ve tartışmak faydalı olabilir. Derste verilen cevaplar e-postayla televizyon yayınına gönderilebilir. Modern teknolojilerin uygulanması, dev elektronik kütüphaneler kullanarak tek bir eğitim ortamı yaratarak öğretim kalitesinin geliştirilmesini teşvik etmektedir. Uzaktan eğitimin tanıtımıyla, tarihi mekanları üzerinden canlı mekânlar yayınlamak ve öğrencileri tarihi eserlerle tanıştırmak mümkündür.

Sonuç

Distant eğitimin davametme süreci, eğitimin içeriği ve öğretim sürecinin organize edilmesinin biçimleri devlet eğitim standartlarının, öğretim programlarının taleplerine uygun olarak hazırlanan

somut derslerinde eğitim planları çerçevesinde belirlenmelidir. Ögrencilerin sınıftan sınfa adlaması eğitime mevcut kontroller, sınavların sonuçlarına göre yapılmalıdır; eğitimin sonuçlarına göre yüksek okulu uzaktan eğitim sisteminde bitirmiş mezun tez savunma ettikten sonra ona lisans akademik unvanı ve devlet diploması verile bilir. Azerbaycan'da uzaktan eğitim düzenlenirken eğitim hizmetlerinin bu türünün potansiyel kullanıcıları olan somut sosyal gruplara yönünü dikkate alınmalıdır. Bu gruplara ülkenin eğitim merkezlerinden uzakta bulunan bölgelerde yaşayan en çeşitli yaşlı kişileri; artık eğitim almış ve mesleki hazırlığının seviyesini artırmak isteyen uzmanlar; paralel olarak ikinci eğitim almak isteyen öğrenciler; istihdam hizmetlerinde kayıtlı kişiler; sınır birlikleri sisteminin subayları ve vadeli hizmet geçen askerleri; ülkenin Silahlı Kuvvetlerinde hizmette bulunan kişiler; ixtisasın spesifik özellikleri yüzünden geleneksel eğitim teknolojileri eğitimi alamayan kişiler;geleneksel formlardan da eğitim almak için tıbbi eks göstericileri olan kişiler bu sosyal gruplara ait edilebilir. Yukarıda listelenen tüm sosyal kategorilerin temsilcileri için eğitim almanın en önemli şartları çalışdığı mekandan ayrılmadan eğitim alma imkanı, eğitim hizmetlerinin geleneksel formları ile karşılaştırıldığında, bu hizmetlerin kalitesi ve diğer faktörlerdir. Şu anda ülkenin yüksek okullarının dünya uzaktan eğitim ağlarına katılma, uzaktan eğitim kurslarının ve eğitim ağlarının yeterince genişlemesini sağlamalı olan telekomünikasyon eğitim projelerinin geliştirilmesi meselesi ön plana geçiyor, çünkü eğitim-metodik araçların geliştirilmesi ve kadroların yeniden hazırlanması uzaktan eğitimin daha çok emek maliyetleri ve maddi harcamalar gerektiren cehetidir. Uzaktan eğitimin etkili modeli oluşturulurken çözülmesi önemli konulardan biri de hem öğrencilerin bilgi, beceri ve alışkanlıkları değerlendirilmesine geleneksel yaklaşımlardan, hem de kimliğin identifikasiyasını sağlayan eğitimin kalitesine kontrolün elektronik formlarının tatbıkından ibarettir. Her öğretim yılı sonunda eğitim planının gereklerine uygun olarak tüm konularda nihai yazılı entegre sınav yapılması gerekmektedir. Üniversite uzaktan eğitimi düzenlemek için somut öğretim kurslarının araştırılmasında her öğrenci için eğitim-metodik malzemelerin özel kompleksini tertip etmelidir. Buraya kursun temel konuları üzere derslikler; elektronik ders kursları; metodik tavsiye; denetim ve kurs çalışmalarının, referatların konuları, sorgu edebiyatının listesi ve öğrencinin eğitim sürecinde karşılaşacağı terimlerin qlossarisi, yüksek okulun elektronik kütüphanesinde bulunan edebiyat hakkında bilgiler içerir.

Distant eğitimde öğretim faaliyetinin organize edilmesinin dünya pratiğinde yaygın biçimleri - telekonfranslar, grup halinde diskussiyalar, interaktif eğitim materyalleri ile çalışma teknikleri, kullanılması uygundur. Bir gerçeği de dikkate almak gerekir ki, uzaktan eğitim sisteminde öğretim meşğelelerinin geçirilmesi biçimi tamamen değişiyor: bu durumda aktif ve yoğun meşğelelere, "somut durumun öğrenilmesi" şeklinde yapılan tütoriallara, pratik meşğelelere ve laboratuvar çalışmalarına öncelik verilir. Uzaktan eğitim için öngörülen eğitim materyallerinin şu gereksinimleri karşılaması gerekir: bilgi şeffaflığı, eğitim materyallerinin zorla kabullendirilmemesi, onların kavrayış için basit olması, düzenleme ve referatlaşdırma çalışmalarının kolaylığı, qenaetcilik, ters ilişki kurmak için interaktif imkanların mevcut olması vb. Genel olarak uzaktan eğitim süreci, gerekse her bir eğitim kursu için ilk açıklamalardan başlanmalıtır. Bu sürecde öğrenci öğretmen hakkında bilgi alıyor, eğitim kursunun özeti, amaçları ve görevleri ile tanışıyor, her bir somut kursun araştırılmasında hangi ders kitaplarından ve ek eğitim materyallerinin kullanabileceği, ayrıca mevcut ve nihai kontrolün ne şekilde hayata geçirileceği konusunda bilgi alıyor. Eğitim kursuna ilgili terimlerin qlossarisi eklenmelidir ve qlossaridə bu bilgi alanında kullanılan, öğrenci eğitim kursunu geçerken onun işlemeli olacağı tüm yeni terimlerin anlamı anlatılıyor[2].(Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı, http://www.edu.gov.az). Ülkemizde tüm bilimlerin, özellikle, tarih biliminin uzaktan yönünün

gelişmesi de gecikmeksizin giderilmesi talep edilen birinci derece meseleler kısmına ait edilmelidir."Distant ağ eğitimi sorunu karmaşık niteliktedir: burada psikolojik-pedagojik, sosyolojik ve ekonomik unsurları vardır. Ayrıca, uzaktan eğitimin felsefesi yaratılmadan, bu süreci tam ayrıntılarını hayal etmeden perakende işlevsel elemanların kendi kendine uyumlu çalışmaya başlayacağına ümit etmekle uzaktan eğitimi benimsemek olmaz. Hangi ekipman zorunlu olmasını ve ondan nasıl kullanılacağını; alınan yazılımın gerçek kapasitelerini ve bu yazılımların eğitim kurumunun karşılaştığı yeni meselelerin tam bir bölümünü çözeceğini; eğitim sürecinin her bir katılımcı rolünün neden ibaret olmasını bilmek önemlidir."[1](Ağayev Ə.A.(2006).

Sonuc olarak, Distant Eğitim sisteminin Azerbaycan'da eğitim uygulamalarıyla etkin uygulama yapılabilmesi için şöyle tedbirlerin uygulanması zorunludur: 1) Sosyal siparişi, yani Azerbaycan'da uzaktan eğitime talebi, onun durumunu ve gelişme perspektiflerini öğrenmek; 2) gelişmiş devletlerin uzaktan eğitim sistemlerinin gelişiminin önemli eğilimlerini tespit etmek; 3) uzaktan eğitimin gelişmesi üzere devlet programı oluşturmak; 4) yüksek eğitimin çeşitli seviyeleri için temel eğitim konuları üzere uzaktan eğitimin öğretim metodik, bilimsel metodik ve program-teknik teminatını çalışıp hazırlamak: eğitim sürecinde kullanılan edebiyatın videobankının, CD-bankasının, CD-suretlerinin, uzaktan eğitim teknolojileri bazında öğrenilecek eğitim konuları üzere bilgisayar tester-trenajorları bankasının oluşturulması çalışmalarına başlamak; 5) mesafeden eğitim için kadrolar hazırlamak, onların tekrar hazırlanması ve tazeleme sistemi oluşturmak; 6) uzaktan eğitimin normatif-hukuki, bilgi-analitik ve pazarlama teminatını oluşturmak; 7) uzaktan eğitim sisteminde çalışacak uzmanlar hazırlanmasını sağlamak; 8) ülkede uzaktan eğitim sisteminin gelişmesini sağlayan finans mekanizmalarını belirlemek ve kurumsal-yönetim yapılarını şekillendirmek; 9) hem geleneksel - güncel ve son kontrol mekanizmalarını, hem de uzaktan eğitim sistemi için spesifik elektronik kontrol mekanizmalarını oluşturmak; 10) uzaktan eğitimin bilgi ve eğitim teknolojilerinin gerçekleştirilmesi için iletişim altyapısını geliştirmek; 11) uzaktan eğitim alanında uluslararası işbirliğinin gelişmesini, uluslararası eğitim projelerinde katılımı açmak; 12) ülkemizde eğitimin en iyi gelenekleri, gelişmiş uluslararası deneyim, tarihi-karşılaştırmalı yöntemle en yeni psiko-pedagojik, bilişim, iletişim ve diğer teknolojiler dikkate alınarak hazırlanan karmaşık entegre eğitim programlarından kullanılması yoluyla eğitimin yüksek standartlarını ve kalitesini sağlamak; 13) müdavimlerin kontenjanının spesifikası, onların çözüm sosyal ve eğitim meselelerinin spesifik özellikleri dikkate alınarak uzaktan eğitimin içeriğinin somut ve hedeflenen olması ilkesini gerçekleştirmek; 14) ülkede uzaktan eğitim hakkında olumlu kamuoyu, ayrıca bu sistemin gelişiminde katılma arzusunu bildirmiş kurumlar ve kişiler için elverişli yatırım ortamı yaratmak. Listelenen tedbirlerin uygulanması uzaktan eğitimi modern dönemin sosyal kontekstinə giriş sağlayacaktır.Bu, öncelikli zorunluluk ve Azerbaycan Cumhuriyeti'nin yüksek öğrenim sisteminin modernleştirilmesinin stratejik yönlerinden biridir. Biz bu modern eğitim sisteminin hem genel eğitim okul ağlarında, hem yüksek eğitimin bütün basamaklarında, hem de fiziksel olarak kusurlu bireylerle çalışma prensibinde çok yüksek seviyeye kalkacağına, Azerbaycan eğitim sisteminde önemli role sahip olacağına büyük ümit ediyoruz. "Uzaktan eğitim modern bilgi teknolojileri araçlarını kullanarak yeni öğretim teknolojilerinin uygulamasını gerçekleştiriyor ve eğitimin kalitesini yükseltmek amacı taşıyor. Distant eğitimde elde edilmiş başarılar elbette ki, son aşama olarak kabul edilmemelitir. Onun faaliyet alanını sürekli genişletmek, kalite ve etkiyi yükseltmek esas amaçlardan biritir."[6] (Eroğlu Ə.A.(2006).

2009 yılında Paris'te UNESCO tarafından düzenlenen Dünya Yükseköğretim Konferansı (WCHE - 2009), 100 ülkenin Eğitim Bakanı da dahil olmak üzere 150 ülkeden delegasyonu bir araya getirdi.

Gündemdeki önemli konular arasında 21. yüzyılda yüksek öğrenime yönelik stratejik kalkınma planının belirlenmesi ve eğitimin aydınlanması ile ilgili kalite güvence konularının tartışılması yer alıyordu. Konferans, iyirmi birinci yüzyılda yükseköğretimin aşağıdaki küresel eğilimlere sahip olduğunu belirtiyor: küreselleşme ve eğitimin uluslararasılaştırılması; öğrenci sayısındaki hızlı artış sonucunda yüksek öğretimin toplumlaşması; bilgi tabanlı ekonomi gelişimi nedeniyle yüksek öğrenim ihtiyacında keskin bir artış; bilgi temelli bir topluma olan ihtiyaç; Üniversitelerin toplumdaki rolünü arttırmak; hayat boyu öğrenmenin gerçekleştirilmesi; Modern koşullara göre yeni tip yüksek öğretim kurumları yaratma ihtiyacı; uluslararası düzeyde eğitim kalitesini, akreditasyon ve uzmanlığı arttırmak vb.[8](Əhmədov İ. (2011).

Uzaktan egitim bilgi ve becerilerin artması, değişmesi ve çeşitlenmesi ile çok çeşitli iletişim teknolojilerini eğitim hizmetine sunabilen bir sistemdir. Onlayn eğitimi önemli kılan diğer bir boyut ise, yaşam boyu eğitim felsefesinin yayılmasıdır. Küresel dünyada uzaktan eğitim daha fazla önem arz etmektetir.

Kaynakça

Ağayev Ə.A. (2006). Yeni təlim metod və texnologiyalarından istifadənin nəzəri və praktik məsələləri. // Azərbaycan Respublikasının Təhsil Problemləri İnstitutunun Elmi əsərləri. Bakı: №1. səh. 29-44.

Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı, http:// www.edu.gov.az.

Azərbaycan Respublikasının "Təhsil haqqında" Yeni Qanunu, "Azərbaycan" qaz., 19 iyun 2009

Cəfərov Ş. (2011), "Elektron təlimləndirən sistemlər" layihəsinə həsr olunmuş tədbir keçirilib // "Azərbaycan müəllimi", 23 sentyabr, s.7.

Cəfərov V. (2013), Distant təhsil: Dünyada genişlənən virtual təhsil formasının Azərbaycanda tətbiqi yubanır // "Ekspress", 14 mart. №47, s.9

Eroğlu Ə.A. (2006). Yeni eğitim yöntem ve teknolojilerinden kullanımının teorik ve pratik konuları. // Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Sorunları Enstitüsü Bilimsel eserleri. Bakı: №1. s. 29-44

Əhmədov İ. (2011), Azərbaycanda distant təhsil olsun, yoxsa olmasın? // "Azərbaycan müəllimi",18 mart, s.14-15

Əhmədov İ. (2011). Ali təhsilin İKT əsaslı innovativ inkişafı // "Azərbaycan müəllimi", 11-14 yanvar, s. 13.

Əliyev Ə.Q., Əliyeva V.Ə., Şahverdiyeva R.O., Mikayılov T.M. (2017) "İnformasiya cəmiyyətində məsafədən açıq təhsilin yaranması və inkişafının əsas istiqamətləri" //"Elm və təhsildə informasiya - kommunikasiya texnologiyalarının tətbiqi. II beynəlxalq konfransın məqalələri". I kitab. Bakı, 01-03 noyabr, 2007,s.228

http://unec.edu.az/education/distant-qiyabi-elava-tehsil-merkezi

İsmayılova B. (2015). Təhsilin modernləşməsi, elektron təhsil // "Azərbaycan müəllimi", 17 yanvar, № 02, 12.

Məmmədova Y. (2017), Gələcəyin təhsili – Distant təhsil // "İqtisadiyyat",7-13 dekabr, s.2

Miriyev A. (2015). Distant təhsilə, təhsil forması kimi yox, daha çox təhsil texnologiyası kimi baxılır // "Palitra", 12 avqust, s.11

Nadirov İ. (2011), İlk peşə-ixtisas təhsilində distant təhsilin rolu və imkanları // "Azərbaycan müəllimi", 22 aprel, s.16.

Seyid S. (2014), Distant təhsil: tarixi təcrübə, vəzifələr, perspektivlər // "Kaspi", 12 fevral, s.15

Seyidzadə E. (2007). Kompüterlərin təlim prosesinə daxil edilməsinin elmi-metodiki, psixoloji-pedaqoji əsasları.// "Elm və təhsildə informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının tətbiqi. II beynəlxalq konfransın məqalələri", I kitab. Bakı, 01-03 noyabr. s.251-257

Surə S. (2014), Azərbaycanda distant təhsil: vəzifələr və perspektivlər // "Azərbaycan müəllimi", 24 yanvar, s.6

Surə S. (2013), Distant təhsilin tarixi, // "Azərbaycan müəllim", 13 dekabr, s.7

Г. К. Селевко. (2000), Технологические подход к образовании., Москва.

LİSE TARİH ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMI GELİŞTİRME SÜRECİ VE GÜNCELLENEN ÖĞRETİM PROGRAMINA DAİR GÖRÜŞLERİ

Dr.Öğr. Üyesi İbrahim TURAN

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye

Öğretim programının kapsamı, içerik belirleme, öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımı, geliştirme sürecinde uygulanacak model ve sürece dâhil olacak kişiler birçok ülkede tartışılmış ve bunun sonucunda ortaya çok farklı yaklaşımlar çıkmıştır. Benimsenen yaklaşım ve modeller farklı olmakla beraber öğretmenlerin program geliştirme sürecinde etkin rol oynaması gereği her toplumda kabul edilmektedir. Hatta bazı ülkeler çerçeve program anlayışını benimseyerek içeriğin belirlenmesi ve bizdeki anlamda öğretim programının ortaya çıkarılması görevini tamamen öğretmenlere bırakmaktadır. Bu araştırmanın amacı lise tarih öğretmenlerinin Türkiye'de öğretim programı geliştirme sürecine, süreçteki öğretmen rolüne ve güncellenen öğretim programlarına dair görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modelinin uygulandığı bu araştırmada 2017-2018 öğretim yılında İstanbul ilinde Tarih 9 dersini vermekte olan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma kapsamında İstanbul'daki 14 ilçede bulunan 22 lisede görev yapan 22 öğretmene araştırmanın 4 alt boyutunu kapsayan 9 açık uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar betimsel analize tabi tutularak katılımcıların; öğretmenlerin program geliştirme sürecindeki katkısı, güncellenen programlara dair tutumları, tarih öğretim programında benimsenmesi gereken yaklaşım ve öğretim programının kapsamına dair görüşleri ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yarıdan azı taslak program hakkında görüş bildirmiştir, öğretmenlerin büyük çoğunluğu program hakkındaki görüşlerinin dikkate alınmadığını düşünmektedir. Katılımcılar güncellenen program ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşler belirtmekle birlikte olumsuz görüşler daha ağırlıktadır. Olumlu görüşler büyük oranda içeriğin azaltılması üzerinde yoğunlaşırken, olumsuz görüşler ise genelde tematik yaklaşım kazanımlarda toplanmıştır. Katılımcı öğretmenler kronolojik yaklaşımı desteklemekte bunun öğrenciler için daha kolay ve anlaşılır olduğunu düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarih Öğretmeni, Öğretim Programı, Program Geliştirme Süreci, Tematik Yaklaşım, Çerçeve Program

VIEWS OF HIGH SCHOOL HISTORY TEACHERS ON THE CURRICULUM DEVELOPMENT PROCESS AND THE UPDATED CURRICULUM

The scope of the curriculum, content setting, teaching methods and measurement-evaluation approach, development model and the question of who should be involved in the process have been discussed in many countries and different approaches have emerged as a result. Although the approach and models adopted are different, it is accepted in every society that teachers should play a major and active role in program development process. Some countries even leave the task of identifying the content of the framework program and the task of finalizing the curriculum in our sense. The aim of this study is to determine high school history teachers' views on curriculum development process in Turkey, the role of teachers in the process and on the updated curriculum. In this research, which applied cross-sectional screening model of qualitative research methods, the opinions of teachers who were giving History 9 courses in Istanbul province in 2017-2018 academic year were consulted. Within the scope of the research, a questionnaire consisting of 9 open ended questions covering 4 sub-dimensions was applied to 22 teachers who worked in 22 high schools in 14 districts of Istanbul. Responses given to the open-ended questions by the teachers participating in the research were subjected to descriptive analysis to reveal teachers' contributions in the program development process, attitudes to updated programs, the approach to be adopted in the history teaching program, and the views on the scope of the teaching program. According to research findings, less than half of the teachers reported opinions about the draft program, and the majority of the teachers think that their views about the program are not taken into consideration. Participants express positive and negative opinions about the updated program, but they have been given more negative opinions than positive. While positive opinions concentrated on reducing content negative opinions were generally gathered in the attainment of thematic approach. Participating teachers support the chronological approach in program development because they think this approach makes it easier for students to understand history.

Keywords: History Teacher, Curriculum, Curriculum Development Process, Thematic Approach, Curriculum Framework

Giriş

Öğretim programları; eğitim bilimleri ve gelişim psikolojisi veya gelişim biyolojisi alanlarındaki önemli bulgular, eğitimin genel hedeflerinde veya toplumsal kalkınma modelindeki değişim ya da uluslararası anlaşmalara uyum çerçevesinde belirli aralıklarla güncellenir. 1924-2017 yılları arasında ülkemizde 15 ayrı tarih müfredatı ve öğretim programı yayımlanmış (Şimşek ve Alaslan, 2017) yani tarih öğretim programları ara sıra yapılan küçük düzeltmeler haricinde ortalama 6-7 yılda bir güncellenmiştir. Bu değiştirilme sıklığı nedeniyle Türkiye'de öğretim programlarının çok sık değiştirildiği, belli bir sistem ve düzene sahip olmadığı daha çok yapboza benzediği yönünde eleştiriler hayli yağındır (Çırak-Kurt, 2017, 636). Kaldı ki yapılan bu güncellemelerin tamamının iddia edildiği gibi köklü ve çığır açıcı olduğunu söylemek yanlış olur çünkü adı geçen programlar esasında birçok yönden selefini tekrar eder.

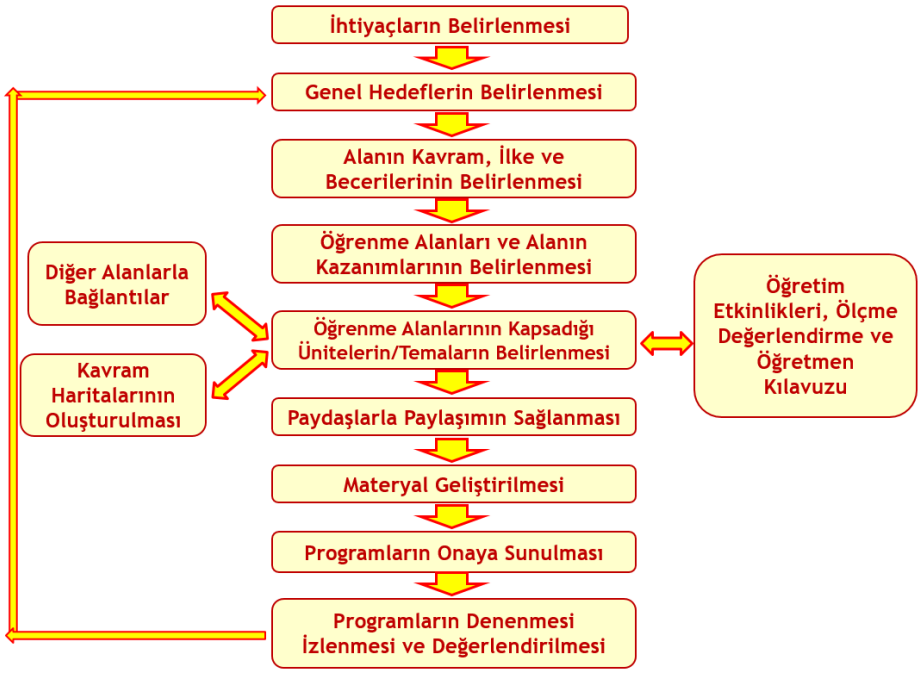
Son olarak 2007 yılında hazırlanan ve 2009 yılında kısmi olarak güncellenen lise tarih öğretim programını güncellemek amacıyla MEB tarafından 2015 yılında bir çalışma başlatılmış ve bu çalışma sonucunda ortaya çıkan program 2017 yılında yayımlanmıştır. MEB bu yenileme çalışmasının gerekçesini; kalkınma planları ile 64 ve 65. hükümetlerin eylem planlarına uyum, uluslararası sınavlarda (PISA) elde edilen sonuçlar, farklı ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanan raporlar ile mevcut programın öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmelere uyumsuzluğu olarak belirtmiştir (TTKB, 2017). Bu güncellemede özellikle tarih öğretmenlerinden gelen öğretim programlarının akademik bilgi bakımından aşırı yoğun oluşu, süre yetersizliği, eğitimin bilgi aktarımı ile sınırlı kalışı şeklindeki itiraz ve şikâyetlere cevap verme amacı da etkili olmuştur (OÖGM, 2017).

2017 tarih öğretim programı birçok araştırmacı ve kurum tarafından değerlendirilmiştir (Şimşek, 2017; Baykal, 2017; Yıldırım 2017; Güllü, 2017; Coşkun, 2017). Yapılan bu değerlendirmelerde tarih öğretim programının seleflerinde olduğu gibi bilgi ve değer aktarımını, siyasi-askeri tarihi ve Türk (özellikle Osmanlı) tarihini merkeze aldığı, içerik açısından yoğun olduğu, karmaşık ve anlaşılmaz olduğu şeklindeki eleştirilerin devam ettiğini görmekteyiz. Bu eleştiriler arasında belki de en hazini son otuz yılda Türkiye'de tarih eğitimi alanında elde edilen bilgi birikiminin öğretim programına yansıtılamaması (Şimşek, 2017) ve net bir vizyonu ve felsefesi olmayışıdır (Şimşek, 2017; Çoşkun, 2017). Şimşek'in (2017) ifadesiyle Türkiye'de hala "düşünme becerileri ve değerler merkezinde bir tarih eğitimi mi; yoksa hamasetten bir ölçüde uzaklaşılmış olmasına karşın fazlaca olgusal ve yorumsal ayrıntıcılığa boğulmuş" bir tarih eğitimi mi yapılacağı konusunda net bir karar verilmemiştir. Bu karasızlık bizi aslında birbirine zıt iki modeli aynı anda uygulamaya çalışmak gibi garip bir duruma düşürmekte bunun sonucunda bölümleri arasında uyum olmayan, sanki iki farklı kalemden çıkan (Güllü, 2017), oldukça muhteviyatlı bir program ortaya çıkmaktadır. Biriktirme hastalığımız bizi her olayı her detayı bir sonraki nesile aktarmaya çalışan, ancak tüm bu emeğinin karşısında ya hiç bir şey öğrenemeyen ya da daha kötüsü tarihten nefret nesiller bulan öğreticilere dönüştürmektedir.

Kararsız kaldığımız veya kafa karışıklığı yaşadığımız bir başka husus ise "müfredat" ve "öğretim programı" kavramlarından hangisinin kullanılacağıdır. Öncelikle bu ikisi arasındaki tercihin sadece kavramsal olmadığını belirtmek gerekir. Çünkü bu kavramlar iki farklı yaklaşımını ifade eder. Dolayısıyla bu hususta yapılan hata sadece bir "ağız alışkanlığını" değil yukarıda bahsettiğimiz sistemsizliği veya sistem konusunda kararsızlığı ifade eder. Bunun sonucunda gerek öğretim programı

metninde gerekse MEB'in yayınlarında bu iki kavramın bir arada birbirinin yerine kullanıldığını görmekteyiz.

Öğretim programının geliştirme sürecinde uygulanacak model ve sürece dâhil olacak kişiler birçok ülkede tartışılmış ve bunun sonucunda ortaya çok farklı yaklaşımlar çıkmıştır. Ülkemizde öğretim programı geliştirme sürecinde genelde Taba-Tyler modelinden etkilenildiği söylense de bu model sıkı sıkıya tabip edilmemektedir. MEB tarafından en son 2004 yılında güncellenen program geliştirme modeli birçok açıdan Taba-Tyler modelinden ayrılan kendi şahsına münhasır bir modeldir (Şekil 1). 2005, 2007 ve son olarak da 2017 öğretim programı güncellemeleri resmiyette 2004 yılında hazırlanan "MEB Program Geliştirme Modeline" sadık kalınarak gerçekleştirilmiştir. Ancak uygulamaya bakıldığında bu modelin bazı basamaklarının uygulanmadığı bazı basamakların ise yeterince veya doğru şekilde yerine getirilmediği yani sistemsizliğin bu alanda da devam ettiği görülmektedir.



Şekil 1. 2004 Tarihli Yeni Program Geliştirme Modeli (MEB, 2004, 736)

Dünyada öğretim programı geliştirme sürecinde benimsenen yaklaşım ve modeller farklı olmakla beraber öğretmenlerin program geliştirme sürecinde etkin rol oynaması gereği her toplumda kabul edilmektedir. Hatta bazı ülkeler çerçeve program anlayışını benimseyerek içeriğin belirlenmesi ve bizdeki anlamda öğretim programının ortaya çıkarılması görevini tamamen öğretmenlere bırakmaktadır. Bir öğretim programı temelde dört soruya cevap aramaya çalışır: 1) Ne öğretilecek? (Bilgi, beceri, değer), 2- Nasıl öğretilecek? (Pedagoji), 3- Eşgüdüm nasıl sağlanacak? (Sosyal Bilgiler – Tarih veya Coğrafya – Tarih gibi) ve 4- Nasıl ölçülecek? (Ölçme-değerlendirme). Bu dört sorunun doğru cevaplanması konunu teorik uzmanları (akademisyenler) ile pratik uzmanları olan öğretmenlerin birlikte çalışmasını gerektirir. Dolayısıyla öğretmenler program geliştirme ve değerlendirme süreçlerinin aktif katılımcıları olmalıdır. Ancak Türkiye'de öğretmenlerin bu sürece yeterinde dahil olmadığı, proje geliştirme ekibinde yeterince temsil edilmediği, programın bizzat uygulayıcısı olarak ortaya koydukları eleştirilerin yeterinde dikkate alınmadığı görülmektedir.

Yöntem

Lise tarih öğretmenlerinin Türkiye'de öğretim programı geliştirme sürecine, süreçteki öğretmen rolüne ve güncellenen öğretim programlarına dair görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama, zaman içinde belli bir noktadaki evreni tanımlamak, açıklamak veya sonuç çıkarmak için uygulanan bir model olarak tanımlanabilir. Bu nedenle kesitsel tarama elde edilen sonuçlar araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubuna ve zamana özgüdür (Sesay, 2012, 43). Araştırma evrenini 2017-2018 öğretim yılında İstanbul ilinde Tarih 9 dersini vermekte olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise gönderilen anketlere geri dönüt veren 22 tarih öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma için gerekli veri 4 alt boyutunu kapsayan 9 açık uçlu sorudan oluşan anket kullanılarak elde edilmiştir. 2017-2018 öğretim yılı, Bahar yarıyılında, İstanbul ilinde bulunan 90'ı aşkın okula veri toplama aracı gönderilmiş ve bunların 22'si geri dönmüştür. Araştırmaya katılan 22 öğretmen İstanbul'daki 14 ilçede bulunan 22 lisede görev yapmaktadır.

Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak katılımcıların;

1. Öğretmenlerin program geliştirme sürecindeki katkısı,
2. Güncellenen programlara dair tutumları,
3. Tarih öğretim programında benimsenmesi gereken yaklaşım
4. Öğretim programının kapsamına dair görüşleri ortaya konulmuştur.

Bulgular

1. Demografik Bulgular

Araştırmaya İstanbul'daki 14 ilçede yer alan 21 farklı lisede görev yapan 22 öğretmen katılmıştır (Tablo 1). Araştırmaya katılan öğretmenlerin 12'si Anadolu Lisesinde (AL), 5'i Mesleki Teknik Anadolu Lisesinde (MTAL), 3'ü Anadolu İmam Hatip Lisesinde (AİHL), 1'i Güzel Sanatlar Lisesinde (GSL), 1'i Anadolu Sağlık Meslek Lisesinde (ASML) ve 1'i Uluslararası İmam Hatip Lisesinde (UAİHL) görev yapmaktadır. Katılımcıların mesleki deneyimlerine bakıldığında geniş aralıklı (1-24 yıl) bir katılıcı profili oluştuğu ve bunlar arasında 11 yıl ve üzeri deneyime sahip olanların çoğunlukta olduğu (f=18) görülmektedir (Tablo 1). Lisans eğitimlerine bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun (f=15) Fen-Edebiyat fakültesi mezunu, 7'sinin ise eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 1 Katılımcıların Çalıştığı İlçe, Lise Türü, Deneyim ve Lisans Eğitim Durumu

Öğretmen	**İlçe**	**Lise Türü**	**Mesleki Deneyim (Yıl)**	**Lisans Eğitimi**
TÖ1	Avcılar	AL	17	Eğitim Fakültesi
TÖ2		AL	24	Eğitim Fakültesi
TÖ3	Bağcılar	MTAL	20	Eğitim Fakültesi
TÖ4		AL	17	Fen-Edebiyat Fakültesi
TÖ5		MTAL	1	Fen-Edebiyat Fakültesi
TÖ6	Bahçelievler	AİHL	24	Edebiyat Fakültesi
TÖ7	Bakırköy	MTAL	18	Fen-Edebiyat Fakültesi
TÖ8	Başakşehir	GSL	22	Eğitim Fakültesi
TÖ9	Büyükçekmece	AL	24	Eğitim Fakültesi
TÖ10	Fatih	AL	8	Fen-Edebiyat Fakültesi
TÖ11		UAİHL	20	Edebiyat Fakültesi
TÖ12		AL	20	Edebiyat Fakültesi
TÖ13	Kadıköy	AL	14	Edebiyat Fakültesi
TÖ14	Kâğıthane	AL	14	Edebiyat Fakültesi
TÖ15	Küçükçekmece	AL	10	Edebiyat Fakültesi
TÖ16			14	Edebiyat Fakültesi
TÖ17	Kartal	AL	24	Eğitim Fakültesi
TÖ18	Şişli	MTAL	18	Edebiyat Fakültesi
TÖ19		AL	6	Edebiyat Fakültesi
TÖ20	Ümraniye	AİHL	11	Fen-Edebiyat Fakültesi
TÖ21	Üsküdar	MTAL	23	Edebiyat Fakültesi
TÖ22		ASML	22	Eğitim Fakültesi

2. Öğretmenlerin Program Geliştirme Sürecindeki Katkısına Dair Bulgular

Katılımcılardan 9'u askı sürecinde güncellenen tarih öğretim programları hakkında görüş bildirmiş, 9'u görüş bildirmemiş (Tablo 2), 3 katılımcı ise bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğretmenlerin görüş bildirme durumlarında mesleki deneyim veya mezun olunan fakülte türünün bir etkisi görünmemektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (16) program geliştirme sürecinde öğretmen

görüşlerinin dikkate alınmadığını düşünmekte iken sadece 4'ü öğretmen görüşleri veya zümre tutanaklarının dikkate alındığını düşünmektedir. Yine bu düşüncede katılımcıların mesleki deneyim veya mezun olunan fakülte türünün bir etkisi görünmemektedir.

Tablo 2 Öğretmenlerin Program Hakkında Görüş Bildirme Durumu ve Sürece İlişkin Düşünceleri

Katılımcı	**Lise Türü**	**Mesleki Deneyim**	**Lisans Eğitimi**	**Görüş Bildirme Durumu**		**Öğretmen Görüşleri Dikkate Alınıyor mu?**	
				Evet	**Hayır**	**Evet**	**Hayır**
TÖ1	AL	17	Eğitim	X			X
TÖ2	AL	24	Eğitim		X		X
TÖ3	MTAL	20	Eğitim		X	X	
TÖ4	AL	17	Fen-Ede.				
TÖ5	MTAL	1	Fen-Ede.		X		X
TÖ6	AİHL	24	Edebiyat	X			X
TÖ7	MTAL	18	Fen-Ede.	X			X
TÖ8	GSL	22	Eğitim		X	X	
TÖ9	AL	24	Eğitim	X		X	
TÖ10	AL	8	Fen-Ede.				X
TÖ11	UAİHL	20	Edebiyat	X			X
TÖ12	AL	20	Edebiyat		X		X
TÖ13	AL	14	Edebiyat	X			
TÖ14	AL	14	Edebiyat		X		X
TÖ15	AL	10	Edebiyat		X		X
TÖ16		14	Edebiyat		X		X
TÖ17	AL	24	Eğitim	X			X
TÖ18	MTAL	18	Edebiyat				X
TÖ19	AL	6	Edebiyat	X		X	
TÖ20	AİHL	11	Fen-Ede	X			X
TÖ21	MTAL	23	Edebiyat				X
TÖ22	ASML	22	Eğitim		X		X
Toplam				**9**	**9**	**4**	**16**

Öğretmenlerin bu soruyu cevaplarken kullandıkları ifadelere bakıldığında "… biz öğretmenlere sormadıkları kesin" (TÖ7), "… bu konuda öğretmenlere sıra gelmiyor" (TÖ21) .. "… eğer bize sorularak yapılsaydı her şey çok farklı olurdu" (TÖ15), "… en azından kitabın dili ve konu içerikleri daha anlaşılır olurdu" (TÖ16), "programlar her değiştiğinde bir öncekini aratıyor" (TÖ4), "Dikkate alınması için özellikle sosyal medyada farkındalık oluşturmak gerekiyor. Resmi olarak istenen görüşlerimiz dikkate alınmadı" (TÖ7) öğretmenlerin süreç hakkında hayli olumsuz görüşlere sahip olduğu, kendilerinin sürecin dışında tutulduğunu düşündükleri görülmektedir.

3. Öğretmenlerin Güncellenen Tarih Öğretim Programlarına Dair Görüşleri

Katılımcı 22 öğretmenden 17'si yeni tarih öğretim programında olumlu bulduğu en azından bir değişiklikten bahsetmişken bu öğretmenlerin neredeyse tamamı (f=21) güncellenen program ile ilgili hoşuna gitmeyen, hatalı bulduğu bir durumu dile getirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin yeni tarih öğretim programına dair olumlu görüşleri şunlardır:

- İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin 12. Sınıfa alınması. "Sınava hazırlık yapan öğrenciler bu konuları aynı zamanda sıcağı sıcağına derste görecekler" (TÖ1),
- Konuların genel başlıklar altında toplanması (TÖ2),
- Lise 2 Tarih dersinin yoğun müfredatının azaltılması (TÖ4),
- Kültür konularına daha geniş yer verilmesi (TÖ6),
- Değerler eğitimi. "Küresel bir dünyada iyi birer vatandaş olmayı beceren bireyler yetiştirmeyi amaçladığı belirtiliyor ve demokrasi, eşiklik, adalet, sevgi, saygı, hoşgörü, açık fikirlilik, sorgulama ve keşfetmeyi önemseme, önyargılı olmama gibi değerler ön plana çıkarılıyor" (TÖ7)
- Osmanlı tarihi dersinin 2 sınıfa dağıtılmış olması. "Eski programda müfredatı zorlanarak bitirsek de öğrencilerin istenilen kazanımları elde ettiğini düşünmüyorum" (TÖ8),
- 9. Sınıf müfredatının azaltılması (TÖ9, TÖ10, TÖ19). "Selçuklu bir sonraki sınıfa bıraktıkları için süre açısından avantaj sağlanmıştır" (TÖ10), "Bu şekilde konular yetiştirilebilir hale gelmiş" (TÖ9),
- İçeriğin basitleştirilip gereksiz detaylardan arındırılması (TÖ13, TÖ16, TÖ17). "Daha özet ancak anlaşılır olmuş" (TÖ13),
- Tematik yapılandırma (TÖ14, TÖ21),
- Lise 1 konu format değişikliği, daha bütünlüklü hale getirilmesi (TÖ18),
- Yakın tarihe daha çok yer verilmesi (TÖ20),
- Kavram eksenli öğrenmeye önem verilmesi (TÖ22),

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yeni tarih öğretim programında tespit ettikleri olumsuz durumlar ise şunlardır:

- İlkçağ uygarlıkları konularına çok fazla zaman ayrılması (TÖ1, TÖ11),
- İslam tarihi konularına yeterli zaman ayrılmaması (TÖ1),
- Çok fazla örnek olay çalışması yapılması (TÖ1),
- Tarih derslerinin teorikten çıkarılmaması, öğrencilerin aktif hale getirilememesi (TÖ1, TÖ14),
- Programın içinin boşaltılması (TÖ2),
- Temellendirmenin iyi yapılamaması (TÖ2, TÖ11),
- Gereksiz tekrarlar yapılması (TÖ2),
- TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin 11. Sınıftan 12. Sınıfa eklenmesi (TÖ4),
- TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konu içeriğine Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi konularının eklenmesi (TÖ4),
- Tarih 9. dersinin çok akademik kavramlar içermesi (TÖ4),
- Tematik yapılandırma (TÖ4, TÖ11, TÖ21). "Tematik olduğu için öğrenci konuları kafasında toparlayamıyor. Konularda belli bir sistematik yok. Çocuk ne işlediğini anlamıyor. Konunun bir ağacın kökü, gövdesi, dalları, yaprakları şeklinde ilerlemesi gerek ama biz bir konuda farklı farklı ağaçların yaprağından, kökünden, dalından bahsediyoruz" (TÖ21),
- Sistemsizlik (TÖ16). "Konuları tematik yapmaya çalıştıkları halde pek olmamış. Kronolojik de sayılmaz" (TÖ16),
- Programda yer alan analiz ve sentez basamaklarında bulunan kazanımların öğrencilere aktarımının zor olması (TÖ5),
- "Yüzyıl" ve "çağ" gibi ayrımlar kaldırılması, yerine "Kadim Dünya" ayrımının getirilmesi (TÖ7),
- Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersinin zorunlu dersler arasına alınmaması (TÖ8. "Öğrencilerin özellikle 2. sınıfta zorunlu olarak bu dersi almaları günümüz olaylarını anlamada daha yararlı olacağını düşünüyorum. Böylece tarih dersinin (günü anlama) amacı da gerçekleşmiş olacaktır" (TÖ8),
- Kazanımları açık ve sade yazılamaması (TÖ9),
- Çok fazla tekrara yer verilmesi (TÖ9),
- Bazı kazanımları ölçmenin zorluğu (TÖ9),
- Tarihin tek bir bakış açısı (Türk-İslam Sentezi) ile ele alınması (TÖ10),

Araştırmaya katılan öğretmenlere "Bu programı siz geliştirseydiniz programda neleri değiştirdiniz?" sorusu yöneltilerek öğretmenlerden güncel tarih öğretim programının geliştirilmesi veya ileride yapılacak öğretim programlarında dikkat edilmesi gereken hususlar hakkında görüş alınmıştır. Katılımcı öğretmenler lise tarih öğretim programının geliştirilmesi için şu önerileri dile getirmişlerdir:

- Tarih derslerini teorikten kurtarmak (TÖ1, TÖ7). "Teorikten pratiğe gidilmeli" (TÖ1), "Her sınıf için mutlaka gezi planlardım" (TÖ7),
- İçeriği azalmak. "Osmanlı tarihinde bütün savaşların anlatılmasını gereksiz görüyorum. Onun yerine savaşların ortak nedenleri ve genel sonuçlarını vermenin yeterli olduğunu düşünüyorum" (TÖ8),
- Senkronik (eşzamanlı) program (Türk Tarihi, Avrupa ve Dünya tarihi olaylarıyla birlikte verilmeli) (TÖ2, TÖ8)
- Hoşgörü, eşitlik, laiklik, demokrasi gibi evrensel değerleri geliştiren bir tarih öğretimi (TÖ2),
- Kronolojik yapılandırma (TÖ4, TÖ10, TÖ15, TÖ17, TÖ20, TÖ21),
- Sadeleştirme, basit ve anlaşılır hale getirme (TÖ4),
- Net, sade, anlaşılır kazanımlar (TÖ9),
- Ezber de olsa temel bilgileri ihmal etmemek (TÖ11). "Bu "ezbercilikten kurtarma" olayı hem yanlış anlaşıldı ham de abartıldı gibime geliyor" (TÖ11).
- TC inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin haftalık ders saatinin arttırılması (TÖ15). "Konular arttırıldı ama süre aynı kaldı. 2 saatlik ders kimseye, konulara yetmiyor" (TÖ15),
- Tarih 9, 2. Üniteyi yeniden düzenlemek (TÖ16, TÖ17) ,
- Öğretici değil öğretmen kavramını kullanmak (TÖ20),
- İç Asya ya da Avrasya değil eskiden olduğu gibi Orta Asya kavramını kullanmak (TÖ20),
- Programı ters kronoloji ile oluşturmak (TÖ22).

4. Öğretmenlerin Tarih Öğretim Programında Benimsenmesi Gereken Yaklaşıma Dair Görüşleri

Araştırmaya katılan 22 öğretmenden 11'i kronolojik yaklaşımın daha uygun olduğu görüşüne sahipken, 10'u tematik ve kronolojik yaklaşımın farklı konularda, her ikisinin de avantajlı yanları ön plana çıkarılarak birlikte kullanılabileceğini savunmuşlardır. Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinden sadece biri tematik yaklaşımdan yana görüş bildirmiştir. Kronolojik yaklaşımını savunan öğretmenler buna gerekçe olarak öğretmenler kronoljik yaklaşımın daha faydalı olacağı (TÖ3), öğrencilerin algısına daha iyi hitap edeceği (TÖ5), öğrenmeyi kolaylaştırdığı (TÖ8), belli bir düzeni olduğu için daha akılda kalıcı olduğu (TÖ15), tekrar tekrar aynı devleti işlemenin öğrencilerin kafasını karıştırdığı (TÖ8), öğrencilerin kronolojik yaklaşıma alışık olarak yetiştiği (TÖ17) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Kronolojik ve tematik yaklaşımın birlikte kullanılması gerektiğini savunan öğretmenler ise bu iki yaklaşımın "birbirinin yerine konulabilecek değerler olmadığı" (TÖ2), bu iki yaklaşımın çatışmasının gerekmediği (TÖ7), bu iki yöntemin farklı şekillerde bir arada kullanılabileceği böylece öğrencinin her ikisinin güçlü yönlerinden yararlanabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

5. Öğretmenlerin Tarih Öğretim Programının Kapsamına/Çerçeve Program Usulüne Dair Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 11'i çerçeve program yaklaşımının Türkiye'de uygulanamayacağını belirtmişlerdir. Bunun için üniversiteye girişte uygulanan sınav sistemi, birlik, bütünlüğe olumsuz etkiler, denetim ve kontrol sağlanmasının güçlüğü gibi gerekçeler ortaya sürmüşlerdir. 7 öğretmen ise bu sistemin uygulanabileceğini belirtmiş ve gerekçe olarak farklı okul türleri ve öğrenci seviyesine göre program hazırlanabileceği, programın doğrudan konunun uzmanı ve muhatabı öğretmenler tarafından geliştirilebileceği, öğretmen özgürlüğü ve öğrenciye uygunluk konularını öne sürmüşlerdir. 4 öğretmen ise bu yaklaşımı benimsemekle birlikte günümüz Türkiye koşullarında uygulanamayacağını belirtmiştir.

Bu konuda öğretmenler görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

"Kesinlikle uygulanabilir. Uzak hedef, amaç, kapsam oluşturulmalı, verilecek kazanımlar belirlenmeli gerisi kurumlara bırakılmalıdır" (TÖ1).

"Bizim ülkemizde uygulanmasının zor olduğunu düşünüyorum. Liseye, Üniversiteye girişlerde uygulanan sınav sistemlerinin temelinde nüfus potansiyelinin fazlalığı olduğunu düşünüyorum. Sınav kazanma telaşı oldukça yani eleme fikri az bilgiyle olmayacaktır" (TÖ7).

"Düşünce olarak güzel iki farklı okul türünde görev yapmaktayım bana bu yetkiyi verselerdi farklı programlar uygulardım. Türkiye'de olması zor sonuç olarak öğrencilerin hepsini üniversite için aynı sınav sorularıyla muhatap bırakıyoruz" (TÖ8).

"Mevcut Türkiye şartlarında tehlikeli olabilir. Din, dil, inanç gibi konularda ayrıştırmalara sebep olabilir. Birlik, beraberliği sağlaması açısından Merkezi sistem uygulanabilir. Sosyal bilimlerde özellikle tarihte bu çok zor olabilir" (TÖ10).

"Uygulansa çok güzel olur. Dersi anlatan, içeriği bilen kişilerin programı yapması iyi olur" (TÖ14).

Sonuç

2017 yılında yayımlanan ve 2018 yılı başında güncellenen lise tarih öğretim programlarına dair görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmaya katılan öğretmenler güncellenen program ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşler belirtmekle birlikte olumsuz görüşler daha ağırlıktadır. Olumlu görüşler büyük oranda içeriğin azaltılması üzerinde yoğunlaşırken, olumsuz görüşler ise genelde tematik yaklaşım ve kazanımlarda toplanmıştır. Tarih öğretmenleri genelde kronolojik yaklaşımı desteklemekte bunun öğrenciler için daha kolay ve anlaşılır olduğunu düşünmektedir.

Araştırmanın Türkiye'de program geliştirme süreci ve süreçteki öğretmen rolüne dair boyutuna bakıldığında öğretmenlerin öğretim programı geliştirme sürecine katkı düzeyleri beklenilenin altındadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan azı program geliştirme sürecine program hakkında görüş bildirerek aktif olarak katılmışlardır. Katılımcıların büyük çoğunluğu program geliştirme sürecinde öğretmen etkisinin azlığını dile getirmişlerdir. Bu durumun nedeni olarak akla gelen ilk cevap bazı katılımcıların da belirttiği gibi öğretmen görüşlerinin dikkate alınmadığı düşüncesi olabilir. Ancak öğretmenlere kendilerinin program geliştirme sürecinde daha aktif bir rol üstlenebileceği program geliştirme modeli önerildiğinde birçok öğretmenin isteksiz cevap vermesi öğretmenlerin aslında bu süreçte aktif rol almak istemediğini göstermektedir.

Katılımcılara öğretmenlerin program geliştirme sürecinde doğrudan ve aktif olarak rol aldığı çerçeve program modelinin ülkemizde uygulanıp uygulanamayacağı sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerden bazıları ülkemizde uygulanan merkezi programın her okul türüne uygun olmadığını belirtmekle birlikte genelde çerçeve program yaklaşımına karşı çıkmışlar bu yaklaşımın (özellikle merkezi sınavlar nedeniyle) Türkiye koşullarında uygulanamayacağını belirtmişlerdir.

Bu araştırma sadece öğretim programı kapsadığı halde bazı öğretmenler yaptıkları değerlendirmeleri öğretim programının kendisinden ziyade büyük oranda Tarih 9 ders kitabına baz alarak yaptıkları anlaşılmaktadır. Programla ilgili değerlendirmelerinde aslında ders kitabında yer alan başlıklar, cümle uzunlukları, ünite sonu soruları, görseller, haritalar, dilin ağırlığından bahsetmeleri hayli manidardır. Yine bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yani 2018 tarih öğretim programı yayınlandıktan birkaç ay sonra gerçekleştirildiği halde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu 2017 programında yer alan ancak 2018 programında değiştirilen hususlar konusunda eleştiriler getirmişlerdir. Bu durum öğretmenlerimizin öğretim programında meydana gelen değişiklikleri yakından takip etmediğini göstermektedir.

Kaynakça

Baykal, A. (2017). *2017 lise tarih 9-11 müfredat taslağı*. Erişim: 10.07.2018, https://www.academia.edu/31037422/2017_Lise_Tarih_9_11_M%C3%BCfredat_Tasla%C4%9F%C4%B1

Coşkun, Y. D. (2017). *Öğretim programları arka plan raporu*. Erişim: 03.07.2018, http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Ogretim_Programlari_Arka_Plan_Raporu.pdf

Çırak Kurt, S. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin "öğretim programı" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 31, ss. 631-641.

Güllü, F. (2017). Yeni tarih müfredatı üzerine bir değerlendirme. Toplumsal Tarih Dergisi, Şubat 2017.

MEB (2004). Yeni Program Geliştirme Modeli. *Tebliğler Dergisi*, Ağustos 2004-2563, s. 736.

Sesay, A. A. (2012). *Educational research: a beginner's guide*. Bloomington: Xlibris.

Şimşek, A. (2017). 2017 taslak tarih 9-10-11, Türk kültür ve medeniyet tarihi öğretim programı eleştirisi. Turkish History Education Journal, Spring 2017, 6(1), ss. 140-162.

Şimşek, A. ve Alaslan F. (2017). Türkiye'de tarih öğretim programları (müfredat) üzerine yapılmış çalışmalara genel bir bakış. İ. Demircioğlu ve E. Demircioğlu (Ed.) *Türkiye'de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı*. Ankara: Pegem, ss. 291-306.

OOGM (2017). *9-11 Tarih dersi öğretim programı tanıtım semineri*. Erişim: 01.07.2018, https://can.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/29151922_Tarih_Dersi_YYretim_ProgramY_TanYtYm_Sunusu.pptx

TTKB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Erişim: 01.07.2018, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf

Yıldırım, T. (2017). 2007 ve 2017 tarih dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 19, Sayı 1, ss. 994-1019.

4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YEREL TARİH ÇALIŞMALARI VE YEREL TARİH SERGİSİ

Doç. Dr. Fatma ÜNAL[a]

Seda GÜNEŞ[b]

Çağrınur SAĞ[c]

[a,b,c]Bartın Üniversitesi, Türkiye

Özet

Tarih eğitimi, bireylerin bakış açılarını genişleterek, geçmişte yaşamış insanların neyi niçin yaptıklarını anlamalarına, bugünü daha iyi anlayıp gelecekte olacaklar için tecrübe sahibi olmalarına olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda yerel tarih konusu da oldukça önem arz etmekte ve ilkokul 4.sınıf sosyal bilgiler dersi içerisinde öğrencilere verilmektedir. Yerel tarih, genel tarihin aksine daha küçük coğrafi birimleri içine alan; bir bölge, belde, köy veya kasaba gibi yerleşim birimlerinde insanların yapıp ettiklerini insan faktörünü de içine alarak işleyen tarihin alt dallarından biridir, denebilir. Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yerel tarih çalışmalarıyla elde ettikleri deneyimin tarihsel düşünme becerilerine katkısını ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğrencilerin yerel tarih çalışmaları sonucunda ortaya çıkan ürünler ve toplanan eşyalardan bir yerel tarih sergisi oluşturulmuştur. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması araştırılacak konunun derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilerek Bartın ilindeki bir ilkokulda öğrenim gören yedi 4. sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu, çiz-anlat tekniği ve yapılandırılmamış gözlem yoluyla toplanmış olup betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analizler sonucunda; öğrencilerin yaşadıkları yerin yerel tarihine ilişkin bilgi edinebildikleri, yaşadıkları yeri daha iyi tanıma fırsatı bulabildikleri, yerel tarih yanında kültürel miraslarını ilişkin kazanımlar elde ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerde, tarihsel düşünme becerisinin gelişimine yönelik etkinlik sayısı ve süresi arttırıldığında, farklı yöntem tekniklerle çalışma devam ettirildiğinde beceri gelişimine yönelik daha iyi sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yerel tarih, tarihsel düşünme becerisi, sosyal bilgiler, yerel tarih sergisi.

Abstract

History education broadens the perspectives of individuals, allowing people who have lived in the past to understand what they are doing, and to have a better understanding of the present and experience to be in the future. In this context, local history is also very important and primary school is given to the students in the 4th grade social studies course. Local history, contrary to general history, includes smaller geographical units; it is one of the lower branches of history that processes people's work in a settlement such as a region, town, village or town, including the human factor. In this study, it is aimed to show the contribution of the experience of the 4th grade students of primary school to the historical thinking skills of local history studies. A local history exhibition was created from the products and collected goods of the students as a result of the local history studies. The case study was used in the research qualitative research design. The case study allows for an in-depth examination of the subject to be investigated. The research group of the study was selected by sampling method for purpose and consisted of seven grade 4 students studying in a primary school in Bartin. The data were collected through semi-structured interview form, drawing-telling technique and unstructured observation and analyzed by descriptive analysis method. As a result of the analyzes; students were able to learn about the local history of their place of residence, find opportunities to get to know where they lived, and acquire the benefits of their cultural heritage alongside local history. It is considered that, when the number of activities and the number of activities for the development of historical thinking skills are increased in students, it is expected that better results can be obtained for skill development when different method techniques are continued.

Keywords: Local Date, historical thinking skills, Social Studies, local history exhibition.

Giriş

Sosyal bilgiler ile ilgili günümüze kadar birçok tanım yapılmıştır. Tanımların çok fazla olması ve tartışmalara neden olması hasebiyse 1992 yılında ABD de bulunan birçok profesyonel sosyal bilimcinin de üyesi olduğu Uluslararası Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS) tartışmalara son vermek adına geniş bir tanım getirmiştir. Birçok alan uzmanı tarafından genel kabul gören tanım şu şekildedir (Öztürk, 2016, s.3);

"Sosyal bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel varlıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar verebilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır."

Tanımdan da anlaşıldığı üzere sosyal bilgiler birçok alanı içerinde barındıran bir çalışma alanıdır. Dolayısıyla interdisipliner bir alandır. Sosyal bilgilerin kapsamında olan önemli alanlardan biri de tarihtir. "Tarih" sözcüğünün Batı dillerindeki tüm karşılıkları (Latince: historia, İtalyanca: Storia, Fransızca: historie, İngilizce: history, Almanca: Historie) Grekçe "istoria, istorein" sözcüğünden gelir. Grekçe"de "historein" kelimesinin "soruşturmak, sorarak öğrenmek, sorgulamak, gibi anlamlarının yanı sıra "araştırmak" anlamı da bulunmaktadır (Kiriş, 2009). Bu bağlamda insanoğlunun merak duygusu yaşadığı hayata da yansımıştır. Geçmişi ve geçmiş yaşayışları incelemek insanların merak duygusunu giderdiği gibi önemli çıkarımlarda bulunup geleceği şekillendirmesine olanak sağlamıştır. Bu açıdan bakıldığında tarih öğreniminin önemi ortaya çıkmaktadır. Tarih; insanların geçmişle iletişim kurarak, geçmişte yaşamış insanların yaşam tarzlarını, dilini, gelenek ve göreneklerini kısaca neyi niçin yaptığını anlamayı sağlamaktadır. Bugün, geçmiş ve gelecek bağlamının bir bütün olarak ele alınması ve anlaşılması açısından da önem arz etmektedir. Tarih; toplumları, milletleri, kuruluşları etkileyen hareketlerden doğan, olayları zaman ve yer göstererek anlatan, bu olaylar arasındaki ilişkileri, daha önceki ve sonraki olaylarla bağlantılarını, karşılıklı etkilenmeleri, her milletin kurduğu medeniyeti inceleyen bilimdir (TDK, 2018).

Sosyal bilgiler öğretiminde tarih disiplini beraberinde yerel tarih nedir? konusunu da kapsamaktadır. Böylelikle öğrenciler yerel tarihin ne olduğu bilerek ve kendilerine olan katkılarının farkındalığı ile yetişmektedirler. Yerel tarih, genel tarihin aksine daha küçük coğrafi bilimleri içine alan; bir bölge, belde, köy veya kasaba gibi yerleşim birimlerinde insanların yapıp ettiklerini insan faktörünü de içine alarak işleyen tarihin alt dallarından biridir, denebilir. Işık (2000, s.22)'a göre ise yerel tarih bir yörenin geçmişten günümüze tarihi gelişimi ve bu gelişim sonucu o yörede oluşan tarihi izlerdir.

Öğrencilerin yerel tarihleri hakkında farkındalık geliştirmeleri ve bilgi edinmeleri Sosyal bilgilerin İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanına yönelik de önem arz etmektedir. Çünkü Ata (2016, s.37-38)'ya göre İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı coğrafya ve halkbilimini içermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yaşadıkları yer ile ilgi farkındalıkları ve o yer hakkındaki yerel tarih bilgileri önemsenmektedir. Bu sayede kendi kültür ve yaşayışlarının tarihi öğrenecek ve gelecek nesle aktarma hususunda da bilinçleneceklerdir. Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yerel tarih çalışmalarıyla

elde ettikleri deneyimin tarihsel düşünme becerilerine katkısını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Yerel tarih ile ilgili yapılan sergi kapsamında toplanan eşyalarla ilgi öğrencilerin günümüze göre geçmişi mukayeseleri nasıl olmuştur?
- Yerel tarih ile ilgi yapılan sergi, öğrencilerin yaşadığı mekanın tarihine dair ilgiyi ve önemini kavratmada yardımcı olmuş mudur?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada, öğrencilerinin görüşlerini derinlemesine analiz edebilmek ve ortaya koyabilmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanılması tercih edilmiştir. Durum, bir birey, bir olay, bir olgu, bir grup veya bir kurum olabilir. Durum çalışmasında amaç, belirli bir durumun derinlemesine incelenerek, detaylı sonuçların ortaya çıkarılmasıdır (Kıncal, 2010, 107).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminde evren araştırmanın amacına uygun olarak kümelere ayrılır. Bu kümelerden araştırmaya en uygun olduğu düşünülen küme örneklem olarak seçilir (Tanrıöğen, 2014, 125). Bu nedenle çalışmada ölçüt örnekleme kullanılmış olup ölçüt olarak; 4. Sınıfta öğrenim görme, gönüllü olarak resim çizme ve gönüllü görüşmeye katılma kriter olarak belirlenmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin seçilmesindeki amaç ise kültür ve miras öğrenme alanı kapsamında kültürel miras konusunun detaylı şekilde 4.sınıfta anlatılmasıdır. Bu bağlamda çalışmaya katılacak kişilerin 4.sınıf öğrencisi olması nedeniyle Bartın İlindeki bir ilkokulda çalışmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Uygulama Bartın İlindeki bir ilkokulda üç kız, üç erkek olmak üzere toplam altı 4.sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin gerçek isimleri, etik açıdan uygun olmayacağı düşünüldüğünden ve cinsiyet farklılığı kriter olarak alınmadığından kullanılmamıştır. Öğrencilerin isimleri Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden gerçekçi ve detaylı veri toplayabilmek amacıyla araştırmanın amacına uygun olarak veri toplama araçlarında çeşitlemeye gidilmiştir. Bu nedenle araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu, çiz-anlat tekniği ve yapılandırılmamış gözlem yoluyla toplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından dört alan uzmanının (öğretim üyesi ve öğretmen) görüşü alınarak hazırlanmıştır. Formda yerel tarih sergisi ile ilgili 4. sınıf öğrencilerine yöneltilen altı açık uçlu soru bulunmaktadır. Araştırma öncesinde hazırlanan sorular kullanılarak iki 4. sınıf öğrencisiyle görüşme yapılmış olup soruların uygunluğu ve anlaşılırlığı kontrol edilmiş ve görüşme formundaki sorulara son hâli verilmiştir. Asıl uygulama gönüllü olan altı 4. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiş olup görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür. Görüşme yapılan aynı öğrencilere çiz-anlat tekniği uygulaması çerçevesinde resim kâğıdı ve boyalar verilmiştir. Öğrencilerden yapılan sergi ile ilgili serbest resim çizmeleri ve bu

resimlerini anlatan bir paragraf yazmaları istenmiştir. Uygulama sürecinde öğrenciler, araştırmacı tarafından yapılandırılmamış gözlem yoluyla gözlenmiş ve araştırmacı tarafından gözlem kayıtları tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analiz türünde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Amaç, edinilen bilgileri düzenli şekilde okuyucuya sunmaktır (Kıncal,2010,188).

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel veriler sorulara göre temalandırılmış ve öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin çiz-anlat tekniği ile çizdikleri resimler bulgularda verilmiş olup resme ilişkin öğrencilerin yazdıkları paragraftan alıntılar yapılmıştır. Araştırmacının gözlem sırasında tuttuğu kayıtlara ise bulgular bölümünde yer verilerek öğrencilerin durumları detaylı olarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada toplanan tüm bu verilerin geçerli ve güvenilir analizi için verilerin tamamı farklı iki araştırmacı tarafından daha analiz edilmesi istenmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan analiz sonuçlarının ve yorumlarının benzer olduğu görülmüştür. Bunun yanında uygulamaya katılan on 4. sınıf öğrencisi ile de analiz sonuçları tekrar paylaşılarak doğru anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir.

Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen verilerin tamamı uygulamaya katılan her öğrenci için ayrı ayrı analiz edilerek sunulmuştur. Bu yöntemin seçilmesinin temel sebebi her öğrencinin tek bir birey olarak kabul edilmesi, gelişimlerinin ve bakış açılarındaki benzerlik ve farklılıklarının birbirlerinden bağımsız-detaylı olarak ortaya konulmak istenmesidir. Araştırmanın sonuç bölümünde öğrencilerden elde edilen veriler karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerden Ö1'e Ait Bulgular

Ö1'in Sergide toplanan kıyafetlerin günümüz kıyafetlerinden farklılıkları nelerdir?_Sorusuna "geçmişteki kıyafetler papuçlar farklıydı, renkleri farklıydı şeklinde yanıt vermiştir. Sergide toplanan kıyafetleri görünüş itibariyle ele alıp değerlendirdiği işlevselliği ya da kültürel yansımasını göz ardı ettiği söylenebilir. Ö1'in dışa dönük bir öğrenci olduğu ve sorulara içtenlikle cevap verdiği gözlemlenmiştir. Ö1'in sergide dikkatini çeken eşyalara ilişkin soruya ise "Telefon. Çünkü geçmişteki telefonlar büyük ve farklıymış" şeklinde cevap verdiği görülmüştür. "Halka açık olan bu sergide dışarıdan gelen misafirlere ne gibi ikramlar yapılmıştı? Bu ikramların yerine kola, çay, poğaça gibi yiyeceklerin kullanılmamasının nedenleri neler olabilir?" sorusuna Ö1 cevabı şu şekilde olmuştur: " lokum, üzüm mısır, leblebi. Eski zamanlarda o gibi yiyecekler yendiği için kola gibi şeyler yenilmiyordu." "Eskiden halkımızın tarımda kullandıkları araç gereçlerle, yemeklerinin ve kıyafetlerinin günümüzden farklı olduğu görüldü. Bu farklılıklar nedendi? Neler söyleyebilirsiniz?" sorusuna ise Ö1, "eskiden eşyaları kendileri yaparlardı" şeklinde yanıt vermiştir. Tarihsel düşünme becerilerine yönelik olan "Kendini başkasının yerine koymak sözcüğünden ne anlıyorsunuz?" sorusuna Ö1, "bir kişinin yerine koymak" şeklinde yanıt vermiştir. Diğer bir tarihsel düşünme becerilerini içeren soru ise "Yapılan sergi bizi geçmiş zamana götürdü diyebilir değil mi? Kendinizi o

zamanlarda yaşamış biri olarak hayal ediniz. Yaşamınızdaki değişiklikleri açıklar mısınız?" şeklindedir. Ö1 bu soruya ise bilmiyorum şeklinde yanıt vermiştir.

Ö1'in çiz anlat uygulamasında yaptığı çalışma Resim 1 de gösterilmiştir.

Resim 1: Ö1'in çizdiği resim

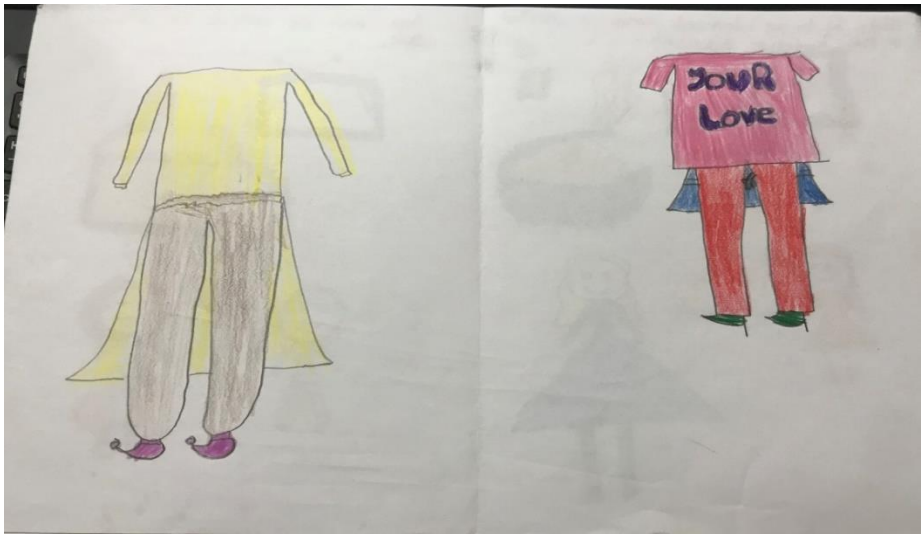
Resim 1'de görüldüğü gibi Ö1, sayfayı ikiye ayırıp eskiden ve şimdi şeklinde karşılaştırma yapmıştır. Eskiye göre daha modern teknolojik aletleri resmetmiştir. Resimdeki kızın elindeki süpürge, televizyon ve sofradaki kaşık bıçak ve bardaklar dikkat çekicidir. Ö1 resmin açıklamasında ise "eskiden samanlardan süpürge yapıyorlarmış. Şimdiki süpürgeler elektrikli. eskiden eşyalar günümüzdeki eşyaları tutmuyordu. Gelişiyordu. Mesela televizyon, masa ve bütün kullandığımız eşyalar. Bunlar gelişip hayatımızı kolaylaştırıyor." Şeklinde yanıt vermiştir.

Öğrencilerden Ö2'ye ait Bulgular

Ö2'nin dışa dönük yapısı sergi süresince sınıf öğretmenine isteyerek yardımcı olması dikkat çekmiştir. Araştırma süresince de istekli ve gönüllü katılım sağlamıştır. Sergide toplanan kıyafetlerin günümüz kıyafetlerinden farklılıkları nelerdir? Sorusuna "önceden adamlar ve kadınlar şalvar giyiyordu. Sonra Atatürk kılık kıyafeti getirdi ve şimdi herkes istediğini giyebiliyor." Şeklindeki yanıtı dikkat çekicidir. Ö2 kılık kıyafetlerin farklılığını yapılan inkılaplar ile açıklamış olması bilgisinin günlük yaşama aktardığının da göstergesidir. "Sergide bulunan ev eşyalarından hangileri dikkatinizi çekti? Neden? Sorusuna ise Ö2, "benim gaz lambaları dikkatimi çekti. Önceden evlerde ampul yokmuş. Evler, gaz lambası ve başka aletler kullanılıyormuş." Şeklinde yanıt vermiştir. "Halka açık olan bu sergide dışarıdan gelen misafirlere ne gibi ikramlar yapılmıştı? Bu ikramların yerine kola, çay, poğaça gibi yiyeceklerin kullanılmamasının nedenleri neler olabilir? Sorusuna ise "bizde lokum, pestil ikram ettik. Niye çünkü eskiden kola, çay poğaça yoktu. O yüzden pestil gibi şeyler yiyorlardı." Şeklinde yanıt vermiştir. "Eskiden halkımızın tarımda kullandıkları araç gereçlerle, yemeklerinin ve kıyafetlerinin günümüzden farklı olduğu görüldü. Bu farklılıklar nedendi? Neler söyleyebilirsiniz?" sorusuna ise Ö2, "bu farklılıklar şuan yok, eskiden her şey eskiydi o yüzden şimdi her şey yenileşti" şeklinde yanıt vermiştir. "Kendini başkasının yerine koymak sözcüğünden ne anlıyorsunuz?" sorusuna ise Ö2, " benim aklıma empati kurmak gelir. Çünkü arkadaşımızın yerine kendimizi koyuyoruz." Şeklinde yanıt vermiştir. Yapılan sergi bizi geçmiş zamana götürdü diyebilir değil mi? Kendinizi o zamanlarda yaşamış biri olarak hayal ediniz. Yaşamınızdaki değişiklikleri açıklar mısınız? Sorusunu ise "evet

diyebiliriz. Eski zamanlarda her şey çok değişikti ama geçmişten günümüze kadar her şey değişti" şeklinde yanıt vermiştir.

Ö2'nin çiz anlat uygulamasında yaptığı çalışma resim 2'de gösterilmiştir.



Resim 2: Ö2'nin çizdiği resim

Resim 2'de görüldüğü üzere Ö2 kıyafet farklılığını anlatan iki resim çizmiştir. Resmin sol tarafındaki sarı kıyafet şalvar, çarık gibi parçalardan oluşurken, sağ taraftaki ise önünde İngilizce kelimelerin basılı olduğu oldukça renkli kıyafetler resmedilmiştir. Ö2'nin resmin arkasına yazdığı yazı ise şöyledir; "eskiden hiçbir şey bulunmuyordu. Çaresiz ve yoksullardı. Ama şimdi ise mutluluk, yoksulluk yok." Şeklindedir.

Öğrencilerden Ö3'e Ait Bulgular

Ö3 halka açık olan sergide misafirleri karşılama ve onlara ikramlarda bulunma gibi gönüllü olarak görevler üstlenmişti. Kültürel ögelere ve tarihine duyarlı olması ile dikkat çekmiştir. Sergide toplanan kıyafetlerin günümüz kıyafetlerinden farklılıkları nelerdir? Sorusuna "eskiden lüks elbise yoktu. Şimdi ise kadınlar, erkekler lüks elbiseler giyiyorlar." Şeklinde cevap vermiştir. "Sergide bulunan ev eşyalarından hangileri dikkatinizi çekti? Neden?" sorusuna ise "el dokuma halı dikkatimi çekti. Şimdi ise şekilli halılar var." Şeklinde yanıt vermiştir. "Halka açık olan bu sergide dışarıdan gelen misafirlere ne gibi ikramlar yapılmıştı? Bu ikramların yerine kola, çay, poğaça gibi yiyeceklerin kullanılmamasının nedenleri neler olabilir? Sorusuna ise " kurabiye vardı. Kola, çay kullanılmamasının nedeni sergide ikramlar geçmişte yenen yiyeceklerdi. O yüzden sergide olanlar ikram edildi." Şeklinde yanıt vermiştir. Eskiden halkımızın tarımda kullandıkları araç gereçlerle, yemeklerinin ve kıyafetlerinin günümüzden farklı olduğu görüldü. Bu farklılıklar nedendi? Neler söyleyebilirsiniz?" sorusuna ise " at arabası vardı. Onlarla uzun yol yapılmayabilirdi. İçinde uyunmazdı. Şimdi ki arabalarda uzak yol gidilir, içinde uyunabilir." Şeklinde yanıt vermiştir. "Kendini başkasının yerine koymak sözcüğünden ne anlıyorsunuz?" sorusuna ise Ö3, "Bir arkadaşım hastalandı. Hiçbir şey yapamıyor. Kendimi onun yerine koydum ve çok üzüldüm." Şeklinde yaşına uygun olarak örnek vererek yanıtlamıştır. Yapılan sergi bizi geçmiş zamana götürdü diyebilir değil mi? Kendinizi o zamanlarda yaşamış biri olarak hayal ediniz. Yaşamınızdaki değişiklikleri açıklar mısınız? Sorusunu

ise "evet. Sergide bildiğimiz çerçeveler yoktu. Şimdiki çerçeveler içine istediğin şeyi koyabiliriz." Şeklinde cevaplamıştır.

Ö3'ün Çiz anlat uygulamasında yaptığı çalışma resim 32te gösterilmiştir.

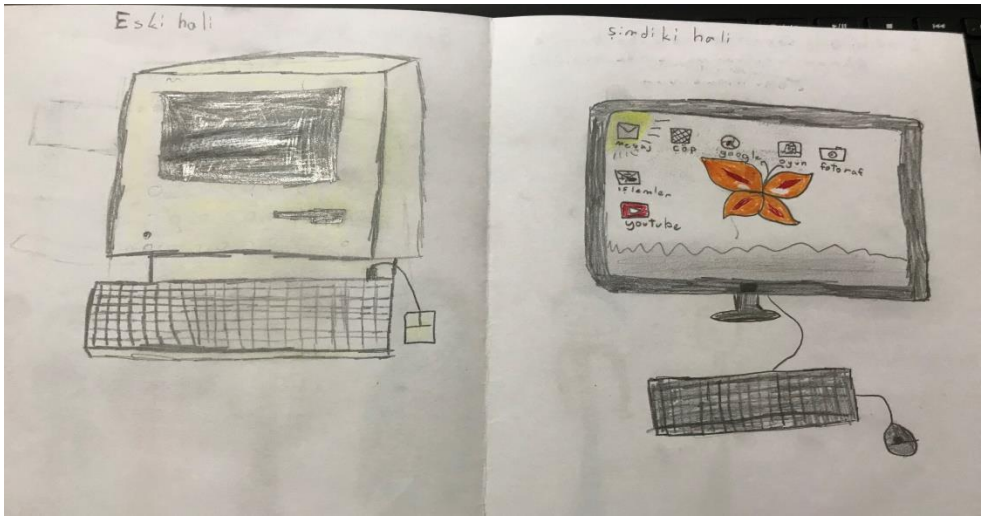
Resim 3: Ö3'ün Çizdiği Resim

Ö3 resimde geçmiş ve bugünü teknolojik aletler açısından mukayese etmiştir. Açıklamasında ise şunları yazmıştır: "yeni yılda herkes çok zengin. Teknolojik aletler iyi. Eskiden birbirine muhtaçtır. Bütün şeyleri çok azdı. Yani çok fakir."

Öğrencilerden Ö4'e Ait Bulgular

Sergide toplanan kıyafetlerin günümüz kıyafetlerinden farklılıkları nelerdir? Sorusunu "eskiden kıyafetler yünlü ama şimdi deri ceketler var." Şeklinde yanıtlamıştır. "Sergide bulunan ev eşyalarından hangileri dikkatinizi çekti? Neden?" sorusuna ise "gaz lambası. Çünkü eskiden ışık gaz lambası ile aydınlatılıyormuş" şeklinde cevap vermiştir. Ö4'ün bu yanıtını, aydınlatmada günümüzden farklı olarak gaz lambası kullanılıyormuş, şeklinde düzeltebiliriz. "Halka açık olan bu sergide dışarıdan gelen misafirlere ne gibi ikramlar yapılmıştı? Bu ikramların yerine kola, çay, poğaça gibi yiyeceklerin kullanılmamasının nedenleri neler olabilir? Sorusuna ise Ö4, "şerbet, lokum. Eskiden bunlar kullanıldığı için." yanıtını vermiştir. Eskiden halkımızın tarımda kullandıkları araç gereçlerle, yemeklerinin ve kıyafetlerinin günümüzden farklı olduğu görüldü. Bu farklılıklar nedendi? Neler söyleyebilirsiniz?" sorusuna ise "tarımda eskiden hayvanların arkasına tırmık takılırmış. Ama şimdi traktörler var." Şeklinde cevaplamıştır. "Kendini başkasının yerine koymak sözcüğünden ne anlıyorsunuz?" sorusuna ise Ö4, "kendimi karşımdakinin yerine koymayı anlıyorum, bilmiyorum." Şeklinde yanıt vermiştir. Yapılan sergi bizi geçmiş zamana götürdü diyebilir değil mi? Kendinizi o zamanlarda yaşamış biri olarak hayal ediniz. Yaşamınızdaki değişiklikleri açıklar mısınız? Sorusuna ise "evet. Eskiden lambalar gaz lambası, kıyafetler pamuktan, televizyonlar eskiden ateşli, ütüler kömürle çalışıyormuş." Yanıtını vermiştir.

Ö4'ün çiz anlat tekniği çalışması resim 4'te gösterilmiştir.



Resim 4: Ö4'ün çizdiği resim çalışması

Ö4 de geçmiş ve bugünü teknolojik aletler bakımından mukayese etmiştir. Resmin arkasına yazdığı yazıda ise şunlar bulunmaktadır: "eskiden bilgisayarların ekranı çok küçükmüş. Şimdi ise daha büyük ekranları var ve içinde bir sürü uygulama var."

Öğrencilerden Ö5'e Ait Bulgular

Ö5'in sergide aktif olarak görev aldığı bunu gönüllü olarak istediği gözlemlenmiştir. Sergide toplanan kıyafetlerin günümüz kıyafetlerinden farklılıkları nelerdir? Sorusuna "geçmişteki kıyafetler eski püsküydü. Ama artık yeni ve güzeller. Hem hemen yırtılmıyorlar." Şeklinde cevap vermiştir. Sergide bulunan ev eşyalarından hangileri dikkatinizi çekti? Neden?" sorusuna ise " eski telefonlar dikkatimi çekti. Neden mi? Çünkü bu telefonlar yenileriyle ayrıştırdığımızda yeni telefonlar, eskiler dönmeli. En çok bunlar dikkatimi çekti." Şeklindeki yanıtında gözlemlere dayanarak Ö5'in 'eski telefonlar dönmeli' sözüyle kastettiği sergiye getiren eski tuşları çevirmeli olan telefonları günümüzdeki ile kıyaslamaktır denilebilir. "Halka açık olan bu sergide dışarıdan gelen misafirlere ne gibi ikramlar yapılmıştı? Bu ikramların yerine kola, çay, poğaça gibi yiyeceklerin kullanılmamasının nedenleri neler olabilir? Sorusuna ise Ö5, "pestil, baklava, köy ekmeği. Çünkü onlar zararlı yiyecekler" şeklinde yanıtlamıştır. Eskiden halkımızın tarımda kullandıkları araç gereçlerle, yemeklerinin ve kıyafetlerinin günümüzden farklı olduğu görüldü. Bu farklılıklar nedendi? Neler söyleyebilirsiniz?" sorusunu ise Ö5, "geçmişten günümüze teknoloji. Bunlar tarımla ilgili. Traktör mesela. Bu bir tarım ilacı." Şeklinde yanıtlamıştır. "Kendini başkasının yerine koymak sözcüğünden ne anlıyorsunuz?" sorusuna ise Ö5, "kendimi arkadaşımın yerine koysam, kendimi geliştiririm. çünkü o birinci. Ben de birinci olmak isterdim." Şeklinde yanıt vermiştir. Son olarak "Yapılan sergi bizi geçmiş zamana götürdü diyebilir değil mi? Kendinizi o zamanlarda yaşamış biri olarak hayal ediniz. Yaşamınızdaki değişiklikleri açıklar mısınız?" Sorusuna ise Ö5, "evet. O zaman insanlar sıkıntı çektiğinden." Yanıtını vermiştir.

Ö5'in çiz anlat tekniği çalışmasında resmettiği çalışma resim 5'te gösterilmiştir.

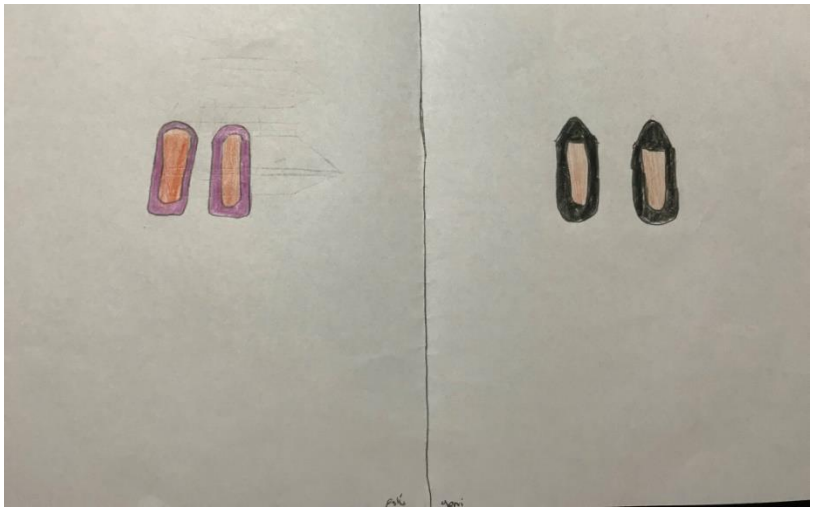
Resim 5: Ö5'in çizdiği resim

Ö5'in çalışmasında sayfayı ikiye ayırdığı ve sol tarafa hem sayıca kıyafetlerin fazla kişiler çizdiği görülmektedir. Sol tarafta resmettiği insanların kıyafetleri çok renklidir ve onların ayaklarının altında çizgiler bulunmaktadır. Ö5 ise açıklamasında şunları yazmıştır: "kültürümüze göre eski zamanlardaki kişiler savaşan kişilerdir. Günümüzde ise modern şeyler giyerler." Buradan hareketle öğrenci geçmiş ve günümüzü kıyafetler açısından karşılaştırmıştır, denilebilir.

Öğrencilerden Ö6'ya Ait Bulgular

Ö6'nın gönüllü olarak katıldığı araştırmada çekimser ve içine kapanık olan tavırları dikkat çekmiş, soruları yanıtlarken utangaç davranmıştır. Sergide toplanan kıyafetlerin günümüz kıyafetlerinden farklılıkları nelerdir? Sorusuna Ö6, "Eskiden kadınlar şalvar giyiyordu. Ama şimdi istediği gibi giyiniyorlar." Yanıtını vermiştir. Sergide bulunan ev eşyalarından hangileri dikkatinizi çekti? Neden?" sorusuna ise "televizyon, ütü, elektrikli süpürge dikkatimi çekti." Şeklinde yanıt vermiş nedeni için ise "bilmiyorum, değişik." Demiştir. Halka açık olan bu sergide dışarıdan gelen misafirlere ne gibi ikramlar yapılmıştı? Bu ikramların yerine kola, çay, poğaça gibi yiyeceklerin kullanılmamasının nedenleri neler olabilir? Sorusuna ise Ö6, "börek, ekmek dağıtılmıştır. Gelenlerin bazıları aç olabilir." Şeklinde yanıt vermiştir. Eskiden halkımızın tarımda kullandıkları araç gereçlerle, yemeklerinin ve kıyafetlerinin günümüzden farklı olduğu görüldü. Bu farklılıklar nedendi? Neler söyleyebilirsiniz?" sorusunu ise Ö6, "eskiden kurallar vardı. Ama şimdi kural yok" şeklinde yanıt vermiştir. "Kendini başkasının yerine koymak sözcüğünden ne anlıyorsunuz?" sorusuna ise Ö6, "birisiyle kavga edince o kişinin yerinde olsaydım mutlu olurdum" şeklinde yanıt vermiştir. "Yapılan sergi bizi geçmiş zamana götürdü diyebilir değil mi? Kendinizi o zamanlarda yaşamış biri olarak hayal ediniz. Yaşamınızdaki değişiklikleri açıklar mısınız?" Sorusuna ise Ö6, "evet, eskiden çok zor şeyler olurdu. Kendimi çok mutsuz hissederdim." Yanıtını vermiştir.

Ö6'nın çizdiği resim resim 6'da gösterilmiştir.



Resim 6: Ö6'nın çizdiği resim

Resim bir çizgi ile ayrılmış ve çizginin sağ ve soluna eski- yeni yazısı yazılmıştır. Buradan hareketle öğrenci geçmiş ile günümüzü kıyaslamış denilebilir. Resimde ayakkabı çizildiği görülmektedir. Ö6'nın açıklamada yazdıkları ise şöyledir: "eski ayakkabılar orijinal değildir. Çünkü yeni yapılan ayakkabılar plastik değil, serttir. Yeni ayakkabılar orijinaldir."

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan çalışma sonucunda gözlemlerden ve diğer veri toplama araçlarından elde edilen bilgilere göre, 4.sınıf öğrencilerinin hem kendi hem de sınıf öğretmenlerinin çabaları ile gerçekleştirdikleri, yerel tarihlerini anlatan sergiyi geçmiş ve bugün olarak mukayese ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin her biri özellikle çiz anlat tekniğinde geçmiş ve bugün arasındaki farklılıklara dikkat çekmiştir. Öğrenciler daha çok kıyafetler ve teknolojik araç gereçlere yönelik cevaplar vermişlerdir. Gözlemler sonucunda öğrencilerin yaşadıkları yerin geçim kaynağı olan tarımda nasıl aletler kullanıldığını öğrendikleri ve sergi için derlenen tarım aletlerine olan merakın oldukça fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yerel tarih sergisi boyunca eğlenerek öğrendikleri gözlemlenmiştir. Bu bağlamda yerel tarih etkinliğinin derse karşı olumlu tutum ve davranışları sağladığı söylenebilir.

Avcı Akçalı ve Aslan (2013)'ın araştırmasında yerel tarih etkinlikleriyle ders işlenen deney grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunun tutum son test puanları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrenciler yerel tarih etkinlikleriyle işlenen derslerin görsellik, kaynak çeşitliliği ve yakın çevreye dair bilgiler içermesi açısından daha önceki derslerden farklı olduğunu, derslerin işleniş şekli bakımından daha önceki derslerden farklı olarak eğlenceli ve ilginç olduğunu, derse aktif katılım sağladığını, ezbere dayanmadığını ayrıca bu derslerde öğretmenin rehber konumunda olduğunu ve grup çalışmalarının yapılabildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler yerel tarih etkinlikleriyle ders işlenmesinin öğrenmeye sağladığı katkılar açısından değerlendirildiğinde bilgilerin daha kalıcı, kolay anlaşılır ve inandırıcı olduğunu, farklı yerel tarih kaynaklarıyla çalışmaktan zevk aldıklarını ve bundan sonraki tarih derslerinde yerel tarih etkinliklerine yer verilmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Işık (2008) da ilköğretim 6. Sınıf Tarih derslerinin yerel tarih konularıyla işlenmesinin etkisini araştırdığı çalışmasında, yerel tarih öğretiminin öğrencilerin tarih konularına karşı tutumlarını olumlu

yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin araştırma merakının arttığı ve derse karşı ilginin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şahin Tunç (2011)'un yerel tarih uygulamalarının öğrenci başarılarına etkisini araştırdığı çalışmasında ise ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yerel tarih uygulamalarının öğrencilerin başarılarına etkili olduğu, öğrencilerin yerel tarih uygulamalarını eğlenceli buldukları, uygulamalar sayesinde kendi bölgelerinin tarihini öğrenme fırsatı buldukları, konuyla ilgiyi bilgilerinin arttığı, öğrencilerde okuma, eskiyle yeni arasında iliki kurma vs. becerilerin arttığı, yerel tarih uygulamalarının öğrenci ürünlerini de olumlu olarak etkilediği sonucuna varılmaktadır.

Yerel tarih uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde öğrenmeyi olumlu etkilemesi, başarıyı arttırması, öğrencileri ezbercilikten çok araştırmaya yönlendirmesi sonuçlarından hareketle denilebilir ki yerel tarih çalışmaları sosyal bilgiler dersinde sıkça kullanılmalı ve uygulamaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Yerel tarih uygulamaları konusunda öğretmen ve öğrenciler bilinçlendirilmelidir.

Kaynakça

Aktekin, Semih, (2006), "Tarih Öğretmenlerinin Gözüyle Tarih Derslerinde Yerel Tarih". Toplumsal Tarih, S.149. İstanbul: Toplumsal Tarih Vakfı.

Ata, B. (2015) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Editör: Öztürk, C. Pegem Akademi, Ankara.

Avcı Akçalı, A. ve Aslan, E. (2013) *Tarih derslerinin yerel tarihe ve kaynaklarına dayalı etkinlikler aracılığıyla işlenmesinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi.* Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(6), Issn: 1308–9196

Avcı, C., Öner, G. (2015). *Tarihi Mekânlar İle Sosyal Bilgiler Öğretimi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(USBES Özel Sayısı I), 108-133

Gökkaya, K.A. ve Yeşilbursa C.C. (2009) *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Yerlerin Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi.* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 483-506

IŞIK, H. (2008). *"İlköğretimde Tarih Konularının Yerel Tarih İle İlişkilendirilmesinin*

Kiriş, A. (2009) *Tarih eğitimi ve tarihçilik mesleği: lise tarih derslerinde yazma becerilerinin kullanılması ve geliştirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Eğitimi Bilim Dalı (yayımlanmış doktora tezi).*Öğrenci Başarısına Etkisi."* Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(4): 290-310.

Öztürk, C. (2015) Sosyal Bilgiler Öğretimi. Pegem Akademi.

Safran, M. (2015) Sosyal Bilgiler Öğretimi. Pegem Akademi, Ankara.

Şahin Tunç, C. (2011). *Yerel tarih uygulamalarının başarıya ve öğrenci ürünlerine etkisi.* Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 16(4).

Yeşilbursa, C.C. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihî Yerlerin Kullanımı*, Türklük Bilimi Araştırmaları, (23), 0-222

EMPATİYE KAPI AÇAN YA DA YANILGI KAFESİNE KİLİTLEYEN BİR ANAHTAR OLARAK TARİHİ ROMANLAR

Burak AKDAĞ[a]

Doç. Dr. Ş. Gülin KARABAĞ[b]

[a,b]Gazi Üniversitesi, Türkiye

Özet

Gelişen teknolojiyle tarihsel bilgiye ulaşma kaynaklarının çeşitlenmesi ve tarihe olan merakın artması, tarihsel niteliğe sahip popüler kurgusal ürünlerin artmasını sağlamıştır. Başını tarihsel romanların çektiği bu ürünlerin kolay ulaşılabilirliği ve pek çok cazip yönünün olması, zaman zaman sınıfta yapılan öğretimin önüne geçmelerine neden olmuştur. Bu durumda eğitim ve öğretim kavramlarının okul dışında da klasik öğretim materyallerinin ötesinde materyallerle yapılabilmesine dair arayışlar, "Tarihsel romanlarla tarih öğretimi yapılabilir mi?" sorununu karşımıza çıkarmıştır. Ancak tarihsel romanların kurgusal metin olmaları, "Tarihsel romanların ne kadarı gerçek, ne kadarı kurgudur?" sorununu da beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada, sözü edilen problem çerçevesinde "içerik analizi" yöntemiyle uzman görüşleri dâhilinde, son yıllarda yayımlanmış seçilen beş örnek tarihsel roman incelenmiştir. Bu romanlar: Erkan Göksu'nun Berzem, Mürvet Sarıyıldız'ın İki Cami Arasında Aşk, Kutlu Altay Kocaova'nın Türkistan'dan Hindistan'a Uzun Yolculuk, A. Haldun Terzioğlu'nun Kürt Elhanı Alp Urungu ve Elif Şafak'ın Ustam ve Ben adlı romanlarıdır. İncelenen romanların kurgusallığı ve tarih eğitiminde bir öğretim materyali olarak kullanılabilmeleri için beş kriter esas alınmıştır:

1) Tarih Dersi Öğretim Programları kazanımlarına uygun olmaları
2) Tarihsel gerçekliğe uygun olmaları
3) Algı yanılacak kadar tarihsel bilgi eksikliklerinin olmaması
4) Tarihsel empati kurmayı sağlamaları
5) Tarihsel anakronizm hataları içermemeleri

İnceleme sonucunda; Berzem ve Türkistan'dan Hindistan'a Uzun Yolculuk adlı romanlar öğretim materyali olabilecek şekilde değerlendirilirken, İki Cami Arasında Aşk, Kürt Elhanı Alp Urungu ile Ustam ve Ben adlı romanların bu niteliği taşımadıkları değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tarih eğitimi, kurgusal metin, tarihsel roman, tarihsel gerçeklik, anakronizm, tarihsel empati

HISTORICAL NOVELS AS A KEY THAT OPENS THE DOOR TO EMPATHY OR LOCKS INTO THE DELUSION CAGE

Abstract

With the developing technology, the diversification of historical information access sources and the growing interest in history ensured the increase of popular fictional products which have historical fiction. In these products, novels are leading the way but their easy accessibility and many attractive aspects caused to preclude teaching in the classroom from time to time. In this situation, the search for seeking of related to making education and teaching concepts in out of the school with beyond the classical teaching materials led us the problem of " Can history teaching be realized with historical novels which are fictional texts? ".However, the fact that historical novels are fictional texts brings with it the question of "How much are historical novels real and how much fiction?" In this study, in the framework of the mentioned problem five selected historical novels published in recent years were examined within the framework of expert opinion by means of "content analysis". These novels are "Berzem" of Erkan Göksu, "İki Cami Arasında Aşk" of Mürvet Sarıyıldız, "Türkistan'dan Hindistan'a Uzun Yolculuk" of Altay Kocaoya, "Kürt Elhanı Alp Urungu" of A. Haldun Terzioğlu and "Ustam ve Ben" of Elif Şafak. Five criteria have been taken as basis for the fiction of examined novels and for using of them as an instructional material in history education:

1) Must be suitable for the attainments of the History Course Teaching Programs
2) Must be in accordance with historicity
3) Mustn't be have major historical information deficiencies which lead to mislead perception
4) Must provide to set up historical empathy
5) Mustn't show historical anachronism mistakes.

As a result of examination, while the novels of "Berzem" and "Türkistan'dan Hindistan'a Uzun Yolculuk" are evaluated as teaching material, the novels of "İki Cami Arasında Aşk", "Kürt Elhanı Alp Urungu" and "Ustam ve Ben" are evaluated as not carrying this quality.

Keywords: History Education, Fictional Text, Historical novel, Historicity, Anachronism, Historical Empathy

Problem Durumu

Tarih öğretiminde öğrencilerin derslere katılımını sağlamaya yönelik yeni arayışlar önemlidir. Tarih eğitiminin son yıllarda, çok geniş bir alanda farklı materyal türleriyle yapılmasına önem verilmiştir. Teknolojinin sunduğu imkânlarla bilgisayar veya akıllı telefon oyunları, sinema filmleri, animasyonlar ve sınıf içinde kullanılabilecek oyun şablonları gibi materyaller kullanılmaya başlanmıştır. Bu materyallerden birisi de edebi türler içerisinden tarihi romanlardır (Şimşek, 2006).

Araştırma öncesinde yapılan literatür taramasında, önceki yıllarda yapılan Argunşah (2016), Kanat (2012), Şimşek (2006), Göğebakan (2004), ve Ata (2000)'nın yaptıkları çalışmalar incelenmiştir. Argunşah ve Göğebakan'ın eserlerinde tarihi romanların nitelikleri ortaya konulmuşken Şimşek ve Ata'nın araştırmalarında da tarihi romanların eğitimsel işlevi irdelenmiştir.

Yapılan tüm bu çalışmalara rağmen ülkemizde öğrencilerin tarih derslerine yönelik ilgileri ve tarih derslerindeki başarıları istenilen düzeye ulaşamamıştır. 2017 yılında yapılan LYS-4 sınavına katılan 513.674 adayın 44 soruluk tarih testinde doğru cevap ortalaması 17.70 oranında kalmıştır.[57] Bu durum eğitimcileri yeni arayışlara itmektedir. Günümüz dünyasında sosyal medya ve televizyon insanların hayatında ciddi bir yere sahip olmakta ve önemli oranda zamanlarını almaktadır. Yapılan incelemelerde sosyal medyada tarihi konuları içeren paylaşımların; televizyonda da tarihi bilgilerin işlendiği tartışma programlarının ve tarihi konular çerçevesinde kurgulanmış dizi veya filmlerin yoğun ilgi gördüğünü ve tarihi popülerleştirdiğini ortaya koymaktadır (Kanat, 2012). Ayrıca edebiyat dünyasında yayımlanan kurgusal metinlerden de özellikle tarihi romanlar yoğun ilgi görmektedir. Bu durum kurgusal metinlerin tarih öğretiminde mevcut durumda kullanıldığından daha fazla kullanılabilirliğinin sorgulanması gerektiğini ortaya koymuştur. Böylesi yüksek düzeyde popülerlik kazanmış ürünlerden, tarih eğitiminde materyal olarak yararlanılabilir. Nitekim bu konuyla ilgili çeşitli araştırmacılar çalışmalar yapmışlardır (Ata, 2000), (Şimşek, 2006), (Altunay Şam & İskender Kılıç, 2011), (Çifçi, 2011). Ancak bu tür edebi eserlerin öğretim materyali olarak kullanılması, bu materyallerin içeriğinin hem ders programlarıyla hem de tarihi gerçeklerle örtüşmesini gerektirmektedir. Peki, tarihi roman içeriklerinin ne kadarı kurgusaldır?

Tarih ders kitaplarının tekdüzeliği ve tasarımlarının ilgi çekici olmayışı ile bunların tarih biliminin öz niteliklerinden olan kurgusallıktan uzak, salt bilgiyle doldurulan metinleri içermesi ders kitaplarına yönelik ilginin zayıf olmasına neden olmaktadır (Ata, 2000). Böylece öğrenciler tarihsel okumalar yapmaktan uzak kalmaktadırlar. Aynı öğrencilerin yine tarihi konuları işleyen kurgusal metinlere yönelmiş olmaları tarih ders kitaplarında yer alan olumsuzlukların kurgusal metinlerle aşılması imkânını sorgulamayı gerektirmiştir.

Sonuçta, "Tarihsel romanlarla tarih öğretimi yapılabilir mi?" sorunu önemli bir problem olarak araştırılması gerekir. Bununla birlikte tarihsel romanların kurgusal metin olmaları, "Tarihsel romanların ne kadarı gerçek, ne kadarı kurgudur?" sorununu da beraberinde getirmektedir.

Amaç

Son dönemlerde konusu tarih olan tiyatro oyunu, TV dizisi, sinema filmi ve tarihi roman gibi kurgusal ürünler, yaygınlaşmaya ve etkili bir şekilde tarih algısı oluşturmaya başlamıştır. Bu nedenle araştırma

[57] https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/osys/LYS/SayisalBilgiler11072017.pdf

konusu olarak tarihi romanlar seçilmiştir. Araştırmada tarihi romanların öğretim materyali olabilirliği sorgulanmıştır.

Yöntem

Çalışmamızda sözü edilen problem çerçevesinde yazılı metin analizi yapılacağından *doküman incelemesi* (Yıldırım & Şimşek , 2016) yöntemi kullanılmıştır. İncelenen romanların kurgusallığı ve tarih eğitiminde bir öğretim materyali olarak kullanılabilirlikleri, uzman görüşleri dâhilinde nitel veri analizi yöntemi olan *içerik analizi* yöntemiyle incelenmiştir. İnceleme için beş kriter esas alınmıştır:

1) Tarih Dersi Öğretim Programları kazanımlarına uygun olmaları

2) Tarihsel gerçekliğe uygun olmaları

3) Algı yanılacak kadar tarihsel bilgi eksikliklerinin olmaması

4) Tarihsel empati kurmayı sağlamaları

5) Tarihsel anakronizm hataları içermemeleri

Araştırma Örneklemi

Araştırma örneklemini son yıllarda yayımlanmış tarihi romanlardan beşi oluşturmuştur. Bu romanların seçiminde yalnızca tarihi roman olma niteliklerini taşımalarına bakılmıştır. Bu romanlar: Erkan Göksu'nun Berzem, Mürvet Sarıyıldız'ın İki Cami Arasında Aşk, Kutlu Altay Kocaova'nın Türkistan'dan Hindistan'a Uzun Yolculuk, Ahmet Haldun Terzioğlu'nun Kürt Elhanı Alp Urungu ve Elif Şafak'ın Ustam ve Ben adlı romanlarıdır.

Bulgular

Araştırma bulguları incelemede esas alınan kriterlere göre sunulmuştur.

Tarih Dersi Öğretim Programları Kazanımlarına Uygunluk

Erkan Göksu'nun Berzem adlı eseri, 9. sınıfın Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve İlk Türk İslam Devletleri adlı 6. ünitesinin, "*Büyük Selçuklu Devleti Dönemi'ndeki başlıca siyasi gelişmeleri Türk tarihi içerisindeki önemi bağlamında açıklar.*" şeklindeki 1. kazanımının, *"Büyük Selçuklu Devleti'nin Tuğrul Bey Dönemi'nde İslam dünyasında koruyucu rol üstlendiğine değinilir."* şeklindeki c bendi ile uyum sağlamaktadır.

Mürvet Sarıyıldız'ın İki Cami Arasında Aşk adlı kitabı, Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi Dersi'nin, Türklerde Sanat adlı 6. ünitesinin, "*Osmanlı sanatının kendine has özelliklerini analiz eder.*" şeklindeki 3. kazanımının, "*Dönemin mimari eserlerinin özelliklerine örnek eserler üzerinden değinilir. Eserlerin mimarları kısaca tanıtılır*." şeklindeki c fıkrasına doğrudan uyum sağlamaktadır.

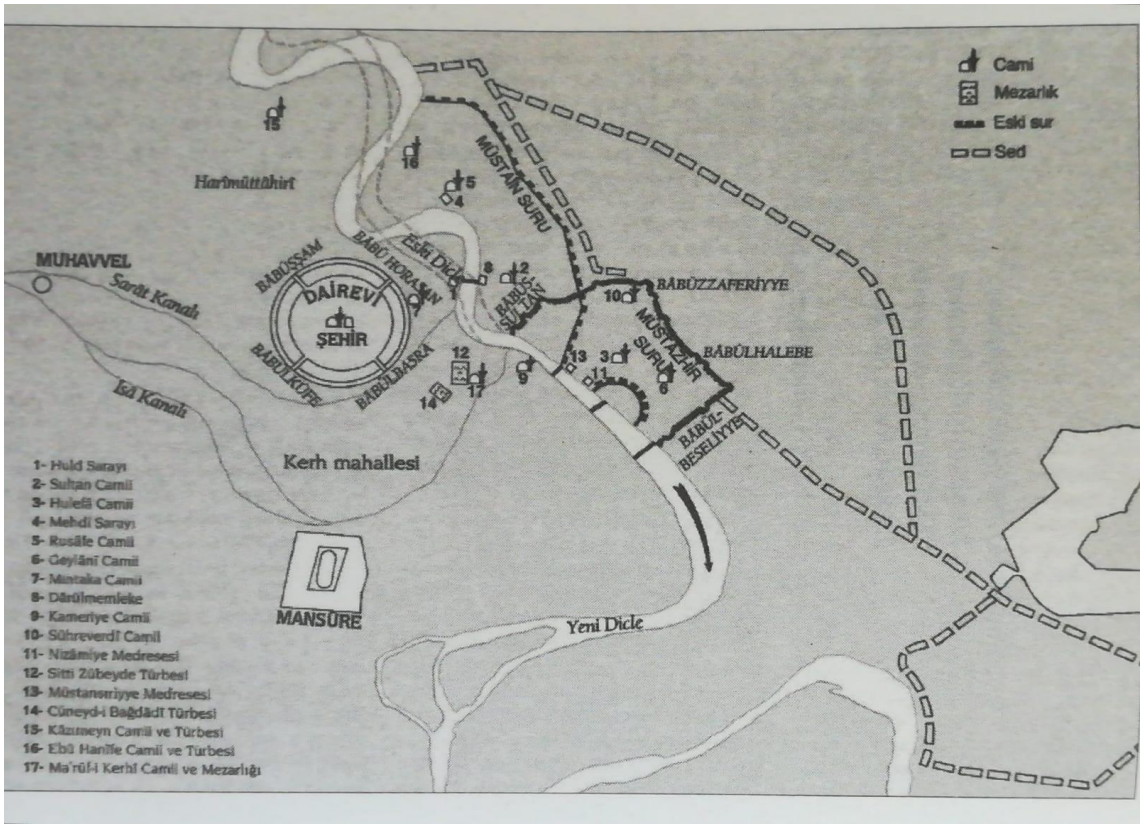
Kutlu Altay Kocaova'nın Türkistan'dan Hindistan'a Uzun Yolculuk adlı kitabı, öğretim programlarında Türk devletlerinin geneline yönelik konular bulunmaması dolayısıyla doğrudan bir kazanıma uygunluk arz etmese de 10. sınıfın, Beylikten Devlete Osmanlı Siyaseti adlı ikinci ünitesinin *"Osmanlı Devleti ile Timur Devleti arasındaki mücadeleyi ve bu mücadelenin sonuçlarını değerlendirir."* adlı 6. kazanımı ile ilişkilendirilerek Babür Devleti hakkında bilgi veren bir materyal olarak değerlendirilebilir.

Ahmet Haldun Terzioğlu'nun "Kürt Elhanı Alp Urungu" adlı eseri, 9. sınıfın İlk ve Orta Çağlarda Türk Dünyası adlı 4. ünitesinin kazanımlarını destekler niteliktedir.

Elif Şafak'ın Ustam ve Ben adlı romanı da yine Mimar Sinan'ın başkahraman olduğu kurgulardan birisi olarak Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi Dersi'nin, Türklerde Sanat adlı 6. ünitesinin, "*Osmanlı sanatının kendine has özelliklerini analiz eder."* şeklindeki 3. kazanımının, "*Dönemin mimari eserlerinin özelliklerine örnek eserler üzerinden değinilir. Eserlerin mimarları kısaca tanıtılır*." şeklindeki c fıkrasına uyum sağlamaktadır.

Tarihsel Gerçekliğe Uygunluk

Tarihçi – yazar Erkan Göksu, romanının kurgusunu tamamen muteber tarihi kaynaklara dayandırmıştır. Romanın başlangıcından önce oldukça anlaşılır niteliğe sahip bir Bağdat krokisi konulmuş; böylece okurun metinde geçen yerleri gerçekliğe uygun olarak hayal etmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Göksu, 2016, s. 8):



(Berzem romanının başlangıcına konulan Bağdat krokisi.)

Romanın genel kurgusunda Sultan Melikşah ile Bağdat'ta bulunan Halife el-Muktedî arasında iktidara yönelik oluşan gerginlik sonucunda Melikşah, Bağdat'a sefer düzenlemeye karar verir. Sultan'ın Bağdat valisi Gevherâyîn olacaklardan endişelidir. Sultan, Bağdat'a yaklaştığı sırada vezir Nizamülmülk'ün de telkinleriyle yumuşar ve Halife'nin biâtının tekrar sağlanması sonucunda Bağdat'tan ayrılma kararı alır. Bu esnada karşısına Cami adını taşıyan bir ihtiyar çıkar. İhtiyarın çok geç sahip olduğu tek oğlu, çarşıda Halife'nin gulamlarıyla yaptığı ticaret esnasında bir anlaşmazlık sonucunda öldürülmüştür. Melikşah, tekrar Bağdat'a giriş yapar ve bu olayın aydınlanması için gerekeni yapar. Bu olay çerçevesinde gelişen güç mücadeleleri, adalet anlayışına dair değer yargıları

roman boyunca karşımıza çıkmaktadır. Göksu, romanında bölüm başlangıçlarını tarih vererek başlatmıştır. Bu tarihlerin Selçuklu tarihini anlatan temel kaynaklar ile karşılaştırıldığında bilinen tarihsel gerçekliğe uygunlukları ve kronolojik sırayı takip ettikleri tespit edilmiştir.

Kitabın 129. sayfasında geçen:

"Şemsülmülk üzerine yapılacak sefer için büyük bir ordu toplandı. İki yüz bin atlı ve yayadan oluşan ordu, geri hizmet kıtaları ve sair ordu efradıyla, alet, edevat ve teçhizatıyla, at, deve, katır ve eşek gibi yüklet binitlerle ve dahi erzak ve azık yükleriyle devasa bir hâl alıyor, yeri göğü inleten yürüyen bir şehir hâline geliyordu. Öyle ki, ordunun Amuderya'dan geçişi tam yirmi dört gün sürmüştü.

Sultan Alp Arslan, kızı Ayşe'nin hüznüyle çıktığı sefer boyunca öfkesini yenmeye çalışıyor, ama bir türlü başaramıyordu. Aniden hiddetlenmesinin, bu arslan kükremesinin sebebi buydu. Koca Vezir ise, Sultan'ın hâlini anlıyor ve içindeki nur ve zulmet kavgasında nurun galip gelmesi için kısa, ama ikna edici cümleler kurması gerektiğini biliyordu. Aksi halde Sultan hırsına, içindeki kin ve intikam duygusuna teslim olabilirdi. İçinden "Vahlu'l-ukdeten minlisânî, yefkahü kavli' deyip tane tane konuşmaya başladı:

Ey cihan padişahı, efendimiz. Ayşe Hatun'un akıbeti hepimizin yüreğinde yara açmıştır. Şemsülmülk, bu cürmüm hesabını hem bu dünyada hem de ahirette verecektir." (Göksu, 2016) şeklindeki kısmında yer alan duygu ve içerik, öğrencilerde bir algı oluşturacak niteliktedir. Yine bu örnekte olduğu gibi kitapta özellikle insan psikolojisine ve değerlerine yönelik verilen bilgiler de öğrencilere değer kazandıracak niteliktedir. Ordunun Amuderya'dan tam yirmi dört günde geçmiş olduğunun bilgisi, Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi'nde verilen bilgilerle doğrulanabilmektedir:

"*Karahanlı hükümdarı Şemsülmülk Nasr Han ile Alparslan'ın oğlu Toharistan meliki Ayaz arasında anlaşmazlık epey bir süredir devam etmekteydi. Nasr Han'ın, Türkistan seferinde bulunduğu bir sırada Ayaz, Buhara ve Semerkand taraflarına akınlarda bulunmuştu. Ayaz'ı cezalandırmak maksadıyla harekete geçen Han, Ayaz'ı bozguna uğratmış, adamlarından bir kısmım esir almış, bir kısmnı da öldürmüştü. Nasr Han'ın karısı, Ayaz'ın kız kardeşi, dolayısıyla Alparslan'ın kızıydı. Nasr Han karısını, kardeşi Ayaz'a yardım ettiği, ona casusluk yaptığı gerekçesiyle dövmüş ve karısının ölümüne sebep olmuştu. Kızının ölümüne üzülen Sultan Alparslan, hem Nasr Han'ı cezalandırmak, hem de bölgede bozulan nizamı düzeltmek üzere 1072 yılının Eylül ayı sonlarında Türkistan seferine çıktı. Kaynaklar mübalağalı olarak Alparslan'ın bu sefer esnasında yanında iki yüz bin asker olduğunu yazmaktadırlar. Mamafih, Selçuklu ordusunun sayısının fazlalığı, Ceyhun nehrini yirmi dört günde geçmiş olmalarından anlaşılmaktadır."* (Alptekin , 1992, s. 127) şeklinde bilgi verilmiştir. Berzem romanında tarihsel gerçekliğe uygun olarak işlenen bu bilgiler aynı zamanda mekân algısını da oluşturacak niteliktedir.

Mürvet Sarıyıldız'ın İki Cami Arasında Aşk adlı kitabının kurgusunun dayandırıldığı olay örgüsünün tarihsel gerçeklere uygun olmadığı tespit edilmiştir. Kitabın kurgusu, Kanuni Sultan Süleyman'ın Karaboğdan Seferi dönüşünde çağlayan bir nehri (Prut Nehri) geçememeleri neticesinde Mimar Sinan'ın meydana çıkarak 13 günde nehri geçmelerini sağlayacak köprüyü yapması ve bu sırada Mimar Sinan'ın Kanuni'nin Hürrem Sultan'dan olma kızı Mihrimah Sultan'ı görüp ona âşık olması ile başlar.

Hikâyenin devamında Mimar Sinan, karısı Mihri'ye kötü davranmaktan çekinmezken büyük aşkı Mihrimah Sultan'a kavuşamamıştır ve Edirnekapı ile Üsküdar'da Mihrimah Sultan Camileri inşa etmiştir. Üsküdar'daki caminin minareleri arasından güneş doğarken, Edirnekapı'daki caminin minareleri arasından ay batmaktadır. Bu olayın Mihrimah Sultan'ın doğum gününe yakın tarihlerde olması Mimar Sinan'ın aşkının sırrını eserlerine yansıtmasından başka bir şey değildir. Sonunda Mihrimah Sultan, kendinden nerdeyse otuz beş yaş büyük Koca Sinan'ın aşkına cevap vermediği için büyük bir pişmanlık yaşar (Sarıyıldız, 2011).

İbrahim Sarı, Taşları Konuşturan Adam: Mimar Sinan adlı eserinde bu hikâyeye yönelik ayrı bir başlıkta bilgiler vermektedir. Sarı, mimari tarihi alanında önemli isimlerden olan Gülrü Necipoğlu'ndan ve İlber Ortaylı'dan aldığı bilgileri şöyle sunmaktadır:

"Artur Stratton, 1972 yılında Londra'da yayımladığı Mimar Sinan'ın biyografik romanında ikisi arasında bir aşk kurgusu yapmış. Ancak bunu yaparken belirttiği herhangi bir kaynak yok. O zamandan beri dilden dile dolaşan bir hikâye bu. Tarihle ilgili bir şey söyleyeceksek ancak belgeler üzerinden konuşabiliriz. Böyle bir kaynak olmadığı için de anlatılan aşkın tamamen hayal ürünü olduğunu düşünüyorum." der. Prof. Dr. İlber Ortaylı, bu aşkın hiçbir şekilde belgelenemediğini vurgulayarak, 'Hikâyenin bir fanteziden, efsaneden öteye geçmesi mümkün değil. Kişi Mimar Sinan da olsa imparatorluğun sadrazamının tek eşine böyle duygular beslemesi hayatının sonu anlamına gelir. Camilerin yerleri seçilirken veya mimarisinde, Mihrimah Sultan'a özel hesaplar yapılmış olması da bu aşkın varlığını kanıtlamaya yetmez. Mimar Sinan, hangi eserinde hesap yapmamıştır ki?" diyor (Sarı, 2016).

Sarı'nın derlemesindeki Necipoğlu ve Ortaylı'nın bu konu üzerindeki net yorumları da ortaya koymaktadır ki Mürvet Sarıyıldız'ın İki Cami Arasında Aşk adlı kitabı tarihsel gerçekliğe uyma noktasında ciddi yanlışlar içermektedir.

Kutlu Altay Kocaova'nın Türkistan'dan Hindistan'a Uzun Yolculuk adlı kitabında, Babür Şah'ın Şaybak Han'a karşı yenilgisi sonucunda çektiği sıkıntılarla birlikte Hindistan'a yaptığı uzun yolculuk temelinde Şah İsmail'e bağlılığı, Yavuz Sultan Selim ve Şah İsmail arasındaki mücadelenin Yavuz lehine çözümlenmesi ile bağımsızlığına kavuşması, gözünü Hindistan'a dikerek nihayet Hindistan'ın padişahı oluşu anlatılmaktadır. Kitabın 23. sayfasındaki bir kısmı ele aldığımızda:

"Bunun üzerine ben, Deşt ve Bengeş ile ilgili bilgileri Şah'a aktardım. Bu bölgelerin zengin olduğunu ama çok büyük olmadıkları için askere yetmeyeceğini söyledim. Zaten Babür Şah, ilk akını Hindistan dolaylarına yapmayı düşünüyormuş. Bunu açıkladıktan sonra bütün beyler arasında Hindistan'a akın yapılması konusunda birlik sağlandı ve Hazret'i Peygamber Efendimiz'in hicretinin 910. yılının Şa'ban ayında (Ocak/Şubat 1505) yola çıkıldı." (Kocaova, 2015).

Şeklindeki alıntıda görüldüğü üzere roman, kurgulanan tarih verilerek okuyucuya sunulmuştur. Verilen tarihler Reşit Rahmeti Arat çevirisi olan Babürname ile karşılaştırıldığında roman kurgusunun tarihsel gerçekliğe uygun olduğu tespit edilmiştir:

"Birkaç gün sonra, asker seferber edildi ve civan bilen adamlar davet edilerek, etraf ve civar tahkik olundu. Bazıları Deşt'i tavsiye ettiler; bazıları Bengeş'i münasip gördüler ve bazıları da Hindistan üzerine yürümeği muvafık buldular. Nihayet toplantı Hindistan seferine karar verdi. Şaban ayında,

güneş Delv burcunda iken, Kabil'den, Hindistan'a gitmek niyeti ile, yola çıkıldı. Badem - Çeşme ve Çiğdelik yolu ile, altı konaktan sonra, Adinapur'a gelindi." (Arat, 1970, s. 225).

Kurgu boyunca kronolojiye ve tarihsel gerçekliğe paralel ilerlenmiştir. *"Badem - Çeşme ve Çiğdelik yolu ile, altı konaktan sonra, Adinapur'a gelindi."* cümlesinde geçen yer adları, kurguda anlatılan seyahatin istikametinde bulunan tarihi bölgelerdir. Roman kurgusunda tarihi bölgeler tarihi gerçekliğe uygun olarak işlenmiştir. Bunun gibi örneklerle tarihsel gerçekliğe uygun kurgusal metin üretilebileceği ortaya konulmuştur.

Ahmet Haldun Terzioğlu'nun "Kürt Elhanı Alp Urungu" adlı eseri, tarihsel gerçekliğe uygun olma noktasında ciddi eksiklikler taşımaktadır. Kripto Kitaplar'dan çıkan Temmuz 2013 tarihli birinci baskıda kitabın adı "Kürt Elhanı Alp Urungu" şeklinde geçmektedir ve yazar kitabın arka kapağında okuyucuya şöyle seslenmektedir:

"Eğer geçmişten gelen bir taş bitigde, bir Türk Begi, bir Türk yiğidi 'Ben Kürt Elhanı Alp Urungu'yum' diye sesleniyorsa…

Benim bildiğim, inandığım budur!

Anıt ortadadır…

Sözüm doğrudur!

Varın siz istediğinizi düşünün gayrı…

Varın siz istediğinize inanın gayrı…"

(Terzioğlu, 2013)

Bahsedilen kitabın yine Kripto Kitaplar'dan çıkan Kasım 2015 tarihli ikinci baskısında kitabın adı doğrudan "Alp Urungu" olarak düzenlenmiştir. Bununla birlikte yine kitabın birinci baskısının arka kapağındaki "*Sözüm doğrudur! Varın siz istediğinizi düşünün gayrı… Varın siz istediğinize inanın gayrı…"* şeklindeki kendinden emin ifadeler ortadan kaldırılarak ikinci baskının arka kapağına, kitabın kurgusunun temelinin dayandığı Elegest Anıtı'ndan günümüz diline uyarlanan ve geliştirilen bir alıntı konulmuştur.

Gelelim Alp Urungu'nun nasıl Kürt Elhanı olduğuna. Talat Tekin, bu konuyu aydınlatmaktadır. Tekin, yazıtın 1888 yılında Elegest Irmağı vadisinde bulunduğunu, Orhun Alfabesi ile Türkçe yazılığını ve yazıt üzerinde Oşurkov ve Radloff gibi isimlerin çalıştığını belirtikten sonra yazıtın 19l5 yılında Adriyanov tarafından Minusinsk Müzesine devredildiği bilgisini vermiştir (Tekin, 1995). Esasında Tekin'den önce 1940 yılında Hüseyin Namık Orkun Elegest Yazıtı'nı Türkiye'de yayımlamıştır (Orkun, 1940). Ancak Orkun, yayınında Alp Urungu'nun kendisini niteleme şeklini "*kürt el kan"* şeklinde okuyunca tarihsel gerçeklik bu yönde sanılmıştır. Tekin, 1995 yılında bu hatayı şöyle düzeltmiştir:

"Kişi adı olması gereken ve öyle de olan ilk sözcüğün sonsesi yazımda gösterilmemiştir. Bu nedenle Orkun bu söz öbeğini yanlış olarak 'kürt el kan' okumuş ve yine yanlış olarak 'Kürt elinin hanı' diye yorumlamıştır. Daha sonra Türk tarihi üzerinde çalışan yerli ve bazı yabancı araştırmacılar da bu okuyuş ve yorumu kabul ederek Kürtlerin bir Türk boyu olduğu kanısına varmışlardır (Rasonyi, Kafesoğlu vb.). Oysa Orkun'un yorumladığı anlamda bir kürt el kan söz öbeği gramere aykırıdır.

K(a)n 'han' sözcüğünden önceki /kÜrtl/ harf dizisi ancak bir kişi adı olabilir ki bu da körtlä'den başka bir şey değildir." (Tekin, 1995).

Elif Şafak'ın Ustam ve Ben adlı romanı da yine Mimar Sinan'ın başkahraman olduğu kurgulardan birisidir. Kurguda, Hindistan'dan Çota adlı bir fille birlikte çocukken gelen fil bakıcısı Cihan'ın, Koca Sinan'la yollarının kesişmesi ve başından geçen sergüzeşt temel alınmıştır. Yazarın tarih vererek anlattığı hikâyede kitabın temel kurgusu çok büyük bir tarihsel iddiaya dayanmadığı için tarihsel gerçekliğe uygunmuş gibi görünse de kurgu içerisinde pek çok tarihsel yanlış bulunmaktadır.

Sayfa 183'te Süleymaniye Camii'nin inşası sırasında geçen diyaloglarda Koca Sinan, çalışan işçilere "*Burası çorak bir araziydi vaktiyle, bu yapıyı süz yükselttiniz. Alın terinizle. Yaz kış dur durak bilmediniz. Karınızdan evladınızdan ziyade birbirinizi gördünüz. Doğru mu?"* (Şafak, 2013) derken İstanbul'un en merkezi yerlerinden birinde olduğunu ve inşaata başlamadan önce hemen yakınında yer alan, bir kısmı da camii inşaat alanında kalan Eski Saray'ı (Saray-ı Atik-i Amire) unutmuş olmalı. Bunun gibi pek çok tarihsel hata sıralanabilir. Şafak'ın da Mimar Sinan'ı, Mihrimah Sultan'a âşık etmeyi ihmal etmediğini belirtelim. Şafak'ın "Yazarın Notu" başlığıyla kitabının sonuna koyduğu metinden kısacık bir alıntı yaptığımızda yazarın tavrı açıklanmaktadır:

"Sinan gibi çok eser üretmiş, uzun yaşamış birini roman karakteri yapmaya kalkınca, en büyük zorluk zamanı nasıl kullanacağınız sorunu oluyor. Nasıl yapmalı da, bunca farklı hadiseyi edebi bir kitabın sayfalarına sığdırabilmeli? Bir caminin yapımı yedi sekiz sene sürebiliyordu. Bu haliyle dümdüz kronolojik bir akışa sadık kalmam zordu. Anlatım yavaşlayacak, gereksiz uzamanalar ve kopukluklar olacaktı. Bu sebepten zamanı daha esnek, hızlı ve akışkan kullandım." (Şafak, 2013).

Tarih metodolojisi gereğince Şafak'ın, karşılaştığı sorunlarla mücadele yönteminin tasvip edilmesi mümkün değildir. Tarih, olanın olduğu şeklinin en doğru haliyle anlatımıyken tarihsel verilerle ortaya konmuş bir tarihi romanın yazarının "*Bu haliyle dümdüz kronolojik bir akışa sadık kalmam zordu."* şeklindeki itirafı derslerde materyal olarak kullanımında ciddi algı sorunları doğuracak niteliktedir.

Algı Yanılacak Kadar Tarihsel Bilgi Eksikliklerinin Olmaması

Mürvet Sarıyıldız'ın İki Cami Arasında Aşk adlı kitabında Mihrimah Sultan'ın, babası Kanuni Sultan Süleyman'a şans getirmek üzere seferde yer alışı kitabın 29. sayfasında şöyle yer almaktadır:

"Kasım:

'Bu durum saray kurallarına aykırı ama padişahımız onsuz seferlere çıkmayı uğursuzluk saydığından nereye gitse yanında götürüyor Mihrimah'ı. Haftalardır da nehrin kenarında olduğumuzdan muhtemel ki can sıkıntısını atmak için çıkmıştır çadırından.' dedi.

Sinan bir an boş bulunup:

'Böylesi bir güzellik nasıl olur da sarayı bırakıp savaş meydanlarına düşer' diye söylendi." (Sarıyıldız, 2011).

Yazarın da belirttiği üzere Kanuni unvanını kazanmış, yani kanunlara uyulması noktasındaki hassasiyeti neticesinde kendisine Kanuni denmiş olan Kanuni Sultan Süleyman, saray kurallarına aykırı olarak kızı Mihrimah Sultan'ı yanında sefere götürmektedir. Mihrimah Sultan da seferdeki konaklama esnasında askerler arasında dilediğince dolaşabilmektedir. Bu durum sonucunda

okuyucuda padişahın teamülleri dilediğince değiştirebileceğine ve padişah kızı olması hasebiyle bir genç kızın ordunun çıktığı seferde yer alabileceği hatta askerler arasında serbest bir şekilde dolaşabileceği algısı tarihsel gerçekliğe aykırı bir şekilde oluşabilecektir.

Ahmet Haldun Terzioğlu'nun "Kürt Elhanı Alp Urungu" adlı eserinin temel kurgusunu dayandırdığı körtlä kelimesinin güzel anlamına geldiği ve Uygur metinlerinde de yer aldığı bilinmektedir. Yazar Ahmet Haldun Terzioğlu, kitabını Temmuz 2013 tarihinde okura sunmuştur. Tarihi roman yazarının, eseri boyunca tarihsel gerçekliğe uyma hassasiyeti göstermesinden de öte henüz kitabı oluşturmadan önce kurgusunu temellendirdiği bilgiler gerçeklikten uzaktır ve tamamen okurun algısını yanıltacak niteliktedir. Yazar, 1940 yılında Orkun'un yaptığı çalışmalardan haberdardır da daha yakın bir tarih olan 1995 yılında Tekin'in yaptığı çalışmadan haberdar değil midir? Orkun'un yanlışlıkla okuduğu bir kavrama temel kurgusunu dayandırırken metodolojiden ve tarihsel alanyazın takip etmenin önemini kavramaktan uzak olarak "*Sözüm doğrudur! Varın siz istediğinizi düşünün gayrı… Varın siz istediğinize inanın gayrı…"* demekte sakınca görmemiştir. Kurgusunu algı yanıltacak bir şekilde tarihsel bilgi eksikliği ile oluşturmuş ve iddiasının kesinliğini kendisini kaynak göstererek yinelemiştir.

Elif Şafak'ın Ustam ve Ben adlı romanının kurgusunda Sultan Selim döneminde insanların Ayasofya çevresine kaçak yapılar yaptığı, Mimar Sinan ve ekibinin de bu yapıları ortadan kaldırarak Ayasofya çevresinde düzenleme yapacağı anlatılır. Ancak kitabın 316. sayfasında kurgu aşağıdaki alıntıdaki gibi devam etmektedir:

"'Alet edevatımızı çalıp Arubalarımızı kırmışlar. Çalışmamıza müsaade etmiyor, soysuzlar!' Söylediğine göre önceki günkünden daha büyük ve daha öfkeli bir kalabalık caminin öbür tarafında toplanmıştı.

'Ne istiyorlarmış?' dedi Sinan.

'Bu bir kâfir mabedidir diyorlar' dedi Karlı Gabriel. 'Neden Müslümanların evlerini yıkarsınız? Demek siz de kâfirsiniz. Böyle konuşuyorlar bizimle!'

'Ama camiler, kiliseler, havralar... hepsi Allah'ı anmak için yapılır' dedi Sinan. 'Kutsal mekânlar bunlar, nasıl saygısızlık edilir?'

Güruhun bunları dinlemeye niyeti yoktu. Onlara kalsa camiler kutsal, kiliseler değildi. Ayasofya da kiliseden bozma olduğuna göre... Sonraki günlerde kalfalar musibet üstüne musibetle uğraşmak zorunda kaldı. Amelelerin gözü korkmuştu. Peş peşe hayvanlar ölmeye başladı. Hepsi de zehirlenme belirtileri göstererek. Çota'ya bir şey olacağından endişe eden Cihan onu sahaya getiremiyordu. Ne bir çivi çakılabiliyor, ne bir taş yerinden oynatılabiliyordu." (Şafak, 2013)

Alıntıda görüldüğü üzere ahali kaçak yapıların yıkımına karşı Türk filmlerindeki sahneleri aratmayacak şekilde bir direniş sergiliyor. Hem de romanda Ayasofya ve çevresinin düzenlenmesine yönelik ne gerekiyorsa yapılmasını buyuran bir padişah iradesi bulunmasına rağmen… Üstüne yine aynı ahali İstanbul'un fethinin nişanesi olan Ayasofya'ya "kâfir mabedi" diyebiliyor. Romanda pek çok örneği bulunan bu ve bunun gibi kısımlar; okuyucunun anlatılan dönemin tarihsel gerçekliğine yönelik algısının yanlış bir şekillenmesine neden olmaktadır.

Tarihsel Empati Kurmayı Sağlama

Erkan Göksu'nun Berzem adlı eseri romanda tarihsel empatiye yol açan değerler oldukça sık işlenmiştir. Kitabın 53. sayfasında geçen:

"Hanedanlar arasında kız alıp vermek adettendi. Her biri babalarının sarayında birbirlerinin varlıklarından bile haberdar olmadan, birbirlerini hiç görmeden yaşayan Sultan kızları ve oğulları, kiminle evleneceklerini bir ulak veya mektupla öğrenir, söz kesilmesinden, nikâh kıyılmasından, hazırlıklardan ve hatta düğün tarihinden bile en son gelinler ve damatlar haberdar olurdu. Böylece akrabalıklar tesis edilir, bu akrabalıkların, taraflar arasında dostluk bağlarını kuvvetlendirmesi temenni edilirdi. Ama bu evliliklerin neredeyse hiçbirinin mutluluk ve dostluk getirdiği görülmezdi. el-Muktedi ile Mahmelek Hatun'un evlilikleri de böyle olmuştu. Kısa bir süre sonra doğan evlatları bile ne onlara mutluluk getirmiş, ne de Abbasoğulları ile Selçukoğulları arasındaki dostluğu kuvvetlendirmişti. Her ne kadar Mahmelek Hatun, şimdilik kocasının kendisini üzen davranış1arına katlanıyor, herhangi bir şikâyetini dillendirmiyorsa da er geç dayanamayıp babası Melikşah'ın yanına döneceği kesindi." (Göksu, 2016).

Bölümde olduğu gibi öğrencilerin kendilerini hiç tanımadıkları birileri ile evlendirilen sultan çocuklarının yerlerine koymaları yahut Mahmelek Hatun'un sabırlı davranışının dönemin koşullarına göre anlamaları sağlanabilir.

Kutlu Altay Kocaova'nın Türkistan'dan Hindistan'a Uzun Yolculuk adlı kitabı, kitabın 43. ve 44. sayfalarında yer alan şu kısımda tarihsel empatiye yol açacak bir anlatım mevcuttur:

"Hemen toparlanıp, saraya gittim ve Şahımın huzuruna çıktım. Gece vakti, Kabil çok güzeldir. Bu yüzden de Şahım, geceleri Kabil'i gezmeyi çok sever. Uzun uzun konuştuk. Hainlere ne yapacağını sordum. Hemen cevap vermedi. Bir şey düşündüğü belli oluyordu. Biraz yürüdükten sonra, birden 'Hiçbir şey' dedi. 'Şahım her şeyin en iyisini siz bilirsiniz ama, bunlar yine ihanet etmezler mi?' Şahımın yanıtı, kısa ve anlamlı oldu.

'Sana kötülük yapanları kadere bırak,

Çünkü kader senin intikam alıcı hizmetkârındır.'

Muhammed Hüseyin Mirza, serbest kalır kalmaz hemen Şibanilere gitti. Şaybak Han'a Şah'ı kötüledi. Bunun için saysız iftira attı. Ancak Şaybak Han, büyük atası Cengiz Han'dan kalma bir alışkanlıkla ona itibar etmemiş ve bir süre sonra öldürülmesini emretmiş. Düşman olduğu hükümdar bile olsa ihanet edeni cezalandıran bu yasa, Cengiz Han'ın yasaları içinde en sevdiğim yasa." (Kocaova, 2015).

Hikâyede kahramanın dilinden anlatılan bu kıssa ile "Babür Şah'ın yerinde olsak ne yapardık?" sorusu akla gelmektedir. Doğru yönlendirmelerle kurgusal metinlerin pek çok kısmının tarihsel empatiye yol açacağı görülmektedir.

Tarihsel Anakronizm Hataları İçermeme

Mürvet Sarıyıldız'ın İki Cami Arasında Aşk adlı kitabının 141. sayfasında Hürrem Sultan kızı Mihrimah Sultan'a şu şekilde seslenmektedir:

"'Rüstem'i tanıdığında eminim ki sen de çok seveceksin. Onu tanımadığın için şimdi böyle konuşuyorsun. Evlilikte keramet vardır derler. Sabret, senin için ne kadar ideal bir eş seçtiğimi göreceksin.' dedi.

Mihrimah, annesinin aslında bu eşi seçerken tahtı düşündüğün emindi. Haseki Sultan'ın bakışlarındaki kararlılığı gördüğünde kaderine boyun eğmekten başka bir şansı olmadığını anladı." (Sarıyıldız, 2011).

Alıntıda görüldüğü üzere Hürrem Sultan, son dönemde çekilen tarihi dizilerde yer aldığı gibi tek derdi tahta hâkim olmak olan haris bir kadındır ve 16. yüzyılda, kızına "münasip" veya en azından "uygun" bir eş değil de doğrudan "ideal" bir eş bulacak kadar 21. yüzyıl ileri görüşlülüğünü yaşamaktadır.

Elif Şafak, Ustam ve Ben adlı eserinin 15. sayfasında bir hamama "kazan dairesi" eklemekten çekinmemiş. Acaba çevirmen hatası mı, diye baktığımızda kitabın kapağındaki çevirmen bilgisinin altına "yazarla birlikte" notu düşülmüş. Demek ki Şafak, çeviride aktif olarak yer almış. Böylece anlatılan döneme ait olmayan ve daha sonraki teknolojik gelişmelerle ortaya çıkmış olan bu kavramdan kaynaklanan anakronik hatanın yazarın kendisi tarafından yapıldığı anlaşılmaktadır.

Sonuç

İncelememizin başında değerlendirmeye alınan romanların Tarih Dersi Öğretim Programları kazanımlarına uygunlukları sorgulandı. Hemen hepsinin kazanımlarla ilgisi doğrudan sağlanırken Kutlu Altay Kocaova'nın Türkistan'dan Hindistan'a Uzun Yolculuk adlı kitabı, öğretim programlarında Türk devletlerinin geneline yönelik konular bulunmaması dolayısıyla doğrudan bir kazanıma uygunluk arz etmemiştir. Buradan hareketle öğretim programlarımıza Türk dünyasına yönelik konuların eklenmesi var olanların da arttırılması gerektiği bir kez daha hatırlanmalıdır.

İncelenen romanların tarihsel gerçekliğe uygun olma nitelikleri incelendiğinde Berzem ve Türkistan'dan Hindistan'a Uzun Yolculuk adlı romanların tarihsel gerçekliğe sadık kalarak kurgulandıkları tespit edilmiştir. Burada yazarlarının tarihçi oluşları etkili olmuştur. Tarih biliminin metodolojik yapısını bilen yazarların kurgusal metinlerinde dahi tarihsel gerçekliğe sadık kalmaya çalıştıkları ortadadır. İki Cami Arasında Aşk, Kürt Elhanı Alp Urungu ile Ustam ve Ben adlı romanların kurgularında tarihsel gerçekliğe uygun olmayan pek çok anlatı görülmüştür.

Algı yanılacak kadar tarihsel bilgi eksikliklerinin olmaması noktasında Berzem ve Türkistan'dan Hindistan'a Uzun Yolculuk adlı romanların içeriğinde algı yanıltmaya yönelik bilgi eksiklikleri veya yanlışlıklarına rastlanmamıştır. İki Cami Arasında Aşk, Kürt Elhanı Alp Urungu ile Ustam ve Ben adlı romanların kurgularının genelinde algı yanıltmaya yönelik öğelere sıklıkla rastlanmıştır. Hatta Kürt Elhanı Alp Urungu ile Ustam ve Ben adlı romanların kurgularının oluşturulduğu temel iddialar doğrudan algı yanıltacak şekildedir.

Berzem ve Türkistan'dan Hindistan'a Uzun Yolculuk adlı romanlar tarihsel empati kurmayı kolaylaştıran örnekler içermektedir. İki Cami Arasında Aşk, Kürt Elhanı Alp Urungu ile Ustam ve Ben adlı romanlar ise bu yönden zayıftır ve içeriklerinde tarihsel empati kurmayı kolaylaştıracak örneklere yer verilmemiştir.

Berzem, Türkistan'dan Hindistan'a Uzun Yolculuk ve Kürt Elhanı Alp Urungu adlı eserlerde tarihsel anakronizm hatalarına rastlanmamıştır. İki Cami Arasında Aşk ile Ustam ve Ben adlı eserlerde ise bariz tarihsel anakronizm hataları görülmüştür. Böylece kurgusal metin yazarlarının anlattıkları dönemin niteliklerine vakıf olmaları gerektiği bir kez daha ortaya çıkmıştır.

İnceleme sonucunda; Berzem ve Türkistan'dan Hindistan'a Uzun Yolculuk adlı romanlar öğretim materyali olabilecek şekilde değerlendirilirken, İki Cami Arasında Aşk, Kürt Elhanı Alp Urungu ile Ustam ve Ben adlı romanların bu niteliği taşımadıkları değerlendirilmiştir.

Nihayetinde bir edebi eser olan tarihi romanların öğretim materyali olarak kullanılabilirliği incelenirken tarihi romanların ve tarihi roman yazarların aradığımız kriterlere yönelik hassasiyetlerinin ne derece olması gerektiği problemi karşımıza çıkmıştır. Tarihi romanlar empatiye kapı mı açacaklardır yoksa yanılgı kafesine kilitleyen bir anahtar niteliği mi kazanacaklardır? Disiplinler arası işbirliğinin gün be gün önem kazandığı günümüzde bir bilim dalı olan tarihle güzel sanatların bir parçası olan edebiyatın olumlu iletişimi sonucunda nitelikli eserlerin ortaya konulabileceği, ortaya konulan bu eserlerin de artık çok yönlü bir hal almış olan öğretim materyallerine ciddi katkılar sunabileceği ortadadır. Tarihi romanların öğretim materyali olarak kullanılması mümkündür. Ancak bu konuda öğretmenlere ve ders kitabı yazarlarına önemli sorumluluk düşmektedir. Bu tarz tarihi romanları çok iyi seçilmesi ve seçilen bu eserlerin içerikle doğru ve açık bir ilişki kuracak nitelikte eserler olması gerekmektedir.

Kaynakça

Altunay Şam, E., & İskender Kılıç, P. (2011). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi üzerine bir çalışma: "Diriliş" romanı örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 123-144.

Alptekin , C. (1992). Büyük Selçuklular. H. D. Yıldız (Dü.) içinde, *Doğuştan günümüze büyük İslam tarihi* (Cilt 7, s. 95-231). İstanbul: Çağ.

Arat, R. R. (1970). *Baburname* (Cilt 2). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

Argunşah, H. (2016) *Tarih ve roman.* İstanbul: Kesit.

Ata, B. (2000). Tarih öğretiminde bir araç olarak tarihî romanlar. *Türk Yurdu*(153-154), 158-166.

Çifçi, T. (2011) *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi romanların kullanımının öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Göğebakan, T. (2004) *Tarihsel roman üzerine.* Ankara: Akçağ.

Göksu, E. (2016). *Berzem.* İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Kanat, C. (2012). *Tarihin medya ile imtihanı.* İstanbul: Yeditepe.

Kocaova, K. A. (2015). *Türkistan'dan Hindistan'a uzun yolculuk.* İstanbul: Aygan.

Orkun, H. N. (1940). *Eski Türk yazıtları* (Cilt 3). İstanbul: Türk Dil Kurumu.

Sarı, İ. (2016). *Mimar Sinan.* Antalya: Net Medya. Mart 4, 2018 tarihinde https://books.google.com.tr/books?id=Mh3cDQAAQBAJ&pg=PA94&lpg=PA94&dq=Arthur+Stratton+mimar+sinan&source=bl&ots=onkMZhvEi0&sig=XM8nVrmzCF2yJOSeBy56FO8ldWY&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwjsl_n5wO_aAhUGthQKHYQID1Q4ChDoAQgsMAI#v=onepage&q=Arthur%20Stratton%20mimar%20 adresinden alındı.

Sarıyıldız, M. (2011). *İki cami arasında aşk.* Konya: Mola Kitap.

Şafak, E. (2013). *Ustam ve ben.* (O. A. Korugan, Çev.) İstanbul: Doğan Kitap.

Şimşek, A. (2006). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi. *Bilig*(37), 65-80.

Şimşek, A. (2006). Bir öğretim materyali olarak tarihsel romana yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri. *TOJET, 5*(4), 73-81.

Tekin, T. (1995). Elegest (Körtle Han) Yazıtı. *Türk Dilleri Araştırmaları Dergisi*(5), 19-32.

Terzioğlu, A. H. (2013). *Kürt Elhanı Alp Urungu.* Ankara: Kripto.

Yıldırım, A., & Şimşek , H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

TARİH DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI DEĞİŞİYOR PEKİ, TARİH DERS KİTAPLARI DEĞİŞİYOR MU?

Doç.Dr. Bülent AKBABA

Gazi Üniversitesi, Türkiye

Özet

Bu araştırmada, 12 Eylül 1980 sonrasında yayımlanan lise tarih öğretim programlarındaki değişim ve süreklilik bağlamında, program çıktılarının tarih ders kitaplarına yansımaları ele alınmaya çalışılmıştır. 1983 yılında uygulamaya konulan tarih öğretim programı, amaç ve açıklamalarına bağlı kalınarak, Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği'nin uygulanmasıyla 1992 yılında güncellenmiştir. 1992'de kabul edilen Tarih 1-2 Programı, SSCB'nin dağılmasından sonra kurulan Türk Cumhuriyetleri ile iş birliği bağlamında, tarih programlarını geliştirme çabalarıyla 1993 yılında yenilenmiştir. 2007 yılından itibaren uygulamaya konulan lise tarih dersi öğretim programları ise eğitim felsefesi, programın temel bileşenleri, öğrenme-öğretme süreci açısından önceki tarih programlarından önemli farklılıklar göstermektedir. 2017 yılında yayımlanan ve 2018'de güncellenen Ortaöğretim Tarih Dersi 9-11 Öğretim Programında ise bir önceki programın içeriğinin sadeleştiği ve Osmanlı tarihi ile ilgili konuların kapsamının genişlediği görülmektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemiyle "lise tarih dersi öğretim programları" ve bu programlara göre yazılmış "lise 1. sınıf tarih ders kitapları" analiz edilmiştir. Eğitsel yaklaşım, görsel ve edebî ürün kullanımı, tarihsel kanıt kullanımı ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımları şeklinde 5 ana başlıkta ele alınan tarih ders kitaplarından elde edilen veriler, tarih öğretim programlarındaki yapısal değişikliklerin ve eğitim yaklaşımlarındaki farklılaşmaların ders kitaplarına yeterince yansımadığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Lise, Tarih, Öğretim Programı, Ders Kitabı

HISTORY CURRICULA CHANGING… WHAT ABOUT HISTORY TEXTBOOKS?

Abstract

This study aims to explore the reflections of curriculum outcomes on history textbooks within the scope of the change and continuity in high school history curricula published in the aftermath of 12 September 1980. The history curriculum put into effect in 1983 was updated in 1992 as a result of the implementation of the Pass and Credit Regulation, staying faithful to its goals and explanations. The History 1-2 Curriculum, which was accepted in 1992, was renewed in 1993 through efforts to improve history curricula within the context of the cooperation with Turkic Republics founded after the disintegration of the USSR. The high school history curricula put into practice as of 2007 have significant differences from previous history curricula in terms of philosophy of education, basic components, and learning-teaching process. The Secondary Education History 9-11 Curriculum, published in 2017 and updated in 2018, offers the content of the former curriculum in a simplified form and provides a wider scope of the subjects concerning the Ottoman history. In the present study, out of qualitative research methods, document analysis method was used. Content analysis methods were used to analyze "high school history curricula" and "high school first grade history textbooks" written according to these programs. The data obtained from the history textbooks handled under five main titles (i.e. educational approach, use of visuals and literary products, use of historical evidence, and assessment and evaluation approach) reveal that the structural changes in history curricula and differentiation in educational approaches do not manifest themselves in textbooks enough.

Keywords: High School, History, Curriculum, Textbook

Giriş

İçerdiği bilgiler açısından tartışmalı bir yapıya sahip olan tarih dersi, bu dersin öğretim programları ve ders kitapları kamuoyunun farklı kesimlerinde sürekli tartışma konusu olmuştur. Tarih dersi öğretim programları ve bu programlara göre yazılmış tarih ders kitapları, okutuldukları toplumun politik tercih ve değerlerini yansıtan politik bir hafıza unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarih ders kitapları, iktidarlarca hazırlanan tarih öğretim programları ışığında, öğrencilerin değer, inanç, kişilik ve hayata bakış açılarının şekillenmesinde anahtar rol oynayan materyallerdir(Demircioğlu, 2013: 120).

Türkiye'de cumhuriyetin ilk yıllarında tarih dersinin önemine uygun olarak kendisine büyük bir misyon yüklenerek hazırlanan tarih programları, sonraki yıllarda hâkim zümrenin dünya görüşü doğrultusunda çeşitli değişikliklere uğramıştır. Tarih öğretim programlarında Hümanizmanın, Türk-İslam Sentezinin, Kemalizmin etkilerinin gözlemlendiği 1938-1980 yılları arasında tarih programlarının şekillenmesinde eğitim biliminin çağdaş yaklaşımlarının etkisi ise cılız kalmıştır.

Tarih eğitiminde 1970 sonrası ortaya çıkan ve tarih eğitiminin amaçlarını, içeriğini, yöntemini, öğrenme-öğretme süreçlerini ve ölçme ve değerlendirme anlayışlarını köklü bir şekilde değiştiren "Yeni Tarih" anlayışı Türkiye'deki tarih eğitimini yeterince etkileyememiştir. Türkiye'de 1980 Askeri Darbesi sonrasında kurulan sivil hükûmetler döneminde 1983 ve 1992 yıllarında liselerdeki tarih öğretiminin yol haritasını belirlemek amacıyla öğretim programları yapılmıştır. 1991 yılında SSCB'nin dağılmasından sonra ortaya çıkan 5 bağımsız Türk Cumhuriyetinin temsilcilerinin Türkiye Cumhuriyeti ile 1992 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalar sonucunda belirlenen ortak tarih konuları ve 1991-1992 öğretim yılında uygulamaya geçen Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği'nin de etkileriyle üç yıllık bir akademik çalışmanın ardından 1993 Lise 1-2 Tarih Programları hazırlanmıştır(MEB, 1993a: 4; Turan, 2017: 278). 1993 yılında yayımlanan Tarih 1 Programı sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçiş döneminde 1997 yılında güncellenmiştir.

2004 sonrasında eğitim sistemindeki Pozitivizm, Esasicilik, Daimicilik izleri taşıyan Davranışçı Yaklaşım yerine Postmodernizm, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılıkla güçlü bağları olan Yapılandırmacı Yaklaşımın temel alınması fikrinin uygulamaya konmasıyla bu yaklaşımı temel alan öğretim programları hazırlanmıştır. 2004 yılından itibaren ilköğretim okullarında uygulanmaya başlayan yeni Sosyal Bilgiler programı ile alt yapısı oluşturulan sosyal bilimler eğitiminin yeniden yapılandırılmasının ikinci ayağında 2007'den itibaren ortaöğretim programları yenilenmeye başlamıştır.

2007 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı on yıl süreyle yürürlükte kalmış; bireyin ve toplumun değişen talepleri, bilim, teknoloji, öğrenme öğretme yaklaşım, kuram ve stratejilerinde son yıllarda yapılan araştırma ve çalışmalarla gerçekleşen değişim ve gelişmeler, ulusal ve uluslararası değerlendirmelerin sonuçları (MEB, 2017a: 4) nedeniyle 2017 yılında değiştirilmiştir. Bu programın yayımlanmasından altı ay sonra 2018 yılında Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programında çeşitli güncellemelere gidilmiştir.

Tarih dersi öğretim programları ve tarih ders kitapları Türkiye'deki tarih eğitiminin en çok tartışılan konu başlıklarından olmaya devam etmektedir. Davranışçı yaklaşımdan, yapılandırmacı yaklaşıma geçiş, tarihsel düşünmenin kazandırılması, kanıt temelli tarih öğretimi, çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımları, beceri ve değer öğretimi gibi başlıkların öğretim programı ve tarih ders kitaplarına yansımaları, bu alanın sınırlarını genişletmektedir. Bu kapsamda ülkemizde tarih dersi öğretim

programları ve bu programlara göre kaleme alınmış tarih ders kitaplarının nicelik ve niteliklerine dair çok sayıda çalışma yapılmıştır(Aslan, 1992, 2010; Kabapınar, 1998, 2003; Dugan, 2005; Meraç, 2006; Yılmaz, 2006; Akça, 2007; Akkoç, 2008; Demircioğlu 2013, Akbaba, 2013, Şimşek, 2017).

Bu kapsamda araştırmanın amacı, 1993 Tarih 1 Programı, 2007, 2017 ve 2018 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programları ve bu programlara göre yazılmış Lise 1 ve Ortaöğretim 9 Tarih Ders Kitaplarındaki değişim ile sürekliliği ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 1993 Tarih 1 Programı, 2007, 2017 ve 2018 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programlarının içeriklerinde benzerlik ve farklılık gösteren unsurlar nelerdir?
2. 1993 Tarih 1 Programı, 2007 ve 2017 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programlarına göre yazılan MEB yayını Lise 1 ve Ortaöğretim 9 Tarih Ders Kitaplarının eğitsel yaklaşımlarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. 1993 Tarih 1 Programı, 2007 ve 2017 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programlarına göre yazılan MEB yayını Lise 1 ve Ortaöğretim 9 Tarih Ders Kitaplarında görsel kaynakların kullanımı konusundaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
4. 1993 Tarih 1 Programı, 2007 ve 2017 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programlarına göre yazılan MEB yayını Lise 1 ve Ortaöğretim 9 Tarih Ders Kitaplarında edebî ürünlerin kullanımı konusundaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
5. 1993 Tarih 1 Programı, 2007 ve 2017 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programlarına göre yazılan MEB yayını Lise 1 ve Ortaöğretim 9 Tarih Ders Kitaplarında tarihsel kanıt kullanımı konusundaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
6. 1993 Tarih 1 Programı, 2007 ve 2017 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programlarına göre yazılan MEB yayını Lise 1 ve Ortaöğretim 9 Tarih Ders Kitaplarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konusundaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel kaynakların analizini kapsar. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda kullanılacak dokümanlar arasında ders kitapları ve öğretim programları da yer alır(Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189-190).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Tarih 1-2 Programı (MEB, 1993a), Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı (MEB, 2007), Ortaöğretim Tarih Dersi 9-11 Öğretim Programı (MEB, 2017a), Ortaöğretim Tarih Dersi 9, 10 ve 11. Sınıflar Öğretim Programı (MEB, 2018) ile 1993, 2007 ve 2017 programlarına göre yazılan, MEB tarafından yayımlanan Tarih 1 (MEB, 1993b), Ortaöğretim Tarih 9 (MEB, 2012), Ortaöğretim Tarih 9 (MEB, 2017) ders kitaplarından elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz bir arada kullanılmıştır. 1993, 2007, 2017 ve 2018 yıllarında yayımlanan Tarih Dersi Öğretim Programlarının betimsel analiziyle elde edilen veriler ünite, oran, amaç, davranış ve kazanımlar bağlamında ele alınmıştır.

1993, 2007 ve 2017 Tarih Öğretim Programlarına göre yazılmış MEB yayını üç adet Tarih Ders kitabının betimsel analiziyle bu kitaplardaki ünite, sayfa yapısı, görsel ve edebî ürün kullanımı, tarihsel kanıt kullanımı ile ölçme ve değerlendirme araçlarına dair sayısal veriler belirlenmiştir.

Tarih Dersi Öğretim Programlarının içeriklerinin analiziyle bu programların süreklilik ve değişim içeren unsurları ortaya konmaya çalışılmıştır. MEB tarafından yayımlanan ve araştırma kapsamında incelenen 1993, 2012 ve 2017 yıllarında yayımlanan üç adet Tarih Ders Kitabının eğitsel yaklaşımı, görsel kaynakların nitelikleri ve işlevleri, tarihsel kanıtların kullanımı ve ölçme-değerlendirme araçlarının niteliği içerik analiziyle değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ilk alt amacında 1993 Tarih 1 Programı, 2007, 2017 ve 2018 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programlarının içeriklerindeki benzerlik ve farklılık gösteren unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 1'de ilgili programlara dair sayısal veriler yer almaktadır.

Tablo 1 1993, 2007, 2017 ve 2018 Tarih 1 (Ortaöğretim 9) Programlarına Dair Sayısal Veriler

1993				2007			2017			2018		
Ünite	Oran	Amaç Sayısı	Davranış Sayısı	Ünite	Oran	Kazanım Sayısı	Ünite	Oran	Kazanım Sayısı	Ünite	Oran	Kazanım Sayısı
1.Tarih Bilimine Giriş	%6	6	29	1.Tarih Bilimi	%20	9	1. Tarih ve Tarih Yazıcılığı	%13,8	6	1.Tarih ve Zaman	%8,3	3
2.Eskiçağlarda Türkiye ve Çevresi	%9	6	31	2.Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	%14	6	2. Kadim Dünyada İnsan	%36,1	10	2.İnsanlığın İlk Dönemleri	%22,2	6
3.Türklerin Tarih Sahnesine Çıkışları	%17	9	35	3.İlk Türk Devletleri	%18	8	3. İlk ve Ortaçağlarda Avrasya	%16,7	6	3.Orta Çağ'da Dünya	%9,4	4
4.İslâm Tarihi ve Medeniyeti (13. Yüzyıla Kadar)	%12	10	50	4.İslam Tarihi ve Uygarlığı (13. Yüzyıla Kadar)	%16	7	4. İslam Medeniyetinin Doğuşu	%16,7	5	4.İlk ve Ortaçağlarda Türk Dünyası	%6,7	5
5.Türk Dünyası -I (10-13. Yüzyıllar)	%15	4	24	5.Türk İslam Devletleri (10-13. Yüzyıllar)	%18	8	5. Türklerin İslamiyeti Kabulü ve Anadolu'ya Yerleşmesi	%16,7	4	5.İslam Medeniyetinin Doğuşu	%16,7	5
6.Türk Dünyası – II (13-19. Yüzyıllar)	%18	5	25	6.Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıl)	%14	6				6.Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve Türk İslam Devletleri	%16,7	5
7.Türkiye Tarihi (11-14. Yüzyıl)	%23	7	52									
TOPLAM	%100	47	246		%100	44		%100	31		%100	28

1993 Tarih Programında 8 tane genel amaç, Tarih 1 dersi için 7 ünite yer almakta; bu ünitelere ilişkin 47 amaç doğrultusunda 246 davranışın gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Programda konular alt başlıklarıyla yer almış, ünitelerin işlenişine yönelik taslaklar sunulmuş, açıklamalara yer verilmiştir. Programda her üniteyle ilgili "Örnek Değerlendirme Soruları" da verilerek ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin de şablonu belirlenmiştir. 1993 Programında içeriğe dair kısa açıklamalar ve ders dışı faaliyetlere yönelik etkinlik isimleri yer almıştır (MEB, 1993). Programın içeriğinde % 33'lük bölüm Türk Dünyası'na ayrılmış, bu iki ünitedeki konu başlıklarıyla 1000 yıllık Türk Tarihi ele alınarak, dönemin siyasî atmosferi Lise 1 Tarih Dersi Öğretim Programına yansıtılmıştır. 1993 Tarih Programının içeriğinde görsel kaynak, edebî ürün ve tarihsel kanıt kullanımına dair bir açıklama yer almamıştır.

2007 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında programın temel yaklaşımı açıklanırken "öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine imkân sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu; tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda, dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak öğretim programlarında yeni yaklaşımların dikkat çektiği; bu nedenle programda, bilginin taşıdığı değeri ve öğrencilerin var olan deneyimleri dikkate alınarak onların yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşımın izlendiği" ifade edilmiştir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan yeni bir anlayışın hayata geçirilmeye çalışıldığı (MEB, 2007: 8) dile getirilmiştir.

Temel yaklaşım bağlamında 1993 Programından ayrılan 2007 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında kazanımların sadece bilgileri değil beceri ve tutumları da kapsadığı ifade edilmektedir.

Bir önceki öğretim programından radikal çizgilerle ayrılmış olan 2007 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında 15 tane genel amaç, 6 ünite ve bilgi, beceri ve tutumları

bünyesinde barındıran 44 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlara yönelik etkinlik örnekleri (Sadece genel hatları yer almış, etkinliğin kendisine yer verilmemiş, öğretmenlere öneri şeklinde sunulmuştur) ve açıklamalara yer verilen programda, tarihsel düşünmeye dair literatür özeti verilmiştir.

Programın ölçme ve değerlendirme boyutunda ise geleneksel ölçme araçlarının yanında öğrencilerin kazanımlarının belirlenmesi amacıyla doğrudan gözlem yapma imkânı sağlayan performansa dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kullanılması istenmiş, çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına dair örnek ölçme araçlarından örneklere yer verilmiştir(MEB, 2007).

2007 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında, görsel iletişim araçlarına yer verilmesi, tarihî bir olay veya nesne hakkındaki farklı bakış açılarının sunulan kanıtlar ve verilerden yararlanarak sorgulanması konusunda uyarılar yer almakta, etkinlik örneklerinde de görsel ve edebî ürünlerin kullanımına dair öneriler yer almaktadır.

2017 Tarih Dersi 9-11 Öğretim Programı taslak olarak sunulup kamuoyunun görüşleri alındıktan sonra 18 Temmuz 2017'de açıklanmış; bu programa göre yazılmış Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı ise Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 23.06.2017 gün ve 9853683 sayılı yazısı ile

eğitim aracı olarak kabul edilmiş, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 26.05.2017 gün ve 7680046 sayılı yazısı ile birinci defa 1.354.199 adet basılmıştır (MEB, 2017b: 2).

Önceki öğretim programlarının aksayan ve eleştirilen yönleri dikkate alınarak hazırlandığı ifade edilen 2017 Tarih Dersi Öğretim Programı, kronolojik ve tematik anlayışların bir araya getirildiği bir yaklaşımla düzenlenmiş, öğrenenlerin aktif olarak rol aldığı bir öğrenme ortamında tarihî bilginin yapılandırılması amaçlanmıştır(MEB, 2017a: 17).

2017 Tarih Dersi 9. Sınıf Öğretim Programında 5 ünite, 31 kazanım yer almıştır. Programda kronolojik ve tematik yaklaşımlar bir arada ele alınmıştır.

2017 Tarih Dersi 9. Sınıf Öğretim Programında değerlendirme amacıyla kullanılacak ölçme araçlarının, öğretim programı kazanımlarının bilgi ve beceri boyutunun yanı sıra öğretim programıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve becerilerle tutarlı olması; ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sadece öğrenme ürününün değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin de değerlendirilmesine imkân sağlayacak şekilde yapılandırılması (MEB, 2017a: 7) istenmiştir.

2017 Tarih Dersi 9. Sınıf Öğretim Programında, görsel kaynakların kullanımına ilişkin uyarılar, kazanımlara dair açıklamalarda kanıt kullanımının gerekliliği, ders kitabında geçmişe dair belgelerin yanı sıra resim, şiir, roman, biyografi, hikâye, mit, efsane ve özlü sözlere yer verilmesinin gerekliliği dile getirilmiştir.

2018 Tarih Dersi Öğretim Programı ise yapılan tespitler doğrultusunda 2017 yılı Temmuz ayında açıklanan Tarih Dersi Öğretim Programının gözden geçirilip güncellenmiş halidir. Altı aylık bir süre zarfında önceki programın eksiklikleri ortaya çıkarılmış, yeni programların uygulanmasına 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla topyekûn geçileceği ve sonrasında yapılacak izleme değerlendirme sonuçlarına göre yine gerekli güncellemelerin yapılacağı; böylelikle programların gelişmelerle ve bilimsel, sosyal, teknolojik vb. ihtiyaçlarla koşutluğunun sürekliliğinin sağlanacağı (MEB, 2018) ifade edilmiş; öğretim programlarının tüm eleştirilere rağmen sürekli güncellenebileceği fikri kamuoyuyla paylaşılmıştır.

2018 Tarih Dersi 9. Sınıf Öğretim Programı 6 ünite, 28 kazanımdan oluşmaktadır. Kronolojik ve tematik yaklaşımların bir arada ele alındığı bu programda bazı kazanımlarda (Örnek 9.2.3, 9.3.1., 9.4.1., 9.5.1.) çok sayıda olayın kronolojik sırası verilmekte, burada verilen kronolojik sıralamanın, öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerini desteklemeye yönelik olduğu, sıralanan olay ve olgulara ilişkin bir konu anlatımının yapılmaması ve bunların ezberletilmesi yoluna gidilmemesi (MEB, 2018) gerektiği konusunda uyarılar yer almaktadır. Tarih şeridi ve harita üzerinde olayların gösterilmesi, konu anlatımının yapılmaması isteği, bu programa göre ders kitabı yazacakları ve tarih öğretmenlerini zor bir sınava tabi tutacak gibi görünmektedir.

1993-2007 Lise 1 ve Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programlarının ünite yapıları incelendiğinde ilk beş ünitenin birbirine yakın bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. 2007 Programında 1993 Programında yer alan Türk Dünyası-II Ünitesi yer almamıştır. Bu duruma sebep olan unsurlar arasında Türkiye Cumhuriyeti ile diğer Türk Cumhuriyetleri arasında gerçekleştirilmeye çalışılan ortak tarih anlayışının içselleştirilememesi ve bu söylemden bir anlamda vazgeçilmesi etkili olmuştur.

2017 yılı Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında ise kazanım sayısındaki azalma dikkati çekmektedir. Yıllardır süregelen tarih derslerinin içeriklerinin yoğunluğuna karşı alınmış bir savunma tertibatı olarak düşünülen bu hamleyle birlikte, kazanım içerikleri incelendiğinde 1993 ve 2007 programlarındaki içeriğin büyük bir bölümünün bu programda da yer aldığı görülmektedir. 2017 Programının içeriğinde dikkat çeken unsurlardan biri de üçüncü ünitede İlk Türk Devletlerini ele almak yerine senkronik bir şekilde "İlk ve Ortaçağlarda Avrasya" konusunu ele almanın tercih edilmesidir. Buna sebep olan amiller arasında eşzamanlı tarih öğrenemediğimiz konusundaki eleştiriler akla gelmekle birlikte, daha baskın sebebin siyasî ve kültürel yakınlaşma anlamında yönümüzü döndüğümüz cephe ile ilgili olduğu düşünülebilir.

2018 yılı Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında da kazanım sayısında azalma dikkati çekmektedir. Bununla birlikte 2017 yılı programındaki çok yoğun bir içeriğe sahip olan "Kadim Dünyada İnsan" ünitesi yerine ünite sayısını altıya çıkarma yoluna gidilmiştir.

1993, 2007, 2017 ve 2018 Programlarının ilk ünitelerinde lise öğrencisine tarih biliminin amacı, yöntemi, kaynakları, zihniyeti aktarılmaya çalışılmakta; bununla birlikte ikinci üniteden itibaren bu ünitede öğrenciye kazandırılmaya çalışılan birikim yok sayılmakta, öğrencinin sosyal bilimcinin çalışma tarzını içselleştirmesinin önüne geçilmektedir.

1993 Programında yer almayan beceri eğitimine 2007 Programında (MEB, 2007a: 10) kazandırılması gereken beceriler ve tarihsel düşünme becerilerinin isimleri anılarak yer verilmiş, 2011'deki program güncelleme çalışmaları kapsamında programa beceri eğitiminin kuramsal temeline yönelik çeviri bir metin eklenmiş; 2017 Programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi dikkate alınarak belirlenen yeterlikler, bununla ilişkili beceriler ve tarihsel düşünme becerilerine kuramsal açıklamalarıyla beraber yer verilmiştir (MEB, 2017a). Beceri eğitimi konusu 2018 Programında da 2017 Programındaki hâliyle yer almıştır.

1993 Programında hiç yer verilmeyen değer eğitimi konusu, 2007 Programında dersin genel amaçları arasında bir maddede yer almış (MEB, 2007: 4), 2017 Programında ise değer eğitimine müstakil bir bölüm (MEB, 2017a: 13-16) ayrılmış, 2018 Programında ise bir önceki programa göre damıtma yoluna gidilerek kök değerler ifadesiyle bir sayfada özetlenmeye çalışılmıştır (MEB, 2018).

1993 Programında Ölçme ve Değerlendirme bölümü programda doğrudan sorular vererek çözülmeye çalışılmıştır. 2007 Programında performansa dayalı ölçme ve değerlendirme araçlarının da kullanılması, 2017 Programında ürünün değil sürecin değerlendirilmesi vurgulanmış, 2018 Programında ise ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi (MEB, 2018: 8) istenmiştir.

1993 Programında görsel ve edebî ürünlerin kullanımına dair doğrudan bir uyarı yer almazken, 2007 Programında etkinlik örnekleri içerisinde bu kaynakların kullanımı önerilmiştir. 2017 ve 2018 Programlarında ders kitabı yazımında görsel ve edebi ürünlere yer verilmesinin gerekliliği dile getirilmiştir.

1993 Programında tarihsel kanıt kullanımına dair bir açıklama yer almazken, 2007 Programında tarihî bir olay veya nesne hakkındaki farklı bakış açılarının, sunulan kanıtlar ve verilerden yararlanarak sorgulanması dile getirilmektedir (MEB, 2007: 5). 2017 ve 2018 Programlarında yirminci yüzyılın son çeyreğinde gelişen yeni tarih öğretimi anlayışında bilgiden ziyade tarihsel düşünme becerilerinin ön

plana çıkarıldığı ve öğrencilere kanıt değerlendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılması hedeflendiği belirtilmiş, öğrencilerin birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları (MEB, 2017a: 18; MEB, 2018: 12) genel amaçlar arasında yer almıştır.

1993 yılında yapılan öğretim programının uzun yıllar yürürlükte kalmasının ardından, 2004 sonrasının ilk lise tarih dersi öğretim programı olan 2007 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programıyla Türkiye'deki tarih eğitimi bağlamında çok radikal bir değişikliğe gidilmiş, 2017 ve 2018 programlarıyla da program geliştirmenin canlı ve süreklilik arz eden bir yapıda ele alınacağı dile getirilmiştir.

Tarih Öğretimi Programlarında yapılan bu değişikliklere rağmen, yeni öğretim programları ve bu programlara göre yazılan tarih ders kitaplarında tarih eğitimine yönelik eleştirilerin giderilemediği, davranışçı yaklaşımın izlerinin program yapısında doğrudan gözlemlenemese de programın sınıftaki uygulamasında ve programın çıktısı olan ders kitaplarında çok bariz bir şekilde görülebildiğine şahit olunmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt amacında 1993 Tarih 1 Programı, 2007 ve 2017 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programlarına göre yazılan MEB yayını Lise 1 ve Ortaöğretim 9 Tarih Ders Kitaplarının eğitsel yaklaşımlarındaki benzerlik ve farklılık gösteren unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu üç kitaba dair sayısal veriler Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 2 1993 Tarih 1 Programındaki Ünite Yapısı ve Tarih 1 Ders Kitabına Dair Sayısal Veriler

Ünite	**Oran**	**Amaç**	**Davranış**	**Ders Kitabındaki Sayfa Sayısı**
Tarih Bilimine Giriş	% 6	6	29	10
Eskiçağlarda Türkiye ve Çevresi	% 9	6	31	14
Türklerin Tarih Sahnesine Çıkışları (Başlangıçtan X. Yüzyıla Kadar)	% 17	9	35	26
İslâm Tarihi ve Medeniyeti (XIII. Yüzyıla Kadar)	% 12	10	50	41
Türk Dünyası-I (X-XIII. Yüzyıllar)	% 15	4	24	24
Türk Dünyası-II (XIII-XIX. Yüzyıl)	% 18	5	25	29
Türkiye Tarihi (XI-XIV. Yüzyıl)	%23	7	52	39
Toplam	% 100	47	246	183

Kitabın giriş bölümü 10 sayfa, sözlük bölümü 4 sayfa, indeksi 3 sayfa, kronolojisi 2 sayfa, bibliyografyası 2 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın sonunda bir adet Türkiye Haritası, bir adet Türk Dünyası Haritası ve Öğretmen Marşı bulunmakta ve kitap toplam 208 sayfadan oluşmaktadır.

Tablo 3 2007 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programındaki Ünite Yapısı ve MEB Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Ders Kitabına Dair Sayısal Veriler

Ünite	**Oran**	**Kazanım Sayısı**	**Ders Kitabındaki Sayfa Sayısı**
1.Tarih Bilimi	% 20	9	36
2.Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	% 14	6	32
3.İlk Türk Devletleri	% 18	8	30
4.İslam Tarihi ve Uygarlığı (13. Yüzyıla Kadar)	% 16	7	32
5.Türk İslam Devletleri (10-13. Yüzyıllar)	% 18	8	32
6.Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıl)	% 14	6	30
TOPLAM	% 100	44	192

Kitabın giriş bölümü 11 sayfa, sözlük bölümü 4 sayfa, bibliyografyası 4 sayfa, kronoloji 1 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın sonunda bir adet Türkiye Haritası, bir adet Türk Dünyası Haritası bulunmakta ve kitap toplam 214 sayfadan oluşmaktadır.

Tablo 4 2017 Ortaöğretim Tarih Dersi 9. Sınıf Öğretim Programındaki Ünite Yapısı ve MEB Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Ders Kitabına Dair Sayısal Veriler

Ünite	**Kazanım Sayısı**	**Oran**	**Ders Kitabındaki Sayfa Sayısı**
Tarih ve Tarih Yazıcılığı	6	13,8	30
Kadim Dünyada İnsan	10	36,1	62
İlk ve Orta Çağlarda Avrasya	6	16,7	38
İslam Medeniyetinin Doğuşu	5	16,7	36
Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve Anadolu'ya Yerleşmesi	4	16,7	30
TOPLAM	31	100	196

Kitabın giriş bölümü 9 sayfa, sözlük bölümü 4 sayfa, kaynakçası 4 sayfa, görsel kaynakçası 3 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın sonunda bir adet Türkiye Siyasi, bir adet Türk Dünyası Haritası bulunmakta ve kitap toplam 218 sayfadan oluşmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt amacında 1993 Tarih 1 Programı, 2007 ve 2017 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programlarına göre yazılan MEB yayını Lise 1 ve Ortaöğretim 9 Tarih Ders Kitaplarında görsel kaynakların kullanımı konusundaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 5 Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Görsel Kaynaklar

KİTAP	ÜNİTELER	Temsili Resim	Resim	Fotoğraf	Karikatür	Harita	Grafik	Gazete	Tablo	Tarih Şeridi	Minyatür	Gravür	Belge	Şema	Fresk (Duvar Resmi)
Tarih 1 MEB (1993)	Tarih Bilimine Giriş	-	-	6	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-
	Eskiçağlarda Türkiye ve Çevresi	1	-	7	-	7	-	-	-	-	-	-	1	-	-
	Türklerin Tarih Sahnesine Çıkışları (Başlangıçtan X. Yüzyıla Kadar)	-	5	3	-	6	-	-	1	-	-	-	4	-	-
	İslâm Tarihi ve Medeniyeti (XIII. Yüzyıla Kadar)	-	2	14	-	4	-	-	-	-	-	1	5	-	-
	Türk Dünyası-I (X-XIII. Yüzyıllar)	1	-	17	-	3	-	-	-	-	-	-	1	-	-
	Türk Dünyası-II (XIII-XIX. Yüzyıl)	2	-	19	-	6	-	-	-	-	1	-	-	-	-
	Türkiye Tarihi (XI-XIV. Yüzyıl)	1	-	18	-	4	-	-	-	-	-	1	-	-	-
	TOPLAM	5	7	84	-	31	-	-	2	-	2	2	11	-	-
Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı MEB (2012)	Tarih Bilimi	3	3	48	-	1	-	1	1	1	2	-	1	-	-
	Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	6	-	34	-	11	-	-	1	1	-	-	-	1	-
	İlk Türk Devletleri	5	5	12	-	8	-	-	-	1	3	-	-	-	2
	İslam Tarihi ve Uygarlığı	2	1	29	-	5	-	-	1	1	1	-	-	-	-

	(13. Yüzyıla Kadar)														
	Türk İslam Devletleri (10-13. Yüzyıllar)	3	-	12	-	6	-	-	-	1	-	-	-	-	-
	Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıl)	-	3	21	-	4	-	-	-	1	5	-	1	-	-
	TOPLaM	19	12	156	-	35	-	1	3	6	11	-	2	1	2
Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı MEB (2017)	Tarih ve Tarih Yazıcılığı	13	2	24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Kadim Dünyada İnsan	21	-	57	-	11	-	-	1	2	-	-	-	-	-
	İlk ve Orta Çağlarda Avrasya	10	1	15	-	8	-	-	1	-	-	-	-	-	-
	İslam Medeniyetinin Doğuşu	7	-	23	-	4	-	-	-	-	1	-	-	-	-
	Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve Anadolu'ya Yerleşmesi	10	-	12	-	3	-	-	-	-	1	-	-	-	-
	TOPLAM	61	3	131	-	26	-	-	2	2	2	-	-	-	-

Tablo 5'e göre MEB Tarih 1 (1993b) kitabında kullanılan görsel kaynaklar sayıca yetersiz olmakla birlikte, bazı görsel kaynak türlerinin hiç kullanılmadığı görülmektedir. Ünite içerikleri 183 sayfadan oluşan bu kitapta karikatür, grafik, gazete ve tarih şeridi örneğine rastlanmamıştır. Dönemin tarihçilik anlayışının görsel kaynaklardan özellikle mizah unsuru olanlara ve sayısal ifadeler içerenlere karşı olan tutumu bu ders kitabına da yansımış; bu türlere hiç yer verilmemiştir. Bununla birlikte çok fazla sayıda olayın ve tarihin zikredildiği bu kitapta bir tane tarih şeridinin olmayışı da kitabın yazımındaki temel eğitsel yaklaşımı ortaya koymaktadır.

Kitaptaki görsellerden tablo ve haritalar türlerine göre tasnif edilerek bu sırada verilmiş, diğer görseller türlerine göre ayırt edilmeden resim başlığı altında sıralanmıştır. Kitapta görsel kaynakça da yer almamıştır.

Kitaptaki görsellerin kullanımına yönelik yapılan görsel içerik analizine göre, görsellerin çok büyük bir bölümünün metni destekleyici ve dekoratif görsel türünde kullanıldığı görülmektedir. Görsel kaynakları kanıt olarak kullanıp öğrenciyi bilgiye ulaştırmaya yönelik etkinliğe rastlanılmamıştır. Bazı görseller aynı sayfadaki metinlerle de ilişki kurmakta zorlanılacak kaynaklardır.

Kitapta kullanılan haritaların çok büyük bir bölümü içeriğinden bilgiye ulaşılamayacak boyutta ve nitelikte olup, haritanın asgari şartlarını sağlamayan örnek sayısı da hayli fazladır.

Kitabın 60, 125 ve 155. sayfalarında yer alan ölçme ve değerlendirme bölümünün sonunda kalan boşluğa eklenen görseller, sayfa boş kalacağına bir resim ekleyelim anlayışının güzel birer örneğidir.

Tablo 5'e göre MEB Ortaöğretim Tarih 9 (2012) kitabında kullanılan görsel kaynaklar sayıca yeterli (248 adet) görülmektedir. Kitap içeriğinde karikatür, grafik ve gravür örneğine rastlanılmamıştır.

Kitap içeriğinde kullanılan görsellerin boyutu ve baskı kalitesi konusunda problemler olmakla birlikte, sayfanın yarısından daha fazlasını kaplayan görsel kaynak örnekleri de mevcuttur.

Kitabın harita dışındaki görsel kaynakları tasnif edilmemiş ve numaralandırılmamıştır. Kitapta görsel kaynakça yer almamaktadır. Haritalar her üniteye özgü numaralandırılmıştır. Kitap içeriğindeki haritaların temel şartları sağladığı, bilgiye ulaşılabilecek nitelikte olduğu ve boyutlarının uygun olduğu ifade edilebilir.

Kitaptaki görsellere yönelik yapılan içerik analizinde görsel kaynakların metni destekleyici ve doğrudan bilgi kaynağı olarak kullanımına dair çok sayıda örneğe rastlanmıştır.

Tablo 5'e göre, MEB Tarih 9. Sınıf Ders Kitabında (2017b) kullanılan görsel kaynakların bütününe göz atıldığında sayıca yeterli izlenimi oluşsa da bazı türlerin hiç kullanılmadığı görülmektedir. 218 sayfalık ders kitabında gravür, gazete, grafik ve karikatür örneğine rastlanamamıştır. Kitaptaki görseller temsili resimlerin dışında türlerine göre tasnif edilmemiş tümü görsel başlığı altında numaralandırılmıştır.

Kitaptaki görsellerin, konunun amaç ve içeriğine uygun olduğu, kazanımlarla, öğrenme amaçlarıyla ve içerikle ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Buna rağmen görsellerin çok büyük bir bölümünün metni destekleyici ve dekoratif görsel türünde kullanıldığı görülmektedir. Görsel kaynakları kanıt olarak kullanıp öğrenciyi bilgiye ulaştırmaya yönelik etkinlik sayısı sadece iki tanedir. Görsellerin tartışmaya katkı sağlayacağı düşüncesiyle oluşturulmuş ilginç örnekler mevcuttur. Kitabın sonunda görsel kaynakçaya, tasarımcılar tarafından hazırlanan görsellere ve haritalara yönelik bilgilendirmeye yer verilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt amacında 1993 Tarih 1 Programı, 2007 ve 2017 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programlarına göre yazılan MEB yayını Lise 1 ve Ortaöğretim 9 Tarih Ders Kitaplarında edebî ürünlerin kullanımı konusundaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 6 Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Edebi Ürünler

KİTAP	ÜNİTELER	Şiir	Roman	Biyografi	Hikaye	Mit	Efsane	Destan	Özlü Sözler	Seyahatname	Anı	Deneme
Tarih 1 MEB (1993)	Tarih Bilimine Giriş	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Eskiçağlarda Türkiye ve Çevresi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Türklerin Tarih Sahnesine Çıkışları (Başlangıçtan X. Yüzyıla Kadar)	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-
	İslâm Tarihi ve Medeniyeti (XIII. Yüzyıla Kadar)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Türk Dünyası-I (X-XIII. Yüzyıllar)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Türk Dünyası-II (XIII-XIX. Yüzyıl)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Türkiye Tarihi (XI-XIV. Yüzyıl)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	TOPLAM	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-
Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı MEB (2012)	Tarih Bilimi	1	-	2	1	-	-	-	7	1	1	-
	Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar											-
	İlk Türk Devletleri	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-
	İslam Tarihi ve Uygarlığı (13. Yüzyıla Kadar)	1	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-
	Türk İslam Devletleri (10-13. Yüzyıllar)	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
	Türkiye Tarihi	2	2	1	-	-	-	-	-	3	-	2

	(11-13. Yüzyıl)											
	TOPLAM	4	2	8	1	-	-	1	7	6	1	2
Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı MEB (2017)	Tarih ve Tarih Yazıcılığı	-	-	-	-	-	-		4	-	-	-
	Kadim Dünyada İnsan	1	-	-	-	-	1		4	-	-	-
	İlk ve Orta Çağlarda Avrasya	-	-	-	-	-	-		1	-	-	-
	İslam Medeniyetinin Doğuşu	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-
	Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve Anadolu'ya Yerleşmesi	-	-	-	-	-	-		2	-	-	-
	TOPLAM	1	-	-	-	-	1	-	11	-	-	-

Tablo 6'daki verilere göre MEB Lise 1 Tarih Ders Kitabının (1993b) yazımında, tarihin beslendiği edebi kaynaklar görmezden gelinmiştir. İçeriğinde Türk ve İslam kültürüne dair sayfalarca anlatı olan bu kitapta dil, yazı ve edebiyat başlıklarının varlığına rağmen edebi ürün örneği olarak sadece üç adet seyahatnameden alıntı yer almıştır.

MEB Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı (2012) edebi ürünlerin kullanımı konusunda diğer kitaplardan daha başarılıdır. 32 adet edebi ürünün kullanıldığı bu kitapta, mit ve efsane türünün dışındaki edebi türlere örnek kullanımlar mevcuttur. Bununla birlikte bu edebî unsurların sorgulanarak bilgiye ulaşılmasına yönelik etkinlikler de gerçekleştirilmiştir.

Tablo 6'daki verilere göre MEB Ortaöğretim Tarih 9. Sınıf Ders Kitabı (2017b), tarihin beslendiği edebi kaynaklardan çok sınırlı bir şekilde faydalanmıştır. 218 sayfalık kitapta 11 tane özlü söze rastlanmış, Aşık Veysel'in Kara Toprak şiirinden bir dörtlük paylaşılmış ve Roma şehrinin kuruluşu ile ilgili efsanenin bir bölümüne yer verilmiştir. Diğer edebi türlere hiç yer verilmemiştir.

Araştırmanın beşinci alt amacında 1993 Tarih 1 Programı, 2007 ve 2017 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programlarına göre yazılan MEB yayını Lise 1 ve Ortaöğretim 9 Tarih Ders Kitaplarında tarihsel kanıt kullanımı konusundaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 7 Tarih Ders Kitaplarında Tarihsel Kanıt Kullanımı

KİTAP	ÜNİTELER	Yazılı Kanıt	Görsel Kanıt	Sorgulamaya Tabi Tutulan Yazılı Kanıt	Sorgulamaya Tabi Tutulan Görsel Kanıt
Tarih 1 MEB (1993)	Tarih Bilimine Giriş	2	7	-	-
	Eskiçağlarda Türkiye ve Çevresi	-	8	-	-
	Türklerin Tarih Sahnesine Çıkışları (Başlangıçtan X. Yüzyıla Kadar)	7	8		
	İslâm Tarihi ve Medeniyeti (XIII. Yüzyıla Kadar)	5	17	-	-
	Türk Dünyası-I (X-XIII. Yüzyıllar)	1	19	-	-
	Türk Dünyası-II (XIII-XIX. Yüzyıl)	-	17	-	-
	Türkiye Tarihi (XI-XIV. Yüzyıl)	-	20	-	-
	TOPLAM	**15**	**96**	**-**	**-**
Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı MEB (2012)	Tarih Bilimi	12	57	10	47
	Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	2	42	2	16
	İlk Türk Devletleri	7	26	5	3
	İslam Tarihi ve Uygarlığı (13. Yüzyıla Kadar)	3	33	3	9
	Türk İslam Devletleri (10-13. Yüzyıllar)	2	16	2	3
	Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıl)	7	27	6	5
	TOPLAM	**33**	**201**	**28**	**83**
Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı MEB (2017)	Tarih ve Tarih Yazıcılığı	-	8	-	-
	Kadim Dünyada İnsan	-	59	-	1
	İlk ve Orta Çağlarda Avrasya	2	8	-	1
	İslam Medeniyetinin Doğuşu	3	23	1	-
	Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve Anadolu'ya Yerleşmesi	2	8	1	-
	TOPLAM	**7**	**106**	**2**	**2**

Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma ile öğrencilerin geçmişe ait kanıtlar yardımıyla yani tarihsel dokümanlarla, tanıkların anlatımları, mektuplar, günlükler, buluntular, fotoğraflar, tarihi mekânlarla çalışarak bilgiye ulaşması amaçlanmaktadır. Kanıt temelli öğrenmeye dayanan bu süreçte, öğrencilerin tarihçiler gibi çalışması beklenmektedir(MEB, 2017a: 21). Geçmişten gelen kalıntı ve izlerin tarihsel bilgi çerçevesinde sorgulanması yoluyla elde edilen tarihsel anlamanın gerçekleşmesine yardımcı olan kaynaklar tarihsel kanıt olarak tanımlanmaktadır. Ders kitaplarında da öğrencilerin tarihsel anlamalarının gerçekleşmesine katkı sağlayacak kanıtlar yer almaktadır. Bu çalışmadaki betimsel analizde ders kitabında yer alan tarihsel kanıtlar iki alt başlıkta ele alınmıştır. Bunlardan ilki yazılı kanıtlar; ikincisi temsili resim, resim, minyatür, gravür, karikatür, harita ve fotoğraf türlerini kapsayan görsel kanıtlardır.

Lise 1 (1993b) Tarih Ders kitabında 15 adet yazılı, 96 adet görsel kanıt kullanılmıştır. Toplam 111 tarihsel kanıtın hiçbirinin öğrenciler tarafından sorgulanmasına yönelik bir etkinlik tasarlanmamıştır. Bu durum tarihsel kanıtları ders kitabının sıkıcı metinlerini süsleyen dekoratif materyallere dönüştürmüş, bu kaynakları işlevsiz kılmıştır. Kitaptaki yazılı ve görsel kanıtlarının baskı kaliteleri ve baskı ebatları da incelendiğinde bu kaynaklardan bilgiye ulaşmanın zorluğu görünmektedir.

Ortaöğretim Tarih 9 (2012) ders kitabında yazılı ve görsel kanıtların kullanımına dair nicelik ve nitelik anlamında geçmiş örneklerden oldukça farklılaşan bir yapı mevcuttur. Kitapta 33 adet yazılı, 201 adet görsel olmak üzere toplam 234 tarihsel kanıt yer almaktadır. Kitap içeriğindeki 33 yazılı kanıtın % 84'ü, görsel kanıtların ise % 41'i sorgulamaya tabi tutulmuştur. Görsellerin boyutu ve baskı kalitesi konusunda eksiklikler olmakla birlikte Ortaöğretim Tarih 9 (2012) ders kitabı tarihsel kanıt kullanımı konusunda incelemeye tabi tutulan üç kitap içerisinde nicelik ve nitelik anlamında en başarılı eserdir.

Ortaöğretim Tarih 9 (2017b) ders kitabında 113 adet tarihsel kanıt tespit edilmiştir. Bu kanıtların 7 tanesi yazılı 106 tanesi görsel kanıttır. Yazılı kanıtların iki tanesi sorgulamaya tabi tutularak eğitsel materyale dönüştürülmeye çalışılmıştır. 106 görsel kanıtın sadece iki tanesinin sorgulanması ise tarih öğretimindeki kaynak kullanımı konusundaki çağdaş yaklaşımlara muhalif bir tasarım örneği olarak dikkat çekmektedir. Kitabın tasarımında geçmişten izler taşıyan kaynakların kullanımı konusunda bir sınırlama ve bundan doğan boşluğun konu ile ilgili temsili resimler çizdirilmesi yoluyla giderilmesi yolu tercih edilmiştir. Kitap bu haliyle bir önceki dönemde kullanılan Ortaöğretim Tarih 9 (MEB, 2012) kitabının tarihsel kanıt kullanımı konusundaki nicel ve nitel yeterliğinden çok daha geriye gitmiştir.

Araştırmanın altıncı alt amacında 1993 Tarih 1 Programı, 2007 ve 2017 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programlarına göre yazılan MEB yayını Lise 1 ve Ortaöğretim 9 Tarih Ders Kitaplarının ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konusundaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 8 Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Ünite Sonu Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri

KİTAP	ÜNİTELER	Ünite Sonu Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri
Tarih 1 MEB (1993)	Tarih Bilimine Giriş	8 adet açık uçlu soru / 4 adet çoktan seçmeli soru
	Eskiçağlarda Türkiye ve Çevresi	11 adet açık uçlu soru / 4 adet çoktan seçmeli soru
	Türklerin Tarih Sahnesine Çıkışları (Başlangıçtan X. Yüzyıla Kadar)	8 adet açık uçlu soru / 6 adet çoktan seçmeli soru
	İslâm Tarihi ve Medeniyeti (XIII. Yüzyıla Kadar)	6 adet açık uçlu soru / 3 adet çoktan seçmeli soru
	Türk Dünyası-I (X-XIII. Yüzyıllar)	8 adet açık uçlu soru / 6 adet çoktan seçmeli soru
	Türk Dünyası-II (XIII-XIX. Yüzyıl)	8 adet açık uçlu soru / 6 adet çoktan seçmeli soru
	Türkiye Tarihi (XI-XIV. Yüzyıl)	9 adet açık uçlu soru / 6 adet çoktan seçmeli soru
Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı MEB (2012)	Tarih Bilimi	2 adet çoktan seçmeli / 4 boşluk doldurma / 5 doğru – yanlış sorusu / 13 maddelik eşleştirme / 2 performans görevi
	Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	7 çoktan seçmeli soru / 5 doğru –yanlış sorusu / 20 maddelik eşleştirme / 4 boşluk doldurma sorusu / 6 açık uçlu soru
	İlk Türk Devletleri	4 adet çoktan seçmeli soru / 5 doğru-yanlış sorusu / 11 maddelik eşleştirme / 3 açık uçlu soru
	İslam Tarihi ve Uygarlığı (13. Yüzyıla Kadar)	4 adet çoktan seçmeli soru / 5 doğru-yanlış sorusu / 5 boşluk doldurma sorusu/ 20 maddelik eşleştirme / 5 açık uçlu soru
	Türk İslam Devletleri (10-13. Yüzyıllar)	4 adet çoktan seçmeli soru / 5 doğru-yanlış sorusu / 5 boşluk doldurma sorusu/ 10 maddelik eşleştirme / 5 açık uçlu soru
	Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıl)	4 adet çoktan seçmeli / 5 boşluk doldurma / 5 doğru – yanlış sorusu / 10 maddelik eşleştirme / 1 performans görevi
Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı MEB (2017)	Tarih ve Tarih Yazıcılığı	6 adet terimin açıklaması / 1 tanesi okunması güç bir görsel destekli toplam 5 adet kısa cevaplı soru 10 adet çoktan seçmeli soru / 11 adet açık uçlu soru yer almıştır. (Bu sorulardan bir tanesinde temsili resim destekli bir fıkradan yola çıkarak öğrenci yorumları alınmaya çalışılmıştır.)
	Kadim Dünyada İnsan	10 adet terimin açıklaması / 6 adet kısa cevaplı soru / 10 adet çoktan seçmeli soru / 12 adet açık uçlu soru yer almıştır. (Açık uçlu sorulardan bir tanesinde soruya etkisi net olmayan Çatalhöyük fotoğrafı kullanılmıştır.)
	İlk ve Orta Çağlarda Avrasya	6 adet terimin açıklaması / 4 adet kısa cevaplı soru / 7 çoktan seçmeli soru / 1 görsel ve 1 metinden yola çıkarak cevaplanacak 8 açık uçlu soru yer almıştır. Bu ünitenin içeriğindeki etkinlik tasarımındaki nitelik ve çeşitlilik bu bölümde de gözlemlenmiştir.
	İslam Medeniyetinin Doğuşu	6 adet terimin açıklaması / 6 adet kısa cevaplı soru / 10 adet çoktan seçmeli soru / 8 adet açık uçlu soru yer almıştır.
	Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve Anadolu'ya Yerleşmesi	10 adet terimin açıklaması / 7 adet kısa cevaplı soru / 6 adet çoktan seçmeli soru / 1 adet metinden yola çıkarak cevaplanacak 8 adet açık uçlu soru yer almıştır.

Lise 1 Tarih Ders Kitabının (MEB, 1993b) ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, 1993 Tarih 1 -2 Programında yer alan Ölçme-Değerlendirme Soruları bağlamındadır. Kitabın 7 ünitesinin hiç birinde üniteye hazırlık sorusu yer almamış, öğrencileri konuya motive etme ihtiyacı duyulmamış, sadece araştırma konularının adı verilmiştir. Kitabın içeriğinde doküman veya görsel materyallerle desteklenmiş soru örneği yer almamıştır. Ünite sonu değerlendirme bölümlerinde sadece iki tür soruya yer verilmiştir. Bu sorular sayıca yeterli olmamakla birlikte, içerikleri analiz edildiğine açık uçlu soruların ünite içeriğinin tekrarı, çoktan seçmeli soruların ise kitap içeriğinden bilgi düzeyinde sorular olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 8'e göre MEB Ortaöğretim Tarih 9 Kitabının (MEB, 2012) ünite sonu değerlendirme bölümlerinde programdaki uyarı dikkate alınmaya çalışılmıştır. Programda sadece ürünün değil, sürecin de değerlendirilmesine yönelik uyarıya istinaden, ünite içeriğinde sürecin sorgulanmasına yönelik etkinlikler yer almış, bazı ünitelerin sonunda performans görevleri verilmiştir. Ünite sonu değerlendirme sorularının yapılandırılmasında soru türlerinde çeşitliliğe gidilmeye çalışılmış, kazanımların gerektirdiği bilgilere uygun bir içerik yer almıştır.

Kitabın ünitelerinin başlangıcında çok az sayıda hazırlık soruları yer aldığı, bu sebeple kapsam geçerliğinin düşük olduğu gözlenmiş, bu eksiklik tüm ünitelerin konu başlangıçlarında yer alan görsellerin sorgulanmasına yönelik sorularla giderilmeye çalışılmıştır.

Ünite içeriğindeki görsel ve yazılı kanıtlara yönelik çok sayıda soru sorularak, öğrencinin bilgiyi inşa etmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 8'e göre MEB Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabının (MEB, 2017b) ünite sonu değerlendirme bölümlerinde soru türlerinde çeşitliliğe gidilmeye çalışılmış, kazanımların gerektirdiği bilgilere uygun bir içerik yer almıştır. Sorulara yönelik içerik analizi sonucunda, ünite sonu değerlendirme sorularının yapılandırılmasında kazanımların gerektirdiği bilgilere uygun bir içeriğin yer aldığı belirlenmiştir. Kitabın ünitelerinin başlangıcında yer alan hazırlık soruları incelendiğinde ders kitabında ünite öncesinde öğrencilerin konuya ilgi ve meraklarını uyandıracak, hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeye yarayacak, geçmiş bilgilerinin güncel gelişmelerle bağlantısının kurulmasına katkı sağlayacak soruların yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte tüm ünitelerin girişinde üç soruyla bu bölümün sınırlandırılması kapsamın tümüne ulaşamamaya neden olmuştur. Ayrıca öğrencilerin ele alınan konuyu güncel gelişmelerle ilişkilendirmelerini sağlayacak sorular konusunda da yetersizlik göze çarpmaktadır.Kitabın içeriğinde yer alan görsel ve yazılı materyale yönelik sorular incelendiğinde ise nicelik ve nitelik olarak bir önceki dönem okutulan kitabın gerisinde kaldığı görülmektedir.

Sonuç

1993 Tarih 1 Programı, 2007, 2017 ve 2018 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programlarının içeriklerinde benzerlik ve farklılık incelendiğinde, 1993 Programının eğitim felsefesi ile 2007, 2017 ve 2018 Programlarının eğitim felsefelerinin farklılaştığı görülmektedir.

2007, 2017 ve 2018 programlarında öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan yeni bir anlayış temel alınmıştır.

1993 Programında yer almayan beceri eğitimine 2007, 2017 ve 2018 Programlarında yer verilmiştir.

1993 Programında yer almayan değer eğitimi konusu, 2007 Programında dersin genel amaçları arasında bir maddede yer almış, 2017 Programında ise değer eğitimine müstakil bir bölüm ayrılmış, 2018 Programında ise kök değerler ifadesiyle bir sayfada özetlenmeye çalışılmıştır.

1993 Programında ürün odaklı geleneksel bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı varken, 2007 Programında performans değerlendirme, 2017 Programında süreç değerlendirme, 2018 Programında ise ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi ön plana çıkarılmıştır.

1993 Programında görsel kaynaklar ve edebî ürünlerin kullanımına yönelik bir uyarı bulunmazken, 2007, 2017 ve 2018 programlarında içeriğin zenginleştirilmesi için bu kaynaklara başvurulmasının gerekliliği dile getirilmiştir.

İncelenen 4 programın konu içeriklerinde çok büyük oranda farklılıklar yoktur. Ünite içeriklerindeki en önemli farklılık 1993 Programında yer alan Türk Dünyası-II Ünitesinin sonraki içeriklerde yer almamasıdır.1993 Programında 7 ünite 47 amaç, 2007 Programında 6 ünite 44 kazanım, 2017 Programında 5 Ünite 31 kazanım, 2018 Programında ise 6 ünite 28 kazanım yer almıştır. Bu veriler yoğunluğu yüzünden eleştirilen tarih programlarında sadeleştirme etkinliği olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte kazanım içerikleri incelendiğinde 1993 ve 2007 programlarındaki içeriğin büyük bir bölümünün bu programda da yer aldığı görülmektedir.

2007 Ortaöğretim Programlarının aksayan ve eleştirilen yönleri dikkate alınarak hazırlandığı iddia edilen 2017 Ortaöğretim Tarih 9-11 Programı, kronolojik ve tematik anlayışların bir araya getirildiği bir yaklaşımla düzenlenmiştir. 2017 yılı Temmuz ayında açıklanan Tarih Dersi Öğretim Programının gözden geçirilip güncellenmiş hali olan 2018 Tarih Dersi Öğretim Programında da kronolojik ve tematik yaklaşımlar bir arada ele alınmış, tematik anlayışın baskın olduğu bu programda kronolojik tarih anlatısının öğrenme-öğretmen süreçlerine ve ders kitaplarına yansımaması istenmiştir.

1993 Programında tarihsel kanıt kullanımına dair bir açıklama yer almazken, 2007, 2017 ve 2018 Programlarında tarihsel kanıtlardan yararlanılmasının gerekliliği dile getirilmiştir.

Tarih Dersi Öğretim Programlarında yapılan bu değişikliklere rağmen bu değişikliklerin ders kitaplarına yeterince yansımadığı ve kronik problemlerin devam ettiği görülmektedir.

İncelenen 3 adet ders kitabının ünite yapısı ve sayfa sayıları arasında çok büyük farklılıklar yoktur. Yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanan ders kitapları forma sayılarındaki sınırlamalardan ötürü etkinlikler için yeterli özgürlüğü sağlayamamaktadır.

Ders kitaplarının yazımındaki eğitsel yaklaşım analiz edildiğinde, 1993 yılında yayımlanan kitabın, akademik yönü ağır basan, içeriğin sunumunun okuma isteği uyandırmadığı, eğitim biliminin çağdaş yaklaşımlarının ve tarihçilik becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin yer almadığı bir yapıda olduğu gözlemlenmiştir. Bu kitapta çok sınırlı sayıdaki okuma parçalarının ve bilgi notlarının dışında tüm kitap içeriği kitabın yazarları tarafından oluşturulmuştur.

2007 yılında yayımlanan 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında yazar anlatısını tamamlayan 248 adet görsel kaynağa yer verilmiştir. Bu görsel kaynaklar arasında karikatür, grafik ve gravür yer almamıştır. 2017 yılında yayımlanan 9. Sınıf Tarih Ders kitabında ise 227 adet görsel kaynak kullanılmış, karikatür, grafik, gazete, gravür, belge, şema, duvar resmi örneğine rastlanmamış; yayıncı vasıtasıyla çok sayıda

temsili resim çizdirilmiştir.1993, 2007 ve 2017 yıllarında yayımlanan üç kitapta da görsel kaynakların türlerine ilişkin bir tasnif ve numaralandırma yapılamamıştır. 1993 yılında yayımlanan kitapta sadece haritalar ayrı sıralanmış, diğer kaynaklar resim başlığı altında tasnif edilmiştir. 2007 yılında yayımlanan kitapta da haritalar ünitelerine göre sıralanmış, diğer görsellere tasnif türü ve numarası verilmemiştir. 2017 yılında yayımlanan kitapta ise haritalar ve eş zamanlı tarih şeritleri, ünite numaralarıyla birlikte ayrı tasnife tabi tutulmuş, diğer görsel kaynaklar görsel başlığı altında ünite numaralarıyla birlikte sıralanmıştır.

1993 yılında yayımlanan Tarih 1 Kitabında 15 yazılı, 96 görsel kanıt yer alırken, tarihsel kanıtların öğrenciler tarafından kullanılmasına yönelik hiçbir etkinlik tasarlanmamıştır. 2012 yılında yayımlanan kitapta tarihsel kanıt niteliğinde 33 yazılı, 201 görsel kanıt yer almıştır. Bunlardan 28 yazılı, 83 görsel kanıtın sorgulanmasına yönelik etkinlik gerçekleştirilmiştir.2017 yılında yayımlanan Ortaöğretim Tarih 9. Sınıf Ders Kitabında ise tarihsel kanıtların sayısında azalma olmuş 7 yazılı, 106 görsel kanıt yer almıştır. Bu kitapta görsel kanıt sayısındaki azalma, kitap içeriğinde konu ile ilişkilendirilen ve kitabın yazımı esnasında çizilen temsili resimlerin sayısındaki artışla tolere edilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte 2 tane yazılı 2 tane görsel kanıtın sorgulanmasına yönelik etkinlik yer alan bu kitapta tarihsel kanıtların sorgulanarak öğrencilerin bilgiye ulaştırılması konusunda bir önceki kitaba göre çok ciddi bir gerileme yaşanmıştır.

Öneriler

1993, 2007, 2017 ve 2018 Tarih Dersi Öğretim Programları ve bu programlara göre yazılmış Lise 1 (Ortaöğretim 9) tarih ders kitaplarının içeriklerinin analiziyle ulaşılan sonuçlar neticesinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Tarih dersi öğretim programlarındaki ünite yapılarında siyasî ve kültürel birikimin eş zamanlı aktarımı planlanmalıdır.
- Tarih dersi öğretim programları tarihe farklı bakış açılarını yansıtacak içeriğe sahip olmalıdır.
- Tarih dersi öğretim programları görsel ve yazılı kanıtların kullanımını öğrenme-öğretme süreçlerinin vazgeçilmez unsurları hâline getirebilmelidir.
- Tarih dersi öğretim programları öğrencilerin bireysel farklılıklarını ortaya çıkaracak ölçme ve değerlendirme etkinliklerini özendirmelidir.
- Tarih dersi öğretim programlarında tarih ders kitaplarının tek tip olmasının önüne geçecek çok perspektiflilik sağlanmalıdır.
- Görsel kaynakların sayıca çokluğu onların işlevselliği anlamına gelmemektedir; bu kaynaklar metni süsleyen dekorasyon aracı olmak yerine, öğrencinin bilgisini zenginleştiren, onu bilgiye ulaştıran bilgi kaynakları olarak kullanılmalıdır.
- Tarih ders kitaplarında aktarılan tarih insan ürünü olan edebî eserlerin kullanımıyla insanileştirilmelidir.
- Tarih ders kitaplarında yazılı ve görsel kanıtlar kullanılarak öğrencilerin bilgiyi inşa etmelerine katkıda bulunulmalıdır.
- Tarih ders kitaplarında çok sınırlı sayıda ve türde ölçme aracı yerine sürecin bütününü değerlendirmeye yarayacak ölçme araçları kullanılmalıdır.

Kaynakça

Akbaba, B. (2013). Lise tarih ders kitaplarını değerlendirme formunun geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 26-41.

Akça, N. (2007). *Demokrat parti iktidarından 1980 ihtilaline eğitim politikaları ve bu politikaların tarih ders kitaplarına yansıması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Akkoç, A. (2008). *Tarih yazımı ve tarih eğitimi açısından tarihsel bilgi:1930-1950 arası lise tarih kitapları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, E. (1992). İnkılap tarihi ve Atatürkçülük derslerinde kullanılan kitapların değerlendirilmesi, *Ortaöğretim kurumlarında inkılâp tarihi ve Atatürkçülük öğretimi ve sorunları: Türk Eğitim Derneği x. öğretim toplantısı*, (ss.177-199), Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Aslan, E. (2010), Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları, *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), 215-231.

Demircioğlu, İ. H. (2013). Tarih ders kitabı yazımında yeni yaklaşımlar. *Karadeniz Araştırmaları,* 38, 119-133.

Demircioğlu, İ.H. (2009). Tarih ders kitaplarının demokrasi eğitimi açısından değerlendirilmesi: tarih öğretmenlerinin görüşleri, *I. uluslararası Avrupa Birliği, demokrasi, vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi sempozyumu*, (s. 268-271). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Dugan, S. (2005). *Türkiye'de 1990 sonrası lise tarih dersi kitapları ve tarih öğretimi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kabapınar, Y. (1998). Kredili sistem ve lise tarih kitapları. İçinde S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları* (ss.112-127). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kabapınar, Y. (2003). Bir öğretim materyali olarak hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitapları. İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss.317-342). Ankara: PegemA.

MEB (1993a). Tarih 1-2 programları, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (1993b). Tarih 1, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

MEB (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf tarih dersi programı.*

MEB (2012). *Ortaöğretim tarih 9 ders kitabı, Devlet Kitapları.*

MEB (2017a). *Ortaöğretim tarih 9-11 öğretim programı.*

MEB (2017b). *Ortaöğretim tarih 9 ders kitabı, Devlet Kitapları.*

MEB (2018). *Ortaöğretim tarih 9-11 öğretim programı.*

Meraç, H. (2006). *Lise tarih ders kitaplarının içerik ve yöntem açısından analizleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şimşek, A. (2017). 2017 taslak tarih 9-10-11, Türk kültür ve medeniyet tarihi öğretim programlarının eleştirisi, *Turkish History Education Journal*, 6(1), ss. 140-162

Turan, İ. (2017). 1990'larda tarih eğitimi, İçinde A. Şimşek (Ed.), *Türkiye'de tarih eğitimi*, (ss.275-297). Ankara: PegemA.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, M. (2006). *1938-1960 yıllarında Türkiye'de kullanılan tarih öğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BAKIŞ AÇILARINA GÖRE TARİHİ DİZİLERİN ETKİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi. Hülya ÇELİK[a]

Hande KOÇ[b]

[a,b] Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Özet

Tarihi diziler günümüzde ilgi ile izlenmekte, yalnızca olay ve karakterlerle sınırlı kalmayıp aynı zamanda o dönemin sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklerini de yansıtmaktadır. Dolayısıyla tarihi diziler izleyenleri etkilemekte güncel yaşamla tarihi dönemler arasında karşılaştırma yapma imkanı sağlamaktadır. Böylece değişim ve sürekliliğin nasıl gerçekleştiği diziler aracılığıyla dolaylı da olsa verilmektedir. Öğrencilerin de pek çoğu bu dizileri izlemekte, hatta söz konusu diziler derslerinde konu olmaktadır. Tarihi dizilerin tarih eğitiminde kullanımına ilişkin araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmada ise tarihi dizilerin etkilerini ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bakış açılarıyla ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 20 maddelik anket formu kullanılmıştır. Araştırma evrenini Sakarya ilindeki 8. sınıf öğrencileri, örneklemini ise farklı ilçelerden 370 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda elde edilen veriler frekans yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin cevapları tarihi dizilerin etkilerine ilişkin "geçmişle günümüz arasında karşılaştırma yapma imkânı tanıması"," tarihi dizilerdeki mekânları görme isteği oluşturması", "başka milletleri tanıma fırsatı sunması", "tarihi dizilerdeki müziklerin etkisi", "vatan, millet, bayrak sevgisini arttırması", ve " tarihi konuları öğrenmeyi kolaylaştırması" ile ilgili anket maddelerinde öne çıkmaktadır.

Anahtar kelimeler: tarihi diziler, 8. Sınıf öğrencileri, tarih

THE EFFECTS OF THE HISTORICAL SERIES ACCORDING TO THE VIEWS OF 8TH GRADE STUDENTS

Historical series are being watched with interest today and not only limited to events and characters, but also reflect the social, economic and cultural characteristics of the period. Historical series therefore affect the audience and allow comparison between current life and historical periods. Thus, the way in which change and continuity are realized is given indirectly through the series. Many of the students follow these sequences, and the series are also the subject of their courses. There are researches on the use of historical series in history education. In this research, it is aimed to reveal the effects of the historical series through the perspectives of the 8th grade middle school students. A twenty-item questionnaire developed by researchers was used as data collection tool in the research. The research universe was 8th grade students in Sakarya and the sample was 370 students from different districts. The data obtained at the end of the study were analyzed using the frequency and percentage. The answers of 8th graders have come front on the following items related to the effects of the historical series: "enabling to make comparisons between past and present", "creating a desire to see places in the historical series", "offering the opportunity to recognize other nations", "the influence of the music in the historical series", "increasing homeland, nation and flag love", "facilitating learning of historical issues".

Keywords: historical series, 8th grade students, history

Giriş

İnsandaki merak duygusu onu geçmişini araştırmaya sevk etmiştir. Geçmişi araştırırken tarihten yararlanmış ve geçmişle gelecek arasında bağlantı kurmuştur. Bu merak duygusu daha da detaylanıp metodolojik bir olguya dönüşüp bir bilim dalı haline gelmiştir. Sosyal Bilimler içerisinde önemli bir yeri olan tarih diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de başlı başına bir disiplin olarak okullarda okutulmaktadır(Öztaş ve Turan,2009; Akt. Özmen, Er ve Ünal,2014). Tarih öğretimi; hukuk, ahlak, dil, edebiyat, resim, müzik, din eğitimi vs. gibi sosyal hayatın her alanını kapsamaktadır (Ata, 2000; Akt. Özmen, Er ve Ünal, 2014). Ayrıca tarih milli kimliğin oluşmasında da önemli bir rol üstlendiğinden (Akbaba, 2008) tarihin nasıl öğretileceği önemlidir. Texas Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmaya göre zaman sabit tutularak insanlar; okuduklarının % 10'unu, işittiklerinin % 20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar (Öztaş,2008; Akt. Çilenti, 1979). Bu araştırmada görüldüğü gibi öğretime ne kadar çok duyu organı katılırsa öğrenmenin kalıcılığı da o oranda artmaktadır (Öztaş, 2008). En etkili öğretim yöntemi olan yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemi tarih eğitiminde kullanılması zor olacağından; sözel ve görsel semboller, radyo ve ses kayıtları, gösterim ve oyunlaştırma, sergiler ve müzeler vs. gibi alternatif yöntemler tercih edilerek ders daha verimli hale getirilebilir (Şimşek,2003). Bu şekilde öğrenciler pasif durumdan kurtarılarak derse aktif olarak katılabilecek ve kendilerini küçük birer tarihçi gibi hissedecekler (Öztaş, 2007). Yeni tarih öğretimi anlayışında eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme gibi beceriler ile demokratik tutum, vatandaşlık bilinci, insanlığa saygı gibi niteliklerin de tarih dersi vasıtasıyla kazandırılması gündeme gelmiştir (Yarema, 2002; Husbands ve ark., 2003; Vella, 2005; Safran, 2009; Kaya, 2009; Akt. Dönmez ve Yeşilbursa, 2014).Tarih öğretiminde etkili araçlardan biri de filmlerdir. Film vasıtasıyla tarih dersleri daha ilginç ve zevkli hale getirildiği gibi öğrencilerin geleneksel yollarla kazanması zor olan üst düzey düşünme becerileri sentez, analiz ve değerlendirme bu yolla kazandırılabilir (Aktekin ve Pafa, 2013). Son dönemlerde popüler olan tarihi diziler de tarih konularını aktarmada önemli bir görsel ve işitsel materyal olarak kullanılmaktadır. Televizyon dizileri tarihi gerçeklerin kurgusal bir şekilde aktarımında büyük bir paya sahiptir.

Araştırmanın Amacı

Tarihi diziler pek çoğumuzu bir şekilde etkilemektedir ve günümüzde ilgiyle izlenmektedir. Bu araştırmada da tarihi dizilerin etkilerini ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bakış açısıyla ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012; Akt. Öztaş, 2015).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Sakarya ilindeki 8.sınıf öğrencileri olup, örneklemi ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sakarya ilinin bazı ilçelerinde okuyan 370 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 20 maddelik anket formu kullanılmıştır. Anket formu 5'li likertten (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Çoğunlukla Katılmıyorum, Katılıyorum) oluşmaktadır. Anket formu için uzman görüşü alınmış, gerekli düzenlemelerin ardından form 370 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen veriler SPSS 23 analiz programıyla frekans yüzde kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımları

	Frekans (f)	**Yüzde (%)**
Kız	175	47,3
Erkek	195	52,7
Toplam	**370**	**100**

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 370 öğrenciden 175 (%47,3)'i kız, 195 (%52,7)'i erkektir.

Tablo 2: Öğrencilerin İzledikleri Tarihi Dizilere Göre Dağılımları

	Frekans (f)	**Yüzde (%)**
Diriliş Ertuğrul	191	51,6
Vatanım Sensin	97	26,2
Payitaht Abdülhamid	52	14,1
Mehmed Bir Cihan Fatihi	30	8,1
Toplam	**370**	**100**

Tablo 2 incelendiğinde görüldüğü üzere öğrencilerin 191 (%51,6)'i Diriliş Ertuğrul, 97 (%26,2)'si Vatanım Sensin, 52 (%14,1)'si Payitaht Abdülhamid, 30 (%8,1)'u Mehmed Bir Cihan Fatihi dizilerini izlemektedir. Bu araştırma 2018 bahar döneminde söz konusu dizilerin devlet televizyonu ve özel kanallarda yayınlanmakta olduğu sırada uygulanmıştır.

Tablo 3: 8. Sınıf Öğrencilerinin Tarihi Dizilerin Etkilerine İlişkin Görüşleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Çoğunlukla Katılıyorum		Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1) Tarihi dizileri İzlemekten hoşlanırım.	46	12,4	55	14,9	77	20,8	82	22,2	110	29,7
2)Tarihi diziler tarihe olan ilgimi artırdı.	56	15,1	60	16,2	71	19,2	67	18,1	116	31,4
3) Tarihi diziler-deki olayları merak edip gerçekliğini araştırırım.	69	18,6	105	28,4	79	21,4	53	14,3	64	17,3
4) Tarihi diziler reyting amaçlı olduğundan ilgimi çekmiyor.	105	28,4	128	34,6	57	15,4	26	7	54	14,6
5) Tarihi dizileri İzlememdeki etkenlerden en önemlisi oyuncu kadrosudur.	107	28,9	98	26,5	55	14,9	46	12,4	64	17,3
6) Tarihi dizileri izlerken döne-min yaşam tarzını günümüzle karşılaştırırım.	59	15,9	49	13,2	65	17,6	95	25,7	102	27,6
7) Tarihi diziler geçmişle günümüz arasında karşılaştırma yapmamı kolaylaştırır.	49	13,2	55	14,9	61	16,5	97	26,2	108	29,2

8) Ailemin tarihi dizilerle ilgili görüşleri beni etkilemektedir.	92	24,9	74	20	68	18,4	67	18,1	69	18,6
9) Tarihi dizilerde kullanılan sim-geler ,takılar ve eşyaları kullanmayı isterim.	91	24,6	77	20,8	63	17	70	18,9	69	18,6
10) Tarihi dizilerde kullanılan kelime-leri (lakin,âlâ vb.) konuşmalarımda kullanırım.	83	22,4	88	23,8	94	25,4	50	13,5	55	14,9
11) Tarihi dizileri izledikten sonra dizilerde geçen tarihi yerleri görmek isterim.	52	14,1	44	11,9	40	10,8	107	28,9	127	34,3
12) Tarihi dizileri izledikten sonra tarih kitapları okumaya başlarım.	116	31,4	99	26,8	82	22,2	30	8,1	43	11,6
13) Tarihi dizileri izledikten sonra tarihi olayları unutmuyorum.	52	14,1	51	13,8	90	24,3	81	21,9	96	25,9
14) Tarih konula-rını tarihi diziler-den izlemek yerine tarih kitaplarından okumayı tercih ederim.	116	31,4	104	28,1	80	21,6	31	8,4	39	10,5

15) Tarihi diziler bana başka millet-leri de tanıma fırsatı sunar.	48	13	35	9,5	60	16,2	103	27,8	124	33,5
16) Tarihi diziler-deki diğer millet-lere de saygı duyarım.	52	14,1	48	13	87	23,5	71	19,2	112	30,3-
17) Tarihi diziler-deki müziklerden etkilenirim.	58	15,7	41	11,1	65	17,6	89	24,1	117	31,6
18) Tarihi dizileri izlerken millet, vatan ve bayrak sevgim artmaktadır.	37	10	27	7,3	36	9,7	108	29,2	162	43,8
19) Kendimi tarihi dizilerdeki karak-terlerin yerine koyarım.	76	20,5	77	20,8	71	19,2	65	17,6	81	21,9
20) Okulda tarih konuları işlenirken dizilerden örnekler verildiğinde daha iyi anlarım.	64	17,3	53	14,3	62	16,8	77	20,8	114	30,8

Tablo 3 incelendiğinde görüldüğü üzere "*Tarihi dizileri izlemekten hoşlanırım*" ifadesinin en çok %29,7 oranı ile "Katılıyorum" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin tarihi dizilere ilgisinin yoğun olduğu söylenebilir. *"Tarihi diziler tarihe olan ilgimi artırdı*" ifadesinin en çok %31,4 oranı ile "Katılıyorum" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğrenciler tarihi dizilere ilgi göstermektedir. *"Tarihi dizilerdeki olayları merak edip gerçekliğini araştırırım"* ifadesinin en çok %28,4 "Katılmıyorum" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Buna göre tarihi dizilerin araştırmaya katılan öğrencileri araştırmaya sevk etmediği söylenebilir. "*Tarihi diziler reyting amaçlı olduğundan ilgimi çekmiyor"* ifadesinin en çok % 34,6 "Katılmıyorum" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tarihi diziyi izlemelerinde izlenme oranlarının etkili olduğu söylenemez. *"Tarihi dizileri izlememdeki etkenlerden en önemlisi oyuncu kadrosudur"* ifadesinin en çok % 28,9 "Kesinlikle Katılmıyorum" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Dolayısıyla oyuncu kadrosu tarihi dizilere ilgiyi

artırmamaktadır. "*Tarihi dizileri izlerken dönemin yaşam tarzını günümüzle karşılaştırırım" i*fadesinin en çok % 27,6 "Katılıyorum" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Tarihi diziler araştırmaya katılan öğrencilere geçmişle günümüz yaşam tarzı arasında kıyaslama yapmaya teşvik etmiştir. *"Tarihi diziler geçmişle günümüz arasında karşılaştırma yapmamı kolaylaştırır"* ifadesinin en çok % 29,2 "Katılıyorum" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilere tarihi diziler zaman ve kronoloji algısı katmaktadır. *"Ailemin tarihi dizilerle ilgili görüşleri beni etkilemektedir"* ifadesinin en çok % 24,9 "Kesinlikle Katılmıyorum" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tarihi dizileri izlerken ailelerinin etkisinde kalmadıklarını belirtmişler. *"Tarihi dizilerde kullanılan simgeler, takılar ve eşyaları kullanmayı isterim"* ifadesinin en çok % 24,6 "Kesinlikle Katılmıyorum" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler izledikleri tarihi dizilerdeki herhangi bir eşyaya ilgi duymamaktadır. Oysa dizilerin popülerliğine göre tarihi dizilere ilişkin eşyaların imitasyonların ilgi gördüğü ve sektör oluştuğu bilinmektedir. *"Tarihi dizilerde kullanılan kelimeleri (lakin,âlâ vb.) konuşmalarımda kullanırım"* ifadesinin en çok % 25,4 "Kararsızım" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğrenciler tarihi dizilerde geçen ifadeleri kullanmakta kararsız kalmışlardır denebilir. *"Tarihi dizileri izledikten sonra dizilerde geçen tarihi yerleri görmek isterim"* ifadesinin en çok % 34,3 "Katılıyorum" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Buna göre tarihi diziler araştırmaya katılan öğrencilerde mekan algısı ve kültürel bilinç kazandırdığı söylenebilir. *"Tarihi dizileri izledikten sonra tarih kitapları okumaya başlarım"* ifadesinin en çok % 31,4 "Kesinlikle Katılmıyorum" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerde tarihi diziler ile tarih kitaplarına ilgi duyma arasında bir ilişki kurulamamıştır. *" Tarihi dizileri izledikten sonra tarihi olayları unutmuyorum"* ifadesinin en çok % 25,9 "Katılıyorum" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Tarihi diziler araştırmaya katılan öğrencilerde tarih bilinci oluşturduğu söylenebilir. *"Tarih konularını tarihi dizilerden izlemek yerine tarih kitaplarından okumayı tercih ederim"* ifadesinin en çok % 31,4 "Kesinlikle Katılmıyorum" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler tarihi olayları tarihi dizilerden takip etmeyi tercih ettiği söylenebilir. *"Tarihi diziler bana başka milletleri de tanıma fırsatı sunar"* ifadesinin en çok % 33,5 "Katılıyorum" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, tarihi dizilerdeki öteki unsurunun nasıl verildiği ile de ilgilidir. Bir sonraki anket maddesi *"Tarihi dizilerdeki diğer milletlere de saygı duyarım*" ifadesinin en çok % 30,3 "Katılıyorum" kategorisinde yoğunlaşması da bunun göstergesidir. *"Tarihi dizilerdeki müziklerden etkilenirim"* ifadesinin en çok % 31,6 "Katılıyorum" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Müziklerin dönemi yansıtması öğrenci yaş grubunun ilgisini çekmektedir. *"Tarihi dizileri izlerken millet, vatan ve bayrak sevgim artmaktadır"* ifadesinin en çok % 43,8 "Katılıyorum" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Dolayısıyla tarihi diziler araştırmaya katılan öğrencilerde milli duyguları harekete geçirdiği söylenebilir. *"Kendimi tarihi dizilerdeki karakterlerin yerine koyarım"* ifadesinin en çok % 21,9 "Katılıyorum" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Buna göre tarihi dizilerin araştırmaya katılan öğrencilerde empati becerisini geliştirdiği söylenebilir. *"Okulda tarih konuları işlenirken dizilerden örnekler verildiğinde daha iyi anlarım"* ifadesinin en çok % 30,8 "Katılıyorum" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum tarih konularının öğreniminde dizilerin etkisini göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya 370 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılanların %51,6' sı *Diriliş Ertuğrul* dizisini seyretmektedir. % 8,1 oranıyla en az izlenen dizi *Mehmed Bir Cihan Fatihi* adlı dizi olmuştur. Anketi

oluşturan maddelerden % 43,8 oranıyla *"Dizileri izlerken millet, vatan ve bayrak sevgim artmaktadır"* maddesi öne çıkmaktadır. *"Kendimi tarihi dizilerdeki karakterlerin yerine koyarım*" maddesi % 21,9 oranıyla tercih edilmiştir. Ocak ve Demirdelen (2009) ortaöğretim tarih derslerinde sadece öğretmen ve ders kitabına bağımlı anlatım yöntemi tarih öğretimi için yeterli olmadığını öne sürmektedir. Araştırmadan elde edilen verilere bakıldığında tarihi diziler vatan, millet ve bayrak sevgisini arttırmaktadır. Vatanseverlik değerini vurgulamaktadır. Empati gelişiminde ise tarihi dizilerin yadsınamaz bir özelliği olduğu görülmüştür. Öztaş (2007) öğrencilerin filmdeki kahramanlarla ve mekanlarla empati kurduğunu, kahramanlarla ve mekanlarla empati kuran öğrencilerin dikkatinin konuya çekildiğini ve öğrenmesinin kolaylaştığını belirtmiştir. Öğrencilerin tarihi dizileri izlemekten hoşlandığı ve tarihi dizilerin tarihe olan ilgiyi arttırdığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırma sonucunun Bozkurt ve Bayındır (2015)'ın çalışmasıyla örtüştüğü söylenebilir. Özmen (2014) de tarihi mekânlardan sonra öğrencilerin en keyif aldıkları sunum şeklinin tarihi filmler olduğunu belirtmektedir. En az keyif aldıkları sunum şeklinin ders kitapları olduğu göze çarpmaktadır. Tarihi dizilerin geçmişle günümüz arasında karşılaştırma yapmayı kolaylaştırdığı ortaya çıkmaktadır. Bu sonucun Aktekin ve Çoban (2011)'ın çalışmasıyla örtüştüğü görülmüştür. Tarihi film ile bir şeyler öğrenen insanda merak duygusu uyanır. Filmde işlenen konu ve dönemle ilgili daha fazla bilgi edinme isteğine girebilir. Bu sonuç Öztaş, Anıl ve Kılıç (2013)'ın çalışmasıyla örtüşmemektedir.

Tarihi dizilerin görselliğin yanında işitsel olarak da etkisinin olduğu %31,6 oranıyla *"Tarihi dizilerdeki müziklerden etkilenirim"* maddesinden anlaşılmaktadır. Diğer yandan tarihi dizileri izlerken ailelerinin görüşlerinden ve oyuncu kadrosundan etkilenmedikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen verilere bakıldığında tarihi dizilerin önemli bir kaynak ve tarih konularını aktarmada gerekli bir ders aracı olduğu anlaşılmıştır.

Tarihi diziler derslerde yardımcı kaynak olarak kullanılmalıdır. İzletilen tarihi diziler amaca yönelik olmalı, tarihi diziler derse yönelik olarak çeşitli sorular eşliğinde bilinçli bir şekilde izletilmelidir. Dizilerde geçen mekânlar imkan oluşturulup gezilebilmelidir. Tarihi dizi izletilirken objektif bir şekilde izlenmeli, öğretmen taraflı bir şekilde görüşlerini ifade etmemelidir.

Kaynakça

Akbaba, B. (2008). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Gazi Üniversitesi Örneği,* Gazi Üniversitesi Gazi Akademik Bakış, 1(2), 177-197.

Aktekin, S., Çoban, Z. (2011). *Tarih Derslerinde Tarihi Film ve Dizilerin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Trabzon Örneği,* Karadeniz İncelemeleri Dergisi.

Aktekin, S., Pata, A. (2013). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Boş Zamanlarında Tarih Öğrenmeye Yönelik Eğilimleri (Trabzon Örneği),* Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14 (2), 20-37.

Bozkurt, N, Bayındır N. (2015). *Öğretmen Adaylarının Tarih Eğitiminde Popüler Olan Tarih Yapımları Hakkındaki Görüşleri,* Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 2, Sayı 4.

Dönmez, C., Yeşilbursa, C. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Tarih Algısı,* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3), 415-436.

Ocak G., Demirdelen C. (2009). *Ortaöğretim 9. ve 10. Sınıf öğrencilerinin tarih dersine bakış açıları ve başarıları arasındaki ilişkiler,* Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 11, Sayı 2

Özmen, C., Ünal, F. ve Er, H. (2014). *Televizyon Dizilerinin Tarih Bilinci Üzerine Etkisi "Muhteşem Yüzyıl Dizisi Örneği",* Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 11, Sayı 25, 409-426.

Öztaş, S. (2007). *Tarih öğretimi ve filmler : tarih öğretiminde film kullanılmasının öğrenci başarısı üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Öztaş, S., Turan, R. (2009). *İlköğretim Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Tarih Ünitelerinin İşlenişinde Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri,* Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(4), 903-932.

Öztaş, S., Anıl, N. K. ve Kılıç B. (2013). *Tarihi film veya tarihi dizilerin tarihe ilgiyi artırmada etkisine ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri,* Electronic Journal of Vocational Colleges- UMYOS Özel Sayı, 107-120.

Şimşek, A. (2003). *Tarih Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı,* Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 143-157.

DEĞERLER AÇISINDAN TARİH ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE DERS KİTAPLARININ İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Serdar ERKAN[a]

Doç.Dr. Ahmet ÇOBAN[b]

[a,b]Dicle Üniversitesi, Türkiye

Özet

Değerler, bir toplumun millî ve manevi kaynaklarına dayanan öz mirastır. Öğrencilerin, değişimin getireceği bireysel ve toplumsal belirsizliklerle baş edebilmeleri için bilgi ve becerilerle birlikte bazı değerlerle de donatılmaları bir zorunluluktur. Bu nedenle bilgi ve beceriler yanında değerler de öğretim programlarında yer almaktadır. Değerler, tarihimiz açısından temel oluşturduğu gibi, en çok ilgili olduğu program ve ders itibarıyla Tarih dersi öğretim programlarında ve kitaplarında yer alması bir gerekliliktir.

Bu araştırmanın amacı, değerler açısından 9-11 Tarih öğretim programları ve ders kitaplarını incelemek ve gerekli değerlendirmeleri yapmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1.Tarih öğretim programlarında

a.Hangi değerler,

b.Ne sıklıkta yer almaktadır?

2.Tarih öğretim programlarında değerlerle ilgili hangi kazanımlar yer almaktadır?

3.Tarih ders kitaplarında

a.Hangi değerler,

b.Ne sıklıkta yer almaktadır?

4.Tarih ders kitaplarında değerlerle ilgili hangi ünite/tema/konular yer almaktadır?

5.Değerlerin yer alması açısından ders kitapları arasında farklılıklar var mıdır?

6.Değerlerin yer alması açısından Tarih öğretim programları ile ders kitapları arasında farklılıklar var mıdır?

7.Yeni (2018) öğretim programlarında

a.Hangi değerler,

b.Ne sıklıkta yer almaktadır?

8.Yeni (2018) Tarih öğretim programlarında değerlerle ilgili hangi kazanımlar yer almaktadır?

9.Değerlerin yer alması açısından eski ve yeni öğretim programlar arasında farklılıklar var mıdır?

Araştırmada, nitel araştırma deseni benimsenmiş, araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada, öncelikle eski (2018 öncesi) ve yeni (2018) Tarih öğretim programları incelenmiş; hangi değerlerin, ne sıklıkta yer aldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Daha sonra kazanımlar açısından eski ve yeni Tarih öğretim programları incelenmiş, hem değerler hem de değerlerle ilgili kazanımlar açısından her iki program karşılaştırılmış; farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öte yandan, Tarih ders kitapları incelenmiş; hangi değerlerin, ne sıklıkta yer aldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Daha sonra ünite/tema/konular açısından kitaplar incelenmiş, değerler açısından kitaplar karşılaştırılmış; farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, eski (2018 öncesi) Tarih öğretim programları ile kitapları, değerler açısından karşılaştırılmış; farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Değerler, Tarih, Öğretim Programları, Ders Kitapları.

INVESTIGATING THE CURRICULA AND COURSE BOOKS OF HISTORY IN TERMS OF VALUES

Abstract

Values are self-inheritance based on the national and spiritual resources of a society. It is necessary that the students are equipped with some values along with knowledge and skills so that they can cope with the individual and societal uncertainties that change brings. For this reason, besides knowledge and skills, values are also included in curricula. As it is the basis for our history, it is a necessary that values are included in the history curricula and coursebooks as they are most relevant with history program.

The purpose of this research is to examine 9-11 history curricula and coursebooks in terms of values and to make necessary evaluations. Within the framework of this basic objective, the following questions were answered:

1. In history curricula,

a. Which values are placed? and

b. What is their frequency?

2. What are the objectives related to values in history curriculum?

3. In history course books

a. Which values are placed? and

b. What is their frequency?

4. Which units / themes / topics are placed related to values in history course books?

5. Are there differences between the course books in terms of values?

6. Are there differences between history curriculum and course books in terms of values?

7. In the new (2018) curricula,

a. Which values are placed? and,

b. What is their frequency?

8. In the new (2018) history curriculum which objectives are placed related to values?

9. Are there any differences between old and new curricula in terms of values placement?

Qualitative research design was adopted in the research and research data were collected through a document review. In the research, first, the former (pre-2018) and new (2018) history curricula were examined; which values and how often they were involved were examined. Then, in terms of objectives, old and new history curricula were examined and both programs were compared in terms of objectives related to values; differences have been tried to be revealed. On the other hand, history course books are examined; which values and how often they were involved were examined. Then course books were examined in terms of units / themes / subjects, course books were compared in terms of values; differences have been tried to be revealed. In addition, the old (pre-2018) history curricula and course books were compared in terms of values; differences have been tried to be revealed.

Keywords: Values, History, Curricula, Course Books

Giriş

Değerler, sosyal bir varlık olan insanın yaşamında önemli bir yer sahip olup, insani özellikleri yansıtmaktadır. Değerlere sahip olmak, değerlere göre yaşamak insan olmanın bir gereği olarak görülmektedir. Köknel'e (2007) göre "insanı değerli kılan içinde taşıdığı değerlerdir. İnsanı geliştiren, yetiştiren, yükseltip yücelten öz budur (Bolat, 2016). Değerler, toplumsal normların ve kuralların temelini oluşturmaları hasebiyle, toplumsal denetim aracı olarak görülmektedir. Değerler, toplumsal yapının temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle, toplumlar kendi değerlerini eğitim yoluyla bireylerine kazandırmak için çok çaba sarf etme gereği duymaktadır.

13-17 Kasım 2006 tarihlerinde düzenlenen 17. Millî Eğitim Şûrasında "ulusal ve evrensel temel değerler dikkate alınması" (MEB, 2006) üzerinde durulmuş, 1-5 Kasım 2010 tarihlerinde düzenlenen 18. Millî Eğitim Şûrasında ise 2023 Vizyonu esas alınarak değerlerle ilgili eğitimin okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim-öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmesinin gerekliliği vurgulanmış, öğrencilerin akademik başarıları yanında değerlerin oluşumunda önemli yeri olan duygusal, sosyal ve ruhsal zekâ gelişimlerine yönelik de yatırım yapılması (MEB, 2010) önerilmiştir.

Değerlerin bireylere kazandırılması, okullarda derslerin öğretim programları aracılığıyla mümkündür. "Öğretim Programı, eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim, genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır" (Varış, 1996). Öğretim programları arasında yer alan Tarih Dersi Öğretim programı, bireylere değerlerin kazandırılması sürecinde önem bir yere sahip bulunmaktadır. Çünkü tüm değerler, tarihsel bir geçmişe sahiptir.

Hazırlanan ve 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren uygulanacak olan Tarih Dersi 9-10-11 Sınıflar Öğretim programında, değerlerin eğitim sürecindeki önemini vurgulamak amacıyla şu ifadelere yer almaktadır: "Değerlerimiz toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımızdır. Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır. Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlarına bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bundan dolayı eğitim sistemimiz her bir üyesine uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder. Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir. Eğitim sistemi değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirir (MEB, 2018).

Tarih Dersi Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan Tarih Ders Kitaplarının içeriklerinde değerlerin yeteri düzeyde yer alması önem arz etmektedir. "Tarih dersi bu konuda üzerine düşen görevi yerine

getirmek zorundadır. Tarih dersleri aracılığıyla kültürel ve toplumsal değerlerin neler olduğu, bunların nasıl doğup ve geliştiğini öğrencilere öğretmek mümkündür" (Ulusoy, 2010; Özdemir, 2017).

Türk millî eğitim politikalarında da hedef olarak belirtilen; toplumun ihtiyacı olan bilinçli, kültürlü, değerlerine sahip, özellikle Türk millî eğitiminin amaçlarında vurgulanan hedeflere ulaşmada ve yurttaşları bu doğrultuda yetiştirme konusunda tarih dersine önemli görevler düşmektedir. Bu sebeple tarih programı aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenilen değerlerin belirlenmesi oldukça anlamlıdır (Ulusoy, 2010).

Öğrencilerin, değişimin getireceği bireysel ve toplumsal belirsizliklerle baş edebilmeleri için bilgi ve becerilerle birlikte bazı değerlerle de donatılmaları bir zorunluluktur. Bu nedenle bilgi ve beceriler yanında değerler de öğretim programlarında yer almaktadır. Değerler, tarihimiz açısından temel oluşturduğu gibi, en çok ilgili olduğu program ve ders itibarıyla Tarih dersi öğretim programlarında ve kitaplarında yer alması bir gerekliliktir.

Bu araştırmanın amacı, değerler açısından 9-11Tarih öğretim programları ve ders kitaplarını incelemek ve gerekli değerlendirmeleri yapmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1.Tarih Dersi Öğretim Programlarında

a.Hangi değerler,

b.Ne sıklıkta yer almaktadır?

2.Yeni (2018) öğretim programlarında

a.Hangi değerler,

b.Ne sıklıkta yer almaktadır?

3.Değerlerin yer alması açısından eski ve yeni öğretim programlar arasında farklılıklar var mıdır?

4.Değerlerin yer alması açısından eski ve yeni öğretim programlarının amaçları arasında farklılıklar var mıdır?

5.Tarih ders kitaplarında

a.Hangi değerler,

b.Ne sıklıkta yer almaktadır?

6.Değerlerin yer alması açısından ders kitapları arasında farklılıklar var mıdır?

7.Değerlerin yer alması açısından Tarih öğretim programları ile ders kitapları arasında farklılıklar var mıdır?

Araştırmada, nitel araştırma deseni benimsenmiş, araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada, öncelikle eski (2018 öncesi) ve yeni (2018) Tarih Dersi Öğretim Programları incelenmiştir. 2018 Tarih Dersi Öğretim Programında yer alan "kök değerler" esas alınarak bu değerlerin, ne sıklıkta yer aldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Daha sonra amaçlar açısından eski ve yeni Tarih Dersi öğretim programları incelenmiş, farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öte yandan, Tarih ders kitapları incelenmiş; hangi değerlerin, ne sıklıkta yer aldığı ortaya

konulmaya çalışılmış, kitaplar arsındaki farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Daha sonra ünite/tema/konular açısından kitaplar incelenmiş, değerler açısından kitaplar karşılaştırılmış; farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, eski (2018 öncesi) Tarih öğretim programları ile kitapları, değerler açısından karşılaştırılmış; farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Burada, araştırmanın amacı çerçevesinde Tarih Dersi 2007, 2011 ve 2018 öğretim programları ile bu programlara uygun olarak hazırlanan ders kitaplarının değerlere yer verme durumunun analizi neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir

Eski Öğretim Programlarında Değerlerin Yeri

Tarih Dersi eski öğretim programlarında hangi değerlerin, ne sıklıkta yer aldığı ile ilgili veriler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo1. Değerlerin Tarih Dersi Eski Öğretim Programlarında Yer Alma Durumuna İlişkin Dağılım

Kök Değerler*		**ESKİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI**							
		9.Sınıf (2007 Öğretim Programı)		**10.Sınıf** (2011 Öğretim Programı)		**11.Sınıf** (2011 Öğretim Programı)		**Toplam**	
		f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**F**	**%**
1	Adalet	3	21,43	5	26,32	9	40,91	17	30,91
2	Dostluk								
3	Dürüstlük,								
4	Özdenetim								
5	Sabır								
6	Saygı	3	21,43	3	15,79	3	13,64	9	16,36
7	Sevgi	1	7,14	1	5,26	2	9,09	4	7,27
8	Sorumluluk	7	50,00	10	52,63	8	36,36	25	45,45
9	Vatanseverlik								
10	Yardımseverlik								
Toplam		**14**	**100,00**	**19**	**100,00**	**22**	**100,00**	**55**	**100,00**

*MEB, 2018)

Tablo 1'de görüldüğü gibi, 2018 yılı öncesi Tarih Dersi Öğretim Programları farklı zamanlarda değiştirilmiştir. 9.sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı 2007 yılında değişirken, 10. Ve 11.sınıf Tarih Dersi Öğretim Programları 2011 yılında değiştirilmiştir.

2018 yılında hazırlanan Tarih Dersi Öğretim Programında 10 tane "kök değer"e yer verilmiştir. Bu değerlerin Tarih Dersinin eski öğretim programlarında yer alma durumu incelendiğinde; 9.sınıf öğretim programında bu değerlerden sadece 4 tanesinin (Adalet, Saygı, Sevgi, Sorumluluk) toplam 14 kez yer aldığı görülmektedir. İlk sırada "Sorumluluk" değeri %50 oranında yer alırken, ikinci sırada "Adalet" ve "Saygı" değerleri %21,43 oranlarında, son sırada ise %7,14 oranında "Sevgi" değerinin yer aldığı görülmektedir.

9.sınıf öğretim programında olduğu gibi, 10.sınıf öğretim programında da 10 değerden aynı 4 tanesine (Adalet, Saygı, Sevgi, Sorumluluk) yer verilmiş, ancak programda toplam yer alma sayısının 19'a çıktığı görülmektedir. Bu programda dailk sırada "Sorumluluk" değeri %52,63 oranında yer alırken, ikinci sırada "Adalet" değeri %26,32 oranında, üçüncü sırada "Saygı" değeri %15,79 oranında, son sırada ise %5,26 oranında "Sevgi" değerinin yer aldığı görülmektedir.

11.sınıf öğretim programında da tıpkı 9. ve 10.sınıf öğretim programlarında olduğu gibi, aynı değerler (Adalet, Saygı, Sevgi, Sorumluluk) yer almaktadır. Ancak 9. ve 10.sınıf öğretim programlarında ikinci sırada yer alan "Adalet" değerinin bu programda, % 40,91 oranla ilk sırada yer aldığı görülmektedir. İkinci sırada "Sorumluluk" değeri %36,36 oranında, üçüncü sırada "Saygı" değeri %13,64 oranında, son sırada ise %9,09 oranında "Sevgi" değerinin yer aldığı görülmektedir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, 2018 öğretim programlarında yer alan 10 tane "kök değer"den sadece 4 tanesi olan Adalet, Saygı, Sevgi, Sorumluluk değerlerinin eski öğretim programlarında yer aldığı görülmektedir. Bu değerlerden "Sorumluluk" değeri, %45,45 ile ilk sırada yer alırken, "Adalet" değeri %30,91 ile ikinci sırada, "Saygı" değeri %16,36 ile üçüncü sırada, "Sevgi" değeri ise %7,27 ile son sırada yer almaktadır.

Yeni Öğretim Programında Değerlerin Yeri

Tarih Dersi yeni öğretim programında hangi değerlerin, ne sıklıkta yer aldığı ile ilgili veriler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Değerlerin Tarih Dersi Yeni Öğretim Programında Yer Alma Durumuna İlişkin Dağılım

Kök Değerler		**YENİ ÖĞRETİM PROGRAMI**	
		f	**%**
1	Adalet	2	14,29
2	Dostluk	1	7,14
3	Dürüstlük,	1	7,14
4	Özdenetim	1	7,14
5	Sabır	1	7,14
6	Saygı	2	14,29
7	Sevgi	1	7,14
8	Sorumluluk	3	21,43
9	Vatanseverlik	1	7,14
10	Yardımseverlik	1	7,14
Toplam		**14**	**100,00**

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Yeni (2018 yılı) Tarih Dersi Öğretim Programları 9, 10 ve 11.sınıfları kapsamaktadır. Dolayısıyla programda yer verilen 10 tane "Kök Değer" tüm sınıflar için geçerlidir. Bu değerler, programda toplam 14 kez yer almaktadır. "Sorumluluk" değeri, %21,43 ile ilk sırayı alırken, ikinci sırayı %14,29 oranlarla "Adalet" ve "Saygı" değerleri yer almaktadır. Geri kalan diğer değerler (Dostluk, Dürüstlük, Özdenetim, Sabır, Sevgi, Vatanseverlik, Yardımseverlik) ise %7,14 oranlarla üçüncü sırada yer almaktadır.

Eski ve Yeni Öğretim Programlarının Değerler Açısından Karşılaştırılması

Tarih Dersi eski ve yeni öğretim programlarında yer alan değerlerle ile ilgili veriler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Değerlerin Tarih Dersi Eski ve Yeni Öğretim Programlarında Yer Alma Durumuna İlişkin Dağılım

Kök Değerler		ÖĞRETİM PROGRAMLARI			
		ESKİ		YENİ	
		f	%	f	%
1	Adalet	17	30,91	2	14,29
2	Dostluk			1	7,14
3	Dürüstlük,			1	7,14
4	Özdenetim			1	7,14
5	Sabır			1	7,14
6	Saygı	9	16,36	2	14,29
7	Sevgi	4	7,27	1	7,14
8	Sorumluluk	25	45,45	3	21,43
9	Vatanseverlik			1	7,14
10	Yardımseverlik			1	7,14
	Toplam	55	100,00	14	100,00

Tablo 3'te görüldüğü gibi, Tarih Dersinin yeni öğretim programında tüm kök değerlerin her biri yer alırken, eski öğretim programında sadece 4 tanesi (Adalet, Saygı, Sevgi, Sorumluluk) yer almaktadır. Öte yandan, değerler eski programda 55 kez yer alırken, yeni programda sadece 14 kez yer almaktadır. Bu durumun nedeni, eski programların her sınıf için ayrı zamanlarda hazırlanmış olmasından, dolayısıyla da her bir sınıfın program düzeyinde tekrarlanmış olmasından kaynaklandığı şeklinde değerlendirilebilir. Ancak her iki programda da farklı oranlarda da olsa birinci sırada "Sorumluluk", ikinci sırada ise "Adalet" değerlerinin yer aldığı görülmektedir.

Eski ve Yeni Öğretim Programları Amaçlarının Değerler Açısından Karşılaştırılması

Tarih Dersi eski ve yeni öğretim programları amaçlarında yer alan değerlerle ile ilgili veriler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Değerlerin Tarih Dersi Öğretim Programlarının Amaçlarında Yer Alma Durumuna İlişkin Dağılım

ESKİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI	**YENİ ÖĞRETİM PROGRAMI**
1.Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmesindeki yerini kavratarak öğrencilerin laik, demokratik, ulusal ve **çağdaş değerler**i yaşatmaya istekli olmasını sağlamak.	1.Geçmişten bugüne insanlığın birikimli **miras**ını kavramaları,
2.Geçmiş, bugün ve gelecek algısında tarih bilinci kazandırmak.	2.İnsanlık/dünya, Türk ve Türkiye (Anadolu) tarihinin farklı dönemlerini anlamak için gereken kavram, olay, olgu, kişi ve kurum bilgilerini kazanmaları,
3Türk tarihini ve Türk kültürünü oluşturan temel öğe ve süreçleri kavratarak öğrencilerin kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde **sorumluluk** almalarını sağlamak.	3.Türk, İslam ve Türkiye tarihinde rol oynamış önde gelen siyasi ve sosyal teşekküller ile önemli şahsiyetleri tanımaları,
4.**Millî kimliğin** oluşumunu, bu kimliği oluşturan unsurları ve **millî kimliğin** korunması gerekliliğini kavratmak	4.Yaşadıkları toplum, ülke ve dünyanın bugünlere nasıl geldiğinin farkındalığını kazanarak, günümüzde olup bitenleri yorumlamayı ve geleceğe yönelik projeksiyonlar oluşturabilmeyi kapsayan bir tarih bilinci geliştirmeleri,
5.Geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurarak **millî birlik ve beraberliğin** önemini kavratmak.	5.İnsanlık tarihi bağlamında Türk milletinin ve Türk kültürünün geçmişten bugüne serüvenini takip etmeleri ve anlamaları,
6.Tarih boyunca kurulmuş uygarlıklar ve yaşayan milletler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak.	6.Medeniyetimizin dayandığı **temel değerler**i kavramaları, benimsemeleri ve bunları davranışlarına yansıtmaları,
7.Türk milletinin dünya kültür ve uygarlığının gelişmesindeki yerini ve **insanlığa hizmetleri**ni kavratmak	7.Tarihî bir olay veya olgunun yerel, ulusal ve uluslararası boyut ve etkileşimleri olduğu konusunda farkındalık oluşturmaları,
8.Öğrencilerin kendilerini kuşatan kültür dünyaları hakkında meraklarını gidermek	8.Tarihî olayların, meydana geldiği dönemin siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve dinî özelliklerini yansıttığını ve bu nedenle bir olayı değerlendirirken olayın meydana geldiği dönemin koşullarını dikkate almanın gerekliliğini kavramaları,
9.Tarihin sadece siyasi değil, ekonomik, sosyal ve kültürel alanları kapsadığını fark ettirerek hayatın içinden insanların da tarihin öznesi olduğu bilincini kazandırmak.	9.Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve

	geçerliliğini sorgulayarak kanıtla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları,
10.Tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlamak.	10.**Millî kimlik** ve **aidiyet duygularını** geliştirerek Türkiye'nin küreselleşen dünya içindeki yerini ve rolünü kavramaları,
11.Öğrencilerin farklı dönem, mekân ve kişilere ait toplumlararası siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz ederek bu etkileşimin günümüze yansımaları hakkında çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak	11.Geçmişin tarihî bilgiye dönüştürülmesi süreçlerinde tarihçilerin esas aldıkları ilkeler ile yararlandıkları yöntemleri ve kullandıkları becerileri birer yaşam becerisi haline getirmeleri,
12.**Barış**, **hoşgörü**, **karşılıklı anlayış**, **demokrasi** ve **insan hakları** gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak.	12.Belirli bir tarihî olay veya olgunun farklı bakış açıları veya tarih görüşleri doğrultusunda çeşitli biçimlerde değerlendirilip yorumlanabileceği konusunda farkındalık oluşturmaları ve bu farklı anlayışlara **saygı** duymaları,
13.Kendi **kültür değerleri**ne bağlı kalarak farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilmelerini sağlamak.	13.**Toplumsal birlik** ve **dayanışma**nın sağlanması ve sürdürülmesinin yanı sıra **millî kimliğin** oluşmasında ortak tarihin rolünü kavrayarak kültürel ve **tarihî miras**a sahip çıkan bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır.
14.Kültür ve uygarlığın somut olan ya da olmayan mirası üzerinde tarih araştırmaları yaparak **çalışkanlık**, **bilimsellik**, **sanatseverlik** ve **estetik değerler**i kazandırmak	
15.Öğrencilere, tarihsel anlatıları yazılı ve sözlü ifade ederken Türk dilini doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmak.	
Değer Sayısı: 15	**Değer Sayısı: 8**

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Eski Öğretim Programlarında on beş amaç yer alırken, Yeni Öğretim Programında on üç amaç yer almaktadır. Hem eski hem de yeni öğretim programlarının amaçlarında "Sorumluluk" dışında doğrudan "Kök Değerler"le ilgili bir kavram yer almamakla birlikte "Değer" kabul edilen başka kavramların yer aldığı görülmektedir. Eski öğretim programlarının amaçlarında, "Çağdaş Değerler", "Sorumluluk", "Milli Kimlik", "Milli Birlik Ve Beraberlik", "İnsanlığa Hizmet", "Barış", "Hoşgörü", "Karşılıklı Anlayış", "Demokrasi", "İnsan Hakları", "Kültür Değerleri", "Çalışkanlık", "Bilimsellik", "Sanatseverlik" ve "Estetik Değerler" kavramları yer alırken, yeni öğretim programlarının amaçlarında, "Miras", Temel Değerler", "Milli Kimlik", "Aidiyet Duygusu", "Toplumsal Birlik", "Dayanışma", "Tarihi Miras" kavramları yer almaktadır. Her iki öğretim programın amaçlarında ortak olan değer, "Milli Kimlik" kavramıdır.

Mevcut Tarih Ders Kitaplarında Değerlerin Yeri

Mevcut Tarih Ders Kitaplarında hangi değerlerin, ne sıklıkta yer aldığı ile ilgili veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Değerlerin Tarih Ders Kitaplarında Yer Alma Durumuna İlişkin Dağılım

Kök Değerler		**DERS KİTAPLARI**							
		9.Sınıf		**10.Sınıf**		**11.Sınıf**		**Toplam**	
		f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**F**	**%**
1	Adalet	31	64,58	27	67,50	83	79,81	141	73,44
2	Dostluk	2	4,17	3	7,50			5	2,60
3	Dürüstlük,								
4	Özdenetim								
5	Sabır					1	0,96	1	0,52
6	Saygı	8	16,67			6	5,77	14	7,29
7	Sevgi	2	4,17	6	15,00	4	3,85	12	6,25
8	Sorumluluk	5	10,42	4	10,00	9	8,65	18	9,38
9	Vatanseverlik					1	0,96	1	0,52
10	Yardımseverlik								
	Toplam	**48**	**100,00**	**40**	**100,00**	**104**	**100,00**	**192**	**100,00**

Tablo 5'te görüldüğü gibi, 9.sınıf Ders Kitabında 10 tane kök değerin sadece beşi (Adalet, Dostluk, Saygı, Sevgi, Sorumluluk) yer alırken, 10.sınıf kitabında sadece dördü (Adalet, Dostluk, Sevgi, Sorumluluk), 11.sınıf kitabında altısı (Adalet, Sabır, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, vatanseverlik) yer almaktadır.

Ders kitaplarında "Adalet" değeri, %64,58-79,81 arası oranlarla ile ilk sırada yer alırken, İkinci sırada 9.sınıf kitabında %16,67 ile "Saygı" değeri, 10.sınıf kitabında %15,00 ile "Sevgi" değeri, 11.sınıf kitabında ise %8,65 ile "Sorumluluk" değeri yer almaktadır. Üçüncü sırada, 9.sınıf kitabında %10,42 ile 10.sınıf kitabında ise %10,00 ile "Sorumluluk" değeri yer alırken, 11.sınıf kitabında %5,77 ile "Saygı" değeri yer almaktadır.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, ders kitaplarında 10 tane "kök değer"den7 tanesi olan Adalet, Dostluk, Sabır, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, vatanseverlik değerleri yer alırken, üç değer olan Dürüstlük, Özdenetim, Yardımseverlik ise hiçbir ders kitabında yer almamaktadır. Bu değerlerden "Adalet" değeri, %73,44 ile ilk sırada yer alırken, "Sorumluluk" değeri %9,38 ile ikinci sırada, "Saygı" değeri %7,29 ile üçüncü sırada, "Sevgi" değeri %6,25 ile dördüncü sırada, "Dostluk" değeri %2,60 ile beşinci sırada, "Sabır" ve "Vatanseverlik" değerleri ise %0,52 oranlarla son sırada yer almaktadır.

Mevcut Tarih Ders Kitapları ile Eski Öğretim Programlarının Değerler Açısından Karşılaştırılması

Mevcut Tarih Ders Kitapları ile Eski Öğretim Programların yer alan değerlerle ile ilgili veriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Değerlerin Tarih Dersi Öğretim Programları ile Ders Kitaplarında Yer Alma Durumuna İlişkin Dağılım

Kök Değerler		**9.Sınıf**				**10.Sınıf**				**11.sınıf**			
		Öğretim Programı		**Ders Kitabı**		**Öğretim Programı**		**Ders Kitabı**		**Öğretim Programı**		**Ders Kitabı**	
		f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1	Adalet	3	21,43	31	64,58	5	26,32	27	67,50	9	40,91	83	79,81
2	Dostluk			2	4,17			3	7,50				
3	Dürüstlük,												
4	Özdenetim												
5	Sabır											1	0,96
6	Saygı	3	21,43	8	16,67	3	15,79			3	13,64	6	5,77
7	Sevgi	1	7,14	2	4,17	1	5,26	6	15,00	2	9,09	4	3,85
8	Sorumluluk	7	50,00	5	10,42	10	52,63	4	10,00	8	36,36	9	8,65
9	Vatanseverlik											1	0,96
10	Yardımseverlik												
	Toplam	**14**	**100,00**	**48**	**100,00**	**19**	**100,00**	**40**	**100,00**	**22**	**100,00**	**104**	**100,00**

Tablo 6'te görüldüğü gibi, 9.sınıf ve 10.sınıf Öğretim Programlarında dört değer (Adalet, Saygı, Sevgi, Sorumluluk) yer alırken, Ders Kitaplarında bir fazla olarak "Dostluk" değeri yer almaktadır. 11.sınıf Öğretim Programında dört değer (Adalet, Saygı, Sevgi, Sorumluluk) yer alırken, Ders Kitabında iki fazla olarak "Sabır" ve "Vatanseverlik" değerleri yer almaktadır.

9.sınıf Öğretim programında ilk sırada % 50 ile "Sorumluluk" değeri yer alırken, Der kitabında ilk sırada % 64,58 ile "Adalet" değeri yer almaktadır. İkinci sırada, Öğretim Programında %21,43 oranlarla "Adalet" ve Saygı" değerleri yer alırken, Ders kitabında %16,67 ile sadece "Saygı" yer almaktadır. Üçüncü sırada ise Öğretim Programında %7,14 ile "Sevgi" değeri yer alırken, Ders kitabında %10,42 ile "Sorumluluk" değeri yer almaktadır.

10.sınıf Öğretim programında ilk sırada % 52,63 ile "Sorumluluk" değeri yer alırken, Der kitabında ilk sırada %67,50 ile "Adalet" değeri yer almaktadır. İkinci sırada, Öğretim Programında %26,32 oranlarla "Adalet" değeri yer alırken, Ders kitabında %15,00 ile "Sevgi" yer almaktadır. Üçüncü sırada ise Öğretim Programında %15,79 ile "Saygı" değeri yer alırken, Ders kitabında %10,00 ile "Sorumluluk" değeri yer almaktadır.

11.sınıf hem Öğretim programında hem de Ders kitabında %40,91 ve %79,81 oranlarla ilk sırada "Adalet" değeri yer almaktadır. İkinci sırada, yine hem Öğretim Programında hem de Ders Kitabında %36,36 ve %8,65 oranlarla "Sorumluluk" değeri yer almaktadır. Üçüncü sırada ise yine hem Öğretim Programında hem de Ders Kitabında %13,64 ve %5,77 oranlarla "Saygı" değeri yer almaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma verilerinden hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1.Tarih Dersinin eski öğretim programlarında "Kök Değerler" in çoğu yer almamaktadır. Bu sonuç, tarihi değerlerle dolu bir milletin Tarih dersi öğretim programlarında önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Yeni programlarda tüm "Kök Değerler" yer almakla birlikte, kapsamlı bir yaklaşımla yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür. Bu durum, yeni programların değerler açısından gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

2.Eski öğretim programlarının amaçlarında değerlere yeteri kadar yer verilmediği görülmekle birlikte, yeni öğretim programlarının amaçlarında değerlerin daha da az yer aldığı görülmüştür. Eğitim-öğretim sürecinin en önemli unsuru amaçlar olduğuna göre, "Kök Değerler"in tümünün yer alacağı şekilde Tarih Dersi Öğretim Programlarının amaçlarının yeniden yapılandırılması bir zorunluluk olarak görülmektedir.

3.Mevcut Tarih Ders Kitaplarında "Kök Değerler" tümüyle yer almadığı gibi, yer alanların da ağırlıklarının yeterli olmadığı görülmüştür. Bu durumun eski öğretim programlarında kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Çünkü ders kitapları öğretim programlarına göre hazırlanmaktadır. Dolayısıyla eski öğretim programlarında "Kök Değerler"in yeteri düzeyde yer almaması ders kitaplarına doğal olarak ders kitaplarına yansımıştır.

4.Tarih Dersi için hazırlanan yeni öğretim programlarının "Kök Değerler" açısından yeniden yapılandırılması, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılından itibaren okutulmak üzere hazırlanacak kitaplara kapsamlı bir şekilde yansıtılması önem arz etmektedir.

Kaynakça

Bolat, Y. (2016). Sosyal Değerleri Ve Değerler Eğitimini Anlamak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4,* (29), 322-348

Kapar, M. A., Yüksel, E., Bildik, F., Şahin, K., Şafak, L., Ardıç, M., Bağcı, Ö. Ve Köknel, Ö. (2007). *Çatışan değerlerimiz*. İstanbul: Akdeniz Yayıncılık.

MEB (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*. http://programlar.meb.gov.tr

MEB (2011a). *Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*. http://programlar.meb.gov.tr

MEB (2011b). *Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*. http://programlar.meb.gov.tr

MEB (2006). 17.Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf

MEB (2010). 18.Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf

MEB (2018). http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344

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

Sever, A., Sağdış, D., Özkaya, H., Köseoğlu, M., Çolak, T. Ve Okur, Y. (2017). *Ortaöğretim Tarih 10 Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Tüysüz, S. (2017). *Ortaöğretim Tarih 10 Ders Kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık.

Ulusoy, K. (2010). Değer Eğitimi: Davranışçı ve Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Hazırlanan Tarih Programlarında Değer Aktarımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12* (1), 32-51.

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Yıldız, S. (2017). *Tarih 9 Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

TOPLUMSAL BELLEĞİN AKTARIMINDA BİR ARAÇ OLARAK TARİHSEL CANLANDIRMA: TÜRKİYE'DE UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Dr.Öğr. Üyesi Neval AKÇA BERK

Çukurova Üniversitesi,Türkiye

Özet

Bellek, genel anlamda geçmişten gelen birikimlerin gelecek kuşaklara aktarılmasıyla anlam kazanmaktadır. Toplumda anımsamayı mümkün kılabilecek anma törenleri, kurtuluş günleri gibi birçok aktarma eylemi bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de gerçekleştirilen tarihisel canlandırma uygulamaları ile toplumsal belleği aktarma eylemleri arasında tarihsel canlandırmanın nasıl bir rol oynayacağını ortaya koymaktır. Bu bağlamda tarihsel canlandırmanın toplumsal belleğin aktarılması için bir araç olup olamayacağı tartışılacaktır. Araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmış olup veri toplama aracı olarak doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma özelinde Türkiye'de Ordugâh-Türkiye Tarihi Canlandırma Grubu (Ordugah-The Turkish Reenactment Team),Tarihi Canlandırma Grubu, Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından 1071 Malazgirt Savaşı'nın 942. Yıl dönümü kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler incelenmiştir. Aynı zamanda Ordugâh- Türkiye Tarihi Canlandırma Grubu (Ordugah-The Turkish Reenactment Team),Tarihi Canlandırma Grubu'nun yöneticileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda incelenen üç örneklemin de toplumsal belleği aktarma ve bir tarih bilinci oluşturma konusunda ortak oldukları ifade edilebilir. Fakat söz konusu üç örneklem özelinde tarihsel canlandırmayı tanımlama, uygulama, hazırlık ve gerçekleştirilen etkinlikler bakımından farklılaştıklarını; toplumsal belleği aktarma eylemleri arasında tarihsel canlandırmayı etkili uygulayamadıklarını ifade etmek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Bellek, Tarihi Canlandırma, Ordugâh, Tarihi Canlandırma Grubu, Malazgirt Savaşı.

HISTORICAL ANIMATION AS A TOOL FOR TRANSFERING THE SOCIAL MEMORY: THE APPLICATION SAMPLES IN TURKEY

Abstract

In general, memory is made meaningful by transferring the past accumulations to the future generations. There are many diversionary activities such as a remembrance ceremonies and salvation days that will make it possible to remember in society. The aim of this study is to reveal that how the historical reenactment will play a role between social memory transfer actions and historical reenactment applications in Turkey. In this context, it will be argued that whether the historical reenactment can be a tool for transferring social memory or not. The research is designed in a qualitative research design and document analysis is used as a data collection tool. The activities, carried out under the 942nd anniversary of 1071 Malazgirt War by Ministry of Youth and Sports, The Military Camp in Turkey-The Turkish Reenactment Team (Ordugah), Historical Reenactment Group have been investigated in this research. In addition, the interviews with the managers of The Military Camp-The Turkish Reenactment Team (Ordugah), Historical Reenactment Group have been carried out. In the direction of the findings, it can be said that the three samples examined are common in transferring social memory and in forming a history consciousness. However, it can be said that these three samples differ in terms of defining, practicing, preparing and activities carried out, and they could not effectively apply the historical animation among the acts of transferring social memory.

Keywords: Social Memory, Historical Animation, Military Camp, Historical Reenactment Group, War of Malazgirt.

Giriş

Bellek, genel anlamda geçmişten gelen birikimlerin gelecek kuşaklara aktarılmasıyla anlam kazanmaktadır. Toplumda anımsamayı mümkün kılabilecek anma törenleri, kurtuluş günleri gibi birçok aktarma eylemi bulunmaktadır. Söz konusu aktarma eylemlerinden ilki bu anımsamayı gerçekleştirmek için canlandırma yöntemine başvurmaktır. Canlandırma, İngiltere ve Amerika gibi farklı ülkelerde yayılıyor gibi görünmesine rağmen törensel oyunlar bizlere en geniş anlamda canlandırmanın yeni olmadığını hatırlatmaktadır. Canlandırma hem gerçek hem de hayal edilenin esnekliğinde rol oynamaya yakınlaşmaktadır. Birbirinden ayrılmış olan çalışma ve oyunun birleşik tutkularını yerine getirmekte olan canlandırma, kişinin kendi araştırmasının destekçisi olarak davranmasını, giyinmesini, rol yapmasını, diğerleriyle işbirliği yapmasını gerektirmektedir. Bu durum kişinin kendini geliştirmesini beraberinde getirmektedir. Canlandırma yaratıcı oyunları, kendini geliştirmeyi, entellektüel zenginleşmeyi ve sosyalliği bünyesinde birleştirebildiği için başarılı bir aktivitedir. Canlandırma çeşitli tarih konulu türlere ayrılmaktadır, bunlar yaşayan tarih performanslarından müze sergilerine, tarihi tiyatrolardan televizyona, filme, gezi konferanslarına kadar çeşitlilik göstermektedir. Bu türler arasında önemli farklılıklar bulunmakla birlikte ortak metodolojileri ve konuların seçimi birbiriyle bağlantılı olabilmektedir (Agnew, 2004: 327). Bu araştırma kapsamında canlandırmanın literatürde yer alan tarih konulu türlerinden Türkiye özelinde var olan tarihsel canlandırmaya örnek uygulamaları incelenecektir.

Tarihsel canlandırma aktiviteleri sosyal, kültürel, eğitsel ve eğlenceli olabilmekte; geçmişten gelen bazı gerçeklerin ve bakış açılarının (dönemin kıyafetlerini giyme, müziklerini dinleme, yemeklerini yeme ve uygun atmosferini yeniden oluşturmayı deneme gibi) yeniden oluşturulması ve gerçekleştirilmesinden meydana gelmektedir. Amaç, belirli tarihsel gerçekler veya durumları, belli bir süre içinde o döneme en yakın anlamıyla yaşamaktır (Sanchez, 2009: 13).

Bu bağlamda tarihsel canlandırma; geçmişin fiziksel ve psikolojik deneyimler yoluyla tekrar canlandırıldığı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, tarihsel canlandırma katılımcıları yelkenli gemilerle başa çıkma denemelerini, açlık sıkıntılarını, deniz tutmasını, güçsüzlük yüzünden aşağılanmayı, memleket özlemini, korkuyu o dönemdeymiş gibi yaşayarak test eder. Bu Edmund Burke'nin (1998: 86) *"beynin yaşayabileceği en güçlü duygu"* olarak adlandırdığı durumdur. Bu duygu durumu ile birlikte ortaya çıkan, derin bilgiler ve bu bilgileri deneyimleyerek öğrenmenin verdiği üstünlüktür; süreç sonunda beceriler elde edilir ve görevler başarılır. Bu durum canlandırılan olaya tamamen motive olma durumunu gerektirir ve tarihsel canlandırmanın ardından yapılması gereken geçmişten günümüze tekrar geri dönmektir. (Agnew, 2004: 330).

Tarihsel canlandırma konularının farklılaşarak gelişmesini; bireylerin tarihe olan merakları ve geçmişe ilgi duymalarını Anderson (1984) üç ana nedene bağlamaktadır. Bunlardan ilki bireylerin içinde bulundukları şimdiki zamandan kaçma isteği, ikincisi eski dönemlere yönelik nostaljik bir istek duymaları ve son olarak eski zamanlarda günlük yaşama duydukları meraktır. Anderson (1984) tarihsel canlandırmaya katılan kişilerle yaptığı çalışmada, katılımcıların birçoğunun tarihsel canlandırmayı gerçekleştirdikleri zaman dilimini *'zamanda büyülü bir an'* olarak nitelendirdiklerini; çevreleri ile zihinlerinin geçmişle fiziksel ve zihinsel bir bütünlükte olduğunu ifade ettiklerini belirtmektedir. Anderson (1985:3) tarihsel canlandırmayı *"başka bir zamandaki hayatı canlandırma çabası"* olarak tanımlamaktadır. Ona göre, geçmişin sergilenmesi yöntemi geçmişi yaşamak için *"zamanda bir seyahat yöntemi"* ve kişi tarafından *"başka bir zamanda bir girişim"*dir.

Tarihsel canlandırmanın tarihi bir yerin bağlamını, süreçlerini, insanların yaşamını ve bugünün dünyasıyla kültürel farklılıklarını karşılaştırmada etkili olduğu öne sürülmektedir. Bağlam ve süreç, yer-zamanla ilgili ilişkilerle bağlantılıdır. Anderson ve arkadaşları tarihsel canlandırmada doğrudan görme, ses, koku, dokunuş ve tat alma gibi olanakların bütünsel tarih deneyimine katkıda bulunduğuna vurgu yapmaktadırlar (Kelsey, 1976: 24). Bu açıdan bakıldığında duyuşsal bilgilerin entelektüel çaba için tamamlayıcı olduğu düşünülebilir (Welsch, 1974: 359).

Tarihsel canlandırmanın ilk örnekleri Romalıların amfi tiyatrolar içinde gösteri amacıyla kendi ünlü savaşlarını canlandırmalarına dayanmaktadır. Sonraki dönemlerde farklı tarihsel temalarla gerçekleştirilen tarihsel canlandırmalar on dokuzuncu yüzyıldan itibaren İngiltere, Amerika gibi birçok ülkede yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır. İngiltere'de 1950'li yıllarda tarihsel canlandırma, Ortaçağ dönemi ile ilgili canlandırmalarla daha yaygın hale gelmiştir. 1960'lı yıllarda bazı gruplar, 1641–1651 yılları arasında İngiltere iç savaşları ve yaşamını canlandırmaya karar vermiştir. Daha sonra bir grup insan Napolyon dönemiyle ve 1981–1982 yılları arasında İngiltere'de kurulan Napolyon derneğinin kuruluşunu canlandırmaya karar vermiş, İngiltere ve Fransa'daki diğer derneklerde buna katılmıştır. Amaçları, döneme ait mümkün olduğu kadar doğru sahneler yaratmak olup, bu canlandırmalar yalnızca tiyatral bir performans değil, süslü bir elbise partisi veya karnaval geçit töreni olmuştur. Dernekler, on sekizinci yüzyıl sonu ve on dokuzuncu yüzyıl başlarında günlük yaşamı bütün yönleriyle yeniden canlandırırken mümkün olduğu kadar dikkatli davranmaya çalışmışlardır. Napolyon dönemi savaşlarının İspanya ve Portekiz'de de canlandırılması insanların ilgilerini çekmiş; tarihsel canlandırma konu ve dönemleri geniş bir aralığı kapsayarak yayılmaya başlamıştır. Ardından Roma ve Ortaçağ dönemlerine ilişkin canlandırmaları temel alan dernekler ortaya çıkmıştır. Tarihsel canlandırmada tarihçilik yazımı modasına benzer bir moda gelişmiştir; başlangıç noktası olarak siyasi ve askeri tarihi konu alan tarihsel canlandırma zamanla üzerinde çalışılarak günlük yaşamla, halk kitlelerinin başkahramanlarının eylemleri gibi farklı konularda daha da geliştirilmiştir. (Sanchez, 2009: 13–14).

Ülkemizde ise yukarıda yer alan uygulamalara benzeyen tarihsel canlandırma gruplarına rastlamak mümkündür. Araştırma kapsamında incelenen bu gruplar Ordugâh-Türkiye Tarihi Canlandırma Grubu (Ordugah-The Turkish Reenactment Team),Tarihi Canlandırma Grubu olup bir diğer tarihsel canlandırma uygulaması olarak kabul edilebilecek olan Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından 1071 Malazgirt Savaşı'nın 942. Yıl dönümü kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerdir

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de bulunan tarihsel canlandırma grupları ile bu grupların uygulamaları ve toplumsal belleği aktarma eylemleri arasında tarihsel canlandırmanın nasıl bir rol oynayacağını ortaya koymaktır. Bu bağlamda tarihsel canlandırmanın toplumsal belleğin aktarılması için bir araç olup olamayacağı tartışılacaktır. Araştırma özelinde Türkiye'de Ordugâh-Türkiye Tarihi Canlandırma Grubu (Ordugah-The Turkish Reenactment Team),Tarihi Canlandırma Grubu, Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından 1071 Malazgirt Savaşı'nın 942. yıldönümü kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler incelenmiştir.

Yöntem

Nitel araştırma deseninde tasarlanan bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de tarihsel canlandırma uygulamalarını gerçekleştiren iki grup ve bir de benzer bir uygulamayı gerçekleştiren Gençlik ve Spor

Bakanlığı'nın 1071 Malazgirt Savaşı'nın 942. yıl dönümü kapsamında gerçekleştirdiği etkinlikler oluşturmaktadır. Söz konusu tarihsel canlandırma gruplarının yöneticileri ve temsilcileri ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilerek; Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın 1071 Malazgirt Savaşı'nın 942. yıl dönümü kapsamında gerçekleştirdiği etkinlikler ise döküman analizi yoluyla veriler toplanmıştır. Verilerin analizi tarihsel canlandırma gruplarının ve Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın gerçekleştirdiği etkinliğin ne türden bir organizasyon olduğu; tarihsel canlandırma yı nasıl tanımladıkları; tarihsel canlandırma konusunu nasıl belirledikleri; seçtikleri konulara nasıl hazırlandıkları; nasıl uyguladıkları; misyon ve vizyonlarının neler olduğu kategorilerinde analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Tarihi Canlandırma Grubu

Söz konusu grup, 2015 yılından bu yana düzenli çalışmalar yaptıklarını ifade eden fakat resmi bir organizasyon olarak değil bir hobi grubu olarak varlığını sürdüren bir tarihsel canlandırma grubudur. Bu bağlamda grubun yöneticisi **"***...2015 yılından önce sadece kostümlerimizi giyip fotoğraf çektirip dağılıyorduk, fakat daha sonra profesyonel fotoğraf makinelerinin gerçekliği bozduğunu düşündük ve doğrudan fotoğraf çekiminden vazgeçtik."* lerini görüşme sırasında özellikle belirtmiştir.

Merkezi Ankara olan ve iki yöneticisi bulunan grubun yöneticileri, II. Dünya Savaşı dönemi savaş kıyafetlerine ilişkin özel bir koleksiyona sahip olduklarını ve grafik tasarım işi ile uğraştıklarını ifade etmektedirler. Grubun sosyal medya hesaplarında yer alan görsellerden hareketle mesleklerinin bu grubun ve grubun uygulamalarının tanıtımına yansıdığını söylemek mümkündür.

Resim 1. Tarihi Canlandırma Grubunun Amblemi

(Yöneticileri Tarafından Tasarlanan)

Tarihi Canlandırma Grubu'nun yöneticisi "İstatistikleri incelediğimizde facebook sayfası ve youtube kanalımızın erişimleri %95 erkek %5 kadın olarak görünüyor. Fakat bunun aksine katılım başvurularına baktığımızda %95 kadın %5 erkek" olduğunu ifade ederek katılımcılarının yalnızca erkek olmadığına vurgu yapmıştır.

Resim 2. Tarihi Canlandırma Grubunun Gerçekleştirecekleri Tarihsel Canlandırmayı Tanıtan ve Bu Organizasyona Katılımı Davet Eden Afişler

Tarihi Canlandırma Grubu; kostümleri tam olan 6 kişi olduklarını yakın zamanda tamamlanacaklar ile birlikte 12 kişi olarak tarihsel canlandırma organizasyonunu gerçekleştireceklerini İngiltere'de kardeş grup olarak tanımladıkları bir tarihsel canlandırma grubu olduğunu fakat birlikte henüz bir tarihsel canlandırma gerçekleştirmediklerini ifade etmişlerdir. Söz konusu gruba ve grubun tarihsel canlandırma faaliyetlerine katılmak için herhangi bir ücret talep edilmemekte, fakat katılımcıların bu organizasyon için **k**endi kostümünü kendilerinin karşılaması gerekmektedir.

Söz konusu grubun yöneticisi 'tarihsel canlandırmayı nasıl tanımlıyorsunuz?' sorusuna *"....Tarihi canlandırmayı, katılımcıların özel bir zaman dilimini seçerek bu dönem içerisinde yaşamış insanların, kişi veya gruplarının yaşadıklarını tamamen o dönemin koşulları ve hayat tarzına uygun olarak belirli bir zaman süresince canlandırdığı hobi olarak tanımlayabilirim."* yanıtını vermiştir.

Resim 3. 'Gerçek Battlefield deneyimi Tarihi Canlandırma Grubu ile yaşanır.'

Tarihi Canlandırma Grubu yöneticisi 'konu seçimlerinizi nasıl ve neye göre yapmaktasınız?' sorusuna ise her konuda tarihi canlandırma yapmadıklarını özel ilgi alanlarının 2. Dünya Savaşı'nda bir Alman cephesi olduğunu ifade etmiştir.

Tarihi Canlandırma Grubu Yoneticisi: *".....her konuda tarihi canlandırma yapmıyoruz. Canlandırma grubumuz asıl olarak 2. Dünya savaşı Alman Das Reich Tümenini ve Amerikan 101'inci Hava indirme Tümenini canlandırmaktadır ve Ankara'da konuşlanmış bulunmaktayız. Tarihe hevesli,*

20-40 yaş arası canlandırabileceği karaktere bağlı olarak hobinin maddi ve manevi zorluklarını yerine getirebilecek herkesle canlandırma yapabiliyoruz. Asker canlandırmalarında 18 yaşından küçükleri dahil edemiyoruz prensip gereği."

Aynı şekilde ilgili yöneticiye 'tarihsel canlandırma organizasyonunuz için ne türden bir hazırlık yapıyorsunuz?' sorusuna ise katılımcılarla birlikte 2. Dünya Savaşı döneminde Almanya, Rusya ve ABD gibi ülkelerle ilgili araştırma yaptıklarını, bunun için katılımcıların Tarihi Canlandırma Grubu'nun kütüphanesinden yararlanabileceklerini belirtmiştir.

Tarihi Canlandırma Grubu Yöneticisi: "*...yeterli sayı tamamlanırsa önce o dönemle ilgili(II. Dünya Savaşı dönemi) Almanya, Rusya, ABD ile ilgili araştırma yapıyoruz. Eğer yetersiz olursa kütüphanemizden yararlanabiliyorlar. Ardından kostüm örneklerini gösteriyoruz o döneme ilişkin gerçek kostümler. Ben ve diğer yönetici arkadaşım bu döneme ait ciddi bir koleksiyona sahibiz. Miğferler ve üniformalarımız gerçek kostümler, o dönemin makinelerinde dokunmuş kumaşlardan dikilme. Katılacak olanların kostümleri ise o döneme ait gösterdiğimiz birlikte incelediğimiz resimlerden hareketle bulabilirlerse aynıları bulamazlarsa benzerlerini kullanabilirler. Herhangi bir prova da yapmıyoruz buna dair…"*

Tarihsel canlandırmayı gerçekleştirecekleri zaman ise "kostüm"leri giydikleri andan itibaren doğrudan role büründülerini ifade eden grup yöneticisi; *"...sabah canlandırmaya katılacak olanlar toplanıyoruz, kostümlerimizi giyiyoruz, o andan itibaren örneğin ben artık T…. değilim, hangi karakterin kostümünü giymişsem o karakterim."* şeklinde bu durumu ifade etmiştir. Grubun yöneticisine 'tüm tarihi gerçekliklere bağlı kaldıklarını söyledikleri' hatırlatılarak kullanılan dil ve tarihi mekanın gerçekliği konusunda nelere dikkat ettikleri sorulmuş, bu soruya yönetici;

Tarihi Canlandırma Grubu Yöneticisi: *"…yo hayır Almanca, Rusça ya da Amerikan ingilizcesi kullanmıyoruz, Türkçe konuşuyoruz. Ama bazı askeri komutlar var onları Almanca veriyoruz, role girmek ve o anı yaşamak adına daha gerçekçi oluyor…"*

Tarihi Canlandırma Grubu Yöneticisi: *"…mekan seçiminde tabi ki o döneme dair bir mekan bulamayacağımız için yıkık bir bina, ya da bir dağ başı gibi o döneme benzer bir mekan seçiyoruz."*

yanıtını vermiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda söz konusu grup, ülkemizde tarihsel canlandırma uygulamalarını sistematik olarak uygulamaları adına oldukça önemli bir adım olarak görülebilir. Ancak grubun tarihsel canlandırmayı tanımlarken yapmış olduğu `….hobi` ifadesinin uygulamalara yansıdığını söylemek mümkündür. Şöyle ki; grubun tarihsel canlandırma uygulamaları Türkiye tarihi açısından bir gerçeklik unsuru barındırmamaktadır. Dolayısıyla tarihsel canlandırmada yalnızca kostümler tarihi gerçekliğe uygun olup kullanılan mekan kurgu niteliğini taşımaktadır. Bu konuya yönelik olarak grubun yöneticisine neden Türkiye tarihine ilişkin bir konu değilde 2. Dünya Savaş'ında Alman cephesinde yaşananları canlandırma konusu olarak belirledikleri sorulduğunda grup yöneticisi, bu konuya yönelik ilginin oldukça fazla olduğunu, buradan hareketle konuyla ilgili doğru bilinen yanlışları düzeltmek istediklerini ve bu konuya dair duydukları özel merakında bunda etkili olduğunu vurgulamıştır.

Grubun yola çıkış amacı, kendilerini tanımlamaları ve yapmış oldukları tarihsel canlandırma uygulamasının toplumsal belleğin aktarımında tarihsel canlandırmanın bir araç olarak kullanılmasına

örnek teşkil etmemektedir. Çünkü tarihsel canlandırma katılımcıları gerek bireysel hafızalarının gerekse toplumsal hafızalarının kesiştiği bir tarihi olayı canlandırmamaktadır.

Ordugâh-Türkiye Tarihi Canlandırma Grubu (Ordugâh-The Turkish Reenactment Team)

Merkezi Sivas'ta bulunan tarihsel canlandırma grubu 2011 yılında ilk savaş canlandırmasını gerçekleştirmiş olup 2014 yılından bu yana Sipahi Gençlik ve Spor Derneği adı altında resmi bir dernek ile tarihsel canlandırmalarını gerçekleştirmektedir. Derneğin bir önceki yöneticisi ile yapılan görüşmede **"***Dernek olarak her hafta `musiki meşkler` yapıyoruz. Tam anlamıyla bir hobi grubuyuz diyemem, çünkü bu meşkler sırasında müzikten gündelik hayata çatal kaşıktan kullanılan silaha kadar herşeyi konuşuyoruz ve bunları tarihi metinler ışığında gerçekleştiriyoruz."* ifadesiyle bu tür tarihsel canlandırma organizasyonlarında tarihi gerçekliğe bağlı kaldıklarının özellikle altını çizmiştir.

Resim 3. Ordugâh- Türkiye Tarihi Canlandırma Grubu'nun Gerçekleştirecekleri Tarihsel Canlandırmayı Tanıtan ve Bu Organizasyona Katılımı Davet Eden Afiş

Ordugâh- Türkiye Tarihi Canlandırma Grubu üyelerinden görüşülen yetkili, grupta canlandırmaya katılacak olan kişilerin kendi tarihi kıyafetini kendilerinin temin ettiğini, tarihsel canlandırma organizasyonuna katılmak için herhangi bir ücret ödenmediğini, iş adamlarından üniversite personeline kadar farklı meslek gruplarından katılımcı ve dernek üyelerinin bulunduğunu, kadın katılımcıların bulunmadığını ifade etmiştir. Bu durumun söz konusu grubun tarihsel canlandırma için seçmiş oldukları konu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Grubun yöneticisi tarihsel canlandırma için herhangi bir tanımlamada bulunmazken konu seçimlerinizi nasıl ve neye göre yapmaktasınız?' sorusuna ise *"Üzerinde durduğumuz dönem Fatih, Yavuz ya da Kanuni diye yaygın olarak padişah ve çevresinin sıkça vurgulandığı dönemde Anadolu'da bunun yansımalarının ne olduğunu görmek, deneyimlemek. Bununla amacımız bir bu yüzyıllar arasında sipahinin geçirdiği bir günü tam olarak anlamak, Osmanlı ordusunun savaş mantığını anlamak"* yanıtını vermiştir.

Söz konusu tarihsel canlandırma grubu konu seçimlerini 14-17. yüzyılları arasındaki konulardan belirlemektedir. Grup, musiki meşklerde yalnızca askeri değil aynı zamanda gündelik hayatı da konu alan söyleşiler gerçekleştirmekte, fakat buna dair bir canlandırmaları bulunmamaktadır. Bu canlandırmalara ilişkin hazırlıkları ise *`musiki meşkler`* adını verdikleri toplantıda gerçekleştirmektedirler. Bu toplantılarını otantik bir ortamda gerçekleştirdikleri, kısmen tarihi gerçekliğe yaklaştıklarını ifade etmek mümkündür.

Ordugâh- Türkiye Tarihi Canlandırma Grubu 'tarihsel canlandırma için ne türden bir hazırlık

Resim 4. Ordugah gazileri Sivas

yapıyorsunuz?' sorusuna ise grubun üyeleri ile birlikte haftanın iki günü silahşörlük talimi bir günü ise musîki meşk ile hazırlandıklarını belirtmişlerdir.

Ordugâh- Türkiye Tarihi Canlandırma Grubu Temsilcisi: "*....bu hazırlıkları her hafta yapıyoruz. Musiki meşkler hem tarihi canlandırma şeklinde hem de normal sohbet şeklinde gerçekleştiriliyor. Sohbetlerimizi yaparken gündelik hayatı bunun içine yedirmeye çalışıyoruz. Mesela şakalarımızda Evliya Çelebi'den alıntılar oluyor ya da at talimi yaparken o donemin kıyafetlerini giyiyoruz. O zırhlarla tüm günü geçiriyoruz."*

16. yüzyıl Osmanlı Sipahi donanımı,

Musee de l'Armee, Paris

15. yüzyıl Memlük kuşamı ve silahları,

Peter Dennis'in eseri

Söz konusu grup tarihsel canlandırma için 'kostüm' ifadesi yerine 'tarihi kıyafet' ifadesini kullanmayı özellikle tercih etmekte olduklarını, bunun için şu açıklamayı yapmaktadırlar; *"....kostüm kelimesinin kullanılmasını doğru bulmuyoruz. Çünkü kostüm o görüntüyü vermek maksatlı. Bizde böyle birşey yok, örneğin kuşak kullanılıyorsa mutlaka gerçeğe uygun olacak. Bizde fermuar olmaz mesela. Biz bu konuda akademik çalışmalarda yapmaktayız. Diğer gruplar tarihi kıyafetler üzerine hem çalışma yapıp hem de giymedikleri icin detaylara dair bilgileri yok. Biz hem akademik araştırmalar yapıp hem de giyinip deneyimliyoruz. Mesela çarığı ayağına olmayan fermuar koydurarak genişletme yapamaz."*

Grup tarihsel canlandırma uygulamasını yapacakları hafta veya günü şu şekilde ifade etmektedirler; *"...bizim önceliğimiz tarihi mekân ve zaman. Uygulama sırasında buna dikkat ediyoruz. Meselâ Otlukbeli ya da Çaldıran Savaşı 3 gün önce ya da sonra olabilir ama 3 ay önce ya da sonra olamaz. Eğer döneme uygun bir mekân bulamazsak dekor kullanabiliyoruz. Mesela Kadı Burhaneddin'in Sivas Muhasarası'nda şehrin surları tahrip olduğundan dekor kullandık o dönemin mekanına yakin bir yerde. Ama Karamanoğulları'nın Bursa Muhasarası'nda şehrin surlarını kullandık. Güvenlik bizim için önemli çünkü kazaların olması muhtemel. Bu nedenle bir ambulans da tedbir amaçlı canlandırmayı yaptigimize alanda bekliyor."* Grubun yöneticilerinin akademik alt yapılarının olması ve grubun tarih alanında uzman üyelerinin bulunmasının bu durum üzerinde etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Grubun temsilcisine misyon-vizyonlarının neler olduğu sorulduğunda *"...misyonumuz sadece tarihi canlandırma yapmak. Insanların kitaplardan okuduklarını yaşayınca neler hissedilebileceğini göstermek. Biz de öğrenip deneyimliyoruz aslında. Mesela 2 günlük silah taliminde bütün o ağır zırhları giyiyoruz, atların bakimini yapıyoruz... dolayısıyla günün yarısından fazlasını bu tarihi kıyafetlerle geçiriyoruz. O nedenle aslında bu eziyetleri çekerek dizilerde izlediğimiz gibi olmadigini yaşayarak deneyimliyoruz."* açıklamasını yapmışlardır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda söz konusu grubun, ülkemizde tarihsel canlandırma uygulamaları sistematik olarak ve ilgili literatüre uygun olarak gerçekleştirmeleri açısından oldukça önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Ayrıca grubun tarihsel canlandırma uygulamaları Türk tarihi açısından tarihi gerçeklik unsuru barındırmaya özellikle çaba göstermesi açısından da dikkate değer bulunmuştur.

Ilgili literatürde tarihsel canlandırma aktiviteleri sosyal, kültürel, eğitsel ve eğlenceli olabildiği gibi geçmişten gelen bazı gerçeklerin ve bakış açılarının (dönemin kıyafetlerini giyme, müziklerini

dinleme, yemeklerini yeme ve uygun atmosferini yeniden oluşturmayı deneme gibi) yeniden oluşturulması ve gerçekleştirilmesinden meydana gelmektedir. Amacın, belirli tarihsel gerçekler veya durumları, belli bir süre içinde o döneme en yakın anlamıyla yaşamak olduğu dikkate alındığında grubun bu amacı gerçekleştirmeye önem verdiğini hem grup yetkilisinin söylemlerinden hem de gerçekleştirdikleri tarihsel canlandırma uygulamarında görmek mümkündür.

Grubun yola çıkış amacı, kendilerini tanımlamaları ve yapmış oldukları tarihsel canlandırma uygulamasının toplumsal belleğin aktarımında tarihsel canlandırmanın bir araç olarak kullanılmasına örnek teşkil ettiği söylenebilir. Çünkü söz konusu grup özelinde tarihsel canlandırma katılımcıları; gerçekleştirdikleri uygulamalarda tarihi olaya tanık olmamalarına rağmen, hem bireysel hafızalarının hem de toplumsal hafızalarının kesiştiği bu olaya atfettikleri değerin bağlamını tarihsel bir zeminde, ait oldukları grubun hafızasını canlı tutma gibi örtük bir amacı da gerçekleştirerek yapmakta oldukları ifade edilebilir.

Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından 1071 Malazgirt Savaşı'nın 942. Yıl dönümü Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinlikler

Tarihi mekânların etkin kullanılmasına yönelik gerçekleştirilen tarihsel canlandırma uygulamalarına gerek ülkemizde gerekse dünyada oldukça sık rastlanmaktadır. Özellikle ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirli gün ve haftaları, ulusal bayramları ve anı törenlerini protokol kutlamalarından çıkarıp klişelerden kurtarmak istemesi tarihi mekânlarda bu tür tarihsel canlandırma uygulamalarının gündeme gelmesine olanak sağlamaktadır.

Çalışma özelinde ele alınarak değerlendirilen bir diğer örnek 26 Ağustos 2013 tarihinde Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın "Gençlik Şühedanın İzinde" başlıklı proje kapsamında gerçekleştirdiği tarihsel canlandırmadır. Bu bağlamda Türk tarihinde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilen 1071 Malazgirt Savaşı "Gençlik Şüheda'nın İzinde" projesi kapsamında Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın öncülüğünde 1071 adet adı Alparslan olan ve Türkiye'nin farklı illerinden katılan binlerce genç ile zaferin 942. Yıldönümünde canlandırılmaya çalışılmıştır. Söz konusu bu tarihsel canlandırma 26 Ağustos 1071' e ithafen 26 Ağustos 2013 tarihinde Malazgirt Ovası'nda toplanan 1071 Alparslan isimli genç ve Sultan Alparslan (Serdar Kılıç) şehre giriş yaparak şehrin temsili anahtarını bir devlet büyüğüne teslim etmesi ile gerçekleştirilmiştir. Gençlik ve Spor Bakanlığı bu tarihsel canlandırma için görsel anlamda tarihsel gerçekliğe uygun olması açısından Kırgızistan'dan getirtilen kıl çadırları kullanmış, canlandırma katılımcılarının bir kısmı ise yine tarihsel gerçekliğe uygun olması için dönemin kostümlerini giymiştir.

Diğer iki gruptan farklı olarak söz konusu bu tarihsel canlandırma uygulamasının devlet girişimi ile gerçekleşmesi ve öğrencilerin de sürece dahil edilmesi açısından önemli bulunmaktadır. Yapılan tarihsel canlandırma uygulaması; gösteri veya resmi bir tören niteliğinde değil de ilgili literatüre uygun olarak yapılması toplumsal belleğin aktarımında tarihsel canlandırmanın bir araç olarak kullanılmasına örnek oluşturabilirdi. Yapılan tarihsel canlandırma önemli bir adım olmakla birlikte pedagojik, tarihe sadık kalma ve kalite yönünün eksik olması uygulamayı tarihsel canlandırma literatüründen ayrı bir noktaya götürmektedir. Örneğin; gerçekleştirilen tarihsel canlandırmada fetih anının dışında Sultan Alparslan'ın savaş meclisini toplaması ve Hilal Taktiği'ni komutanlarıyla tartışması; savaş öncesi Sultan Alparslan'ın karşı tarafa barış teklifi sunması; Romen Diojen'in esareti sırasında Sultan Alparslan ile arasında yaşananlar; Bizans ordusunda da gerçekleştirilen dinsel ayinler; Uzlar,

Peçenekler, Kıpçaklar'ın savaş sırasında taraf değiştirerek Sultan Alparslan tarafına geçmesi gibi tarihi olaya ait farklı detayların konu alınmasının katılımcıların empati yapmalarına, tarihi gerçekliğe yönelik algılarında değişikliğe ve tarihi bilgi düzeylerini sorgulamalarına daha fazla fırsat sunacağı söylenebilir. Bu ve buna benzer olarak gerçekleştirilen tarihsel canlandırmaya katılan gençlerin 1071 Malazgirt Savaşı'na yönelik ön bilgilerinin neler olduğunun tespit edilmiş olması, canlandırmanın tarihsel gerçekliğe ne kadar uygun olduğu, canlandırmaya katılan gençlerin bu süreçten elde ettikleri kazanımların neler olduğunun belirlenmesinin oldukça fazla emek ve para harcanan bu projenin niteliğine katkı sunabilirdi.

Sonuç

Tarihsel canlandırmalar belirlenen konunun derinlemesine çalışılmasını ve yoğun bir şekilde incelenmesini gerektirmektedir. Bu türden uygulamalar tarihi mekanların etkin kullanımını sağlamakla birlikte geçmişin çalışılmasını geniş, anlamsız ve pasif deneyimler olmaktan kurtararak geçmişi ilişkili, geçerli ve gerçek hale getirmektedir. Tarihsel canlandırmalar yoluyla geçmiş, günümüze bir önsöz haline gelmektedir (Turner, 1985: 223). Dolayısıyla tarihsel canlandırma uygulamaları ile kazanılan deneyim tarih bilimine katkı sağlamakta böylelikle toplumun kültürel ifadesinin tiyatro, spor, festival, kutlama gibi geleneksel özelliklerini faydalı, akılda kalıcı bir deneyimle birleştirilmesine dolayısıyla toplumsal belleğin aktarılmasına olanak sunmaktadır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda incelenen üç örneklemin de toplumsal belleği aktarma ve bir tarih bilinci oluşturma konusunda ortak oldukları ifade edilebilir. Fakat söz konusu üç örneklem özelinde tarihsel canlandırmayı tanımlama, uygulama, hazırlık ve gerçekleştirilen etkinlikler bakımından farklılaşmakta olduklarını; toplumsal belleği aktarma eylemleri arasında Ordugâh-Türkiye Tarihi Canlandırma Grubu (Ordugah-The Turkish Reenactment Team)'nun gerçekleştirdiği uygulamaların tarihsel canlandırma literatürüne yakın olduğunu ifade etmek mümkündür. Çalışma özelinde incelenen çalışmalar ülkemizde bu anlamda atılan önemli adımlar olarak görülmekte bu anlamda ilgili literatürden yararlanmamaktadır. Tarihi Canlandırma Grubu'nun Türkiye tarihinin gerçekliğine uygun olmayan konulara yönelik ve gerçek tarihi mekanı içermeyen uygulamalar gerçekleştirmesi; Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın "Gençlik Şühedanın İzinde" başlıklı projesi kapsamında yapılan etkinliklerde öğrencilerin ilgili konuya yönelik farkındalıklarını artırma veya derinlemesine bilgi edinerek toplumsal belleğin aktarımına katkı sağlamaktan ziyade profesyonel kişilerin de desteğiyle daha çok gösteri ve resmi bir tören havasında gerçekleşmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Dünyada ve Türkiye'de gerçekleştirilen uygulamalara bakıldığında "toplumsal belleğin aktarımında araçların neler olabileceği; eğer günümüzde yöneltmiş olduğumuz eleştirilere (toplumsal olarak zayıf bir hafızaya sahibiz, yeni nesil bazı değerlere hiç sahip çıkmıyor, öğrenciler tarihi mirası önemsemiyor…)bu açıdan bakarsak hangi noktalarda otobiyografik hafıza ile tarihsel hafızayı kesiştirebileceğimize; geçmişin zihnimizdeki izdüşümlerini gelecek nesillere aktarırken tarihsel hafızanın hangi noktalarda ön plana çıkacağına yönelik bazı soruları cevaplamak adına bu tür uygulamaların artması, ilgili literatüre katkı sağlaması ve ilgili literatürden beslenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

Agnew, V. (2004). Introduction: What is the Reenactment?. *Critisizm*, Summer, Vol. 46, No: 3, Detroit: Wayne State University Press.

Anderson, J. (1984). *Time Machines: The World of Living History*. Nashville, Tenn.: American Association for State and Local History.

Anderson, J. (1985) *The Living History Sourcebook.* Nashville: American Association for State and Local History.

Burke, E. (1998). *A Philosophical Enquiry into the Sublime and Beautiful*, David Womersley (Ed). Harmondsworth: Penguin.

Kelsey, D. (1976). Harvests of History. *Historic Presarvation*, July-September.

Ordugâh-Türkiye Tarihi Canlandırma Grubu (Ordugah-The Turkish Reenactment Team) (2018). Metin içinde yer alan görsellere ilgili grubun sosyal medya adreslerinden ulaşılarak yer verilmiştir. https://tr-tr.facebook.com/Ordugah-The-Turkish-Historical-Reenactment-Team-4266358

Tarihi Canlandırma Grubu (2018). Metin içinde yer alan görsellere ilgili grubun sosyal medya adreslerinden ulaşılarak yer verilmiştir. https://tr-tr.facebook.com/TarihiCanlandirmaGrubu/

Sanchez, J.J. (2009). Recreating History At School. *Historical Recreation as an Educational Project Book.*

Welsch, R. (1974). Very Didactic Simulation, *The History Teacher*, 7.

SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE YEREL TARİH UYGULAMALARI: MAHALLEMİN TARİHİNİ YAZIYORUM

Dr. Öğr. Üyesi Gül TUNCEL

Marmara Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Dr. Mustafa İÇEN

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Özet

Bir bölgenin geçmişten günümüze sahip olduğu niteliklerin tarihi gelişimi, geçmişten kalan izleri o bölgenin yerel tarihini oluşturmaktadır. Mekânda meydana gelen değişimler ile bu değişimlerin insan üzerindeki etkilerini inceleyen yerel tarih ailemizin, mahallemizin, köyümüzün ve şehrimizin de tarihidir. Doğrudan doğruya bir gözlem ve yaşama öğretimi olana yerel tarih öğretimi, günümüzde var olan pek çok sorunun da geçmişteki nedenlerinin anlaşılmasında ve çözüm önerileri getirilmesinde önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler derslerinde ilgili kazanım, beceri ve değerlere yönelik olarak öğrencilerin yerel tarih çalışmalarını doğrudan deneyimlemelerini sağlayarak hem Sosyal Bilgiler dersinin etkinliğini arttırmak hem de öğrencilerin tarihsel çevreye duyarlılığını geliştirmektir. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak planlanmıştır. Eylem araştırmasının doğasına uygun olarak veri toplama araçları ön algı-son algı formları, yansıtıcı günlükler, yerel tarih araştırma raporlarını değerlendirme rubriği, görüşme kayıtları olarak yapılandırılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz vasıtasıyla çözümlenerek yorumlanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin bizzat deneyimledikleri mahallemin tarihi temalı yerel tarih uygulamasının onların hem araştırma ve gözlem becerilerini geliştirdiği hem tarih bilinci kazandırdığı hem de Sosyal Bilgiler dersinin kazanım, beceri ve değerlerine daha etkin ve kalıcı bir şekilde eriştirdiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler öğretimi, yerel tarih, yerel tarih kaynakları, eylem araştırması.

A LOCAL HISTORY APPLICATION IN SOCIAL STUDIES LESSON: I AM WRITING MY NEIGHBORHOOD HISTORY

Abstract

The historical development of qualities that a region has in the past that is day-to-day, the remaining traces from the past make up the local history of that region. The local history that examines the changes in space and the effects of these changes on man is history of our family, our neighborhood, our village and our city. Local history teaching, which has direct observation and living instruction, provides an important contribution to the understanding of the causes of the past and the proposal of solutions for many of today's problems. In this context, the aim of the research is to increase the effectiveness of the Social Studies course and to enhance the sensitivity of the historical environment to them by enabling the students to directly experience the local history studies for the relevant achievements, skills and values in Social Studies courses. The research method was planned as an action research from qualitative research methods. In keeping with the nature of the action research, the data collection tools are structured as pre-cognitive-end-perception forms, reflective diaries, evaluation of local history research reports, interview records. The obtained data were analyzed and analyzed by means of content analysis and descriptive analysis. As a result, it is seen that the application of the history-based local history of the neighborhoods where the students themselves experience has both improved their research and observation skills, they have acquired both a history-awareness and a more effective and lasting effect on the achievements, skills and values of the Social Studies course.

Keywords: Social Studies teaching, local history, local history sources, action research.

Giriş

Yerel kavramı, çoğunlukla yanında yer alan diğer bir kavramla anlamını bulmaktadır. Evrensel-yerel veya ulusal- yerel kavram çiftleri içinde bu anlam ortaya çıkmaktadır. Yerel; içinde yaşanılan, somut olan, birinci elden temas edilen bilgiyi içermektedir. Ancak yerelin bilgisinin tam anlamıyla kavranabilmesi için onun daha büyük bir bağlama yani evrenselin soyut bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır. Yerelin somut bilgisinden hareket edilerek evrenselin soyut bilgisine varılmakta ve bu yolla yerelin kendine özgü niteliği tanımlanmaktadır. Yerel; nesneleriyle, insanlarıyla, iç ve dış ilişkileriyle bilinmektedir. Dolayısıyla yerel tarih çalışmalarının da bu öğeler üzerine kurulması gerekmektedir. Velhasıl en genel olarak yerel tarih, bir yörenin tarihsel süreç içerisinde sahip olduğu özgün niteliklerdir (Tekeli, 2001: 186; Işık, 2014: 256). Diğer bir deyişle yerel tarih, bireyin doğup büyüdüğü, yetiştiği, eğitim gördüğü çevrenin tarihidir (Yeşilbursa, 2015: 144). Zira yerli, yaşamını ikame ettirdiği yerde doğup büyüyen ve aile köklerinin de orada olduğu düşünülen kimse anlamına gelmektedir. Dolayısıyla yerli, yaşadığı çevreye sadece dünyanın bir bölümünü kaplayan toprak parçası olarak bakmamakta, ona daha derin bir mana atfetmektedir (Esen, 2011: 7). Yerlinin içinde bulunduğu yerele atfettiği bu mana onun tarihsel süreç içerisindeki eylemelerinden ileri gelmektedir. Çünkü varoluş nedeni bu yerelin yani tarihsel oluşumlarının bir unsurudur.

Yerel tarihçilik de tarihin odak noktasına insanı, insan tecrübelerini, bu tecrübelerin tarihini ve insan hafızasındaki izlerini koymaktadır. Bu bakımdan yerel tarih, sadece geçmişi değil şu anda yaşayanların tarihini içermektedir. İçinde yaşadığımız sokağın, mahallenin, köyün, kentin her çeşit insan ve insan tecrübelerini ilgilendiren mekân, nesne, olay kapsamındaki tarihi, yerel tarihin konuları arasında yerini almaktadır (Yeşilbursa, 2015: 144).

Yerel tarih, genel tarihin daha detaylı anlaşılmasını temin ederken sağladığı derinlikle bütünlüğün daha doğru ve anlaşılır olmasına katkıda bulunmaktadır. Yerel tarih çalışmaları, parçadan bütüne, somuttan soyuta intikal etmenin en etkin anahtarı olmaktadır. Yerel tarihten edindikleri bilgilerle bireyler, bir önceki nesilden teslim aldıkları mirasa olan katkılarını somut olarak değerlendirme olanağı elde etmektedirler. Böylece yerel tarih, bireyleri, bir bütün olarak toplumu hem doğal hem de tarihsel çevreye karşı daha bilinçli olma yönünde etkilemektedir. Diğer yandan yerel tarih, çalışmalarının odak noktasına insanı ve insani tecrübeleri yerleştirdiği için o ana kadar tarihin öznesi olmamış kişileri tarihin öznesi konumuna getirmektedir. Bir anlamda yerel tarih, herkesi ve her şeyi tarihin malzemesi haline getirmektedir. Yani, genel tarih oluşturulup, olay örgüsü anıtsal bir havayla geliştirilirken, yerel tarih bu örgünün dışında kalanlara yönelerek parçadan bütüne, bütünden parçaya doğru kurulan bir etkileşim meydana getirmektedir (Gökdemir, 2011: 212-220).

Öğretim programlarında en sık göze çarpan öğretim ilkeleri basitten karmaşığa doğru, yakından uzağa doğru ve somuttan soyuta doğru öğretim ilkeleridir. Yerel tarih de bu öğretim ilkeleri doğrultusunda kullanılabilecek en etkili yöntemlerden biridir. Zira çocuğun yanı başındaki tarihi görme ve hissetme imkânı tanıyan yerel tarih, tarih konularının öğretiminde de yakından uzağa ilkesini temel almaktadır (Kabapınar, 2015: 565). Dolayısıyla çocuğun yakınında olan onun için hem somut hem de daha basit olmaktadır. Diğer yandan öğretimde yerel tarih uygulamalarının kullanılmasının yararları çok yönlüdür. Bu yararlardan bazıları şöyle sıralanabilir (Neumann, 2001: 108; Tekeli, 2001: 188; Öztürk, 2001: 203; Demircioğlu, 2007: 73; Aslan, 2000: 202):

- Yerel tarihin genel olarak amacı aidiyet duygusunu geliştirmektir. Bireyin içinde yaşadığı çevresini, ait olduğu yeri ve kendisini ait hissettiği toplumu daha iyi anlama, tanıma, bilme isteği ile onu harekete geçiren aidiyet hissidir. Bu his, bireylerin yerel tarihle ilgilenmelerini sağlamakta, yaşadıkları ve geldikleri toplumla ilgili aidiyetlerini daha da kuvvetlendirmektedir.
- Yerel tarih, tarihi yaşamın bir parçası olarak sunmakta ve sahip çıkılıp korunması için sebepler yaratmaktadır. Yine yerel tarih sayesinde öğrenciler, okul dışı etkinliklerde bulunarak farklı kişilerle iletişime geçmekte, araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirmektedir. Böylece sınıf içinde edinemeyeceği bir dizi beceriyi kazanma fırsatı bulmaktadır.
- Yerel tarih uygulamalarının, öğrenciye, tarihi bizzat kendisine ilişkin ve her anını etkileyen bir yanı olduğunu fark ettirebilen bir yönü bulunmaktadır.
- Öğrencilerin tarih bilinci terakki etmelerini, zaman, mekân, değişim ve süreklilik anlayışları geliştirmelerini sağlayan yerel tarih, tarihle diğer disiplinler arasındaki ilişkiyi gözler önüne seren bir yaklaşım oluşturmaktadır.
- Yerel tarih, öğrencileri, tarihi sadece bir kitap olarak okumalarını değil, o kitabın karakterleri haline geldikleri bir süreç olarak heyecan verici bir konuma yükseltmektedir. Bu da özellikle tarihe yönelik ilgiyi arttıracak bir özelliğe sahip bulunmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Yerel tarihin ana amacı ve yerel tarihi araştırmaya iten güdü, aidiyettir. «Ben çevremi, ait olduğum yeri, ait olduğum topluluğu veya toplumu daha iyi anlamak istiyorum» diyen insan yerel tarihe ilgi duyar. Yerel tarihle ilgilenenlerin amacı, yaşadıkları ve geldikleri yere aidiyetlerini derinleştirmek veya pekiştirmektir (Neuman, 2001). Diğer yandan okullardaki tarih öğretiminin en önemli amaçlarından biri öğrencilere yaşadıkları zamanı anlamalarını sağlayacak bir geçmiş algısı vermektir. Bu yerel tarih çerçevesinde daha kolay verilebilir. Çünkü çocuğun kendisinin de içinde yer aldığı tarihe uyum sağlaması daha kolaydır (Yeşilbursa, 2015). Bu bağlamda okullardaki tarih öğretimini tamamlayıcı bir unsur olarak öğrencilerin bir yerel tarih çalışmasında başrol oynaması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın problemini "Sosyal Bilgiler dersinin etkililiğini arttırmak adına öğrencilerin yerel tarih kavramına ilişkin algıları nasıl geliştirilebilir?" soru cümlesi oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Sosyal Bilgiler dersinin etkililiğini arttırmak adına öğrencilerin yerel tarih algısını geliştirmek yani var olan bir durumu daha iyi hale getirmek amaçlandığından araştırmanın yöntemi eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırması, somut bir duruma odaklanan ve bu durumu araştırma süreci içerisinde terakki ettirmeyi hedefleyen bir araştırma yöntemi olup, sosyal değişim ve gelişime yöneliktir (Norton, 2009; Greenwood & Levin, 2007). Bu araştırmada eylem araştırması basamakları şöyle uygulanmıştır:

1) Ön Algı formu uygulanır.

2) Öğrencilere yerel tarih bilgilendirme sunumu yapılır ve proje süreci aşağıdaki başlıklarda toplanır:

-Konuyu belirleme

-Kaynakları toplama

-Görüşme yapılacak kişileri belirleme,

-Görüşme soruları hazırlama

-Görüşme yapma

-Araştırma raporunu yazma

-Çalışmayı sergileme ve sunma

Her adımda günlük tutma

3) Son algı formu uygulanır.

Çalışma Grubu

Çalışma İstanbul Kocamustafapaşa ilçesindeki bir devlet okulunda 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Döneme başlarken Sosyal Bilgiler dersinden dönem ödevi/projesi talep eden 6.sınıflardan 14 öğrenci araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 8'i kız, 6'sı erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak ön algı ve son algı formları, öğrenci günlükleri ve proje değerlendirme rubrikleri kullanılmıştır. Veri toplama araçlarını kısaca şöyle tanımlamak mümkündür.

Ön algı ve Son algı formları: Araştırmanın amacına paralel olarak öğrencilerin yerel tarih algısında değişim ve gelişim olup olmadığını belirlemek maksadıyla çalışma öncesi ve sonrası uygulanan açık uçlu soru formlarıdır. Bulgular ve Yorum bölümünde sorulara yer verildiği için tekrara düşmemek amacıyla burada listelenmemiştir.

Proje değerlendirme rubrikleri: Araştırma sürecinde öğrencilerin hazırlamış olduğu yerel tarih projeleri, araştırmacılar tarafından hazırlanan proje değerlendirme rubrikleri ile değerlendirilmiştir. Aşağıda proje değerlendirme rubriği görülmektedir.

Tablo 1. Proje Değerlendirme Rubriği

Ölçütler	**Geliştirilmeli**	**Nitelikli**	**Çok nitelikli**	**Puan**
İçerik	İçerikte gerekli bilgiler var, ancak çok doğru değil.	Önemli bilgiler içermekte ve büyük bir bölümü konuya uygun.	Tamamı konuyla ilgili içerik önemli ve temel bilgilere sahip.	
Araştırma	Proje için çok az veri toplanmış.	Proje konusu üzerine temel ve iyi düzeyde bilgiler toplanmış.	Proje için gerekli bütün veriler çok çeşitli şekilde toplanmış.	
Dil ve Anlatım	Sunum biraz akıcı, ancak dinleyenler/ okuyanlar için oldukça anlaşılmaz.	Sunum iyi ve dinleyenler/ okuyanlar için anlaşılır.	Mükemmel bir sunum ve dinleyenler/ okuyanlar için açık, anlaşılır ve ilginç oldu.	
Görsel tasarım	Bir görsel öğeye yer verilmiş.	Birkaç görsel öğeye yer verilmiş.	Birçok görsel öğeye yer verilmiş.	
Toplam				

Öğrenci günlükleri: Öğrencilere araştırma süreci içerisinde yazmaları için bir günlük verilmiştir. Günlüğü nasıl kullanacakları ile ilgili bir günlük yazma yönergesi hazırlanmış ve sınıfta açıklama yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada uygulanan ön algı ve son algı formları ile öğrenci günlükleri içerik analizi vasıtasıyla çözümlenmiştir. Her iki veri toplama aracında da öğrencilerin ifadeleri tekrar tekrar okunarak temalar oluşturulmuş, bu temaların çerçevesinde kodlar oluşturularak nicel olarak da betimlenmiştir. Öğrenci projelerini değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından proje değerlendirme rubriği hazırlanmış ve bu rubrik aracılığıyla projeler değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bulguları ön algı-son algı formundan elde edilen bulgular, öğrenci projelerinden elde edilen bulgular ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular olarak sınıflandırılmıştır.

Ön Algı-Son Algı Formundan Elde Edilen Bulgular

Yerel tarih çalışmasına başlamadan önce öğrencilere ön algı formu uygulanarak çalışma öncesi konu ile ilgili algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonrası da son algı formu uygulanarak çalışmanın öğrenci algısında oluşturduğu değişimler tespit edilmiştir. Ön algı ve son algı formunda öğrencilere yöneltilen sorular şöyledir:

- Yerel tarih deyince ne anlıyorsunuz?
- Yerel tarihin hangi konuları incelediğini düşünüyorsunuz?
- Yaşadığınız mahalle/semtte yerel tarihe konu olabilecek nesne/olgular var mı? Varsa nelerdir? Bunlar hakkında yeterli bilgiye sahip misiniz?
- Sizce Yerel tarih çalışması yapmanın Sosyal Bilgiler dersi öğretimine faydası var mıdır?
- Son algı formunda ek olarak; Bu çalışmayı olumlu olumsuz yanlarıyla değerlendirir misiniz? Kazandırdıkları, zorlukları vb.

Ön algı ve son algı formlarından elde edilen bulgular çeşitli temalar etrafında kodlanarak karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 2. Ön Algı ve Son Algı Formlarından Elde Edilen Bulgular

Temalar	Kodlar	Ön algı f	Son algı f
Yerel Tarihin neliği ve konuları	Bir yerin tarihi	11	14
	Tarihi eser	11	14
	Gelenekler	1	14
	Zanaat faaliyetleri	-	13
	Sanat faaliyetleri	1	13
	Yemek kültürü	-	10
	Folklor oyunları	-	13
	Çocuk oyunları	-	14
	Tarihi kişilikler	2	14
Yaşadığınız yerdeki yerel tarih	Camiler	12	14
	Okullar	-	14
	Kiliseler	8	14
	Tarihi kişiler	2	14
	Ermeni gelenekleri	-	13
	Bayram kutlamaları	-	13
Sosyal Bilgiler dersine faydası	Dersi somutlaştırma	-	14
	Kalıcı öğrenme	-	9
	Ezber yerine araştırma	-	13
	Proje yapabilme	-	5
Olumlu/olumsuz yanları	Kişileri görüşmeye ikna etme	-	9
	Ciddi bir iş yaptığına ebeveynleri ikna etme	-	6
	Merak duyma, araştırma yapma	-	10
	Çevremi tanıma, tarihimi öğrenme	-	12

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin yerel tarihin neliği ve konularının ne olduğu ile ilgili algılarında önemli bir değişiklik bulunmaktadır. Uygulama öncesi öğrenciler, yerel tarihin konusunu daha çok bir yerin ya da tarihi eserin ne olduğu ile ilgili açıklarken, uygulama sonrasında bu konudaki algıları çocuk oyunlarından yemek kültürüne kadar geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Yine yaşadıkları yerdeki yerel tarih ile ilgili olarak öğrencilerin algıları çalışma öncesinde camiler ve kiliseler ile sınırlı kalırken, çalışma sonrasında geleneklerden kutlamalara kadar büyük bir çeşitlilik arz etmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilere yerel tarih projesinin Sosyal Bilgiler dersine katkısı sorulduğunda uygulama öncesinde bu iki çalışma arasında bir ilişki kuracak şekilde çıkarımda bulunamazken uygulama sonrasında Sosyal Bilgiler dersinin öğrenimine ilişkin belirgin bir şekilde katkısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Son algı formunda ilave olarak proje sürecinin olumlu olumsuz yanlarını değerlendirmeleri istendiğinde çoğunluğu olumlu görüş bildirmişler, sadece görüşme yapmak için kişileri ikna etmenin zorluğundan dem vurmuşlardır. Ön algı ve Son algı formları karşılaştırıldığında öğrencilerin genel olarak yerel tarih kavramına karşı farkındalık geliştirdikleri görülmektedir. Yine öğrenciler, yerel tarih çalışmasının Sosyal Bilgiler dersine de konuları somutlaştırmak ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak açısından faydalı bulduklarını, proje yapma becerisi kazandıklarını ifade etmektedirler.

Öğrenci Projelerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin gerçek isimleri yerine (kendi istekleri doğrultusunda tarihi kişiliklerin isimleri) rumuzları kullanılarak seçmiş oldukları projeler tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Araştırdıkları Yerel Tarih Projeleri

Öğrenci Rumuzları	**Yerel Tarih Projeleri**
Hürrem Sultan	Sümbül Efendi Cami
Kösem Sultan	Seyid Ömer Cami
Halime Sultan	Vedide Baha Pars Ortaokulu
Alparslan	Koca Mustafa Paşa İlkokulu
Aslıhan Hatun	Samatya Meydanı
Oğuz Han	Hekimoğlu Ali Paşa
Mahperi Sultan	Koca Mustafa Paşa
Ertuğrul Bey	Cerrahpaşa Tıp Fakültesi
Aslıhan	Surp Kerark Ermeni Kilisesi
Bamsı Beyrek	Hekimoğlu Ali Paşa Cami
Sabiha Gökçen	Ramazan Efendi Cami
Nene Hatun	Yedikule Zindanları
Çağrı Bey	Sümbül Efendi
Atilla	Pun Paregentan

Çalışmaya katılan öğrencilerin, yukarıdaki tabloda sunulan konuları doğrultusunda yerel tarih projelerini tamamladıktan sonra araştırmacılar tarafından hazırlanan proje değerlendirme rubriği ile değerlendirilerek proje nitelikleri belirlenmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Yerel Tarih Proje Değerlendirmeleri

Projelerin isimleri	**Projenin niteliği**	**Puan aralığı**	**n**
Sümbül Efendi Cami Sümbül Efendi Vedide Baha Pars Ortaokulu Koca Mustafa Paşa İlkokulu	Çok nitelikli	100-76	5
Yedikule Zindanları Pun Paregentan (Büyük Oruç) Surp Kerark Ermeni Kilisesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Samatya Meydanı Koca Mustafa Paşa Seyid Ömer Cami Hekimoğlu Ali Paşa	Nitelikli	75-51	8
Hekimoğlu Ali Paşa Cami	Geliştirilmeli	50-0	1

Görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin yerel tarih projelerinin niteliği genel olarak iyi bir niteliğe sahiptir. Sadece bir öğrencinin araştırması geliştirilmesi gereken bir düzeyde kalmıştır.

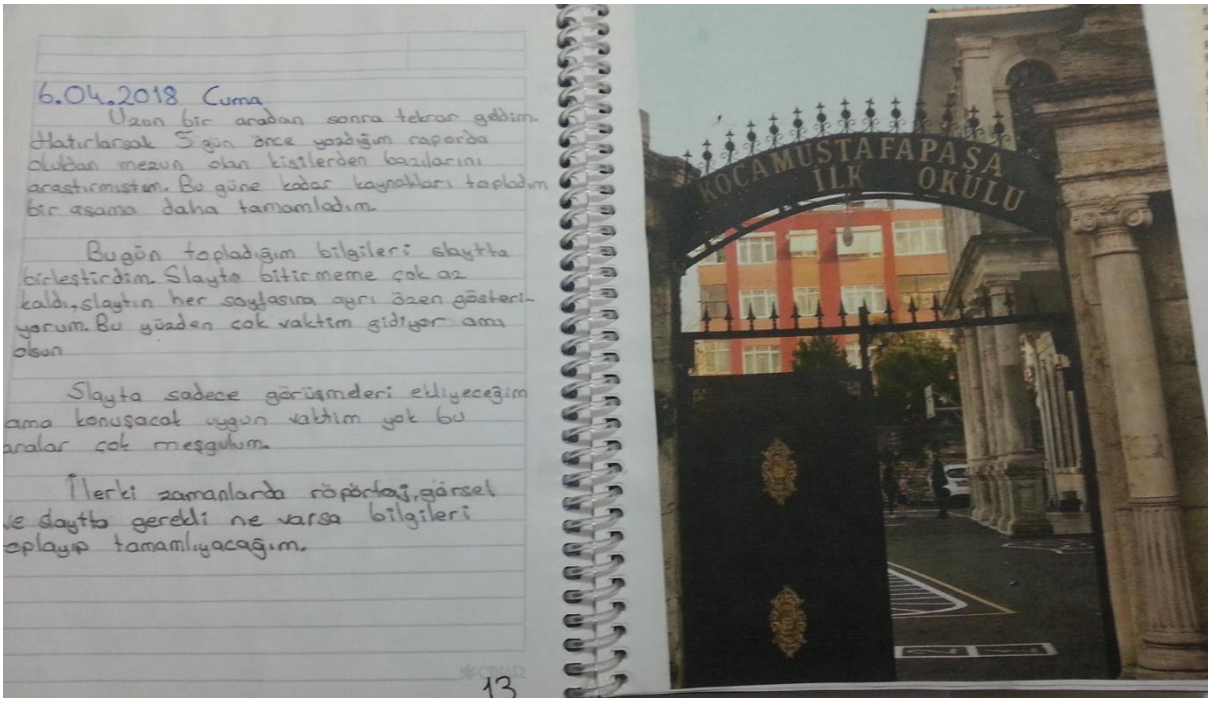
Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırma süresince öğrencilerden günlük tutmaları beklenmiştir. Araştırma sonrası toplanan günlükler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Tablo 5. Öğrenci Günlüklerinin İçerik Analizi

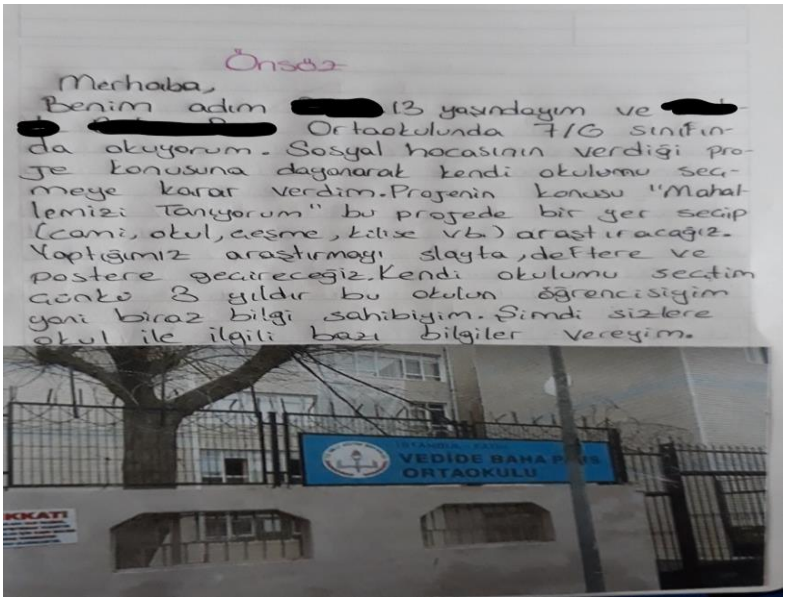
Temalar	**f**
Yapılacakları listeleme	10
Yapılanları ifade etme	14
Görüşme soruları için hazırlık	4
Fotoğraf çekme sürecini yansıtma	10
Edinilen bilgileri not alma	10
Proje dışında bilgilere ulaşma	3
Görüşme sırasında not alma	4
Kaynakları not etme	9
Karşılaşılan sorunları yazma	6
Merak, özgüven, memnuniyet gibi duygu ve düşünceleri ifade etme	14

Çalışmaya katılan öğrencilerin hepsi araştırma sürecinde günlük tutmuş ve genellikle günlüğü doğru biçimde kullanmıştır. Aşağıda çalışma grubundaki öğrencilerin günlüklerinden birer kesit sunulmaktadır.



Şekil 1. Alparslan Rumuzlu Öğrencinin Günlüğünden Bir Kesit

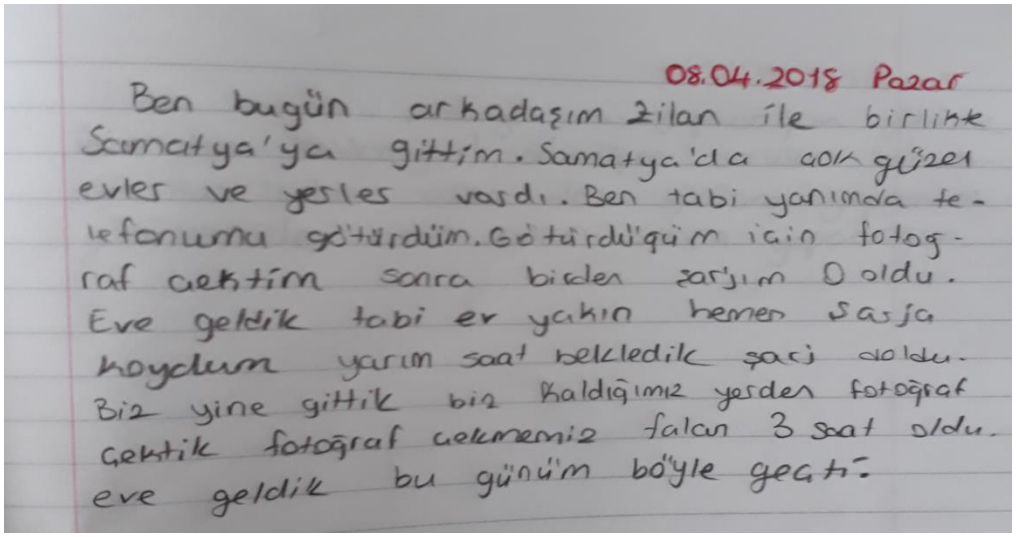
Alparslan rumuzlu öğrenci kaleme aldığı günlüğünde (şekil 1) hem yerel tarih projesine konu olarak seçtiği Kocamustafapaşa İlkokulu'nun çeşitli fotoğraflarına yer vererek, yer yer çalışmasının aşamalarından bahsederek, yer yer duygu ve düşüncelerinden bahsederek proje sürecini yansıttığı görülmektedir.


Önsöz

Merhaba,
Benim adım [redacted] 13 yaşındayım ve [redacted] Ortaokulunda 7/G sınıfında okuyorum. Sosyal hocasının verdiği proje konusuna dayanarak kendi okulumu seçmeye karar verdim. Projenin konusu "Mahallemizi Tanıyorum" bu projede bir yer seçip (cami, okul, çeşme, kilise vb) araştıracağız. Yaptığımız araştırmayı slayta, deftere ve postere geçireceğiz. Kendi okulumu seçtim çünkü 3 yıldır bu okulun öğrencisiyim yani biraz bilgi sahibiyim. Şimdi sizlere okul ile ilgili bazı bilgiler vereyim.

Şekil 2. Halime Hatun Rumuzlu Öğrencinin Günlüğünden Bir Kesit

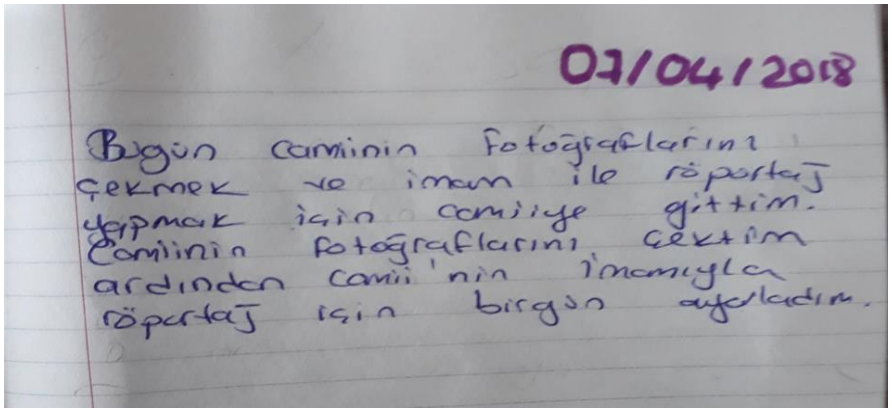
Halime Hatun rumuzlu öğrencinin (şekil 2) günlüğünde yine hem yerel tarih projesi ile ilgili çeşitli fotoğraflar hem de araştırma süreci ile ilgili bilgi, duygu ve düşünceler yer almaktadır. Halime Hatun bütün günlük boyunca Şekil 2'de görüldüğü düzende metin ve fotoğrafı ilişkili olarak kullanmış ve ayrıntılı bir şekilde süreci betimlemiştir.


08.04.2018 Pazar

Ben bugün arkadaşım Zilan ile birlikte Samatya'ya gittim. Samatya'da çok güzel evler ve yerler vardı. Ben tabi yanımda telefonumu götürdüm. Götürdüğüm için fotoğraf çektim sonra birden şarjım 0 oldu. Eve geldik tabi en yakın hemen şarja koydum yarım saat bekledik şarj doldu. Biz yine gittik biz kaldığımız yerden fotoğraf çektik fotoğraf çekmemiz falan 3 saat oldu. eve geldik bu günüm böyle geçti.

Şekil 2. Aslıhan Hatun Rumuzlu Öğrencinin Günlüğünden Bir Kesit

Yerel tarih projesinde konu olarak Samatya Meydanı'nı seçen Aslıhan Hatun rumuzlu öğrenci de günlüğünde (şekil 3) ayrıntılı olarak araştırma sürecini betimleyen ifadeler kullanmıştır. Aslıhan Hatun günlüğünde fotoğraf kullanımına yer vermemiştir. Ancak projesinin son raporunda çeşitli fotoğraflardan yararlanmıştır.


07/04/2018
Bugün caminin fotoğraflarını çekmek ve imam ile röportaj yapmak için camiiye gittim. Caminin fotoğraflarını çektim ardından camii'nin imamıyla röportaj için birgün ayırladım.

Şekil 3. Hürrem Sultan Rumuzlu Öğrencinin Günlüğünden Bir Kesit

Hürrem Sultan rumuzlu öğrenci yerel tarih projesi olarak Sümbül Efendi Camisi'ni seçmiş ve günlüğünde de (şekil 4) süreçte yaptıkları ile ilgili bilgilere yer vermiştir.

Öğrencilerin günlükleri genel olarak değerlendirildiğinde (Tablo 5 ve Şekil 1-4) öğrencilerin önemli bir kısmı günlüklerinde projeleri ile ilgili yapacaklarını ya da yaptıklarını ifade etmişler, fotoğraf çekme sürecini yansıtarak edindikleri bilgileri not almışlar ve özellikle öğrencilerin hepsi proje ile ilgili olarak duydukları merak, hissettikleri özgüven, çalışmadan duydukları mutluluktan bahsetmişlerdir.

Sonuç

20.yüzyıldan bu yana çeşitli ülkelerdeki okullarda ulusal tarih konularının öğretimini kolaylaştırmak amacıyla yerel örnekler kullanılarak somut öğrenme gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Aktekin, 2001: 206). Son yıllarda ülkemizde de ilk ve ortaokulda Sosyal Bilgiler derslerinin kapsamındaki konularda ve lisede Tarih derslerinin kapsamında yerel tarih çalışmalarının giderek popüler hale geldiği görülmektedir. Nitekim bu çalışma da ortaokul Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin yerel tarih konularını çalışmasına fırsat sunan bir çalışmadır. Zira yerel tarih, Sosyal Bilgiler derslerinde bilgi yoğunluğundan ziyade öğrencilerin tarihi belge ve bilgiler ile çalışmalarına bir başka deyişle tarihsel kanıt temelli olarak inceleme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine olanak vermektedir. Genelde sınav odaklı sistemin bu tarz çalışmalara engel teşkil ettiği düşünülmektedir. Aslen inceleme ve yorumlama becerilerini elde eden öğrenci zaten anlamlı öğrenmenin kapılarını aralamakta ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Bu çalışmada da elde edilen veriler öğrencilerin yerel tarih çalışmalarıyla çevrelerini tanıdıklarını, tarihi yaşayarak öğrendiklerini, görüşmeler sırasında özgüven kazandıklarını, sosyal bilgiler ve tarih konularına daha olumlu yaklaşmalarını sağladığını ortaya koymaktadır. Buna paralel olarak yapılan çalışmalar (Aktin & Tekir, 2018; Kabapınar & Karakurt, 2016; Kabapınar & Uğur Öztaşçı; 2016; Öner, 2015; Tunç Şahin, 2011; Göç, 2008; Işık, 2008; Avcı, 2007 vb.) da yerel tarih yönteminin kalıcı öğrenmeyi sağladığı, derse yönelik olumlu tutum geliştirdiği, tarihsel empatinin kurulmasına katkı sağladığı, değişim ve sürekliliği algılama, yaratıcı düşünme, tarihsel analiz ve yorumlama becerilerini terakki ettirdiğini göstermektedir.

Diğer yandan İngiltere'de öğrenciler tarih dersinin geçme notunun % 25'ini iki farklı tarih projesi hazırlayarak almaktadırlar ve bu projelerden birisi öğrencilerin yaşadıkları bölgenin yerel tarih konusuna yönelik olarak gerçekleştirilmektedir (Aktekin, 2001: 208). Bu da öğrencilerin yerel tarih

projesi kapsamında edinmiş olduğu bilgi ve becerilerin, özgüven duygusunun ne kadar önemli olduğunun bir başka göstergesi denilebilir. Zira yerel tarih öğretimi, genel ya da ulusal tarih eğitimine sunduğu katkılarının yanı sıra öğrenciye kazandırmış olduğu yararlar nedeniyle de teklif edilmektedir.

Yerel tarihçiliğin gelişmiş olduğu Almanya, Hollanda, Çek Cumhuriyeti gibi ülkelerde yerel tarih araştırmaları ev kadını, öğretmen, subay, öğrenci, papaz gibi toplumun her kesiminden bireyler tarafından yapılabilmektedir. Zira okullarda ülke bilgisinden daha çok bölge bilgisi verilmesi nedeniyle herkesin yerel tarihle ilgili bir alt yapısı mevcuttur. Özellikle ilkokul seviyesinde verilen derslerin bir bölümü yerel tarihçilikten beslenmekte ve yerel tarihe merak uyandırılmaktadır. Yerel tarihini araştıranlar için de her yaş düzeyinde bireylere belediye arşivleri, şirket arşivleri, dernek arşivleri gibi bilgi ve belge sağlayabilecekleri mekânlar açıktır (Neuman, 2001). Ülkemizde de yerel tarih araştırmalarını teşvik etmenin ve araştırma yapanlara çeşitli kurum arşivlerinin açılmasını sağlamanın, hem tarih bilinci geliştirmek açısından hem de öğrenmeyi teşvik etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Aktin, K., Tekir, H. S. (2018). Social Studies Teacher Candidates' Experiences about Doing Oral History, International Online Journal of Educational Sciences, 10(2), 295-310.

Aslan, E. 2000. Yerel Tarihin Tanımı, Gelişimi ve Değeri. Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar Küreselleşme ve Yerelleşme 3. Uluslararası Tarih Kongresi. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. İstanbul: Aralık 2000.

Avcı, A., A. (2007). Yerel tarih ve tarih eğitimine katkısı (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Demircioğlu, İ.H. 2007. Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık.

Esen, A. 2011. Evrensellik ve Yerellik, İlim Dünyası, Sayı: 2, s. 4-11, Yıl: 2011.

Göç, N. (2008). Yerel tarih konularının sosyal bilgiler dersinde uygulanması: karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat.

Gökdemir, O. 2011. Tarih Yazımında İki Yeni Yaklaşım: Sözlü ve Yerel Tarih. İçinde ed. Ahmet Şimşek. Tarih Nasıl Yazılır? Tarih Yazımı İçin Çağdaş Bir Metodoloji.

Greenwood, D. J. & Levin, M. (2007). Introduction to Action Research. Thousand Oaks: Sage Publications.

Işık, H. (2008). İlköğretimde Tarih Konularının Yerel Tarih İle İlişkilendirilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. The Journal Of International Social Research. Volume 1/4 Summer 2008.

Işık, H. (2014). Tarih Öğretimi ve Yerel Tarih. İçinde Mustafa Safran (Ed). Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi. Kabapınar, Y. & Karakurt, F. (2016). Yerel Tarih Sosyal Bilgiler/Tarih Öğretim Programlarında Yer Almalı Mıdır?: "Malatyalı Olmak" İle "Malatya'yı Bilmek" Aynı Şey Midir? Turkish History Education Journal, 5 (2), 437-463.

Kabapınar, Y. ve Uğur-Öztaşçı, A. (2016). Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak. 4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu, Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Neuman, C. K. (2001). Yerel Tarih Çalışmalarının Kentlerin Bugünleri ve Gelecekleriyle İlişkilendirilmesi. Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim Yerel Tarih Grupları Deneyimi. Yerel Tarih Konferansı 16-17 Kasım 2001. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. İstanbul: Aralık 2001.

Norton, L.S., (2009). Action Research in Teaching and Learning: A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities. Abingdon: Routledge.

Öner, G. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 'Okul Dışı Tarih Öğretimi'ne İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Turkish History Education Journal. 2015: 4 (1), 89-121.

Öztürk, M. 2001. Sihirli Aynayı Kırmak: Yanı başımızdaki Tarih ve Öğretmenler. Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim Yerel Tarih Grupları Deneyimi. Yerel Tarih Konferansı 16-17 Kasım (2001). Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. İstanbul: Aralık 2001.

Tekeli, İ. 2001. Yerel Tarih Çalışmalarına Gençlerin Katılımı ve Tarih Eğitimi. Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim Yerel Tarih Grupları Deneyimi. Yerel Tarih Konferansı 16-17 Kasım (2001). Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. İstanbul: Aralık 2001.

Tunç Şahin, C. (2011). Yerel Tarih Uygulamalarının Başarıya Ve Öğrenci Ürünlerine Etkisi. Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi, (16), s. 453-462.

Yeşilbursa, C. C. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih. İçinde Ahmet Şimşek & Selahattin Kaymakçı (Ed). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

SORGULAMAYA DAYALI TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE DÖNÜK UYGULAMALARIN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SORU SORMA BECERİLERİNE YANSIMASI

Dr. Öğr. Üyesi Kibar AKTIN

Sinop Üniversitesi, Türkiye

Özet

Çağdaş eğitim anlayışına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin tarihsel sorgulama becerilerini geliştirmesi beklenir. Fakat halen bu becerileri geliştirmek için kullanılacak bir yaklaşım yerine öğretmen merkezli bir anlatının ve ders kitabının temel alındığı bir öğretimin devam ettiği görülür. Nitekim yapılan araştırmalarda öğretmenlerin de tarihsel sorgulama becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Dolayısıyla geleneksel tarih öğretim yöntemlerini kullanan öğretmenlerin, bu tür becerileri gelişmiş öğrenciler yetiştirme olasılığı düşüktür. Bu varsayımdan hareketle bu çalışmada Tarih Öğretim Yöntemleri dersini almakta olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kanıtlara dayalı tarih öğretimine uygun olarak hazırlanmış bir çalışma kâğıdı ile tarihsel sorgulamaya dönük soru yazma becerilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" ile belirlenen 25 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hazırladıkları 220 soru tarihsel sorgulama becerilerine uygunluk açısından tasnif edilmiştir. Öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak kavrama düzeyinde soru yazmaları alan yazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla ile uyumlu görülürken tarihsel sorgulama becerilerine yönelik % 37,45 oranında soru yazmaları uyumlu görülmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kanıtlara dayalı Tarih Öğretim Yöntemleri dersini almış öğrencilerin tarihsel sorgulama becerilerinin geliştiği ileri sürülebilir.

Anahtar Kelimeler: Tarihsel sorgulama becerileri, kanıtlara dayalı tarih öğretimi, tarihsel kanıtlar

QUESTION FORMULATION SKILLS OF SOCIAL SCIENCES TEACHER CANDIDATES TOWARDS HISTORICAL ENQUIRY

Abstract

According to the contemporary understanding of education, teachers of social sciences are expected to improve the historical enquiry skills of their students. It is observed, however, that a teacher-centred narration and a textbook-based education prevail instead of an approach to be utilised for improving those skills. As a matter of fact, studies suggest that the historical enquiry skills of teachers themselves are not sufficient either. Therefore, those teachers who utilise traditional methods of history education are unlikely to grow students with enhanced skills in this area. Based on this assumption, the current study aimed to analyse the question formulation skills of some social sciences teacher candidates who have taken the "methods of history teaching" course towards historical enquiry with a worksheet drawn up in accordance with evidence-based history teaching. The study was carried out with the activity research pattern among the qualitative research methods. The study group of the research consisted of 25 teacher candidates who were identified by "convenience sampling". The data were analized using descriptive and content analysis. In the research, 220 questions prepared by the social sciences teacher candidates were classified according to historical enquiry skills. The fact that the teacher candidates mostly formulated questions of comprehension was considered to be in line with other studies, and the fact that they formulated questions about skills of historical enquiry at a rate of 37.45% suggests that it is important to utilise the evidence-based historical teaching method in the related courses. Based on the results of this study it can be claimed that the historical enquiry skills of the students who took the course of evidence based history teaching improved.

Keywords: Historical enquiry skills, evidence-based history teaching, historical evidences

Giriş

Okullarımızda halen çoğu tarih öğretmeni, günlük olarak yalnızca ders kitaplarını kullanma pratiğine güvenmektedir. Oysa ders kitapları Savage'nin (1998) belirttiği gibi öğrencilere önceki öğrendiği bilgileri tekrar tekrar düşündürtmenin ötesinde eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi teşvik etmekten çoğu zaman uzaktır. Öğretmenlere çok az yardımcı olur. Öğretmen anlatımı ve ders kitabı temelli geleneksel bir öğretim yaklaşımı öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek sorgulayıcı ve eleştirel bir yaklaşımın göz ardı edilmesine yol açmaktadır (Colis, Reyes & Garcia, 2016). Brown (2007) öğretmenlerin sorgulama davranışlarını, sınıflarda en sık karşılaşılan önemli olgulardan biri olarak görür. Nitekim öğrenenlerin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi öğretmenin sorgulama becerisinin gelişmesiyle ilişkili görülür (Sano, 2014). Çünkü bugün olduğu gibi dün de öğrencilerde başarıyı arttıran faktörler öğretmenler tarafından kendilerine yöneltilen sorunun, açık, sade, anlaşılır olması, öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağlaması ve soruların akademik nitelik taşıması ile ilişkili görülmüştür (Wilen & Clegg, 1986).

Eğitimin her alanında olduğu gibi tarih öğretiminin de nihai amacı öğrencilere eleştirel ve analitik düşünebilme yeteneğini kazandırmaktır. Bu şekilde bir yaklaşım konu ile ilgili "tarihsel anlatının kritik noktalarında sorgulama" yapmayı ve "geçmişe ait tarihsel dokümanlar, tanıklar, anlatımlar, mektuplar, günlükler, buluntular ve fotoğrafları içeren kanıtların yeterince zengin olduğu, olayda yer alan insanların konuşturulduğu, olayla ilişkisi olan farklı bakış açıları ve farklı geçmişlere sahip insanların çıkar, inanış ve fikirlerinin" yansıtıldığı çok sayıda tarihsel kanıtı içeren bir öğrenme ve öğretme ortamı gerektirir (MEB, 2011, s.14). Genel bağlamda öğrencilerin tarihsel sorgulama becerilerinin geliştirilebilmesi için konuya ilişkin tarihsel dönem hakkındaki bilgilerin, belge veya buluntunun öğrencilere sunulması ve bu kaynakların ulaşılabilir olması önemlidir (MEB, 2018, s.14-15). Çünkü Drake ve Brown'a (2006) göre, tarihsel anlama tarihsel birincil kaynakları ve ikincil anlatıları sorgulama süreci ile gerçekleşir. Benzer görüşlerle Cooper ve Dilek de (2004), tarihsel sorgulamada geçmiş ile ilgili çıkarımlar yapmak için farklı kaynaklara ilgili sorular sormayı gerekli görmektedir. Geçmişi öğrenmenin yalnız bu şekilde gerçekleşeceğini ileri sürerken çeşitli nedenlerden dolayı kanıtların çoğunlukla yetersiz olduğunu da vurgulamaktadırlar. Öte yandan karşılaşılan bu durum içerisinde öğrencilerin birer dedektif gibi davranıp tarihçilerin yaptıkları gibi sorular sorup, cevaplarını araştırıp, ortaya çıkan cevaplardan yorum geliştirip, sonucu formüle edebilme becerilerinin kazandırılması amaçlanır. Bu bağlamda "kaynakları incelerken geçmişi bugünün kavram ve normlarıyla değerlendirmekten kaçınmayı öğrenme[leri] ve olayların meydana geldiği tarihsel bağlamı göz önünde bulundurma[ları]" beklenir (MEB, 2018, s.13). Genel olarak öğrencilerin karşılaştığı temel metodolojik problemler tanıkların nasıl sorgulanacağı, kanıtların nasıl test edileceği, güvenilirliğin nasıl değerlendirileceğidir. Bu sorunun çözümü kanıta ilişkin olduğu için birey bu öğrenme sürecinde, zihinsel yetisini kullanarak eleştirel ve yapıcı sorular sorması, diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim kurması, fikirleri tartışıp süreçte etkin rol oynaması beklenir (Aktın, 2011). Bu şartlar altında öğrenciler, sorgulamaya dayalı araştırmanın yaratıcılıklarına katkısını fark edeceklerdir. Yazılı tarihin bir insan yapımı olduğunu dolayısıyla geçmiş hakkındaki birçok yargının geçici ve tartışılabilir olduğunu daha iyi anlayacaklardır. Öte yandan dikkatli bir araştırmanın geçmişle ilgili sorunların üzerindeki sis perdesini kaldırabileceğini ve daha önce ortaya atılmış iddiaları çürütebileceğini kavrayacaklardır. Kendi kendilerine, tarihçilerin neden geçmişi sürekli yeniden yorumladıklarını anlayacaklardır. Yeni yorumların, sadece yeni bulunmuş kanıtlardan değil, sonradan ortaya çıkan yeni fikirler ışığında da olabileceğini öğreneceklerdir (MEB, 2018).

Sonuç olarak dokümanlarla çalışmak ve sorulara cevap vermek öğrencilerin hem analitik düşünme becerilerini geliştirir hem de tarihsel düşüncelerine zenginlik katar (Lorence, 1981). Nitekim Işık (2011) "Ortaöğretim Tarih Derslerinde Birinci ve İkinci El Kaynaklar İle Etkinlik Temelli Ders İşlemenin Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi" başlıklı çalışmasında tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar kullanılmasının, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer nitelikte bir başka araştırma da Colis, Reyes ve Garcia'nın (2016) çalışmasıdır. 6. sınıf öğrencilerine bir tarihçi gibi tarihsel kanıtları okuma yöntemini kullanarak tarihsel düşünme geliştirildiğini tespit etmişlerdir. Nitekim Rogers da tarihsel becerilerin kazanımını uygulamalı olarak kaynaklar üzerinde çalışma ile ilişkilendirmiştir. Kanıtlara karşı sorgulayıcı yaklaşımın kullanılmasını öğrencilerin kaynaklara karşı eleştirel farkındalığını arttırdığını belirtmiştir (Akt. Ashby, 2004). Shemilt (1980) tarihsel kanıtlara dayalı öğrenme süreci ile ilgili "entelektüel bir zorluk olmasına rağmen projedeki adayların büyük bir çoğunluğu hipotezleri test edip, formüle ederek tarihsel problemleri çözebildiğini" ileri sürer (Akt. Ashby, 2004). Farklı bir görüşle Abd-El-Khalick ve Lederman öğrencilerden yapılması istenen tarihsel sorgulamayla aslında tarih biliminin doğasını keşfetmelerinin beklenmediği aksine tarih biliminin doğasını anlamaya çalışmanın zorluğunun gösterilmeye çalışıldığını ifade eder (Akt. Kruse, 2008).

Geçmişe dönük çalışmalar analiz edildiğinde tarihsel sorgulama becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında, tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin yetkin olmasının öncelikli bir önem arz ettiğini düşündürmektedir. Copeland'a (1998, s.122) göre çocukların yapılandırdıkları fikirleri keşfetmek, çocuğun tarihin yapılandırma sürecini ve anlamlarının nasıl ve neden farklılaştığını anlamasını sağlamak öğretmenin temel görevidir. Ülkemizde tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmen adayları ve öğrencilerinin soru sorma düzeylerinin alt düzey düşünme becerileri seviyesinde olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırmaya rastlanmasına rağmen (Avaroğlu & Vurgun, 2018; Kiriş, 2009; Şanlı & Pınar, 2017; Topçu, 2017; Er-Tuna & Gültekin, 2013; Yeşilyurt, 2012; Çalışkan, 2011; Çolak & Demircioğlu, 2010; Safran, 2002; Dilek, 2001; Cotton, 1989; Kılınç & Çalışkan, 2015; Kılıç, 2010) öğretmen adaylarının, tarihsel kanıt ve kaynaklara yönelik soru sorma becerilerinin geliştirilmesine dönük uygulamalı sonuçlarının ortaya konduğu bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sonuç olarak tarihsel düşünme ve sorgulama becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için tarih metodolojisinin işlerlik kazandığı bir dersin planlanıp işe koşulması gerekmektedir (Kaya, 2013). Çünkü sorgulamaya dayalı bir tarih öğretimi; öğrencilerin, bir tarihçi gibi tarihsel kaynaklara yönelik sorular sorup tarihi öğrenmeye çalışmalarını içerir (Yeşil, 2010).

Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, sorgulamaya dayalı tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının soru sorma becerilerine yansımasını tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda "tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi" (MEB, 2011) temel alınarak araştırmanın aşağıdaki alt amaçları belirlenmiştir;

- Kanıtın kaynağını sorgulamaya
- Kanıttaki durumu tanımlamaya
- Kanıtı kavratmaya
- Tarihsel kanıtları sorgulamaya

- Duyuşsal hisleri belirlemeye ve
- Tarihsel empatiye yönelik soru yazma becerilerini tespit etmektir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, eylem araştırması bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan, bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği, bir uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırmada, araştırmacı; hem öğretmen hem katılımcı gözlemci, dolayısıyla soruna çözüm arayıcı ve etkinlikleri uygulayıcı unsur olarak araştırma sahasında bulunarak araştırmasını sürdürmüştür.

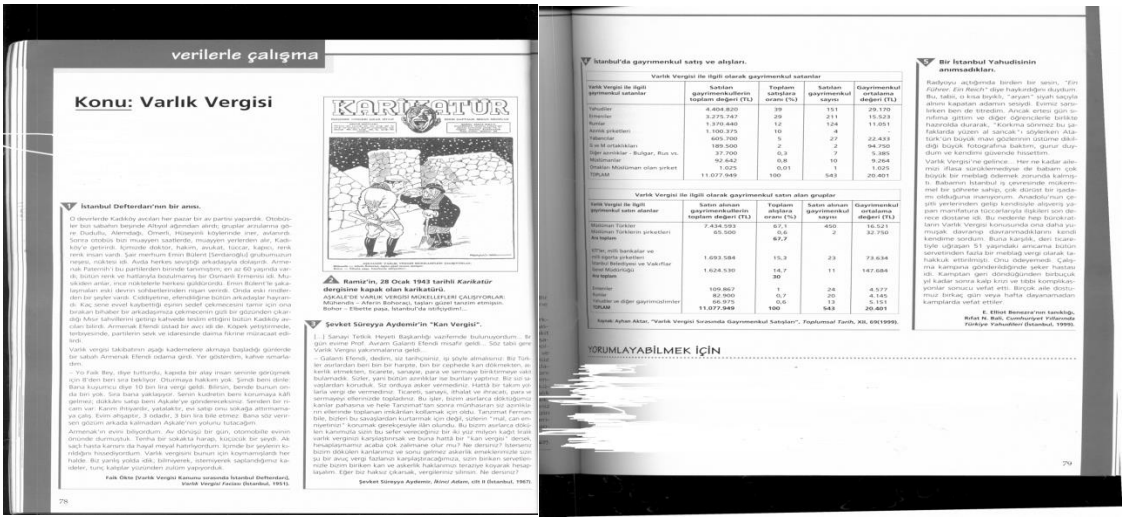
Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılının I. yarıyılında Tarih Öğretim Yöntemleri dersi almakta olan 25 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu araştırmacının bizzat ders verdiği bir grup olması nedeniyle tercih edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 113).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacına uygun olarak öğretmen adaylarının sorgulamaya dayalı tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için Varlık Vergisi ile ilişkili birinci ve ikinci elden dokuz yazılı, bir görsel olmak üzere toplam on tarihsel kanıt kullanılmıştır. Burada birinci elden kanıtlar olayın geçtiği döneme ait kaynaklardır, ikinci elden kanıtlar ise bu kaynaklara dayanılarak hazırlanmış telif eserlerdir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan kanıtlar aşağıda gösterilmiştir.

Kanıtlar sırasıyla (1) İstanbul Deftardarı'nın bir anısı, (2) Ramiz'in 28 Ocak 1943 tarihli Karikatür dergisine kapak olan karikatürü, (3) Bir İstanbul Yahudisi'nin yaşadıkları, (4) Varlık Vergisi ile ilgili olarak gayrimenkul satanları ve alanları gösteren tablolar, (5) Bir İstanbul Yahudisi'nin yaşadıkları, (6) Faik Ahmet Barutçu'nun 1939-1959 Siyasi Anıları kitabından Varlık Vergisi'nin resmi gerekçesi, (7) Faik Ökte'nin Varlık Vergisi Faciası isimli kitabından Varlık Vergisi'nin uygulama şekli, (8) Resmi Gazete'de Varlık Vergisinin gerekçesi, (9) Faik Ahmet Barutçu'nun 1939-1959 Siyasi Anıları kitabından Varlık Vergisi'nin uygulanması, (10.) Faik Ökte'nin Varlık Vergisi Faciası isimli kitabında yer alan New York Times gazetesinden Varlık Vergisi'ni eleştiren bir yazı


verilerle çalışma

Konu: Varlık Vergisi

İstanbul Defterdarı'nın bir anısı.

Ramir'in, 28 Ocak 1943 tarihli *Karikatür* dergisine kapak olan karikatürü.

Şevket Süreyya Aydemir'in "Kan Vergisi".

İstanbul'da gayrimenkul satış ve alışları.

Varlık Vergisi ile ilgili olarak gayrimenkul satanlar

Varlık Vergisi ile ilgili olarak gayrimenkul satın alan gruplar

Bir İstanbul Yahudisinin anımsadıkları.

YORUMLAYABİLMEK İÇİN

KAYNAK 6. Varlık Vergisi kanununun resmi gerekçesi, hükümet tarafından "olağanüstü savaş koşullarının yarattığı yüksek kârlılığı vergilemek" olarak dile getirilmiş ve herhangi bir dini veya etnik grup hedef alınmamıştır. Oysa basına kapalı olarak yapılan CHP grup toplantısında başbakan Şükrü Saracoğlu'nun vurguladığı gerekçeler farklıdır:

"Bu kanun aynı zamanda bir devrim kanunudur. Bize ekonomik bağımsızlığımızı kazandıracak bir fırsat karşısındayız. Piyasamıza egemen olan yabancıları böylece ortadan kaldırarak, Türk piyasasını Türklerin eline vereceğiz." (*Siyasi Anılar 1939-1954*, Faik Ahmet Barutçu, Milliyet Yayınları, s.263).

KAYNAK 7. 12 Eylül 1942'de İstanbul defterdarlığı görevine atanan Faik Ökte'nin anılarında anlattığına göre, Maliye Bakanlığı savaş dolayısıyla fevkalade kazanç elde ettiği iddia edilen kimselerin cetvelinin yapılarak müslümanların M, gayrımüslimlerin G, dönmelerin D harfiyle işaretlenmesini talep etti. (Faik Ökte, *Varlık Vergisi Faciası*, Nebioğlu Y. İstanbul 1951, s.7).

KAYNAK 8. 11 Kasım 1942'de Varlık Vergisi kanunu TBMM'de hiç tartışılmadan kabul edildi. Kanun her il ve ilçe merkezinde kimin ne kadar vergi ödeyeceğini belirleyecek servet tespit komisyonları kurulmasını, komisyon kararlarının nihai ve katı olmasını, vergi ödeme süresinin 15 gün olmasını, 15 gün içinde tahakkuk eden vergiyi ödemeyenlerin mallarının haczedilerek icra yoluyla satılmasını, buna rağmen borcunu 1 ay içerisinde ödemeyen mükelleflerin bedeni kabiliyetlerine göre genel hizmetler ve belediye hizmetlerinde çalıştırılmasını öngörüyordu (http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/5255.pdf).

KAYNAK 9. Aralık 1942 ve Ocak 1943'te İstanbul'da gayrımüslimlere ait binlerce taşınmaz mülk el değiştirdi. El değiştiren mülkler arasında İstiklal Caddesi'ndeki yapıların büyük bir kısmı bulunuyordu. Satılan mülklerin %67 kadarı Müslüman Türkler, %30 kadarı resmi kurum ve kuruluşlar tarafından alındı.[11] 21 Ocak 1943'ten itibaren İstanbul'da binlerce gayrımüslime ait ev ve işyerleri haczedilerek haraç mezat satıldı. *Siyasi Anılar 1939-1954*, Faik Ahmet Barutçu, Milliyet Yayınları, s.204).

KAYNAK 10. 9-13 Eylül 1943 tarihlerinde *New York Times* gazetesinde Cyrus Sulzberger imzasıyla Türkiye'deki Varlık Vergisi uygulamasını eleştiren bir dizi yazı çıktı. Bu yazılardan hemen sonra 17 Eylül'de toplanan TBMM, henüz tahsil edilmemiş olan Varlık Vergisi borçlarının silinmesine karar verdi. Aralık ayının ilk günlerinde Aşkale ve Sivrihisar sürgünleri yaklaşık on aylık esaretten sonra evlerine gönderildi. Çünkü o dönem II. Dünya Savaşı'nın kritik günleriydi ve Türkiye bu durumdan etkilenmek istememiştir. (Faik Ökte, *Varlık Vergisi Faciası*, Nebioğlu Y. İstanbul 1951)

Veri Toplama Süreci

Bu çalışma Tarih Öğretim Yöntemleri dersinde gerçekleştirilmiştir. Toplamda altı hafta (12 ders saati) süren araştırmada sorgulamaya dayalı tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük sınıf içi etkinlikler; kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme ve tarihsel sorgulamaya dayalı tarihsel düşünme becerileri temel alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2011). Araştırmanın geliştirilme sürecinde pilot uygulamalara 2015-2016 ve 2016-2017 yılları arasında aynı dersi seçen farklı sosyal bilgiler öğretmen adayları dâhil olmuştur. Araştırmanın veri toplama aracından elde edilen sonuçlara göre etkinlik sürecinin içeriği giderek zenginleştirilmiştir. Etkinliklerin birinci aşamasında "Tarih Nedir?" sorusu öğrencilere sorulmuş, sınıfta tartışılmış ve

öğretmen adaylarından tavsiye niteliğinde olan Edward Hallet Carr'ın "Tarih Nedir?" kitabını okumaları ve özetlemeleri istenmiştir. İkinci aşamada öğretmen adaylarına tarihsel düşünme becerileri ve bu becerileri tarihsel kanıtlarla nasıl geliştirilebileceği II. Dünya Savaşı konusu ile ilgili yazılı ve görsel tarihsel kanıtlar üzerinden örnek sorular ve konu anlatımıyla aktarılmıştır. Belirli kaynaklara yönelik kademeli olarak ne tür soru sorabilecekleri sorulmuştur. Karşılıklı soru cevap şeklinde işleyen bu süreçte adayların hazırladıkları soru türlerine anında dönüt verilerek ve düzeltme yapılarak amaca uygun ve geçerli sorular sormaları sağlanmaya çalışılmıştır. Üçüncü aşamada 5'erli gruplara ayrılan öğrencilere Lozan Mübadillerine yönelik yazılı ve görsel tarihsel kaynakları ve bu kaynaklara yönelik soruları içeren çalışma kağıdı ve soru türlerini içeren bilgi kağıdı verilmiştir. Gruplar soru türleri üzerinde çalışıp Lozan Mübadillerini içeren yazılı ve görsel kaynakları sorgulayan tarihsel düşünme becerilerine yönelik soru türlerini belirlemişlerdir. Sınıfta görsel sunumla çalışma kâğıdındaki metinler okunmuş ve grupların soru türlerine yönelik görüşleri alınmıştır. Üçüncü ve son aşamada sınıfta "Varlık Vergisi" ile ilgili tarihsel kanıtlar gruplara dağıtılmıştır. Her grubun "Varlık Vergisi" ilgili yazılı ve görsel tarihsel kanıtlara dayalı soru yazmaları istenmiştir. Kaç soru yazacaklarına yönelik açıklamada soru sayı sınırlamasının olmadığı ifade edilmiştir. Bir hafta sonra öğretmen adaylarının tarihsel kanıtlara yönelik hazırladıkları sorular yazılı olarak teslim alınmıştır.

Veri Analizi

Veriler betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Tüm veri setini oluşturan sorular ilk aşamada grubuna göre A1, A2, B1… B25, C1, D1, D2, D5, E1 şeklinde harflendirilip numaralandırılmıştır. İkinci aşamada sorular betimsel analiz yaklaşımına göre belirlenen kavramsal kategorilere göre kodlanmıştır. Araştırmacının kodlama sonuçları ile alanda uzman başka bir araştırmacının kodlama sonuçları karşılaştırılmıştır. Aynı anda iki kategoriye hitap eden sorular anlama dikkat edilerek tasniflenmiştir. Örneğin «Kaynak 8'e göre varlık vergisi ne zaman kabul edilmiştir?» sorusu tarihsel kavrama, «Ramiz'in yapmış olduğu Kaynak 2'deki karikatür ne zaman yayınlanmış ve hangi dergiye kapak olmuştur?" sorusu tarihsel kanıtın kaynağını sorgulayan kategoride tasnif edilmiştir. Güvenirlik için her iki kodlama üzerinde "Güvenirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100" formülü uygulanmıştır (Miles & Huberman, 2016). İki kodlayıcı arasında uyuşum yüzdesi % 90 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin % 70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenirlik sağlandığı kabul edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 233). Araştırmada tercih edilen diğer analiz çeşidi olan içerik analizi toplanan verilerin derinlemesine analiziyle, önceden belli olmayan tema ve boyutların ortaya çıkmasına imkân tanıdığı için tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 223). Örneğin "Kaynak 3'te yer alan 'Kan Vergisi' sözü size o dönemin koşulları hakkında ne hissettirmiştir?" soru şekli kavramsal çerçeve olarak belirlediğimiz tarihsel empati kategorisinin dışında olduğu için duyuşsal soru kategorisinin oluşturulmasına neden olmuştur. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla kategorilerin altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturmasına yani iç tutarlığa dikkat edilmiştir. Dış tutarlılık için de kategorilerin kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturmasına çalışılmıştır. Ortaya çıkan temaların veri setinin önemli bir bölümünü temsil edip etmediğini belirlemek için alanda alan bir uzmanına danışılmıştır. Araştırmacının önerilerine göre kategoriler tekrar gözden geçirilmiş, tüm veri setini temsil etmesi sağlanarak araştırmanın geçerliliği arttırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 233).

Bulgular

Öğretmen adaylarının tarihsel kanıtlara yönelik hazırladıkları sorulardan elde edilen bulgular tarihsel sorgulama becerilerini temel alan altı kavramsal kategoride sunulmuştur (Bkz. Tablo 1). Bu kategoriler bağlamında birinci aşamada kanıtın kaynağını sorgulayan, ikinci aşamada kanıttaki durumu tanımlayan, üçüncü aşamada kanıtı kavratan, dördüncü aşamada tarihsel kanıtları sorgulayan, beşinci aşamada kanıtlardaki durumları duyuşsal olarak değerlendiren ve altıncı aşamada tarihsel empati yaptıran sorular incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel sorgulama becerisine yönelik hazırladıkları soruların kanıtlara göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Soruların Tarihsel Sorgulama Becerilerine Göre Dağılımı

Tarihsel Sorgulama Becerileri	f	%
Kanıtın Kaynağını Sorgulayan Sorular	17	7,65
Kanıtı Tanımlayan Sorular	24	10,8
Kanıtı Kavratan Sorular	139	62,55
Kanıtı Sorgulayan Sorular	19	8,63
Kanıtları Duyuşsal Olarak Değerlendiren Sorular	12	5,5
Tarihsel Empati Yaptıran Soruları	9	4,05
Toplam	220	100

Tablo 1'e bakıldığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üzerinde çalıştıkları tarihsel kanıtlara yönelik toplam 220 soru hazırladıkları görülmektedir. En fazla kavrama düzeyinde (% 62,55), en az tarihsel empati yaptıran sorular (% 4,05) hazırlanmıştır. Tüm sorular genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların yarısından fazlasının % 62,55 oranında tarihsel kanıtları kavramaya yönelik ve % 37,45 oranında ise tarihsel düşünme becerilerini içeren sorgulamaya dayalı; kanıtın kaynağını sorgulayan, kanıtı tanımlayan, kanıtları sorgulayan, kanıtları duyuşsal olarak değerlendiren ve tarihsel empati yaptıran sorular olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel sorgulama becerilerine yönelik hazırladıkları soruların kanıtlara göre dağılımı alt başlıklar ve tablolar ile ayrıntılı olarak bundan sonraki bölümde ele alınmıştır.

Kanıtın Kaynağını Sorgulamaya Yönelik Sorular

Kanıtın künyesini tanımlamaya yönelik "kim tarafından, ne zaman ve nerede basılmış" olduğunu sorgulayan sorularıdır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu amaca dönük hazırladıkları soruların kaynaklara göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kanıtın Kaynağını Sorgulamaya Yönelik Soruların Kanıtlara Göre Dağılımı

Kanıtlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam	
											f	%
f	1	6		1	5	2	1	1	-		17	7,65

Tablo 2'de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kanıtın kaynağını sorgulamaya yönelik % 7,65 oranında sorular hazırladıkları ve bu tür soruların en fazla Kanıt 2'ye (Ramiz'in 28 Ocak 1943 tarihli Varlık Vergisi ile ilgili bir karikatürü) yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu kategoride öğretmen adaylarının "Kaynak 2 kim tarafından yazılmıştır ve hangi döneme aittir?" (C2), "Kaynak 9 nereden alınmıştır?" (E25), "Ramiz'in yapmış olduğu Kaynak 2'deki karikatür ne zaman yayınlanmış ve hangi dergiye kapak olmuştur" (E13), "Kaynak 2'deki karikatürün çizimi kime aittir?" (C27), "Kaynak 5'teki açıklamaların tanığı kimdir?" (C11) ve "Kaynak 8'i yazan hakkında nasıl bir çıkarımda bulunabiliriz?" (A25) vb. türde sorular ile kanıtın kim tarafından, ne zaman ve nerede basılmış olduğunu sorgulayan sorular yazdıkları görülmüştür.

Kanıtı Tanımlayan Sorular

Kanıtı tanımlayıcı sorular herhangi bir olayla ilgili bilgilerle bağlantı kurulmaksızın kanıtların konusu ve karakterlerin açıklanmasını ve aynı zamanda kanıtta geçen olayların zamanı içeren soruları kapsamaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu amaca dönük hazırladıkları soruların kanıtlara göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kanıttaki Tanımlamaya Yönelik Soruların Kanıtlara Göre Dağılımı

Kanıtlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam	
											f	%
F	8	7	1	1	1	1		3	1	1	24	10.8

Tablo 3'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kanıtı tanımlayıcı 10 kaynağa yönelik 24 soru hazırlamış olduğu ve bu soruların tüm sorulara oranının % 10,8 oranında olduğu görülmüştür. İlgili tabloda kanıtı tanımlayıcı en fazla sorunun Kanıt 1'e (İstanbul Deftardarı'nın bir anısı) ve 2. sırada Kanıt 2'ye yönelik olduğu görülmektedir. Kanıtı tanımlayıcı soruların içeriğine bakıldığında "Kaynak 1'de neden bahsedilmektedir?" (A1), "Birinci kaynağın konusu nedir?" (C4), "Kaynak 2'deki resim sizce neyi anlatmaktadır?" (A5), "Kaynak 2'deki görsel zihin şemanızda ne oluşturdu?" (D5), "Kaynak 2'ye göre görselde geçen konuşmayı okumadan görselden ne anlıyorsunuz?" (D4), "Kaynak 3 size o dönemin koşullarıyla ilgili ne tür bilgiler vermektedir?" (A12) ve "Kaynak 9'da ne aktarılmaktadır?" (B19) türünde görsel kanıtları tanımlayıcı, yazılı kanıtlarda ise kanıtın temasını tespit etmeye yönelik sorular yazıldığı görülmektedir. Aynı soru türü kapsamında adayların "Kaynak 2, 3, 5, 8, ve 10'u da içine alacak şekilde olayları zaman çizelgesi üzerinde yerleştiriniz." (E26) ve "Kaynak 8'e göre Varlık

Vergisi TBMM'de ne zaman kabul edilmiştir?" (E46) şeklinde kanıttaki durumun zamanını tespit edici ve kronolojik sıralama yapacak sorular da yazdıkları tespit edilmiştir.

Kanıtı Kavratmaya Yönelik Sorular

Kanıtı kavratmaya yönelik sorular tarihsel bilgi ve kaynakları, olay ve olgular üzerinde tanımlamaya, çıkarım yapmaya, temel öğeleri listelemeye, en önemli şeyleri tespit etmeye, sebep sonuç ilişkisini sorgulatmaya ve değerlendirmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu amaca dönük hazırladıkları soruların kanıtlara göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir

Tablo 4. Kanıtı Kavratmaya Yönelik Soruların Kanıtlara Göre Dağılımı

Kanıtlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam	
											f	%
f	19	15	15	16	20	15	7	15	15	15	139	62,55

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kanıtlara yönelik hazırladıkları soruların içerisinde en fazla kanıtları kavratmaya ilişkin sorular hazırladığı görülmüştür (Bkz. Tablo1). Tablo 4'te ise kanıtı kavratmayı içeren soruların dağılımının en fazla Kanıt 5'e yönelik olduğu görülmüştür. Bu tür soruların içeriğine bakıldığında "Kaynak 5'e göre İstanbul Yahudi'sinin ailesini varlık vergisi nasıl etkilemiştir?" (E33), "Kaynak beşe göre varlık vergisi sizce adil midir?" (D15), "Beşinci kaynağa göre varlık vergisini ödemeyen insanlara uygulanan işlemler etik midir? Sizce neden?" (C22), "Kaynak 6'ya göre gayrimüslimlere Türk hükümetinin ağır vergiler yükleme nedeni nedir?" (B11), "Kaynak 6'da verilen metinde CHP grup toplantısında Başbakan Saraçoğlu'nun [Vergi Kanunu hakkında] vurguladığı gerçekler nelerdir?" (B12), "Kaynak 6'da yer alan varlık vergisinin avantajları ve dezavantajları nelerdir?" (D16), "Kaynak 6'ya göre Varlık Vergisi Türklere bir fırsat sağlamakta mıdır?" (E41), "Kaynak 6'da yer alan 'Türk Piyasasını Türklere vereceğiz' sözü ne ifade etmektedir?" (D18), "Kaynak 7'ye göre Varlık Vergisi'nin çıkarılma sebeplerine bakarak neden böyle bir işaretleme yapıldığını yorumlayınız?" (F8), "Kaynak 8'deki ifadeler hakkında siz ne düşünüyorsunuz?" (A28), "Kaynak 8'de varlık vergisi kanunun TBMM'de hiç tartışılmadan kabul edilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?" (A29), "Kaynak 8'e göre Varlık Vergisi Kanunu mükelleflerinden istenen verginin tahsil edilmesini doğru buluyor musunuz?" (K5) ve "Kaynak 3'te bahsedilen 'Kan Vergisi' olarak geçen varlık vergisinin haklı gerekçeleri olarak neler gösterilmiştir? Bu gerekçelerle yapılanlar doğru gösterilebilir mi?" (B6) şeklinde öğrencilerin kanıtla bizzat meşgul olunup olay ve olguları neden sonuç ilişkisi içerisinde sorgulatan, farklı değişkenlere göre sınıflama yaptıran, kanıtı bir takım gerekçelerle sorgulatan ve yine buna yönelik olarak ahlaki değerlendirmeyi içeren sorulardan oluştuğu görülmüştür.

Kanıtı Sorgulamaya Yönelik Sorular

Kanıtların gerçekliğinin, yetkinliğinin ve geçerliğinin ölçütünü belirleyen, tarihsel kaynakları karşılaştırmaya ve karşılaştırmalı tarihsel kaynaklardan yorumlama yapmaya dönük sorulardır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu amaca dönük hazırladıkları soruların kanıtlara göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Kanıtı Sorgulamaya Yönelik Soruların Kanıtlara Göre Dağılımı

Kanıtlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam	
											f	%
f	-	2	2	2	-	2	2	1	3	5	19	8,63

Tablo 5'te görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel kanıtları sorgulamaya yönelik en fazla Kanıt 10'a yönelik soru hazırladıkları ve Kanıt 5 dışında tüm kaynaklara yönelik ortalama iki soru sordukları görülmüştür. Bu tür soruların tüm sorulara oranı % 8,63 gibi düşük bir değer iken kanıtı kavrama, tanımlama türü sorulardan sonra 3. sırada gelmektedir (Bkz. Tablo 1). Kanıtı sorgulamaya yönelik soruların içeriğine bakıldığında "Varlık vergisi ile ilgili verilen tüm kaynakları değerlendirerek a) Varlık vergisi size ne düşündürtüyor? (C45), b) Varlık vergisinin alınması gerekli midir? (C46), c)Varlık vergisi alınırken herhangi bir ayrım gözetilmiş midir? (C47), d)Varlık vergisi insanları etkilemiş midir? (C48), e) Varlık vergisinin alınma nedenleri sizce geçerli midir? (C49)" gibi tüm kaynakların birlikte değerlendirilmesini içeren sorularla birlikte "Kaynak 4 ve Kaynak 9'da verilen bilgiler bağlamında varlık vergisini değerlendiriniz?" (F8), "Kaynak 9'da yer alan 21 Ocak 1943'ten itibaren İstanbul'da binlerce gayrimüslime ait ev ve iş yerleri haciz edilerek haraç mezat satılmıştır. Sizce bu bilgi doğru mudur?" (D27), "Kaynak 9 ve Kaynak 10'a bakarak Varlık Vergisi'nin akışını değerlendiriniz" (F10), "Kaynak 8 ve 9'u inceleyiniz. Kaynak 9'da anlatılanlar, Kaynak 8'de anlatılanların bir sonucu olabilir mi? Tartışınız." (E53), Kaynak 7'de verilen bilgiyi hangi kaynaklar doğrulamaktadır, araştırınız." (D7), "Kaynak 1'e göre varlık vergisini doğru ve tutarlı buluyor musunuz?" (D2), "Kaynak 4'e bakıldığında verilen görseldeki rakamların doğru verileri yansıtıp yansıtmadığından nasıl emin olabiliriz?" (B28) şeklinde sorular sorulmuştur. Genel olarak tarihsel kanıtları sorgulamaya dayalı soruların karşılaştırmalı tarihsel kaynaklardan yorumlamaya, değerlendirmeler yapmaya, tarihsel kaynakları karşılaştırmaya, birbiriyle ilişkilendirmeye, kanıtların gerçekliğinin, yetkinliğinin ve geçerliğinin ölçütünü belirlemeye dönük olduğu görülmüştür.

Kanıtlara Yönelik Duyuşsal Sorular

Öğrencinin kanıtla bizzat ilgilenmesini isteyip duygularına göre olay ya da olguyu değerlendirmesini isteyen soru türüdür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu amaca dönük hazırladıkları soruların kanıtlara göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Kanıtları Duyuşsal Olarak Değerlendirmeye Yönelik Soruların Kanıtlara Göre Dağılımı

Kanıtlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam	
											f	%
f	2	2	2	-	2	-	-	2	1	1	12	5,5

Tablo'6'da görüldüğü gibi kanıtları duyuşsal olarak değerlendirmeye yönelik soruların Kanıt 4 (tablolar) ve Kanıt 7'ye yönelik sorulmadığı diğer kanıtlara ise ortalama iki soru sorulduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hazırladıkları bu tür soruların tüm sorulara oranı %

5,5 düzeyindedir (Bkz. Tablo 1). Soruların içeriğine bakıldığında "Kaynak 1'de İstanbul Defterdarı'nın anısı size ne hissettirmektedir" (A2), "Kaynak 3'te Şevket Süreyya Aydemir'in söyledikleri size ne hissettirdi?" (A10), "Kaynak 3'te yer alan 'Kan Vergisi' sözü size o dönemin koşulları hakkında ne hissettirmiştir?" (D9), "Kaynak 1'e göre Faik beyin biz yanlış yolda idik; bilmeyerek, istemeyerek saplandığımız kaideler, tunç kalıplar yüzünden zulüm yapıyorduk" sözü size ne hissettirdi?" (E11) ve "Kaynak 9'daki metin size ne hissettirdi?" (D25) gibi sorular duyuşsal soru kategorisinde değerlendirebileceğimiz türlerdir. Genel olarak hazırlanan duyuşsal sorular yaşanan durum, söylenen söz karşısında bizzat okuyucunun ne hissettiğini ortaya koyan koymaya çalışan sorular olmuştur.

Kanıtlara Yönelik Tarihsel Empati Soruları

Burada söz konusu olan tarihsel empati soruları "Geçmişe geçmişteki insanların bakış açısıyla bakabilmeyi" içeren soru türleridir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu amaca dönük hazırladıkları soruların kanıtlara göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Kanıtları Yönelik Tarihsel Empati Sorularının Dağılımı

Kanıtlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam	
											f	%
f	1	-	2	-	2	-	-	2	1	1	9	4,05

Tablo 7'de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel kanıtlara yönelik hazırladıkları tarihsel empati sorularının 10 kaynaktan 6'sına yönelik olduğu görülmüştür. Adaylarının hazırladıkları tarihsel empati sorusu tüm sorulara göre oranı en az alan (% 4,5) soru türüdür (Bkz. Tablo 1). Bu tür soruların içeriğine bakıldığında "Kaynak 9'daki insanların yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?" (B25), "Kaynak 5'te hikâyesini anlatan kişinin yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz?" (A19). "Kaynak 10'da verilen tarihler arasında yaşasaydınız içinde bulunduğunuz durumu nasıl değerlendirirdiniz?" (A35) ve "Kaynak 5'teki gencin yerine kendinizi koyarak o dönemin ekonomik şartları hakkında düşünceleriniz nelerdir?" (D14) ve "Varlık vergisi ile ilgili verilen tüm kaynakları değerlendirerek siz bu dönemlerde yaşamış olsaydınız ve sizden varlık vergisi alınsaydı tutumunuz nasıl olurdu?" (C44), tarzında tarihsel empati soruları sorulmuştur. Empati sorularıyla adaylar farklı bakış açılarıyla geçmişte zorlu süreci yaşayan insanların yerlerine kendilerini koyarak nasıl davranabileceklerini, hissedeceklerini ve o dönemin koşullarını nasıl değerlendireceklerini ortaya koyan sorular sormuşlardır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sorgulamaya dayalı tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek amaçlı hazırlanan öğretim uygulamalarının, tarihsel kanıtlara yönelik soru sorma becerilerine yansımasını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının üzerinde çalıştıkları tarihsel kanıtlara yönelik toplam 220 soru hazırladıkları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında adayların hazırladıkları bu soruların yarısından fazlasının % 62,55 oranında tarihsel kanıtları kavramaya yönelik olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarında öğretmen

adaylarının, ağırlıklı olarak tarihsel kavrama düzeyinde soru yazmalarının sosyal bilgiler ve tarih eğitimi alanında yapılan aynı içerikte fakat farklı örneklem grubu ve materyali ile yapılan çalışma sonuçlarıyla uyumlu olduğu görülmüştür (Avaroğlu & Vurgun, 2018; Şanlı & Pınar, 2017; Kiriş, 2009; Topçu, 2017; Er-Tuna & Gültekin, 2013; Yeşilyurt, 2012; Çalışkan, 2011; Çolak & Demircioğlu, 2010; Kılıç, 2010; Safran, 2002; Dilek, 2001). Adı geçen araştırmacıların çalışmalarının ortak sonuçları ülkemizde tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, öğretmenlerinin, ders kitaplarının, ortaokul ve lise öğrencilerinin soru tarzlarının genel olarak kavrama düzeyinde olduğudur. Araştırmalarda kavrama düzeyinde soru oranının idealde ne kadar olması gerektiğine dair bir bilgi mevcut değildir. Fakat Palek'in (2015), temel kavramlar ile yöntemsel kavramlar arasında sıkı ilişki olduğu, en yüksek seviyede tartışma yapabilen öğrencilerin temel kavramlar bilgisine sahip olan öğrenciler olduğu fikri bu tür soruların göz ardı edilmeyecek kadar önemli olduğunu düşündürtmektedir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının tarihsel sorgulama becerilerine dönük % 37,45 oranında soru yazmaları diğer çalışmalarda çok sık rastlanmayan bir sonuç olarak görülmüştür. Bu sayısal değer çok yüksek olmasa da diğer çalışmalarla kıyaslandığında araştırmanın amacına önemli bir oranda ulaştığının kanıtı olarak değerlendirilebilir. Bu soru türlerinin tarihsel kanıtların kaynağını sorgulayan, kanıtları betimsel olarak tanımlayan, kanıtları birbiriyle ilişkili olarak sorgulayan, kanıtların geçerliğini ve güvenirliğini sorgulayan, kanıtlardaki durum veya olayı duyuşsal olarak değerlendiren ve aynı zamanda kanıtlardaki durum ve olaya geçmişteki insanların bakış açısıyla bakmaya yönelten tarihsel empati yaptıran sorular olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar diğer araştırmalardan farklı olarak öğretmen adaylarının tarihsel düş gücünü harekete geçiren ve duyguların da işe koşulduğu bir yaklaşımla tarihsel kaynakları sorgulamaya dayalı sorular sorabildiklerini göstermiştir. Nitekim Yapıcı (2006, s.206) da "kaynakların sorgulanması[nı] katı bir sistematik mantıkla değil; imgelem ve mantıksal süreçlerin dengede olduğu bütünsel bir yaklaşımla" ele alınmasının tarihsel düşünmeye yardımcı olacağını ileri sürmüştür. Dolayısıyla bu araştırma sorgulayıcı bir tarih öğretimi anlayışı ve kanıtlara dayalı bir tarih öğretimiyle eğitim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel sorgulama becerilerinin geliştirilebileceğini göstermiştir. Kılınç ve Çalışkan tarafından (2015) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma davranışlarının değerlendirildiği bir araştırma sonucunda, öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular sorduğu ortaya konulmuştur. Araştırmacılar diğer çalışmalardan farklılık gösteren bu olumlu sonucu; yeni programda konuların ilgi çekici olarak sunulmasına, öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışını benimsemesine, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanmasına, öğretmen kılavuz kitabının öğretmenler tarafından etkin kullanılmasına, kılavuzun güçlü rehberliğine ve teknolojinin gelişimiyle öğretmen ve öğrencilerin çeşitli kaynaklara erişiminin artmasıyla ilişkilendirmişlerdir. Aynı çalışmada araştırmacılar bu olumlu tabloya karşı öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici nitelikte soruları sınırlı sayıda, problem çözme becerisini geliştirici nitelikte soruları çok az, öğrencileri işbirliği grup çalışmalarına teşvik edecek türde soruları ise hiç sormadıklarını belirlemişlerdir. Arseven, Dervişoğlu ve Arseven (2015) tarafından yapılan benzer bir araştırmada tarih öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yeterince gelişmediği görülmüştür.

Yapıcı'nın (2006) İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye'de izlediği tarih dersi örneklerini analiz eden yüksek lisans tezinde, tarih öğretmenlerinin temel kavramlara yönelik sorularının İngiltere'de % 28,5, Fransa'da % 52,8, İsviçre'de % 41,6 oranında olduğu fakat yöntemsel kavramlara yönelik sorularının İngiltere'de % 71,5, Fransa'da % 47,2, İsviçre'de % 58,3 oranında olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de

yapılan uygulama eylem araştırmasıyla yürütüldüğü için çalışmada yüzdelik olarak ifade edilmemiştir. Temel ve yöntemsel kavramlar arasında soru oranının İsviçre ve Fransa arasında daha dengeli dağılım gösterdiği, İngiltere örneğinde ise tarih yöntemine yönelik sorgulayıcı ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirici daha fazla sorunun bulunduğu tespit edilmiştir. Yapıcı (2006) İngiltere'deki bu durumu yöntem olarak tarihe fazlasıyla önem veren bir tarih öğretimi anlayışıyla ilişkilendirmiştir. Benzer bir çalışma ile İngiltere, Amerika ve Türkiye ders kitaplarını II. Dünya Savaşı örneklemi üzerinden analiz eden Aktın (2011), ilgili kitapların soru örnekleri açısından karşılaştırdığında özellikle İngiltere'nin ders kitaplarında diğer ülkelere göre tarihsel kaynakları sorgulamaya yönelik % 47,7 oranında soru türüne yer verildiğini ortaya koymuştur. Yapıcı (2006) ve Aktın'ın (2011) çalışması kanıtlara dayalı sorgulayıcı bir tarih öğretim anlayışını benimseyen İngiltere'nin bu yaklaşımının tarih öğretmenlerinin eğitim anlayışına ve ders kitaplarının içeriğine yansıdığını göstermiştir. Nitekim bu araştırma sonuçları kanıtlara dayalı sorgulayıcı bir tarih öğretimi anlayışıyla öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sorgulayıcı tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini göstermiştir.

Araştırma sonuçları öğretmen adaylarına tarihsel sorgulama becerilerinin geliştirilmesi için tarihsel kaynaklarla ders işleme ve bu kaynaklara yönelik soru oluşturma konularında eğitim verilmesinin önemli ve gerekli olduğunu düşündürtmüştür. Çünkü bir eğitim sisteminde yapılan yeniliklerin uygulaması ancak öğretmen eğitimiyle gerçekleşebilir. Colis, Reyes ve Garcia (2016) bu durumu öğretmenlerin sadece öğretme değerine ve potansiyeline olan duyarlılığına değil, aynı zamanda bu tür bir öğrenci eğitimini oluşturabilecek koşulları dikkatli bir şekilde planlama, düşünme, öğretme ve değerlendirme uygulamalarını tasarlamalarında merkezi bir rol üstlenmelerine bağlamıştır. Dolayısıyla tarihsel sorgulama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğretmene yardımcı olacak ders kitapları ve diğer eğitim materyallerinin tarihsel kaynaklarla donatılması ve bu kaynaklara yönelik doğru soruların hazırlanması önemlidir. Öğretmenin parça bütün ilişkisi içerisinde ünitelere yönelik nitelikli temel sorular sorması ile ilgili temel sorunu fark eden ve bu sorunu önemseyen Caron (2005), da çalışmasında tarih öğretmenlerinin derste kullanabilecekleri ünitelere özgü örnek merkezi sorular geliştirmiştir. Bu bağlamda hizmet içi eğitimlerle öğretmenler, ders kitabı yazarları ve eğitim materyalleri hazırlayanlar tarihsel sorgulamaya dayalı tarihsel düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik uygulamalı çalışmalarla bilinçlendirilmelidirler. Bilişim teknolojileriyle en üst düzeyde bu ağın içerisine zengin tarihsel kaynaklar eklenmeli ve bunlar öğretmen ve öğrencilerin erişimine sunulmalıdır. Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenliği lisans programlarında kanıtlara dayalı tarih öğretimi ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirici uygulamalı derslere ağırlık verilmelidir.

Kaynakça

Aktın, K. (2011). Türkiye, İngiltere ve ABD sosyal bilgiler/tarih ders kitaplarında yapılandırmacı yaklaşım, II. Dünya Savaşı örneği. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.

Arseven, A., Dervişoğlu, M. F., & Arseven, İ. (2015). Tarih öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science, 3*(32), 171-185.

Ashby, R. (2004). *Developing a concept of historical evidence: Students' ideas about testing singular factual claims.* Retrieved from http://www.heirnet.org/2004conference/papers/Ashby.doc.

Avaroğulları, A. K., & Vurgun, A. (2018).Tarih öğretmenleri, tarih öğretmen adayları ve lise öğrencileri tarafından yazılan tarih sorularının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1),135-142.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education.

Caron, E. J. (2005). What leads to the fall of a great empire? Using central questions to design ıssues-based history units. *The Social Studies, 96*(2), 51-60.

Colis, M. V. C., Reyes, W. M., & Garcia, E. B. (2016). Teaching Historical Thinking Skills Through "Reading Like A Historian" Method. *The Normal Lights, 10*(1), 56-77.

Cooper, H., & Dilek, D. (2004). Children's thinking in history: analysis of a history lesson taught to 11 year olds at Ihsan Sungu School, Istanbul. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research (IJHLTR), 4*(2). Retrieved from http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/93/2/Cooper_dielek.pdf.

Copeland, T. (1998). Constructing History: all our yesterdays in *Teaching The Prımary Curriculum For Constructıve Learning.* (Ed: M. Littledyke & L.Huxford). London: David Fulton.

Cotton, K. (1988). Classroom questioning. *School improvement research series, 5*, 1-22.

Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 120-132

Çolak, K., & Demircioğlu, İ. H. (2010). Tarih dersi sınav sorularının Bloom taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması. *Milli Eğitim Dergisi, 187* (3), 160-170.

Dilek, D. (2001). İlköğretimde tarih konularının öğretiminde kullanılan tekniklere göre öğretmen tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1*(2), 323-336.

Drake, F. D., & Brown, S. D. (2003); A systematic approach to improve students Historical Thinking. *The History Teacher, 36*(4), 465-589.

Er-Tuna, Y., & Gültekin, F. (2013). Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin tarihsel materyallere ilişkin soru sorma becerilerinin belirlenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi, 2*(1), 30-61.

Işık, H. (2011). Ortaöğretim tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinlik temelli ders işlemenin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi.*Turkish Studies Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6*(1),1287-1301.

Kaya, Y. (2013). Postmodernist tarih yaklaşımı: Postmodernizmin tarih eğitimi için doğurguları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(34), 197-209.

Kılıç, D. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularıyla ilgili soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* İstanbul.

Kılınç, G., & Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma davranışlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(USBES Özel Sayısı I), 265-286.

Kiriş, A. (2009). Tarih Derslerinde ölçme ve değerlendirme: 9. sınıf tarih dersi sınav sorularının bilişsel açıdan incelenmesi. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 1558-1581.

Kruse, W. J., (2008). *Using the history of science in science education : İnguiring about inguiring*. Retrieved from http://www.slideshare.net/jerridkruse/the-history-of-sciencein-science-education-inquiring-about-inquiry.

Lorence, J. J. (1981). *The critical analysis of documentary evidence: Basic skills in the history classrom.* Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED214813.pdf.

MEB (2011). *Ortaöğretim 11. sınıf Tarih dersi öğretim programı.* http://www.bilgiyoluyayincilik.com/mufredat/2015-2016_ogretim_donemi_11.sinif_inkilap_tarihi_mufredati.pdf sitesinden erişilmiştir.

MEB (2018). *Ortaöğretim Tarih dersi öğretim 9, 10 ve 11. sınıflar ortaöğretim programı.* http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344 sitesinden erişilmiştir.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (2. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Ed.), Ankara: Pegem.

Palek, D. (2015). 'What exactly is parliament?' Finding the place of substantive knowledge in history. *Teaching History,* 158, 18-25.

Safran, M. (2002). Ortaöğretim kurumlarında tarih öğretiminin yapı ve sorunlarına ilişkin bir araştırma. *Türk Yurdu, 22*(175), 73-79.

Sano, M. (2014). Critical thinking skills and teachers' questioning behavior. *Unpublished Master Thesis, Soka University,* Japan..

Savage, L. B. (1998). Eliciting critical thinking skills through questioning. *Clearing House, 71*(5), 291-293.

Şanlı, C., & Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online, 16*(3), 949-959.

Topçu, E. (2017). TEOG Tarih Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(9), 321-335.

Wilen, W., & Clegg, A. (1986). Effective questions and questioning: A research review. *Theory and Research in Social Education, 14*(2), 153-161.

Yapıcı, G. (2006). Dört kültürde tarih öğretimi yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye örnekleri. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yeşil, R. (2010). Tarih eğitiminde soru sorma temelli öğrenme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 11*(2), s.119-137.

Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınama durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 519-530.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TARİH ÖĞRETMEN ADAYLARININ DARBE KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Dr. Öğr. Üyesi Yücel Atila ŞEHİRLİ

Trakya Üniversitesi,Türkiye

Özet

Darbe kavramı ile ilgili ülkemizde yapılmış çalışmalar azdır. Darbenin amacı; "hükümetin görev ve yetkilerini elinden alarak ülkenin siyasi kontrolünü zorla, gerekirse silah kullanarak ele geçirmektir". Ülkedeki tüm hak ve özgürlükler darbeyi düzenleyenler tarafından yok edilir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulduğundan bu yana belirli aralıklarla darbelere maruz kalmış bir ülkedir.

Bu araştırmanın amacı; tarih bölümü 4. sınıf öğrencilerinin "darbe" kavramına ilişkin algılarının ne yönde olduğunu metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Araştırmanın evrenini Trakya, Kırklareli ve Namık Kemal Üniversiteleri'nin Edebiyat Fakülteleri'nin Tarih Bölümü 4. sınıflarında öğrenim gören, örneklemini ise bu fakültelerin Pedagojik Formasyon Sertifika Programı'nda 2017-2018 öğretim yılında öğrenim gören ve rastgele seçilen 128 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın yöntemi; nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanan betimsel bir alan araştırmasıdır. Öğretmen adaylarının "darbe" kavramlarını hangi metaforlar aracılığıyla algılamakta olduğu ve aralarında cinsiyet, yaş, sınıf, bölüm gibi bazı demografik özelliklerine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak "yarı-yapılandırılmış anket formu" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan form, demografik değişkenler ile katılımcıların "Darbe … gibidir, çünkü…" cümlesini tamamlamaları istenen bölümden oluşmaktadır. Toplanan verilerin işlenmesinde metaforik içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada veriler öncelikle frekans ve yüzde tabloları halinde özetlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Darbe, demokrasi, metafor, öğretmen adayları.

METAPHORICAL PERCEPTIONS OF HISTORY TEACHING TEACHER CANDIDATES ABOUT THE CONCEPT OF COUP

Abstract

The number of the studies made about the coup in Turkey is low. The aim of the coup is "capturing the political control of the country forcibly if necessary by using weapons by dispossessing the duties and authorities of the government". All rights and freedoms in the country are destroyed by the ones organizing the coup. Turkey is a country which has been exposed to coups at certain intervals since it was founded.

The aim of the study is to determine the perceptions of 4th grade history department students about the concept of "coup" via metaphors. The population of the study includes 4th grade students of the History Departments, Faculties of Arts of Trakya, Kırklareli, and Namık Kemal Universities. The sample of the study consists of 128 randomly chosen 2017-2018 academic year Pedagogical Formation Certificate Program students of these faculties.

The study is qualitative and descriptive field research. In accordance with this purpose, it has been investigated that via which metaphors the teacher candidates in question perceive "coup" concept, and if there are differences between them according to demographic features such as gender, age, class, and department.

Semi-structured questionnaire form" has been used as data collection tool. The form is "coup is like… because…The data obtained from the study has been gained from the written explanations of the students about "coup" concept. Metaphorical content analysis techniques have been used for data process. The data initially has been summarized as frequency and percentage tables. The relations between the "coup" concept and if these perceptions vary or not according to demographical features have been analyzed.

Keywords: Coup, democracy, metaphor, teacher candidates.

Giriş

Metafor kelime olarak, Grekçe "Metapherein" kelimesinden türetilmiş olup, Meta (değiştirmek) ve pherein (taşımak) kelimelerinin birleşmesiyle oluşturulmuştur (Levine, 2005: 172). Metafor günümüzde, daha ziyade; *"söylemi süslemeye yönelik bir söz sanatı"* olarak bilinmekle birlikte, Metafor kullanımı genel olarak; *"dünyayı kavrayışımıza yardım eden bir düşünme ve görme biçimi"* anlamına gelmektedir. Bilimsel araştırmalar göstermiştir ki metaforik düşünme biçimi, dil ve bilim üzerinde olduğu kadar, insanın günlük yaşamında kendini ifade edişi üzerinde de biçimlendirici bir etki yapmaktadır (Morgan, 1998: 14).

Metafor Nedir?

Öğretimin iki temel prensibi bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta gitmektir. Metaforlar bunu gerçekleştirirken soyut prensipleri açıklamak için somut örneklerden yararlanırlar. Metaforlar, bilinen, görülen ya da fiziksel gerçeklik, bilinmeyen, görülemeyen ya da ruhsal gerçekliği tanımlamaya yardımcı olmak için kullanılırlar. İnsanlar, algılama ve kelime hazineleri sınırlı olduğundan, bir kavramı anlayabilmek için, başka kavramlarla kıyaslamalar yapmak zorunda kalmaktadır (Clarken, 1997: 4). Bu sebeple Aristo döneminden beri daha ziyade romansal ve şiirsel anlatımda farklı şekillerde metafor kullanımı söz konusu olurken, 1980'li yıllarda, Lacoff ve Johnson'un "Metaphors we live by" isimli çalışmalarında geliştirdikleri *"zihinsel metafor teorisi"* olarak isimlendirilen bir teoriyle metaforun önemi anlaşılmıştır. Lacoff ve Johnson'un ileri sürdükleri bu teoriye göre; "Kavram sistemimiz büyük ölçüde metaforikse, o zaman düşünme tarzımız, tecrübe ettiğimiz her olgu ve günlük olarak yaptığımız her şey bir bakıma metaforiktir" (Lakoff ve Johnson, 1980). Metaforlar; *"insanların gerçeğe ve dünyaya ilişkin düşüncelerini şekillendiren temel zihinsel modellerden biridir"*. Dolayısıyla metaforlar; *"soyut veya karmaşık olan olguları, daha somut veya tecrübe edilen olgularla karşılaştırarak, bu sayede bilinmeyen olgulara ilişkin anlayış geliştirmeye imkân sağlarlar"* (Ocak ve Gündüz, 2006).

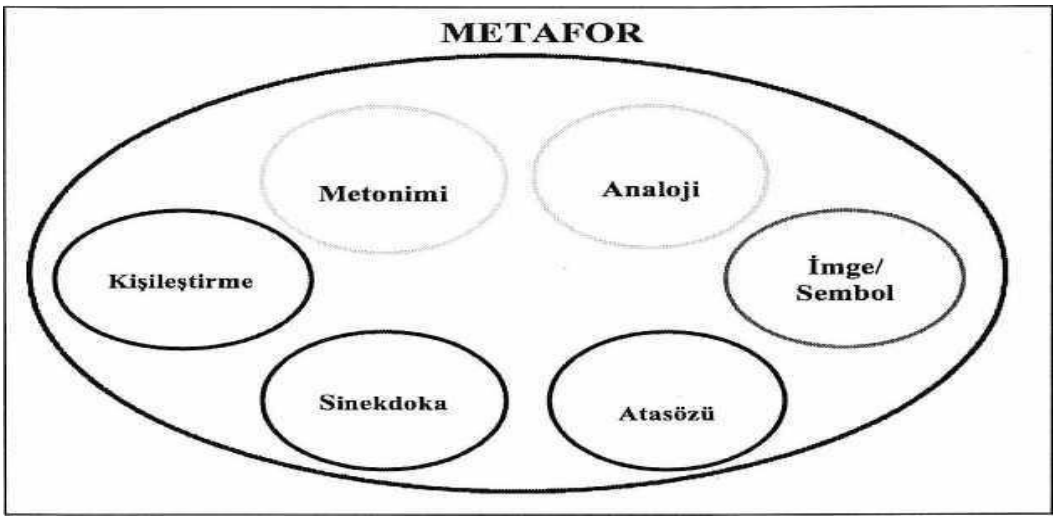
Yob'a göre metafor; *"bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullanılabileceği güçlü bir zihinsel araçtır"* (Yob, 2003: 130). Bu özelliğinden dolayı metaforlar öğrencilerin özellikle zor kavram ve terimleri daha net bir şekilde anlamalarına yardımcı olarak soyut kavramların zihinde somutlaştırılması ve görselleştirilmesini sağlamakta ve böylece öğrenilen bilgilerin akılda daha uzun süre kalmasını ve daha kolay hatırlanmasını sağlayarak öğrenme motivasyonunu artırmaktadır. Metaforlar eğitim yönetiminde müfredat geliştirme ve planlamada; öğretim alanında öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşünceyi geliştirmede, öğretmen eğitiminde ise öğretim uygulamalarını yönlendirmede ve öğretmenlerin modern eğitim anlayışlarındaki yerlerini belirlemede bir araç konumundadır (Arslan ve Bayrakçı, 2006: 100-106). Metaforlar yaratıcıdır; çünkü zihnimizi benzerliklerin, ilişkilerin ve görüşlerin ötesine, kendi yeniden yarattıkları benzerliklere, ilişkilere ve görüşlere yönlendirmektedir. Metaforlar, keşiftir; çünkü kavramın daha önce taşıyamayacağı bir anlam boyutu keşfedilir ve bu şekilde kavramın ve düşüncenin anlam ufku genişlemektedir (Demir, 2010: 12, Akt. Ergin ve Beyoğlu, 2017).

Son yıllarda, dünyada olduğu gibi ülkemizde de metaforların belli başlı sosyal ortamlardaki faaliyetlere nasıl rehber olduğu, inançları, tutumları ve değerleri nasıl şekillendirdiği, örgütsel süreçleri nasıl gösterdiği ve örgütsel yaşamın oluşturulmasında nasıl vurgulandığına yönelik olarak ilginin

arttığı görülmektedir (Çelikten, 2006: 270). Bu ilgi hayatın her alanında olduğu gibi eğitim ve öğretim alanında da kendisini göstermektedir.

Metafora Benzeyen Diğer Kavramlar Nelerdir?

Metafordan ayrı ele alınan fakat aslında üst kavram olan metaforun bir kısmını yansıtan "**kişileştirme, metonimi, sembol, analoji, atasözü, sinekdoka"** gibi kavramlar da bulunmaktadır. Bu kavramlar metaforun genel tanımına uymakta fakat kendilerine has ayrı anlamlar barındırmaktadırlar.



Şekil 1.Metafor Evreni

Analoji

Yeni bilgilerin anlaşılmasında kullanılan betimlemelerdir. Bir başka deyişle analojiler, uzun bellekte yer alan ve çok iyi bilinen bilgilerin yeni öğrenilecek bilgilerin yakalanmasında kullanılmaktadır (Lawson, 1993).

Metonimi

Eski Yunanca meta (değiştirmek), onoma (ad) kelimelerinden türemiş ve bir şeyin adının o şeyle ilgili bir başka şeyin yerini almak için aktarılması halini gösterir. Metonimi bir kavramın ilgili veya bağlantılı olduğu başka bir kavram vasıtasıyla anlatılmasıdır (Erdem, 2003).

Sinekdoka

Sinekdoka'ya metoniminin bir alt kategorisi demek mümkündür. Metonimi de Sinekdoka da Mecaz-ı mürselin bir parçasıdır. Fakat Sinekdoka metonimiden ayrı olarak "bütün yerine parçanın anılması" ve "parça yerine bütünün anılması" formülü ile özetlenen parça bütün ilişkisidir (Aksan, 1978: 131). Örneğin; *"Ben ekmeğimin peşindeyim"* cümlesinde "ekmek" kelimesi ile evini geçindireceği para kastedilmektedir.

Kişileştirme (teşhis),

İnsan olmayan varlıkları insan gibi algılayarak, insana özgü nitelikleri o varlıklara benzeterek, söz söyleme sanatıdır (www.edebiyatfakultesi.com).

Atasözü

Kısa ve kalıplaşmış özsözler biçiminde rastladığımız atasözleri, daha önceki kuşakların yargılarını ve gözlemlerini genellikle dilsel bir imge şeklinde, bizlere yaşamımızda yol gösterici birer kural olarak sunarlar (Sağlam, 2001).

İmge/Sembol

Bir nesneyi doğrudan doğruya yeniden tanıtmak için göz önüne seren şey, duyu organlarıyla algılanmış olan bir şeyin somut ya da düşüncel kopyası olarak tanımlanabilir (Türk Dil Kurumu, 2006, Akt. Özelmacı, 2017: 23-30).

Eğitim ve Metafor

Shuell (1990); *"Eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir"* diyerek metaforun gücünü vurgulamaktadır. Bir resim sadece statik bir imge sunarken, bir metafor bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunar. Kullanılan metaforlar bireyin düşünce şeklini oluşturur. Bireyin özel bir durumda neler gördüğünü, bir olayı yorumlama şeklini, olası çözüm yollarını ve ne şekilde davranacağını belirler. Metaforik dil ve düşünce üzerine yaptığı çalışmalardan yola çıkan Gibbs (1999: 30), öğrenciler ve metaforla ilgilenen diğer araştırmacılar tarafından metafor araştırmasının en iyi şekilde nasıl yapılacağını sorgulamaktadır (Akyol, 2017:74).

Tarih dersinin öğretiminde de öğrencilerin metafor oluşturdukları görülmektedir (Güven ve Güven, 2009). Tarih dersi kavramlar konusunda oldukça zengin bir derstir. Bu durumda Tarih dersinde öğrencilerin birçok metafor oluşturabileceği anlamına gelmektedir. Özellikle birçok soyut kavramı öğretmeye çalıştığımız bu derste kavramların öğretimi ve öğrenilen kavramların kalıcılığının sağlanması oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının "darbe" kavramını daha önceki öğretim programlarında verildiği gibi doğru olarak öğrenip öğrenmedikleri ve bu kavrama ilişkin metaforlar oluşturup oluşturamadıkları anlaşılacaktır (Şehirli, 2017: 349-364).

Metaforların Öğrencilere Sağladığı Faydalar

Metaforlar, öğrencilerin temel kavramlar, modeller ve konular hakkındaki farkındalıklarını arttırmaya yardımcı olarak eğitimde yararlı bir işlev görürler (Cortazzi ve Jin, 1999: 150). Cameron, metaforun gelişim veya öğrenmeye nasıl katkıda bulunduğunu sorgulamaktadır (Cameron, 2003: 36-38).

Thomas (2006: 115-116) yaptığı araştırma sonucunda, metaforun değerini öğrencileri üst bilişsel düşünmeye, gelişme ve iyileştirmeye çekmek için bir araç olarak gösteren aşağıdaki noktaları önermektedir:

-Öğrenciler metaforu anlayabilir ve eğitim-öğretim konusundaki görüşlerini ve öğrenci olarak rollerini metafor kullanarak tanımlayabilirler.

-Öğrencilerin öğrenme kavramını, öğrenci olarak rollerini ve/veya öğrenme sürecini kavramsallaştırmak için metafor kullanması üst- bilişsel bir deneyimdir.

-Yapılandırmacılık ile tutarlı bir eğitim-öğretim anlayışı metafor kullanarak öğrencilere iletilebilir.

-Öğrencilerin öğrenme kavramındaki, öğrenci olarak rollerindeki ve/ veya öğrenme süreçlerindeki değişim metafor kullanarak bir dereceye kadar izlenebilir (Akyol, 2017: 80-81).

Metaforların Öğretmenlere Sağladığı Faydalar

Öğretmenlerin sınıf uygulamaları için kendi metaforlarının ortaya çıkarılması ve tartışılması, metaforları ile uygulamalarının nasıl geliştiğine ilişkin düşünceleri, mesleki uygulama ve özeleştiri ile ilgili farkındalıklarını arttırmak için profesyonel gelişim süreçlerinde doğrudan pedagojik bir işleve sahiptir. Bir öğretmenin kişisel veya mesleki benlik imgesi, sadece ideal bir amaç ya da uygulamanın bir yansıması değil, uygulamayı belirli yönlerde şekillendiren baskın bir çerçevedir (Cortazzi ve Jin, 1999: 155). Öğretmen yetiştirmeyle ilgilenen bazı araştırmacılar, metaforların öğretmenlerin öğretimle ilgili temel inançlarının bilişsel ve duyuşsal ana fikrini temsil ettiğini göstermektedir. Öğretmenlerin metaforlarının incelenmesi onların bilişinin önemli yönlerini incelemek için verimli, dolaylı bir yol gibi görünmektedir. Öğretmenlerin nasıl plan yaptığı ya da karar verdiği veya deneyimlerini nasıl ifade ettikleri buna örnek verilebilir (Munby, 1986'dan aktaran Cortazzi ve Jin, 1999: 155).

Metaforlar öğretmen adaylarının, öğretmen eğitimi sırasında belli olgulara ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri açığa çıkarmada, anlamada ve değiştirmede güçlü bir "pedagojik araç" olarak kullanabilir. Öğretmen adaylarının "öğretmenlik meslek bilgisi" alanıyla ilgili derslerde eğitimle ilgili öğrenci, öğretmen, bilgi, okul vb. gibi farklı kavram ve olgulara ilişkin metafor üretmeleri ve bunları paylaşmaları istenebilir. Öğretmen adayları, kendileri ve arkadaşlarının metafor imgelerini analiz ettikten ve bu imgelerin sundukları alternatif kavramsallaştırmaların farkına vardıktan sonra, onlara bu kavram ve olgulara yeni bakış açıları getiren metafor imgeleri tanıtılabilir. Bu yolla öğretmen adaylarının belli eğitimsel olgulara yönelik kendi zihinlerinde oluşturdukları şemaları anlamaları ve gerektiğinde bunları yeniden yapılandırmaları sağlanabilir (Saban, 2008).

Perry ve Cooper (2001), öğretmen eğitimcilerindeki değişimi yansıtması açısından metaforların iyi aynalar olduğunu vurguladıkları çalışmalarında, yansıtma için eğitici bir araç olarak metafor kullanımını incelemiştir.

Cortazzi ve Jin (1999:160-161), Low (1988) ve Ortony vd. (1979) tarafından yapılan çalışmalara da işaret ederek, "Öğretmenler neden metafor kullanır?" sorusuna ilişkin olarak, öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı metafor kullandığını açıklamaktadır (Akyol, 2017:81-83).

Metaforların Araştırmacılara Sağladığı Faydalar

Metaforlar bir işin içyüzünü görmeyi sağlar. Metaforların güçlü yönleri olduğu gibi zayıf yönleri de vardır. Metaforlar yeni tarzda görmeye, düşünmeye ve davranmaya özendirir. İçgörü ufkunu genişletir ve yeni olasılıkların önünü açar. Metaforlar yeni metaforlara yol açarak, rekabet halinde ve tamamlayıcı bir kavrayış mozaiği yaratır (Morgan, 1998: 392-397). Kültürlerarası öğrenme bağlamında metaforlarla sıklıkla karşılaşıldığı için metafor kullanımını incelemek, iletişimde ve öğrenmede farklı kültürel yönelimleri açığa çıkarabilir (Cortazzi ve Jin, 1999:150). Metaforlar çalışılan bir konu, olgu, olay ve durum hakkında çok sağlam, zengin bir resim sunar, görsel bir imaj sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 242). Metaforu bir araştırma aracı olarak kullanmak, çoğunlukla katılımcılardan dilbilimsel metaforlar toplamak, metaforları sözlüksel bağlantılarla gruplara ayırmak ve gruplara kavramsal metafor etiketleri vermek oldukça popüler hale gelmiştir. Kavramsal metafor etiketleri, araştırmacı tarafından veride bulunan bilgiye uyacak şekilde de seçilebilir (Cameron, 2003:240, Akt. Akyol, 2017:83-84).

Darbe Kavramının Tanımları

"*Vuruş, çarpma*" anlamına gelen darbe kelimesi Arapça'dan türetilmiş olup TDK'daki tanımı şöyledir: "*Bir ülkede baskı kurarak, zor kullanarak veya demokratik yollardan yararlanarak hükûmeti istifa ettirme veya rejimi değiştirecek biçimde yönetimi devirme işi.*" (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=DARBE)

Darbenin en belirgin özelliği aniden gerçekleşmesi ve hükümeti illegal bir şekilde ele geçirip devirmeyi hedeflemesidir. Genelde devlet içerisindeki küçük bir grup tarafından planlanır. Darbe eğer yönetim gerçekten değişir ve her şey planlandığı gibi giderse başarılı olarak addedilir. Genelde darbelerin başarısız olduğu durumlarda sivil savaş çıkar.

Darbenin amacı hükümetin görev ve yetkilerini elinden alarak ülkenin politik kontrolünü ele geçirmektir. Tarihçi Edward Luttwak darbenin tanımını şöyle yapar: "*darbe devlet içindeki küçük fakat çok etkili ve kritik noktadaki bir grubun yönetimi ele geçirmesidir.*" Darbenin tanımlayıcı faktörü silahlı kuvvetler ya da milis güçlerdir.

Politik bilimci Samuel P. Huntington darbenin 3 türünün olduğunu belirtmiştir:

1- Kırıp geçen darbe: Kırıp geçen darbelerde asker reformcu rolü görür ve toplumu oligarşiden radikal pretoryanizme (radikal askeri yönetim) taşır. Oligarşik pretoryanizmde baskın sosyal güç*; "toprak sahipleri, din adamları ve kılıç tutanlar"* dır. Bu toplumlarda orta sınıf önemli bir sosyal ve politik sınıftır. Huntington Türkiye'deki 1980 darbesini de bu kırıp geçen darbeler arasında görür.

2- Arabulucu darbe: Bu tür darbelerde toplum radikal pretoryanizm aşamasındadır yani bu şu demek; pretoryan toplum politik katılımın ortalarındadır. Orta sınıf askeri yönetim politikanın içinde aktif şekilde rol alır. Peru'daki 1962 darbesi bu türe örnek gösterilir.

3- Veto darbesi: Veto darbesi ordunun insanların kendilerini yönetmelerini veto etmesi durumudur. Bu veto alt sınıfların politik katılımlarını engeller. Bu türden darbelerde asker statükonun koruyucusu olarak rol alır. 1960 Türkiye darbesi bu türe örnek gösterilir.

Pek çok darbe yönetimi ele geçirmede başarılı olsa bile toplumun belirli kesimleri ya da uluslararası topluluk tarafından tepki görür. Bu tepki bazen ordunun belirli bir bölümünü tekrar ele geçirmeye çalışmak, yeni kurulan rejimi uluslararası camiada yalnız ve izole bırakmak ya da askeri müdahale şeklinde olur. Bazen bu tepki sivil direnişe döner ve iç savaş çıkar (http://www.beyaztarih.com/makale/isyandan-darbeye-askeri-mudahaleler-icin-kullanilan-kavramlar).

Devrim Nedir?

Devrim kelimesi TDK'da şöyle tanımlanmıştır: "*Belli bir alanda hızlı, köklü ve nitelikli değişiklik, ihtilal.*" Darbe: "baskı ve zor" ile yönetimi değiştirme iken, devrim "nitelikli ve köklü" değişikliktir. (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=DEVRİM) Devrim ani olmayabilir. Uzun bir süreç sonrası gerçekleşebilir. Darbede olduğu gibi sadece devletin içindeki küçük bir grup değil, toplumun büyük kesimleri tarafından gerçekleştirilebilir.

Askerî müdâhaleler için modern dönemlerde "*devrim*" kavramı da kullanılmaktadır. 1960'lardan itibaren özellikle de sol görüşlüler tarafından kullanılmaya başlanılan devrim, Sosyoloji Sözlüğü'nde

"*isyan*" kelimesiyle eş anlamlı olarak geçmektedir. En son olarak *"15 Temmuz Darbe Teşebbüsü"* sırasında telaffuz edilen "*kalkışma*" ise askerî isyan anlamında kullanılmaktadır (http://www.beyaztarih.com/makale/isyandan-darbeye-askeri-mudahaleler-icin-kullanilan-kavramlar).

15 Temmuz darbe girişimiyle birlikte genç kuşak, Türk Dil Kurumu'nun (TDK) internet sitesindeki sözlükte, *"darbe, cunta ve kalkışma"*nın anlamını aradığı ortaya çıkmıştır. Bir gazetenin haberine göre; *"Başbakan Binali Yıldırım'ın,* ***"Bu bir kalkışmadır"*** *sözlerinin ardından 6 bin 789 kişi "darbe", 7 bin 656 kişi "kalkışma"nın ne anlama geldiğine baktı. 1035 kişi de "cunta" kelimesini aradı. TDK yetkilileri, "Rakamlar darbenin başladığı saat ve 19 Temmuz mesai bitimine kadar olan süreyi kapsıyor. Darbe ve kalkışma arasındaki farkı merak etmiş olabilirler" dedi"* (21.07.2016 tarihli Habertürk Gazetesi) http://www.haberturk.com/gundem/haber/1269578-gencler-darbe-cunta-ve-kalkismanin-anlamini-aradi).

Darbe ile Devrim Arasındaki Farklar Nelerdir?

Darbe ile devrim arasındaki fark özetlenecek olursa;

1- Darbe ani olur. Devrim uzun bir süreç sonrası gerçekleşebilir.

2- Darbe genelde devlet içinde önemli noktalarda görev yapan küçük bir kesim tarafından yapılır. Devrim ise devlet görevlisi olmayan, dışarıdan, büyük ya da küçük topluluklar tarafından gerçekleştirilebilir.

3- Darbe silahlı ya da milis güçler olmadan gerçekleşmez. Devrim silahlı olabileceği gibi bazı durumlarda halkın desteği yeterlidir.

4- Darbe genelde içerden bir iştir ve çok fazla kan dökülmeden sinsice ve sessizce gerçekleşir. Devrimde ise çok fazla kan dökülebilir ve açıktan olur.

5- Devrim toplumda çok daha geniş ve yenilikçi politik bir değişiklik meydana getirir.

6- Darbe devlet içindeki küçük bir grubun devlete savaş açması, devrim ise çok büyük toplulukların ve halkların devlete savaş açmasıdır (https://limenya.com/darbe-ile-devrim-arasindaki-fark/).

Türk Siyasi Tarihinde Darbeler ve Darbe Girişimleri

Türk Siyasi tarihinde darbeler kimi zaman dini, laikliği, hukuk devletin, sözde korumak adına yapılmıştır. Eski Türk Devletleri'nde ve Osmanlı Devleti'nde ordu ve sivil irade arasında tam bir ayrışmanın olmaması, ordunun sürekli siyasete karışmasına ve müdahale etmesine neden olmuştur. Örnek verilecek olunursa; Bab-ı Ali Baskı'nı Osmanlı Devleti'nde gerçekleşen Türk Siyasi Tarihi'ni derinden etkileyen askeri darbedir.

Türk siyasi tarihi askeri darbeleri Osmanlı Devleti'nden kötü bir miras olarak almış, demokrasi ilk olarak 27 Mayıs 1960 Askeri Darbesi'yle sekteye uğratılmıştır. Bu darbenin gerekçesi, on yıl süresince yönetimi elinde bulunduran Demokrat Parti Hükümeti'nin otoriter yönetimine son verip, iç ve dış politikadaki yanlış uygulamalarını değiştirmektir. Cemal Gürsel önderliğindeki Milli Birlik Komitesi yönetimi ele almıştır. Demokrasi bu darbeden on bir yıl sonra demokrasi 12 Mart 1971 tarihinde Süleyman Demirel Hükümeti'ne verilen Muhtıra ile bir kez daha sekteye uğratılmıştır. Bu askeri müdahalede yönetim ordu tarafından tamamen ele alınmamış, mevcut sivil irade istifa zorlanmış ve

ordu kendi isteği doğrultusunda bir hükümet kurdurmuştur. Türk demokrasi tarihine en büyük darbe ise 12 Eylül 1980 Askeri Müdahalesi olmuştur. Org. Kenan Evren yönetimindeki Milli Güvenlik Konseyi yönetime el koymuş, üç yıl süresince ülke yönetiminden sorumlu olmuştur. Ordu tarafından gerçekleştirilen üç müdahale de demokrasiye büyük zarar vermiştir (Demiriz, 2011).

Türk milleti için de 15 Temmuz 2016 gecesi yaşanan olaylar, Türk milletinin planlanan kötü olayları saatler içinde zafere çevirmesi ile son bulmuştur. Yaşanan başarısız darbe girişimi ve Türk milletinin darbe girişimi karşısında aldığı güçlü duruşun arkasında kuşkusuz ortak kültür, iletişim birliği yer almaktadır.

Türkiye'nin yakın tarihinde demokrasi kavramı ve demokratik yaşamla ilgili birtakım sorunlar yaşadığı görülmektedir. Demokrasi, askeri müdahale dönemlerinde önemli yaralar almıştır. Sık aralıklarla gerçekleştirilen askeri müdahaleler sonucu; bireylerin düşünce özgürlüğü başta olmak üzere demokratik tüm haklarına darbeler vurulmuştur. İnsanların bu yöntemlerle sindirilmiş olması, Türkiye'de tam anlamıyla demokrasi kültürünün oluşamamasının en önemli nedeni olarak gösterilebilir (Köker, 2000: 227-230). Ancak Türkiye'de demokrasi kültürünün oluşmaması ya da gelişememesi 2016 yılında değişiklik göstermiştir. 15 Temmuz gecesi yapılmak istenen darbe, halkın milli birlik ve beraberlik ruhuyla tek vücut olarak hareket etmesi ile engellenmiştir. "Bu durum demokrasi bilincinin ve kültürünün Türk milleti için farklı bir seviyeye taşındığının en önemli kanıtı niteliğindedir (Takılı, 2017, s. 427-440).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; tarih bölümü 4. sınıf öğrencilerinin "darbe" kavramına ilişkin algılarının ne yönde olduğunu metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Öğrencilerin "darbe" kavramına ilişkin algılarının tespit edilmesi açısından bu kavramı neye benzettikleri, nasıl algıladıkları ve zihinlerinde oluşan imgelerin ortaya çıkarılmasında hangi metaforların kullanıldığı analiz edilmiş, cinsiyet, yaş ve anabilim dallarına göre aralarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü 4.sınıf öğrencilerinin **"darbe"** kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?

2. Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü 4. sınıf öğrencilerinin **"darbe"** kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların gerekçeleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, araştırmanın örneklemi, veri toplanması ve çözümlenmesi açıklanmaktadır. Araştırmanın yöntemi; nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanan betimsel bir alan araştırmasıdır. Öğretmen adaylarının "darbe" kavramlarını hangi metaforlar aracılığıyla algılamakta olduğu ve aralarında cinsiyet, yaş, sınıf, bölüm gibi bazı demografik özelliklerine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan form, cinsiyet, yaş gibi demografik değişkenler ve katılımcıların **"Darbe… gibidir, çünkü…" "Darbe… gibidir, çünkü…"** cümlelerinde tamamlamaları istenen iki ayrı bölümden

oluşmaktadır. Öğrencilerin forma yazdıkları cevaplar, bu araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Şurası unutulmamalıdır ki; anketler de bir veri toplama aracı olmasına karşılık geçerlik-güvenirlikleri hesaplama ile belirlenememektedir (Ergin, 1995). Toplanan verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma desenlerinden "olgubilim", verilerin değerlendirilmesinde ise metaforik içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olunan ama ayrıntılı bir anlayışa sahip olunamayan olgulara odaklanmaktadır. Bireylerin yaşadıkları ortamda karşılaştıkları olgularla ilgili olarak ne algıladıkları ve deneyimlerinin neler olduğu üzerinde durarak olguyla ilgili algısını ortaya koyma çalışmaktadır. Olgubilim, bireylerin tümüyle yabancı olmadığı aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini yaratmaktadır (McMillan & Schumacher, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Trakya, Kırklareli ve Namık Kemal Üniversiteleri'nin Edebiyat Fakülteleri'nin Tarih Bölümü 4. sınıflarında öğrenim gören, örneklemini ise bu fakültelerin Pedagojik Formasyon Sertifika Programı'nda 2017-2018 öğretim yılında öğrenim gören ve rastgele seçilen 128 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma Verilerinin Toplanması

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Pedagojik Formasyon Sertifika Programı'nda eğitim alan öğrencilerin "darbe" kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit ederek karşılaştırmak amacıyla, her bir öğretmen adayından **"Darbe… gibidir"** ve **"Darbe… gibidir çünkü…"** cümlelerini tamamlaması istenmiştir. Bu ibarenin yazılı olduğu boş bir form verilerek bir ders süresi zaman tanınmıştır. Öğretmen adaylarının sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak bu metaforun gerekçesini yazmaları istenmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma; 2017-2018 öğretim yılı ile, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Tarih bölümü 4. sınıf öğrencileri ile, 128 öğrenci ile, Araştırma "darbe" kavramlarına ilişkin metafor oluşturma becerisi ile sınırlıdır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının oluşturdukları darbe kavramına ilişkin metaforlar frekans ve yüzde dağılımlarıyla tablolar halinde karşılaştırılmıştır.

Tablo 1. Darbe Metaforik Analizi Frekans ve Yüzde Dağılımı

		f	%			f	%
1	ihanet	9	7,03	12	geriye gitmek	3	2,34
2	demokrasiye vurulan balta	8	6,25	13	belirsizlik	2	1,56
3	yumruk	8	6,25	14	demir	2	1,56
4	askeriyenin devlete el koyması	7	5,47	15	karmaşa	2	1,56
5	deprem	7	5,47	16	kış	2	1,56
6	yönetimi ele geçirmek	7	5,47	17	mızıkçılık yapmak	2	1,56
7	bozulan düzen	5	3,91	18	on beş temmuz	2	1,56
8	isyan	5	3,91	19	silgi	2	1,56
9	yıkım	5	3,91	20	yara	2	1,56
10	savaş	4	3,13	21	diğer	40	31,25
11	üzüntü	4	3,13	22	*Toplam*	128	100,00

Öğretmen adaylarının “darbe” kavramına ilişkin olarak frekansı 2 ve yukarı olmak üzere toplam 20 adet geçerli metafor üretmiş oldukları görülmektedir. Bunlardan en sıklıkla tekrarlanan, en yüksek frekansa sahip olan metaforlar; ihanet (f=9, %7,03), demokrasiye vurulan balta (f=8, %6,25), yumruk (f=8, %6,25), askeriyenin devlete el koyması (f=7, %5,47), deprem (f=7, %5,47), yönetimi ele geçirmek (f=7, %5,47), bozulan düzen (f=5, %3,91),isyan (f=5, % 3,91), yıkım (f=5, %3,91), savaş (f=4, %3,13), üzüntü (f=4, %3,13), geriye gitmek (f=3, %2,24), olmuştur. (Tablo 1) Dolayısıyla, darbe kavramına ilişkin öğretmen adayları tarafından belirli sayıda farklı metafor kullanıldığı ifade edilebilir. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının darbe kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar incelendiğinde genel olarak çok sert olumsuz algı içerisinde oldukları anlaşılmaktadır.

Darbe kavramına ilişkin olarak her biri sadece bir öğretmen adayı tarafından üretilen 40 metafor bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının darbe kavramına ilişkin üretmiş oldukları frekansı 1 olan bu metaforlar incelendiğinde genel olarak anlamlı algı içerisinde olmadıkları anlaşılmaktadır (Tablo 2)

Tablo 2. Darbe Metaforik Analizi Frekansı 1 olan Kodlar

		f	%				f	%
1	ağacın yapraklarının dökülmesi	1	0,78		22	kalp ameliyatı	1	0,78
2	ağaç	1	0,78		23	kentsel dönüşüm	1	0,78
3	araç	1	0,78		24	kılıç	1	0,78
4	aşk	1	0,78		25	kız istemede içilen kahve	1	0,78
5	balyoz	1	0,78		26	Kürşad'ın 40 çerisiyle Çin Sarayı'nı basması	1	0,78
6	başkaldırı	1	0,78		27	mevcut düzeni yıkmak	1	0,78
7	bilgisayardaki virüs	1	0,78		28	sahtekar usta	1	0,78
8	bilgisi az kişilerin yönetime gelmesi	1	0,78		29	silah	1	0,78
9	bir çocuğun oyuncaklarının alınması	1	0,78		30	son umut	1	0,78
10	çıkmaz sokak	1	0,78		31	şiddet	1	0,78
11	çöp kutusu	1	0,78		32	şirket	1	0,78
12	daha büyük sorunlar yaratır	1	0,78		33	tiyatro	1	0,78
13	dikenli tel	1	0,78		34	uçağın patlaması	1	0,78
14	fırtına	1	0,78		35	yeğen	1	0,78
15	film sahnesi	1	0,78		36	yemek	1	0,78
16	gölge oyunu	1	0,78		37	yeni bir düzen kurma	1	0,78
17	heyelan	1	0,78		38	yılanın sokması	1	0,78
18	hürriyete yapılan baskı	1	0,78		39	zehir	1	0,78
19	kabus	1	0,78		40	zorluk	1	0,78
20	kafesteki aslan	1	0,78		41		21	16,41
21	kafesteki kuş	1	0,78					

Darbe kavramıyla ilişkilendirilen metaforların ilişkilendirilme gerekçeleri hakkında "çünkü ..." soru kalıbıyla alınan açıklamaların frekans ve yüzde dağılımı incelendiğinde en sıklıkla tekrarlanan, en yüksek frekansa sahip olan gerekçeler; gerçekleştiğinde toplumu yıkar ve geriletir (f=34, % 26.56). Bunun devamında ise; sana verilmeyeni, hak etmediğini çalmaktır (f=10, % 7,81), askeriyenin silah zoruyla yönetime el koymasıdır (f=7, % 5,47), beklenmedik bir anda yaşanır (f=4, % 3,13), çok kötü bir olaydır (f=4, % 3,13), darbeler ülkeyi geriye götürür (f=3, % 2,34), halkın yönetime baş kaldırışıdır (f=3, % 2,34), kaos ortamı oluşturur (f=3, % 2,34), sıralanmaktadır. Adayların genel olarak çok sert olumsuz algı içerisinde oldukları anlaşılmaktadır (Tablo 3).

Tablo 3. Darbe Metaforlarının Gerekçeleri ve Frekans Dağılımı

		f	%
1	gerçekleştiğinde toplumu yıkar ve geriletir	34	26,56
2	sana verilmeyeni, hak etmediğini çalmaktır	10	7,81
3	askeriyenin silah zoruyla yönetime el koymasıdır	7	5,47
4	beklenmedik bir anda yaşanır	4	3,13
5	çok kötü bir olaydır	4	3,13
6	darbeler ülkeyi geriye götürür	3	2,34
7	halkın yönetime baş kaldırısıdır	3	2,34
8	kaos ortamı oluşturur	3	2,34
9	yaşadığım bir darbedir	2	1,56
10	yönetime karşı olanların yönetimi değiştirmek istemesidir	2	1,56
11	yönetime karşı yapılan bir harekettir	2	1,56
12	zor kullanarak yönetime el koyar	2	1,56
13	zorla istediğini yaptırabilirsin	2	1,56
14	Diğer	50	39,06
	Toplam	128	100

Darbe kavramıyla ilişkilendirilen metaforların ilişkilendirilme gerekçeleri hakkında "çünkü ..." soru kalıbıyla alınan açıklamaların 1 olan gerekçeler şunlardır:

15 Temmuz darbesi, -asker, siyasete karışmamalıdır, -askerlerin eğitimi, yönetimden çok uzaktır, -aşk gibi aniden gelir, ne olduğunu anlayamayız, -beğenmediği durumları yok edip yeni şekiller verir, -bir çocuğun olumlu düşüncelerinden vazgeçerek korkak yaşamasına benzer, -bir oyundur, -darbe sonrasında ne yaşanıp yaşanmayacağı bilinmezdir, -darbede özgürlük elden gider, -dayak gibi darbe de devlete psikolojik ve fiziksel zarar verir, -devletin huzuru bozulup darbe yapılırsa kabus gibi olur, -düzen ve devlet kötüye giderse son çare olarak gerçekleşir, -emek verdiği yemeğin tadındaki olumsuzluk, darbe gibidir, -figürler bellidir ama oynatanlar gözükmez, -geçmişte yapılanları ve gelecek planlarını tamamen siler, -gelecek Kürşad'lara örnek olacak bir olaydır, -gerçek dışı gibi bir

haldir, -her oyunun kuralları vardır ve darbe bunlara karşı çıkmaktır, -hileyi, yasal kılar, -içine ne karışmış belli değildir, -ilerlemek yerine geriye dönmektir, -kanayan yarayı yeni deri kapatır, darbe de hükümeti yeniler, -kişinin kalbi durmadan damarını açmak ve yenisini yerleştirmek gibidir, -kök sağlamsa hiçbir rüzgar yıkamaz fakat çürükse üflese yıkılır, -kötü olduğu bilinse de zorla yönetimi ele geçirmedir, -kurulu düzeni tamamen yok eder, -olumsuz olayları ortaya çıkaran kötü bir kavramdır, -otoriteden memnun olmayan bir grubun gerçekleştirmeye çalıştığı provokatif girişimlerdir, -özgür iradeyi engeller, kalkınmayı geciktirir, -patlama ile uçağın mekanizması işlevini kaybeder, -sadece kökleri sağlam ağaçlar zarar görmez, -seçilenlerin baskıyla ortadan kaldırılması gerilemeye yol açar, -sen iyiliğine çalıştığını sanarken o evinin çatısını başına yıkar, -silah ile gerçekleşir, -suçlu-suçsuz ayırt etmeden herkesin canını yakar, -şiddetle yapılır, herkese hitap etmez, -şirketi iflasa zorlayıp, yönetimi ele geçirip yeni düzeni oluşturur, -toplu halde baş kaldırı vardır, -tüm doğruları siler ve her şeye sıfırdan başlanır, -uysal görünse de kafesten çıktığında sahibini parçalayabilir, -var olan düzene hesap verip acı çektirerek yok edilir, -var olan güç karşısında güçlenme eylemi, bir darbedir, -var olan sistemi değiştirmeye çalışmaktır, -var olanı değiştirip yenisini getirmek istenir, -var olanı yıkarak yeniden yapı kurmaktır, -vurulan darbe sizi yere yıksa da öldürmez, -yeğen gelince pabucun dama atılır, -yılan, aslanı zehirleyip hakimiyeti ele geçirmek ister, -yollar kapanır ve insanlar evlerinde mahsur kalır, -zor kullanarak elde edilen diktatörlüktür.

Sonuç ve Tartışma

Demokratik bir ülkede halk yönetimde söz hakkına sahip olmakla birlikte evrensel olarak temel hak ve özgürlüklere sahiptir. Halkın iradesini tanımayan ve kendi hegemonyasını kurmak isteyen bir grup insanın bütün kanun, kuralları hiçe sayarak yaptığı ve yapmak istediği darbe yani yönetime el koyma hareketinin sonucu çoğunlukla olumsuz olarak nitelendirilmektedir.

Bu çalışma sonucunda darbe kavramına ilişkin öğretmen adayları tarafından "çok sayıda farklı metafor kullanıldığı" ifade edilebilir. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Tarih Bölümü 4. sınıf öğretmen adaylarının darbe kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar incelendiğinde genel olarak çok sert olumsuz algı içerisinde oldukları anlaşılmaktadır.

Yapılan bu çalışma sonucunda şu önerileri sunulabiliriz:

-Eğitimin bütün kademelerinde "insan hakları" ve "demokrasi eğitimi" ile ilgili çalışma ve etkinlikler yapılmalıdır.

-Ortaöğretim öğrencilerin görüşlerinin incelendiği benzer çalışmalar da yapılmalıdır.

-Alanyazında benzer çalışmalar yetersizdir. Öğrencilerin yer aldığı çalışmalar yapılmalıdır.

-Hangi gerekçeyle olursa olsun halkın iradesiyle/seçimiyle devlet yönetimine gelen kadroların değişimi de tekrar halkın seçimiyle olması gerektiği toplumun her kesimi tarafından benimsenmesini sağlayacak çalışmalar yürütülmelidir.

-"Demokrasi", "vatandaşlık hakları", "vatanseverlik" kavramları üzerinde sosyal bilgiler ve tarih derslerinde sıklıkla durulmalıdır. Ayrıca dersler ile "iyi vatandaş yetiştirme" anlayışı daha etkili hale getirilmelidir.

-Öğretmen adaylarına “tarih” ve “Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi” derslerinde temel kavramların öğretilmesine önem ve öncelik verilmelidir. Tarih bilincinin oluşmasında darbe ve benzeri temel kavramların önemi fark edilerek müfredat ve işleyişte gereken önemi görmelidirler.

-Bu çalışmanın verilerinden hareketle “darbe”, kavramının Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Tarih bölümü 4. sınıf öğrencilerince ne derece bilindiği ve öğretmen adaylarının metaforik algılarının ne olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

-Bu çalışma Eğitim Fakültelerinin diğer bölümleri ve programları içinde yapılmalıdır.

Kaynakça

Aksan, D. (1978). *Anlambilimi ve Türk Anlambilimi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih Fak.

Akyol, C. (2017). Metaforların Kullanım Alanları ve Faydaları, Bahadır Kılcan (Ed.), *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi.* (1.Baskı). Ankara: PEGEM Akademi, s.51-92.

Arslan, M., Bayrakçı, M., (2006), Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi Milli Eğitim Dergisi Sayı: 171, Ankara, s..100-106.

Cameron, L. (2003). Metaphor in educational discourse. London: Continuum.

Cameron L.- G.Low (Eds.), *Researching and applying metaphor* (pp. 149-176). Cambridge, UK: Cambridge University.

Clarken, R.H, (1997), Five Metaphors for Barash, D. P., & Webel, C. P. (2014). *Peace and conflict studies* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE. Educators, American Educational Research Association, Chicago.

Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Bridge stolearning: Metaphors of teaching, learning and language. In.

Çelikten, M., (2006) "Kültür Ve Öğretmen Metaforları", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Sayı: 21 Yıl: 2006/2, Kayseri.

Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 21, 269-283.

Demiriz M. (2011). *Askeri Darbeler ve Türk Dış Politikası.* Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Anabilim dalında yüksek lisans tezi Ankara, 2011.

Ergin, D. Y. (1995). Ölçeklerde Geçerlik ve Güvenirlik. İstanbul: Marmara. Üni. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* Sayı:7, s. 125-148.

Ergin, D. Y. ve Beyoğlu, A. (2017). *Metaphorical Perceptions of Students in Education Departments on the Concept of Location.* IV. IBANESS International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series Russe- Bulgaria April 8-9, 2017.

Gibbs, R. W. (1999). Researching metaphor. In L. Cameron & G. Low (Eds.), *Researching and applying metaphor* (pp. 29-47). Cambridge, UK: Cambridge University.

Gündüz, M., (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik

mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:8, sayı:2, ss:293- 310.

Güven B., Güven, S., (2009) "İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Metafor

Oluşturma Becerilerine İlişkin Nicel Bir İnceleme", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:17 No:2, Kastamonu..

Köker, L (2000). Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi, İletişim Yayınları: İstanbul, s. 227-230.

Lakoff, G. & Johnson, M, (1980), Metaphors we live byIL: University ofChicago Press. Chicago. Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). Metaforlar, hayat, anlam ve dil. çev. G. Y. Demir. İstanbul:

Paradigma Yayınları. Miles, M. B. &

Lawson, A. E. (1993). The Importance of Aıialogy: A Prelüde to the Special Issue. *Journal of*

Research in Science Teaching, 30(10), 1213-1214.

Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması", *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:.VI (I), Sayı:2, Afyon

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). Research in education: Evidence-based inquiry (7th Ed.). Boston, MA: Pearson.

Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (Çev. G.Bulut). İstanbul: MESS. Yayın

No:280,

Ocak, G., Gündüz, M. (2006) "Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının

Öğretmenlik Mesleği Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği

Ocak, G. ve Erdem, M. (2003). Türkmen Türkçesinde metaforlar. *Tengrim Türklük Bilgisi*

Araştırmaları Dizisi, 6, 262-279.

Özelmacı, Ş. (2017). Metaforlar ve Benzerleri ile İlgili Söylenenler, Bahadır Kılcan (Ed.), *Metafor*

ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi. (1.Baskı). Ankara: PEGEM

Akademi, s.17-35.

Saban, A. (2008a). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip

oldukları zihinsel imgeler, *İlköğretim Online, 7(2),* 421-455.

Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice,* 29(2), 102-

108.

Şehirli, Y. A. (2017). "Savaş ve Barış Kavramlarına İlişkin Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının

Metaforik Algıları", I. Uluslararası Savaş ve Kültür Sempozyumu, KIBATEK, Amasya Üniversitesi, 17-19 Kasım 2017, Amasya. s.349-364.

Takılı, N. B. (2017). "15 Temmuz Başarısız Darbe Girişiminin Ardından "Demokrasi, Kültür ve

İletişim" Kavramlarına İlişkin Türkçe Öğretmen Adaylarının Oluşturdukları Metaforların

İncelenmesi", Turkish Studies, International Periodicalfor the Languages, Literatüre and History of Turkish or Turkic Volume 12/33, p. 427-440 DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12232 ISSN: 1308-2140, Ankara-Turkey, 2017.

Türk Dil Kurumu (2006). Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (6. Baskı).* Ankara:

Seçkin Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin

Yay.

Yob, I.M. (2003), Thinking Constructively With Metaphors. Studies in Philosophy and Education,

Vol.22, Kluwer Academic Publishers, Netherland,s.130.

İnternet Kaynakları

21.07.2016 tarihli Habertürk Gazetesi, http://www.haberturk.com/gundem/haber/1269578-gencler-darbe-cunta-ve-kalkismanin-anlamini-aradi: Erişim Tarihi. 10.1.2018

http://www.beyaztarih.com/makale/isyandan-darbeye-askeri-mudahaleler-icin-kullanilan-kavramlar: Erişim Tarihi.10.1.2018

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=DEVRİM: Erişim Tarihi.10.1.2018

https://limenya.com/darbe-ile-devrim-arasindaki-fark/: Erişim Tarihi. 10.1.2018

www.edebiyatfakultesi.com. Teşhis (Kişileştirme) sanatı. 31 Ocak 2016 tarihinde http://www.edebiyatfakultesi.com/edebi-sanatlar/teshis-kisilestirme-sanati sayfasından erişilmiştir.

TARİH ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARİH ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

Dr. Öğr. Üyesi Yücel Atila ŞEHİRLİ

Trakya Üniversitesi, Türkiye

Özet

Öğretmen ve öğrencilerin ilgili konu alanına yönelik giriş davranışlarının niteliği öğrenme sürecini etkileyen yeterliliklerden biridir. Tarihe yönelik olumlu tutuma sahip bir tarih öğretmenin mesleki yenilik ve gelişmelere yönelik daha açık ve ilgili olacağı bilinmektedir. Bu araştırma, tarih branşındaki öğretmen adaylarının tarihin tabiatı/doğası, tarih öğretimi ve tarihî zamana ilişkin tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın evrenini Trakya, Kırklareli ve Namık Kemal Üniversiteleri'nin Edebiyat Fakülteleri'nin Tarih Bölümü 4. sınıflarında öğrenim gören, örneklemini ise bu fakültelerin Pedagojik Formasyon Sertifika Programı'nda 2017-2018 öğretim yılında öğrenim gören ve rastgele seçilen 171 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının tarih öğretimine ilişkin duyuşsal giriş özelliklerinin durumu ele alınmıştır. Çalışmada tarih öğretmen adaylarının, tarih, tarih öğretimi ve tarihî zamana ilişkin tutum ve inançları nasıldır? Ve bu inançları cinsiyet, okudukları fakülte, okudukları bölüme göre bir farklılaşmakta mıdır? Sorularına cevap aranmıştır.

Çalışma, durum tespiti yapmayı amaçlamayan betimsel nitelikli bir alan araştırması olup, survey veri toplama tekniğinin benimsendiği nicel bir araştırmadır. Çalışmada kişisel bilgiler için 6 maddelik bir anket ve Ahmet Şimşek tarafından geliştirilmiş olan 30 maddelik 5'li likert tipi bir "tutum belirleme ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, deneklerin tutumlarını "tarih, tarih öğretimi ve tarihsel zaman" boyutlarında ele almıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih öğretmen adayları, tarihe yönelik tutum, tarih öğretimi, öğretmen adayları.

THE ATTITUDES OF HISTORY TEACHER CANDIDATES TOWARDS HISTORY TEACHING

Abstract

The quality of initial behaviors of teachers and students towards related topic is one of the competencies affecting learning process. It is known that a history teacher having positive attitudes towards history will be more open and interested to the vocational innovations and developments. This study aims at investigating the attitudes of history teacher candidates towards nature of the history, history teaching, and historic time.

The population of the study includes 4th grade students of the History Departments, Faculties of Arts of Trakya, Kırklareli, and Namık Kemal Universities. The sample of the study consists of 171 randomly chosen 2017-2018 academic year Pedagogical Formation Certificate Program students of these faculties. Initial affective behaviors of history teacher candidates towards history teaching have been handled. The answers have been searched for to the questions of; what are the beliefs and attitudes of history teacher candidates towards history, history teaching, and historic time? If is there a difference in their beliefs depending on their gender, faculty, or department?

The study is a descriptive, quantitative research aiming at determining the situation, and using survey data analysis technique. A 5 point 30-item likert scale type "attitude determining scale" developed by Ahmet Şimşek, and a 6-item questionnaire have been used for personal information. The scale deals the attitudes of subjects in "history, history teaching, and historic time.

Keywords: History teacher candidates, attitude towards history, history teaching, teacher candidates.

Giriş

Öğrenme, pek çok faktörün etkili olduğu karmaşık bir süreçtir. Bu süreci 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.

Tarih öğretimi yapacak öğretmenin öncelikle tarihe yönelik bir ilgiye, olumlu bir tutuma ve tarih çalışma alanını öğretebileceklerine ilişkin öz-inanca sahip olmasının gerekliliği yinelenebilir. Tarih öğretmenlerinin tarihe yönelik duyuşsal giriş davranışların en önemli boyutlarından biri de kuşkusuz ki tutumlarıdır. **"Tutum"** kavramının pek çok farklı tanımlaması yapılmışsa da (İnceoğlu, 2004: 14-22) genel itibariyle *"bir nesne veya duruma ilişkin bireyin zamanla geliştirdiği, süreğen olan ama değişebilen, düşünce ve eylemlerini belirleyen değer yargıları"* olduğu söylenebilir. Tutumlar, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler (Kağıtçıbaşı, 1979: 86).

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. Tutum olarak tanımladığımız eğilimin içinde kendini inanç olarak ifade eden bilişsel, duygu ve heyecanları içeren duygusal ve gözlenebilen faaliyetleri içeren davranışsal öğeler vardır (Cüceloğlu, 2000, 521). Bazı tanımlamalarda tutumun; bazı uyaranların oluşturduğu bir sınıfa belli tepki sınıfları ile cevap verme eğilimleri olduğu belirtilmiştir. Bu tepki sınıfları;

a) duygusal (hoşlanma-hoşlanmama gibi değerlendirici duyguları ilgilendiren) tepkiler,

b) bilişsel (tutum nesnesi ile ilgili inançları, fikirleri ve görüşleri ilgilendiren) tepkiler,

c) davranışsal (davranışsal niyetleri veya hareket eğilimlerini ilgilendiren) tepkiler şeklinde tanımlanmıştır (Kağıtçıbaşı, 1979: 104). Tutumlar, eylemlerin ortaya çıkması ve gelişmesi sürecinde etkin bir role sahiptirler. Aynı biçimde eylemler de gelişim süreçleri içerisinde, kendilerine etki eden tutumların değişiklik göstermesinde etkin olabilmektedir (İnceoğlu, 2004: 23, Şimşek, 2010).

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. Bunlar şöyle özetlenebilir:

A. Bilgiye Dayalı Unsurlar

1.Tarih Bilgisi:

2.Tarih Öğretimi Bilgisi:

a)Tarih Öğretimine Yönelik Öğretim Bilgisi: (Bkz. Jenkins, 1995; Patrick, 1988). b)Tarih Öğretimine Yönelik Program Bilgisi: (Bkz. Jenkins, 1995; Patrick, 1988). c)Tarih Öğretimine Yönelik Organizasyon Bilgisi: (Bkz. Jenkins, 1985).

d)Tarih Öğretilecek Yaş Grubunun Tarihe Yaklaşım Bilgisi: (Bkz. Patrick, 1988, Safran, 1996).

3.Tarih Öğretimi Yapılan Kurum Bilgisi: Tarih öğretmeninin öğretmenlik yaptığı kurumla ilgili bilgisi de öğretmenlik onun meslekî becerisini şekillendirmede rol oynar (John, 1991). Hatta genel olarak öğretmenlik yaptığı okul, özel olarak da sınıf hakkında bilgi sahibi olması gerekir.

4.Genel Eğitim Bilgisi: Bu başlık altına, eğitimle ilgili perspektiflerin, teorilerin, yeniliklerin, değişim ve gelişimlerin, anlayışların bilgisini toplamak mümkündür. Tarih öğretmeni kendi özel alanının eğitimine olduğu kadar, genel eğitim konularına da meslekî becerilerini geliştirmek adına hâkim olmalıdır.

B. Bireysel Anlayışlara Dayalı Unsurlar

Tarih öğretmenlerinin tarihle ilgili değer yargıları, inançları, yaklaşımları ve tutumları bireysel anlayışlara dayalı unsurları oluşturmaktadır (John, 1991; Wilson ve Mcdiarmid, 1996).

1.İnançlar: Tarih kavramına bakışı ve bu kavramı algılayışı tarih öğretmeninin tarih ile ilgili inanışlarını oluşturur.

2.Yargılar: Tarih ve tarih eğitimi ile ilgili değer yargıları da öğretmenin meslekî becerilerini sınırlandırır ya da genişletir.

3.Yaklaşım ve Tutumlar: Tarih ve tarih eğitimine karşı yaklaşım ve tutumları tarih öğretmeninin öğretimine yansır. Örneğin, tarihi seven ve gerekliliğine inanan bir tarih öğretmeni mesleğini severek yapar. Ayrıca mesleğini ve tarihi seven bir tarih öğretmeni, tarihte ve eğitimde meydana gelen yenilik ve gelişmelere karşı daha açık ve ilgili olur (Karabağ, 2002).

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, 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 (Dilek, 2000: 53).

Bunların dışında tarih dersi ile tarihe karşı olan tutumlar da birbirinden farklıdır. Gerçi derse karşı olan tutum öğrencinin dersle ilgili yaşantılarıyla doğrudan ilgilidir. Ancak derste izlenen öğretim yöntemleri, öğrencilerde tarih dersine karşı olumsuz bir tutum geliştirilmesine neden olurken tarihe karşı öğrencilerin olumsuz bir tutum sergilemediği görülmektedir.

Türkiye'de Tarih Eğitimi ve Öğretimi

Ülkemizde tarih araştırmacılığına önem verildiği halde son zamanlara kadar tarih öğretimine aynı değer ve önem verilmemiştir. Tarih öğretimi ve öğreticiliği, Türkiye'de temel eğitim ve kültür sorunlarından biridir. Bu sorun, toplum üyelerince tarihin iyi ve doğru bir biçimde algılanamaması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Sorunun nereden kaynaklandığı belirlenip ortaya konmadan, tartışılmadan ve çözüm üretmeden sağlıklı bir tarih öğretimine erişmek mümkün değildir (Güler, 2005: 115). Genelde Türkiye'de uzun yıllar geleneksel tarih öğretimi uygulanmıştır. Aynı şekilde idarî, malî, iktisadî, sosyal olaylar ve gelişmelerden ziyade ezbere dayalı bir siyasî tarih anlayışı egemen olmuştur. Hangi savaşın kaç tarihinde olduğu, hangi padişahın ne zaman tahta çıktığı, dönemindeki siyasî olayların kronolojik olarak anlatılması vb... Oysaki öğretilmesi gereken konuların seçimi, öğrencinin tarihi ve tarih dersini sevmesi ve kendini geliştirmesi, yorum gücünün artması ve düşünmesi anlamında son derece önemlidir. Tabi bu seçimi yaparken tarih disiplininin ve toplumun öncelikleri ve ihtiyaçları göz önünde tutulmalıdır. Toplumun özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde tutulmadığı, ülkenin sosyal, ekonomik, kültürel ve uygarlıkta gösterdiği gelişmeler bilinmeden dünya tarihinden ve geçmişteki farklı uygarlıklar ve devletlerden bahsetmek, öğrencilerde gereksiz konuları ezberlemek şeklinde algılanabilir. Bu da öğrencilerde tarihe ve tarih dersine karşı olumsuz bir tutum geliştirmeye yol açabilir.

Burada öğretmenlere önemli rol düşmektedir. Çünkü öğretmenin sınıf içindeki her türlü tutum ve davranışının öğretim etkinliğinde önemli etkisi vardır. Öğretmenin temel hedefi olguları ezberlemekten çok, beceriler kazandırmak olmalıdır. Bundan dolayı öğrencilerin, tarih disiplininin ana özelliklerinin farkına varmalarında sınıf ortamı, öğretmenin bilgiyi veren olarak gösterildiği ortamdan çok, öğrenciler için aktif öğrenme çevresi olmalıdır (Vella, 2001: 4, İskender, 2007).

Türkiye'de modern anlamda tarih eğitimi, Osmanlı Devleti'nin yenileşme döneminde ortaya çıkmıştır. 1930'lu yıllarda tarih dersleri, Türk Tarih Tezi çerçevesinde daha laik bir içeriğe odaklanırken, 1970'li yıllarda Milliyetçi Cephe hükümetleriyle birlikte geleneğe yeniden dönüş denilebilecek Müslüman Türk bir kimlik perspektifinden kurgulanmıştır. Bu durum 2000'li yıllarda pedagojik bakış açısında meydana gelen değişim ve dönüşümle başka bir mecraya kaymıştır (Şimşek, 2013).

Türkiye'de tarih eğitiminin sorunlarını ele alan belirli başlı çalışmalar şunlardır:

1. "Türk Tarih Öğretimi ve Meseleleri" (Safran, 2002).

2. "Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri" (Yıldız, 2003).

3. "Türkiye'de Tarih Eğitiminin Sorunları" (Aslan, 2005).

4. "Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Yolları Konusunda Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması" (Bal, 2011).

5. "Türkiye'de Tarih Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri" (Demircioğlu, 2014).

6. "Türkiye'de Tarih Eğitiminin Sorunlarına Genel Bir Bakış" (Şimşek, 2016).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, tarih branşındaki öğretmen adaylarının "tarihin tabiatı/doğası, tarih öğretimi ve tarihî zamana ilişkin" tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır.

Yöntem

Bu çalışma, durum tespiti yapmayı amaçlamayan betimsel nitelikli bir alan araştırmasıdır. Araştırma survey veri toplama tekniğinin benimsendiği nicel bir araştırmadır. Bunun için tarafımızca geliştirilmiş olan öğrenciler için kişisel bilgileri ve diğer bilgileri içeren 6 maddelik bir anket (Yaşınız?, Cinsiyetiniz?, Şimdiye kadarki 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 Ahmet Şimşek tarafından geliştirilmiş olan **"tarih öğretimi tutum ölçeği"** kullanılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Çalışmanın amacı, tarih branşındaki öğretmen adaylarının tarihin tabiatı/doğası, tarih öğretimi ve tarihî zamana ilişkin tutumlarını incelemektir. Çalışma, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Tarih bölümü 4. sınıf 128 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, 30 maddelik likert tipi Ahmet Şimşek tarafından geliştirilmiş olan ve yayınlanan (Şimşek, 2010) **"tarih öğretimi tutum ölçeği"** kullanılmıştır.

6.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Trakya, Kırklareli ve Namık Kemal Üniversiteleri'nin Edebiyat Fakülteleri'nin Tarih Bölümü 4. sınıflarında öğrenim gören, örneklemini ise bu fakültelerin Pedagojik Formasyon Sertifika Programı'nda 2017-2018 öğretim yılında öğrenim gören ve rastgele seçilen 128 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma Verilerinin Toplanması

Bu araştırma, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Tarih bölümü 4. sınıf 128 öğretmen adayının "tarihin tabiatı/doğası, tarih öğretimi ve tarihî zamana ilişkin" tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu üç boyutla ilgili sorular (öneriler) ölçekte karışık bir biçimde sorulmuştur. Ölçekte, her bir önerinin karşına 5'li Likert tipinde olduğu gibi "Hiç katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Tamamen katılıyorum" seçeneklerini sunulmuştur. Her bir öğretmen adayından gönüllülük esası ile kendilerine dağıtılan ölçekteki soruları cevaplamaları istenmiş ve cevaplar için yeteri kadar süre tanınmıştır.

Araştırmanın Sayıltı ve Sınırlılıkları

Araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin kapsam geçerliği için başvurulan uzman görüşlerinin yeterli olduğu ve araştırma örneklemindeki öğrencilerin, tutum ölçeğine verdikleri cevapların samimi görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.

Araştırma; 2017-2018 öğretim yılı ile Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Tarih bölümü 4. sınıf 128 öğrenci ile ve ölçekte sunulan 30 soru ile sınırlıdır.

Bulgular ve Yorum

Katılımcıların %85.0'ı 20-24 yaşlarda, %56.2'si kız, %69.3'ü tarih ile ilgili derslerdeki başarı düzeyin çok iyi, %92.2'si tarih ile ilgili dersleri seviyor, %86.9'u tarihsel içerikli kitapları okumayı seviyor, %93.5'i tarihsel içerikli filmleri, dizileri, belgeselleri seviyor. (Tablo 1)

Tablo 1. Örneklem Frekans Dağılımı

			f	%
1)	Yaşınız?	20-24	130	85,0
		25 ve üstü	23	15,0
2)	Cinsiyetiniz?	Kız	86	56,2
		Erkek	67	43,8
3)	Şimdiye kadarki tarih ile ilgili derslerdeki başarı düzeyiniz nedir?	Çok iyi	47	30,7
		İyi	106	69,3
4)	Tarih ile ilgili dersleri seviyor muydunuz?	Evet	141	92,2
		Hayır	12	7,8
5)	Tarihsel içerikli kitapları okumayı seviyor musunuz?	Evet	133	86,9
		Hayır	20	13,1
6)	Tarihsel içerikli filmleri, dizileri, belgeselleri seviyor musunuz?	Evet	143	93,5
		Hayır	10	6,5
Toplam			153	100,0

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. (Tablo 2)

Tablo 2. Genel Betimsel İstatistikler ve Normallik Değerleri

	N	Arit.Ort.	Std. Sapma	Skewness	Kurtosis
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	153	4,095	0,545	-0,806	1,124
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	153	2,055	0,554	0,893	1,869
Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar	153	3,520	0,507	-0,828	1,827

Katılımcıların tarih öğretimine ilişkin pozitif tutumlarından en olumlu düzeyde (yüksek puan=olumlu tutum) olanlar şunlardır: (Tablo 3)

- 20. Dünyadaki olayları anlamak için tarih bilmek gereklidir. ($\bar{x}$ =4,699)
- 9. Gelişmiş toplumlarda tarihin önemli bir yeri vardır. ($\bar{x}$ =4,634)
- 14. Kültürlü bir insan olmak için tarih bilmek gerekir. ($\bar{x}$ =4,503)

Katılımcıların tarih öğretimine ilişkin pozitif tutumlarından **en az olumlu** düzeyde (düşük puan=düşük olumlu tutum) olanlar şunlardır: (Tablo 3)

- 30. İki tarihsel olay arasında gerçekleşmiş bir olayı, tarih şeridine yerleştirmekte zorlanmam. ($\bar{x}$ =3,725)
- 10. Tarih konusunda kendime güvenirim. ($\bar{x}$ =3,725)
- 6. Tarihteki olayların zamanlarını öğrenmek benim için kolaydır. ($\bar{x}$ =3,438)

Genel olarak katılımcıların tarih öğretimine ilişkin pozitif tutumlarının yüksek düzeyde olumlu ($\bar{x}$ =4,095 yüksek ortalama olumlu tutum) olduğu söylenebilir. (Tablo 3)

Tablo 3. Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar Betimsel İstatistikleri

	N	Arit.Ort.	Std. Sapma
20. Dünyadaki olayları anlamak için tarih bilmek gereklidir.	153	**4,699**	0,689
9. Gelişmiş toplumlarda tarihin önemli bir yeri vardır.	153	**4,634**	0,714
14. Kültürlü bir insan olmak için tarih bilmek gerekir.	153	**4,503**	0,820
4. Tarih hoşlandığım bir şeydir.	153	**4,314**	0,963
21. Tarih konularında elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim.	153	**4,255**	0,907
1. Tarih ilginç bir konudur.	153	**4,216**	0,827
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	153	**4,095**	0,545
11. Tarih konularında ileri düzeyde araştırmalar yapmak isterim.	153	**3,961**	0,986
7. Tarih konusunda çalışmak beni oldukça heyecanlandırır.	153	**3,948**	0,916
26. Tarih derslerindeki çalışmalarımdan ve testlerdeki başarılarımdan gurur duyarım.	153	**3,922**	1,097
28. Tarih konularını öğrenmek benim için kolaydır.	153	**3,889**	0,950
30. İki tarihsel olay arasında gerçekleşmiş bir olayı, tarih şeridine yerleştirmekte zorlanmam.	153	**3,725**	1,040

10. Tarih konusunda kendime güvenirim.	153	**3,725**	0,821
6. Tarihteki olayların zamanlarını öğrenmek benim için kolaydır.	153	**3,438**	1,031

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. ($\bar{x}$ =1,353)
- 23. Tarihten hoşlanmam. ($\bar{x}$ =1,464)
- 22. Tarihsel olayların gerçekten yaşandığına inanmıyorum. ($\bar{x}$ =1,601)

Katılımcıların tarih öğretimine ilişkin negatif tutumlarından en olumsuz düzeyde (yüksek puan=olumsuz tutum) olanlar şunlardır: (Tablo 4)

- 8. Tarihteki olayların zaman sırasını hep karıştırırım. ($\bar{x}$ =2,882)
- 17. Tarih derslerinde, öğretmen tarafından kaldırılıp, konuşmamın istenmesi hoşuma gitmez. ($\bar{x}$ =2,758)
- 9. Tarih derslerini, olayların tarihleri ezberlendiği için sevmem. ($\bar{x}$ =2,471)

Genel olarak katılımcıların tarih öğretimine ilişkin negatif tutumlarının yüksek düzeyde ($\bar{x}$ =2,055) olduğu söylenebilir. (Tablo 4)

Tablo 4. Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar Betimsel İstatistikleri

	N	Arit.Ort.	Std. Sapma
8. Tarihteki olayların zaman sırasını hep karıştırırım.	153	**2,882**	1,045
17. Tarih derslerinde, öğretmen tarafından kaldırılıp, konuşmamın istenmesi hoşuma gitmez.	153	**2,758**	1,308
19. Tarih derslerini, olayların tarihleri ezberlendiği için sevmem.	153	**2,471**	1,209
16. Tarih derslerinde olayların tarihleri hiç öğretilmese, tarihi daha çok severdim.	153	**2,392**	1,119
15. Tarih çalışırken kafam karışır.	153	**2,261**	1,069
12. Ödevlerimi yapmak dışında, boş zamanlarımda tarihle ilgilenmem.	153	**2,229**	1,079
27. Tarihteki olayları birbiriyle ilişkilendirmekte zorluk çekerim.	153	**2,131**	1,018
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	153	**2,055**	0,554

2. Yeni bir tarih konusunu öğrenmekte zorlanırım.	153	**2,026**	0,881
24. M.Ö. (Milattan Önce) ve M.S. (Milattan Sonra) dönemlerini anlamakta zorlanırım.	153	**1,967**	1,079
3. Tarihteki bir olayın meydana geldiği dönemi anlamakta güçlük çekerim.	153	**1,922**	0,929
18. Zorunlu olmasam tarih çalışmazdım.	153	**1,889**	1,133
5. Tarihte hiç yaratıcılık yoktur.	153	**1,869**	1,030
13. Tarih derslerinde konuların zamana göre sıralı bir şekilde öğretilmesini gereksiz bulurum	153	**1,869**	1,110
29. Tarih konuları işlenirken kendimi rahat hissetmem.	153	**1,850**	1,093
22. Tarihsel olayların gerçekten yaşandığına inanmıyorum.	153	**1,601**	0,976
23. Tarihten hoşlanmam.	153	**1,464**	0,953
25. Tarih, geçmişle ilgilendiğinden günlük hayata yararı olmaz.	153	**1,353**	0,782

25 ve üstü yaşlardaki katılımcıların, Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumları ve Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları 20-24 yaşlardaki katılımcılara göre daha olumlu (yüksek) düzeydedir. Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar katılımcıların yaşlarına göre farklılık göstermemektedir. (Tablo 5)

Tablo 5. Yaşınız? Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar İçin t Testi İstatistikleri

		N	Arit.Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	20-24	130	4,053	0,552	-2,258	151	0,025
	25 ve üstü	23	4,328	0,443			
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	20-24	130	2,087	0,559	1,702	151	0,091
	25 ve üstü	23	1,875	0,504			
Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar	20-24	130	3,483	0,510	-2,145	151	0,034
	25 ve üstü	23	3,727	0,450			

Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar, Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar ve Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. (Tablo 6)

Tablo 6. Cinsiyetiniz? Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar İçin t Testi İstatistikleri

		N	Arit.Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	Kız	86	4,091	0,525	-0,084	151	0,933
	Erkek	67	4,099	0,573			
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	Kız	86	2,065	0,545	0,252	151	0,801
	Erkek	67	2,042	0,571			
Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar	Kız	86	3,513	0,493	-0,183	151	0,855
	Erkek	67	3,528	0,529			

Şimdiye kadar ki tarih ile ilgili derslerdeki başarı düzeyinin çok iyi olduğunu ifade eden katılımcıların, Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar, Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları tarih ile ilgili derslerdeki başarı düzeyinin iyi olduğunu ifade eden katılımcılara göre daha olumlu (yüksek değerde) düzeyde, Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumları da daha olumlu (düşük değerde) düzeydedir. (Tablo 7)

Tablo 7. Şimdiye kadarki tarih ile ilgili derslerdeki başarı düzeyiniz nedir? Değişkenine Göre Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar İçin t Testi İstatistikleri

		N	Arit.Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar	Çok iyi	47	4,345	0,556	3,973	151	0,000
	İyi	106	3,983	0,503			
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	Çok iyi	47	1,841	0,552	-3,278	151	0,001
	İyi	106	2,150	0,531			
Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar	Çok iyi	47	3,752	0,501	3,950	151	0,000
	İyi	106	3,417	0,477			

Tarih ile ilgili dersleri sevdiğini ifade eden katılımcıların, Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar, Tarih Öğretimine İlişkin, tarih ile ilgili dersleri sevmediğini ifade eden katılımcılara göre daha olumlu (yüksek değerde) düzeyde, Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumları da daha olumlu (düşük değerde) düzeydedir. (Tablo 8)

Tablo 8. 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	141	4,139	0,496	3,558	151	0,000
	Hayır	12	3,577	0,808			
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	Evet	141	2,012	0,505	-3,426	151	0,001
	Hayır	12	2,564	0,836			
Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar	Evet	141	3,563	0,456	3,809	151	0,000
	Hayır	12	3,007	0,775			

Tarihsel içerikli kitapları okumayı sevdiğini ifade eden katılımcıların, Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar, Tarih Öğretimine İlişkin, tarihsel içerikli kitapları okumayı sevmediğini ifade eden katılımcılara göre daha olumlu (yüksek değerde) düzeyde, Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumları da daha olumlu (düşük değerde) düzeydedir. (Tablo 9)

Tablo 9. 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	133	4,171	0,500	4,806	151	0,000
	Hayır	20	3,585	0,567			
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	Evet	133	1,981	0,498	-4,521	151	0,000
	Hayır	20	2,547	0,664			
Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar	Evet	133	3,595	0,456	5,114	151	0,000
	Hayır	20	3,019	0,557			

Tarihsel içerikli filmleri, dizileri, belgeselleri sevdiğini ifade eden katılımcıların, Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar, Tarih Öğretimine İlişkin, tarihsel içerikli filmleri, dizileri, belgeselleri sevmediğini ifade eden katılımcılara göre daha olumlu (yüksek değerde) düzeyde, Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumları da daha olumlu (düşük değerde) düzeydedir. (Tablo 10

Tablo 10. 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	143	4,141	0,493	4,198	151	0,000
	Hayır	10	3,431	0,807			
Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumlar	Evet	143	2,009	0,498	-4,028	151	0,000
	Hayır	10	2,706	0,882			
Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar	Evet	143	3,566	0,449	4,498	151	0,000
	Hayır	10	2,862	0,808			

Sonuç ve Tartışma

Tarih öğretmek çok yönlü bir faaliyettir. Hatta karmaşık bir uğraştır. Tarih öğretmen adayları bilgilerini sürekli yenilemeli, çalıştığı kurumu ve öğrencisini iyi tanımalıdır. Ayrıca tarih biliminin ve öğretmenliğin gereklerini severek yerine getiren bireyler olmalıdırlar.

Katılımcıların tarih öğretimine ilişkin pozitif tutumlarından **en olumlu düzeyde olanları;** "Dünyadaki olayları anlamak için tarih bilmek gereklidir" ($\bar{x}$=4,699), "Gelişmiş toplumlarda tarihin önemli bir yeri vardır" ($\bar{x}$=4,634), "Kültürlü bir insan olmak için tarih bilmek gerekir" ($\bar{x}$=4,503) maddeleridir.

Katılımcıların tarih öğretimine ilişkin pozitif tutumlarından **en az olumlu düzeyde olanları;** "İki tarihsel olay arasında gerçekleşmiş bir olayı, tarih şeridine yerleştirmekte zorlanmam" ($\bar{x}$=3,725), "Tarih konusunda kendime güvenirim" ($\bar{x}$=3,725), "Tarihteki olayların zamanlarını öğrenmek benim için kolaydır" ($\bar{x}$=3,438) maddeleridir.

Katılımcıların tarih öğretimine ilişkin negatif tutumlarından **en az olumsuz düzeyde olanlar;** "Tarih, geçmişle ilgilendiğinden günlük hayata yararı olmaz" ($\bar{x}$=1,353), "Tarihten hoşlanmam" ($\bar{x}$=1,464),"Tarihsel olayların gerçekten yaşandığına inanmıyorum" ($\bar{x}$=1,601) maddeleridir.

Katılımcıların tarih öğretimine ilişkin negatif tutumlarından **en olumsuz düzeyde olanlar;** "Tarihteki olayların zaman sırasını hep karıştırırım" ($\bar{x}$=2,882), "Tarih derslerinde, öğretmen tarafından kaldırılıp, konuşmamın istenmesi hoşuma gitmez" ($\bar{x}$=2,758), "Tarih derslerini, olayların tarihleri ezberlendiği için sevmem" ($\bar{x}$=2,471). maddeleridir.

Genel olarak katılımcıların tarih öğretimine ilişkin negatif tutumlarının yüksek düzeyde ($\bar{x}$=2,055) olduğu söylenebilir. Tutumlar katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

Tarihsel içerikli filmleri, dizileri, belgeselleri sevdiğini ifade eden katılımcıların, Tarih Öğretimine İlişkin Pozitif Tutumlar, Tarih Öğretimine İlişkin, tarihsel içerikli filmleri, dizileri, belgeselleri sevmediğini ifade eden katılımcılara göre daha olumlu (yüksek değerde) düzeyde, Tarih Öğretimine İlişkin Negatif Tutumları da daha olumlu (düşük değerde) düzeydedir.

Katılımcıların Tarih Öğretimine İlişkin gerek pozitif içerikle yazılmış önermelerde, gerek negatif içerikle yazılmış önermelerde vasatın üstünde olumlu tutuma sahip oldukları gözlenmiştir.

Katılımcıların Tarih Öğretimine İlişkin gerek pozitif içerikle yazılmış önermelerde, gerek negatif içerikle yazılmış önermelerde vasatın üstünde olumlu tutuma sahip oldukları gözlenmiştir.

Tarih öğretmek çok yönlü bir faaliyettir. Hatta karmaşık bir uğraştır. Tarih öğretmen adayları bilgilerini sürekli yenilemeli, çalıştığı kurumu ve öğrencisini iyi tanımalıdır. Ayrıca tarih biliminin ve öğretmenliğin gereklerini severek yerine getiren bireyler olmalıdırlar.

Kaynakça

Arıöz, M., 1987 , "Mesleki Formasyonu Almış ve Çağımızın Gereklerini Yerine Getirecek Bir Öğretmen Nasıl Olmalıdır?", Çağdaş Eğitim, Yıl:12, No:127, s.76-78.

Aslan, E. (2005). "Türkiye'de Tarih Eğitiminin Sorunları". Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (18), s.106-114.

Bal, S. (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), s. 371 - 387.

Bloom, B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme.* (Çev. Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.

Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve insan davranışı,* 10. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demircioğlu, İ. H. (1999). Türkiye'de ve İngiltere'de ortaokul tarih öğretmenlerinin eğitimi:

Karşılaştırmalı bir çalışma. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde* sunulmuş bildiri.

Demircioğlu, İ. H. (2002). Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin İngiltere'de eğitimine genel bir bakış. *Milli Eğitim,* 153-154: 68-77.

Demircioğlu, İ.H. (2014). "Türkiye'de Tarih Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Yeni Türkiye,

s.1176-1186.

Dilek. D. (2000). "Öğrencilerde Tarih Düşüncesinin Gelişimi: Tarih Derslerinde Öğrenme ve Anlama",

Milli Eğitim, Sayı:145, s.50-54

Güler, İ. (2005). Tarihin Toplumdaki İşlevi ve Öğretimi. İstanbul: Milanyum Yayıncılık.

İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı ve iletişim,* Ankara: Elips Kitap.

İskender, P. (2007). Öğretmen adaylarının tarih dersine ilişkin tutumları, *Kastamonu Eğitim Dergisi,*

15, 2: 631-638.

Jenkins, K., 1985 , "Teaching Teachers: A Secondary History PGCE Course", Teaching History, No: 42, s. 9-12.

John, P., 1991, "The Professional Craft Knowledge of The History Teachef", Teaching History, No:64, s.8-12.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve insanlar,* Ankara: Cem Ofset Matbaacılık.

Karabağ, Ş. Gülin (2002), Tarih Öğretmeninin Meslekî Bilgi ve Becerilerini Şekillendiren Unsurlar,

G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 22, 1: 211-215.

Patrick, H., 1988, "History Teachers for The 1990s and Beyond", Teaching History, No: 50, s. 10-14.

Safran, M., 1996, “Tarih Programlan Nasıl Düzenlenmelidir?”, G.Ü.G.E.F. Dergisi, s.4,.

Safran, M. (2002). “Türk Tarih Öğretimi ve Meseleleri”. Ed. Hasan Celal Güzel, Kemal Çiçek, Salim Koca. Türkler Ansiklopedisi Cilt 17, Ankara, Yeni Türkiye Yayınları, s.935-942.

Şimşek, Ahmet 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. (2013). Geçen Yüzyılda Türkiye’de Tarih Dersleri, Avrasya’da Türk Dili ve Tarihi Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, 15-18 Haziran 2013, Marmara Üniversitesi İstanbul, s.224-234.

Şimşek, Ahmet "Türkiye'de Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarihe Yönelik Tutumları", International Online Journal of Educational Sciences, vol.2, pp.181-203, 2010.

Vella, Yosanne (2001). “Yaratıcı Tarih Öğretimi”. Çev: Bahri Ata. Milli Eğitim Dergisi. Ankara. Sayı: 150, s. 3-5

Wilson, S.M. ve G.W. Mcdiarmid, 1996, “Something Old, Something New: What Do Social Studies Teachers Need to Know?”, The Teacher Educators Handbook, ed. F.B. Murray, San Fransisco,.

Yıldız Ö. (2003). “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri” Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (2), s.181-190.

EK-1

Sayın Öğretmen Adayı

Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, tarih, tarihin doğası, tarih öğretimi ve tarihsel zaman boyutlarında tarih öğretimi alanına yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlayan bu araştırma için sizin görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Bu anket formu bireyleri veya kurumları tek tek değil genel bir değerlendirme yapmak için hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Elde edilen cevaplar gizli tutulacak ve bilimsel amaçlar için kullanılacağından tüm soruları içtenlikle cevaplamanız beklenmektedir. Bu soruları cevaplarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneği optik formda kodlayınız. Göstereceğiniz ilgi ve tüm yardımlarınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Yrd. Doç. Dr. Yücel Atila Şehirli

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü

1) Yaşınız?

a) 19 ve daha küçük

b) 20-24

c) 25 ve üstü

2) Cinsiyetiniz?

a) Kız

b) Erkek

3) Şimdiye kadarki tarih ile ilgili derslerdeki başarı düzeyiniz nedir?

a) Çok iyi

b) İyi

c) Kötü

d) Çok kötü

4) Tarih ile ilgili dersleri seviyor muydunuz?

a) Evet

e) Hayır

5) Tarihsel içerikli kitapları okumayı seviyor musunuz?

a) Evet

f) Hayır

6) Tarihsel içerikli filmleri, dizileri, belgeselleri seviyor musunuz?

a) Evet

g) Hayır

d)

Tarih Öğretimine İlişkin Tutumlar Ölçeği

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak, size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca biri için optik form üzerinde kodlayarak içtenlikle cevaplayınız.

A)Hiç Katılmıyorum B)Katılmıyorum C)Kararsızım D)Katılıyorum E)Tamamen Katılıyorum

7)	Tarih ilginç bir konudur.
8)	Yeni bir tarih konusunu öğrenmekte zorlanırım.
9)	Tarihteki bir olayın meydana geldiği dönemi anlamakta güçlük çekerim.
10)	Tarih hoşlandığım bir şeydir.
11)	Tarihte hiç yaratıcılık yoktur.
12)	Tarihteki olayların zamanlarını öğrenmek benim için kolaydır.
13)	Tarih konusunda çalışmak beni oldukça heyecanlandırır.
14)	Tarihteki olayların zaman sırasını hep karıştırırım.
15)	Gelişmiş toplumlarda tarihin önemli bir yeri vardır.
16)	Tarih konusunda kendime güvenirim.
17)	Tarih konularında ileri düzeyde araştırmalar yapmak isterim.
18)	Ödevlerimi yapmak dışında, boş zamanlarımda tarihle ilgilenmem.
19)	Tarih derslerinde konuların zamana göre sıralı bir şekilde öğretilmesini gereksiz bulurum.
20)	Kültürlü bir insan olmak için tarih bilmek gerekir.
21)	Tarih çalışırken kafam karışır.
22)	Tarih derslerinde olayların tarihleri hiç öğretilmese, tarihi daha çok severdim.
23)	Tarih derslerinde, öğretmen tarafından kaldırılıp, konuşmamın istenmesi hoşuma gitmez.
24)	Zorunlu olmasam tarih çalışmazdım.
25)	Tarih derslerini, olayların tarihleri ezberlendiği için sevmem.
26)	Dünyadaki olayları anlamak için tarih bilmek gereklidir.
27)	Tarih konularında elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim.
28)	Tarihsel olayların gerçekten yaşandığına inanmıyorum.
29)	Tarihten hoşlanmam.
30)	M.Ö. (Milattan Önce) ve M.S. (Milattan Sonra) dönemlerini anlamakta zorlanırım.
31)	Tarih, geçmişle ilgilendiğinden günlük hayata yararı olmaz.
32)	Tarih derslerindeki çalışmalarımdan ve testlerdeki başarılarımdan gurur duyarım.
33)	Tarihteki olayları birbiriyle ilişkilendirmekte zorluk çekerim.
34)	Tarih konularını öğrenmek benim için kolaydır.
35)	Tarih konuları işlenirken kendimi rahat hissetmem.
36)	İki tarihsel olay arasında gerçekleşmiş bir olayı, tarih şeridine yerleştirmekte zorlanmam.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE OYUNLA ÖĞRETİMİN ETKİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Kamil UYGUN

Uşak Üniversitesi, Türkiye

Uz. Öğrt. Bilal BAYRAM

MEB, Türkiye

Uz. Öğrt Özgür ARSLAN

MEB, Türkiye

Özet

Öğrencilerin kendi öğrenme yaşantılarını oluşturmaları için onlara uygun öğrenme ortamları yaratmayı hedefleyen günümüz eğitim anlayışında öğrenci merkezli yaklaşımlar daha da önem kazanmaktadır. Bu nedenle, birçok öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniği derslerde çeşitlenerek kullanılmaya başlanmıştır. Bunlardan biri de öğrencilere eğlenirken öğrenme fırsatı sunan oyunla öğretim yöntemidir. Bu yöntem, soyut düşünme becerileri gerektiren tarih konularının öğretiminde mevcut yöntemlere bir alternatif sunmaktadır. Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması uygulanmıştır. Doğal ortamda yapılan araştırmanın verileri gözlem yoluyla elde edilmiştir. 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin tarih konularının öğretiminde, harita üzerinde oynanan kutu oyunlarının kullanılması sırasındaki öğrenci davranışları gözlemlenmiştir. Araştırmacılar tarafından tasarlanan kutu oyunları "İlkçağ Anadolu ve Mezopotamya Uygarlıkları" ve "İlk Türk Devletleri" konularını kapsamaktadır. Oyunları oynayan öğrencilerin etkinlik sırasındaki durumlarının gözlemlenmesi için gerekli yasal izinler alınarak oyun ortamı video ile de kaydedilmiştir. Tarih öğretiminde kutu oyunlarının etkililiği, kullanılabilirliği ve oyun sırasındaki öğrenci davranışları araştırmacıların oluşturduğu gözlem formuyla değerlendirilmiştir. Ayrıca kutu oyunlarının, bu derslerde sıklıkla kullanılan harita, küre ve ders kitabı benzeri klasik ders materyallerinin zenginleştirilmesi noktasında katkı sunabileceğine dikkat çekilmiştir. Çalışma sonucunda derse aktif bir şekilde katılmış olan öğrenciler, oyun esnasında işbirliği, rekabet, heyecan gibi eğitimin temel amacına hizmet edebilecek birçok davranışı sergilemişlerdir. Oyun kavramının doğası gereği, öğrenme ortamı eğlenceli bir etkinliğe dönüşmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler öğretimi, oyunla öğretim, haritalı oyunlar.

THE AFFECTS OF EDUCATIONAL GAMES IN SOCIAL STUDIES

In order to create their own learning experiences student-centered approaches are becoming more important in today's educational understanding that aims to create suitable learning environments for students. For this reason, many student-centered teaching methods and techniques have begun to be used in different lessons. One of these, is the method of educational play that offers the opportunity to learn while having fun with the students. This method presents an alternative to the existing methods in the teaching of history subjects that require abstract thinking skills.

In this study, stuation study was applied from qualitative research methods. The data of the research conducted in the natural environment have been obtained through observation. In the teaching of the history subjects of the 6th grade social studies course, student behaviors while they were playing on the map were observed. Box games designed by the researchers include "Ancient Anatolian and Mesopotamian Civilizations" and "First Turkish States". The effectiveness of box games in history teaching, usability and student behaviors during play were evaluated by the form of observation, formulated by the researchers. It is also pointed out that box games can contribute to the enrichment of classical course materials like maps, sphere and textbooks which are frequently used in lessons. Students who have actively participated in the course as a result of the study have exhibited many behaviors that can serve the main purpose of education such as co-operation, competition, excitement during play. The nature of the game concept, the learning environment has turned into an entertaining activity.

Keywords: Teaching Social Studies, Teaching with games ,map games

Giriş

Bilgi sunma ve ezber üzerine kurulu kolaycı yaklaşımlar sosyal bilgiler ve tarih dersi konularını öğrencilerin gözünde çeşitli savaş ve yıllardan oluşan kronolojik bir bilgi yığınına çevirebilmektedir. Ortaokul öğrencilerinin içinde bulundukları yaş grubu dikkate alındığında tarihimizi anlatmak ve sevdirmek için oyun yöntemi son yıllarda önem kazanan bir yaklaşım olmaktadır. Ancak sosyal bilgiler ve tarih derslerine yönelik oyunların sınırlı sayıda olduğu; mevcut oyunların ise yaygın bir şekilde kullanılamadığı görülmektedir. Bu durum ilgili derslerde sınıf ortamında kullanılabilecek eğitsel ve ders hedeflerine hizmet edebilecek oyunlara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bircan ve Safran'ın (2013: 465), *…"tarih öğretiminde haritalı çalışmaların, oyunların kullanımı ...tarih derslerine yönelik ilginin artmasını da sağlayacak ve tarih dersleriyle ilgili zihinlerde oluşan önyargıların aşılmasına yardımcı olacaktır"* tespiti bu durumu desteklemektedir.

İlköğretimde öğrencinin etkin olması aynı zamanda anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesi, yeni bilgi ile yaşam arasında bağ kurması, bilgiye kendisinin ulaşması ve bilgiye ulaşmada özellikle kendi ürettikleri materyalleri kullanması önem taşımaktadır (Ulusoy ve Gülüm, 2009:96). Öğrenciler tarafından da hazırlanabilecek bir yapısı bulunan kutu oyunlarının yapım ve kullanım kolaylıkları, öğrencilerin sadece bu oyunları oynarken değil aynı zamanda yaparken de öğrenmelerine katkı sunabilir.

John Dewey'e göre (2012: 113) tarih, ne sebep veya sonuçların bir yığını ve ne de olmuş olanın sade bir ifadesi olarak değil; kuvvetli ve hareket halinde bir şey olarak sunulmalıdır. Harekete geçirici dürtüler, yani motorlar meydana çıkarılmalıdır. Tarihi durağan bir bilgi yığını şeklinde sunmak yerine; öğrencilerin kendilerini olayların bir parçası olarak hissedebilecekleri haritalı oyunlar içinde sunmak tarih öğretiminin temel hedeflerine katkı sunacaktır.

Amaç

Çalışmayla sosyal bilgiler dersi konularının öğretiminde eğitici kutu oyunları kullanımının etkililiği değerlendirilerek bu oyunların sınıf ortamında kullanılabilirliği üzerinde durulmuştur. Elde edilen bulgular ışığında oyunun geliştirilmesi ve ilgili derslere yönelik eğitici oyun tasarımlarının çoğaltılması konusunda alanyazınına katkı sunmak hedeflenmektedir.

Problem Durumu

Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde oyun kullanımının etkileri nelerdir?

Alt problemler

1-Sosyal bilgiler öğretiminde kutu oyunları kullanımın eğitsel etkileri nelerdir?

2-İlgili derste kullanılan eğitici kutu oyununun kurgu, işleyiş ve oynanabilirliği açısından uzman görüşleri nelerdir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması uygulanmıştır. Doğal ortamda yapılan araştırmanın verileri gözlem yoluyla elde edilmiştir. 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin tarih konularının öğretiminde, harita üzerinde oynanan kutu oyunlarının kullanılması sırasındaki öğrenci davranışları gözlemlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Oyunları oynayan öğrencilerin etkinlik sırasındaki durumlarının gözlemlenmesi için gerekli yasal izinler alınarak oyun ortamı video ile de kaydedilmiştir. Tarih öğretiminde kutu oyunlarının etkililiği, kullanılabilirliği ve oyun sırasındaki öğrenci davranışları araştırmacıların oluşturduğu yarı yapılandırışmış gözlem formuyla değerlendirilmiştir. Form oyunun eğitsel yanının etkililiğinin ve sınıf ortamında kullanılabilirliğinin değerlendirmesine yönelik hazırlanmıştır. Araştırmacılarla forma verdikleri puanlara ilişkin tekrar görüşülerek elde edilen verilerin teyit edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca oyunların kurgu ve kullanım özelliklerine ilişkin uzman görüşleri görüşme tekniği ile alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde alt problemlere yanıt aramak amacıyla araştırmacıların eğitsel gözlem formuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular ve oyunun kullanım özelliklerine ilişkin uzman görüşlerine yer verilecektir.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Oyunun eğitsel yanının ve sınıf ortamında kullanılabilirliğinin değerlendirilmesine yönelik hazırlanan gözlem formuna verilen puan ortalamaları ve ilgili maddeleri şu şekildedir;

Tablo 3.1. Eğitsel Oyun Değerlendirme Formuna Verilen Puanlar

Oyunun Eğitsel ve Kullanım Özellikleri;	**n1**	**n2**	**n3**	**x̄**
1- İçeriği öğrenci hedef kitlesine uygundur.	5	5	5	5
2- Yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini destekliyor.	5	5	5	5
3- İlgili ders konularının öğrenimini destekliyor.	5	4	5	4,6
4- Öğrenci merkezli bir işleyişi vardır.	5	5	5	5
5- Öğrenciler arasında etkileşime olanak sağlamaktadır.	5	5	5	5
6- Öğrencileri derste aktif kılmaktadır.	5	5	5	5
7- Sınıf genelinin ilgisini konulara çekebilmektedir.	4	4	4	4
8- Öğrencinin dikkat ve algısını üst seviyede tutmaktadır.	4	5	4	4,3
9- Materyalleri işlevseldir ve öğrenmeye katkı sunmaktadır.	4	4	5	4,3
10- Farklı seviyede öğrenciler birlikte oynayabilmektedir.	5	4	5	4,6
11- Materyalleri ve tasarımı ekonomiktir.	5	5	5	5
12- Sınıf ortamında kullanılabilir özelliktedir.	5	4	5	4,6
13- Kurulumu ve toplanması için harcanan süre yeterlidir.	3	4	3	3,3
14- Kuralları öğrenciler tarafından anlaşılabilecek şekilde hazırlanmıştır.	5	5	5	5
15- Kılavuz oyunla ilgili tüm sorulara cevap verebilecek yapıdadır.	5	5	5	5
16- Çeşitli etkinliklerin birlikte kullanılmasına imkan sunmaktadır.	5	5	5	5
17- 4-6 kişilik gruplar oyun için yeterlidir.	5	5	5	5
18- Bir ders saati içerisinde kullanıma uygundur.	4	4	4	4
19- Farklı konulara ve içeriğe uygulanabilir özelliktedir.	4	4	4	4
20- Hazırlanmasında öğrenci katılımı söz konusudur.	5	5	5	5
Toplam:	93	92	94	93

1. Madde (İçeriği öğrenci hedef kitlesine uygundur)

İçerik ders konuları odaklı hazırlanmıştır. Sorular, metinler ve kavramlar ders kazanımları dikkate alınarak oluşturulmuştur.

2. Madde (Yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini destekliyor)

Oyun içerisindeki işbirliği, etkileşim, strateji geliştirme, kendi öğrenmelerinden sorumlu olma durumu, bireysel farklılıkların dikkate alınması, temel kavramların öğrenilmesi, öğretmenin oyuna rehberlik etmesi ya da oyunun işleyişini öğrencilere bırakabilmesi gibi özellikleri yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerini desteklemektedir.

3. Madde (İlgili ders konularının öğrenilmesini destekliyor)

Oyun içerisinde şans metinleri ve kavramkart adı verilen metinlerin öğrenciler tarafından sıra kendine gelene kadar çalışması; hadi anlat bakalım kartını çeken öğrencinin rakiplerine kartta yazan ders konuları ile ilgili kavramı buldurmaya çalışması eylemi ve öğrencilerin birbirlerinin soru ve cevaplarını da dinlemeleri oyunun ders konularının öğrenimine önemli katkı sunmaktadır. Öğrencilerin seçtiği kartlar ve oyunun bir ders saatinde oynanması, öğrenme yaşantılarının ilgili konuların tümüne yönelik olmasını kısıtlamaktadır.

Oyun üzerinden dersi işlemek mümkün olmadığı için oyunun öğretici yanı olarak, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve eksik olunan konuların tekrar edilebilmesini gösterebiliriz.(Sonuç)

4. Madde (Öğrenci merkezli bir işleyişi vardır)

Öğretmen sadece kuralları hatırlatan oyunun nasıl oynandığı gösteren bir rehber konumunda. Oyun öğretmenin müdahalesine gerek kalmadan kılavuza bakılarak oynanabilmektedir.

5. Madde (Öğrenciler arasında etkileşime olanak sağlamaktadır)

Başta öğrencilerin birbirlerine anlatarak buldurmaya çalıştıkları "Hadi Anlat Bakalım" kavramları yoğun bir etkileşim meydana getirmektedir. Ayrıca oyunun temel ilerleme dinamiği olan soru cevap yöntemi, öğrencilerin birbirlerini yönlendirmeleri, kuralları hatırlatmaları, basamak alma işlemi ve verilen cevaplarla ilgili yorumlar etkileşime olanak sağlamaktadır.

6. Madde (Öğrencileri derste aktif kılmaktadır)

Oyun öğrencilerin doğru cevap vermeleri koşuluyla ilerleyebileceği sorular, birbirlerine anlatarak buldurmak durumunda oldukları kavramlar ve öğrencilerin sıra kendine gelene kadar çalışmakla sorumlu olduğu şans metni adı verilen okuma etkinliği barındırmaktadır. Bu durum grup içerisinde öğrencilerin çoğunun oyuna aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır. Ancak şans metnine çalışmak

istemeyen, sorulara yanlış cevap veren, kavramları anlatmakta zorlanan ve sıralamada çok geri kalan bazı öğrenciler oyundan düşme eylemi gösterebilmektedir.

7. Madde (Sınıf genelinin ilgisini konulara çekebilmektedir)

İçeriği ilgili ders konularından oluşan oyun sınıf genelinin ilgisini çekmekte olup 6. Maddede belirtilen nedenler başta olmak üzere çeşitli nedenlerle bazı öğrenciler oyundan sıkılabilmektedir.

8. Madde (Öğrencinin dikkat ve algısını üst seviyede tutmaktadır)

Öğrenciler kendilerinin ve arkadaşlarının oyun içerisindeki durumunu devamlı takip etmektedirler. Sorulara doğru cevap verebilmek ve ilgili basamakta şans metinlerine kısa sürede çalışmak zorunda olmaları dikkat ve algılarını canlı tutmaktadır. Oyunun işleyişi öğrencilerin dikkatini üst seviyede tutmalarını kolaylaştırmaktır. Oyun sırasında birkaç grubun aynı ortamda oynaması nedeniyle belli seviyede bir gürültü bulunmasına karşın öğrencilerin genelinin kendi oyunlarına odaklanarak diğer grupların seslerinden rahatsız olmaması yüksek algı ve güdülenmişliğe sahip olduklarını göstermektedir. Ancak diğer grupların gürültüsü ve oyun piyonları gibi bazı materyaller öğrencilerin dikkatini dağıtabilmektedir.

9. Madde (Materyalleri işlevseldir ve öğrenmeye katkı sunmaktadır)

Temel materyaller harita ve çeşitli kartlardan oluşmaktadır. Oyun zemini, sürpriz yumurtalar, soru kartları, şans metinleri ve kavramkartlar öğrenme etkinliğine yönelik hazırlanmıştır. Oyun haritasının daha küçük olması kullanım kolaylığı sağlayabilir.

10. Madde (Farklı seviyede öğrenciler birlikte oynayabilmektedir)

Oyunun temel dinamiğini oluşturan sorular, çeşitli zorluk derecelerinden farklı seviyede öğrencilerin cevap verebileceği şekilde hazırlanmıştır. Azdan Seçmeli kolay, “Çoktan Seçmeli” orta, “Bilgi” soruları ise zor seviye olarak hazırlanmıştır. Akademik başarısı düşük olan öğrenci Azdan seçmeli sorularla ilerleyebilmektedir. Böylelikle oyundan kopmamaktadır. Üst seviyedeki sorulara cevap veren öğrenciler de daha fazla yıldız kazanacakları için bu onlara ayrıca avantaj sağlamaktadır. Ancak benzer akademik başarı durumunda olan, öğrenci seviyesinin birbirine yakın olduğu gruplarda oyun daha heyecanlı ve hızlı oynanmaktadır. Gruplar oluşturulurken kura sistemi yerine akademik seviyeleri yakın öğrenciler aynı gruplarda oynatılabilir.

11. Madde (Materyalleri ve tasarımı ekonomiktir)

Öğrenci emeği ve çok kolay ulaşılabilen malzemeler kullanılmıştır. Bir kısım atıl malzeme de kullanılmıştır. Oyunun hazırlanma maliyeti çok ekonomiktir.

12. Madde (Sınıf ortamında kullanılabilir özelliktedir)

Oyun üç ya da dört grup tarafından sınıf ortamında kullanılabilmektedir. Ancak oyunun daha fazla grupla oynanması durumunda gürültü faktörü oyunları olumsuz yönde etkileyecektir. Oyunların taşınabilmesi ve kolay kurulumu kalabalık gruplarda okul bahçesi gibi mekanların kullanılabilmesine olanak tanımaktadır.

13. Madde (Kurulumu ve toplanması için harcanan süre yeterlidir)

Oyun birçok materyalden oluşmaktadır. Tüm grupların materyalleri bir kutuda birleşmektedir. Bu durum oyunu kurarken ve toplarken zaman kaybedilmesine neden olmaktadır. Her grup için ayrı materyal ve kutu kullanılması durumunda oyun çok daha hızlı bir şekilde kurulup toplanabilir.

14. Madde (Kuralları öğrenciler tarafından anlaşılabilecek şekilde hazırlanmıştır)

Kurallar basit, anlaşılır ve işlevseldir.

15. Madde (Kılavuz oyunla ilgili tüm sorulara cevap verebilecek yapıdadır)

Oyunda gerçekleşmesi muhtemel tüm durumlar ve öğrencilerin sorabileceği tüm sorular kılavuzda açık ve anlaşır bir şekilde ifade edilmiştir.

16. Madde (Çeşitli etkinliklerin birlikte kullanılmasına imkan sunmaktadır)

Soru-cevap, okuduğunu anlama, kavram öğretimi, harita kullanımı gibi çeşitli etkinlikler oyunda kullanılmaktadır.

17. Madde (4-6 kişilik gruplar oyun için yeterlidir)

5-6 kişilik gruplarda öğrencilere tekrardan sıranın gelmesi süresi yaklaşık 3 dakika sürmektedir. Bu sürede öğrenciler şans metinlerine çalışabildikleri gibi uzun süre bekleyip sıkılmamaktadırlar. 4 kişilik gruplarda sıra hızlı gelirken metinlere çalışılacak zaman azalmaktadır. 7 kişilik gruplarda öğrenciler daha uzun süre beklemek zorunda kalmaktadır.

18. Madde (Bir ders saati içerisinde kullanıma uygundur)

40 basamak ve 7 renk okundan oluşan oyun 5-6 Kişilik gruplarda 35 dakika civarında bitirilebilmektedir. Öğrenci sayısı 4 olan gruplar daha erken 7 kişi olan gruplar ise 40 dakika civarında bitirmektedir. Grupların 5-6 öğrenciden oluşması durumunda oyun 1 ders saati içerisinde kurulup oynanıp toplanabilmektedir. Öğrenci sayısının azalıp çoğaldığı gruplarla diğer gruplar arasında zaman farkı olabilmektedir. 5-6 kişilik gruplar oyunun 1 ders saatinde oynanması için uygundur. Oyunun basamak sayısı artırılarak aynı sayıdaki öğrenci ile 2 ders saatinde uygulanması durumunda öğrenciler daha çok soru ve etkinlikle karşılaşma imkanı bulabilir.

19. Madde (Farklı konulara ve içeriğe uygulanabilir özelliktedir)

Sorular, kavramlar ve metinler farklı konulara yönelik içeriklerle değiştirildiğinde oyun aynı şekilde oynanabilir. Ancak oyunun harita zemininde oynanıyor olması, sosyal bilgiler dersinin tarih konularını diğer konulara göre daha avantajlı kılmaktadır.

20. Madde (Hazırlanmasında öğrenci katılımı söz konusudur)

Harita çizimi, boyanması, güzergah oklarının yapıştırılması, kartların kesimi gibi oyunla ilgili birçok iş ve eylem öğrenciler tarafından yapılmıştır.

2. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Oyun kurgusu ve kullanım özelliklerine ilişkin uzman görüşlerinin yer aldığı bu bölümde, çalışmada kullanılan oyunların bir kutu oyunu olarak işleyişi ve materyalleri değerlendirilmiştir.

Eğitici oyunlar tasarlayan ve TBMM'de yaratıcı endüstriler ve oyunlar konusunda vekil danışmanlığı yapmış olan Oyun Tasarımcısı Alp Karaata, genel anlamda oyunun mekaniğinin düzgün işlediğini ve oyuncuların eğleniyor olmasının bunu durumu desteklediğini belirterek şu tespitlerde bulundu;

Hadi anlat bakalım kavramını anlatacak öğrencilerin kendisine yakın olan rakiplerdense daha çok geride kalan öğrencileri tercih etmeleri (çünkü 5 yıldıza iki basamak fazladan ilerlenebiliyor) oyununun öğrencilere taktik yapma fırsatı veriyor. Ayrıca bu mekanikte rekabet söz konusu. Oyun zemininin ve kartların görsellerle çeşitlenerek kullanılması oyunu daha dikkat çekici kılabilir. Görsellik çok az. Kurallar anlaşılır ve işleyişe katkı sunmaktadır. Kılavuza oyuna hangi sırayla başlandığının eklenmesi yararlı olacaktır. Ayrıca kılavuz biraz daha kısa bilgilerden oluşturulabilir. Yıldız ile basamak alma işlemi yüksek değerli kartların da tercih edilmesini sağlıyor.

Oyun tasarımcısı Burak Katipoğlu, kutu oyunlarının sınıf ortamında kullanılması fikrinin çok değerli olduğunu belirterek şu tespitlerde bulundu;

Oyun tahtasının ilerleyişi tutmak ve harita göstermek dışında işlevselliği bulunmamaktadır. Oyun tahtası bazı ipuçları, kurallarla ya da sorularla oyuna daha çok dahil edilebilir. Öğrenciler bir uygarlığın basamağındayken başka bir uygarlıkla ilgili soru cevaplıyorlar. Kronoloji ve mekan ilişkisinin artırılması konusunda sorular ve basamaklar düzenlenebilir.

Abdullah Gül Üniversitesi Öğretim Üyesi Dr. Mehmet Şükrü Kuran, oyunun belli bir güzergah üzerinde ilerlemesinin oyun haritasının kullanımını kısıtladığını belirterek oyun ilerleyişine yönelik güzergah alternatifleri sunulmasının haritanın işlevselliğini artıracağını belirtti.

Sonuç

Bu bölümde Sosyal Bilgiler dersinde oyunla öğretimin etkililiğinin araştırmacılar tarafından gözlemlenmesi ile elde edilen veri sonuçları ile oyunun işleyiş, kurgu ve kullanım özelliklerine ilişkin uzman görüşleri değerlendirilecektir.

Oyunun Eğitsel Yanının Değerlendirilmesi

Gözlem formunun oyunun eğitsel yanının değerlendirilmesine yönelik hazırlanan ilk kısmında araştırmacıların puan ortalamalarını ve ilgili maddeleri şu şekilde özetleyebiliriz.

Tablo 3.1. Oyunun Eğitsel Yanının Değerlendirildiği Maddeler

Oyunun Eğitsel Özellikleri;	**x̄**
1- İçeriğin öğrenciye uygunluğu	5
2- Yapılandırmacılık	5
3- Ders konularının öğrenilmesi	4,6
4- Öğrenci merkezlilik	5
5- Etkileşim	5
6- Öğrenciyi aktif kılması .	5
7- İlgi çekicilik	4
8- Üst seviyede dikkat ve algı	4,3
9- Öğretici ve işlevsel materyal	4,3
10- Farklı seviyedeki öğrencilerin birlikte oynayabilmesi	4,6

Sosyal Bilgiler öğretiminde oyun kullanımın etkilerinin değerlendirildiği çalışmada kullanılan kutu oyunlarının, öğrenci seviyesine uygun, yapılandırmacı yaklaşımın temel dinamiklerini destekleyen, öğrenciyi derste aktif kılan, etkileşimi mümkün kılan, öğrencilerin dikkat ve algılarını üst seviyede tutan, ilgi çekici ve ders konularının öğretimine yardımcı olan bir sınıf ortamı oluşturduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında çalışmada kullanılan kutu oyunlarının eğitsel yanının yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Oyun ortamının öğrencilerde meydana getirdiği heyecan, yüksek dikkat ve güdülenmişlik durumu, öğrencilerde istendik davranışlarının geliştirilmesi amacıyla kullanılabilecek geniş bir zemin sunmaktadır. Öğrencilerin aktif olduğu bu zemin kullanılarak ders konuları ve hedef kazanımlar eğitimin temel hedeflerine hizmet edebilecek iyi kurgulanmış oyunlarla desteklenebilir. Oyunu çocukların doğal eğilimi olarak gören Açıkgöz (2009:363)'ün; "*…öğretimde insanların doğal eğilimlerini dikkate almanın, öğretimi öğrencilerin doğal eğilimine uygun olarak düzenlemenin gerekliliğine inanılmaktadır. Bundan dolayı, öğrenme öğretme süreçlerinde oyunlara yer vermenin dersleri ilginç hale getireceği ve öğrencileri güdüleyeceği düşünülmektedir."* görüşü de bu durumu desteklemektedir.

Oyunun Kullanım Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Gözlem formunun oyunun kullanım özelliklerinin değerlendirilmesine yönelik hazırlanan ikinci kısmında araştırmacıların puan ortalamalarını ve ilgili maddeleri şu şekilde özetleyebiliriz.

Tablo 3.2. Oyunun Kullanım Özelliklerinin Değerlendirildiği Maddeler

Oyunun Kullanım Özellikleri	
11- Ekonomiktir	5
12- Kullanılabilirlik	4,6
13- Kurulum süresi	3,3
14-Anlaşılır kurallar	5
15- Kılavuz işlevselliği	5
16-Çeşitli etkinliklerin birlikte Kullanılması	5
17- Oyuncu sayısı	5
18- Oyun Süresi.	4
19- Farklı konulara uygulanabilirlik	4
20- Hazırlanmasında öğrenci katılımı	5

Oyunların kurgu, kullanım ve materyal özelliklerinin değerlendirildiği formun ikinci kısmından elde edilen bulgular, oyun maliyetinin çok az olduğu, 4-6 öğrenciyle rahatlıkla oynanabildiği, kuralların öğrenci seviyesine uygun ve anlaşılır olduğu ayrıca oyun içerisinde anlatma, hızlı okuma, soru sorma, harita okuma gibi farklı etkinliklerin bir arada kullanılabildiğine işaret etmektedir. Kutu oyunlarının da içinde bulunduğu masa oyunlarının amacının sadece eğlendirmek olmadığını belirten Hinebaugh (2009:9) oyunların entelektüel etkileşime ilham kaynağı olup öğrencilerinin stratejik ve taktik becerilerinin de gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Çalışmada kullanılan kutu oyunları öğrencilerin etkileşimini mümkün kılıp strateji ve taktik becerilerine katkı sunmaktadır.

Oyun süresinin bir ders saati için 6 kişilik gruplarda yeterli olmadığı, oyunun kurulum ve toplanma sürelerinin zaman kaybına neden olduğu görülmektedir. Aynı kutulardan çıkan oyun materyallerinin tüm gruplara paylaştırılarak oyuna başlanmasının ve tüm materyallerin birleştirilerek toplanmasının yerine her oyun için ayrı kutu ve materyal kullanılmasının bu problemi çözeceği düşünülmektedir. Oyun kurgusunun işleyiş mantığı değişmeden tarih konuları başta olmak üzere farklı Sosyal Bilgiler dersi konularının oyunlaştırılmasına imkan sunmaktadır.

Öneriler

- Kalabalık sınıflarda kutu oyunları oynatılırken okul bahçesi başta olmak üzere geniş mekanlar tercih edilebilir.
- Kutu oyunlarının doğası gereği etkileşim, heyecan ve rekabetten kaynaklı oluşması muhtemel olan belli seviyedeki gürültü tolere edilebilmelidir.
- Sosyal Bilgiler öğretiminde kutu oyunları ile geliştirilebilecek; "harita okuma, mekânsal biliş, iletişim, sosyal katılım, zaman ve kronoloji algılama, değişim ve sürekliliği algılama" gibi beceriler araştırılabilir.
- Kutu oyunları öğrencilerle birlikte hazırlanarak öğrencilerin sürece dahil edilmesi sağlanabilir.
- Oyun tasarımlarında kuralların anlaşılır ve kolay olması oyun esnasındaki çeşitli anlaşmazlıkların en aza inmesine katkı sunabilir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2009). Etkili Öğrenme ve Öğretme. (8.Baskı). İzmir: Bilis Yayınevi.

Bircan Ş.B. ve Safran, M. (2013). Tarih Öğretiminde Haritaların Önemi ve Kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi.* C 14. (461-476).

Dewey, J. (2012). *Eğitim Klasikleri Dizisi-1-Okul ve Tolum*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Hinebaugh, J. P. (2009). *A Board Game Education*. New York: Rowman & Littlefi Yayınları.

Gülüm, K. ve Ulusoy, K. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Cilt 10. Sayı:2. (85-99).

İNSAN, ZAMAN VE MEKÂN: SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAĞLAMSALLAŞTIRMA BECERİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Fatma GÜLTEKİN

Aksaray Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Neval AKÇA BERK

Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Özet

Tarihsel olayları ve insan eylemlerini anlamak, yorumlamak; olayın zaman ve mekânının karakteristik özellikleri tarafından biçimlendirilen alana özel tarihsel bağlamın bilgisini gerektirmektedir. Bağlamsallaştırma, bu bağlamı bulmayı ve ardından bağlama uygun olarak olayın yorumlanmasını ifade etmektedir. Alan yazın incelendiğinde tarihte bağlamsallaştırmanın zaman, mekan ve empati becerileri kavramları ile birlikte ifade edildiği görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde özellikle tarih konularının öğretiminde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bağlamsallaştırma yapabilirliklerini tespit etmektir. Bu anlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendi belirledikleri bir tarihi olayı ele alırken bağlamsallaştırma yapıp yapamadıkları; bağlamsallaştırma hatalarının neler olduğu; en çok hangi dönemde ve hangi durumlarda bağlamsallaştırma yaptıkları ve bağlamsallaştırma yaparken dayanak noktalarının neler olduğu ortaya konulmaya çalışılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Aksaray ve Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma deseninde tasarlanmış olup veri toplama aracı olarak doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına, kendi ilgi alanları doğrultusunda bir tarihi olayı kendi bakış açılarıyla o dönem gözüyle yazmaları istenmiştir. Öğrenci yazılarının incelenmesinin ardından nedenleri sorgulamak için her sınıf ile yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Değerlendirme için tarihsel empati düzeylerine dayalı olarak araştırmacılar tarafından, zaman ve mekana ilişkin bir kriter tablosu hazırlanmış ve bu doğrultuda inceleme yapılmıştır. Gerek öğrenci yazıları gerek görüşmelerde tarihi yorumlara ilişkin bulgular bir arada verilmiştir. İncelen veriler ışığında öğretmen adaylarının tam bağlamsallaştırma seviyesine ulaşamadıkları, eksik bağlamsallaştırma seviyesinde çok az öğrenciye rastlanabildiği buna mukabil öğrencilerin en fazla bugünü geçmişe taşıma düzeyinde tarihte bağlamsallaştırma yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrenci söylemlerinden hareketle bağlamsallaştırmadaki eksikliklerin temelde herhangi bir çaba sarfetmemekten kaynaklı tarihi bilgi eksikliğinden kaynaklandığı bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bağlamsallaştırma, Sosyal Bilgiler, Tarih, İnsan, Zaman, Mekân

HUMAN, TIME AND SPACE: THE CONTEXTUALIZATION SKILLS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS CANDIDATES

Abstract

To understand and to interpret historical events and human actions, it requires knowledge of the specific historical context of the area shaped by the characteristic features of time and space of the event. Contextualization refers to finding this context and then interpretation of the event in accordance with context. When the literatüre is examined, it is seen that the contextualization in the history is expressed together with the concepts of time, place and empathy skills. The aim of this study is to determine the contextualization applicability of social studies teacher candidates particularly in the history subjects in social studies course. In this sense, it will be tried expose whether the social studies teacher candidates can make contextualization or not when dealing with a historical event that they define, what contextualization mistakes are most, contextualization in which period in which situation, and what are the bases of contextualization. The study group of the study consists of first, second, third and fourth year students of Aksaray and Cukurova University, Social Studies Teaching Department. The research has been designed in a qualitative research design and document analysis and semi-structured interview form have been used as data collection tools. Within the scope of the research, it was desired that the social studies teacher candidates who attend to the social studies teaching department and the study group, should write a historical event with their own point of view and eye of the period in direction of their interests. Then semi-structured interviews vere held with teacher candidates. Based on the historical empaty levels for evaluation, a criterion table has been prepared by researchers. The teacher candidates showed contextualization skills on level of bring the present to the past. As reason of this situation, it is observed lack of history knowledge

Keywords: Contextualization, Social Studies, History, Human, Historical Time, Historical Place.

Giriş

Problem Durumu

Tarih sözcüğü Güncel Türkçe Sözlük (www.tdk.gov.tr, 2018)'te "*Toplumları, milletleri, kuruluşları etkileyen hareketlerden doğan, olayları zaman ve yer göstererek anlatan, bu olaylar arasındaki ilişkileri, daha önceki ve sonraki olaylarla bağlantılarını, karşılıklı etkilenmeleri, her milletin kurduğu medeniyetleri, kendi iç sorunlarını inceleyen bilim."* şeklinde; Tarih Terimleri Sözlüğü (www.tdk.gov.tr, 2018) 'nde ise *"İnsanların, üyesi bulundukları toplumu etkileyen eylemlerinden doğan, olayları zaman ve yer göstererek anlatan; bu olaylar arasındaki nedense! ilişkileri, daha önceki ve sonraki olaylarla bağlantılarını, karşılıklı etkilenmeleri araştırıp gösteren bilim."* olarak karşılanmıştır. Aynı kurum tarafından yayınlanan sözlükler olmasına rağmen iki sözlük arasında en önemli farkın bir bilim alanının terimi olarak tarihin tanımında *"insan"* sözcüğüne olan vurgu olduğu farkedilecektir. Sosyal bilim olarak tarih toplumlardan önce insan tarafından oluşturulan, insanı etkileyen ve insan tarafından anlam yüklenerek yorumlanan bir alandır. Dolayısıyla tarih için asıl unsurun insanın anlaşılması olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Geçmişteki insanı anlamak "tarihi empati" kavramı ile karşılanmaktadır. Ancak bu insanı anlarken yapılması gereken insanı şekillendiren, insanla ilgili olan tüm hususların hesaba katılması gerekir ki işte bu noktada "bağlamsallaştırma" kavramı devreye girmektedir. Tarihte *"tanımlamak, açıklamak, karşılaştırmak veya değerlendirmek amacıyla mekânsal, zamansal ve sosyal bağlamda tarihsel bir olay, nesne, durum, metin ya da resmin yerleştirilmesi, oturtulması"*na bağlamsallaştırma denilmektedir (Van Drie and Van Boxtel, 2008).

Tarihte bağlamsallaştırmanın temelde üç ayağı söz konusudur. Bunlar insan, zaman ve mekandır. Tarihte bağlamı oluşturan insan, zaman ve mekan faktörlerinin bir arada değerlendirilmesi önemli bir husustur. Zira insanı bulunduğu zaman ve mekandan ayrı düşünerek yorumlamak uygun bir açıklama doğurmayacaktır. Bu bağlamda insanla ilgili olan tarihi empati becerisi aynı zamanda bağlamsallaştırma için de önemlidir. Huijgen ve Diğerleri (2017) bağlamsallaştırma için dört aşama belirlemişlerdir ki bunlardan ikincisi tarihi empatinin teşvik edilmesidir. Dolayısıyla bağlamsallaştırma ile tarihi empati arasında çok yakın bir ilişki vardır. Nitekim Karabağ (2003) tarihi empatinin ölçülmesinde iki isimden bahsetmektedir; Shemilt ve Lee. Özellikle Lee ve Ashby (1987)'nin Shemilt (1984)' in düzeylerine paralel olarak hazırladığı tarihi empati düzeylerine bakıldığında tarihi empatinin en üst düzeyinin "bağlama uygun tarihi empati" ile karşılandığı görülmektedir (Dillenburg, 2017). Dolayısıyla tarihi empatinin en üst düzeyde yapıldığı nokta bağlamsallaştırma ile doğrudan ilgilidir. Bu düşünceden hareketle araştırmacılar tarafından Lee'nin

düzeyleriyle bağlantılı, zaman ve mekana ilişkin daha detaylı açıklamalar ile bağlamsallaştırma düzeylerinin isimlendirildiği bir yapı geliştirilmiştir.[58] Söz konusu yapının özellikleri özetlenmiş bir şekilde aşağıda Tablo I'de sunulmuştur.

Tablo 1. Tarihsel Empati Bağlantılı Bağlamsallaştırma Düzeyleri

Empati düzeyleri	İnsana dair	Zamana dair	Mekana dair	Bağlamsallaştırma düzeyleri
"Aptal" Geçmiş	Tuhaf, aptal, cahil, bilgisiz insan tanımlamaları	Hiçbir gelişmişliğin olmadığı, her şeyi çoooook eskidenmiş gibi görme anlayışı (11. Yüzyılda avcılık toplayıcılık yapıldığını düşünme, kronolojik sıralamanın farkında olmama)	Doğanın içinde, işlevsiz, özelliksiz mekan tanımlamaları (tüm Paleolitik dönem insanlarının sadece mahrem yerlerini örten bir hayvan derisiyle dolaştıklarını düşünme, mekanın kattığı özelliklerin farkında olmama)	**Bağlamı Yok Sayma**
Klişe Genellemeler	Başkaları tarafından yakıştırılmış sıfatlarla hatalı insan tanımlamaları (barbar, vahşi, cesur)	Akla gelen ilk zaman özelliğinin diğer tüm unsurlar için genellenerek hatalı ele alınması (ortaçağ karanlığı)	Tek bir unsura dayalı olarak mekanın tanımlanması ve buna göre olayın hatalı yorumlanması (çöl olduğundan, sulak olduğundan)	**Aşırı Genelleştirme**
Günlük Empati	Bugünün gözünden insan değerlendirmeleri (vejetaryan insanlardı)	Bugünün zaman anlayışı ile bir tutarak değerlendirmede bulunma (bir yerden diğer bir yere bugünle aynı zamanda ulaşılacağını düşünme)	Bugünün mekan algısını yansıtma ve buna bağlı olarak tarihi olayı hatalı yorumlama (Ankara Savaşı'nın yapıldığı Çubuk Ovası'nı kıraç bir arazi olarak değerlendirme)	**Bugünü Geçmişe Taşıma**
Sınırlı Tarihsel Empati	Zaman ya da mekandan birinin unutulduğu, diğerinin doğru bir şekilde ele alındığı insan tanımlaması.	İnsan ve mekan unsurlarından birinin dikkate alınmadığı, bunun dışında doğru olarak ele alınan zaman anlayışı	İnsan ya da zaman unsurlarından birinin dikkate alınmadığı, bunun dışında doğru bir şekilde ele alınan mekan anlayışı	**Eksik Bağlamsallaştırma**

[58] Söz konusu yapıya ilişkin ayrıntılar henüz yayınlanmamış farklı bir araştırmada yapılandırılmıştır. Bu nedenle burada detaylarına yer verilmemiştir. Bunun yerine sadece tarihte bağlamsallaştırma düzeyleri ve bu düzeylerin temeli olan tarihsel empati düzeylerine ilişkin araştırmacılar tarafından düzenlenen bir tabloya yer verilmiştir.

Bağlama Uygun Tarihsel Empati	İnsan, zaman ve mekanın bir bütün halinde doğru bir şekilde ele alınması	İnsan, zaman ve mekanın bir bütün halinde doğru bir şekilde ele alınması	İnsan, zaman ve mekanın bir bütün halinde doğru bir şekilde ele alınması	**Tam Bağlamsallaştırma**

Görüldüğü üzere tarihi olayların anlaşılmasını, alana uygun tarih yorumu yapabilmek için bir beceri olarak değerlendirilen bağlamsallaştırmanın (Van Drie and Van Boxtel, 2008) iyi düzeyde yapılabilmesi gerekmektedir. Bağlamsallaştırma becerisi, tarih alanına özel ve gerekli bir beceri durumundadır. Her ne kadar tarihten farklı bir öğretim alanı olsa da tarih dersini ortaokulda öğretim programının içinde barındıran bir ders olarak Sosyal Bilgiler için de bağlamsallaştırma gerekli bir beceridir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler eğitimcilerinin de bu beceriye sahip olması ve bu beceriyi kazandırabilmesi gerekmektedir.

Araştırma konusu Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dalında eğitim veren araştırmacıların derslerinde gözlemledikleri ve önemli bir sorun olarak değerlendirildiği bağlamsallaştırma becerisi üzerinde net tespitler yapabilmek düşüncesinden doğmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın amacı Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin tarihsel bağlamsallaştırma becerilerine ilişkin durum tespiti yapmaktır. Araştırma ile Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin tarihsel bağlamsallaştırma becerilerinin ne düzeyde olduğu, becerilerine aldıkları eğitimin etkisinin olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin tarihte bağlamsallaştırma yapabildikleri ve yapamadıkları noktalar, bu duruma etki eden hususlar öğrencilerin yorumları doğrultusunda sebepleri ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırma nitel araştırma formunda tasarlanmıştır. Araştırmada iki süreç söz konusudur. Öncelikle öğrencilerden kendi ilgi alanları doğrultusunda bir tarihi olayı kendi bakış açılarıyla o dönem gözüyle yazmaları istenmiştir. Öğrenci yazılarının incelenmesinin ardından sonuçlara ilişkin daha detaylı sorgulama yapabilmek adına yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanarak her bir sınıfta odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, verileri ve analizine ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Çukurova ve Aksaray Üniversitelerindeki Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerdir. Araştırmada öncelikle öğrencilerden kendi ilgi alanları doğrultusunda bir tarihi olayı seçerek o dönem gözüyle yazmaları istenmiştir. Bu doğrultuda toplamda

64 öğrenci bir hafta içinde yazısını hazırlayarak getirmiştir. Bununla ilgili öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Yazılı Dökümanları Değerlendirilen Öğrenci Sayıları

	Kız	**Erkek**	**Toplam**
1. Sınıf	12	14	**26**
2. Sınıf	8	5	**13**
3. Sınıf	11	3	**14**
4. Sınıf	5	6	**11**
Toplam	**36**	**28**	**64**

Öğrenci yazılarının değerlendirilmesinin ardından tekrar bağlamsallaştırmanın sorgulanması, eksikliklerin sebeplerini ortaya çıkarabilmek için odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmelere 1. ve 2. Sınıflardan 6'şar; 3 ve 4. sınıflardan 5'er kişi katılmıştır.

Odak grup görüşmelerinde hetorojen gruplar oluşturulmaya çalışılmıştır. Gruplardaki hetorojenlik cinsiyet açısından sağlanmaya çalışıldığı gibi araştırmacıların eğitim verdiği öğrencilerin bağlamsallaştırma becerilerine ilişkin gözlemlerine dayanılarak da sağlanmaya çalışılmıştır. Buna rağmen araştırmada asıl ele alınan sınıf düzeyleri olmuştur. Cinsiyetin tarihte bağlamsallaştırma becerisi üzerindeki etkisi sorgulanmamıştır. Bu nedenle bulgularda öğrenciler için sadece sınıfına ilişkin açıklama yapılmıştır.

Veri toplama

Araştırmada Çukurova ve Aksaray Üniversitelerindeki sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin bağlamsallaştırma becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun için öncelikle tüm sınıf düzey öğrencilerine tarihte bir kişi, dönem veya mekana göre yazı yazmaları ve bu yazıda seçtikleri dönemi detaylıca anlatmaları istenmiştir. Bunu yaparken istedikleri tarzda yazabilecekleri özellikle belirtilmiştir. Öğrencilere bu yazılarını getirmeleri için bir haftalık süre verilmiştir. Bunun sebebi öğrencilerin kaynakları ve zamanları olduğunda tarihi anlatıyı sunma konusunda bağlamsal bilgiyi edinmelerine imkan vermek olmuştur. verilen süre içerisinde toplamda 64 öğrenci yazısı ulaştırılmıştır. Öğrenci yazılarının analiz edilmesinin ardından bağlamı sunuşlarındaki doğrular ve yanlışların kaynaklarını öğrenmek adına odak grup görüşmesi yapılması için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşmelerde öğrencilerin tarihi konulardaki bilgileri, ilgileri, öncelikleri, kaynakları,

kurguları, dayanakları sorgulanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere sorulan temel sorular ve gerekçeleri şu şekildedir:

- *Tarihte en hakim olduğun, en fazla bilgi sahibi olduğunu, diğerlerine oranla daha fazla bildiğini düşündüğün dönem ya da konu hangisidir?* Bu soru ile öğrencilerin bildikleri ya da bildiklerini düşündükleri konular tespit edilmeye çalışılmış ve verdikleri örneklerin ve bağlamsallaştırma konusunda yaptıkları doğru ve hatalı sunumların bu durumla ilişkisinin olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır.
- *En çok ilgini çeken dönem ya da konu hangisidir? Bilgi sahibi olduğun konu ile ilgini çeken konu örtüşüyor mu?* Bu soru ile öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda mı yoksa okulda verilen eğitim doğrultusunda mı tarihsel bilgiyi daha çok edindikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu sayede bağlamsallaştırma için temel olan bağlamın bilgisinin nasıl kazanıldığı ve kazandırılabileceğine ilişkin bir öngörü geliştirmenin mümkün olacağı düşünülmüştür.
- *Söylediğin dönemden olayı anlatacak olsan neyi anlatırdın? Neyin tarih yazımını yapmak isterdin?* Bu soru ile genelden özele doğru ilerlenerek öğrencinin daha spesifik örnekler vermesi istenmiştir. Böylece bağlamsallaştırmaya ilişkin de daha özel bilgilere ulaşılabilineceği öngörülmüştür.
- *Belirttiğin konu ile ilgili bilgileri nereden edindin? Mesela, daha çok bir şeyler mi okudun yoksa film, youtube videosu, tartışma veya tarih programlarını mı izledin, ya da birilerinin tarih anlatılarını, hikayelerini mi dinledin?* Bu soru ile öğrencinin bağlam bilgisini edindiği kaynaklar sorgulanmak istenmiştir.
- *Tarihteki bir konu hakkında bilgi edinmek isteğinde nereye bakarsın? Daha detaylı bilgi edinmek istediğinde nereye bakarsın, hangi kaynakları karıştırırsın?* Bu soru ile öğrencilerin bilinçli bir tarih araştırmasında bağlamın bilgisini edinmede ulaşabilecekleri bilimsel kaynakları bilip bilmedikleri, bundan hareketle bağlamsallaştırma hatalarının kaynak bilgisinden kaynaklanıp kaynaklanmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar çerçevesinde gerektiğinde cevabı anlamaya ilişkin sorular da sorulmuştur. İlgili sorular ve cevaplar bulgular kısmında paylaşılmıştır.

Veri analizi

Araştırmada öğrencilerden gerek yazılı gerek sözel elde edilen veriler bağlamsallaştırmanın düzeyleri olarak belirlenen "Bağlamı yok sayma, aşırı genelleştirme, bugünü geçmişe taşıma, eksik bağlamsallaştırma ve tam bağlamsallaştırma" temaları temele alınarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin sadece bir söz ya da cümlelerine dayalı olarak analiz yapılmamıştır. Bu şekilde bir analizin öğrencinin kendi yazı ve sözlerinin bağlamından koparabileceği düşünülmüştür. Yazı bir bütün olarak değerlendirilmiş, yazının bağlamı doğrultusunda örnekler seçilerek bulgularda paylaşılmıştır. Başka bir ifade ile öğrencilerin yazıları ve söylemleri yine öğrencilerin kendi söylemleri ve yazılarındaki bağlama dayalı olarak araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin becerilerine ilişkin bulgular ortaya konulurken kaç öğrencinin hangi düzeyde olduğuna ilişkin nicel bir değerlendirme amaçlanmamıştır. Öğrencilerin bağlamsallaştırmayı ortaya koyma biçimleri, ne tip hatalar yaptıkları ve bu hatalarının sebeplerine dair nasıl bir söylemde bulunduklarından hareketle bulgular ve sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda bulgularda öncelikle öğrencilerin yazılarından ve odak grup görüşmelerinde bağlamsallaştırma düzeylerine ilişkin verdikleri örnekler ve bu örneklere dair yorumlara yer verilmiş; daha sonra odak grup görüşmelerinde öğrencilerin düşük ve yüksek düzey bağlamsallaştırma yapabilirliklerinin nedenlerine ilişkin söylemlerine ve söylemlere ilişkin yorumlara değinilmiştir

Bulgular

Bağlamsallaştırma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bağlamsallaştırma düzeyleri daha önce de ifade edildiği üzere beş düzeyden oluşmaktadır. Bunlar "Bağlamı yok sayma, Aşırı genelleştirme, Bugünü geçmişe taşıma, Eksik bağlamsallaştırma ve Tam bağlamsallaştırma"dır. Aşağıda öğrencilerin yazıları ve görüşmelerde tarihi bir olayı sunarken hangi düzeyde bağlamsallaştırma sergilediklerine dair örneklere yer verilmiştir.

a) Bağlamı Yok Saymaya İlişkin Bulgular

Bağlamı yok sayma düzeyi bağlamsallaştırmanın en alt düzeyidir. Tarihteki insan, zaman ve mekan unsurlarının hiçbir şekilde birbirine uydurulmamasını, insan faktörünün cahil, zaman faktörünün çok uzak ya da yakın, mekan faktörünün işlevsiz tanımlandığı tarih açıklamalarını ifade etmektedir. Aşağıda öğretmen adaylarından alınan yazılar ve adaylarla yapılan görüşmelerde bu düzeye ilişkin örnekler ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tarihte bağlamsallaştırma yaparken bağlamı yok saymaya ilişkin yapılan hatalardan biri "hızlandırma" hatasıdır. Öğrencilerin çoğu zaman tarihi olayların sürecini anlatırken ya da bu olaylarda yer alan kişilerin yaptıklarını anlatırken tarihi zamanlamaya dikkat etmedikleri görülmektedir. Bunun örneklerinden biri öğrencilerden birinin *Atilla'nın kızının bir Asya Hun'u olarak Kavimler Göçü sırasında Orta Asya'dan göç edip babasının yanında savaşa katılması ve Roma'yı babasıyla birlikte alması* örneğidir (2. Sınıf). Bu örnekte öğrenci insana odaklanırken klişe bir tarihi kişilik yerine farklı bir tarihi kişilik seçmiştir; ancak Kavimler Göçü'nde Atilla'nın bulunmadığını, Kavimler Göçü'nün bir insanın ömrüne sığabilecek bir olay olmadığını göz ardı etmiştir. Tarihi açıklamalarda insanı olayın içindeki rolüne ilişkin bir açıklama yapılmaya çalışıldığında bu tip hatalara rastlanmaktadır.

Bağlamı yok saymaya ilişkin bir diğer hata "olmayanı oldurma" hatasıdır. Buna ilişkin *"Yavuz Sultan Selim için 'babasını katledip tahta oturan'* (3. Sınıf) ifadesinin kullanılması örnek olarak verilebilir. Yavuz Sultan Selim babasını tahttan indirmiş ancak katletmemiştir. Ancak hiçbir tarihi kaynakta olduğu söylenmeyen bir olayın olmuş gibi gösterilmesi de bağlamı yok saymadır ve temel bir bağlamsallaştırma hatasıdır.

Bağlamı yok saymaya ilişkin öğrenci yazıları ve söylemlerinde karşılaşılan bir diğer hata da "geçmişi değiştir geleceği değiştir" hatasıdır. *Atina Sparta savaşı sonucu için "Perslilerin galibiyetiyle sonuçlanması durumunda bugüne bugün bilim ve kültürün asıl kaynağı olarak görülen İyonya ve Yunan devletlerinde Sokrates, Aristo, platon gibi düşünürler belki de hayatta olmayacaktı."* (2. Sınıf). Burada aslında anakronik bir hata mevcuttur. Belgelere göre olan bir olayın ortadan kaldırılarak olmayan bir şey üzerinden geleceğe etkisinin de sorgulanması tarih alanı için bir hatadır. Tarihin bir olayın yok sayılması ya da yerine başka bir olay konulması durumu bağlamı tamamen yok saymak anlamına gelmektedir.

b) Aşırı Genelleştirmeye İlişkin Tespit Edilen Örnekler

Aşırı genelleştirme tek bir unsur için tanımlanan yakıştırmaların başka durumlar için de kullanıldığı tarih açıklamalarını ifade etmektedir. Aşağıda öğretmen adaylarından alınan yazılar ve adaylarla yapılan görüşmelerde bu düzeye ilişkin örnekler ve yorumlarına yer verilmiştir.

Aşırı genelleştirmeye ilk örnek Göktürk Yazıtları yapılırken "bozkırın zor şartlarında verdiğimiz çabaya değer" (3. Sınıf) ifadesidir. Buradaki hata bozkır şartlarının zor olduğu ile ilgili algının bozkırda tüm yaşamını geçirmiş insanlar için de düşünülmesidir. Burada aşırı genelleştirme yapılarak tüm insanlar için bozkır şartlarının zor olduğu algısı sunulmuştur.

Aşırı genelleştirmeye bir diğer örnek *"zincirleme"* hatasıdır. Nüfus mübadelesi konusu ile ilgili bir anlatım sergilerken öğrencinin *Göç ederek "evini, yurdunu, dilini, dinini bırakma"* (4. Sınıf) ifadesi bu hataya örnektir. Burada öğrenci evini, yurdunu dedikten sonra klasik söylem içerisinde devamında gelen dilini, dinini ifadelerini de eklemektedir. Oysa ne hristiyan Rumların Yunanistan'a göç edişinde ne de müslüman Türkler'in Türkiye'ye gelişlerinde dininden, dilinden olma gibi bir durumları söz konusu olmamıştır. Bu hususlara dikkat edilmeden, tarihsel gerçekliğe uygunluğu değerlendirilmeden ifadeler kalıp halinde zincir gibi birbirinden ayrılmadan bir arada kullanılmaktadır.

Bir başka aşırı genelleştirme hatası *"büyütme/küçültme"*dir. Bu hataya örnek olarak *Tanzimat döneminde bir gayrimüslim ağzından "daha önceleri kapalı bir toplum yapısına sahiptik. Bu dönemde ise kafesin dışına çıkmaya adım adım başlamıştık."(*4. Sınıf) ifadesi örnektir. Burada klasik söylemdeki "kapalı bir toplum" ve "kafes" gibi ifadeler ile gayrimüslimlerin hiçbir hakkı olmayan bir kitle oldukları, köle gibi tutuldukları ve Tanzimat ile bu durumdan kurtuldukları gibi bir intiba sergilenmektedir (ki söz konusu ifadeler metnin tümünden elde edilen, metnin bağlamından çıkarılan ifadelerdir). Gayrimüslimlerin Müslimlere göre daha az haklara sahip olması meselesi, onların tamamen köle gibi yaşadıkları hatta köle oldukları ifadeleri ile büyütülmüştür. Buna biraz daha farklı bir örnek de *"Mustafa Kemal bu milletin başına gelen her belayı def etti ve ülkeyi istenen seviyeye zorda olsa getirdi"* (3. Sınıf) ifadesidir. Burada da "milletin başına gelen her bela" ve "istenen seviyeye" ifadeleri Mustafa Kemal'in yaptıkları büyütülmektedir. Oysa "her belayı defetmek" abartılı bir söylemdir ve istenen seviye ile kastedilenin kimin isteği olduğu da müphemdir. Dolayısıyla Mustafa Kemal'in herşeyi her şekilde yapan bir kişi konumuna getirilmesi büyütme yönlü bir aşırı genelleştirme hatası olmaktadır. Aynı hata *Fatih Sultan Mehmet için "artık bu saatten sonra gidecek yerimiz kalmadı. Bu hasta halimle çadırımda ölümümü bekliyorum."*(4. Sınıf) örneği için de geçerlidir. Burada da Fatih Sultan Mehmet'in büyük bir alanı fethettiği ve artık fethedilecek yer kalmadığı belirtilmektedir (metnin bağlamı bu şekildedir). Öğrenci Fatih Sultan Mehmet'in çadırda öldüğünü bilmekte ve söylemini fethedecek yer kalmadığı için çadırda ölümü beklediği şeklinde bağlamaktadır. Burada hem Fatih'in fethedecek yer kalmadığını düşünerek büyütme hatası hem de ölümü bekleyen bir adam ile halk dilinde gerçekleştirecek hayali, yapacak işi kalmayanının bir köşede ölümü beklemesi gibi bir benzetme hatası yapılmıştır.

c) Bugünü Geçmişe Taşımaya İlişkin Tespit Edilen Örnekler

Bağlamsallaştırmanın bu düzeyi geçmişteki olayları açıklamada bugünün bakış açısından kopamamayı, geçmişi bugündeki zaman, mekan ve insan unsurları ile birlikte düşünmeyi, bugünü geçmiş için ölçüt olarak kullanmayı ifade etmektedir. Bu düzeyde yapılan hatalar bugünün yaşamının

geçmişte de olduğunu düşünme, bugünün kavramlarını geçmiş için kullanma, geçmişin bugün için oluşturduğu sonuçları geçmişi anlatırken kullanmadır. Aşağıda öğretmen adaylarından alınan yazılar ve adaylarla yapılan görüşmelerde bu düzeye ilişkin örnekler ve yorumlarına yer verilmiştir.

Babil Kralı Nabukadnezar'ın ağzından Babil Asma Bahçelerini oluşturmasının sebebi vurgulanırken kralın eşinin duyguları için *"Mezopotamya'nın dümdüz olması ve sıcak ortamının onu depresyona ittiğini söyledi*"(3. Sınıf) ifadeleri ve Göbekli Tepe için *"kadınlar da ön planda çünkü kadın heykelleriyle kadının ön planda olduğunun göstergesi", "bu bloklar dikilirken kadınların da rolleri olmuştur. Eskiden köy kesimlerinde de öyledir, kadınlar tarlalarda ot kazma, erkekler ise kahvelerde oturmaktadır. Günümüzde ise teknik gelişmelerden dolayı kadınlar üzerindeki yük hafiflemiştir."(*1. Sınıf) ifadeleri bugünün söylemleri ve kavramlarının geçmiş için kullanılmasına örnektir.

Sümerli bir öğretmenin ağzından *"öğrencilerimi ülke genelinde yapılan elemelerde yetenek ve dayanıklılık testleri sonucu belirliyorum"(*3. Sınıf) ve *Roma döneminde İskenderiye'yi anlatırken "genel eğitim seviyesi çok düşük, bilgiye ulaşmak zahmetliydi." "evden çıkarken fanatik bir grup tarafından*"(1. Sınıf) örneklerinde öğrenciler sadece bugünün kavramlarını kullanmamakta aynı zamanda bugünün şartlarını geçmişe taşımaktadır. Bu örneklerin bağlamı yok sayma düzeyinde sayılmamasının sebebi ise öğrencinin edindiği bilgilerden Sümer'de öğrenciler için bir seçme süreci olduğunu öğrenmiş olması, İskenderiye'de okuma yazma oranının düşük olduğunu ve bugünkü şartlar olmadığı için bilgiye ulaşmanın zaman alıcı ve herkes için mümkün olan bir durum olmadığını, Hristiyanlığın yayıldığı bir dönemde güçlü bir bağlılığın söz konusu olduğunun öğrenci yazılarının bağlamı içinde sunulmuş olmasıdır. Ancak bağlamı fazlaca bugünün içeriği ile sunma söz konusudur.

Graham Bell'in telefonu icat etmesi için *"daha ileri boyutta düşünürsek bugün arkadaşlıklar, evlilikler, dostluklar bu icat üzerinde yürümektedir*"(4. Sınıf) ; *"Ben Fatih'im. Orta çağın bitmesine ve yeni çağın başlamasına sebep oldum*"(4. Sınıf) ve Çelebi Mehmet için *"devletin bekası için taht mücadelelerine son veren devleti yıkılmaktan kurtaran*"(2. Sınıf) örneklerinde ise geçmişteki olayların ve kişilerin yaptıklarının sonuçlarına dair bugünden yapılan yorumların geçmişin doğrudan anlatımı için kullanılması yönündeki bugünü geçmişe taşıma hatalarına rastlanmaktadır.

d) Eksik Bağlamsallaştırmaya İlişkin Tespit Edilen Örnekler

Eksik bağlamsallaştırma, insan, zaman ya da mekan unsurlarından birinin doğru ya da birinin hatalı ele alındığı tarih açıklamalarını ifade etmektedir. Eksik bağlamsallaştırmada anlamın çok fazla kaydırılmadığı ancak özellikle tarihteki insanı, toplumu tanımlarken ya da konuştururken yapılan yorum hatalarını daha çok barındırmaktadır. Bu hatalar daha önce sıralanmış olan üç düzeydeki

hatalardır. Benzer hatalar olmasına rağmen farklılık eksik bağlamsallaştırmada bu hataların ifadenin tümünde değil, çok küçük bir kısmında yapılmış olmasıdır.

Örneğin bir Yahudi kızı olarak herşeyi bağlama uygun olarak anlatırken arada belirtilen *"Almanların hepsi kötü değildi iyi Alman komşularımız da vardı"* (1. Sınıf) ifadesi ile Yahudilerin Alman olarak kendilerini düşünmedikleri yönünde bir algı ortaya koymaktadır. Yazının genelinde tarihi gerçekliklere uygun bir anlatım sergilenirken bu noktada empati kurma ile ilgili bir sorunun yansıması görülmektedir. Alman vatandaşı olan Yahudiler'in Almanya'yı kendi vatanları sayabilecekleri noktası göz ardı edilmiştir.

Bir diğer örnek öğrencinin Florence Nightingale'in hayatını bağlama uygun bir şekilde anlatırken *"hastanedeki yetkililer ilk defa kadınları yanı başlarında ve iş başında faal olarak gördüklerinden mesafeli duruyorlardı. Ortam son derece sağlıksızdı" ve "elimden geleni yapmaya çalışıyorum. Üsküdar'da okuma salonları ve ders odaları açılmasına ön ayak olacağım."* (1. Sınıf) şeklinde birden aşırı genelleştirme geleceğe sıçrayan bugünden yapılmış tarih sunumlarının ifadelerine yer vermesidir. Bu tip hatalar anlatımı daha etkili kılmak ve durumun önemini daha çok vurgulamak istendiği noktalarda ortaya çıkmaktadır.

e) Tam Bağlamsallaştırma

Tam bağlamsallaştırma tarihi olayın bilgisinin ya da yorumunun sunumunda insan, zaman ve mekan bilgisine dair hatanın yapılmadığı ve bunların bir arada değerlendirildiği bağlamsallaştırma düzeyidir. Araştırmada incelenen verilerde tam bağlamsallaştırma örneğine rastlanmamıştır.

Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

- *Tarihte en hakim olduğun, en fazla bilgi sahibi olduğunu, diğerlerine oranla daha fazla bildiğini düşündüğün dönem ya da konu hangisidir?* sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular

Öğretmen adayları en çok bildikleri konular olarak Osmanlı ve Cumhuriyet Tarihi'ni dile getirmişlerdir. Bunun içinden de Yükselme Dönemi ile Kurtuluş Savaşı ve Atatürk dönemini daha çok bildiklerini belirtmişlerdir. Birkaç öğrenci ise İslamiyet Öncesi Türk Tarihi derslerinin çok ayrıntılı işlenmesi ve sınavda bu şekilde sorulması nedeniyle en iyi bu dönemi bildiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarına neden bu dönemlere ilişkin daha fazla bilgili oldukları sorulduğunda okuldaki tarih derslerinde öğretmenlerinin en çok bu dönemleri anlattıkları cevabını vermişlerdir. Farklı sınıflardan altı öğrenci söz konusu dönemlere çok ilgilerinin olduğu, hatta o dönemde yaşamak

istediklerini belirtmişlerdir. 4. Sınıftan iki öğrenci ise sınavlarda söz konusu dönemden soru geldiğini ve bu nedenle o dönemlere çalıştığı için daha çok bilgi sahibi olduğunu dile getirmiştir.

- *En çok ilgini çeken dönem ya da konu hangisi? Bilgi sahibi olduğun konu ile ilgini çeken konu örtüşüyor mu?* sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının en çok bildikleri konular ile merak alanlarının kısmen örtüştüğünü belirtmişlerdir. İfade edilen konular arasında en fazla Fatih Sultan Mehmet – İstanbul'un fethi, Mustafa Kemal Atatürk – Çanakkale Savaşı, Yavuz Sultan Selim dönemi öne çıkmıştır. Bu konuların dışında örtüşen bir konu olmamıştır. Bahsedilen diğer konular merak alanı olarak değerlendirilmiştir.

- *Söylediğin dönemden bir konuyu ya da olayı anlatacak olsan neyi anlatırdın? Neyin tarih yazımını yapmak isterdin?* sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular

Görüşme sorularında sorulan bu soru öğrenci yazılarında seçilen konular ile benzerlik göstermiştir. Bu sebeple aşağıda hem öğrenci yazılarından hem de görüşmelerde verilen cevaplar ışığında öğretmen adaylarının ele aldıkları ve almak istedikleri konular tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının El Aldıkları Ve Almak İstedikleri Konular

Sınıf düzeyleri	**Öğretmen adaylarının belirttikleri konular**
1. Sınıflar	Ankara Savaşı, Şerife Bacı gözünden Kurtuluş Savaşı, Amerika'nın keşfi, İstanbul'un fethi, İskenderiyeli Hypatia, Göbeklitepe, Seyit Onbaşı, Yahudi Soykırımı, Ortaçağ Kiliseleri, Virginia Voolf, Yavuz Sultan Selim Dönemi, İlk insanlar, Kanuni Sultan Süleyman dönemi
2. Sınıflar	Fetret devri, İslam medeniyetinin buluşları, ABD'nin kurulması, I. Murad, Atina Pers Savaşları, Abdülaziz dönemi, Mustafa Kemal, Çanakkale Savaşı, Atilla ve Roma ile olan ilişkileri, Banı Çiçek (Dede Korkut Hikayelerinden),

3. Sınıflar	Yahudi Göçü, Babil Asma Bahçeleri, Tanzimat Dönemi, İstanbul'un Fethi, Yavuz Sultan Selim Dönemi, Mustafa Kemal, İzmir'in işgali, Atilla'nın öldürülmesi, Osmanlı'nın elçileri, Göktürk Yazıtları, Florance Nightingale, Anadolu'daki eski uygarlıklar, Birinci Dünya Savaşı, II. Mahmut Dönemi, Nizam'ül-Mülk Dönemi.
4. Sınıflar	Nüfus Mübadelesi, Mimar Sinan, Mustafa Kemal, Fatih Sultan Mehmet, Graham Bell, Osmanlı'nın Kuruluşu, Kavimler Göçü, Jeanne d'Arc, Asteğmen Mehmet Muzaffer (Kurtuluş Savaşı), II. Abdülhamit Dönemi, Lale Devri, Çanakkale Savaşı, Köy Enstitüleri.

Görüldüğü üzere öğretmen adaylarının ele aldıkları ve almak istedikleri konular bildiklerini düşündükleri konular ile paralellik göstermektedir. Özellikle Osmanlı Tarihi ve Kurtuluş Savaşı ile ilgili konular ağırlıktadır. Gerek yazılar gerek görüşmelerde en fazla bahsi geçen isimler Fatih Sultan Mehmet ve Mustafa Kemal Atatürk'tür.

Görüşmelerde öğretmen adaylarına ele aldıkları konuları nasıl ele almak istedikleri de sorulmuştur. Yazılarda tarih anlatımlarını şekillendirmede öğretmen adayları kurgu ürünlerine çokça yer vermişlerdir. Nitekim görüşmelerde de ele almak istedikleri konuları film, tarihi roman, hikaye, dizi şeklinde kurgulamak istediklerini belirtmişlerdir. Bu durumu ise "tarihin sıkıcılığını kıran", "tarihi daha çok sevdirecek" bir husus olarak değerlendirmişlerdir.

- *Belirttiğin konu ile ilgili daha çok bir şeyler mi okudun yoksa film, youtube videosu, tartışma veya tarih programlarını mı izledin, ya da birilerinin tarih anlatılarını, hikayelerini mi dinledin?* sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular

Bu soruya öğretmen adayları sırasıyla daha çok okulda öğrendiklerini, tarih programlarını izlerken duyduklarını, video izleyerek bilgilendiklerini ve de bununla ilgili film izlediklerini belirtmişlerdir. Çeşitli sınıflardan beş öğrenci tarafından belirttiği konu ile ilgili tarih kitabı okuduğu belirtilmiştir. Kitapların neler olduğu sorulduğunda ise ikisinin tarih kitabı olarak tarihi roman ismi söylemişlerdir. Biri tarihi romanın yazarının ismini söyleyememiştir.

- *Tarihteki bir konu hakkında bilgi edinmek isteğinde nereye bakarsın? Daha detaylı bilgi edinmek istediğinde nereye bakarsın, hangi kaynakları karıştırırsın?* sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular

Öğretmen adayları bilgi kaynakları olarak görsel unsurlardan video, dizi ve filmleri daha çok tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra tarihi mekanlar, belgeseller ve hatta özel oluşturulacak tarih çalışma alanlarından da bahsetmişlerdir.

Yazılı kaynaklar olarak öğrenciler en çok ders kitabı, ardından konu anlatımlı çalışma kitapları, popüler yayınlar (gazete, dergi ve çok satan kitaplar), makalelerden bahsetmişlerdir. Daha bilimsel kaynaklar olarak ansiklopediler, tezler ve makalelerden de bahsedilmiştir, ancak bunlar oldukça az düzeydedir. Bu gibi kaynaklara ise en çok dersleri ile ilgili ödev yapma durumları olduğunda başvurduklarını dile getirmişlerdir.

Bir başka kaynak olarak da tarih öğretmenleri ve tarih bölümü okuyan/okumuş kişiler ya da televizyonda tarih programlarındaki tarihçileri ifade etmişlerdir.

Tüm bu kaynakların içinde öğretmen adayları en fazla arama motorlarına başvurduklarını, video izleyeceklerse de kısa ya da ilginç başlığı olan videoları izlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına kısa videolarda ya da internetteki ödev sitelerinde yer alan tarihi bilgileri ne kadar inandırıcı buldukları sorulmuştur ve bu video ve siteleri kullananların hepsi inandırıcı bulduklarını söylemiştir. İnandırıcı olmadığını söyleyenler ise tarih kitap ve ansiklopedilerini okumayı tercih ettiklerini belirtenler olmuştur ki 1. Sınıflardan iki, 3. Sınıflardan bir öğretmen adayı bu söylemde bulunmuştur.

Sonuçlar

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin tarihte bağlamsallaştırma yapabilirlikleri ve hata kaynaklarına ilişkin durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Öğrenci yazıları ve odak grup görüşmelerine dayalı olarak ortaya konulan bulgulardan çıkarılan sonuçlar şunlardır:

Araştırmaya dahil olan öğretmen adaylarından hiçbiri ne yazılarında ne de görüşmelerde tam bağlamsallaştırma sunmamıştır. En fazla bugünü geçmişe taşıma düzeyinde bağlamsallaştırma sergilendiği tespit edilmiştir. Tam bağlamsallaştırmadan sonraki en üst düzey olan Eksik bağlamsallaştırma düzeyinde sunum yapan sadece dört öğrenci olmuştur. Bu öğrencilerin de bilgi kaynaklarını bilimsel kaynaklar olarak seçen öğrenciler oldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla yazılı bilimsel tarih kaynaklarının bağlamsallaştırmayı daha fazla sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerin tarih derslerinden en fazla hatırladıkları başkalarının yorumları da diyebileceğimiz klişelerdir. Ki bu klişeleri aşırı genelleştirmekte, hiçbir şekilde kullanılamayacak durumlar için de kullanma eğilimi göstermişlerdir. Örneğin; nüfus mübadelesinden bahsederken insanların göç ile yerinden, yurdundan, evinden, dilinden, dininden edildikleri belirtilmiştir. Dil ve din faktörünü klişe bir aktarım ile devam ettirmiş, göçün buna sebep olup olmayacağı konusunda dikkatli davranmamışlardır.

Öğrenciler tarihsel bir konuyu aktarımlarında bildiklerini ard arda dizme eğilimi göstermişlerdir. Bu nedenle de anlattıkları konunun içeriğinde büyük boşluklar oluşturmuşlardır. Bu boşluklardan bazılarını doldurmaya çalıştıklarında da bilgi eksikliği kendini göstererek daha fazla anakronizme düşmüşlerdir. (Örneğin, Çanakkale Savaşı'nı gayet iyi bildiklerini düşünerek boşlukları da doldurarak bir aktarım yapan öğrenci aynı anda ilk deniz kuvvetlerinin çıkarmasını, Anafartalar , Arıburnu ve Seyid Onbaşı'yı aynı mekan ve zamana oturtmuştur).

Öğrenciler tarih aktarımlarında ilgi çekiciliği ön plana çıkarmışlardır. Nitekim yazılarında da bunu sağlamak adına iki nokta dikkati çekmiştir. Bunlar ajitasyon/acındırma (sürekli küçük çocuklar üzerinden) ya da kahramanlık (olayları olduğundan daha görkemli gösteren) anlatılarıdır. Bunları sunarken de siyah-beyaz yönünde iki kutuplu bir anlatımda bulunmuşlardır. Özellikle olaylarda kişilerin rolünü ya da sonuçları, etkilerini fazla büyütme eğilimi görülmüştür. Tarihte kullanılması uygun olmayan gerçekdışı tarihsel akıl yürütmelere (olmasaydı….) de rastlanmıştır. Hatta öğrenciler söz konusu olayı değiştirmek istediklerini ve o şekilde tekrar yazmak istediklerini dahi söylemişlerdir.

Anlatım ve aktarımlarında insana çok fazla yer vermişler, zaman konusunda çok büyük hatalar yapmışlar, mekanı ise oldukça az oranda ifade etmişlerdir. En fazla betimlemeyi insan üzerinde yapmışlardır. Bunu yaparken de maalesef zaman ve mekana uygun anlatımların çok az olduğu saptanmıştır.

Öğretmen adayları yazılarında dahi tarihle ilgili kendi sorularını, takıldıkları konuları belirtmişler ancak buna zamanları olduğu halde cevapları bulma girişiminde bulunmamışlardır. Buna rağmen tarih anlatılarını da bu sorulara cevap vermiyor diye kötülemişlerdir. Denilebilir ki kendi meraklarını giderme yolunda bile adım atmadıkları göz önünde bulundurulduğunda tembellik ve bu durumlarının farkında olmadan yapılanları beğenmeme yönünde ki kendini bilmeme hali önemli sorunlardan biri olarak ortaya çıkmıştır.

Dil kullanımında dikkat çeken unsurlardan biri de hem genel kavramların hem de alana özgü kavramların uygun kullanılmaması olmuştur. Hatta en çok karşılaşılan bağlamsallaştırma hataları bu

durumdan kaynaklanmıştır. Öğrenciler özellikle bugünün dilini tarihi anlatımlarda kurgu dahi olsa kullanmışlardır.

Araştırmada farkedilen önemli sonuçlardan biri öğrencilerin sadece tarih konularında değil kendi söylemleri ve yazıları içinde de bağlam hataları yapmalarıdır. Dolayısıyla aslında dil kullanımının en temelde düşünce yapısını ve buna bağlı olarak da tarihsel düşünme yapısını etkilediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Dil kullanımına daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Bugününü, savunduklarını doğru bir bağlam içerisinde veremeyen bireylerden bilmedikleri, görmedikleri ve çok fazla etkenin olduğu tarihi olayları bağlamına uygun şekilde yorumlamasını beklemek doğru olmayacaktır. Nitekim dilini iyi kullanan öğrencilerin bağlamsallaştırma konusunda daha üst düzeyde aktarım yapabildikleri farkedilmiştir.

Kaynakça

Dillenburg, M. (2017). Understanding Historical Emphaty in the Classroom. *Basılmamış Doktora Tezi*. Boston University School of Education. Erişim: https://open.bu.edu.

Karabağ, Ş. G. (2003). Öğretilebilir ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara. Erişim: file:///C:/Users/Administrator/Downloads/145092.pdf

Huijgen, T. , Van De Grift, W., Van Boxtel, C. and Hoolthuis, P. (2017). Teaching Historical Contextualization: The Constuction of a Reliable Observation Instrument, Euroopean Journal of Psychology of Education. 32:159-181. Erişim: https://link.springer.com DOI: 10.1007/s10212-016-0295-8

Türk Dil Kurumu. (2008). Güncel Türkçe Sözlük. (Erişim: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b6d8cd30e73d7.70411780)

Türk Dil Kurumu. (2008). Tarih Terimleri Sözlüğü. (Erişim: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b6d8cd30e73d7.70411780)

Van Drie, J. ve Van Boxtel. C. (2008). Historical Reasoning Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past, Educational Psychology Review. 20/2:87-110. Erişim: https://link.springer.com DOI:10.1007/s10648-007-9056-1.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TARİHİ ÇEVRE BİLGİLERİ VE BİLİNÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe SEYHAN[a]

Öğr. Gör. İbrahim YAHŞİ[b]

[a,b]Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Özet

Trabzon ilinin kırsal yerleşim bölgelerinde, geleneksel mimarinin yapısal ve mekânsal karakterine uymayan modern malzemeler kullanılarak yapılaşmanın yaygınlaştığı, yöredeki geleneksel yapıların, tarihi dokunun zamana karşı koyamadığı, her geçen gün biraz daha yıprandığı ve yok olduğu görülmektedir. Ancak bu fiziki yok oluştan daha tehlikeli olanı bu kültürel değerlerin insanların bilinçlerinden silinmesidir. Bu değerlerin yok olması kültürel sürekliliğin kesintiye uğraması, geleceğe temel olan birikiminin kaybedilmesi demektir. Kültür ve mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılmasında tarihi çevre bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi, korumaya yönelik her türlü yasal yaptırımdan daha etkili olduğu bilinmektedir. Bu bilincin geliştirilmesi için tarihi çevre eğitiminin etkili bir şekilde yürütülerek, öğrencilerde doğal, tarihi ve kültürel değerleri korumaya yönelik bilinç geliştirmek ve bunu davranış haline getirmelerini sağlamaktır. Mevcut öğretim programları incelendiğinde, ilköğretimde tarihi çevre eğitimiyle doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olabilecek konuların Sosyal Bilgiler dersi başta olmak üzere, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi ve seçmeli Turizm derslerinde ortaöğretim düzeyinde Tarih derslerinde bulunduğu ancak bu dersler kapsamında verilen bilgilerin öğrencide tarihi çevre bilinci oluşturmada yetersiz kaldığı göze çarpmaktadır. Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları tarihi çevre bilgisi ve bilincinin Trabzon ölçeğindeki mevcut durumunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında tesadüfi örnekleme ile seçilen iki farklı lisede öğrenim gören 120 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Tarama modeli ile tasarlanan araştırmanın verileri açık uçlu anket formu ile elde edilmiştir. Anket, tarihi çevre bilgisi ve tarihi çevrenin korunmasına yönelik görüşleri şeklinde iki boyut içermektedir. Veriler içerik analizine tabi tutulup frekans ve yüzdeleri verilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin tarihi çevre bilgilerinin ve tarihi çevrenin korunmasına yönelik bilinçlerinin yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Tarihsel çevre, tarihi çevre bilinci, ortaöğretim öğrencileri, kültürel mirası koruma

EVALUATION OF THE HISTORICAL ENVIRONMENT KNOWLEDGE AND CONSCIOUSNESS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract

In the rural settlement areas of the province of Trabzon, it is seen that construction using modern materials which do not conform to the structural and spatial character of the traditional architecture grow up, traditional structures on the region, historical tissue can not resist time and are getting worn out and perishing every passing day. But what is more dangerous than this physical disappearance is effacing these cultural values from people's consciousness. The destruction of these values means the interruption of cultural continuity, the loss of accumulation which is the basic of the future. It is known that the cultivation of individuals with historical environment awareness in the protection and transfer of culture and heritage to future generations is more effective than any legal sanctions for protection. To improve this consciousness, the historical environment education should be carried out in an effective way, it's aimed the students improve consciousness and enabling them to protect the natural, historical and cultural values. By the time current curriculum are examined, There are issues that may be directly or indirectly related to the historical environment training in primary education especially in the subjects of History of Social Studies, Citizenship and Human Rights Education and Elective Tourism lessons in secondary education level but the knowledge given within these courses is inadequate to create historical ambiance awareness. In the research it is aimed to evaluate the circumtance of historical ambiance knowledge and consciousness of secondary school students in Trabzon district. The sample of the study consists of 120 secondary school students who study in two different high schools selected by random sampling in the academic year of 2017-2018. The data of the researcher designed with the screening model was obtained by the open-ended questionnaire. The questionnaire consists of two dimensions as historical environment knowledge and views on the preservation of the historical environment. The datas were subjected to content analysis and interpreted by giving frequency and percentages. According to the results of the research, it has been determined that the students are not sufficiently informed related to the preservation of the historical environment consciousness and the historical environment knowledge.

Keywords: Historical environment, historical environment consciousness, secondary school students, cultural heritage conservation

Giriş

Sahip olunan değerlerin farkına varıp, onları korumak, geleceğe taşımak uygar ve bilinçli bir toplumun göstergesidir. Bu bilince sahip toplumlar geleceklerini de teminat altına almış demektir. Tarihi çevre ve eşyaların tanınması ve korunması ve geleceğe taşınmasının kültürel sürekliliğin akışında, tarihi mirasın gelecek kuşaklara iletilmesi, insana tarih ile birlikte yaşam imkanları sunulması gibi olanaklar sağladığından Toplum bireyleri kültürel miraslarına bilinçli yaklaşarak onları geleceğe taşımak sorumluluğunu üzerinde taşımaktadırlar. Bunun için kültürel kimliğimizin zenginleşmesi ve pekişmesi için, kültürel mirasımızın korunması ve geleceğe taşınması gerekmektedir. Bunun için bireylerin yeterli bilince ulaşmaları gerekmektedir.

Tarihi çevreler, geçmiş dönemlerin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını, yaşam biçimi ve felsefesini yansıtmaları, insan ile doğa arasında kurulan ilişkiyi göstermeleri bakımından büyük bir birikimin ifadesidir (Arabacıoğlu ve Aydemir, 2007:204).

Tarihi çevreler; fiziksel ve sosyal çevreleriyle bir bütün olarak kentlere "kimlik" kazandıran, korunması gerekli birçok kültür varlığından oluşmaktadır. Tarihi çevreyi oluşturan yerleşme ve kalıntılar; geçmiş uygarlıklardan bugüne gelen yaşanmışlığın, verilen emeğin, yapı sanatının en önemli kanıtlarıdır. Dolayısıyla bu yapılar, toplumların yaşantılarını her yönüyle yansıtarak, aynı zamanda toplumsal bilincin oluşmasına da katkıda bulunmaktadır (Erşen, 2013:1). Tarihsel çevremiz ile kültür ve sanat adına üretilenler, insan ömründen daha kısa bir sürede ya yok olmuş ya da kimlik değiştirmiştir. Bunun sonucunda gelecek kuşaklar, ikinci bir kez yaratılma olanağı bulunmayan köklü bir kültür birikimine ve tarihi alanlara sahip olduklarını bilemeyeceklerdir. Tarihi mirasın yok edilmemesi için, karşılaşılabilecek sorunlar ve sorunların kaynağı ne olursa olsun, temeldeki yanlışlıkların ortadan kaldırılarak çözümlenmesi gerekmektedir (Çetin, Yeni, 2016:5-9).

Tarih bilinci ise, geçmişin yorumları, bugünün algılanması ve geleceğe ilişkin beklentiler arasında bağlantı kurabilmek demektir. Ancak bu anlamda tarih bilinci gelişmiş olan birey, kendisini zamanın akışı içinde değerlendirebilir ve ortak bir kültür mirası ve gelecek kurgusuna sahip olmanın sağladığı davranış belirliliği, benzerliği ve sorumluluğuyla toplum yaşamında aktif, yaratıcı bir biçimde yer alabilir (Toplumsal Tarih Dergisi, 2002: 55). Tarihi çevre bilinci "insanların yaşadıkları çevrenin farkında olması bunlara karşı duyarlı olması koruması gelecek kuşaklara bozulmadan aktarabilmesi için temel bilgi, görüş ve tutuma sahip olması durumu" olarak tanımlanabilir. Bahsedilen tarih bilinci ise ancak eğitimle oluşturulabilir. Tarihi çevre bilinci oluşturacak eğitim, tarihi çevre ile ilgili aktif katılım sağlayacak, olumsuzluklara karşı tepki oluşturacak, bireysel çıkarların toplumsal çıkarlardan ayrı düşünülemeyeceği gerçeğini kavratacak şekilde toplumu oluşturan tüm bireylere verilmelidir (Özteke, 2004; 21).

Tarihi çevre eğitimiyle, bireylerin ve dolayısıyla da toplumun tarihi çevre ile ilgili konularda duyarlılık kazanması, belli tutum ve değerlerinin gelişmesi, bunu davranışlarına yansıtması, tarih ve kültür mirasını koruma bilincine sahip olması amaçlanmaktadır.

Kültür ve tabiat varlıklarına değer verme, tek başına koruma için yeterli değildir. Korumanın tam anlamıyla sağlanabilmesi için; kanunlar, maddi olanaklar, insanlarda bilgi ve bilinç ve halkın katılımı gibi koşulların hep birlikte sağlanması gerekmektedir(Alkış, Oğuzoğlu, 2005: 349-351).

Kültürel miras bilinci toplumun her kesimine iyice benimsetilip yerleştirilmediği sürece, yasaların ve yetişmiş uzmanların varlığı kültürel mirasın ve çevrenin korunmasında yeterli olamamaktadır. (Akkuş, Efe, 2014: 320-321; Sayan, 2009: 157-158) Bu yönde bir fayda sağlaması açısından tarih konularının

tarihsel çevre ile ilişkilendirilerek işlenmesi derslere tarihin laboratuvarını getirmek anlamına gelir (Sayan, 2009:159).

Dünya kültürlerinin ve kültür mirasının çeşitliliği insanlığın zihinsel ve maddesel etkinliğinin eşsiz kaynağı durumundadır, bu çeşitliliğin, zenginliğin korunması insanlık gelişiminin vazgeçilmez bir parçasıdır (Erşen, 2009: 2-3).

Tarihsel ve kültürel çevrede bulunan eserler tarihi süreç içerisinde "insan merkezli" anlayışın da etkisiyle doğaya hâkim olan/olmaya çalışan insanın acımasızca saldırılarına ve tahriplerine uğramaktadır. (Akkuş, Efe, 2014: 316; Sayan, 2009: 154). Kültür varlıklarının tahrip edilmesindeki en önemli hususlardan biri sanayileşmedir(Göğebakan, 2009, 30). Modernleşme adına yapılan yapılaşma eylemleri hemen her yerleşmede ya da kırsal alanlarda kültür ve doğa varlıklarının çoğunun değişmesine, bozulmasına ya da yok olmasına neden olmaktadır (Asatekin, 2004, 49). Kültür varlıklarının araştırılması, tarihsel kalıntıların geri dönüşü olmayan bir şekilde tahribatı tehlikesini de beraberinde getirdiğinden, korumacılık ayrıcalıklı bir anlam kazanmaktadır (Hueber, 2001, 38).

Kültürel mirasımıza yönelik yapılan tahribatların en üzücüsü ise tarihi çevre gezilerinde ziyaretçilerin tarihi yapılar üzerine yaptığı yazı ve kazımalarla oluşan tahribattır. (Yılmaz, Üçer, 2004, 43). Kültürel miras bilinci toplumun her kesimine iyice benimsetilip yerleştirilmediği sürece, yasaların ve yetişmiş uzmanların varlığı kültürel mirasın ve çevrenin korunmasında yeterli olamamaktadır. (Akkuş, Efe, 2014: 320-321) Bu yönde bir fayda sağlaması açısından tarih konularının çevre ile ilişkilendirilerek işlenmesinde büyük fayda vardır. (Asatekin, 2005, 51).

Tarihsel çevre ile ilgili ilk elden, yazılı olmayan kanıtlarla öğrenciyi karşı karşıya getirmek, eğitimi okul dışına yaymak öğrencilerde tarihsel çevre bilinci oluşturulabilir (Safran ve Ata, 2006: 53). Öğrenciler yerel tarih uygulamalarında yaşadıkları ortamı gözlemlemeleri, bilgi toplayıp analiz etmeleri ve bu bilgileri sınıfta sunmaları sayesinde sınıfta tarih öğretimi uygulamalarında kazandırılması zor olan bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanabilmektedir (Aktekin, 2001: 208).

Kültürel mirasın yok edilmemesi için, karşılaşılabilecek sorunların kaynağı belirlenerek, temeldeki yanlışlıkların ortadan kaldırılarak çözümlenmesi gerekmektedir. (Demirel, 1993: 57). 2007 yılında hazırlanan tarih öğretim programında hedeflenen bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. (MEB, 2007: 9-10). Sosyal bilgiler dergi öğretim programı ve Tarih Dersi Öğretim içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin geliştirilmesini hedeflemektedir (MEB, 2018a: 11-12; MEB, 2018b: 9-11). 9. Sınıf Tarih Dersi Programında "Ders işlenişlerinde inceleme gezilerine önem verilmeli, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihi yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları) geziler düzenlenmelidir." (29. Madde),

Mevcut tarih öğretim programında Toplumsal birlik ve dayanışmanın sağlanması ve sürdürülmesinin yanı sıra millî kimliğin oluşmasında ortak tarihin rolünü kavrayarak kültürel ve tarihî mirasa sahip çıkan bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018: 12). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında ise Türk kültürünü oluşturan temel ögelerden hareketle kültürün korunması ve geliştirilmesini sağlayacak bir millî bilincin oluşturulmasını amaçlamaktadır (MEB, 2018b: 11).

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları tarihi çevre bilgisi ve bilincinin Trabzon ölçeğindeki mevcut durumunun değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışma nitel bir araştırmadır. Model olarak

tarama kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008, 77). Araştırmanın kuramsal boyutu, literatür taraması yapılarak konu ile ilgili yayımlanmış yazılı kaynaklar incelenerek elde edilen bilgiler ışığında oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin tarihi çevre bilgisi ve bilinçlerinin tespit edilmesine amacıyla, daha önce benzer bir araştırmada Asatekin (2004:160) tarafından geliştirilen bir anketten yola çıkılarak açık uçlu anket formu oluşturulmuştur. Ankette yer alan sorular Trabzon ilinin kültürel ve tarihi yapıları göz önüne alınarak yeniden düzenlenmiştir. Anket taslağında yer alan maddelerin araştırma konusunun içeriğine uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Daha sonra bu aracı geçerlilik ve güvenirlik işlemleri için lisede okuyan 30 öğrenciye uygulanmış ve ankete son şekli verilmiştir. Anket, öğrencilerin tarihi çevre bilgisi ve tarihi çevrenin korunmasına yönelik görüşleri şeklinde iki boyut içermektedir. Katılımcıların ankette yer alan sorulara verdikleri cevaplar içerik analizine tabi tutulup frekans ve yüzdeleri verilerek yorumlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında tesadüfi örnekleme ile seçilen iki farklı lisede öğrenim gören 120 ortaöğretim öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Tablo1. 'Tarihsel çevre ne demektir?' Sorusuna İlişkin Frekans Dağılımı

Öğrenci Görüşleri (n=120)	f	%
Tarihi yapıların bulunduğu yer	33	27.5
Geçmişte önemli olaylara tanıklık etmiş yerler	20	16.6
Eskiden kalma yapıtlar	15	12.5
Doğal güzellikler	12	10
Çevremizde tarihi turistik yerler	6	5
Bir kent bir mekanın tarihi özellik taşıması	3	2.5
Fikrim yok veya boş	26	21.6
Toplam	120	

'Tarihsel çevre ne demektir?' sorusuna öğrencilerin % 78,4'ü cevap vermiş, % 20, 6'sı boş bırakmıştır. Tablo 1'den anlaşılacağı üzere tarihsel çevre tanımını öğrencilerin birçoğunun cevapladığı anlaşılmakta % 21,6'sının ise soruya bilmiyorum cevabını verdiği ya da soruyu boş bıraktığı tespit edilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin cevaplarına bakıldığında doğa varlıklarının da kültür varlığı gibi algıladıkları anlaşılmakta ve konunun yeterince özümsenmediğini göstermektedir.

Tablo 2. 'Şehriniz tarihi mi?' Sorusuna İlişkin Frekans Dağılımı

Öğrenci Görüşleri (n=120)	**f**	**%**
Evet çünkü;		
Tarihi yapıtları var	55	45.83
Eskiye dayalı bir şehir	15	12.5
Birçok medeniyete ev sahipliği yaptı	8	6.6
Sümela manastırı var	5	4.16
Hayır çünkü;		
Tarihi olaylar yaşanmamış	15	12.5
Tarihi yerleri çok yok	10	8.3
Kazı yapılmamış	8	6.6
Boş	4	3.3
Toplam	**120**	

"Şehriniz tarihi mi?" sorusuna öğrencilerin %96,7'si cevap vermiş %3.3'ü ise boş bırakmıştır. Tablo ''den de anlaşılacağı üzere ankete katılan öğrencilerden çoğunluğunun bir şehrin tarihi olup olmadığına o şehrin içinde bulunan eski eserlerle ölçtükleri anlaşılmaktadır. Birçok öğrenci de tarihi olayların yaşanmasının mekanları tarihi yaptığı görüşündedir. Öğrencilerin bir kısmı da tarihi eserlerin sadece kazılar sonucu ortaya çıktığı şeklinde yanlış bir bilgiye sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 3. 'Hangisini Tanıyorsunuz?' Sorusuna İlişkin Frekans Dağılımı

Öğrenci Görüşleri (n=120)	**f**	**%**
Sümela Manastırı	114	95
Ayasofya Müzesi	94	78.3
Trabzon Kalesi	75	62.5
Gülbahar Hatun Camisi	28	23.3
Ortahisar Evleri	29	24.16
Cephanelik	13	10.83
Akçakale	8	6.6
Bedesten	3	2.5
Alacahan	2	1.6
Peristera Manastırı	2	1.6
Vazelon Manastırı	3	2.5

Tablo 3'e göre, ankete katılan "*Hangisini Tanıyorsunuz*?" sorusuna cevap veren öğrencilerden büyük bir çoğunluğunun Sümela Manastırı , Ayasofya Müzesi ve Trabzon Kalesini tanıdıkları görülmektedir. Tarihi mekanlardan Alacahan , Printera Manastırı ve Vazelon Manastırı araştırmaya katılan öğrencilerden çok az bir kısmı tarafından bilindiği gözlemlenmiştir .

Tablo 4. 'Yukarıdaki mekanlardan birini tanıtabilir misiniz?' Sorusuna İlişkin Frekans Dağılımı

Öğrenci Görüşleri (n=120)	**f**	**%**
Evet		
Sümela manastırı	64	53.3
Ayasofya Müzesi	8	5.83
Trabzon Kalesi	7	6.6
Cephanelik	6	5
Hayır		
Hiçbirini gezmedim tanıtamam	22	18.3
Filmlerden öğrendim	12	10
Fotoğraflarda gördüm	9	7.5
Boş	15	12.5

Tablo 4'te '***Yukarıdaki mekanlardan birini tanıtabilir misiniz***?' sorusuna öğrencilerin öğrencilerden büyük bir çoğunluğu (% 53.3) Sümela Manastırını tanıtabilceğini söylerken diğer tarihi mekanları tanıtabileceğini söyleyen öğrencilerin oranı çok azdır. Hayır tanıtamam yanıtını veren öğrencilerin %18,3'ü Hiçbirini gezmedim, %10'u ise sadece filmlerden öğrendim, %17,5'i de Fotoğraflarda gördüm cevaplarını vermiştir. Öğrencilerin %12,5'i de soruyu boş bırakmıştır. Tablo 3 ve Tablo 4 karşılaştırılıp incelendiğinde anlaşılacağı üzere öğrencilerin tarihi yapıların isimlerini bildikleri ancak eserleri tanıtamadıkları anlaşılmaktadır. Birçok öğrenci bu yapıların yapılma sebepleri ve tarihi özelliklerini hakkında yanlış bilgilere sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cevaplarından bir kısmı aşağıda verilmiştir.

Sümela: Bizans döneminde yapılan yapı (Ö7).

Trabzon'un bir ilçesinde bulunan Rumlardan kalma yer (Ö70).

Ayasofya: dış cephe bakımından eski olduğu anlaşılır (Ö5).

Tablo 5. 'Çevrenizdeki tarihi yapılar hakkında bildikleriniz nelerdir?' Sorusuna İlişkin Frekans Dağılımı

Öğrenci Görüşleri (n=120)	**f**	**%**
Çok eski kültüre ait yerler	20	16.6
Sümela kayalar oyularak yapılan ev gibi yapılar	13	10.83
Ayasofya Hz. İsa ve annesinin yaşadığı yer müze	13	10.83
Eski yapılar	10	8.3
Trabzon kalesi	8	6.6
Tarihi yapılar o dönemi bize yansıtır	3	2.5
Bayburt Altıntepe yer altı şehri	6	5
Santa harabeleri	3	2.5
Estetik açıdan değil bir nedeni olduğu için yapılmışlardır	2	1.6
Milli kültürü ve değerleri taşıyan yerler	10	8.3
Çevremde tarihi yapı yok	9	7.5
Genelde ibadet yapılarıdır	5	4.16
Korunmaya çalışılan yapılar	7	5.86
Bilmiyorum	12	10
Toplam	120	

‘**Çevrenizdeki tarihi yapılar hakkında bildikleriniz nelerdir**?’ sorusuna öğrencilerin %90’ı cevap vermiş, %10’u boş bırakmıştır. Tablo 5.’ten anlaşılacağı üzere öğrencilerin yaşadıkları yerlerdeki tarihi eserlerin çok azını tanıdıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çoğu bu eserlerin sadece bir boyutunu bildikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 6. ‘Tarihsel yapıtlar korunmalı mı neden?’ Sorusuna İlişkin Frekans Dağılımı

Öğrenci Görüşleri (n=120)	**f**	**%**
Korunmalı çünkü;		
Kültürel geçmişi ve mirası temsil etmesi	30	25
Gelecek nesillere geçmişi öğretmesi	21	17.5
Tarihi bilmeyen milletlerin gelişmemesi	18	15
Atalarımızın savaştığı yerler olması	8	6.6
Kültürün gelişmesine katkı sağlaması	8	6.6
Tarihimizi başka devletlerden öğrenmeme	6	5
Şehrin değerini artırması	5	4.16
Ekonomik gelir sağlaması	5	4.16
Hayır korunmamalı çünkü		
İşlev görmek için yapılmış olması	5	4.16
Bize ait olmaması	4	3.3

‘***Tarihsel yapıtlar korunmalı mı neden***?’ sorusuna öğrencilerin %91,6’sı cevap vermiş, %8,3’ü boş bırakmıştır. Soruya Tablo 6’danda anlaşılacağı üzere öğrencilerden büyük bir çoğunluğu (%84,2) tarihi yapıtlar korunmalıdır cevabını vermiştir. Tarihi çevre korunmamalı diyen öğrencilerden %4.16’sı “İşlev görmek için yapılmış olması”, %3,3 “Bize ait olmaması için yanıtlarını vermişlerdir. Tablo 6.’dan anlaşılacağı üzere öğrencilerin çoğunun yaşadıkları yerlerdeki tarihi eserlerin korunması gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu bulgular öğrencilerde kültürel miras bilincinin bulunduğunu göstermektedir. Öğrencilerden az da olsa bir kısmının tarihi eserler, bize ait olmamaları ve kullanılması için yapılmış olmaları sebebiyle korunmamaları cevabını vermeleri kültürel miras eğitiminin önemi ortaya koyması bakımından değerlidir.

Tablo 7. ‘Tarihsel çevrenin korunması için neler yapılmalıdır?’ Sorusuna İlişkin Frekans Dağılımı

Öğrenci Görüşleri (n=120)	**f**	**%**
Güvenlik koyulmalı	22	18.3
Zarar verilmemeli	21	17.5
Restore edilmeli	20	16.6
Satışa çıkarılmadan sahip çıkılmalı	6	5
Toplum bilinçlendirilmeli	17	14.16
Fotoğraf çekilmemeli	5	4.1
Yasaklar koyulmalı	6	5
Sivil toplum örgütleri kurulmalı	4	3.3
Turizm bölgesine açılmalı	3	2.5
Boş	16	13.3
Toplam	120	

Tarihsel çevrenin korunması için neler yapılmalıdır?' sorusuna öğrencilerin **%88,6'sı** cevap vermiş, **%1,4**'ü boş bırakmıştır.
Tablo 7.'den anlaşılacağı üzere öğrencilerin yaşadıkları yerlerdeki tarihi eserlerin korunması gerektiğini düşündükleri bunun içinde kendilerince bir kısım önlemler düşündükleri anlaşılmaktadır. Tarihsel çevrenin korunmasında toplumsal bilincin geliştirilmesi gerektiği fikrine sahip öğrencilerin az olduğu görülmüştür.

Tablo 8. 'Tarihsel çevre korunmazsa neler olur?' Sorusuna İlişkin Frekans Dağılımı

Öğrenci Görüşleri (n=120)	**f**	**%**
Tarih yok olur	25	20.83
Tarih unutulur	21	17.5
Bizden sonraki nesillere bir şey kalmaz	17	14.16
Geçmişi bilemeyiz	16	13.3
Geçmişten ders alamayız	6	5
Şehrin değeri düşer	5	4
Kişiler tarihe hürmet göstermez	3	2.5
Kültürümüz kaybolur	7	5.83
Geleceğimiz olmaz	2	1.6
Boş	10	8.3
Toplam	120	

Ankete katılan öğrenciler "***Tarihsel çevre korunmazsa neler olur***?" sorusuna Tablo 8'den de anlaşılacağı üzere öğrencilerin gerçekçi cevaplar vermiş ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarihin bilinmesi ve gelecek nesillere aktarılması, geçmiş ve gelecek arasında köprü kurulabilmesi için Tarihi çevrenin önemine işaret etmişlerdir.

4. Sonuç

Araştırmamıza konu olan Trabzon ilinde bulunan okullarda öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu, tarihsel çevrenin ne demek olduğunu dair bilgi sahibi olduğu anlaşılmakta ve hatta öğrencilerin bir kısmının doğa varlıklarını kültürel varlık olarak algıladığı görülmektedir. Buna karşılık öğrencilerin % 21.6'sı tarihsel çevre ile ilgili fikrim yok veya bilmiyorum cevabı vermiştir. Bu durumdan araştırmaya konu olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun vermiş olduğu cevaplardan hareketle tarihsel çevrenin ne demek olduğu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğu görülmektedir.
Araştırmaya konu olan öğrencilere yöneltilen " Şehriniz tarihimi" sorusuna öğrencilerin % 69.09 evet cevabı verirken % 27.4'ü hayır cevabı vermiştir. Öğrenciler "şehirlerinde tarihi yapıtlarının olması, eskiye dayalı bir şehir olması, birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olması ve tarihi Sümela manastırının burada bulunması"ndan dolayı şehirlerinin tarihi olarak görürken, hayır cevabı verenler ise "tarihi olaylar yaşanmamış, tarihi yerleri çok yok, kazı yapılmamış" şeklinde cevaplar vermiştir. Buradan hareketle hayır cevabı verenlerin yaşamış oldukları şehrin tarihi ile alakalı yeterli derecede bilgiye sahip olmadıkları ve tarihi çevre veya tarihi eserin ne demek olduğu ile alakalı yeterli bilgiye sahip olmadıklarını söyleyebiliriz. Yaşadığınız ilde en çok hangisini tanıyorsunuz sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Sümela manastırı, Ayasofya müzesi ve Trabzon kalesini tanıdıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin buraları diğer tarihi mekanlardan daha çok tanımlarında gerek televizyonlarda, gerek ders kitaplarında ve gerekse yapılan alan gezilerinde genellikle bu

yerlere daha fazla yer verilmiş olmasından kaynaklandığı düşünebiliriz. Verilen cevaplar ışığında eğitim öğretim sürecinde yerel tarih öğretiminin ne denli önemli olduğunu söyleyebiliriz. Bunun yanısıra bu soruya paralel olarak öğrencilere yöneltilen ismini belirttiğiniz tarihi mekanlardan herhangi birini tanıtabilir misiniz sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğu evet cevabını vermiş (%70.3) vermiştir. Bir önceki soru öğrencilerin %95'i Sümela manastırını tanıdıklarını söylerken bu oran dördüncü soruda % 53.3'e düşmüştür. Sümela manastırını tanıtmaya çalışanların bir kısmı da burayla ilgili yanlış bilgilere sahiptir. Aynı durum Ayasofya müzesi ile ilgili bir önceki soruda öğrencilerin 78.3'ü Ayasofya müzesini tanıdıklarını söylerken bu oran Ayasofya müzesinin tanıtabilir misiniz sorusunda % 5.83'e düşmüştür. Bu oranlar diğer tarihi mekanlarda da aynı şekilde paralellik göstermektedir. bu oranlardan hareketle öğrencilerin tarihi mekanları ismen bildikleri fakat ne zaman ve ne amaçla yapıldıkları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve yanlış bilgilere sahip olduklarını söyleyebiliriz. Zaten öğrencilerin bir sonraki soruda da vermiş oldukları cevaplardan tarihi mekanları tek bir yönünü tanıdıkları gözlemlenmiştir. Bu da öğrencilerin bulundukları yerdeki tarihi mekanlarla ilgili detaylı araştırmalar ve incelemeler yapmadıklarını ve tarihi mekanın ne olduğunu ve tarihi mekanların önemini tam manasıyla kavrayamadıkları sonucuna ulaşabiliriz.

Öğrencilere tarihi çevre korunmalı sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Kültürel geçmişi ve mirası temsil etmesi, gelecek nesillere geçmişi öğretmesi, tarihi bilmeyen milletlerin gelişmemesi, atalarımızın savaştığı yerler olması, kültürün gelişmesine katkı sağlaması, ekonomik gelir sağlaması vb. nedenlerden dolayı tarihi mekanların korunması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sadece %7 si bize ait olmaması ve işlev görmek için yapılmış olması gibi sebepler göstererek korunmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Ardından yöneltilen tarihi mekanların korunması için neler yapılmalı sorusuna ise öğrencilerin bu mekanların korunması için kendilerince bir takım önlemlerden bahsetmişledir. Öğrenciler tarihi çevreyi korumak için" güvenlik koyulmalı (%18.3), zarar verilmemeli (%17.5), Restore edilmeli (16.6), satışa çıkarılmadan sahip çıkılmalı (%5), Toplum bilinçlendirilmeli (%14.16) vb. cevaplar vermişlerdir. Özellikle tarihi çevrenin korunmasında toplumun bilinçlendirilmesi gerektiği hususu çok önemli bir yere sahipken öğrencilerin sadece %14.16 bu noktaya işaret etmiş olması öğrencilere tarihi çevre ve önemi ile ilgili yeterli bir bilginin verilmediğini söyleyebiliriz.

Son olarak öğrencilere yöneltilen "tarihi çevre korunmazsa ne olur sorusuna" ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğu "tarihi yok olur, tarih unutulur, gelecek nesillere aktarılamaz, geçmişimizi bilemeyiz, şehrin değeri düşer, gelecek yok olur gibi cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin bu soruya gerçekçi cevaplar vermiş olduklarını söyleyebiliriz. Öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevaplardan hareketle genel anlamda tarihi çevrenin ne demek olduğunu ve önemini bildiklerini fakat tarihi mekanlarla ilgili ayrıntılı bilgilere sahip olmadıklarını söyleyebiliriz. Buradan da eğitim-öğretim sürecinde yerel tarih ve kültüre çok fazla yer verilmediği sonucuna ulaşabiliriz.

Tarihi çevre bilinci sadece eğitim öğretim faaliyetleri arasında bir uygulama olarak değerlendirilmemeli, toplumu oluşturan tüm bireylerin bu bilince sahip olmaları için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda tarihi çevre bilincinin oluşturulması açısından en büyük eksiklik olarak okullarda ve ailede yerel tarih konusuna gerekli önemin verilmemiş olmasıdır. Ayrıca okullarda tarihi çevre gezilerine ağırlık verilmelidir.

Kaynakça

Akkuş, Z., Efe, T. (2014). Tarihsel Ve Kültürel Çevrenin Korunması Bakımından Türkiye Ve İtalya'daki Kolluğun Görev Ve Yetkileri. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* Cilt 5, Sayı 2. 313-366.

Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*, (12. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Alkış, S., Oğuzoğlu, Y. (2005). Ülkemiz koşullarında tarihi çevre eğitiminin Önemini ve Gerekliliğini artıran etkenler. *Eğitim Fakültesi Dergisi* XVIII (2), 347-361.

Arabacıoğlu, F. P., (2007), "Sur-Kent İlişkisinin Çevre Düzenleme Kriterleri Açısından Değerlendirilmesi", *YTÜ Mim. Fak. E-Dergisi* Cilt 2, Sayı 4, 204-2012.

Arı, E. (2011). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (1. Baskı). Ed. Sevil Büyükalan Filiz). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Asatekin, G. (2004). Kültür ve Doğa Varlıklarımız Neyi Niçin Nasıl Korumalıyız. Ankara: Dösim Basımevi.

Ata, B. (2002). Müzelerle ve Tarihi Mekânlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin "Müze Eğitimine" İlişkin Görüşleri, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çetin, Y., Yeni, Ö. (2016). Dünyada Ve Türkiye'de Koruma Bilincinin Genel Durumu, Öğretmen Adaylarına Koruma Bilinci Kazandırmada Müze Eğitimi Ve Uygulamaları Dersinin Rolü Ve Önemi. *International Journal of Social Science.* Doi number:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3612 49 , 1-10.

Demircioğlu, İ. H. (2010). Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirel Ö., T. (1993). Türkiye'de Taşınmaz Kültür Varlıklarının Korunması ile İlgili Politikalar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erşen, Eyüboğlu Aysun. (2013). Kırklareli Kentinin Korunmasında Çocukların Katılımı Üzerine Bir Araştırma. VIII. Uluslararası Sinan Sempozyumu. 25-26 Nisan 2013- Edirne.

Göğebakan, Y. (2009). Güzel sanatlar ve Sosyal Bilgiler Derslerinin İlişkilendirilmesinin kültür varlıklarını Tanıma ve Sahip Çıkma ile İlgili Kazanımların Gerçekleşmesi ve Öğrencilerin Tutumları Üzerine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Hueber, F. (2001). Arkeolojik Yapıların ve Alanların Koruma Restorasyon Sorunları, Arkeolojik Sit Alanların Korunması ve Değerlendirilmesi I. Uluslararası Sempozyumu, Antalya.

Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler (Onsekizinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özteke, H. (2004). Ortaöğretimde sanat eğitimi ile tarihî çevre bilincinin geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Sayan, Y. (2009). "Türk Kültür Mirasının Korunması ve Tarihi Çevre Bilinci Üzerine", Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi / Journal of Turkish World Studies, Cilt IX, Sayı 1, s. 157-16.

Sayan, Y. (2009). Türk kültür mirasının korunması ve tarihî çevre bilinci üzerine. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 9(1), 157-160.

Tarih Eğitiminde Yeni Bir Modele İhtiyacımız Var. Toplumsal Tarih Dergisi. Sayı: 100. Nisan 2002.

Yılmaz, G., Üçer, Z.A.G. (2004). Türkiye'de kentsel Koruma Sürecinde Kurumsal Yapı ve Sivil Toplum Kuruluşları Üzerine Bir değerlendirme, ww.izmimod.org.tr/egemimarlik/51/12.pdf adresinden 03.10.2017 tarihinde alınmıştır.

Safran, M., Ata, B. (2006). "*Okul Dışı Tarih Öğretimi*", Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler, Ankara: Gazi Kitabevi.

Işık, H. (2008). İlköğretimde Tarih Konularının Yerel Tarih ile İlişkilendirilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1/4., s. 290-310.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2018b). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). file:///C:/Users/pc/Downloads/201822142524139-Tarih%20d%C3%B6p.pdfAnkara: Milli Eğitim Bakanlığı adresinden 05.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2018a). Ortaöğretim tarih dersi öğretim programı (9, 10 ve 11. Sınıflar), adresinden 05.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN İSLAMİYET ÖNCESİ TÜRK TARİHİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Dr.Öğr. Üyesi Genç Osman İLHAN

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Merve AYGÜN
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Özet

İnsanın kökenini öğrenme nereden geldiğini bilme ihtiyacı onu geçmişini, atalarını tanımaya ve araştırmaya sevketmiştir. 19. yy'da ortaya çıkan bu durum günümüzde tabii bir hal almış her toplumda karşılık bulmuş, milletler güçlerini tarihin derinliklerinden almaya çalışmışlardır. Dayandığı köken ne kadar eski olursa o millet kendisini o kadar güçlü hissetmiş, fertlerine milli şuuru verme konusunda dayanak olarak kullanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'de kendi geçmişini tarihi gerçeklerden beslenerek vatandaşlarına eğitim yoluyla aktarmaktadır. Türk Tarihi'nin ilk dönemleriyle ilgili bilgilerin yer aldığı İslamiyet Öncesi Türk Tarihi Ders'i ya da alakalı dersler Farklı eğitim seviyelerinde okutulmaktadır. Bu çalışmanın amacı ise İstanbul'un farklı üniversitelerinde öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerinin İslamiyet öncesi Türk Tarihi'ne ilişkin algı ve bilgilerini araştırmaktır. Çünkü geleceğin öğretmenleri hangi alandan olurlarsa olsunlar kendi tarihine yönelik algı ve bilgilerinin öğrencilere milli şuuru aktarmaları açısından önemli bir konumdadırlar. Araştırma, İstanbul ilinde yer alan Yıldız Teknik, Boğaziçi, İstanbul, Marmara, İstanbul Aydın, Kültür ve Sebahattin Zaim üniversitelerinin eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmiştir. Bu üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin bölümleri ise; Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Coğrafya Eğitimi, Tarih Eğitimi, Okul Öncesi, Pdr, İngilizce Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Özel Eğitim, Sınıf Öğretmenliği olarak çeşitlilik göstermektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinde gönüllülük esasına göre 57 öğrenciye ulaşılmıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı çalışmada veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel tarama yoluyla incelenmiştir. Ulaşılan verilerden ortaya çıkan sonuçlara genel olarak bakıldığında eğitim fakültesi öğrencilerinin İslamiyet Öncesi Türk Tarihi'ne yönelik algılarının farklılık gösterdiği, ilgilerinin düşük, bilgilerinin yanlış yada zayıf olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İslamiyet Öncesi Türk Tarihi, Eğitim Fakültesi, Öğretmen adayları, Algı

OPINIONS OF THE FACULTY OF EDUCATION STUDENTS TOWARDS PRE-ISLAMIC TURKISH HISTORY

Abstract

The need to learn the origin of man and know where it came from has led him to identify and investigate his past and his ancestors. This situation, which emerged in the 19th century, has become natural in today's society and has been met in every society, and nations tried to get their powers from the depths of history. The older the age of the origin, the stronger the nation felt itself, and they used this as a basis of the nation's national consciousness. Similarly, the Republic of Turkey transfers its history through education to its citizens. In this context, Pre-Islamic Turkish History Course or related courses where information about the early periods of Turkish History is included are taught at different levels of education. The aim of this study is to investigate the perception and knowledge of the pre-Islamic Turkish History of the education faculty students of different universities in Istanbul. In that, whichever field they studied, future teachers are in an important position in terms of transferring national consciousness to their students. The research was carried out in education faculties of Yıldız Teknik, Boğaziçi, Istanbul, Marmara, Istanbul Aydın, Kültür and Sebahattin Zaim universities in Istanbul province. The sections of the students who study in the education faculties of these universities are; Social Studies Education, Turkish Education, Geography Education, History Education, Pre-School, Psychological Counselling and Guidance, English Teaching, Elementary Mathematics Teaching, Special Education, Class Teaching. 57 volunteer education faculty students were reached. In the study in which the qualitative method was used, the data were collected by interview technique. The obtained data were analyzed by descriptive analysis. When we look at the results obtained from the data in general, it is understood that the perceptions of the students of the education faculty towards the Pre-Islamic Turkish History are low and their knowledge is wrong.

Keywords: Pre-Islamic Turkish History, Faculty of Education, prospective teahers perception.

Giriş

İnsanların fani bireyler olmasından öte bir mevcudiyet duygusu hissetmelerini tarih sağlamıştır (Kaymakçı, 2017). Tarih içerik olarak toplumsaldır ve toplumsal yapının devamına bağlı olarak bir görev yüklemesi ile de işlevseldir (Şimşek & Yazıcı, 2013). "İnsanlar tarihi, kendi görüşlerinin desteklenmesi konusunda önemli bir cephanelik ve yanlış ya da karşıt ellere geçmesi halinde öldürücü bir silaha dönüşen bir araç olarak görmüşlerdir." (Aslan, 2006) Geçmişini bilmeyen bireyler ve toplumlar için tarihin bir silah olarak kullanılması kaçınılmazdır. İşte bu yüzden, kültürünü bilen ona sahip çıkan bireylerin topluma kazandırılması gerekmektedir. Tarih öğretimi sadece insanlara geçmiş hakkında bilgi vermez, yaşananlardan ders çıkarmayı, olaylara daha geniş perspektiflerden bakmayı da sağlar. Bunun yanı sıra; bir sosyal bilim olan tarih öğretimi, değer eğitimi bağlamında işlevleri olan ve içeriği ile mühim fırsatları barındırır (Tokdemir, 2017). Bu açıdan; tarih öğretimi hem gelecek nesillerin değerlerine sahip çıkması hem de kendi tarihlerini bilmesi adına önem taşımaktadır. Türk Tarihi'nin ilk dönemleriyle ilgili bilgilerin yer aldığı İslamiyet Öncesi Türk Tarihi'ninde başta eğitim fakültesi öğrencileri olmak üzere, Türkiye Cumhuriyetinde yaşamakta olan her bireyin milli tarihi hakkında bilgi sahibi olması önemlidir.

Türklerin birçok farklı isimle devletler kurarak tarih sahnesinde yer aldıkları bilinmektedir. Bu durum Türklerin İslamiyet Öncesi dönemi içinde geçerlidir ve devlet kurma geleneğine ait örnekler oldukça fazladır. (Kafesoğlu, 2013). Devletler ve milletler yaşadıkları coğrafyanın tesiri altında kalmaktadır. Türkler de, Orta Asya'nın bozkırlarında tarih sahnesindeki yerlerini almışlardır. Bölgenin iklim ve şartları, Türklerin hayvancılıkla uğraşmalarına ve bir yerden kalkıp diğer bir yere konan, hızlı hareket edebilen topluluklar halinde olmalarına neden olmuştur (Niyazi, 2011).

Türkler anayurtları olan Orta Asya'dan başlayarak göç hareketlerinde bulunmuşlardır. Nüfusça çok olmaları ve hareketli yaşamları; dünyanın tarihsel sürecinde önemli rollerde yer almalarını olası kılmıştır (Çandarlıoğlu, 2003). Farklı medeniyet ve kültürlerden birçok alanda etkilenmiş diğer kültürlere de kendi etkilerini yansıtmışlardır. Bu durum hemen hemen herkes tarafından kabul gören bir etkileşimdir. Bu etkileşim alanlarından biriside eğitimdir (Hali & Rencüzoğulları, 2017). Günümüzde orta öğretim seviyesinden geçip yüksek öğretime gelen bütün öğrenciler çeşitli kademelerde yer alan dersler içerisinde islamiyet öncesi Türk Tarihi ile ilgili bilgiler almaktadırlar. Eğitim fakültelerinin ise bazı bölümlerinde islamiyet öncesi Türk tarihi dersi seçmeli olarak verilmektedir. Böylece öğretmen adaylarının hem kendi tarihi olması hemde daha önce ilgili dersleri almalarından dolayı belirli bir seviyede olmaları beklenmektdir.

Araştırmanın Amacı

Eğitim ve öğretimin temel yapı taşı görevini üstlenen öğretmenlerin de hangi alandan olursa olsun kendi tarihine yönelik algı ve bilgileri; öğrencilere değerlerimizi, kendi tarihimizi, milli şuuru aktarmaları açısından önemli bir konumdadır. Araştırmanın amacı; İstanbul'un farklı üniversitelerinde öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerinin İslamiyet öncesi Türk Tarihi'ne ilişkin algı ve bilgilerini belirlemeye çalışmaktadır.

Yöntem

Nitel araştırma deseni, araştırmacının bir olgu ya da kavramı derinlemesine incelemesine ve anlamlandırmasına yardımcı olur (Patton, 2002). Bu çalışmanın amacı öğrencilerin İslamiyet öncesi

Türk tarihine dair görüşlerini anlamak olduğundan, araştırmada yöntem olarak nitel araştırma deseni kullanılmış olunup, nitel paradigmanın ilkeleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri görüşme tekniği ile yüz yüze toplanmıştır. Sözlü iletişim aracılığıyla veri toplama tekniğine görüşme denir. (Karasar, 2017). Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel tarama yoluyla incelenmiştir.

Bulgular

İstanbul içerisinde yer alan yedi farklı üniversiteden sekiz farklı bölüm ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, araştırmaya dair elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo1. Araştırmada yer alan öğrencilerin üniversite ve bölümleri

	Yıldız Teknik Üniversitesi	**Boğaziçi Üniversitesi**	**İstanbul Üniversitesi**	**Marmara Üniversitesi**	**İstanbul Aydın Üniversitesi**	**Sebahattin Zaim Üniversitesi**	**Kültür Üniversitesi**
Matematik Öğretmenliği	2	2	2				
İngilizce Öğretmenliği		3	2				
Tarih Öğretmenliği				3			
Coğrafya Öğretmenliği				2			
Sosyal Bilgiler Eğitimi	2		2	2			
Özel Eğitim	1			1	2		
Pdr		3		1		2	3
Sınıf Öğretmenliği	1			2	2	2	
Okul Öncesi Öğretmenliği	1					1	3
Türkçe Eğitimi	1		1	3	3	2	
Toplam	**8**	**8**	**7**	**14**	**7**	**7**	**6**

Genel Toplam Öğrenci Sayısı: 57

Tablo1'de görüldüğü üzere araştırma; İstanbul ilinde yer alan Yıldız Teknik, Boğaziçi, İstanbul, Marmara, İstanbul Aydın, Kültür ve Sebahattin Zaim üniversitelerinin eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmiştir. Bu üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin bölümleri ise; Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Coğrafya Eğitimi, Tarih Eğitimi, Okul Öncesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR), İngilizce Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Özel Eğitim, Sınıf Öğretmenliği olarak çeşitlilik göstermektedir

Tablo 2. Eğitim fakültesi öğrencilerinin İslamiyet öncesi Türk tarihi hakkında bilgileri

Orta Asya	***Göçebe-Hayvancılık***	***Gök Tanrı***	***Orhun Abideleri***	***Çin***	***Töre-gelenek***	***Kadına Değer Verme***
43	43	23	20	9	6	6

Katılımcılar birden çok cevap vermişlerdir

Tablo2'de "İslamiyet Öncesi Türk Tarihi hakkında ne/neler biliyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Çalışmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinden;

43 kişi orta asyada yaşadıklarını ve göçebe olduklarını vede hayvancılıkla geçindiklerini söylerken, 23 kişi göktanrı inançlarını, 20 kişi Orhun Abidelerinden, 9 kişi Çin ile bağlantılarının olduğunu, 6 kişi töre ve gelenekleri olduğunu ve 6 kişi ise kadına değer verildiğini söylemiştir. Ayrıca tabloya ek olarak 1 kişi Dede Korkut, 4 kişi Ötüken'i, 3 kişi destanları bildiğini belirtmiştir.

İslamiyet Öncesi Türk Tarihi hakkındaki bilgilerini eğitim fakültesi öğrencileri genel olarak çok bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiş ve hatırladıkları bilgileri ifade etmişlerdir. Öğrencilerin verdiği cevaplardan alıntılar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo3: Öğrencilerin Türk tarihi bilgilerine dair alıntılar

Alıntı	Öğrenci Bilgisi
"Bölüm itibariyle çok hakim değilim ama Orta Asya'da yaşadıklarını, yine tek tanrılı bir dine inandıklarını ama Müslüman olmadıklarını, savaşçı bir kültür olduklarını biliyorum. Olumsuz bir düşüncem yok çünkü kadına değer verildiğini, vatan sevgisi gibi değerleri olduğu için şu an bizden çok da farkları olduğunu düşünmüyorum."	İstanbul Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği Öğrencisi, Kadın (K)
"Göçebe yaşayan bir toplumdur. Bundan dolayı dünyanın her yerinede Türk toplumunun bir izi vardır. Edebiyattan hatırladığım kadarıyla hükümdarların çadırlarına otağı denirdi. Yerleşik hayata geçince saraylarda kalmaya başladılar. Hükümdarların yetkilerini tanrı tarafından verildiği inancı vardı. Kut inancı. Törelerle yönetilirdik. Ordu bakımından onluk sistemi Metehan getirdi. Savaşlarda turan taktiği vardı. Çok tanrılı bir inanç sistemimiz vardı. Hatırladığım kadarıyla göktanrı gibi inançları vardı. Kültür bakımından da döneme ait destanlarımız var. Bunlar; Oğuzkağan, Türeyiş, Manas, Ergenekon, Alper Tunga. Alfabe olarak ise göktürk ve uygur alfabelerini biliyorum."	İstanbul Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Öğrencisi, Erkek (E)
"Çok bir bilgim yok aslında ama kut anlayışını biliyorum. Türklerde kut anlayaşı çok önemliydi. Teoman olsun Metehan olsun hükümdarların tanrı tarafından seçildiğine inanılıyordu. Destanlarda da gördüğümüz kadarıyla hükümdarlara üstün yetenekler verildiği düşünülüyordu. Örneğin; bebekken ata binmesi, et yemesi gibi. Kadınlara çok değer verildiğini biliyorum. Yabancı bir ülkeden gelen misafiri hatunun karşıladğını, kurultayda kadının söz sahibi olduğunu hatırlıyorum. Türklerin anayurdu Orta Asyayı biliyorum. Yerleşik yaşamda olmadıkları için fazla eser bırakmadıklarını biliyorum. Türkler hakkında çoğu bilgiye de aslında çin kaynaklarından ulaşıldığını biliyorum."	Marmara Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Öğrencisi, E

"Çok hatırlamıyorum ama şöyle bahsedeyim. .... kadınlara değer veriliyordu, daha sonra yani türklerin yanlış hatırlamıyorsam gök tanrı inancı vardı. Kültür bazında çok gelişmişler. Matbaayı kullanmışlardı. Yaşayışları sürekli bir göçebe halindeydiler. Sonra etle besleniyorlardı. Yani bunları hatırlıyorum gene olarak."	Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Öğrencisi, K
".... Çinliler falan var ama bize dahil değiller. Onlarla çok savaş yaptığımız için aklımda kaldı ve onlarda daha çok yazılı kaynak olduğu için aklımda."	İstanbul Aydın Üniversitesi, Özel Eğitim Öğretmenliği, K

Genel olarak verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin kendi bölümleri doğrultusunda İslamiyet Öncesi Türk Tarihine yönelik bilgilerinin olduğunu söylebiliriz. Öğrencilerin bu dönem hakkındaki bilgilerinin yüzeysel olduğunu ve bilgi yanlışlıklarının olduğu alınan cevaplar doğrultusunda söylenebilir.

Tablo 4. İslamiyet öncesi Türk tarihinde öğrenciler tarafından söylenen devletler

Göktürk	***Uygurlar***	***Asya Hun***	***Avrupa Hun***	***Türgişler***	***Avarlar***	***Akhunlar***
42	29	25	15	5	3	3

Katılımcılar birden çok cevap vermişlerdir

Tablo 4'de "İslamiyet öncesi Türk tarihinde hangi devletleri biliyorsunuz?" sorusuna öğrencilerden alınan cevapları içermektedir. Ayrıca bu sorunun cevabına hunlar diyen 10 kişi bulunmaktadır. Sabahattin Zaim Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencisi (K), Türk tarihindeki devletler konusunda *"İslamiyet öncesinde; Hunlar ve Göktürkler var şu an aklıma gelenler bunlar"* diyerek bilgisini ifade etmiştir. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencisi (E) ise *"Göktürkler, Uygurlar, Avrupa Hun Devleti ve Asya Hun Devleti zaten en önemlileri bunlar, bunları hatırlıyorum"* demiştir. İstanbul Aydın Üniversitesi, Özel Eğitim Öğretmenliği (K) ise *"Asya Hun var, Göktürkler var, II. Göktürklerde o dönemde zaten Uygurlarda o dönemde Türgişler var şu an tam hatırlayamıyorum ama parayı bulmuşlardı. Göktürklerle Uygurların kendilerine ait yazıları vardı gerisi aklıma gelmiyor. Çinliler falan var ama bize dahil değiller. Onlarla çok savaş yaptığımız için aklımda kaldı ve onlarda daha çok yazılı kaynak olduğu için aklımda."* şeklinde sahip olduğu bilgi ve kaynağı hakkında yorumda bulunmuştur. Öte yandan Kültür Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencisi (K) *"Asya Hun, Avrupa Hun, Uygurlar, Göktürler bir de Bulgurlar vardı sanırım."* ifadesiyle bildiği devletleri sıralamıştır.

Öğrencilerin İslamiyet Öncesi Türk Tarihi'nde Devletler'den; Göktürk, Uygurlar ve Hunlar'a aşina olduklarını söylebiliriz. Alınan cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarının bilgilerinin eksik olduğu sonucuna ulaşılabilinir.

Tablo 5. Öğrencilerin bildiği devlet adamları

Metehan	***Atilla***	***Bilge Kağan***	***Teoman***	***Kül Tigin***	***Bumin Kağan***	***Cengiz Han***	***İlteriş***	***Kiok***	***Oğuz Kağan***	***Balamir***
30	23	19	12	10	9	7	3	3	2	2

Katılımcılar birden çok cevap vermişlerdir

Tablo 5'e ek olarak Orhun Abideleri'nden Tonyukuk, Kültigin, Bilge Kağan'ı biliyoruz diyen 9 kişi vardır. Tabloya göre; Metehan, Atilla ve Bilge Kağan'a daha çok hakim oldukları sonucuna varılabilir. Bu tabloda çıkan ilginç bir durum ise Cengiz Han'ın katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından dile getirilmesidir.

İslamiyet Öncesi Türk Tarihi hükümdarları hakkındaki bilgilerini eğitim fakültesi öğrencilerinin verdiği şu cevaplardan ulaşabiliriz;

- *"Hükümdarlardan Metehan'ı tanıyorum en önemlisi. En çok konuşulanı, Bilge Kağan'ı tanıyorum, Atilla'yı çok okumuştum bunları biliyorum."* (İstanbul Üniversitesi, Matematik Öğretmenliği Öğrencisi, E)
- *"Avrupa Hun'da Büyük Hun Devleti yani Teoman var onun oğlu Mete. Onluk sistemi getiren hatta Türk ordusunun kuruluş tarihinde Mete'nin onluk sistemi getirdiği tarih olarak biliyorum."* (Sabahattin Zaim Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencisi, K)

Eğitim fakültesi öğrencilerinin verdiği cevaplar doğtultusunda İslamiyet Öncesi Türk Tarihi'ndeki hükümdarlardan Metehan, Atilla ve Teoman'ı genel olarak bildiklerini ama o dönemdeki tüm hükümdarları bilmedikleri veya hatırlayamadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca o döneme ait hükümdar bilgilerinde yanlışlıklar olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 6. İslamiyet Öncesi Türk Tarihi'ni öğrencilerin hangi yollar ile öğrendikleri

Okul- Ders	***Kitap***	***Kpss-Ygs***	***Tarihçiler***	***Film-tv-Belgesel***	***İnternet-Sosyal Medya***	***Makale***
42	7	7	7	5	5	1

Tablo 6'da katılımcıların bu döneme ait bilgileri nerelerden aldıkları ortaya konulmuştur. En çok tekrarlanan görüş okul-ders ortamı olmuştur.

Eğitim fakültesi öğrencilerine; **"**İslamiyet Öncesi Türk Tarihi'ni hangi yollarla öğrendiniz?" şeklindeki soruya İstanbul Üniversitesi, Matematik Öğretmenliği Öğrencisi (E)*"Genel olarak, lisede öğrendiğim bilgilerimle, üstüne bir kitap okumadım bu konuyla ilgili. Bir de bazen izlediğim söyleşilerden, televizyonda izleidğim programlardan biraz bilgi edindim."* diyerek bilgi edinme kaynaklarını ifade etmiştir. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (K) *"Alanımda bu olduğu için tarih kitaplarını çok fazla okuyorum. Eski tarih, yeni tarih yakından takip ediyorum. Başta derslerde, üniversiteye hazırlık aşamasında ders kitapları olsun, tarihi romanlar olsun buralardan öğrendim"* ifadesiyle örgün eğitimin bilgi edinmesindeki rolünü ortaya koymuştur. Sabahattin Zaim

Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencisi (K) *"Hem bize anlatılan tarih derslerinde hem de İlber Ortaylı'nın sıkı okuyucusuyum. Ordan öğrendim."* Diyerek hem örgün eğitimin hem de kişisel ilgilerinin İslamiyet öncesi Türk tarihi bilgisindeki etkisini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin İslamiyet Öncesi Türk Tarih'i bilgilerinin genellikle derslerde öğrendikleri ile sınırlı kaldığını, özel ilgisi olanların ve okuduğu bölüm ile bağlantılısı olanların daha çok bilgiye sahip olduğunu görüşmeler sonucunda söylenebilir.

Tablo 7. Öğrencilerin İslamiyet öncesi Türk tarihi ile bağ kurma durumları

Bağ Kurabiliyorum.	Bağ Kuramıyorum.
22	35

Tablo 7'de Katılımcılara İslamiyet Öncesi dönemle aranızda bağ kurabiliyor musunuz? Nedenleri ile birlikte açıklar mısınız şeklinde soru yöneltilmiştir. 21 kişi bağ kurabildiğini ama 34 kişi kuramadığını belirtmiştir.

Eğitim Fakültesi Öğrencileri İslamiyet Öncesi Türk Tarihi ile bağ kurabiliyor musunuz? sorusuna İstanbul Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği Öğrencisi (K) *"Kesinlikle bağ kurabiliyorum. Özellikle Doğu Türkistan'da yaşayan arkadaşlarım var. Dediğim gibi bir kan çekimi var ben hissediyorum. Çektikleri sıkıntılarla birlikte onlarla üzülmek, bir şeyler yapmak istemek gibi bu tür duygular oluyor"* diyerek kurduğu bağı açıklamıştır. İstanbul Aydın Üniversitesi, Özel Eğitim Öğretmenliği (E) ise *"Biz şu anda yerleşik hayattayız ama mesela şu an baktığımız zaman bence hala o göçebe hayatın getirisi olarak bizim yaşamımızda da var kısa dönemde kışlak yaylak süreçleri var bizde, bu bile bir göçebe hayattır. O dönemde hayvancılıkla besleniyorlardı ama devamında şu an yine baktığımız zaman insanların hayvanların üzerinden besinlerini, gıdalarını sağlaması bence benzerlik taşıyor. Zaten din olarak inanç olarak kültürel özellik olarak benzerlik söz konusudur. Sadece o dönem tam olarak göçebelermiş biz yereşik hayata geçmişiz birazcık daha kültür değişmiş zamanla ama kesinlikle arada bağdaşmalar benzerlikler var ben benzerlik olduğunu düşünüyorum."* ifadesiyle kültür ögelerinin İslamiyet öncesi Türk tarihi ile kurduğu bağ üzerindeki etkisini ifade etmiştir. Yıldız Teknik Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencisi (K) ise şu ifadesiyle İslamiyet öncesi Türk tarihi ile bağ kuramadığını belirtmiştir: "*Bir bağ olduğunu ben düşünmüyorum ve ya hissetmiyorum diyebilirim. Çünkü islamiyet'in etkisi ve göçler nedeni ile Orta Asya'daki Türklerden çok farklı bir yaşama sahibiz. İslamiyet öncesi Türklerin yaşamıyla, şimdiki bizim yaşamımız karşılaştırılığında da bunu görebiliriz zaten."* Boğaziçi Üniversitesi ingilizce öğretmenliği (E) bağ kuramamasını, "*Bir kere çok eski bir dönem, her şey herkes değişmiş. Geriye değil ileriye bakmak lazım, milletler her geçen gün önemini yitiriyor*" şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda; genel olarak İslamiyet Öncesi Türk Tarihi'ne yönelik algılarının farklılık gösterdiği, ilgilerinin düşük, bilgilerinin yanlış ya da zayıf olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucuna benzer bir şekilde, Çelik (2014)'ün çalışmasında da İslamiyet öncesi Türk tarihi ile Orta Asya Türk tarihinin karıştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Oysa Dönmez ve Yeşilbursa (2015)'nın araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin tarih algılarının yalnızca savaş ve anlaşmalardan

ibaret olmadığı, kültür ve icatları da tarih algılarına eklemektedirler. Buna rağmen eğitim fakültesi öğrencilerinin tarih bilgilerinde saptanan bu eksiklik, olumsuz sonuçlara yol açacaktır. Öğrencilerin genellikle bu dönemdeki devletlerden Göktürk, Hunlar ve Uygur'a aşina oldukları; hükümdarlardan Teoman, Metehan ve Atilla gibi belli başlı isimleri bildikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu döneme ait bilgileri derslerde öğrendikleri, az bir bölümünün ise sosyal medya, tarihçiler, sınavlar ve televizyon arayıcılığıyla islamiyet öncesini tanıdığı sonucuna yapılan çalışmadan ulaşılabilir. Ayrıca katılımcıların İslamiyet öncesi Türk tarihi ile kurdukları bağın genel olarak zayıf olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar bu zayıflığın dini farklılıktan, mesafelerin uzak olmasından, güncel bir dönem olmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bağlılıklarıyla ilgili yapılmış çalışma olmasa da, ilkokul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öğrencilerin 3. Sınıftan itibaren tarihi benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Altun, 2014). İslamiyet Öncesi döneme eğitim fakültesi öğrencilerinde en çok tarih öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde okuyanların bilgi düzeyleri yüksek çıkarken. En az bilgiye sahip bölümler ingilizce öğretmenliği ve okul öncesi bölümleri karşımıza çıkmaktadır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda alt kademedeki eğitim seviyelerinden yola çıkarak bu dönemin sevdirileceği ve doğru öğretileceği bir yaklaşım benimsenmeli, olumlu tutum kazanmaları sağlanmalıdır. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin İslamiyet Öncesi Türk Tarihi'ne yönelik bilgi ve farkındalığını arttıracak etkinlikler düzenlenebilir. Devlet politikası olarak bağların güçlendirilmesine yönelik adımlar atılabilir. Bu alanda yapılan bilimsel çalışmalar arttırılabilir. Derslerde ve müfredatta İslamiyet Öncesi Türk Tarihi konusunun önemine daha fazla yer verilebilir. Öğretmen adaylarının genel kültür ve kendi tarihlerine olan bilgi ve görüşlerinin olumlu yönde etkileyecek çalışmalar arttırılabilir.

Kaynakça

Altun, A. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin tarih kavramına ilişkin algılarının yörüngesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(6), 1-22.

Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz?. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 162-173.

Çandarlıoğlu, G. (2003). *İslamiyet Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü.* İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.

Çelik, H. (2014, Aralık). *Orta Asya Türk Tarihinin öğretimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği.* Ulusararası Tarih Sempozyumu Tam Metinler Kitapçığı, ISHE 2014.

Dönmez, C., & Yeşilbursa, C. C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin tarih algısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 415-436.

Hali, S., Rengüzoğulları, S. (2017). İslamiyet öncesi dönemde Türklerde eğitim. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *6*(17), 425-437.

Kafesoğlu, İ. (2013). *Türk Milli Kütürü*. İstanbul: Ötüken.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaymakçı, S. (2017). Tarih öğretimi ve sosyal bilgiler. H. İ. Demircioğlu & E. Demircioğlu (Ed). *Türkiye'de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı,* (s.189-212). Ankara: Pegem Akademi.

Niyazi, M. (2011). *Türk Devlet Felsefesi*. İstanbul: Ötüken.

Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. New York: Sage.

Şimşek, A., Yazıcı, F. (2013). Türkiye'de tarih öğretiminin dünü, bugünü. *TYB Akademi Dil, Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(8), *9-32.*

Tokdemir, A. M. (2017). Tarih eğitimi ve değerler. H. İ. Demircioğlu & E. Demircioğlu (Ed). *Türkiye'de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı*.(s.325-336) Ankara: Pegem Akademi.

OSMANLI ARŞİVİ VE TARİH ÖĞRETİMİNE KATKILARI

Dr. Muhammet Ahmet Tokdemir*

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Özet

Arşivler devletlerin hafızaları durumunda olup daha çok tarih araştırmacılarına hizmet ederler. Bu bağlamda arşivcilerin görevi belgeleri muhafaza etmek ve araştırmacılara ulaştırmak olarak tanımlanmıştır. Ancak 20'nci yüzyılın ikinci yarısından itibaren arşivlerin eğitim işlevleri tartışılmaya başlanmış ve birçok arşiv bünyesinde kurduğu eğitim departmanı ile eğitim-öğretimi destekleyici çalışmalar yürütmüştür. Gelişmiş ülke arşivlerinin çalışmaları incelendiğinde hazırladıkları eğitim içeriklerini web sayfaları aracılığı ile öğretmen ve öğrencilere ulaştırdıkları; atölye çalışmaları gibi faaliyetlerle de okul dışı tarih öğretimi ve birinci elden kaynakların kullanımının yansıması olarak tarih öğretimine katkı yaptıkları görülmektedir.

Bu çalışmada öncelikle arşivlerin eğitim işlevlerinden kısaca bahsedilmiş; ardından Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nin tarih öğretimine katkı bağlamında eğitim işlevlerine yer verilmiştir. Başbakanlığa bağlı Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan Osmanlı Arşivi; çeşitli konularda yapılan belge yayınları, yerel tarih başta olmak üzere hazırlanan belge sergileri, okullara gönderilen tarih köşesi görselleri ve arşiv bünyesinde bulunan daimi sergi alanına yapılan öğrenci gezileri bağlamında tarih öğretimine katkı sağlamaktadır. Çalışmanın sonunda arşivin eğitim işlevlerinin geliştirilmesi ve tarih öğretimine katkısının arttırılmasına yönelik değerlendirme yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Osmanlı Arşivi, Tarih öğretimi, Müze gezisi, Birincil kaynak.

OTTOMAN ARCHIVES AND ITS CONTRUBUTION TO HISTORY TEACHING

Abstract

Archives are the memory of the states and they mostly serve to the historians. In this context In this context, the task of archives is defined as preserving the documents and delivering them to the researchers. However, since the second half of the 20th century, the educational functions of the archives have begun to be discussed and the education departments have been established within many archives. When the studies of developed country archives are examined, it is seen that they have contributed to the teaching of history by workshops and published educational contents on web sites.

In this study, the educational functions of the Ottoman Archives were discussed. The Ottoman Achieves which is one of the prime ministry institutions within General Directorate of State Archives is one of the institutions that contribute to teaching history. These contributions can be categorized into four titles: document publications, national and international documentary exhibitions, images which sent to schools for history corners, and student visits to the Permanent Exhibition Area. At the end of the study, evaluation and suggestions were made to improve the archive's educational functions and to increase its contribution to history teaching.

Keywords: Ottoman Archives, Teaching history, Museum visit, Primary source.

* Dr. Öğretim Üyesi, Geçici görevle Başbakanlığa bağlı Osmanlı Arşivinde Daire Başkanı olarak çalışmaktadır. ahmet.tokdemir@erdogan.edu.tr

Giriş

Tarih insanın kendini ve toplumunu tanıması için önemli fırsatları barındıran sosyal bilim dallarından biridir. Tarih bilimi çevremizde yaşanan olayları nedenleri ile derinlemesine anlamanın yanı sıra başkalarının tecrübesinden yararlanarak geleceği yapılandırmada da önemli bir role sahiptir. Geçmişte yaşanan olayların anlaşılabilmesi ve sağlıklı bir şekilde zihinlerde yeniden canlandırılabilmesi için kanıtlara dayalı bir tarih anlayışının olması zaruridir. Kanıta dayalı tarih anlayışının temelinde de tarihçinin mutfağı diyebileceğimiz arşivler bulunmaktadır.

Arşivler, devlet ve toplumların işleyişine ve gelişimine ışık tutan belgelerin muhafaza edildiği ve araştırmacıların hizmetine sunulduğu mekânlardır. Binark (1995: 10), arşivleri milletin hatıratı ve ülkelerin tapu senedi olarak tanımlamaktadır. Arşivcilerin temel görevleri belgelerin tespiti, tasnif edilerek sağlıklı koşullarda muhafaza edilmesi ve bu belgelerin araştırmacılara ulaştırılmasıdır. Son yıllarda belge restorasyonu ve arşiv belgelerinin dijitalleştirilmesi de arşivcilerin görevleri arasında eklenmiştir. Bu temel görevlerin yanı sıra arşivcilerin tarihçi ve eğitimci rolleri de bulunmaktadır (Spencer, 1983; Osborne, 1986: 16; Cook, 1997). Arşivcilerin bu rollere ilişkin görevleri gün geçtikçe artmaktadır.

Bu çalışmada Osmanlı Arşivi'nin tarih öğretimine katkılarına yer verilecektir. Bu bağlamda öncelikle arşivlerin tarih öğretimindeki rolleri ve tarih öğretiminde kanıt kullanımı hakkında kısaca bilgi verilmiş ardından Osmanlı arşivi tanıtılarak Osmanlı Arşivi'nin tarih öğretimine katkı bağlamında faaliyetlerinden bahsedilmiştir. Çalışmada, arşiv bünyesinde yapılan yayınlar, tarih köşesi olarak okullara gönderilen materyaller, hazırlanan sergiler ve Hazine-i Evrak daimi sergi alanına yapılan öğrenci ziyaretleri Osmanlı Arşivi'nin tarih öğretimine katkı yaptığı temel alanlar ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda arşivin tarih öğretimine ilişkin işlevlerinin etkinleştirilmesi açısından önerilere yer verilmiştir.

Arşivlerin Eğitim İşlevleri

20'inci yüzyıl ve sonrasında arşivlerin işlevleri genişlemiş, belge muhafazası odaklı çalışan arşivlerin yerine belgeleri hızla araştırmacılara ulaştıran ve belgelerin nasıl yorumlanacağını öğreten arşivler gelmiştir. Dijitalleşme çalışmalarının artması ile arşiv malzemesinin araştırmacılara ulaştırılması kolaylaşmış bu malzemelerin arşiv dışında kullanılabilirliği artmıştır. Theimer (2011), modern arşivlerin sürekli açık, şeffaf, kullanıcı odaklı, yenilikçi ve teknoloji dostu olmaları gerektiğini belirtmektedir.

Modern arşivciliğin en önemli özelliklerinden biri de eğitim içerikleri üretmesidir. Zira arşivler hem araştırmacı olarak tarihçiye hem de öğretimsel amaçlarla öğretmenlere ve öğrencilere materyal

sağlayacak imkanlara sahiptir (Şentürk, 2013). Arşivlerin öncelikli eğitim işlevi birincil kaynakları öğretmen ve öğrencilere sunmasıdır (Jarosz & Kutay, 2017; Barton, 2005; Fines, 1994; Sandwell, 2008; Işık, 2008, Doğan, 2007). Birincil kaynakların analiz edilmesi ve yorumlanması öğrencilerin tarih bilgilerini arttırmanın yanı sıra arşivcilik becerisi başta olmak üzere çeşitli becerilerinin gelişimine de katkı sağlayacaktır. Öğrenciler, arşivde bulunan malzeme hakkındaki bilgilerini arttıracak, bu malzemenin değer ve potansiyel kullanımına ilişkin bir öngörüye sahip olacaklardır (Cook, 1997).

Arşivcilerin eğitime ilişkin rolleri sosyal bilimler eğitimi bağlamında lisans düzeyinde verilen araştırma usul ve esasları bağlamında başlamıştır. Arşive gelen lisans düzeyindeki öğrencilere belgelere nasıl ulaşılacağı, ulaşılan belgelerin nasıl analiz edileceği ve yorumlanacağı gibi hususlarda bilgi verilmesi ile başlayan arşivcilerin eğitime ilişkin rolleri zamanla ilerlemiş ve ortaöğretim ve ilköğretim düzeyinde tarih öğretimine kadar uzanmıştır (Carini, 2009; Robyns, 2001; Hendry, 2007). Günümüzde arşivler tarih ve sosyal bilgiler öğretimi bağlamında her düzeyde öğrencinin birincil kaynaklarla ders işleyebileceği atölye çalışmaları ve etkinlikler düzenlemektedirler. Arşiv bünyesinde oluşturulan eğitim departmanlarında her kademe için hem öğretmenlere hem de öğrencilere yönelik materyaller hazırlanmaktadır. Bu materyaller, öğrencilerin arşiv ziyaretlerinde öğretim etkinliklerinde kullanılmakta ya da arşivlerin web sayfalarına konularak binlerce öğrenciye ulaşması sağlanmaktadır.

Günümüzde birçok arşivin bünyesinde eğitim uzmanlarına yer verdiğini; sergi alanları ve atölye çalışmaları bağlamında öğrencilere kapılarını açabildiğini, web sayfalarında çeşitli yaş grupları seviyelerinde etkinliklerle tarih öğretimine katkıda bulunduklarını görmek mümkündür (örnek için bkz: Amerika, İngiltere ve Avustralya arşivleri)[59]. Bu çalışmalar arşivlerle okullar arasındaki etkileşimi artırmakta ve arşivcilerle eğitimciler arasında köprü olmaktadır.

Osborne (1986), arşivciler ve eğitimciler arasındaki iletişimin artması ve arşiv malzemesinin eğitimde kullanılmasının geliştirilmesi için okul temelli arşivcilik kavramından bahsetmektedir. Osborne'un (1986) okul ve arşivler arasındaki bağların güçlendirilmesi için önerdiği diğer hususlardan bazıları şöyledir:

- Hizmet öncesi ve hizmet içi faaliyetlerle öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi,
- Arşivlerin rolleri ve görevlerine ilişkin öğretimsel içeriklerin hazırlanması,

[59] Web ortamında eğitim içeriği sunan arşivlerden bazıları şunlardır: Amerikan Ulusal Arşivi (http://www.archives.gov). İngiliz Milli Arşivi (http://www.nationalarchives.gov.uk). Avustralya Ulusal Arşivi (http://www.naa.gov.au/visit-us/education/resources/index.aspx). Kanada Ulusal Arşivi (http://www.collections canada.gc.ca/education/index-e.html). . Günümüzde uluslararası düzeyde hizmet veren ve eğitim içeriği ile arşiv hizmetlerini birleştiren birçok önemli proje sürdürülmektedir. Europeana (www.europeana.eu) ve Historiana (https://www.beta.historiana.eu/#/ bu projelere örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca bir çok kütüphane ve üniversitenin de bu kapsamda değerlendirilebilecek çalışması bulunmaktadır (Güvenbaş, (Mesut Güvenbaş tez).

- Sergiler düzenlenmesi ve arşiv gezilerinin yapılması,
- Öğrencileri kapsayan arşiv çalışması içerek ödev ve projeler geliştirilmesi,
- Arşiv çalışması odaklı öğretim materyallerinin hazırlanması,
- Öğretmenlerle arşivciler arasındaki bağın güçlendirilmesi,
- Öğretim programlarını hazırlayanlar başta olmak üzere eğitim uzmanları ve diğer paydaşlara arşiv malzemesi hakkında bilgi verilmesi,
- Arşivlerde öğretmenlerin katılabileceği eğitim programları düzenlenmesi (Osborne, 1986).

Arşivlerin eğitimde kullanılmasının öğrencilerin araştırma sorgulama becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamanın yanında arşive ilişkin bakış açısı ve algı anlamında da katkısı olacaktır. Ayrıca öğrencilerin arşivde bulunan malzeme hakkındaki bilgileri artacak, bu malzemenin değer ve potansiyel kullanımına ilişkin bir öngörüye sahip olacaklardır (Cook, 1997).

Osmanlı Arşivi yaptığı yayınlar, tarih köşesi bağlamında okullara gönderilen görsel malzeme, yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde hazırlanan sergiler ve bünyesinde barındırdığı Hazine-i Evrak Daimi Sergi Alanı'na yapılan öğrenci ziyaretleri bağlamında tarih öğretimine katkı sağlamaktadır. Aşağıda yapılan bu faaliyetlere ilişkin bilgi verilecektir. Osmanlı Arşivi'nin eğitim işlevleri ile ilgili olarak belirtilen bu faaliyetlerin yanı sıra bahsedilmesi gereken bir diğer husus lisans ve lisansüstü düzeyde olup araştırma salonunda hizmet alan öğrencilere araştırma usul ve esasları ile belgelerin yapısına ilişkin verilen bilgilerdir. Araştırma salonunda görev yapan arşiv personeli tarafından verilen bu hizmet anlamlı bir eğitim işlevi olsa da yükseköğrenim düzeyindeki öğrencilere 'araştırmacı statüsünde' verilen bir hizmet olduğundan ve planlı bir şekilde yapılmadığından bu çalışmanın dışında tutulmuştur.

Tarih Öğretimi ve Kanıt Kullanımı

Tarih derslerinde birincil kaynakların kullanımına ilişkin ilk fikirler 20. yüzyılın başından itibaren dile getirilmiş ancak bu yüzyılın son çeyreğine kadar çok az öğretmen tarafından uygulanmıştır (McAleavy, 1998). Başta kaynağı anlama ve kaynağın verdiği bilgiye odaklanma ile başlayan tarih derslerinde kaynak kullanma süreci zamanla öğrencilerin tarih yapmaları ve tarihçi gibi düşünebilmeleri bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, kaynaklar arasındaki çelişkilerin fark edilmesi ve yorumlanması hatta etkili vatandaşlık eğitiminin geliştirilmesine kadar ilerletilmiştir (McAleavy, 1998,Byrom, 1998).

Tarih öğretiminde birincil kaynaklarının kullanılmasının öğrencilerin bilgi ve becerilerine yaptığı katkılara literatürde sıklıkla yer verilmiştir (Fines, 1994; Barton, 2005; Sandwell, 2008; Jarosz &

Kutay, 2017). Konu ile ilgili ERIC (Educational Resources Information Center) üzerinde 'birincil kaynak' kelimeleriyle tarama yapıldığında son on yıl için 1875, son beş yıl için 699 ve 2017 yılı için 126 çalışmayı listelemektedir. Bu bağlamda bir taraftan öğretmenlerin öğrencileri birincil kaynakların bulunduğu arşiv kütüphane vb alanlara yönlendirmesi diğer taraftan ise bu alanlarda bulunan arşvici ve kütüphaneci gibi görevlilerin öğrencilere ilgili oldukları ders ve kazanımlar doğrultusunda birincil kaynaklarla nasıl etkileşime girebileceklerine dair rehberlik edebilmeleri gerekmektedir(Rockenbach, 2011). Böylece öğrenciler aktif öğrenenler olarak tarihçiler gibi kaynakları argümanları doğrultusunda kanıt olarak kullanacak ve üst düzey düşünme becerilerini genişleteceklerdir.

Tarih derslerinde birincil kaynakların kullanılması öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirir, araştırma temelli öğretim yöntemlerinin kullanılmasına imkan sağlar. Araştırma inceleme temelli öğrenme yöntemlerinde işlenmemiş bilgi kaynaklarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi öğrenme için bir fırsattır. Öğrenciler birincil kaynakları kullanırken yaparak yaşayarak öğrenir ve Dewey tarafından vurgulanan tecrübe ve öğrenci merkezli eğitim gerçekleştirilmiş olur (Hendry, 200).

Birincil kaynaklar öğrencilerin zihni ile geçmiş arasındaki bağı oluştururlar. Bu kaynaklara sorulan sorular aracılığı ile kaynakların yorumlanması geçmişin anlaşılmasına ilişkin önemli bir adımı oluşturur (Doğan, 2010). Barton (2005), tarih öğretmenlerinin birincil kaynakları ders kitapları, alıştırma yaprakları ve anlatıma bir alternatif olarak kullanabileceğini ve böylece tarihin öğrenciler için daha ilgi çekici olabileceğini belirtir.

Birincil kaynakların öğrencilerin anlamalarına katkı sağlaması için öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal olarak kaynak ile etkileşim içinde olması gerekir. Bu etkileşimin sağlanması için kaynağın yakından incelenmesi, önceki bilgilerin kullanılması, nedenler ve sonuçları bağlamında argümanlar üretilmesi ve üretilen argümanların kanıtlarla desteklenmesi gerekir (Tally ve Goldenberg, 2005). Birincil kaynakların bilişsel ve duyuşsal kullanımına ilişkin bu alışkanlıklar sosyal bilimler ve diğer disiplinlerde eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde önemli rol oynar.

Birincil kaynakların kullanılmasının diğer bir faydası da öğrencilerin tarihsel kaynağın nasıl kanıt olabildiğini fark etmeleridir. Her kaynak kanıt olarak kullanılmaz ve öğrencilerin birincil kaynakları tarihçiler gibi kanıt olarak kullanabilmeleri kolay değildir (Barton, 2005). Kaynaklar arasındaki gerilim ve çelişkiler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Tally ve Goldenberg, 2005),

Öğrencilerin birincil kaynaklarla çalışması, aynı olay ve olguya ilişkin farklı bakış açılarını birincil ve ikincil kaynaklar üzerinden görmeleri onların tarihçi becerilerini kazanmalarına (ve küçük tarihçiler olmalarına) yardımcı olur (Wineburg, 2001; Drake & Nelson, 2005). Stradling (2003), tarih

öğretiminin öğrencilere tarihsel bilgi kazandırmanın yanı sıra çeşitli beceri ve süreçleri de fark ettiğini belirtir. Tarih öğrenimiyle kazanılan becerilerden biri de birincil ve ikincil kaynakları analiz ederek kullanabilmek ve bu kaynaklar arasındaki benzerlikleri, farklılıkları ve çelişkileri belirleyebilmektir. Fines (1994), kaynak materyallerin kullanımı ile öğrencilerin gerçek tarihçiler gibi hissedeceğini belirtir ve tarihçilerin kaynaklarla nasıl çalıştığının öğrencilere öğretilmemesinin gerekliliğine vurgu yapar. Eğer bu yapılmazsa tarih konuları ezberlenen ancak kavranamayan bilgiler haline dönüştür.

Arşiv belgelerine dayalı proje ya da araştırma temelli çalışmalar için öğrencilerin arşiv belgelerine ilişkin belirli düzeyde bilgi ve becerilerinin olması gerekmektedir (Rockenbach, 2011). Başbakanlık Osmanlı Arşivi özelinde mesele ele alındığında belgelerin eski yazı ile olmasından kaynaklanan daha büyük bir zorluk karşımıza çıkmaktadır. Lisans ve lisansüstü düzeyde tarih vb. Osmanlıca eğitim veren bölüm öğrencileri açısından bu zorluk sınırlı olsa da lise düzeyinde ve altında olan öğrenciler için farklı atölye çalışmaları ve içeriklerin hazırlanması gerekmektedir.

Bu zorluklara rağmen Başbakanlık Osmanlı Arşivi yapılan yayınlar, hazırlanan sergiler, okullara gönderilen tarih köşesi materyalleri ve bünyesinde bulundurduğu sergi alanına yapılan ziyaretler bağlamında öğrencilere birincil kaynaklar üzerinden çalışma yapabilecekleri imkanları sunmaktadır.

Osmanlı Arşivi Yayınları

Geçmiş bizi öyle çevrelemiştir ki; edebiyattan sanata, politikadan ekonomiye, dilden düşünceye, teknolojiden sağlığa kısaca insana dair ne varsa ancak geçmişle ele alınıp yorumladığında anlaşılabilir (Arslan, 2006: 163). Geçmişi doğru yorumlayabilmek için tarihin geçmişten gelen kanıtlarla inşa edilmesi gerekmektedir. Bu inşa sürecinde tarihçilerin en çok kullandığı kanıtları yazılı belgeler oluşturmaktadır.

Yazılı belgeler tarihçilerin malzemesi olmanın yanı sıra tarih öğretiminde de kanıt temelli öğretim bağlamında kullanılması gereken unsurlardır. Zira tarih öğretiminde kanıt kullanılması öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine direkt katkı yapar. Kanıt kullanımı ile öğrenciler, kanıtlara dayalı olarak akıl yürütebilir, sebep sonuç ilişkisi gözetebilir ve daha gerçekçi değerlendirmeler yapabilirler.

Tarihsel yazılı kanıtlara ulaşmak günümüzde eskisine nazaran oldukça kolaydır. Bir çok kuruluş yayınlar ve online hizmetler vasıtası ile geçmişe ilişkin belgeleri araştırmacılara ve öğrencilere sunmaktadır. Bu işlevi yerine getiren kuruluşlardan biri de Başbakanlık Osmanlı Arşividir. Başbakanlık Osmanlı Arşivi 1982 yılından günümüze araştırmacılar ve tarihle ilgilenenler için çoğunluğu belge yayını olmak üzere 148 adet kitabı yayınlamıştır. Devlet Arşivleri Genel

Müdürlüğü'ne ait web sayfasından PDF formatında indirilebilen bu yayınları içerikleri doğrultusunda çeşitli alt başlıklar halinde sınıflamak mümkündür (DAGM, 2018).

1- Osmanlı Devleti teşkilat yapısı ve işleyişi ile ilgili temel belge ve defter yayınları. Osmanlı Fermanları (1992), 5 Numaralı Mühimme Defteri (1994), 166 Numaralı Muhâsebe-i Vilâyet-i Anadolu Defteri (1995), 373 Numaralı Antep Mufassal Tahrir Defteri (2000), 111 Numaralı Kerkük Livası Mufassal Tahrir Defteri (2003), 367 Numaralı Muhasebe-i Vilayet-i Rum-ili Defteri (2007), 397 Numaralı Haleb Livası Mufassal Tahrir Defteri (2010) gibi yayınlar bu bağlamda yapılan yayınlara örnek olarak gösterilebilir.

2- Osmanlı Coğrafyası'na dâhil olup günümüzde bağımsız olan devletler ya da bölgelerin Osmanlı belgelerindeki yansımalarını içeren yayınlar. Bosna-Hersek ile İlgili Arşiv Belgeleri (1992), Makedonya'daki Osmanlı Evrakı (1996), Belgelerle Osmanlı-Türkistan ilişkileri (2004), Osmanlı Arşiv Belgelerinde Yemen (2008), Osmanlı Belgelerinde Karabağ (2009), Osmanlı Belgelerinde Mısır (2012), Arşiv belgelerine göre Osmanlı'dan günümüze Türk - Macar ilişkileri (2016) gibi yayınlar bu kategori altında değerlendirilen yayınlara örnek olarak verilebilir.

3- Arşiv çalışmaları ve arşivciliğe ilişkin yayınlar. Bu kapsamda yapılan en önemli çalışma Başbakanlık Osmanlı Arşivi Rehberi (1992, 1995, 2010, 2017) adlı yayındır. Arşivde yapılan çalışmalar dolayısıyla kataloglar büyüdüğünden rehber çeşitli aralıklarla güncellenerek yeniden basılmıştır. Bunun dışında Başbakanlık Osmanlı Arşivi Tasnif Talimatnamesi (1992), Tanzimat Öncesi Merkez Evrakının Tasnif Kılavuzu ve Belge Örnekleri (1994), Osmanlı Belgelerinde Siyakat Yazısı (1994), Belgelerle Arşivcilik Tarihimiz (Osmanlı Dönemi) I, II (200),

4- Önemli tarihi konuları ele alan tematik yayınlar. Osmanlı Arşivinde yapılan yayınların bir kısmı Türk tarihinde önemli yeri olan tarihi olaylara ilişkindir. Bu bağlamda Ermeni meselesi ve Rum mezalimi, I. Dünya Savaşı, Çanakkale Savaşları gibi tarihi konulara ilişkin çeşitli yayınlar yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır: Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri I (2001), Osmanlı Belgelerinde Ermeni-İngiliz İlişkileri (2004), Osmanlı Belgelerinde Çanakkale Muharebeleri I (2005), Osmanlı Belgelerinde Millî Mücadele ve Mustafa Kemal Atatürk (2007), Osmanlı Belgelerinde Birinci Dünya Harbi I (2013), Arşiv Belgelerine Göre Kûtü'l Amare Zaferi (2016), Arşiv belgelerine göre tehcire giden yol (2016).

5- Sosyal, ekonomik ve kültürel içeriğe sahip popüler konulara ilişkin yayınlar. Son yıllarda Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde yapılan yayınların kapsamının ekonomik ve sosyal konulara da teşmil edildiği görülmektedir. Bu kategoriye dahil edilebilecek yayınlardan bazıları şunlardır: Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme (2014), Cihan-Penah (2014), Arşiv belgelerine göre Osmanlı'da kadın (2015), Arşiv belgelerine göre Osmanlı'da gösteri sanatları (2015), Osmanlı

Arşivi'nde şeyhülislam fetvaları (2015), Arşiv belgelerine göre Osmanlı kaleleri (2016), Hatt-ı rikkat: Padişah hanımları ve kızlarının el yazıları (2016) ve Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı'da İstihbarat (2017).

Arşivcilik standartları ve arşiv işleyişi haricinde olan yayınların çoğunluğu belge yayınıdır. Yayınlarda belge görüntüleri ve çeviriyazıları (transkripsiyon) birlikte verilmiştir. Bazı yayınlarda ise çeviriyazının yanı sıra belge günümüz Türkçesi ile özetlenerek verilmiştir. Son yıllarda yapılan yayınlarda transkripsiyon ve özetlerin birlikte kullanımının arttığı görülmektedir. Belge görüntüsünün yanı sıra Osmanlı döneminden kalma çeşitli görsellerin de yayınların içine serpiştirildiği görülmektedir. Örneğin Osmanlı Eğitimimde Modernleşme isimli yayında Osmanlı dönemi eğitimine ilişkin çeşitli görsellere yer verilmiştir. Osmanlı'da Gösteri Sanatları, Osmanlı'da Kadın ve Osmanlı Kaleleri adlı eserler gibi son yıllarda yapılan yayınlar görseller açısından tarih öğretiminde kullanılabilecek zengin bir içeriğe sahiptir.

Tarih öğretimi açısından değerlendirildiğinde yayınların birincil kaynakları öğretmen ve öğrencilere ulaştırmanın yanı sıra belge ve görseller üzerinden farklı etkinliklere imkan verdiği de unutulmamalıdır. Her belge belgenin oluşturulma sürecinden geçmişte kullanılan kavram ve terimlere; diplomatik dilin kullanımından tezhip ve süslemelere kadar farklı konularda bilgi vermektedir. Örneğin belge çeviriyazısı ile özeti üzerinden diplomatik dil ve günlük dil arasındaki farklılıklara ilişkin tespitler yapılmaya çalışılabilir ya da belgenin içeriği üzerinden çıkarımlar yapılarak tarihsel anlamaya katkı sağlanabilir. Benzer şekilde kullanılan görseller üzerinden sayısız etkinlik üretilebileceğini açıktır. Son yıllarda yapılan yayınların adlarına bakıldığında bu yayınların tarih derslerinde hem siyasi tarih hem de ekonomik ve sosyal tarih konularında rahatlıkla kullanılabilecekleri anlaşılabilmektedir.

2015'ten günümüze Başbakanlık Osmanlı Arşivi tarafından yayınlanan eserlerden bazıları şunlardır:

- Arşiv Belgelerine göre Osmanlı Kaleleri
- Osmanlı'dan Günümüze İnsani Diplomasi Cihan-Penah
- Hatt-ı Rikkat Padişah Hanımları ve Kızlarının El Yazıları
- Osmanlı Arşivinde Şeyhülislam Fetvaları
- Tanzimat Sonrası Arazi ve Tapu
- I.Mahmut Nadirşah Şah Mektuplaşmaları
- 3 Numaralı Naime-i Hümayun Defteri
- Arşiv Belgelerine Göre Tehcire Giden Yol
- 91 Numaralı Mühimme Defteri
- Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı'da Kadın

- Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı'da Gösteri Sanatları
- Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı'dan Günümüze Türk-Macar İlişkileri
- Osmanlı Yer Adları.[60]

Tarih Köşesi olarak Okullara Gönderilen Materyaller

Osmanlı Arşivi'nde tarih öğretimine katkı anlamında değerlendirilmesi gereken diğer bir çalışma okullara gönderilen tarih köşesi materyallerine ilişkindir. Okulların yazılı taleplerine binaen Osmanlı Arşivi kataloglarında yer alan çeşitli belge ve görsellerin yüksek çözünürlüklü poster baskıları tarih köşelerinde kullanılmak üzere okullara gönderilmektedir. BOA tanıtım birimi tarih öğretim programında yer alan konuları da dikkate standart bir içerik listesi oluşturmuştur. Talepler doğrultusunda bu belgelerin baskıları yapılarak okullara gönderilmektedir. Daha çok 50x70 ölçülerinde basılan malzeme isteğe göre farklı ebatlarda da basılabilmektedir.

Tarih köşesi kapsamda okullara gönderilmek üzere hazırlanan içerikte yer alan unsurlar şunlardır:

- Salıpazarı'nda, inşâ edilen Emreâbâd Yalısı'nın, Pâdişâh'ın kızı Fatma Sultan'a verildiğine dair mülkname. 5 Mayıs 1725/ BOA, MFB, 72

- Kızanlık'ta oturan Avrupa-Acem ve Hindistan tüccarlarından Todori İstiyanoviç'e verilen imtiyaz berate 3 Mart 1834/ BOA, MFB, 795

- Mora Adası'ndaki Termiş Tuzlası'nda çalışan köylülerden kanun dışı vergi alınmaması hakkında ferman 1741/ BOA, MFB, 935

- İstanbul'da Valide Hanı'nda ikamet edip Acem, Hindistan ve Avrupa ticaretiyle uğraşan Aleksi oğlu Yorgi'ye verilen imtiyaz berat 26 Şubat 1838/ BOA, MFB, 799

- Bâyezid Sancağı Kalesi hassının yurtluk ve ocaklık olarak Mahmûd'a verildiğine dair berat 28 Nisan 1720 /BOA, MFB, 62

- Hanîfe Hanım'ın sahip olduğu ferâşet berâtının cülus sebebiyle yenilenmesi hakkında berat 10 Ocak 1776/ BOA, MFB, 296

- Fatih Sultan Mehmed Han'ın Bosna ruhbanlarının dinî hayatlarını serbestçe sürdürebilmeleri hakkındaki fermanı 4 Nisan 1478/ BOA, A.DVN.DVE.d, 14/2_1

- Yük hayvanlarına fazla yük yüklenmemesi, nallarına ve semerlerine gerekli özenin gösterilmesi hakkında emir 18 Mart 1587 /BOA, A.DVNS.MHM.d, 62/37

- Kâbe ve civarı 1868/BOA, PLK.p, 46

- İspanya ve Portekiz'den kovularak Osmanlı Devleti'ne sığınan ve Edirne'ye yerleştirilen Musevilerin tahrir defteri'ndeki kayıtları 1519/ BOA, TT.d, 77/39-42

- Rusçuk ayanı Alemdar Mustafa Paşa tarafından hazırlanıp II. Mahmud'a onaylattırılan Sened-i İttifak 29 Eylül 1808 / BOA, HAT, 746/35242

[60] BOA yayınlarına ilişkin listenin tamamını görmek ve yayınları PDF formatında indirmek için bkz: https://www.devletarsivleri.gov.tr/icerik/3071/osmanli-arsivi-daire-baskanligi-yayinlari/

- Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılarak yerine Asakir-i Mansure-i Muhammediye Ordusu'nun kurulduğuna dair emir 1826 /BOA, HAT, 318/51356-C

- Tanzimat Fermanı 4 Kasım 1839 / BOA, MFB, 48

- Islahat Fermanı 17 Şubat 1856 / BOA, MFB, 663

- Akdeniz'den Kızıldeniz'e Süveyş bölgesinden bir kanal açılması için keşif yaptırılması hakkında hüküm 17 Ocak 1568 /BOA, A.DVNS.MHM.d, 7/721

- I. Dünya Savaşı'na katılımı sağlamak için yayınlanan cihat fetvası 10 Mart 1915/BOA, DH.SYS, 123-12/35

- I. Dünya Savaşı öncesinde Osmanlı Devleti ile Almanya arasında yapılan işbirliği antlaşması 2 Ağustos 1914/BOA, MHD, 437

- Mondros Ateşkes Antlaşması 30 Ekim 1918/BOA, MHD, 460

- Osmanlı Devleti ile İtalya arasında imzalanan Uşi Antlaşması 18 Ekim 1912/BOA, MHD, 419

- İrlandalı fakirlere yapılan maddi yardımdan dolayı Sultan Abdülmecid'e gönderilen teşekkür mektubu (1847) /BOA, HSD.MLE, 12

- Osmanlı Genel Haritası

- Prut Antlaşması 22 Temmuz 1711 /BOA, Name-i Hümayun Defteri 6/217 hüküm 133

- Fossati albümü 1852 / BOA, Kütüphane, 6980

Hazırlanan Belge Sergileri

Tarih öğretimine katkı bağlamında Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde yapılan faaliyetlerden bir diğeri ulusal ve uluslararası düzeyde hazırlanan sergilere ilişkindir. Anlamlı günler, kurum ya da devletlerarası ilişkilerde belirli konu başlıkları ile dâhilinde belge görüntülerinden oluşan sergiler hazırlanmaktadır. Ortalama 20-25 belge görüntüsü ile hazırlanan sergiler Osmanlı Arşivi kataloglarında yapılan tarama sonucunda oluşturulmaktadır. Fotobloklar üzerine basılan görüntüler sergilenecekleri salonlarda ziyaretçilerin dikkat ve beğenisine sunulmaktadır.

Hazırlanan belge görüntüleri kısa özetleri ile birlikte estetik anlayışa dikkat edilerek hazırlanmaktadır. Belirlenen konu ile alakalı olarak seçilen belge görüntüleri cumhurbaşkanlığı, başbakanlık ya da bakanlıklar düzeyinde uluslararası ilişkiler bağlamında yapılan ziyaretlerde kullanılacaksa belge başlıkları ve kısa özetleri İngilizce ya da ilgili dile çevrilmektedir. Hazırlanan sergilerde kullanılan belge görüntülerinin bir kısmı Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü'ne ait web sayfasında yayınlanmaktadır. 1992 yılından günümüze 293'ü yurt içi ve 79'u yurt dışı olmak üzere toplam 372 sergi hazırlanmış ve açılışlar, sempozyumlar, kongreler, çeşitli kültürel faaliyetler ve uluslararası ziyaretler sırasında sergilenmiştir.

İçeriklerine bakıldığında ulusal sergilerin önemli kısmının yerel tarih ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra önemli tarihi olaylara ilişkin sergiler de hazırlanabilmektedir. Uluslararası sergiler

ise büyük oranda ziyaret edilen yahut ziyaretçilerin geldiği devlete ilişkindir. Sergi malzemesi direkt olarak ilgili devletin Osmanlı Devleti'ndeki durumu ile ilgili olabileceği gibi Osmanlı egemenliğine girmemiş bir ülke ise Osmanlı ile ilişkileri bağlamında oluşturulmaktadır.

2018 yılındaki sergilerden bazılarının başlıkları ve sergilendikleri yerler şöyledir:

	Sergi adı	Tarih	Belge adedi	Açıklama
1	Su Ürünleri	06.02.2018	26	Su Ürünleri Derneği
2	Osmanlı Döneminde Kudüs	14.02.2018	20	Gölbaşı İnönü Ortaokulu
3	Belgelerle Osmanlı Döneminde Erzurum	14.02.2018	53	Küçükçekmece Kül. Merkezi
4	Belgelerle Osmanlı'da Kadın	15.02.2018	23	Atatürk Türk Tarih Kurumu
5	Gelibolu 1915	27.02.2018	30	Yunus Emre Enstitüsü
6	Belgelerle Yargıtay	27.02.2018	45	Yargıtay
7	Gelibolu 1915	01.03.2018	20	Bartın Üniversitesi
8	1. Dünya savaşında Filistin Cephesi	01.03.2018	17	Bartın Üniversitesi
9	Gelibolu 1915	02.03.2018	35	Şişli Belediyesi
10	Nevruz	02.03.2018	23	Eskişehir Anadolu Üniv.
11	Gelibolu 1915	06.03.2018	35	İstanbul Medeniyet Üniv.
12	Gelibolu 1915 Türk ve Dünya Tarihinde Çanakkale 1915	15.03.2018	20	Adalet Bakanlığı
13	Gelibolu 1915 18 Mart Çanakkale	22.03.2018	35	Yeşilköy Anadolu Lisesi
14	Belgelerle Jandarma	26.03.2018	32	Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
15	Türk-Rus İlişkileri (D)	28.03.2018	30	Türk Tarih Kurumu
16	Belgelerle Kudüs (D)	02.04.2018	48	TİKA
17	Belgelerle Osmanlı-Müslüman Azınlık İlişkileri	11.04.2018	38	Diyanet İşleri Başkanlığı
18	Osmanlı Belgelerinde Bor	23.04.2018	21	Bor Belediyesi
20	Belgelerle Ankara'nın Gönül Sultanları	04.05.2018	20	Ankaralı Yönetici ve Bürokrat Adamalar Derneği

Başbakanlık Osmanlı Arşivi ve Daimi Sergi Alanı

Başbakanlık Osmanlı Arşivi, Osmanlı Devletinden günümüze gelen arşiv malzemelerinin bulunduğu kurumdur. Başbakanlık merkez teşkilatına bağlı olan Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü'nün bünyesinde olup İstanbul'da bulunmaktadır. Kuruluşu Osmanlı Devleti'nin güçlü dönemlerine kadar geri götürülebilirse de modern anlamda arşiv çalışmaları 1849 tarihinde açılan Hazine-i Evrak binası ile başlar. Osmanlı Devletinin merkez ve taşra teşkilatının ürettiği yaklaşık 90 milyon belge ve 400 bin defter Osmanlı Arşivinde bulunmaktadır. (DAGM, 2017, s.3)

Başbakanlık Osmanlı Arşivi 2013 yılında Kağıthane ilçesindeki yeni kompleksine taşınmıştır. Dünyanın en büyük tarihi arşiv komplekslerinden biri olarak inşa edilen bu sitede daha önce dağınık bir halde bulunan depo ve çalışma mahalleri bir araya getirilmiştir. Yapılan arşiv sitesinde birçok birimin yanı sıra bir de 'Hazine-i Evrak' adı verilen bir Daimi Sergi Alanı bulunmaktadır. Belirtilen sergi alanı müze tarzında düzenlenmiş olup burada arşiv tarihi ve Osmanlı dönemine ilişkin çeşitli malzeme sergilenmektedir (DAGM, 2013).

Arşiv ve Osmanlı tarihine ilişkin belge ve objelerden oluşturulan sergi alanında bir derslik alanı ve dokuz bölüm bulunmaktadır. Sergi alanının girişinde seminer salonu şeklinde düzenlenmiş 40 kişilik bir derslik mevcut olup gelen gruplara burada sergi alanı ile ilgili ön bilgi verilmektedir. Bu alan etkileşimli ders işleme ve yapılan ziyaretleri değerlendirme bağlamında da kullanılabilecek bir yapıya sahiptir. Derslik alanı dışında sergi alanında bulunan bölümler şunlardır:

- Arşiv tarihi
- Ferman ve beratlar
- Padişahlar ve kızlarına ait el yazıları
- Osmanlı yönetim anlayışı
- Osmanlı modernleşmesi
- Vakfiyeler
- Madalyalar ve paralar
- Muahedeler ve mektuplar
- Osmanlı Hariciye Nezareti (DAGM, 2013).

Her bir bölümde farklı sayılarda obje ve belge (imitasyon) sergilenmektedir. Oluşturulan sergi alanında Osmanlı tarihine ilişkin belge imitasyonlarının yanı sıra çeşitli paralar ve arşiv tarihi ile ilgili malzemeler bulunmaktadır. Ayrıca sergi alanında beş multimedya uygulaması ile ziyaretçilere bilgilendirme yapılmaktadır. Çeşitli boyutlardaki sekiz ekranda gösterilen multimedya uygulamaları ile Osmanlı Devleti döneminde '*kağıt', 'kalem ve mürekkep', 'toplumsal yaşam', 'Osmanlı milletleri' ve 'diplomatika'* konuları ziyaretçilere gösterilmektedir.

Oluşturulan bölümlerden ilki arşiv tarihine ilişkindir. Bu bölümde Osmanlıdan günümüze kadar arşivde kullanılan sandıklar, masa ve dolaplar, zarflar, çuvallar, giyotin gibi çeşitli arşivcilik eşyasının yanı sıra arşiv tarihine ilişkin belge imitasyonları da yer almaktadır. Burada sergilenen belgelerden bazıları şunlardır: Yeni yapılan hazine-i evrak dairesine taşınacak belge ve defterlerin ayrılmasında uyulacak usul ve esasları bildiren talimatname, Stokholm müzesi memurlarından Dr Marte'e İsveç

Kralı 12. Şarl hakkında araştırma yapabilmesi için verilen izin, Belge ve defterlerin korunması için Hazine-i Evrak binası yapılması hakkında irade.

Sergi alanının diğer bölümleri Osmanlı tarihi ile ilgilidir. Bu bölümlerde Osmanlı tarihine ilişkin birçok önemli belgenin imitasyonunu görmek mümkündür. Kanuni Esasi Sureti, Islahat Fermanı, Gülhane Hattı Hümayunu, Yeniçeri Ocağının kaldırılarak yerine Asakiri Mansure-i Muhammediyye ordusunun kurulduğuna dair emir, Berlin Antlaşması, Küçük Kaynarca Antlaşması, Boğaz Köprüsü Planı gibi farklı konularda belge örnekleri Daimi Sergi Alanı'nda sergilenen unsurlar arasında yer almaktadır.[61]

Sonuç

Ülkemizde tarih öğretiminde yaşanan değişim ve gelişimin temel sebeplerinden birinin bu dersin öğrenciler tarafından sıkıcı bulunması ve yeterli ilgiyi görmemesi olduğu ifade edilebilir. Korbin (1996), bilgi temelli ve tekrara dayalı sınıfta tarih öğretiminin başarısız olduğunu vurgular. Genellikle anlatım yönteminin kullanılması ve içeriğin güncelle ilişkilendirilmemesi de derse olan ilginin azalmasına neden olan unsurlar arasında yer alır. Bu olumsuzluklar nedeniyle tarih dersleri öğrencilerin dünyasının oldukça uzağında kalabilmektedir. Bu olumsuzlukların aşılması için tarih derslerinin uygulamaya dönük içeriğinin arttırılması gerekmektedir. Tarih öğretim programında da araştırmaya yönelik uygulamalarla öğrencilerin aktive edildiği öğretimin desteklendiği görülür (TTKB, 2017). Bu çalışmada Osmanlı Arşivi'nin bu anlamda tarih öğretimine katkı sağlayıcı faaliyetleri ele alınmıştır.

Beceriler ve sorgulayıcı araştırmacılığı ön plana çıkaracak tarih öğretimi yaklaşımı açısından arşivler tarih öğretim atölyesi olarak en uygun mekânlardır. Zira buralarda hem tarihin temel yapı taşı olan birincil kaynaklarla karşılaşılır hem de bu kaynakların nasıl işlenip yorumlanacağına dair bilgiler edinilebilir. Yapılacak olan atölye çalışmaları belgelere/malzemeye dokunarak onu tanımlamaya fırsat vermenin yanında bu malzemelerin tarihçiler tarafından nasıl ele alındığı ve işlendiğine dair bir yaşantıyı da içereceğinden tarih öğretimine her açıdan önemli katkılar sağlayacaktır.

Başbakanlık Osmanlı Arşivinde yapılan çalışmaların bir kısmı tarih öğretimini destekleyici niteliktedir. Bu çalışmada yapılan yayınlar, hazırlanan sergiler, okullara gönderilen tarih köşesi materyalleri ve Hazine-i Evrak daimi sergi alanı bağlamında tarih öğretimine yapılan katkılar kısaca ele alınmıştır. Arşivin eğitsel işlevlerinin artması ve tarih öğretimini destekleyici bir yapıya ulaşması

[61] Daimi Sergi alanına ilişkin görseller için bakınız: https://www.devletarsivleri.gov.tr/foto-galeri/16/hazine-i-evrak-daim-sergisi/)

için yapılan bu çalışmaların eğitimci gözüyle değerlendirilerek geliştirilmesi ve tarih derslerinde birincil kaynakların kullanımının arttırılması gerekmektedir. Bunların yanı sıra arşivcilerin hazırlayacağı eğitsel materyallerin web sayfası üzerinden öğretmen ve öğrencilerin hizmetine sunulması arşivcilerin tarih öğretimine yapacağı en önemli katkılardan biri olacaktır.

Kaynakça

Aslan, E. (2006).Neden Tarih Öğretiyoruz?, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 20, İzmir 2006, ss. 162-173.

Barton, K.C. (2005). Primary sources in history: Breaking through the myths, *Phi Delta Kappan 86:10* 745-753

Binark, İ. (1995). *Arşivcilik Bibliyografyası,* Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Dökümantasyon Daire Başkanlığı, Ankara.

Carini, Peter. (2009) 'Archivists as Educators: Integrating Primary Sources into the Curriculum', *Journal of Archival Organization*, 7: 1, 41- 50.

Cook A. S. (1997). Connecting archives and the classroom, *Archivaria 44,* 102-117

DAGM (2018). Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yayınları, https://www.devletarsivleri.gov.tr/icerik/3071/osmanli-arsivi-daire-baskanligi-yayinlari/ adresinden 07.04.2018 tarihinde indirilmiştir.

DAGM (2017). *Osmanlı Arşiv Rehberi,* Başbakanlık Osmanlı Arşivi Yay., İstanbul.

DAGM (2013). *Osmanlı Arşivi Galerisi,* Başbakanlık Osmanlı Arşivi Yay., İstanbul.

Doğan, Y. (2007), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Drake, F.D. & Nelson, L.R. (2005). *Engagement in teaching history theory and practices for middle and secondary teachers*, New Jersey, PearsonEducation. USA.

Fines, J. (1994). Evidence the basis of the disipline?, in H. Bourdillon (ed.) *Teaching History,* London: Routledge. Pp. 121-125

Hendry, J. (2007). Primary sources in K-12 education: Opportunities for archives, *The American Archivist*, vol.70, Spring 2007 Pp: 114-129

Işık, H. (2008). Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin başarılarına etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi,* cilt 16, No 2, 389-402

Jarosz, E. E. & Kutay, S. (2017). Guided resource inquries: integrating archives into learning and information literacy objectives, *Communications inInformation Literacy*, Vol. 11. No 1. Pp 204- 220

Korbin, D. (1996), *Beyond the textbook: Teaching history using documents and primary sources*, Portsmouth: Heinemann

McAleavy, T. (1998), The USe of sources in school history 1910-1998: A critical perspective, *Teaching History*, No: 98, (Mayıs 1998), ss. 10- 16.

Osborne, K. (1986). Archives in the classroom, Archivaria The Journal of the Assocation of Canadian Archives, No 23 pp. 16-40, Winter 1986-87, Canada. erişim tarihi 24.12.2017 https://archivaria.ca/index.php/archivaria/article/view/11364

Robyns, M. (2001). The archivist as educator: Integrating critical thinking skills into historical research methods instruction, *American Archivist*, no 64, Pp: 363-384

Rockenbach, B. (2011). Archives, undergraduates, and inquiry-based learning: case studies from Yale University Library. *The American Archivist*, vol. 74. Spring 2011, pp: 297-311

Sandwell, R. M. (2008). Using primary documents ind social studies and history. In the *Issues and Strategies for Secondary Teachers (The Anthology of Social Studies Vol:2)*,eds: Roland Case and Penney Clark, 295- 307, Vancouver: Pacific Educational Press.

Spencer, T.T. (1983) The archivist as historian: towards a broader definition, *archivarıa 17,* 296-300

Stradling, R. (2003). *20. Yüyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli,* (Çev: Ayfer Ünal.İstanbul: Tarih Vakfı Yay.

Şentürk, B. (2013). The use of archives in education: examples from abroad, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications,* Volume: 4 Issue: 1, pp 108-114, http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/10.senturk.pdf erişim tarihi 24.12.2017.

Tally, B ve Goldenberg L. B. (2005). Fostering historical thinking with digitized primary sources, *Journal of Research on Technology in Education, vol.38(1),* pp. 1-21.

Theimer, K. (2011). What is the meaning of archives 2.0?, *The American Archivist*, vol.74, 58-68

TTKB. (2017). Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı, http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354 Erişim Tarihi: 12.02.2018

Wineburg, S. (Ed.) (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past.* Philadelphia: Temple University Press.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OSMANLI ARŞİVİNDE BULUNAN HAZİNE-İ EVRAK DAİMİ SERGİ ALANINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Dr. Muhammet Ahmet Tokdemir*

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi,Türkiye

Özet

Arşivcilerin belge muhafazası ve belgelerin araştırmacılara ulaştırılması görevlerinin yanı sıra, tarih öğretimine katkı sağlamaya yönelik eğitimci rolleri de vardır. Başbakanlığa bağlı Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan Osmanlı Arşivi de tarih öğretimine katkı yapan arşivlerden birisi durumundadır. Osmanlı Arşivi'nin tarih öğretimine ilişkin en önemli faaliyeti arşiv bünyesinde bulunan ve adeta bir müze işlevi gören Daimi sergi alanı'na gelen öğrencilere verilen rehberlik hizmetleridir. Öğrencilere sergilenen malzemeye ilişkin bilgi verilirken bilgi, beceri ve değerler bağlamında öğrencilerin zenginleştirilmesi sağlanmakta ve tarih öğretimine katkı yapılmaktadır. Açıldığı 2013 yılından beri çoğunluğu ortaöğretim öğrencisi 20 binin üzerinde öğrencinin sergi alanını ziyaret ettiği tespit edilmiştir. Öğrenciler bu ziyaretlerde Osmanlı tarihine ilişkin bilgilerini pekiştirmenin yanı sıra arşiv tarihi hakkında da bilgi edinmektedir.

Bu çalışmada Osmanlı Arşivi'nde yer alan Daimi sergi alanı'na ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilecektir. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve iki aşamalı çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma ile ortaöğretim öğrencilerinin Osmanlı Arşivi hakkındaki düşünceleri ve Osmanlı Arşivinde bulunan Daimi sergi alanı'na ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin arşivin tanımına ilişkin bilgilerinin olduğu, sergi alanındaki görsellerden etkilendiği, tarih derslerinde işlenen konular hakkındaki belgelere daha çok ilgi gösterdiği ve tarih derslerinde belge kullanılmasını istediği tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Osmanlı Arşivi, tarih öğretimi, müze gezisi

SECONDARY SCHOOL STUDENTS' VIEWS ON THE EXHIBITION AREA IN THE OTTOMAN ARCHIVES

Abstract

There are two basic task of the archivist: protection of the documents and to deliver the documents to the researchers. In addition to these tasks archivists' have also educational roles for contributing to history teaching. The Ottoman Archives is one of the archives contributing to the history teaching. The most important activity of the Ottoman Archives related to history teaching is the guidance service which is given to the students who come to visit the Permanent Exhibition Area. In this visits students are informed about the material exhibited, and enriched in the context of knowledge, skills and values via primary documents. Over 20,000 students, most of whom are secondary school students, have visited the exhibition area since its inception in 2013. In addition to consolidating their knowledge of Ottoman history on these visits, students also learn about the history of Turkish archives.

This study will include student views on the Permanent Exhibition Area in the Ottoman Archives. The study is a two-stage qualitative research and, two semi-structured interview forms were used as a data collection tool. Secondary school students' opinions about the Ottoman Archives and the Permanent Exhibition Area have been determined with the study. As a result of the study, it was determined that the students were informed about the definition of the archive, they were influenced by the visuals in the exhibition area, showed more interest in the documents about the subjects studied in history lessons and wanted to use the documents in history lessons.

Keywords: Ottoman Archive, teaching history, visiting museums

* Dr. Öğretim Üyesi, Geçici görevle Başbakanlığa bağlı Osmanlı Arşivinde Daire Başkanı olarak çalışmaktadır. ahmet.tokdemir@erdogan.edu.tr

Giriş

Arşivler bireysel ya da toplumsal geçmişimizi öğrenmemiz bağlamında bize farklı fırsatlar sağlayabilen zengin bir içeriğe sahiptirler. Tarihsel bilginin kaynağı olarak tarih araştırmacıları ve yazarlarının mutfağı olmanın ötesinde arşivlerin tarih öğretimi bağlamında da rolleri bulunmaktadır. Arşivcilerin belge muhafazası ve araştırmacıya sunulmasının ötesinde sosyal bilimci ve tarihçi rolleri 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren tartışılmıştır (Spencer, 1983). Ancak yüzyılın sonuna doğru arşivcilerin eğitime ilişkin rollerine de vurgu yapılmaya başlanmıştır (Osborne, 1986: 16; Cook, 1997). Bundan sonra arşivcilerle eğitimciler arasında işbirliğine dayalı çalışmalar artmış ve arşivlerde eğitim amaçlı birçok çalışma yürütülmüştür (Carini, 2009; Clearly, & Neumann, 2009; Cox, Alcala, & Bowler, 2002; Hendry, 2007) Günümüzde birçok arşivin bünyesinde eğitim uzmanlarına yer verdiği; atölye çalışmaları, sergiler ve online hizmetler vasıtası ile eğitsel çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir.[62] Bu çalışmalar arşivlerle okullar arasındaki etkileşimi artırmakta ve arşivcilerle eğitimciler arasında köprü olmaktadır.

Bu çalışmada öncelikle tarih öğretimi bağlamında arşivlerin eğitim işlevlerine kısaca değinilecek, ardından Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyet gösteren Başbakanlık Osmanlı arşivinin tarih öğretimi bağlamındaki imkanları ele alınacak, sonrasında da arşivde bulunan sergi alanını ziyarete gelen öğrencilerin sergi alanına ilişkin görüşlerine yer verilecektir.

Arşivlerin Eğitim İşlevleri

Her toplumda yeni nesillere aktarılan ve kültürel miras olarak adlandırılan kimlik ve değerler vardır. Kültür varlıkları ve kültürel miras, millet olmanın en önemli gereklerinden biridir. Arşivler de bu mirasın en önemli unsurlarından biri olarak ülkenin tapusu, halkın kimlik ve varlığının göstergesi; geçmişi günümüze ve geleceğe bağlayan ülkenin en değerli tarihi ve kültürel hazinesidir (Can, 2009; Binark, 1995).

Arşivcilerin temel görevi belge muhafazası, yönetimi ve araştırmacıya sunulmasıdır. Bu görevlerin yanında arşivcilerin tarihçilik ve eğitime ilişkin rollerinin de olduğu gözardı edilmemelidir. (Vassilakaki & Papaconstantinou, 2017; Carini, 2009; Robyns, 2001; Osborne, 1986; Hendry, 2007). Zira arşivler bir yandan tarihçiye, diğer yandan ise öğretmen ve öğrencilere materyal sağlayabilecek kapasiteye sahiptir (Şentürk, 2013). Bu bakımdan okullar ve arşivler arasındaki bağların arttırılması,

[62] Örnek için bkz: Amerikan Ulusal Arşivi (http://www.archives.gov), İngiliz Milli Arşivi (http://www.nationalarchives.gov.uk); Avustralya Ulusal Arşivi (http://www.naa.gov.au/visitus/education/resources/index.aspx),Kanada Ulusal Arşivi (http://www.collectionscanada.gc.ca/education/index-e.html). Bunların yanı sıra www.europeana.eu ve www.beta.historiana.eu web sayfalarına da bakılabilir.

hazırlanacak içeriklerle birincil kaynaklarla desteklenmiş tarih öğretiminin güçlendirilmesi gerekmektedir.

Osborn (1986), okul ve arşivler arasındaki bağı güçlendirmenin öğretime katkı yapacağını belirtmekte ve bunun için çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Bu önerilere bakıldığında arşiv ziyaretleri ve sergilerin düzenlemesi, arşiv araştırması içeren ödevlendirme ve proje yapılması, bazı derslerin arşivde verilmesi (arşivde okul formasyonu) ve arşivlerin önemine ilişkin konu ve etkinliklerin öğretim programlarına konulması gibi unsurlar dikkat çekicidir. Osborn (1986) ayrıca öğretmen ve arşiv uzmanları arasındaki etkileşimi arttırmak için hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile öğretmenleri arşivlerin kullanımı konusunda eğitmenin de faydalı olacağını belirtmektedir.

Öğretim Programları ve öğretmen yeterliliklerine bakıldığında bu işbirliğini destekleyici bir yaklaşıma sahip oldukları görülmektedir. Tarih Öğretim Programında konuların öğretiminde tarihi mekan ve müze ziyaretlerinin yapılmasına vurgu yapılarak okul dışı tarih öğretimi teşvik edilmiştir. Ayrıca programda kaynakların analiz edilmesi ve yorumlanması, kaynaklarda yer alan kanıtların tespit edilmesi ve tarihsel düşünme becerileri kapsamında birincil kaynaklara ve bu kaynakların kanıt olarak değerlendirilmesine de değinilmiştir (MEBa, 2017). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında da kanıt kullanımı temel beceriler arasında yer almış ve sosyal bigiler öğretiminde okul dışı ortamlardan faydalanılması gerektiği belirtilmiştir. Programda, arkeolojik kazı alanları, atölyeler, müzeler ve tarihi mekanlara yapılacak gezilerin okul dışı öğretimi desteklediği belirtilmiş ayrıca uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları ile okul dışı tarih öğretimi çalışması yapılabileceği belirtilmiştir (MEBb, 2017).

Tarih Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'nde Alan Eğitimi Bilgisi yeterlik alanından B7 maddesindeki "*Birinci ve ikinci elden kaynaklarla ilgili uygulamalar yapabilme.*"ifadesi ile tarih derslerinde arşivlerin kullanılması gerekliliği güçlü bir şekilde yerini almıştır. Ayrıca Tarih öğretmenliği özel alan yeterliliklerinde bulunan A1.2, A1.3, A1.5, B4,7, B5.2, B5.3, maddeleri de okul dışı tarih öğretimi ve tarih derslerinde arşivlerden yararlanmayı bir gereklilik haline getirir (MEB, 2011). Benzer şekilde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinde de tarih öğretmenlerinin derslerinde birincil kaynakları kullanmaları ve arşivcilerle iletişim kurmalarını destekleyici yeterlik göstergeleri bulunmaktadır. (MEBc, 2017; MEB, 2006).

Eğitime dair literatüre bakıldığında arşivlerin eğitime ilişkin katkısının daha çok birincil kaynakların kullanımı ve bunun sonucunda da öğrencilerin bilgi ve becerilerinin arttırılması ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu bağlamda arşivlerde bulunan birincil kaynakların eğitimde kullanılması sıklıkla dile

getirilmiştir[63] (Jarosz & Kutay, 2017; Barton, 2005; Fines, 1994; Sandwell, 2008; Işık, 2008; Doğan, 2007).

Birincil kaynakların kullanılmasından hareketle arşivler ve arşivcilerin eğitime katkılarına ilişkin çeşitli çalışmalar yapıldığı halde tarihçilik ya da tarih öğretimi bağlamında arşivcilik becerilerine dair standartlar henüz çıkarılmamıştır. Bu da tarihçilerin ya da tarih öğretmenlerinin öğrencileri ile birincil kaynaklara ilişkin yaptıkları çalışmalarda yeterli derecede rehberlik yapmalarını engellemektedir. Arşiv uzmanlarının bu standartların oluşturulmasında aktif rol oynamaları bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Morris, Myktiuk ve Weiner, 2014).

Osmanlı Arşivi'nin ortaöğretim düzeyinde eğitime ilişkin çalışmalarını dört başlık halinde ele almak mümkündür. Bunlar: yapılan yayınlar, başta yerel tarih olmak üzere çeşitli konularda hazırlanan belge sergileri, talepler doğrultusunda tarih köşesine yönelik olarak okullara gönderilen görseller ve Başbakanlık Osmanlı Arşivi bünyesinde bulunan daimi sergi alanına gelen öğrencilere rehberlik edilmesidir. Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin Başbakanlık Osmanlı Arşivinde yer alan daimi sergi alanına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi ve Daimi Sergi Alanı

Başbakanlık Osmanlı Arşivi, Osmanlı Devletinden günümüze gelen arşiv malzemelerinin bulunduğu kurumdur. Başbakanlık merkez teşkilatına bağlı olan Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü'nün bünyesinde olup İstanbul'da bulunmaktadır. Kuruluşu Osmanlı Devleti'nin güçlü dönemlerine kadar geri götürülebilirse de modern anlamda arşiv çalışmaları 1849 tarihinde açılan Hazine-i Evrak binası ile başlar. Osmanlı Devletinin merkez ve taşra teşkilatının ürettiği yaklaşık 90 milyon belge ve 400 bin defter Osmanlı Arşivinde bulunmaktadır. (DAGM, 2017, s.3)

Başbakanlık Osmanlı Arşivi 2013 yılında Kağıthane ilçesindeki yeni kompleksine taşınmıştır. Dünyanın en büyük tarihi arşiv komplekslerinden biri olarak inşa edilen bu sitede daha önce dağınık bir halde bulunan depo ve çalışma mahalleri bir araya getirilmiştir. Yapılan arşiv sitesinde birçok birimin yanı sıra bir de 'Hazine-i Evrak' adı verilen bir daimi sergi alanı bulunmaktadır. Belirtilen sergi alanı müze tarzında düzenlenmiş olup burada arşiv tarihi ve Osmanlı dönemine ilişkin çeşitli malzeme sergilenmektedir (DAGM, 2013).

[63] Konu ile ilgili Educational Resources Information Center (ERIC) üzerinde 'primary sources' (birincil kaynak) kelimeleriyle tarama yapıldığında son on yıl için 1875, son beş yıl için 699 ve 2017 yılı için 126 çalışmayı listelemektedir. https://eric.ed.gov, Erişim Tarihi: 24.12.2017

Arşiv ve Osmanlı tarihine ilişkin belge ve objelerden oluşturulan sergi alanında bir derslik alanı ve dokuz bölüm bulunmaktadır. Sergi alanının girişinde seminer salonu şeklinde düzenlenmiş 40 kişilik bir derslik mevcut olup gelen gruplara burada sergi alanı ile ilgili ön bilgi verilmektedir. Bu alan etkileşimli ders işleme ve yapılan ziyaretleri değerlendirme bağlamında da kullanılabilecek bir yapıya sahiptir. Derslik alanı dışında sergi alanında bulunan bölümler şunlardır:

- Arşiv tarihi
- Ferman ve beratlar[64]
- Padişahlar ve kızlarına ait el yazıları
- Osmanlı yönetim anlayışı
- Osmanlı modernleşmesi
- Vakfiyeler
- Madalyalar ve paralar
- Muahedeler ve mektuplar
- Osmanlı Hariciye Nezareti (DAGM, 2013).

Her bir bölümde farklı sayılarda obje ve belge (imitasyon) sergilenmektedir. Oluşturulan sergi alanında Osmanlı tarihine ilişkin belge imitasyonlarının yanı sıra çeşitli paralar ve arşiv tarihi ile ilgili malzemeler bulunmaktadır. Ayrıca sergi alanında beş multimedya uygulaması ile ziyaretçilere bilgilendirme yapılmaktadır. Çeşitli boyutlardaki sekiz ekranda gösterilen multimedya uygulamaları ile Osmanlı Devleti döneminde '*kağıt', 'kalem ve mürekkep', 'toplumsal yaşam', 'Osmanlı milletleri' ve 'diplomatika'* konuları ziyaretçilere gösterilmektedir.

Oluşturulan bölümlerden ilki arşiv tarihine ilişkindir. Bu bölümde Osmanlıdan günümüze kadar arşivde kullanılan sandıklar, masa ve dolaplar, zarflar, çuvallar, giyotin gibi çeşitli arşivcilik eşyasının yanı sıra arşiv tarihine ilişkin belge imitasyonları da yer almaktadır. Burada sergilenen belgelerden bazıları şunlardır: Yeni yapılan hazine-i evrak dairesine taşınacak belge ve defterlerin ayrılmasında uyulacak usul ve esasları bildiren talimatname, Stokholm müzesi memurlarından Dr Marte'e İsveç Kralı 12. Şarl hakkında araştırma yapabilmesi için verilen izin, Belge ve defterlerin korunması için Hazine-i Evrak binası yapılması hakkında irade.

Sergi alanının diğer bölümleri Osmanlı tarihi ile ilgilidir. Bu bölümlerde Osmanlı tarihine ilişkin birçok önemli belgenin imitasyonunu görmek mümkündür. Kanuni Esasi Sureti, Islahat Fermanı, Gülhane Hattı Hümayunu, Yeniçeri Ocağının kaldırılarak yerine Asakiri Mansure-i Muhammediyye ordusunun kurulduğuna dair emir, Berlin Antlaşması, Küçük Kaynarca Antlaşması, Boğaz Köprüsü

[64] Padişahların emir, onay ve izinlerini içeren belgeler.

Planı gibi farklı konularda belge örnekleri daimi sergi alanında sergilenen unsurlar arasında yer almaktadır.[65]

Yöntem

Bu çalışmanın amacı Başbakanlık Osmanlı Arşivi'ndeki tarih öğretim imkanlarını kısaca ele almak ve Osmanlı Arşivi'nde bulunan Daimi sergi alanına yapılan öğrenci ziyaretlerini ziyaretçi öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda Osmanlı arşivinde yer alan Daimi sergi alanı hakkında bilgi verilmiş, ardından Osmanlı Arşivinde bulunan daimi sergi alanını ziyaret eden öğrencilerin daimi sergi alanına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Yapılan çalışma öğrencilerin sergi alanına ilişkin görüşlerini tespite yönelik nitel bir çalışmadır. Olgu bilim (fenomonoloji) deseninde yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Olgu bilim bilinen ancak; açıklamada açık ve net söylemlerin üretilemediği olguları daha ayrıntılı bir şekilde inceleme imkanı sunan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Literatürde arşivlerin eğitim işlevleri ile ilgili çalışma bulunamamasından dolayı olgu bilim deseni çalışmanın amaçlarını ortaya koyabilecek en uygun yöntem olarak görüşmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu, arşivde bulunan Hazine-i Evrak daimi sergi alanına gelen ziyaretçi öğrencilerindir. Bu çalışmada üç farklı orta öğretim grubundan toplam 30 öğrencinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu öğrencilerin 12'si bayan ve 18'i erkektir. Katılımcı öğrencilerden 14'ü İmam Hatip Lisesi öğrencisi diğerleri ise Anadolu Lisesi öğrencisidir. Katılımcı öğrencilerin 8'i 10. Sınıf diğerleri ise 11. Sınıf öğrencileridir.

Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu biri Tarih öğretmeni olmak üzere iki tarih eğitimcisi tarafından gözden geçirilmiş ve sorulara son hali verilmiştir. Görüşmeler hazırlanan görüşme formunun öğrenciler sergi alanını gezdikten sonra yazılı olarak doldurulması suretiyle yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerden on tanesi ile yüz yüze görüşülerek aynı sorulara ilişkin daha detaylı bilgi edinilmiştir. Yüz yüze yapılan her bir görüşme araştırmacının odasında yapılmış olup yaklaşık yarım saat sürmüştür.

[65] Daimi sergi alanına ilişkin görseller için bakınız: https://www.devletarsivleri.gov.tr/foto-galeri/16/hazine-i-evrak-daim-sergisi/)

Öğrencilerin Hazine-i Evrak Daimi Sergi Alanına İlişkin Görüşleri

Arşivlerin temel görevi, belgelerin tasnifini yapmak, indeks ve özet bilgilerini oluşturarak bunları araştırmacının hizmetine sunmak olsa da, eğitim ve öğretime katkı sağlamak da temel görevleri arasındadır (Güvenbaş, 2013, s.1-11). Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nin günümüzde örgün eğitime katkı anlamındaki en önemli faaliyeti daimi sergi alanına yapılan öğrenci gezilerinde öğrencilere rehberlik yapmak ve öğrencilerin tarihe karşı ilgi ve sevgisini arttırarak arşiv ve Osmanlı Devleti hakkında öğrencileri bilgilendirmektir.

Açıldığından beri 20 binin üzerinde öğrencinin sergi alanını ziyaret ettiği tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin çoğunluğu ortaöğretim düzeyinde olup Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, İstanbul Büyükşehir Belediyesi ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ortak çalışması ile "Lise Öğrencilerine İstanbul Gezileri" projesi kapsamında Daimi sergi alanını ziyaret etmiştir (DAGM, 2018).[66] Bunun dışında ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite düzeyinde birçok öğrenci grubunun sergi alanını ziyaret ettiği ilgili şubenin tuttuğu kayıtlardan anlaşılmaktadır. Düzenlenen bu ziyaretlerle öğrenciler, arşiv tarihi ve Osmanlı Devleti tarihine ilişkin belge ve objeleri görme imkânı bulmaktadırlar. Bu çalışmada, Osmanlı Arşivi'nde yer alan Hazine-i Evrak daimi sergi alanına yapılan öğrenci ziyaretlerine katılan otuz öğrencinin sergi alanına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan görüşmelerden derlenen bilgiler aşağıda sunulmuştur.

1- Sergi alanını nasıl buldunuz? Kısaca değerlendiriniz.

Verilen cevapların tamamı olumlu bir izlenim edinildiğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, verdikleri cevaplarda kullanılan görsellerin dikkat çekici olduğunu vurgulamış, yaptıkları sergi alanı gezisinin Osmanlı tarihinde öğrendikleri konuları pekiştirdiğine ya da Osmanlı tarihi ile ilgili yeni şeyler öğrenmelerine katkı yaptığına vurgu yapmıştır. Katılımcı öğrencilerin verdikleri cevapların önemli bir kısmı çok iyiydi, güzeldi gibi kısa ifadelerden oluşmuştur. Yüz yüze yapılan görüşmelerde öğrencilerin verdikleri cevaplardan kullandıkları ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

"*Çok beğendim, duygulandım. Hazırlayanlardan Allah razı olsun. Ecdadımızın yaptığı anlaşmaları görmek, kendi elleri ile yazdığı belgeleri görmek beni duygulandırdı.*"

"Aliyyul alâ buldum. Ferman ve beratlar dikkat çekici. Ferah ve rahat bir ortam oluşturulmuş. Tanıtan hocamız da çok iyiydi. Çok beğendim."

[66] Projeye ilişkin haberler için bkz: https://www.devletarsivleri.gov.tr/icerik/3074/ortaogretim-ogrencilerine-istanbul-osmanli-arsivi-galerisi-gezileri/; http://www.ibbgenclikmeclisi.com/Kurumsal/Makaleler/Ayrinti/606-Istanbul-Tanitim-Gezileri

"Daha çok vakit geçirmek isterdim. Bilmediğimiz eserleri gördük. Osmanlı tarihi ile ilgili yeni şeyler öğrendik."

"Çok güzel ve bilgilendirici oldu. Çok beğendim."

Etkileyiciydi. Osmanlı tarihi bilgilerimizi pekiştirdik. Herkesin gezmesi gerektiğini düşünüyorum."

2- Sergi alanında en çok dikkatinizi çeken bölümler hangileri idi? Neden?

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde sorulan bir başka soru sergi alanında en çok dikkat çeken bölümün hangisi olduğuna yöneliktir. Verilen cevaplar göz önüne alındığında öğrencilerin görselliği ön planda tuttuğu görülmektedir. Zira öğrencilerin en çok dikkatlerini çeken bölüm Ferman ve Beratların bulunduğu bölümdür. Bunu takiben öğrencilerin okulda gördükleri konularla ilişkilendirdikleri anlaşmaları dikkat çekici buldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre en çok dikkat çeken bölümler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Daimi sergi alanında öğrencilerin ilgisini çeken bölümler

İlgi çeken bölümler	**f**
Ferman ve beratlar	30
Muahedeler ve mektuplar	28
Osmanlı modernleşmesi	25
Madalyalar ve paralar	22
Padişahlar ve kızlarına ait el yazıları	20
Osmanlı Hariciye Nezareti	19
Vakfiyeler	19
Osmanlı yönetim anlayışı	16
Arşiv tarihi	12

3- Sergi alanında en çok ilginizi çeken unsurlar nelerdi?

Yapılan çalışmada katılımcı öğrencilere sorulan ikinci soru, en çok dikkatlerini çeken unsurların ne olduğuna ilişkindir. Bazı öğrenciler *ferman ve beratlar, anlaşmalar* gibi genel ifadeler kullanırken bazılar *giyotin*, *Mucebince Amel Oluna* yazısı gibi tekil unsurları ifade etmiştir. Görüşülen öğrencilerin verdikleri cevaplarda dikkatlerini çeken unsurlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Daimi sergi alanında öğrencilerin ilgisini çeken unsurlar

İlgi Çeken Sergi Malzemesi	**f**
Ferman ve beratlar	30
Giyotin	26
Antlaşmalar	24
Görseller	22
Padişahların yazıları	21
Paralar ve nişanlar	20
Multimedya uygulamaları	18
Tanzimat Fermanı	17
Mondros Ateşkes Antlaşması	15
Mucebince amel oluna yazısı	14
Çiniler	12
Abdülhamit'in masası	12
Islahat Fermanı	11
Madalyalar	7
Senedi İttifak belgesi	4
İran Şahının mektubu	2
Girişteki halı	2
Arşiv sandık ve çuvalları	2
İrlandalıların teşekkür yazısı	2
İlk kağıt para	1
Köprü planları	1
Küçük Kaynarca antlaşması	1
Ayastefanos antlaşması	1
Hepsi ilgi çekici idi	16

4- Verilen rehberlik hizmetinden memnun kaldınız mı?

Araştırma kapsamında görüşülen öğrencilere sorulan diğer bir soru verilen rehberlik hizmetlerinden memnuniyet durumlarına ilişkindir. Görüşme yapılan öğrenciler farklı üç grup olarak sergi alanını gezmiş ve iki farklı uzman tarafından sergi alanı ile ilgili olarak bilgilendirilmiştir. Öğrencilerin her iki rehberden de memnun kaldıkları verdikleri cevaplara yansımıştır. Katılımcı tüm öğrenciler verilen rehberlik hizmetinden memnun olduğunu ifade etmiştir. Verilen cevapların birçoğu *evet memnun*

kaldım, iyiydi gibi kısa ifadelerden oluşmuştur. Ancak bazı öğrenciler daha uzun ifadelerle memnuniyetini belirtmiştir. Aşağıda bazı örnek cevaplara yer verilmiştir.

"Memnun kaldım çünkü rehberimiz oldukça hoşgörülü ve güler yüzlü idi. Bilgisi ve belgelere hakimiyetinin yanın da Türkçesi de çok hoştu."

"Çok memnun kaldım Çok güzel bir üslup ile anlattı. Dikkat çekmek için arada sorular sordu ve bizi heyecanlandırdı. Keyifli zaman geçirdik ve öğrendik."

"Memnun kaldım. Arşivi ve İstanbul'u anlatımı güzeldi. Osmanlı tarihinde dikkat çektiği noktalar önemli idi.

5- Sergi alanında olmasını istediğiniz ama olmayan şeyler var mıydı? Varsa nelerdir?

Öğrencilere sorulan bir diğer soru sergi alanında görmek istedikleri ancak bulamadıkları unsurlara ilişkindir. Katılımcı öğrencilerden 24'ü (% 80) *yoktu her şey tamdı, her şey vardı. Eksik yoktu* vb. cevaplarla cevaplandırmıştır. 6 öğrenci ise (%20) farklı cevaplar vermiştir. Bu öğrencilerin cevaplarında belge dışı unsurlar ya da kütüphane malzemesi olarak değerlendirilebilecek unsurları arşivde görmek istedikleri görülmektedir. Bu öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Daimi sergi alanında öğrencilerin ilgisini çeken unsurlar

Öğrenci cevapları/ olması istenilen unsurlar	**f**
Her şey vardı, olmasını istediğim ama olmayan unsur yoktu	24
Padişah kıyafetleri olsun isterdim	2
Kılıç, yay vb silahlar olsun isterdim	1
Haritaların daha fazla olmasını istedim	1
Edebiyat kitaplarından örnekler olsun isterdim	1
Daha çok resim olsun isterdim	1

6- Hangi belge/ objelerin ilgili konular anlatılırken tarih derslerinde kullanılmasını istediniz?

Katılımcı öğrencilere sorulan bir diğer soru sergi alanında gördükleri unsurlardan hangilerini tarih derslerinde görmek istediklerine ilişkindir. Verilen cevaplarda başta anlaşmalar olmak üzere derslerde işlenen konularla direkt alakalı olan unsurların ön plana çıktığı görülmektedir. Verilen cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo .4 Öğrencilerin tarih derslerinde görmek istedikleri unsurlar

Tarih derslerinde görülmek istenen unsurlar	**f**
Anlaşmalar	26
Ferman ve beratlar	22
Çeşitli belgeler	21
Tanzimat Fermanı	20
Haritalar	18
Islahat Fermanı	17
Madalyalar	12
İstanbul fotoğrafları	6
Mektuplar	4
Parşömen kağıt	1
Hepsi	8

7- Sizce sergi alanında değiştirilmesi/ geliştirilmesi gereken unsurlar nelerdir?

Araştırma kapsamında öğrencilere sorulan son soru sergi alanında eksik buldukları ya da geliştirilmesini istedikleri unsurlara ilişkindir. Katılımcı öğrencilerin çoğu sergi alanını yeterli bulduğunu *her şey iyidir, geliştirilecek bir şey yok, her şey yeterli* gibi ifadelerle ortaya koymuştur. Buna karşın belge ve objelerin arttırılması, yeni objelerin konulmasına ilişkin cevapların da verildiği görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tabl .5 Sergi alanında geliştirilmesi/değiştirilmesi istenen unsurlar

Geliştirilmesi/değiştirilmesi istenen unsurlar	**f**
Değişmesini /geliştirilmesini istediğim bir şey yok/Gerek yok	18
Saray kıyafetleri	2
Objelerin arttırılmasını isterdim	2
Daha çok fotoğraf ve resim kullanılabilir	2
Daha çok belge olabilir	2
Haritalar arttırılabilir	1
Savaş malzemeleri	1
Bazı kitaplar konulabilir	1
Saray resimleri arttırılabilir	1

Sonuç

Bu çalışmada Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı bir birim olan Osmanlı Arşivi'nin tarih öğretimine katkıları ziyaretçi öğrencilerin Hazine-i Evrak daimi sergi alanına ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin sergi alanından ve sergi alanında verilen rehberlik hizmetinden memnun kaldıkları anlaşılmıştır.

Yapılan çalışma ile Osmanlı Arşivi'nde bulunan daimi sergi alanının mekan, sergilenen malzemeler ve içerik bağlamında bir tarih öğretim atölyesi olarak kullanılabilecek imkan ve donanıma sahip olduğu görülmüştür. Sergi alanına yapılan ziyaretlerle Arşivcilik ve Osmanlı tarihi açısından öğrencilerin bilişsel, duyuşsal anlamda desteklendiği anlaşılmaktadır. Zira öğrenciler çeşitli sorulara verdikleri cevaplarda sergi alanı ziyaretinden memnun kaldıklarını, bu ziyaretler ile atalarını hatırladıklarını, derslerde gördükleri çeşitli konuları pekiştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin ziyaretlerde ilgisini etkileyen unsurlara bakıldığında çeşitli unsurların yanı sıra rehberlerin yaklaşımlarının da önemsendiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler verilen rehberlik hizmetinden memnun olduğunu ifade etmiş olsa da rehberlerin içeriği zenginleştirmenin yanı sıra etkili iletişim, öğretim yöntem ve teknikleri ile hitabet gibi alanlarda kendilerini geliştirmeleri faydalı olacaktır.

Öğrencilerin sergi alanında ilgi gösterdikleri bölümler ve konular dikkate alındığında tarih derslerinde işlenen konuların pekiştirildiği, öğrencilerin hakkında bilgi sahibi olduğu konularla beraber görsel ve estetik açıdan dikkat çeken unsurların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda sergi alanı ile yapılacak olası değişikliklerde tarih öğretim programının gözden geçirilmesinin ve görsel unsurların arttırılmasının faydalı olacağı ortaya çıkmaktadır.

Arşiv malzemesinin tarih öğretiminde kullanılması öğrencilerin tarihsel malzemeyi kullanmayı öğrenmesi, dolayısıyla küçük bir tarihçi gibi düşünebilmeleri ve tarihi yorumlayabilmeleri için onlara olanaklar sağlar. Öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme başta olmak üzere çeşitli üst düzey düşünme becerileri geliştirilebilir(Castle, 2002; Cook, 1997: 107). Bunun için öğrencilerin arşiv malzemesi ile buluşması gerekmektedir. Osmanlı Arşivi'nde bulunan Daimi sergi alanı bu tür çalışmaların yapılabileceği bir tarih öğretim atölyesi olabilme potansiyeli taşımaktadır. Bunun için tarih öğretmenleri ile arşivciler arasındaki etkileşim ve işbirliğinin artması gerekmektedir. Bu çalışma ile bu gerekliliğe dikkat çekilerek bu yönde bir farkındalık oluşturulmak istenmiştir.

Arşivde bulunan Daimi sergi alanı'na yapılan ziyaretler okul dışı tarih öğretimi bağlamıda öğrencilerin tarih derslerine karşı ilgisini arttırmanın yanı sıra Osborne (1986) tarafından belirtilen arşivcilerle eğitimciler arasındaki işbirliğini de arttırmaktadır. Etkileşimin artması bu çalışmanın sonuçlarında

ortaya çıktığı gibi bir yandan arşivcilerin eğitim içeriklerini zenginleştirmelerine diğer yandan da öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerini zenginleştirmelerine neden olacaktır. Bu bağlamda Osmanlı Arşivi'nde bulunan daimi sergi alanına yapılan öğrenci ziyaretlerinin arttırılması faydalı olacaktır.

Yapılan çalışmanın sonucunda sergi alanının tarih eğitimi bakımından iyileştirilmesi ve arşivcilerin eğitim işlevlerinin farkında olması bakımından aşağıdaki öneriler ortaya çıkmıştır:

1- Sergi alanında öğrencilere rehberlik yapan arşivcilerin müze eğitimi hakkında eğitim almaları öğrencilere verilen hizmetin niteliğini arttıracaktır.
2- Sergi alanındaki görsel unsurlar çeşitlendirilmeli, multimedya uygulamaları arttırılmalıdır.
3- Sergi alanında bulunan sınıf alanında çeşitlendirilmiş atölye çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar okullarda görülen tarih derslerini destekleyici olmalıdır.

Kaynakça

Barton, K.C. (2005). Primary sources in history: Breaking through the myths, *Phi Delta Kappan 86:10* 745-753

Binark, İ. (1995). Turkish archival studies, *Türk Kütüphaneciliği,* 9/ 3 sayfa 258-264. http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/996/991 Erişim tarihi 24.12.2017.

DAGM, (2018). https://www.devletarsivleri.gov.tr/icerik/3074/ortaogretim-ogrencilerine-istanbul-osmanli-arsivi-galerisi-gezileri/ Erişim tarihi: 24.12.2017.

DAGM, (2017). *Başbakanlık Osmanlı Arşivi Rehberi*, Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, İstanbul.

DAGM, (2013). *Osmanlı Arşivi Galerisi,* Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, İstanbul.

Can, M. (2009). Kültürel Miras ve Müzecilik, Kültür ve Turizm Bakanlığı Çalışma Raporu, http://teftis.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/1279,muserrefcanpdf.pdf?0 Erişim tarihi 24.12.2017

Carini, Peter. (2009) 'Archivists as Educators: Integrating Primary Sources into the Curriculum', *Journal of Archival Organization*, 7: 1, 41- 50.

Castle M.C. (2002). Teaching history in museums, *Ontario History*, vol. XCIV, Number 1. Spirng 2002. http://www.mccastle.com/userdata/teachinghistory.pdf Erişim tarihi 26.12.2017.

Cleary, P. & Neumann, D. (2009) The Challenges of Primary Sources, Collaboration, and the K–16 Elizabeth Murray Project," *The History Teacher Vol. 43,* 67-86

Cook A. S. (1997). Connecting archives and the classroom, *Archivaria 44,* 102-117

Cox, R. J, Alcala, J.C. & Bowler, L. (2002). Archival document packets: A teaching module in advocacy training using the papers of Governer Dick Thornburgh, *The American Archivist Vol. 75,* Fall/winter 2012: 371-392

Doğan, Y. (2007), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fines, J. (1994). Evidence the basis of the disipline?, in H. Bourdillon (ed.) *Teaching History,* London: Routledge. Pp. 121-125

Güvenbaş, M. (203). Tarih öğretiminde arşiv belgeleriyle hazırlanan internet destekli öğretim materyaline ilişkin öğretmen görüşleri, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara.

Hendry, J. (2007). Primary sources in K-12 education: Opportunities for archives, *The American Archivist*, vol.70, Spring 2007 Pp: 114-129

Işık, H. (2008). Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin başarılarına etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi,* cilt 16, No 2, 389-402

Jarosz, E. E. & Kutay, S. (2017). Guided resource inquries: integrating archives into learning and information literacy objectives, *Communications inInformation Literacy*, Vol. 11. No 1. Pp 204- 220

MEBa. (2017). Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı, http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354 Erişim Tarihi: 12.02.2018

MEBb. (2017). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354 Erişim Tarihi: 12.02.2018

MEB. (2011). Tarih Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13160709_TARYH.pdf). Erişim Tarihi: 12.02.2018

MEBc (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf Erişim Tarihi: 12.02.2018

MEB (2006). TEDP Öğretmen Eğitimi Bileşeni Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf Erişim Tarihi: 12.02.2018

Morris, S. M., Myktiuk L. J. & Weiner S. A. (2014). Archival literacy for history students: Identifying faculty expectations of archival research skills, *The American Archivist, vol. 77,* No. 2, 394-424.

Osborne, K. (1986). Archives in the classroom, Archivaria The Journal of the Assocation of Canadian Archives, No 23 pp. 16-40, Winter 1986-87, Canada. erişim tarihi 24.12.2017 https://archivaria.ca/index.php/archivaria/article/view/11364

Robyns, M. (2001). The archivist as educator: Integrating critical thinking skills into historical research methods instruction, *American Archivist*, no 64, Pp: 363-384

Rockenbach, B. (2011). Archives, undergraduates, and inquiry-based learning: case studies from Yale University Library. *The American Archivist*, vol. 74. Spring 2011, pp: 297-311

Sandwell, R. M. (2008). Using primary documents ind social studies and history. In the *Issues and Strategies for Secondary Teachers (The Anthology of Social Studies Vol:2)*,eds: Roland Case and Penney Clark, 295- 307, Vancouver: Pacific Educational Press.

Spencer, T.T. (1983) The archivist as historian: towards a broader definition, *archivarıa 17,* 296- 300

Şentürk, B. (2013). The use of archives in education: examples from abroad, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications,* Volume: 4 Issue: 1, pp 108-114, http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/10.senturk.pdf Erişim Tarihi 24.12.2017.

Theimer, K. (2011). What is the meaning of archives 2.0?, *The American Archivist*, vol.74, 58-68

Vassilakaki, E.& Papaconstantinou, V.M. (2017). Beyond preservation: Investigating the role of archivist, *Library Review*, Vol. 66: 3, pp.110-126, https://doi.org/10.1108/LR-09-2016-0077

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2009). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yay. Ankara.

TARİH DERS KİTAPLARINDA SORUMLULUK DEĞERİNİN YERİ (9. SINIF DERS KİTABI İNCELEMESİ)

Tuğçe DURMAZ[a]

Dr. Öğr. Üyesi Togay Seçkin BİRBUDAK[b]

[a,b]Gazi Üniversitesi, Türkiye

Özet

Günümüzde hemen hemen herkesin elinin altında bulunan internet, medya gibi organların yanlış kullanımıyla ortaya çıkan sorunların başında sosyal değerlerin kaybolması gelmektedir. Bu sorunların toplumsal hayatta da bir takın sorunları beraberinde getirmektedir. Buna karşılık gençlerin vakitlerinin büyük kısmını geçirdiği okullarda yürütülen eğitim-öğretim programları vasıtasıyla bireylere değerler eğitimi kazandırılmaya çalışılmaktadır.Öte yandan Tarih dersi geçmiş yaşantılardan ders çıkartıp geleceği yapılandırmak için bir araç olarak görülmektedir, bireylere refah getirebilmek ve huzurlu bir ülke yaratabilmek için geçmişimizi en iyi şekilde bilerek gelecek nesillere aktarmak gibi bir sorumluluk yüklemektedir. Bu açıdan bakıldığında değerler eğitimi, işte bu geçmiş ve geleceğin harmanlanması ile oluşan tarih derslerinde üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri olarak ön plana çıkmaktadır.Bu araştırma 2017 yılında yürürlüğe giren Ortaöğretim Tarih programında, öğrencilere kazandırmak üzere yer verilen 10 adet değerden biri olan "sorumluluk" değerinin tarih ders kitaplarında ne derecede yer aldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında 2017 tarihli öğretim programına göre hazırlanmış olan 9. Sınıf Lise Tarih Ders kitabı doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiş ve ders kitabı içerisinde söz konusu sorumluluk değeri ile ilgili doğrudan veya dolaylı 12 bölüm tespit edilerek bu bölümler üzerinde ders kitabı-değer öğretimi arasındaki bağ ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih eğitimi, değerler eğitimi, değer, sorumluluk.

THE PLACE OF RESPONSIBILITY VALUE IN HISTORY TEXT BOOKS

Abstract

Today, foremost of the problems that arise due to the misuse of communication devices such as the Internet media, which are accessible by almost everyone, is the loss of social values in young people. This problem brings with it a number of distortions in social life. On the other hand, there are policies conducted to provide value education to individuals through education-training programs carried out in the schools where most young people spend their time.History, on the other hand, is seen as a means to take lessons from past experiences and to construct the future, and it carries a responsibility, such as transferring the history to future generations in the best way to ensure their prosperity and create a peaceful country. From this point of view, values come to the forefront as one of the important issues to be emphasized in history lessons that are formed by a mixture of value education, past and future.This research aims to reveal the value of "responsibility" in the history text books which is one of the 10 values given for the students in the Secondary School History Program which was put into effect in 2017. Within the scope of the research, the 9th grade high school history text book prepared according to the education program dated 2017 is examined with document review method and 12 sections directly or indirectly related to the responsibility value are determined and the link between text book and value education is analyzed.

Keywords: History education, value education, value, responsibility.

Giriş

Eğitimin, bireyleri hem yaşadıkları çevreye hem de geleceğe hazırlama sorumluluğu vardır. Eğitim ortamlarının öğrenciler için ilginç hale getirilmesi, somutlaştırılması öğrenmelerin anlamlandırılması açısından son derece önemlidir. Öğrenme, birey tarafından gerçekleştirilirken öğretme, öğretmenler ve öteki pek çok ortam tarafından yerine getirilen bir işlevdir. "Öğrenme" tek başına çok iddialı bir kavram niteliği gösterir. Bu sebeple hiçbir öğretme, öğrenme sürecinde kullanılan bazı öğelerden ayrı olarak ele alınmamalıdır.

Eğitim araç gereçleri, öğretmen ve öğrenciler için dersi ve konuyu zevkli hale getirecek, öğrenme-öğretme sürecini tekdüzelikten kurtaracak ders materyalleridir. Her eğitim aracının öğrenme-öğretme sürecinde, kendine özgü eğitsel ya da öğretimsel özelliği vardır. Eğitim sürecinde birbirinden farklı öğretim materyalleri kullanılır. Bu materyaller içerisinde vazgeçilmez olarak kullanılan en temelli öğretim materyali ise kitaptır. Ders kitabı, öğrencilerin öğrenmelerine yardım eden, kolaydan zora uzanan ve programlı metinlerden oluşan teknik bir eser olarak ifade edilebilir (Cemaloğlu, 2003, s. 1-2). Fakat ders kitabında ne yazarsa yazsın, bu konuları öğrencisi için anlamlı hale getirecek olan öğretmendir. Öğretmen konunun anlaşılması için tecrübesi dâhilinde gerekeni yapacaktır, bu yönüyle öğretmenler kendi sınıfları içerisinde rol oynayan politik oyunculardır (Hayta & Karabağ, s. 35).

Ders kitapları yazılı kültürün eğitime mirasıdır. Günümüzde ders kitapları milli eğitim programına uygun olarak hazırlanan ve bu açıdan da programa uygun bir organizasyon sağlayan eğitim materyallerinden biridir. Yıllardır süre giden eleştirilere rağmen ders kitapları eğitimin temel araçlarından biri olarak kalmaya devam etmektedir (Altun, 2013, s. 17). Ders kitaplarının akademik kitaplarla çokça karşılaştırıldığını ve eksik bulunduğu bilinmektedir. Hâlbuki tarih ders kitapları doğası gereği konuların öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesine, basitleştirilmesine ihtiyacı vardır. Ayrıca tarih bilgisi (özellikle de nesnel tarih bilgisi) vermek hiçbir zaman tarih ders kitaplarının ilk ve tek amacı olmamıştır. Ders kitapları geçmişe dair olay, kişi ve kavram bilgisinin yanı sıra, kimlik, beceri, ulusal, bölgesel, küresel vatandaşlık aktarımını amaçlayan çok daha kompleks eserlerdir (Turan, 2017, s. 99-106).

Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insan, diğer insanlarla çeşitli nedenlerle ortak yaşam alanını kullanmak zorundadır. İnsanın bir arada yaşamasını olanaklı kılan bir takım toplumsal, siyasi, ahlaki ve kültürel ilke ve kurallar bulunmaktadır. Bu ilke ve kurallar toplum üyelerinin birçoğu tarafından benimsenerek yaşatılır. Toplum tarafından benimsetilerek yaşatılan bu ilke ve kuralların büyük bir bölümünü

değerler oluşturur. Bu nedenle değer kavramı, insan ve onun yaşamıyla alakalı birçok disiplin tarafından çalışma konusu haline gelmiştir (Kılcan, 2013, s. 8).

Kültür ve değerlerini yeni nesillere aktaramayan toplumlar zaman içinde benliklerini ve kimliklerini kaybetmekle karşı karşıya kalırlar. Bu nedenle toplumlar var olabilmek için uzun bir zaman dilimi içinden sıyrılıp gelen kültürel öğelerini, değerlerini ve tecrübelerini çocuklarına aktarmak zorundadırlar. Toplumların çocuklarına kültür ve değer aktarımında kullandıkları en önemli araçlardan biri eğitimdir. Eğitim kurumları aracılığıyla yeterli beceri ve tutum kazandırılamayan öğrenciler, pek çok problemle karşılaşmalarının yanında, toplumsal problemlerin de parçası haline gelmektedir. Günümüzde artan toplumsal şiddet, hoşgörüsüzlük, çatışmalar gibi bizi biz yapan değerlerimizden uzaklaşmanın en temel nedenlerinden bir tanesi öğrencilere verilmesi gereken tutum ve değerlerin ihmal edilmesinden kaynaklanmaktadır. Tarih derslerinde de öğrencilere tarihteki olay, eylem ve etkinliklerin meydana gelmesinde değerlerin yerinin ne olduğu ve nasıl bir rol oynadığı da öğretilmelidir. Günümüzde sağlıklı bireyler yetiştirmek için tarih dersleri değer eğitimini destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır (Demircioğlu & Demircioğlu, 2014, s. 270-275).

Bireylere verilecek olan değer eğitimi, bireylerin mutluluğu, toplumsal huzur, güven, toplumlar arası olumlu ilişkiler, barış ve genel olarak insanlık için daha iyi bir geleceğin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Bu noktada tarih eğitiminde değerler hem amaç hem de araç olmak bakımından büyük önem taşımaktadırlar (Gültekin, 2016, s. 152). Bireyin ulusal ve evrensel değerlere sahip olması, değerler eğitimini edinip özümsemesine bağlıdır. Bu amaçla bireyin bilişsel olarak ahlaki değerlerin bireysel ve toplumsal hayata yapacağı olumlu etkileri fark etmesi, olumlu ve olumsuz değerleri ayırt etmesi, kuralları sorgulaması gerekir. Bu, çevresindeki sosyal problemler veya ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirmesi, eylemlerinin kendisinde ve çevresinde meydana getirdiği değişiklikleri izlemesi, eylemlerini gerekçelendirmesi, tarihî, millî ve manevi değerleri bilmesi ve benimsemesi, çevresindeki olayları anlamlandırması ve yorumlaması ile mümkündür (MEB, 2017, s. 13).

Değerler, bireyin düşünce, tutum, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkar ve toplumsal bütünselliğin ayrışmaz bir öğesini oluşturur. Bir toplumun yaşamında, her şey değerlere göre algılanır ve diğerleriyle karşılaştırılır. Bireyler, içinde yaşadıkları grup, toplum ve kültür değerlerini genellikle benimseyerek, bunları muhakeme ve seçimlerinde birer ölçüt olarak kullanırlar. Böylece daha iyi, daha doğru, daha uygun, daha güzel, daha önemli ve daha adil gibi genel yargılara varma olanağını bulurlar (Dilmaç, Bozgeyikli, & Çakılı, 2008).

Değerler eğitiminin tarihi gözden geçirildiğinde, değerlerin eğitim öğretimin bir parçası olması gerektiğine dair fikir birliği oluşmaktadır. Ancak neyin nasıl öğretileceğine dair çok daha az bir ortak fikir oluşmuştur. Çok farklı alanlardan uzmanları da içine alan bu konu bugün çok karmaşık bir tartışma halini almıştır. Modern eğitim günümüzün çoğulcu ortak değerlerini içerik olarak almıştır. Değer sistemlerini karmaşık ortamların içine nasıl dâhil edeceğimizi anlamak için, değer ölçülerini kendilerine has okul kültürlerinin içine katmak için uğraşan ve ne gibi stratejiler ve uygulamalar kullanabileceklerini araştıran organizasyonların içine girmek gereklidir (Aladağ, 2012; Harris 1991).

Değerler eğitimi geçmişinin 1920'li yıllarda Amerika'da "karakter eğitimi" adı altında yapılan çalışmalara dayandığı görülür. Değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar 1970'li yılların ortalarından sonra yayımlanmıştır. Değer gerçekleştirme yaklaşımı 1960-80 yılları arasında popüler olmuş ve insanları kendi duygu inanç ve değerlerinin farkına varmasını sağlamaya çalışmıştır.

Toplumsal bütünlük ve huzurun sürdürülebilmesi ancak toplumdaki değerlerin yeni nesillere aktarılması ile mümkündür. Değerlerden arındırılmış eğitim anlayışı düşünülemez. Bu nedenle, eğitimin hedeflerinden biri de toplumun ortak değerlerini yeni yetişen nesillere aktarmak ve öğretmektir (Ulusoy & Arslan, 2014, s. 7). Buna karşılık bu konu yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı'nın çalışma alanlarıyla sınırlı kalmamalıdır. Yani; okul eksenli değil, toplum eksenli bir eğitim modeli oluşturmak gerekmektedir. Türkiye'de insanı ve toplumu ilgilendiren her kurum ve kuruluş, bir biçimde "Değerler Eğitimi" etkinliklerinin kapsama alanı içine dâhil edilmelidir (Yaman, 2011, s. 72). Bu nedenle bu araştırmanın temel problemi, 9. Sınıf tarih ders kitabındaki sorumluluk değerinin yerini tespit etmektir.

Alt Problemler

- Ders kitabında sunulan metinlerde sorumluluk değeri kapsamında kendisine, çevresine, vatanına ve ailesine karşı sorumlu olma mesajı yeteri kadar verilebilmiş midir?
- Ders kitabında yer alan değerlendirme sorularında sorumluluk değeriyle ilişkin sorulara ne düzeyde yer verilmiştir?

Araştırmanın Amacı

Çalışma ortaöğretim tarih programına 2017/2018 senesinde ilk kez yerleştirilen "Değerler Eğitimi" konusunun ders kitaplarında ne derecede yer aldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Programın içerisinde belirlenmiş 10 adet değerden biri olan "sorumluluk" değerinin ders kitabındaki yeri incelemeye alınmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma 9. Sınıf tarih ders kitabında sorumluluk değerinin ne derecede ve nasıl yer verildiğini tespit etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Farklı yöntemler kullanılarak toplanan verilerin tek başına anlamları yoktur. Bunlardan anlam oluşturabilmek için verilerin uygun yöntemler kullanılarak analiz edilmesi ve ulaşılan bulguların yorumlanması gerekir (Doğanay, 2012, s. 23). Doküman incelemesi, araştırması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir ver toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 189).

Örneklem

Araştırma kapsamında 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren okullarda okutulmaya başlanan 9. Sınıf tarih ders kitabı incelenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde 9. Sınıf tarih ders kitabından sorumluluk değeri ile ilişkilendirilen kısımların önce alıntısı verilmiş daha sonra da neden sorumluluk değeri ile ilişkilendirildiği açıklanmıştır. Kavramlar bizi temalara götürür ve temalar sayesinde olguları daha iyi düzenleyebilir ve daha anlaşılır hale getirebiliriz (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242).

Okullar ve öğretim programları, sosyal davranış modelleri sağlayarak öğrencilerin değer sistemlerinin gelişiminde önemli rol oynar. Okuldaki etkinlikler aleni ya da örtük olarak öğrencilerin değerlere ilişkin bilgi ve kavrayışlarını, birey ve toplumun bir üyesi olarak belirli değerleri davranışa dönüştürmeleri için gereken becerileri geliştirmelerine yardımcı olur (MEB, 2017, s. 13).

1. "*Tarihçi, edebiyatçı, sanat tarihçisi, halk bilimci vb. gibi kültürel mirasın aktarıcısıdır."(S. 15)*

Yukarıda verilen bu cümlede; tarihçinin kültürel mirası aktarmasının onun vatanına, çevresine karşı sorumluluğu olduğu mesajı verilmiştir.

2. "*İnsan; mensubu olduğu toplumu, ülkeyi ve içinde yaşadığı dünyayı anlamak için geçmişini bilmek zorundadır. Geçmişini bilmeyen bir toplum, hafızasını yitirmiş, akıntıya kapılmış gibidir. Tarih; geçmişin ışığında bugünün ve yarının aydınlatılmasını sağlar. Böylelikle geçmişteki hataları telafi etmeyen toplumlar, gelecekle ilgili doğru planlama ve analizlerle daha iyi bir yaşam düzeyine ulaşır." (S. 20)*

Yukarıda verilen bu paragrafta; geleceğimiz için, refah ve huzur dolu bir ülke yaratabilmek adına geçmişimizi en iyi şekilde bilmemiz gerektiğinden ve gelecek nesillere aktarmanın ailesine, çevresine karşı sorumluk olduğu mesajı verilmiştir.

3. "*Kimi toplumlar kuralları yazılı hale getirmişlerdir. Kurallara uyulmadığı takdirde karışıklıklar ve ayaklanmalar olacak böylelikle ülkede düzen bozulacaktı. Hükümdarlar, düzeni sağlamaya çalışırken kendi topluluklarının, kültür ve gelişmişlik düzeyleri ile sosyal yapılarına göre hukuk kurallarını şekillendirmiştir." (S. 79)*

Yukarıda verilen olan bu paragrafta; hükümdarın kanun hazırlamak sorumluluğuyken toplumdaki insanlarında kanunlara uymaları onların vatanlarına karşı sorumluluğu olduğu mesajı verilmiştir.

4. *"Senyörler, kendisinin ve malikâne sınırları içerisinde bulunanların güvenliğini sağlamak zorundaydı. Köleler, serfler ve hür köylüler korunma ve adalet karşılığında senyörlere mal ve hizmet üretmekle yükümlüydü." (S. 86)*

Yukarıda verilen bu cümlede; kralların, senyörlerin halklarına karşı olan sorumluluklarından bahsederken aynı zamanda halklarının da onlara karşı sorumlulukları olduğundan bahsetmektedir. Burada kralların, senyörlerin ve halkın ailelerine, vatanlarına karşılıklı bir sorumlulukları olduğu mesajı verilmiştir.

5. *Türk milleti için gece uyumadım, gündüz oturmadım. Ondan sonra Tanrı irade ettiği ve lütfettiği için talih ve kısmetim olduğu için ölecek milleti diriltip kaldırdım, çıplak milleti giydirdim, fakir milleti zengin ettim, nüfusu az milleti çok ettim." (S. 119)*

Yukarıda verilen paragrafta; Orhun kitabelerinden alınan bir cümle verilmiştir. Burada Türk Kağanlarının halklarına karşı yapmış olduğu işler ve vatanlarına ait sorumlulukları olduğu mesajı verilmiştir.

6. *"Göçlerin siyasi ve ekonomik olmak üzere iki temel sebebi vardır. Ekonomik sebepler; nüfusun artması nedeniyle otlakların yetersiz kalması, kuraklık veya ağır kış şartları yüzünden kıtlık yaşanmasıdır."(S. 126)*

Yukarıda verilen paragrafta; Türklerin ana yurttan göçlerinin nedenlerinden dolayı oluşan ekonomik sıkıntılardan bahsetmiştir. Ekonomik neden olarak bahsedilen kıtlık sorunun yaşanmasıyla, insanların ailelerine karşı olan sorumluluklarının yerine getirilemediğinin ve bu sebeple göç ettiklerinin mesajı örtük biçimde verilmiştir.

7. *"Coğrafi konumu nedeniyle Orta Asya'da dönem dönem şiddetli kuraklıklar yaşanmıştır. Bu da bazı bölgelerde hem kıtlığın yaşanmasına hem de salgın hastalıkların görülmesine neden*

olmuştur. Kıtlığın yaşandığı yerlerde geçimini hayvancılıktan sağlayan Türkler, hayvanları için yeterli otlak bulamamıştır.

Buna göre;

I. Başka bölgelere göç edilmesi,

II. Nüfus artışının olması,

III. Yerleşik hayata geçilmesi

Durumlarından hangilerinin gerçekleşmesi beklenir?

A) Yalnız I B) Yalnız III C) I ve III D) II ve III E) I, II ve III (S. 138)

Yukarıda verilen paragraf 3. Ünite ölçme ve değerlendirme testinden alınmış bir çoktan seçmeli sorudur. Burada cevabın "Başka bölgelere göç edilmesi" seçeneği olmasından dolayı sorumluluk değerini pekiştiren bir sorudur.

8. *"Ey insanlar! Kadınların haklarını gözetmenizi ve bu hususta Allahtan korkmanızı tavsiye ederim. Siz kadınları Allah'ın emaneti olarak aldınız ve onların namusunu kendinize Allah'ın emri ile helal kıldınız. Sizin kadınlar üzerinde hakkınız, kadınların da sizin üzerinizde hakkı vardır…" (S. 153)*

Yukarıda verilen paragraf; Hz. Muhammed'in Veda Hutbesinden alınan bir paragraftır ve burada erkelerin kadınlara karşı sorumluluklarından bahsederken kadınların da erkeklere karşı sorumlulukları, hakları olduğundan bahsetmektedir. Erkeklerin ve kadınların karşılıklı bir şekilde ailelerine ait sorumluluğu olduğu mesajı verilmiştir.

9. *"Abbasilerin uyguladığı politika gereği Türklere devlet içinde görevler de verildi. Abbasi halifesi Harun Reşid, muhafız birliğini Türklerden meydana getirmiştir." (S. 165)*

Yukarıda verilen cümlede; Türklerin İslamiyet'i kabullerinin ardından onlara Abbasiler tarafından verilen görevlerden bahsedilmiştir. Burada Türklerin İslamiyet'e ve İslam devletine ait sorumlulukları olduğu mesajı işlenmiştir.

10. *"Kuta sahip olan hükümdarlar devleti iyi idare etmek, halkın huzur ve refahını sağlamak zorundadır. Bunu sağlamazsa kendisine kutu veren Tanrı katında sorumlu olacağına inanılırdı."*

Yukarıda verilen paragrafta; Türk Töresine göre Hakanın halkına, vatanına ve Tanrıya hesap vereceğine inandığı için kendisine karşı sorumlulukları olduğu mesajı verilmiştir.

11. *"Sultan, halkının itaatine karşılık, onların huzur ve güvenini temin ederek halkına hizmet etmektedir. Sultanlar, tarafından yayınlanan fermanlar kanun niteliğindeydi ve halk bu fermanlara uymak zorundaydı." (S. 195)*

Yukarıda verilen paragrafta Sultanın ve halkın karşılıklı birbirlerine olan ve vatanlarına karşı olan sorumluluklarının mesajı işlenmiştir.

12. *"Kutadgu Bilig'de devlet teşkilatının özellikleri şu şekilde dile getirilmiştir: Memleket tutmak için çok asker ve ordu lazımdır, askeri beslemek için de çok mal ve servete ihtiyaç vardır. Bu malı elde etmek için halkın zengin olması gerektir, halkın zengin olması için de doğru kanunlar konulmalıdır. Bunlardan biri ihmal edilirse beylik çözülmeye yüz tutar.*

    Buna göre Kutadgu Bilig'de devletin güçlü olması için aşağıdakilerden hangisinin önemi üzerinde durulmamıştır.

    A) Ordu B) Hazine C) Hukuk D) Din E) Ekonomi (S. 204)

Yukarıda verilen paragraf 5. Ünite ölçme değerlendirme testinden alınmış bir çoktan seçmeli soru örneğidir. Verilen paragrafta Kutadgu Bilig'e göre devlet yöneticilerinin bir devleti yönetmek için sahip olmaları gereken varlıklardan ve bunları sağlayabilmek için sahip olmaları gereken sorumlulukları konusu ölçme değerlendirme testinde pekiştirilmiştir.

Ders kitabının içerisinde hemen hemen her sayfada bulunan "Sıra Sizde" ve "Araştıralım" bölümleri öğrencilere dersten önce veya sonra yapmaları için ödevler, araştırmalar verilmesi yönünden öğrencilerin direk olarak sorumluluk bilincini geliştirmeye yönelik çalışma alanlarıdır.

Sonuç

Yapılan araştırmada 9. Sınıf tarih ders kitabında "Sorumluluk" değerinin işlendiği bölümler bulunmuştur. Sorumluluk değeri 12 ayrı yerde karşımıza çıkmış ve teker teker neden sorumluluk değeri içerisine alınmış olduğu açıklanmıştır. Sonuç olarak ders kitabının içerisinde sorumluluk değerine çok fazla yer verilmediği görülmüştür. Değere yer verilen alanlar genellikle, hükümdarların halklarına karşı yapmakla yükümlü olduğu ve halklarının da iyi vatandaş olabilmek adına devlete ve hükümdara karşı sorumlulukları olduğu mesajı verilen kısımlarda ağır basmaktadır. İki ayrı ölçme değerlendirme sorusunda sorumluluk değerinin işlenebileceği çoktan seçmeli sorular verilmiştir fakat değer eğitimini öğrenciye kazandırmada eksik kalmıştır. Çünkü, Hayta ve Karabağ (2003, s.105) Türk tarih ders kitaplarındaki soruların büyük çoğunluğunun hatırlama/kavrama düzeyinde olduğunu sentez ve değerlendirme düzeyinde soru bulunmadığını ve tüm sorular bu düzeyde olursa, tek tip beslenme gibi öğrencinin sadece alt düzey düşünme becerilerinin gelişeceğini söylemektedir.

Bir toplum içinde değerler gruptan gruba veya bireylere göre değişebilir. Ancak bazı değerler vardır ki bunlar toplumun çoğunluğu tarafından benimsenmiştir. Bunlar milli ve kültürel değerlerdir. Toplum içindeki bireylerin davranış ve tutumlarını en çok bu değerler etkiler (Gömleksiz & Cüro, 2011; Erden, 2004). Fakat değerler arasında herhangi bir önem sıralaması yapılması mümkün olmadığı için

sorumluluk değerinin ne derece öne alınması gerektiğini belirlenememektedir. Fakat tarih dersi gibi içinden ders çıkartabileceğimiz önemli olayları anlatan ve soyut bir yapıya sahip olan bir derste günümüze alakalı daha fazla çıkarım yapmaya ve feyz almaya yönelik bölümlerin bulunması gerektiği düşünülmektedir.

Öneriler

- Programda yer alan değerlerin kazanımlara daha fazla yansıtılması gerekmektedir bu sayede konu içerisinde verilecek değerlerin daha belirgin hale geleceği düşünülmektedir.
- Kitabın tanıtım bölümünde belirtilen, kazanımları doğrudan destekleyecek akademik metinlerin bulunduğu "Örnek Metin" bölümlerinde değerleri doğrudan destekleyecek metinler de eklenildiğinde daha kalıcı öğretim yapılması sağlanabilir.
- Değerlendirme soruları bölümünde doğrudan bilgi ölçmeye yönelik değil öğrenciye sentez ve değerlendirme düzeyinde sorular hazırlanması kalıcı bir öğretim yapılmasını sağlayabilir.

Kaynakça

Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *TSA*(1), 123-146.

Altun, A. (2013). Yapılandırmacı yaklaşım, sosyal bilgiler programları ve ders kitapları. B. Akbaba (Ed.) içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu-Sosyal Bilgiler* (s. 2-26). Ankara: Pegem Akademi.

Cemaloğlu, N. (2003). Öğretimde ders kitaplarının yeri ve önemi. N. Hayta, M. Şahin , N. Cemaloğlu, G. Karabağ, D. Tütüncü Özoğuzlu, & H. Köksal (Ed.) içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu-Tarih* (s. 1-32). Ankara: Nobel.

Demircioğlu, İ. H., & Demircioğlu, E. (2014). Tarih Eğitimi ve Değerler. R. Turan, & K. Ulusoy içinde, *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (s. 270-285). Ankara: Pegem Akademi.

Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., & Çakılı, Y. (2008). Öğretmen adayalarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 6*(16), 69-91.

Doğanay, A. (2012). Bilimsel yönteme giriş. A. Şimşek içinde, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (s. 2-29). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayını.

Gömleksiz, M. N., & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkinöğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası insan bilimleri dergisi, 8*(1), 95-134.

Gültekin, F. (2016). Tarih öğretiminde değerler. M. Safran (Ed.) içinde, *Tarih Nasıl Öğretilir?* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Hayta, N., & Karabağ, G. (2003). Değerlendirme soruları açısından tarih ders kitapları. N. Hayta, M. Şahin , N. Cemaloğlu, G. Karabağ, D. Tütüncü Oğuzlu, & H. Köksal (Ed.) içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu-Tarih* (s. 97-130). Ankara: Nobel.

Hayta, N., & Karabağ, G. (2003). Tarih ders kitapları nasıl analiz edilmelidir? N. Hayta, M. Şahin, N. Cemaloğlu, G. Karabağ, D. Tütüncü Oğuzlu, & H. Köksal (Ed.) içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu-Tarih* (s. 33-52). Ankara: Nobel.

Kılcan, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

MEB, O. G. (2017). *Orta Öğretim Tarih Dersi 9-11 Öğretim Programı.*

Turan, İ. (2017). Akademik tarih yazımı ile tarih ders kitabı yazımı arasındaki farklar. A. Şimşek, & A. Aköz (Ed.) içinde, *Türkiye'de Akademik Tarihçilik* (s. 98-115). İstanbul: Kronik.

Ulusoy, K., & Arslan, A. (2014). Değerli bir kavram olarak "Değerler ve Değerler Eğitimi". R. Turan, & K. Ulusoy (Ed.) içinde, *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (s. 2-15). Ankara: Pegem Akademi.

Yaman, E. (2011). *Eğitimde Yeni Ufuklar* . Ankara : Medyator Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

ULUSLARARASI BAKALORYA DİPLOMA PROGRAMI VE ULUSAL PROGRAMDAKİ TARİH MÜFREDATI

Sibel YALI

AB Eğitim Programları, Uzman, İstanbul Üniversitesi,Türkiye

Özet

Okullarda uygulanan eğitim programları yoluyla öğrencilerin bir yandan ulusal değerleri kazanmaları bir yandan da uluslararası bir bakış açısına sahip olmaları için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (UBDP) da ilk ve ortaöğretim düzeyinde uluslararası standartlarda geliştirilmiş ve dünyanın birçok ülkesindeki çok sayıda okulda standart olarak uygulanmakta olan bir programdır. Diploma Programı çerçevesinde araştırmacı, bilgili, düşünen, iletişim kurabilen, ilke sahibi, açık fikirli, özenli, risk alabilen ve dengeli bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Tarih Programı çerçevesinde onaylanan Ortaöğretim Tarih Öğretim Programı ile UBDP'de uygulanan tarih müfredatındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek üzere ele alınmıştır. Çalışma sonucunda, DP tarih derslerinin, öğrencilerin dünyanın farklı bölgelerindeki örnekleri incelemelerine ve karşılaştırmalarına olanak sağladığı ve eleştirel konularda uluslararası fikir vermeyi teşvik ettiğine kanaat getirilmiştir. Bu hususlarda Türkiye'de ciddi bir yol alınması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Bakalorya Diploma Programı, MEB Tarih Programı

INTERNATIONAL BACCALAUREATE DIPLOMA PROGRAM AND HISTORY CURRICULUM IN THE NATIONAL PROGRAM

Abstract

Through the educational programs applied on the schools, various studies are being carried out in order for the students to gain both national values and international perspective. International Baccalaureate Diploma Program (UBDP) implemented in many countries has been developed in line with international standards for the secondary level. The Program encourages both personal and academic achievement, challenging students to excel in their studies and in their personal development. In this study, it is aimed at a comparison between UBDP history courses and Turkish history education curriculum. Document and content analysis methods were used to provide data for the study. Within the scope of the study, DP history courses under the main title of Individuals and Societies together with curriculum for history education in Turkey were examined. In conclusion, the DP history courses require students to study and compare examples from different regions of the world, helping to foster international mindedness. These issues are some of the challenges for Turkey to be improved for their individuals.

Keywords: The International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP), National Curriculum for History Education in Turkey

Giriş

IB Diploma Programı (DP), 16 ila 19 yaş arası öğrenciler için hazırlanmış bir akademik eğitim programıdır. Araştırmalar, DP'yi seçmenin birçok yararının olduğunu göstermektedir.[67] Program, fiziksel, entelektüel, duygusal ve etik açılardan bilgi derinliğine sahip öğrenciler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Program, titiz, akademik açıdan zorlayıcı ve farklı disiplinlerin bir arada ele alındığı dengeli bir müfredatı teşvik etmektedir.[68] Bu anlamda, üniversiteye devam etmek isteyen öğrenciler için bu program yüksek öğretim programlarını hedef alan eğitimlerin bir prototipi olarak görülebilir. Programa kabul edilen öğrenciler düşünme, araştırma, sosyal, özyönetim ve iletişim alanındaki yeteneklerini geliştirmeleri konusunda desteklenirler. Programdan mezun olan öğrenciler ilk beş yüzde yer alan uluslararası üniversitelere tam bursluluk için başvurabilmektedir.[69]

Planlama, ileriyi düşünme, riski ve ödülü tartma ve mantıksal akıl yürütme gibi süreçleri kontrol eden prefrontal korteksin, ergenlik süresince beynin en şekillendirilebilir bölümü olduğu sinirbilimsel açıdan keşfedilmiştir.[70] Beynin, insanları gereksiz bilgilerle aşırı yüklenmeye karşı koruduğu da çalışmalarla ortaya konulmuştur. Bu yüzden tüm yeni bilgiler, kısa veya uzun süreli olarak hafızada saklanmaktadır. Öğrenilenlerin tekrar edilmemesi veya kullanılmaması durumunda öğrenilenlerin hemen hepsi unutulmaktadır.[71] Bu saptamalara ilave olarak sevilen ve ilgi duyulan alanlardaki çalışmaların beyinde dopamin, serotonin, endorfin ve anandamid gibi beyin kimyasallarının artışına neden olduğu da tespit edilmiştir.[72]

Bu bilgilerden hareketle hazırlanmış olduğunu düşündüğümüz program ileri (240 saat) ve standart (150 saat) seviyelerde altı temel ders grubu ile üç çekirdek kısımdan oluşmaktadır. Ders grupları, Dil ve Edebiyat Çalışmaları, Yabancı Dil, Bireyler ve Toplumlar, Fen Bilimleri, Matematik vee Sanat ana başlıklarını kapsamaktadır. Çekirdek ders grubu, Genişletilmiş Makale (EE), Bilgi Kuramı (TOK, 100 saat) ve Yaratıcılık, Hareket, Hizmet (CAS, 150 saat) ana başlıklarından oluşmaktadır. Öğrenciler, altı temel ders grubundan en az üç dersi ileri seviyede, çekirdek bölümdeki derslerin ise tamamını almakla yükümlüdür. Öğrencilerden, program sonunda, seçmiş oldukları alanda hazırladıkları bitirme tezini

---

[67] Bu konuda detaylı bilgi için bakınız https://www.ibo.org/globalassets/publications/become-an-ib-school/research-dp-findings-en.pdf

[68] DP hakkında temel bilgiler için bakınız https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/

[69] DP mezunlarının sahip oldukları avantajlar konusunda detaylı bilgi için bakınız https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/what-is-the-dp/pathway-to-university-and-employment/

[70] Bu konuda detaylı bilgi için bakınız https://www.kqed.org/mindshift/43020/harnessing-the-incredible-learning-potential-of-the-adolescent-brain

[71] Bu konuda detaylı bilgi için bakınız Hermann Ebbinghaus unutma eğrisi.

[72] Bu konuda detaylı bilgi için bakınız https://nbeyin.com.tr/egitimimiz-ne-kadar-bilimsel-bolum-ii/

sunmaları beklenmektedir. Altı grup dersten en az 24 puan alan ve çekirdek dersleri başarı ile tamamlayan öğrenciler IBDP diploması almaya hak kazanmaktadır.

Elli yıllık bir deneyime sahip olan IB diploma programı, dünya genelinde üç binin üzerinde lisede uygulanmaktadır. Program, Türkiye'de 41'i özel ve 4'ü devlet olmak üzere toplam 45 okulda okutulmaktadır.[73] Bu bildiride, Bireyler ve Toplumlar ana başlığı altında yer alan Tarih derslerinin genel yapısı ile standart ve ileri seviyedeki bir tablosuna yer verilecektir.[74] Programın ayrıca, ulusal müfredat içinde nasıl ele alındığına değinilecektir. Çalışmanın sonuç bölümünde IBDP tarih müfredatı ile milli tarih müfredatının genel bir değerlendirmesine yer verilecektir.

Yöntem

Çalışmaya veri sağlamak amacıyla doküman ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında hem MEB tarafından Ocak 2017'de, öneri alınmak üzere taslak olarak kamuoyuyla paylaşılan Tarih Dersi Öğretim Programları hem de Diploma Programı kapsamında yer alan Bireyler ve Toplumlar ana başlığı altında ele alınan Tarih Öğretim Programları incelenmiştir. Türkiye'de Uluslar arası Bakalorya Program Müfredatı kapsamında Tarih derslerinin içeriği konusunda bilgi sahibi olmak amacıyla TED Bursa Koleji ile İTÜ Geliştirme Vakfı Okulları'nın müfredat içerikleri incelenmiştir. Bu çerçevede IBDP tarafından Türkiye'deki tarih müfredatı için geliştirilen 2014 tarihli rehber de çalışmada baz olarak alınmıştır.

1. IBDP Tarih Programı

IB için Tarih, geçmişle heyecan verici bir etkileşimi içeren dinamik, tartışmalı, kanıta dayalı bir disiplindir. Bu disiplin aynı zamanda merak ve araştırma duygusunu besleyen bir keşif alanıdır. Bunlara ilave olarak Tarih disiplini, çoklu bakış açılarını ve farklı görüşleri destekleyen, bunların birbirleri ile etkileşimlerine fırsat veren bir yorum alanıdır. Bu bağlamda Tarih okumak, geçmişin çeşitli anlayışlarını geliştirir. Bu husus hem insanların hem de dünyanın doğasının daha iyi anlaşılmasına yol açmaktadır. IB Programında Tarih dersleri hem Standart Düzeyde (SL) hem de Yüksek Düzeyde (HL) işlenebilmektedir. Tematik alan, kavramsal ya da bölgesel seçimler

[73] Türkiye'de önde gelen vakıf okullarında IBDP programı uyglanmaktadır. Programı uygulayan devlet okullarının isimleri sırasıyla şöyledir. Ankara Türk Telekom Sosyal Bilimler Lisesi, Istanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi, Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ankara Saudi Okulu.

[74] Bireyler ve Toplumlar ana başlığı altında, işletme, ekonomi, coğrafya, uluslar arası ilişkiler, felsefe, psikoloji, tarih, antropoloji ve din alanı dersleri okutulmaktadır. Bu derslerden birini seçen öğrencilerin dersi hangi seviyede almak istediklerini program başında belirtmeleri gerekmektedir.

öğrencilerin ve öğretmenlerin ilgisi doğrultusunda aşağıdaki tabloda belirtilen alanlar üzerinden yapılabilmektedir.

Ders programı

Kişisel İlgi Doğrultusunda Ele Alınabilecek Konu Başlıkları (SL ya da HL)
1.Askeri liderler, 2. Fetihler ve etkisi, 3. Küresel savaşa geçiş, 4. Haklar ve protestolar,5.Çatışma ve müdahaleler
Dünya Tarihi (SL ya da HL)
1. Toplum ve ekonomi (750-1400)
2. Ortaçağ savaşlarının nedenleri ve etkileri (750-1500)
3. Hanedanlar ve yöneticiler (750-1500)
4. Geçişteki Toplumlar (1400-1700)
5. Erken Modern devletler (1450-1789)
6. Erken Modern savaşların nedenleri ve etkileri (1500-1750)
7. Endüstrileşmenin kökenleri, gelişimi ve etkisi (1750-2005)
8. Bağımsızlık hareketleri (1800-2000)
9. Demokratik devletlerin evrimi ve gelişimi (1848-2000)
10. Otoriter devletler (20. yüzyıl)
11. 20. yüzyıl savaşlarının nedenleri ve etkileri
12. Soğuk Savaş: süper güç gerilimleri ve rekabeti (20. yüzyıl)
İleri Seviye Tez Çalışması (HL)
1. Afrika ve Ortadoğu Tarihi, 2. Amerika Kıtası Tarihi,3. Asya ve Okyanusya Tarihi, 4. Avrupa Tarihi

Diploma Programında (DP) tarih dersleri, tarihi karşılaştırmalı ve çoklu bakış açısı ile ele almaktadır. Bu nedenle derslerde değişim, nedensellik ve anlamlılık gibi önemli tarihsel kavramlara odaklanılmaktadır. Programda öğrencilerin siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel çerçevede tarihsel ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. DP tarih dersleri, öğrencilerin dünyadaki farklı bölgelerden örnekler araştırmasını, bunları karşılaştırmasını ve bu örneklerden uluslararası fikirler geliştirmesini teşvik etmektedir. Öğretmenler, öğrencileriyle birlikte araştırma yapmak için ilgili örnekleri seçme konusunda özgür bırakılmışlardır. Bu da öğrencilerin kendi konum ve bağlamlarına bakılmaksızın öğrencilerin ihtiyaç ve ilgi alanlarına ulaşmalarını sağlamaya yardımcı olmaktadır.

2. IBDP Tarih Dersleri Türkiye Müfredatı

Türkiye'de IB diploma programı sunulan okullarda Tarih dersleri "Yirminci Yüzyılda Türkiye" ana başlığı altında standart seviyede okutulmaktadır. Bu program, milli tarih, coğrafya ve sosyoloji

müfredatından beklentiler neticesinde 2000 yılında geliştirilmiş ve 2009 yılında revize edilmiştir. İlgili program altı ana başlık altında aşağıdaki listede verildiği sıra ile okutulmaktadır. Dersler, Türkçe anadilde işlenmektedir.

20.Yüzyıl Doğarken Türkiye

Bu ünitede, 1. Dünya Savaşı ile savaşın çıkışı ve yayılışı üzerinde durulmaktadır. Osmanlı'nın savaşa katılması, Rusya'nın savaştan çekilmesi ve ABD'nin savaşa girmesi ile savaş sonrası antlaşmalar diğer başlıklar arasındadır. Osmanlı Devleti'nin dağılması ve Kurtuluş savaşı süreci, Sevr ve Lozan Barış Antlaşmaları ile Mudanya Ateşkes Antlaşması ünitenin diğer konuları arasındadır. Coğrafi açıdan 1. Dünya savaşının Türkiye'de demografik etkileri ile endüstri devriminin demografi ve ekonomi üzerindeki etkileri bu ünitenin tartışma konuları arasındadır. Endüstri devriminin toplumsal etkileri üzerinde çalışmak isteyen öğrenciler için Devlet ve sivil toplumun gelişimi; Birey, vatandaşlık ve hak kavramlarının gelişimi; Kapitalizm ve sosyal sınıflar; Örgütlenme ve sosyal haklar; Toplumsal cinsiyet ve kadın hakları ile I. Dünya Savaşı'nın ve Kurtuluş Savaşı'nın Toplumsal Etkileri ünite kapsamında analitik ve eleştirel düzeyde ele alınmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşu (1923-1945)

Bu ünitede, 1923 ve 1945 yılları arası Türkiye Cumhuriyeti'nin arayış yılları olarak ele alınmaktadır. Milletler Cemiyeti'ne giriş: Balkan Antantı; Montrö Boğazlar Sözleşmesi; Sadabad Paktı; Hatay Sorunu ve İspanya İç Savaşı ünitenin ana başlıklarıdır. 1929 krizinin ekonomik etkileri ve Avrupa'da faşizmin yükselişi ile Japon militarizmi ünite içinde analitik olarak ele alınmaktadır.

Dünya Savaşları Arasındaki Küresel Değişimler Ve Türkiye Üzerindeki Etkileri (1918-1939)

Bu ünitede, Halifeliğin kaldırılması ve çok partili sisteme geçiş üzerinde durulmaktadır. Atatürk devrimleri ve karşı devrimler üzerinde münazaralar gerçekleştirilmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'nin demografik yapısı ve değişimler üzerindeki verili bilgiler öğrencilerle paylaşılmaktadır. Ünite kapsamında Eğitim, Kadın hakları ve Laiklik kavramlarına ilgi duyan öğrenciler için sosyal devrimler başlığı bir tez çalışması formatında ele alınmaktadır.

II. Dünya Savaşı ve Baskı Altındaki Türkiye

II. Dünya Savaşı sırasında Türkiye'nin tarafsızlık politikası ünitenin ana konusudur. Bu dönemde Japonya'nın güçlenmesi, Çin ve SSCB'nin sosyo-politik boyutu eleştirel perspektiften ele alınmaktadır. II. Dünya Savaşı'nın Türkiye üzerindeki ekonomik etkileri ilgilenen öğrenciler için tez düzeyinde ele alınmaktadır. Savaşın toplumsal etkileri ve savaş sonunda küresel kurumların ortaya çıkışı sosyoloji alanı ile ilgilene öğrenciler için tez bağlamında çalışılmaktadır.

Yeniden Yapılanma, Demokrasi, Türkiye ve Bölgedeki Gelişmeler (1945-1985)

Soğuk savaşın Avrupa ve Asya'da gelişimi ve Türkiye'ye etkileri bu ünitenin ana başlıklarıdır. İsrail-Filistin Sorunu; Sömürgelerdeki bağımsızlık hareketleri; Yugoslavya'nın oluşumu; Çok partili hayata

geçiş ve Türkiye'de yaşanan siyasi gelişmeler ünitenin alt başlıkları altında işlenmektedir. Türkiye ve gelişen dünyada yaşanan demografik değişimler; Türkiye ekonomisindeki değişimler ve ekonomik gelişme ile Bölgesel ekonomik gelişmeler ile küresel ekonomide Türkiye başlıkları bu konularla ilgilenen öğrenciler için veriler doğrultusunda ele alınmaktadır. Demokratikleşme ve Liberal Ekonomiye Geçiş; Türkiye'de kentleşme, iç ve dış göçlerin toplumsal yapı üzerindeki etkileri ile Değişen bir toplumda toplumsal cinsiyet konuları ünitenin tez bağlamında ele alınabilecek konuları arasında yer almaktadır.

Küreselleşmenin Etkileri ve Avrupa ile Diyalog (1985-2000)

Perestroyka ve Glasnost; soğuk savaşın bitişi; SSCB'nin dağılması, Orta Asya'da ve Doğu Avrupa'da yeni devletler; yeni kutuplar; Orta Doğu'da gelişmeler; Türkiye'de Siyasal Gelişmeler; AB'nin oluşumu ile Türkiye'nin AB süreci ünitenin ana başlıkları olarak ele alınmaktadır. Küresel dünya ekonomisi ve Türkiye üzerine etkileri: Sermaye, emek ve ticaretin akışkanlığı, eşitsizliğin büyümesi; Türkiye'nin Avrupa Gümrük Birliği üyeliği ve Avrupa Birliği'nin Türkiye politikaları ünitenin tartışmaya açık alt başlıklarıdır. Bu konulara ilgi duyan öğrencilerin Küreselleşmenin siyasi ve kültürel boyutları çerçevesinde Ulus-devletin ekonomik olarak zayıflaması; Terörün sosyolojik boyutu; Yeni sosyal kimlik arayışı; Laiklik ve radikalizmin büyümesi; AB ülkelerinin sosyal - kültürel bütünleşme çabaları; Popüler kültür ve iletişim konuları ile Bilgi toplumunun büyümesi alanlarında tez çalışması yapmaları desteklenmektedir.

Yukarıdaki başlıklardan anlaşılacağı üzere "Yirminci Yüzyılda Türkiye" derslerinin programdaki hedef ve amaçları aşağıdaki gibi özetlenebilmektedir.

- 21.yüzyılın gelişen ve değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek ve geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek beceriler geliştirmek.
- 20.yüzyılda Türkiye'nin siyasi, sosyal ve kültürel yapısını anlayabilmek için tarih, coğrafya ve sosyoloji disiplinlerine ait temel bilgi birikimlerini oluşturmak. 20.yy. Türkiye'sinin tarihi, coğrafi ve sosyolojik yapısını incelerken, Avrupa'daki ve dünyadaki gelişme ve değişimlerin, ülkemiz üzerindeki etkilerini, siyasi, ekonomik ve kültürel boyutları ile kavratılmasını sağlamak.
- Çeşitli bakış açıları ve anlayışlar aracılığıyla tarih, coğrafya ve sosyoloji alanlarında araştırma sevgisi kazandırmak.
- Avrupa ve dünyadaki farklı kültürlere saygı ve anlayış düşüncesini oluştururken, ulusal tarih ve kültürümüz konusunda bilinçlenme, sahiplenme ve duyarlılık kazandırmak.

Bu program ile öğrencilerden ders sonunda aşağıda listelenen becerileri kazanmış olmaları beklenmektedir.

- Türkiye'de 19. yüzyıldan bu güne kadar gerçekleşmiş olan tarihsel, sosyolojik ve coğrafi gelişmelere ilişkin esaslı bilgi edinmiş olmak.

- Türkiye üzerinde 19. yüzyıldan beri var olan uluslararası politik, sosyal ve kültürel etkileri ve Türkiye'nin yirminci yüzyılda dünya olaylarındaki rolünü anlamış olmak.
- Bilgi kaynaklarını ve kanıtlarını, farklı disiplinlerin bakış açılarıyla eleştirel olarak değerlendirmek.
- Kavramları, terimleri ve teknikleri uygulayabilmek ve sosyal araştırmaya uygun dil kullanabilmek.
- Türk toplumu, kültürü ve politikaları hakkında anlaşılır, ilişkili ve sağlam kanıtlara dayalı savları ve yorumları, sözlü ve yazılı olarak sunabilmek.

Program sonunda öğrencilerin ilgili becerileri edinme düzeylerini ölçmek üzere öğrenciler okul dışı bir diğer deyişle IB merkezli iki aşamalı ve yazılı bir değerlendirme sınavına tabi tutulurlar. Bu değerlendirme genel değerlendirmenin %60lık bölümünü oluşturur. Adaylar ilk üç üniteyi kapsayan ilk sınavda tüm soruları cevaplamak zorundadır. Bu aşamanın değerlendirmeye katkısı yüzde otuzdur. İkinci üç üniteyi kapsayan ikinci sınavda öğrenciler kendi seçtikleri bir ünitenin iki sorusunu yanıtlamakla yükümlüdürler. Değerlendirmenin kalan %40'lık puanlaması için öğrenciler okul içi bir değerlendirmeye alınmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerden müfredatta yer alan herhangi bir konu üzerine 1500-2000 kelime arasında bir araştırma tezi hazırlamaları beklenmektedir.
Dersler standart seviyede alındığı için öğrencilerden tarih alanında bir bitirme projesi hazırlamaları talep edilmemektedir.

3. TC. Milli Eğitim Bakanlığı Tarih Dersi Müfredatı

Türkiye'de tarih ortaöğretim programı Genel Tarih ve Osmanlı Tarihi olarak iki ana başlık altında ele alınmaktadır. Genel Tarih konularına 9. Sınfta yer verilmekte, 10. ve 11. Sınıflarda Osmanlı Tarihi askeri ve siyasi konuları ele alınmaktadır.[75] Osmanlı Tarihi'ne iki yıl süre ile ağırlık verilmesi müfredat içeriğinde bir dengesizliğe neden olmaktadır. (Şimşek,2017,ss.159)
Bu durum tarih öğretiminin dünya tarihi perspektifinden ele alınamamasına ve nedenle öğrencilerin çoklu bakış açısı ile karşılaştırmalı bir tarih anlayışı geliştiremedikleri gözlenilmektedir. Dolayısıyla farklı fikirlerin etkileşiminden ortaya çıkabilecek bir tarih anlayışı da geliştirilmemektedir.
Müfredata alınan başlıklar çerçevesinde karşılaşılan bir diğer sorun da derslerde her şeyin öğretilmeye çalışılmasından kaynaklamaktadır. Öğrencilerin bu nedenle tarih derslerinden sıkıldığı, anlama ve sentezleme süreçleri yerine konuları ezberleme yöntemini tercih ettikleri ve nihayetinde kaydettikleri bilgileri unuttukları konu alanında yapılan akademik çalışmalarda tespit edilmiştir.[76]

[75] Ortaöğretim tarih dersleri öğretim programları için bknz: http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx

[76] Detaylı bilgi için bakınız. Öztürk, 2009; Özkan, 2011; Aktekin ve Ceylan, 2012; Turan, 2015; Şimşek, 2017.

Milli eğitim tarih müfredatı için akademik düzeyde yapılan tavsiyelerde çağdaş programlara referans verilmekte, eleştirel ve tarihsel düşünme becerilerin program kapsamında yer verilmesi tavsiye edilmektedir.

Sonuç

IBDP için Tarih, geçmişle heyecan verici bir etkileşimi içeren dinamik, tartışmalı, kanıta dayalı bir disiplindir. Türkiye'de ise tarih Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda okutulan milli tarih eğitimi anlayışını içermektedir. Milli tarih inşa edilen bir tarihtir ve devletin resmi ideolojisine dayandığı için taraflı bir bakış açısı içerir. IB derslerinde öğrenciler olguların tahlilini çoklu perspektiften ele almakta böylece farklı bakış açılarını anlamlandırabilme kapasitesine sahip olmaktadırlar.

IBDP derslerinde dünyadaki farklı kültürlere saygı ve anlayış düşüncesi geliştirilmeye çalışılmaktadır. IBDP dersleri kapsamında bu yaklaşım Türkiye'de ulusal tarih ve kültürümüz konusunda bilinçlenme, sahiplenme ve duyarlılık alanına kaymaktadır. Ders içeriklerinin milli tarih perspektifine yaklaştırılması amacıyla konular Türk toplumu, kültürü ve politikaları hakkında anlaşılır, ilişkili ve sağlam kanıtlara dayalı savları ve yorumları, sözlü ve yazılı düzeyde sunabilme becerileri üzerine konumlandırılmıştır. IBDP ana merkezden gönderilen soruların niteliği tez, analiz ve sentez üzere hazırlandığı için öğrencilerde tarihsel düşünce ve eleştirel bakış açısının geliştirilmesi mümkün olmaktadır.

Türkiye'de IBDP derslerinin konu genişliği akademisyen ve uzman personel eksikliği nedeniyle sınırlı tutulmaktadır. Dersler Türkçe işlenmekte, merkezden gelen sınavlar da Türkçe lisanında yapılmaktadır. Bu nedenle, programda ele alınan konular altı üniteden oluşan "20. Yüzyılda Türkiye" ana başlığı altında verilmektedir. Bu hususla ilişkilendirilebilecek bir diğer konu ise IB diploma programının Türkiye'de yoğunluklu olarak özel okullarda veriliyor olmasıdır. Halbuki Türkiye'de bu programı uygulayan devlet okulları da bulunmaktadır. Bu okullarda öğrencilere resmi tarih düşüncesi yerine tarihsel ve eleştirel düşünce becerileri kazandırılmaktadır.

Çalışmanın yöntemi sırasında taradığımız literatür sonuçları Türkiye'de IBDP konusunda çok az sayıda tez çalışması yapılmış olduğunu göstermiştir. Bireyler ve Toplumlar ana başlığı altında ise şimdiye kadar bir çalışma yapılmamıştır. Dolayısıyla çalışmamız konuyla ilgilenen öğretmen ve akademisyenler için bir öneriyi de bünyesinde barındırmaktadır.

Kaynakça

Avantages for IBDP 01.03.2018 tarihinde https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/what-is-the-dp/pathway-to-university-and-employment/ adresinden alınmıştır.

Eğitimimiz Ne Kadar Bilimsel? 01.03.2018 tarihinde https://nbeyin.com.tr/egitimimiz-ne-kadar-bilimsel-bolum-ii/ adresinden alınmıştır.

Hermann Ebbinghaus unutma eğrisi 01.03.2018 tarihinde http://www.wiki-zero.net/unutmaegrisi adresinden alınmıştır.

IB Booklet İTÜ GVO, 01.03.2018 tarihinde www.itugvo.k12.tr/web/medya/lise-linkler/ib_tanitim_bulteni.pdf adresinden alınmıştır.

IB Booklet TED Koleji, 01.03.2018 tarihinde www.tedbursa.k12.tr/pdf/ub/ibbooklet.pdf adresinden alınmıştır.

IBDP Turkey in the 20th Century Guide, 01.03.2018 tarihinde http://www.fmvisikokullari.k12.tr/i/Assets/ayazaga/lise/ib/ibeng/SUBJECTGUIDES//For2014Turkeyinthe20thCenturySecondEditionGuide.pdf adresinden alınmıştır.

IBDP,01.03.2018 tarihinde https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/ adresinden alınmıştır.

Key Set Findings for IBDP. (2017) 01.03.2018 tarihinde https://www.ibo.org/globalassets/publications/become-an-ib-school/research-dp-findings-en.pdf adresinden alınmıştır.

Learning Potentials.01.03.2018 tarihinde https://www.kqed.org/mindshift/43020/harnessing-the-incredible-learning-potential-of-the-adolescent-brain adresinden alınmıştır.

Ortaöğretim tarih dersleri öğretim programları 01.03.2018 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden alınmıştır.

Şimşek, A. 2017 Taslak Tarih 9-10-11, Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi Öğretim Programlarının Eleştirisi, TUHED, 6 (2017): 159. Çevrimiçi http://dergipark.gov.tr/tuhed/issue/27939/316700>.

ORTAÖĞRETİM TARİH DERS KİTAPLARINDA KULLANILAN HARİTALAR ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Ahmed Fatih GÖKTAN

Gazi Üniversitesi, Türkiye

Özet

Tarihin en önemli yardımcı bilimlerinden birisi de coğrafyadır. Tarih ve coğrafya ilişkisini geçmişten bu yana İbn-î Haldun, Johann Friedrich Herbart ve Fuat Baymur gibi düşünür ve eğitim bilimciler hem bilimsel hem de eğitimbilim açısından gündeme getirmişlerdir. Ülkemizde son 15 yıldır tarih öğretimi bağlamında harita kullanımına yönelik pek çok çalışma yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı ise 2017 yılında yayımlanan tarih öğretim programına uygun olarak hazırlanmış Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı'nda yer alan haritaları, gerekli nitelikleri (başlık, ölçek, yön işareti, lejant, koordinat sistemi) taşıyıp taşımadığı ve haritaların yazılı metinle ilişkisi gibi alt amaçlar açısından incelemektir. Araştırmada, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizi yapılacağından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı kullanılmış ve verilerin analizinde ise nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Sonuç olarak tarih-coğrafya bağlamında harita kullanımı konusunda yapılan akademik çalışmaların bulgularının yeni Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı'nın tasarımında göz ardı edildiği ve Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı'nda kullanılan haritaların gerekli nitelikleri taşımadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tarih eğitimi, tarih ders kitapları, tarihi coğrafya, coğrafya, mekân algısı, harita.**AN**

EVALUATION ON MAPS USED IN SECONDARY HISTORY TEXTBOOKS

Abstract

Geography is one of the most auxiliary sciences in history. The relationship between geography and history has been studied by philosophers and education scientists like İbn-î Haldun, Johann Friedrich Herbart and Fuat Baymur both from scientific and educational stances. There has been a large number of studies on the map use in history teaching for the last 15 years. The aim of this study is to analyze the maps included in the Secondary Education Ninth Class History Textbook published in 2017 whether they have necessary qualifications (title, scale, direction signs, legends, coordination system) and relevant sub-objectives like the correlation between the maps and their written descriptions. As the written and visual materials are analyzed in the study to clarify the points targeted in the analysis, the study will use document analysis method. The data collection tool is Secondary Education History 9 Textbook and content analysis method, one of the qualitative data analysis methods, has been used for data analysis.

In conclusion, it has been clarified in the study that the findings of academic studies on map use from History-Geography aspect have been ignored in the design of Secondary Edcuation History 9 Textbook and the maps used in the Secondary Edcuation History 9 Textbook do not bear necessary qualities.

Keywords: History Education, History Textbooks, Historical Geography, Geography, Perception of Space, Map.

Giriş

Problem Durumu

Problem Cümlesi

Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabında yer alan haritaların yapısı ve işlevi nasıldır?

Alt Problemler

1. Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabında yer alan haritalar gerekli nitelikleri (başlık, ölçek, yön işareti, lejant, koordinat sistemi) taşımakta mıdır?
2. Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabında yer alan haritaların metinle olan ilkişkisi nasıldır?

Araştırma kapsamında problem durumu ve alt problemler dört temel kavram etrafında şekillenmektedir. Bu kavramlar sırasıyla: *tarihî coğrafya, mekân algısı, ders kitabı ve harita*dır.

Tarihî coğrafya; coğrafi faktörlerin tarihe etkilerini inceleyen bilim dalıdır. (Memiş, 2014, s. 12).

Mekân algısı becerisi; bir öğrencinin tarihî olayların geçtiği yerleri hayal edip canlandırabilmesi, tarih derslerinde harita ve küre kullanabilmesi, tarih haritaları çizebilmesi, harita üzerinde konumları, ülkelerin komşularını ve yönünü belirleyebilmesi (Akengin, 2015) yani haritayı etkin kullanabilme becerisine sahip olmasıdır. Öğrencilerde mekan algısının gelişmesi onların zihinlerinde soyut olayların somutlaştırılması açısından hiç şüphesiz önemlidir.

Ders kitabı; milli eğitimin programına uygun hazırlanan ve programa uygun bir organizasyon şeması sağlayan eğitim materyalidir. Tarih ders kitaplarında yer verilen tüm görsel materyaller (resimler, fotoğraflar, haritalar vb.) öğrencilerin algılayabileceği düzeyde olmalıdır.

Harita; dünyanın bir bölümünün ya da tamamının kuş bakışı görünümünün, belirli bir oran dahilinde küçültülerek düzlem üzerine aktarılmasıyla elde edilen çizimlerdir. Bir çizimin harita olarak tanımlanabilmesi için temel bazı özellikleri taşıması esastır. Bunlar; harita başlığı, ölçek, yön işareti, lejant ve koordinat sistemidir (Öztürk, 2010).

Harita başlığı, haritanın yapılış amacını ve işlevini belirtmek zorundadır. Örneğin; Asya Siyasi Haritası, Roma İmparatorluğu Siyasi Haritası gibi.

Ölçek, haritalarda gösterilen alanın gerçeğe uygun bir şekilde küçültme oranını ifade eden gösterimlerdir. Çizgi ölçek ve kesir ölçek olmak üzere iki çeşidi vardır.

Yön işareti, her haritada olması gereken ve haritanın yönünü belirten işarettir.

Lejant, haritalarda kullanılan işaretlerin, sembollerin, renklendirmelerin kısacası harita düzelminde yer alan her işaretin ne anlama geldiğini belirten işaret tablosudur.

Koordinat sistemi, harita düzleminin Dünya'nın neresinde olduğunu gösteren x (enlem) ve y (boylam) koordinant düzleminde yer alan numaralarıdır.

Araştırma öncesi yapılan literatür taraması neticesinde daha önceki yıllarda yapılan Şengül Bircan (2013), Zaman, Günal ve Zaman (2011), Öztürk (2010) ve Kuşoğlu (2003)'nun yaptıkları benzer çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarında vurgulanan ortak yargı ise; tarih derslerinde harita kullanımının çok önemli olmasına karşın derslerde haritaların gerekli yeri edinemediği ve kullanılmaya çalışılan haritaların da oldukça yetersiz oldukları çalışmalarda vurgulanmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı tarih ders kitaplarında kullanılan haritaların özellikleri üzerine bir değerlendirme yapmaktır. Bu doğrultuda tarih derslerinde kullanılan haritaların taşıması gereken nitelikler (başlık, ölçek, yön işareti, lejant, koordinat sistemi) (Öztürk, 2010), haritaların kitapta anlatılan olayların geçtiği coğrafyanın özelliklerini yansıtabilirliği, haritaların metinle olan ilişkisi irdelenerek bahsi geçen haritalarla ilgili elde edilen bulguların ışığında tarih ders kitaplarında kullanılan haritaların nasıl olması gerektiğine yönelik bir tartışma konusu yaratmak, araştırmanın başlıca amacıdır.

Yöntem

Çalışmada araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizi yapılacağından (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 189) *doküman analizi yöntemi* kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı kullanılmıştır. Haritalara, Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'ndan elde edilen e-kitap üzerinden ulaşılmıştır. Verilerin analizinde ise; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak adına (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242) nitel veri analizi yöntemlerinden *içerik analizi yöntemi* kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde birinci ve ikinci alt problemlere yönelik bulgular sırasıyla incelenecektir.

<u>Birinci Alt Problem:</u> Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabında Yer Alan Haritalar Gerekli Nitelikleri (Başlık, Ölçek, Yön İşareti, Lejant, Koordinat Sistemi) Taşımakta Mıdır?

Araştırmada veri toplama aracından elde edilen bilgiler doğrultusunda toplam 28 adet haritaya ulaşılmıştır. Kitapta yer alan haritaların ünitelere göre dağılımı ve birinci alt probleme yönelik bulgular ise şu şekildedir:

Tablo 6: II. Ünite Kadim Dünyada İnsan Ünitesinde Yer Alan Haritalar

Haritalar		Başlık	Ölçek	Yön İşareti	Lejant	Koordinat Sistemi
Harita 2.1		+	+	-	-	-
Harita 2.2		+	+	-	-	-
Görsel 2.31*		+	-	-	-	-
Harita 2.3		+	+	-	-	-
Harita 2.4		+	+	-	-	-
Harita 2.5		+	+	-	-	-
Harita 2.6		+	+	-	-	-
Harita 2.7		+	+	-	-	-
Harita 2.8		+	+	-	-	-
Harita 2.9		+	+	-	-	-
Harita 2.10		+	+	-	-	-
Harita 2.11		+	+	-	+	-
TOPLAM	**12**	**12**	**11**	**0**	**1**	**0**

Tablo 1 incelendiğinde II. ünitede toplam 12 adet haritaya yer verildiği gözlenmiştir. Haritalardan *Görsel 2.31* dışında hepsinde başlık ve ölçek kullanıldığı gözlenmiştir. Yalnızca *Harita 2.11*'de lejant kullanıldığı görülmüş olup haritalarda yön işareti ve koordinat sistemi kullanılmadığı gözlenmiştir.

Tablo 7: III. Ünite İlk ve Orta Çağlarda Avrasya Ünitesinde Yer Alan Haritalar

Haritalar		Başlık	Ölçek	Yön İşareti	Lejant	Koordinat Sistemi
Harita 3.1		+	+	-	-	-
Harita 3.2		+	+	-	-	-
Harita 3.3		+	+	-	-	-
Harita 3.4		+	+	-	+	-
Harita 3.5		+	+	-	-	-
Harita 3.6		+	+	-	-	-
Harita 3.7		+	+	-	-	-
Harita 3.8		+	+	-	-	-
Harita 3.9		+	+	-	-	-
TOPLAM	**9**	**9**	**9**	**0**	**1**	**0**

* Bahsi geçen harita, Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabında *"görsel"* olarak numaralandırıldığı için bu araştırmada da aynı şekilde gösterilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde III. ünitede toplam 9 adet harita yer aldığı gözlenmiştir. Haritaların tamamında başlık ve ölçek kullanılmıştır. *Harita 3.4* haricinde hiçbir haritada lejant kullanılmamakla beraber yine haritalarda yön işareti ve koordinat sistemi kullanılmamıştır.

Tablo 8: IV. Ünite İslam Medeniyetinin Doğuşu Ünitesinde Yer Alan Haritalar

Haritalar		Başlık	Ölçek	Yön İşareti	Lejant	Koordinat Sistemi
Harita 4.1		+	+	-	-	-
Harita 4.2		+	+	-	+	-
Harita 4.3		+	+	-	-	-
Harita 4.4		+	+	-	+	-
TOPLAM	**4**	**4**	**4**	**0**	**2**	**0**

Tablo 3 incelendiğinde IV. ünitede toplam 4 adet haritaya yer verildiği gözlenmiştir. Haritaların tamamında başlık ve ölçek kullanılmıştır. *Harita 4.2* ve *Harita 4.4*'de lejant kullanılmıştır. Haritarlada yön işareti ve koordinat sistemi kullanılmamıştır.

Tablo 9: V. Ünite Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve Anadolu'ya Yerleşmesi Ünitesinde Yer Alan Haritalar

Haritalar		Başlık	Ölçek	Yön İşareti	Lejant	Koordinat Sistemi
Harita 5.1		+	+	-	-	-
Harita 5.2		+	+	-	+	-
Harita 5.3		+	+	-	-	-
TOPLAM	**3**	**3**	**3**	**0**	**1**	**0**

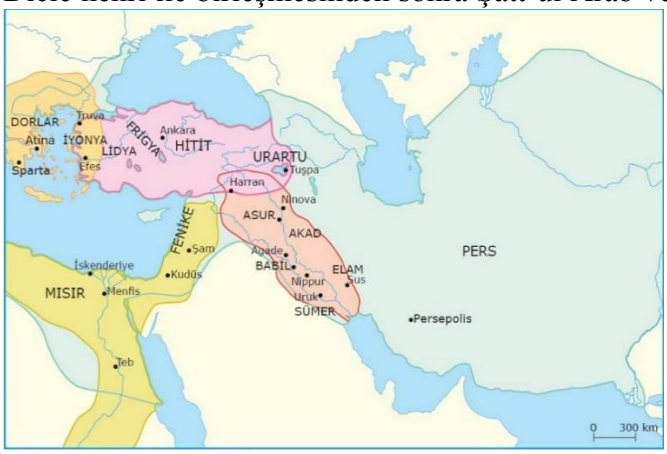
Tablo 4 incelendiğinde V. ünitede toplam 3 adet haritaya yer verildiği gözlenmiştir. Haritalarda başlık ve ölçek kullanılmıştır. Yalnızca *Harita 5.2*'de lejant kullanılmakla beraber haritalarda yön işareti ve koordinat sistemi kullanılmamıştır.

Tablolar genel olarak değerlendirildiğinde toplam 5 üniteden oluşan ve ilk ünitesinde herhangi bir haritaya yer verilmeyen ders kitabında 28 haritanın tamamında başlık yer almakta, *Görsel 2.31* haricinde tüm haritalarda ölçek yer almakta, sadece *Harita 2.11, Harita 3.4, Harita 4.2, Harita 4.4* ve *Harita 5.2*'de lejant kullanıldığı gözlenmiş ve haritalarda yön işareti ve koordinat sistemi kullanılmadığı gözlenmiştir.

<u>İkinci Alt Problem:</u> Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabında Yer Alan Haritaların Metinle Olan İlişkisi Nasıldır?

Harita 2.1: Bereketli Hilal

Harita 2.1 incelendiğinde denizlerin, göllerin ve akarsuların isimlerine yer verilmediği gözlenmektedir. Haritada yeşil bir renklendirme ile Bereketli Hilal (Fertile Crescent) gösterilmeye çalışılmış. Haritada ayrıca Anadolu ve Mısır bölgeleri de yazı ile belirtilmekle beraber renklendirme yöntemi ile gösterilmemiştir. Haritaya göre ismi belirtilmese de Fırat Nehri'nin güney kısmı ile Dicle nehri ile birleşmesinden sonra Şatt'ül Arab veya diğer bir ismi ile Arvend Rûd adını alan nehir Bereketli Hilalin sınırlarına dâhil değildir. Oysa Fırat ve Dicle Nehirleri ile birlikte Basra Körfezine dökülmeden önce birleşerek Şatt'ül Arab adını alan nehirlerin havzaları Bereketli Hilali meydana getirmektedir. Böylelikle *Harita 2.1*'de birçok noksanlık ve ciddi bilgi yanlışlıkları dikkat çekmektedir. *Harita 2.1*'de yer alan bu bilgi yanlışlıkları ve noksanlıklar beraberinde haritayı metin içerisinde işlevsiz hale getirmektedir. Özellikle ders kitabında Mezopotamya ve Bereketli Hilal (Fertile Crescent) kavramlarının eş anlamlı kullanılarak haritaya atıf yapılması da bir başka hatadır. Çünkü Mezopotamya, Fırat ve Dicle Nehirlerinin arasında oluşan havzayı tanımlarken, Bereketli Hilal ise gerçekte Nil Havzasının kuzey bölümünden Orta ve Doğu Toroslardan Fırat ve Dicle boyunca uzanarak Basra Körfezi'ne kadar uzanan coğrafi bölgenin tanımlanması için kullanılan bir terimdir.



Harita 2.2: İlk Çağ medeniyetleri

Harita 2.2'de denizlerin, göllerin ve akarsuların isimlerine yer verilmediği gözlenmektedir. Haritada açıkça belirtilmemekle beraber inceleme neticesinde yapılan yorum doğrultusunda Helen, Anadolu, Mısır, Mezopotamya ve Pers medeniyetleri gösterilmeye çalışılmıştır. Bu medeniyetleri oluşturan topluluklar ise ortak renklerle ancak sınırları belirlenmeden ifade edilmiştir. Sınır komşusu olarak gösterilmeye çalışılan Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin de birbirlerine çok yakın tonlarda renklerle gösterilmesi haritayı daha da karmaşık bir hale dönüştürmektedir. Farklı tarihi dönemlerde

var olmuş olan Dorlar, İyonlar, Lidyalılar, Frigyalılar, Hititler, Urartular, Persler, Asurlular, Akadlar, Babiller, Elamlar, Sümerler, Fenikeliler ve Mısırlıların aynı haritada gösterilmesi ve herhangi bir açıklama ile bu medeniyetlerin var olduğu tarihler açıkça belirtilmediği için kuvvetle muhtemel öğrencilerde bir anakronizme yani tarih yanılgısına sebep olacaktır. Bunun önüne geçmek için olsa gerek haritayı desteklemek adına haritanın hemen altında İlk Çağ Medeniyetleri için bir eş zamanlı tarih şeridine (Eşzamanlı Tarih Şeridi 2.1: İlk Çağ Medeniyetleri) yer verildiği gözlenmiştir. *Harita 2.2*'nin metin ile olan ilişkisi incelendiğinde ise; bir önceki sayfada bahsedilen Anadolu'daki Göbeklitepe, Çatalhöyük ve Çayönü yerleşim yerlerinin haritada yer almadığı görülmektedir. Haritanın esasında başlığında verildiği gibi İlk Çağ Medeniyetlerini göstermeye çalıştığı aşikârdır. Ancak bu sebepten ötürü *Harita 2.2*'nin *Yerleşik İnsan ve Medeniyet* konusundan ziyade *Kabileden Devlete (MÖ 7500-MÖ 350)* konusu başlığı altında yer alması hem tasarım açısından hem de harita-metin ilişkisi açısından daha uygun olacaktır.

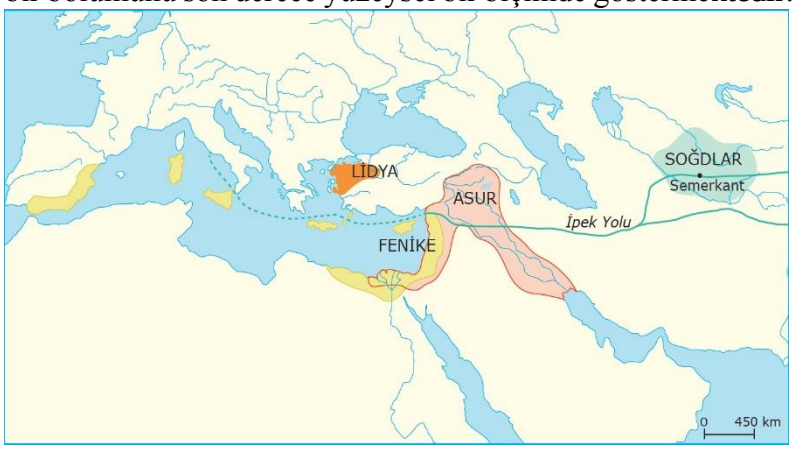
Görsel 2.31: Nil havzası

Görsel 2.31 incelendiğinde kitapta harita başlığında bir hata dikkat çekmektedir. Çünkü harita, *harita* olarak değil *görsel* olarak numaralandırılmıştır. *Görsel 2.31*'de görülen harita incelendiğinde Akdeniz ve Kızıldeniz'in isimlerine yer verilmiştir. Harita Nil havzası üzerinde yer alan ve Mısır medeniyetinin bıraktığı 3 büyük mimari eserin görüntülerini ve yerlerini belirtmekle birlikte önemli yerleşim yerlerini de göstermektedir. *Görsel 2.31*'in metinle olan ilişkisi incelendiğinde ise; Nil havzasında doğan Mısır medeniyetinin çöllerle ve dağlarla kaplı, doğal korunaklı bir alan olduğundan söz edilmesine karşın *Görsel 2.31*'de yer alan haritada Sina Çölü'nün doğu ve batı uzantıları yer almasına karşın bahsi geçen dağları görmek mümkün değildir. Ayrıca yine ders kitabında yer alan metinin ilgili bölümünde Nom veya Nome denilen şehir devletlerinden bahsedilmesine karşın haritada bu şehir devletlerine dair herhangi bir gösterim yoktur. Son olarak M.Ö. 3000'lerde Kral Menes tarafından şehir devletlerinin birleştirilerek Mısır Devletinin kurulduğundan bahsedilmesine karşın yine bu bilgiyi harita üzerinden teyit etmek olanaksızdır.

Harita 2.3 incelendiğinde haritada yer alan denizlerin, göllerin ve akarsuların isimlerine yer verilmediği gözlenmektedir. *Doğa, İnsan ve Göç* başlığı altında yer alan haritanın metinle olan ilişkisi incelendiğinde ise; esasen haritanın burada yer verilme amacının Mezopotamya'nın yüzey şekillerinden kaynaklı iklim özelliklerinin öğrenciye ifade edilmesi amacını taşıdığı anlaşılmaktadır. Ancak *Harita 2.3* yüzey şekillerine dair herhangi bir bilgi vermemektedir. Bu durum öğrencilerde mekân algısının oluşmasına engel olacağı gibi haritanın metin ile olan bağını koparmaktadır. Bu açıdan haritanın yerine fiziki bir harita kullanılması gerekmektedir.

Harita 2.3: Mezopotamya

Harita 2.4 incelendiğinde denizlerin, göllerin ve akarsuların da isimlerine yer verilmediği gözlenmektedir. Harita; Asur, Fenike, Lidya ve Soğd medeniyetleri ile beraber tarihi İpek Yolu'nun bir bölümünü son derece yüzeysel bir biçimde göstermektedir. Haritaya göre İpek Yolu İtalya'ya kadar ulaşmasına rağmen bu bölgede yer alan herhangi bir medeniyetin olmaması, yalnızca Semerkant şehrinin gösteriliyor olması ve oldukça yüzeysel ve bir o kadar da hatalı bir gösterime sahip olması haritayı oldukça işlevsiz hale getirmektedir. *Harita 2.4*'te de tıpkı *Görsel 2.31*'de olduğu gibi çok farklı zamanlarda yaşayan medeniyetlerin hiçbir bilgi verilmeden aynı haritada gösterilmesi anakronizme sebebiyet verebilir. Ayrıca kitapta haritanın bulunduğu sayfa sonunda yer alan ve ne konu ile ne de harita ile hiçbir ilişkisi olmayan *"Yahudiler, İlk Çağ'da ve Orta Çağ'ın ilk dönemlerinde ziraatta ilerlemiş ve IX. Yüzyıldan itibaren ise zanaat ve ticarette de ön plana çıkmışlardır. Biliyor musunuz?"* (Kapar, ve diğerleri, 2017) kutucuğu da dikkat çekmektedir. Ders kitaplarında yer alan bu tarz ilgisiz, konu dışı ifadeler öğrencinin merakını uyandırmaktan ziyade ilgi ve alakalarını konudan dağıtacak bilgilere dönüşebilmektedir. Bu tarz merak uyandırıcı veya uyarı niteliği taşıyan not bölümlerinin konu ve görsellerden ayrı olmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir.



Harita 2.4: İlk Çağ'da ticari kolonizasyon toplulukları

Harita 2.5 incelendiğinde harita başlığında yer alan bir hata dikkat çekmektedir. Çünkü tarihte *Büyük İskender İmparatorluğu* ismi ile bir devlet yoktur. Devletin gerçek adı *Makedonya Krallığı*dır. Haritada yer alan Akdeniz ve Karadeniz haricindeki denizlerin ve göllerin isimlerine yer verilmediği gözlenmektedir. Haritada II. Philippos'un oğlu III. Alexander'ın diğer bir adıyla Büyük İskender'in Makedonya Kralı olması ile beraber çıktığı Asya Seferi neticesinde ulaşılan Makedonya Krallığı'nın en geniş sınırları gösterilmektedir. Haritanın metinle olan ilişkisi incelendiğinde ise; Kral İskender'in öncelikle Anadolu'yu daha sonrada Pers İmparatorluğu'nu hâkimiyeti altına almasına değinilmesine karşın haritada bu bilgileri destekler bir ifade bulmak güçtür. Bunun için ya iki ayrı haritada Asya Seferi öncesi ve sonrası krallığın sınırlarının gösterilmesi gerekmektedir ya da tek bir harita üzerinden farklı renklendirmelerle sınır değişiminin nasıl olduğu ifade edilmelidir. Bunun içinde haritada Pers İmparatorluğu'nun da sınırlarının gösterilmesi uygun olacaktır.

Harita 2.5: Büyük İskender İmparatorluğu

Harita 2.6 incelendiğinde haritada yer alan Akdeniz ve Karadeniz haricindeki denizlerin, göllerin ve Atlas Okyanusu'nun isimlerine yer verilmemiştir. *Harita 2.6*'nın Roma İmparatorluğu'nun hangi dönemine ait sınırları gösterdiği belirtilmemiştir. Haritanın hemen yanında yer alan metin ile olan ilişkisine bakıldığında ise; *"MÖ VIII. Yüzyılda bugünkü İtalya'da kurulan Roma İmparatorluğu, Büyük İskender'in egemen olduğu Akdeniz Havzası'na hükmetmiştir."* (Kapar, ve diğerleri, 2017) ifadesi dikkat çekmektedir. Oysa Makedonya Krallığı Akdeniz Havzasında yalnızca Yunanistan, Anadolu, Suriye ve Mısır sahillerini hâkimiyet altına almışken, Roma İmparatorluğu Akdeniz Havzasının tamamına hâkim olmuştur. Bu durum *Harita 2.5* ve *Harita 2.6*'da da açıkça ifade edilmesine rağmen metinde yanlış bir ifadeye yer verildiği gözlenmiştir. Haritanın yer aldığı sayfanın sonunda ise bir örnek metin dikkat çekmektedir. Metin incelendiğinde; Roma şehrinin kuruluşunun efsanevi hikâyesi anlatılmaktadır. Metinde geçen Troya, Latium, Aballonga bölgeleri ile Tiber

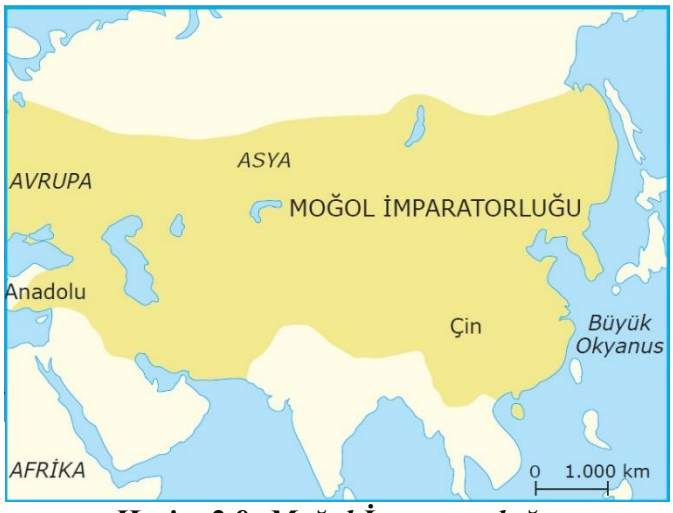
Harita 2.6: Roma İmparatorluğu

Harita 2.8: Sasaniler

Nehri'nin de haritada gösterilmemesi dikkat çekmektedir. Hikâyede geçen bu coğrafi yerlerin haritada gösterilmesi, öğrencilerin mekân algılarının oluşması açısından önemlidir.

Harita 2.7'de yer alan denizlerin, göllerin ve akarsuların isimlerine yer verilmediği gözlenmektedir. *Harita 2.8*'de ise Karadeniz, Akdeniz, Hazar Denizi haricinde Kızıldeniz, Basra Körfezi ve Umman Denizi ile Aral Gölü'nün isimlerine yer verilmediği dikkat çekmektedir.

Harita 2.7'de gösterilen Çin İmparatorluğu'nun hangi dönemine ait sınırların gösterildiği belirtilmemiştir. Bu durumundan kaynaklı olmalı ki Çin'in hiçbir sınır komşusu belirtilmemiştir. Çin'in bulunduğu konumu *kabataslak* olarak ifade eden *Harita 2.7*'nin metinle olan ilişkisi incelendiğinde ise; zaten Çin hakkında oldukça yüzeysel bir bilgi verildiğinden harita amacına kısmen hizmet ederek Çin'in konumunu göstermektedir. Ancak koordinat sistemi ve yön işaretine yer verilmeyişi bunu anlamayı öğrenci açısından güçleştiren bir durum oluşturmaktadır.



Harita 2.9: Moğol İmparatorluğu

Harita 2.8'de ise Sasanilerin sınırları gösterilmektedir. Sasanilerin Doğu komşusu Kök Türk Devleti ile batı komşusu Bizans İmparatorluğu haritada yalnızca yazı ile belirtilmekle beraber bu iki sınır komşusunun siyasi sınırlarına yer verilmediği görülmektedir. Zaten ders kitabında haritanın hemen yanında verilen ve son derece yüzeysel düzeyde olan bilgilere ek olarak *Harita 2.8*'in de bu denli yüzeysel oluşu öğrencilerde ilgi ve merak uyandırmayacağı gibi onların Sasaniler ile alakalı mekân algılarının oluşmasına imkân vermemektedir. Ayrıca haritanın Sasanilerin hangi dönemine ait olduğu da belirtilmemiştir.

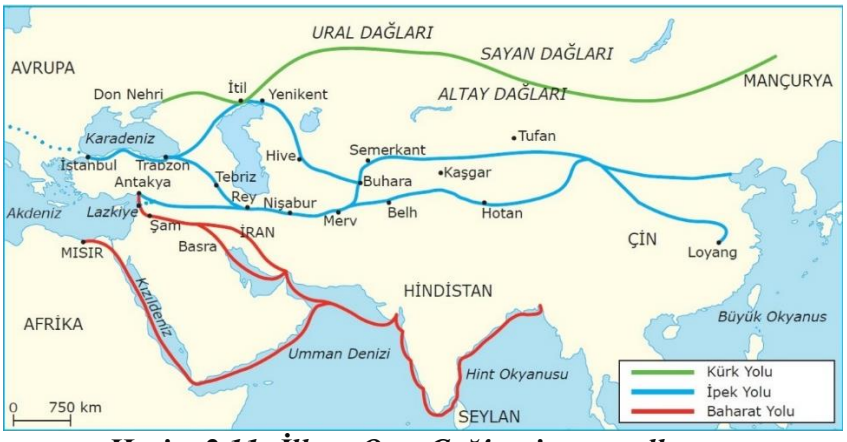
Ders kitabının 72. sayfasının son bölümünde ise tarihin en büyük sınırlarına sahip ve o dönemde bilinen dünyanın üçte ikisini hâkimiyetine alan Moğol İmparatorluğu'nun kurucusu Temuçin (Cengizhan)'den ve imparatorluğun kısa tarihçesinden yüzeysel bir biçimde bahsedildiği

görülmektedir. Ancak bu sayfada Moğol İmparatorluğu'na ait herhangi bir haritaya yer verilmediği görülmekle beraber ders kitabının 74. sayfasında Moğol İmparatorluğu sınırlarının gösterildiği bir harita görülmektedir. *Harita 2.9*'da gösterilen bu harita incelendiğinde Büyük Okyanus haricinde yer alan okyanusların, denizlerin, göllerin isimlerine yer verilmediği gözlenmektedir. Moğol İmparatorluğu sınırlarının batı kısmı ise haritada net olarak ifade edilmemiştir. Ders kitabında harita yanında yer alan metin incelendiğinde ise Moğolların verimsiz Orta Asya topraklarına sahip olmasından kaynaklı bir şekilde tarımdan ziyade hayvancılıkla uğraşmaları ve canlı hayvan ticaretine ağırlık verdikleri anlatılmaktadır. Cengizhan'ın Celalleddin Harzemşah ile yaptığı görüşmeye yer verilmiştir. Ancak haritada ne Harzemşahlara dair ne de Moğolların hâkimiyete aldıkları bölgelerde yaşayan topluluklara dair ne de Moğolların sınır komşularına dair bir bilgiye rastlamak mümkün değildir. Harita esasında bu açılardan dolayı metin ile olan ilişkisinde işlevini yitirmektedir.

Harita 2.10: Kral Yolu

Harita 2.10 incelendiğinde haritada yer alan denizlerin isimleri yer almakla beraber göllerin ve akarsuların isimlerine yer verilmediği gözlenmektedir. Haritada lejantla belirtilmemesine rağmen kırmızı olan çizginin tarihi Kral Yolunu gösterdiği anlaşılmaktadır. Kral Yolu'nun Sus şehrinden başlayarak doğu-batı doğrultusunda sırasıyla Ninova, Diyarbakır, Malatya, Tokat, Ankara, Afyon, Manisa şehirlerinden geçerek Sard şehrinde son bulduğu gösterilmektedir. Kitapta *İlk ve Orta Çağ'da Ticaret Yolları* başlığı altında yer alan haritanın metinle olan ilişkisi incelendiğinde ise; metinde İlk Çağ'da Anadolu ve Mezopotamya'nın önemli ticaret yolları olan Kral Yolu, Baharat Yolu, İpek Yolu ve Kürk Yolu'ndan bahsedilmesine rağmen *Harita 2.10*'da sadece Kral Yolu'nun gösterilmesi haritayı işlevsiz hale getirmektedir. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin mekân algılarının oluşmasını da engelleyen bir durumdur.

Kral Yolu haricinde bahsedilen ticaret yollarına dair harita ise kitabın 90. sayfasında gösterilmektedir. *Harita 2.11*'de verilen harita incelendiğinde haritada yalnızca bazı göllerin ve körfezlerin isimlerine yer verilmediği görülmektedir. Harita incelendiğinde kırmızı çizgilerle gösterildiği belirtilen Baharat Yolu ve yeşil çizgilerle belirtilen Kürk Yolu güzergâhları incelendiğinde geçtikleri şehirlere yer verilmediği görülmektedir. Buna karşın mavi çizgilerle belirtilen İpek Yolu güzergâhı incelendiğinde ise birçok önemli şehrin belirtildiği gözlenmiştir. Haritada ayrıca Ural Dağları, Sayan Dağları, Altay



Harita 2.11: İlk ve Orta Çağ'ın ticaret yolları

Dağları yalnızca yazı ile belirtilmiştir. Ayrıca bu ticaret yollarının hangi döneme ait olduğunu da anlamak mümkün değildir. Çünkü hiçbir medeniyetin sınırlarına yer verilmemiştir. Dolayısıyla bu ticaret yollarının hangi medeniyetler için önem arz ettiğini de haritadan anlamak imkânsızdır. Buna karşın haritanın metinle olan ilişkisi incelendiğinde ise *"Avrupa'da ticaretin dayandığı temelleri oluşturan ve doğuyu batıya bağlayan İpek Yolu, güneyi batıya bağlayan Baharat Yolu, kuzeyi güney ve batıya bağlayan Kürk Yolu zamanla Müslüman toplulukların eline geçmiştir."* (Kapar, ve diğerleri, 2017) ifadesi yer almaktadır. Ancak Müslüman toplulukların bu bölgeleri kimlerin elinden aldığına dair bir bilgiye rastlanmamaktadır.

Harita 3.1 incelendiğinde denizlerin ve bazı göllerin isimleri yer almakla beraber Karadeniz'in, Basra Körfezi' nin ve Aral Gölü'nün doğusunda yer alan Baykaş Gölü'nün adına ve haritada yer alan akarsuların isimlerine yer verilmemiştir. Harita Orta Asya kültür merkezlerini göstermeye çalışmaktadır. Ancak hiçbir sınıra, yüzey şekillerine yer verilmeden yalnızca düz yazı ile belirtilmeye çalışılan bu kültür bölgeleri son derece anlamsız durmaktadır. Ayrıca günümüzde Türkmenistan sınırlarında yer alan Anav şehri ve Moğolistan'da yer alan Ötüken şehirleri haricinde her hangi bir şehrin haritada yer almadığı gözlenmiştir. *Harita 3.1*'in metinle olan ilişkisi incelendiğinde ise; ilk olarak haritada gösterilmeye çalışılan Anav, Afenesyevo, Andronova, Karasuk ve Tagar Kültür Bölgelerinden kısaca bahsedilmektedir. Anav Kültürü'nün anlatıldığı bilgi kutusunda Anav şehrinin coğrafi konumu tarif edilirken *"Anav, günümüzde Aşkabat'ın güneydoğusunda bir yerleşim bölgesidir."* (Kapar, ve diğerleri, 2017) ifadesi dikkat çekmektedir. Buna karşın haritada Aşkabat'ın yeri belirtilmemiştir.

Harita 3.1: Orta Asya kültür merkezleri

Afenesyevo Kültürü'nün anlatıldığı bilgi kutucuğunda *"Altay-Sayan Dağları'nın güneybatı bölgesinde (Minusinsk Bölgesi), buluntu yerine bağlantılı olarak Afanesyevo adıyla bilinir."* (Kapar,

ve diğerleri, 2017) ifadesi dikkat çekmektedir. Altay-Sayan Dağları'ndan bahsedilmesine rağmen haritadan bu dağların yerine yönelik herhangi bir bilgiye ulaşmak imkânsızdır. Doğal olarak bunun içinde haritanın fiziki bir harita olması gerekmektedir.

Andronova Kültürü'nün anlatıldığı bilgi kutucuğunda *"Adını Yenisey yakınlarındaki Andronova yerleşiminden alan bu kültür, bir önceki Afanesyevo kültürünün daha geniş bir alana yayılmış ve gelişmiş şeklidir."* (Kapar, ve diğerleri, 2017) ifadesi dikkat çekmektedir. Yenisey Irmağı'ndan bahsedilmesine karşın haritada Yenisey Irmağı'nın nereden geçtiğine dair herhangi bir bilgiye rastlamak mümkün değildir.

Karasuk Kültürü'nün anlatıldığı bilgi kutucuğunda bu kültürün adının Yenisey Irmağı'nın bir kolu olan Karasuk Irmağı'ndan geldiği ifade edilmektedir. Ancak yine ne Yenisey Nehri'ne ait ne de Karasuk Nehri'ne ait herhangi bir bilgiye rastlamak mümkün değildir.

Harita 3.2: İlk ve Orta Çağ Türk toplulukları

Harita 3.1'e ait tüm bu veriler doğrultusunda harita metin içerisinde oldukça işlevsiz hale gelmekle beraber, öğrencilerde mekân algısının oluşmasını sağlayacak herhangi bir bilgiyi vermediği görülmüştür.

Harita 3.2 incelendiğinde, haritada yer alan tüm denizlerin isimleri yer almakla beraber Aral, Baykaş ve Baykal göllerinin isimlerine yer verilmediği görülmektedir. Haritada Orta Asya'da yer alan bazı önemli kent merkezlerinin belirtildiği görülmektedir. Avrupa ve Afrika kıtalarının isimleri yer almakla beraber aynı punto, renk ve büyük harflerle Mısır, Bizans İmparatorluğu, İran, Hindistan ve Çin belirtilmiştir. Bu durum haritada ayırt edici bir belirtme özelliği oluşturmamaktadır. Yani kıtalarla beraber bazı bölgeler ve Bizans İmparatorluğu aynı şekilde ifade edilmiştir. Haritada herhangi bir akarsuya veya yüzey şekline yer verilmemiştir. Tamamen bir dilsiz harita görünümüne sahip olan haritada Avarlar, Bulgarlar, İtil Bulgarları, Hazarlar, Oğuzlar, Türgişler, Karluklar, Kırgızlar büyük ve kırmızı harflerle belirtilmiş ancak bu toplulukların yaşadıkları coğrafi bölgelere dair herhangi bir veriye ulaşmak mümkün değildir. *Harita 3.2*'nin metinle olan ilişkisini incelediğimizde ise; ders kitabında haritanın hemen altında kronolojik sırasıyla haritada geçen topluluklar hakkında kısa bilgiler verilmektedir.

Avar Hanlığından bahsedilirken İstanbul'un iki kez kuşatıldığına değinilmesine rağmen haritada İstanbul'un nerede olduğu gösterilmemiştir.

Karluklardan bahsedilen bilgi kutucuğunda Karlukların Talas Savaşı'ndaki rolünden bahsedilmesine rağmen Talas Nehri'nin yeri haritada yer almamaktadır. Ayrıca Karlukların Karahanlı Devleti'nin kuruluşunda etkili olmasından bahsedilmesine karşın haritada Karahanlı Devleti'ne dair herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

Hazar Hakanlığından bahsedilen bilgi kutucuğunda Bizans, Sasani ve Müslüman Araplarla siyasi ilişkiler kurulduğuna dair bilgiler yer almaktadır. Ancak ne Bizans'ın ne Sasani'nin ne de İslam Devleti'nin siyasi varlığına dair herhangi bir bilgi haritada yer almamaktadır.

Türgişler'in anlatıldığı bölümde Emeviler ile mücadelelerinden bahsedilmesine rağmen Emevi Devleti'ne dair herhangi bir bilgiye rastlamak mümkün değildir.

Tuna Bulgarlarından bahsedilen bölümde Dobruca'nın güneyinde var olduğundan bahsedilmektedir. Ancak haritada Dobruca'nın nerede olduğuna dair herhangi bir bilgi yer almamaktadır.

Oğuzlardan bahsedilen bölümde Oğuz Yabgu, Selçuklu ve Osmanlı Devletlerinin kuruluşunda etkin rol oynadıklarından bahsedilerek *Harita 3.2* doğrudan referans gösterilmiştir. Ancak *Harita 3.2*'de bahsi geçen devletler ile alakalı herhangi bir bilgiye rastlamak mümkün değildir.

Harita 3.3: Asya Hun Devleti

Harita 3.2'de yer alan harita genel olarak değerlendirilecek olursa harita ile metin arasında herhangi bir bağ yoktur. Haritada oldukça anlamsız gösterimler mevcuttur. Harita ile öğrencilerde mekân algısı becerisinin geliştirilmesi imkânsızdır. Bu durumda bahsi geçen toplulukların her biri gerek siyasi gerek fiziki haritalar kullanılarak ifade edilmesi çok daha uygun olacaktır. Çünkü bu topluklar tarihin farklı dönemlerinde var olan topluluklar olduğu için hepsinin aynı harita üzerinden gösterimi imkânsızdır.

Harita 3.3 incelendiğinde Hazar, Aral, Baykal gölleri ile haritada gösterilen akarsuların herhangi birisinin adına yer verilmediği görülmüştür. Haritada Ötüken, Beşbalık, Karakurum, Turfan şehirleri gösterilmektedir. Ancak başkent Ötüken'in büyük harflerle gösterilmesi yerine diğer şehirler gibi küçük harflerle gösterildiği gözlenmiştir. Haritada Asya Hunlarının siyasi sınırları gösterilmekle beraber sınır komşularının herhangi bir siyasi sınırına dair gösterim yer almamaktadır. Haritanın

Harita 3.4: I. ve II. Kök Türk Devletleri

metinle olan ilişkisi incelendiğinde Çin İmparatorluğu ile olan siyasi mücadelelerden bahsedildiği görülmektedir. Ancak haritada Çin İmparatorluğu'nun sınırlarına dair herhangi bir bilgi yoktur.

Harita 3.4 incelendiğinde Hazar, Aral, Baykaş, Baykal gölleri ile haritada gösterilen akarsuların herhangi birisinin adına yer verilmediği görülmüştür. Haritada I. ve II. Kök Türk Devletleri'nin hâkimiyetinde kalan önemli şehir merkezleri belirtilmiştir. Haritanın metinle olan ilişkisi incelendiğinde I. Kök Türk Devleti'nin Avar Devleti'ne son verdiğine değinilmesine rağmen haritada Avar Devleti ile alakalı herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Ayrıca Mukan Kağan'ın Kore'den Karadeniz'e kadar olan havzada yer alan bütün Türk boylarını hâkimiyet altına aldığından bahsedilmektedir. Ancak haritada gösterilen sınırlarda bu bilgiyi görmek imkânsızdır. Ayrıca I. Kök Türk Devleti'nin doğu ve batı olarak ikiye ayrıldığı anlatılmasına karşın yine bu bilgiyi haritada görmek mümkün değildir. Kitapta II. Kök Türk Devleti'nin önderi Kapgan Kağan Türk Boylarını hâkimiyet altına alarak Batı Türkistan'a yönelerek Demir Kapı'ya ulaştığından bahsedilmektedir. Ancak haritada bu bölgelere dair bir bilgiye rastlanılmamaktadır. II. Kök Türk Devleti'nin Uygurlar tarafından yıkıldığından bahsedilmesine karşın yine Uygurlara dair herhangi bir bilgi gözlenmemiştir. Bu bilgi eksikliklerini ve haritadaki karmaşıklığı engellemek adına zaten konu olarak ayrı ayrı ele alınan bu devletlerin haritada gösterimlerinin de ayrı ayrı yapılması çok daha uygun olacaktır.

Harita 3.5: Uygur Devleti

Harita 3.5 incelendiğinde Hazar, Aral, Baykaş, Baykal gölleri ile haritada gösterilen akarsuların herhangi birisinin adına yer verilmemiştir. Haritada Uygur Devleti'nin hâkimiyeti altındaki bazı önemli yerleşim yerleri gösterilmiştir. Ayrıca daha önceki haritalarda olduğu gibi benzer bir şekilde bu haritada da Uygur Devleti'nin sınır komşularına yer verilmemiştir. Harita metin ilişkisi incelendiğinde Uygarların Orhun ve Selenga bölgesinde yaşadıkları ifade

edilmektedir. Ancak haritada Orhun ve Selanga ırmakları yer almamaktadır. Devletin başkentinin Karabalgasun olduğu belirtilmiş olmasına rağmen haritada Karabalgasun diğer merkezlerden ayırt edici bir biçimde gösterilmemiştir. Devletin Siri Derya yani Seyhun Nehri boylarına kadar uzandığından bahsedilmesine rağmen yine bu bilgiyi haritada görmek imkânsızdır. Ayrıca Uygurların zayıfladıktan sonra yaptıkları göçler neticesinde Sarı (Kansu) Uygurları ve Turfan Uygurlarının kurudukları devletlerden bahsedilmiş ve Doğu Türkistan Uygur Özerk Bölgesi'nden bahsedilmesine karşın, *Harita 3.5* siyasi bir harita niteliği taşımadığı için bu bahsi geçen devletleri haritada görmek güçtür. *Harita 3.5* daha önce incelemeye tabi tutulan haritalarda olduğu gibi öğrencilerde bir mekân algısı oluşturmaktan uzak ve metin ile ilişkisinin oldukça zayıf olduğu gözlenmiştir.

Harita 3.6 incelendiğinde, gösterilen denizlerin, göllerin ve Atlas Okyanusu'nun adı yer almamaktadır. Yalnızca 362 yılına ait Roma İmparatorluğu'nun siyasi sınırları gösterilmekle beraber Roma'nın güney sınırları tam olarak ifade edilmediği görülmektedir. Roma'nın doğu ve kuzeydoğu komşuları Persler ve Hunlar başta olmak üzere hiçbir devletin veya topluluğun siyasi sınırları yer almamaktadır. Birçok barbar kavimin yalnızca ismine yer verilen haritada Aral Gölü'nün güneyinden ve kuzeyinden Karadeniz üzerinden Roma'ya doğru kesik çizgilerle ifade edilmiş iki ok dikkat çekmektedir. Ancak bu işaretlerin ne anlama geldiğine dair bir açıklama yoktur. Haritanın metinle olan ilişkisi incelendiğinde Asya Hun Devleti'nin zayıflaması ve yıkılışı ile beraber Orta Asya'da başıboş kalan Türk boylarının batıya doğru göç hareketi başlatması ile Kavimler Göçünün tetiklendiği anlatılmaya çalışılmaktadır. Ancak haritada bu durum net bir şekilde ifade edilmemiştir. Neticede kullanılan haritanın metinle olan bağı kopuktur.

Harita 3.6: Kavimler Göçü öncesi Avrupa

Harita 3.7 incelendiğinde göllerin, denizlerin ve Atlas Okyanusu'nun adı yer almamaktadır. Haritada Batı Roma, Doğu Roma ve Avrupa Hun devletlerinin siyasi sınırları görülmektedir. Ancak bu devletlerin komşusu olan diğer devlet ve toplulukların siyasi sınırları görülmemektedir. Haritanın metinle olan ilişkisi incelendiğinde ise; metinde Avrupa Hunlarının Attila'nın ölümü ile yıkılış sürecine girerek Karadeniz'in kuzeyine çekildikleri anlatılmaktadır. Ancak haritada bu bilgiyi destekler nitelikte bir çizim yoktur. Aksine Avrupa Hun Devleti'nin en geniş sınırları gösterilmektedir. Bu açıdan haritanın metinde anlatılan bilgileri destekler nitelikte olmadığı gözlenmiştir. Aynı zamanda yeryüzü şekillerine ve şehir isimlerine de yer verilmediği için bu harita öğrencilerde mekân algısı oluşturma hususunda zayıf kalacak bir harita görünümündedir.

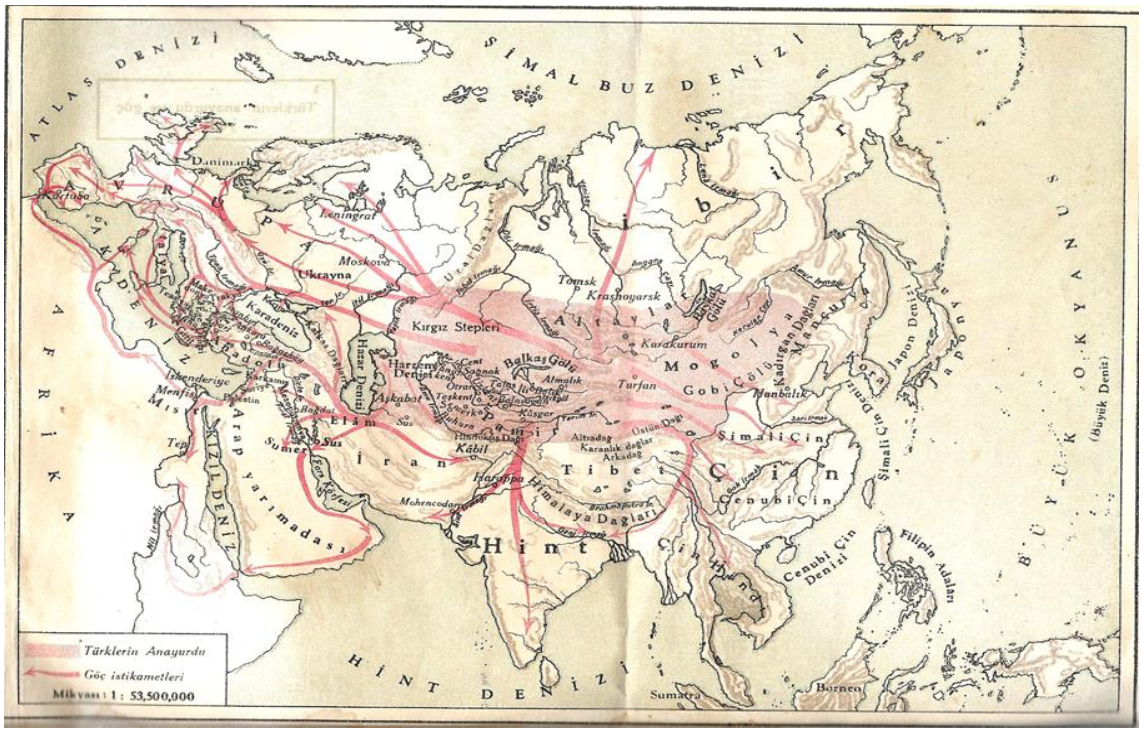
Harita 3.7: Kavimler Göçü sonrası Avrupa

Harita 3.8 incelendiğinde Hazar Denizi, Aral Gölü, Baykal Gölü ve Orta Asya'da yer alan bazı akarsuların isimleri yer almamakla beraber Pasifik Okyanusu, Akdeniz, Karadeniz, Kızıldeniz, Basra Körfezi haritada yer almasına rağmen isimlerine yer verilmemiştir. Haritada bazı yüzey şekillerinin (dağ, ova, plato, çöl vb.) isimleri yer almakla beraber harita fiziki bir harita olmadığı için bu gösterimler bir anlam ifade etmemektedir.

Harita 3.8: Orta Asya'dan Türk göçleri

Genel itibariyle tarih ders kitaplarımızda uzun yıllardır Türk göçlerinin anlatıldığı konularda kullanılan bu haritanın aşağıda yer alan orijinal halinin kullanılması uygun olacaktır. Çünkü bu haritanın orijinalinde hem fiziki özellikler hem de siyasi sınırlar gösterilmektedir.

Türklerin Anayurdu ve Göç Yolları*



Harita 3.9 incelendiğinde Hazar, Aral ve Baykal Gölü haricinde yer alan karasuların ismine yer verilmemiştir. Orta Asya'da yer alan bazı önemli yerleşim merkezlerinin isimleri ve Bizans, Sasani, Hindistan, Tibet, Çin bölgelerinin yalnızca isimleri yazıldığı görülmektedir. Haritanın metinle olan ilişkisi incelendiğinde ise; sayfanın başında yer alan *"Tartışalım"* bilgi kutucuğunda *"Haritadan yardım alarak Orta Asya'da büyük devletler kuran eski Türk topluluklarının çağdaşı olan komşu devletler hangileridir (Harita 3.9)? Sizce Türklerin bu devletlerle ilişkileri hangi alanlarda olmuştur?"* (Kapar, ve diğerleri, 2017) yönergesi doğrultusunda uyumsuz bir harita olduğu görülmektedir.

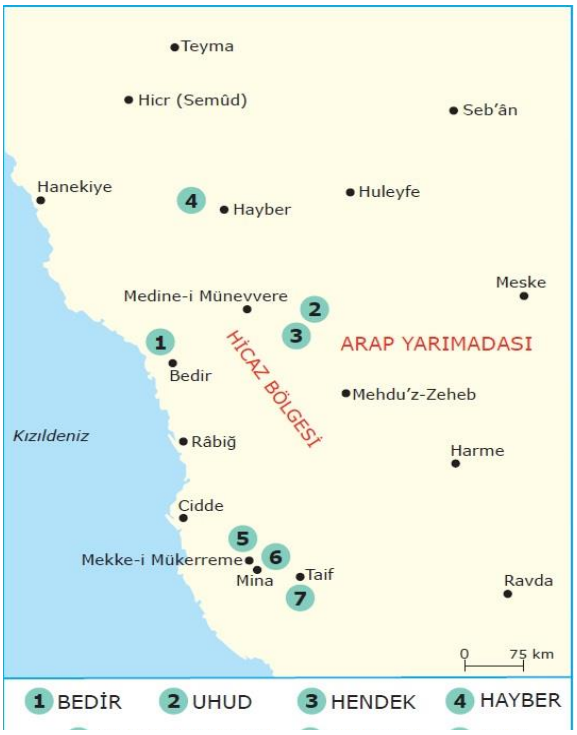
Harita 3.9: İlk Türk devletlerinin komşuları

* Harita, *Tarih I Kemalist Eğitimin Tarih Dersleri (1931-1941)* kitabının *Haritalar* bölümünden alınmıştır.

Harita 4.1 incelendiğinde daha önceki haritalarda olduğu gibi yine bazı karasuların isimlerinin yer almasına rağmen bazı karasuların isimlerine yer verilmediği dikkat çekmektedir. Haritada Doğu Roma, Sasani, Habeş Krallığı'nın sınırları gösterilmekle beraber Avar ve Hazar devletlerinin siyasi sınırları görülmemektedir. Haritada ayrıca bölgedeki bazı önemli şehir merkezleri de gösterilmiştir. Harita metin ilişkisi incelendiğinde Arabistan'ın komşusu olan Bizans ve Sasani devletlerinin Arap coğrafyasına etkisinden bahsedilmektedir. Arabistan'ın çöllerle kaplı olduğundan bahsedilmesine rağmen haritadan bu bilgiye ulaşmak mümkün değildir.

Harita 4.1: İslamiyeti'in doğduğu dönemde Arabistan ve çevresi

Harita 4.2 incelendiğinde Kızıldeniz'in ismine yer verilmiştir. Arap Yarımadası'nın ve Hicaz Bölgesi'nin bir bölümünün gösterildiği haritada Hz. Muhammed Devri'nde önemli olan kent merkezlerinin gösterildiği görülmektedir. Haritanın hemen altında ise rakamlarla gösterilen bölgelerin bazılarının isimlerine yer verilmemiştir. *Harita 4.2*'nin metinle olan ilişkisi incelendiğinde ise *Ta'if Seferi (630)* başlığı altında Ta'if Seferi'nden ve Ta'iflilerin Müslüman oluşundan kısaca bahsedilerek harita referans olarak



Harita 4.2: Hz. Muhammed'in seferleri

gösterilmektedir. Ancak harita incelendiğinde bu tarihsel olayla alakalı herhangi bir bilgiyi görmek mümkün değildir.

Harita 4.3 incelendiğinde, haritada yer alan karasuların isimlerine yer verilmemiştir.

Harita 4.3: Emevi Devleti

Harita Emevi Devleti'nin siyasi varlığını göstermeye çalışmaktadır. Ayrıca Frank Krallığı, Bizans İmparatorluğu ve Hazar Devleti'nin varlığı gösterilmeye çalışılmış ancak siyasi sınırları gösterilmemiştir. Emevi Devleti'nin hâkimiyeti altında olan önemli şehir merkezleri haritada gösterilmiş ancak sınırlar dışında kalan şehirlerden yalnızca Talas şehrinin gösterildiği dikkat çekmektedir.

Haritanın metinle olan ilişkisi incelendiğinde *"Endülüs Emevileri ve İspanya'da kurulan diğer Müslüman devletler, Avrupa toplumlarını İslam'la tanıştırmış ve bölgede İslamiyet'i yaymıştır (Harita 4.3)."* (Kapar, ve diğerleri, 2017) ifadesi dikkat çekmektedir. Metinde geçen İspanya'da kurulmuş olan devletleri haritada görmek imkânsızdır. Ayrıca Emevilerin İslamiyet'i geniş kitlelere yaydığından bahsedilmesine karşın bunu yalnızca Emevi Devleti haritası ile görmek imkânsızdır. Emevi öncesi İslam Devleti'nin durumu ile Emevilerle beraber İslam Devleti'nin hâkimiyet sahalarının muhakemesinin yapılabileceği bir başka haritaya daha ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda harita, metin içerisinde işlevini yitirmektedir.

Harita 4.4: Abbasi ve Endülüs Emevi Devletleri

Harita 4.4 incelendiğinde lejant eksiktir. *Avasım* şehirlerini gösteren renklendirme yönteminin ve kent merkezlerinin işaretlerinin ne anlama geldiği lejantta belirtilmemiştir. Haritada çizgi ölçek kullanılmıştır. Haritada yer alan hiçbir karasuyunun ismine yer verilmemiştir. Haritada isminden de anlaşılacağı üzere Abbasilerin ve Endülüs Emevilerinin siyasi sınırları gösterilmektedir. Ancak Frank Krallığı ve Bizans İmparatorluğu'nun varlığı belirtilmesine rağmen bu devletlerin siyasi sınırları gösterilmiştir. Haritada bir önceki *Harita 4.3*'de yer alan şehir merkezleri aynı şekilde yer almaktadır. Haritanın metinle olan ilişkisi incelendiğinde ise; metinde Abbasi Halifesinin Türkler için yalnızca onların yaşadığı Samarra şehrini kurdurduğundan bahsedilmektedir. Samarra şehri haritada gösterilmiştir. Abbasi Devleti'nin de siyasi olaylarından bahsedildiği metinde Şii Büveyhilerin Bağdat'ı işgal etmelerinden bahsedilmektedir. Ancak bu bilgiyi haritada destekler bir görünüm yoktur. Ancak daha önceki haritalarda olduğu gibi bu haritada da bahsi geçen devletin/devletlerin siyasi sınırı olan sınır komşuları ifade edilmediği için harita öğrencilerde mekân algısının oluşması için yetersiz görülmektedir.

Kitabın 184. Sayfasında *Harita 5.1: Karahanlılar* ve *Harita 5.2: Gazneliler* başlıklı haritalar yer almaktadır. Haritalarda yer alan karasuların isimlerine yer verilmemiştir.

Harita 5.1 incelendiğinde Karahanlı Devleti'nin siyasi sınırları gösterilmekte ve metin içerisinde 840 yılına ait sınırların gösterildiği ifade edilmektedir. Devletin sınırları içerisinde önemli olan şehir merkezleri gösterilmiştir. Ayrıca devletin sınırlarında yer alan Gazneliler ve Oğuzların varlığı belirtilmekle beraber bu devletlerin siyasi sınırlarına dair bir gösterime yer verilmemiştir. Haritanın metinle ilişkisi incelendiğinde ise; Karahanlı Devleti'nin merkezinin Balasagun şehri olduğu belirtilmesine karşın haritada Balasagun şehrinin gösteriminde herhangi bir ayırt edici özellik yoktur. Ayrıca 1042 yılında devletin ikiye ayrıldığı ifade edilmesine rağmen haritada bu bilgiyi destekler bir görünüme yer verilmemiştir. Ek olarak bölünmeden sonra Doğu Karahanlıların 1211'de Karahitaylar, Batı Karahanlıların ise 1212'de Harzemşahlar tarafından yıkıldığı ifade edilmesine karşın ne Karahitayların ne de Harzemşahların siyasi varlığı haritada gösterilmemektedir. Harita genel olarak değerlendirilecek olursa metinde anlatılan coğrafi ve siyasi özellikleri yansıtmayan bir harita görünümündedir.

Harita 5.1: Karahanlılar

Harita 5.2 incelendiğinde Gazneli Devleti'nin 963 tarihli siyasi sınırlarının gösterilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Ancak devletin güney sınırlarının noksan olduğu dikkati çekmektedir. Haritada Gaznelilerin Abbasilerle olan sınır komşuluğu belirtilmekle beraber siyasi sınırlara dair herhangi bir gösterim yoktur. Haritanın metinle olan ilişkisi incelendiğinde devletin Selçuklularla girdiği siyasi mücadeleden ve Gurlar tarafından yıkılışından bahsedilmektedir. Ancak bu bahsi geçen toplulukların siyasi varlığına dair bir gösterim yoktur.

Harita 5.2: Gazneliler

Harita 5.1 ve *Harita 5.2* genel olarak değerlendirildiğinde her iki haritada metinde anlatılan coğrafya ve siyasi olayları yansıtabilecek durumda olmadığı görülmektedir.

Harita 5.3: Büyük Selçuklu Devleti

Harita 5.3 incelendiğinde karasuların isimlerine yer verilmemiştir. Harita Sultan Melikşah Dönemi'nde Selçukluların hâkimiyetinde olan siyasi sınırları gösteren bir harita görünümündedir. Selçukluların Bizans, Gazneli ve Karahanlı ile olan sınırları gösterilmesine rağmen bahsi geçen devletlerin siyasi sınırlarına dair bir çizim yoktur. Büyük Selçuklu hâkimiyeti altında yer alan önemli şehir merkezleri haritada gösterilmekle beraber ek olarak sınırlar dışında kalan Kahire ve Gazne şehirlerinin de gösterildiği dikkat çekmektedir. Haritanın metinle olan ilişkisi incelendiğinde ise devletin Doğu ve Batı Karahanlıları, Gürcistan'ı, Kudüs'ü, Suriye'yi, Yemen'i ve Aden'i hâkimiyet altına alarak Malazgirt Savaşı sonrası sınırların İzmit'e kadar dayandığı ifade edilmektedir. Ancak haritada bahsi geçen bölgelerin birçoğunun açıkça ifade edilmediği gözlenmiştir. Harita, Büyük Selçuklu Devleti'nin sınırlarını göstermekle birlikte hem metinde geçen coğrafi ve siyasi özellikleri hem de sınır komşularının siyasi sınırlarının gösterilmesi açısından öğrencilere açık bir anlatım sunmamaktadır ve mekân algılarının gelişmesi için bir materyal olmaktan noksan bir harita görünümündedir.

Sonuç

Buraya kadar yapılan inceleme neticesinde tarih derslerinde kullanılan haritalarda bulunması gereken nitelikler göz önüne alınarak Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabında yer alan haritalar genel olarak değerlendirilecek olursa; kitapta yer alan hiçbir haritanın esasında tarih derslerinde kullanılabilirliğinden öte harita niteliği dahi taşımadığı gözlenmiştir. Ders kitabında yer alan tüm haritalarda koordinat sistemi ve yön işaretine yer verilmemiştir. 2017 yılında yeni programa göre yazılmış bu kitapta da *"haritanın yukarısı kuzeydir"* gibi yıllardır süre gelen yanlış anlayışın devam ettiği görülmüştür. Yalnızca 5 haritada lejant kullanımı gözlenmiş ancak bu lejantlar haritalarda kullanılan tüm işaretlerin ne anlama geldiklerini ifade etmemektedir. Ayrıca haritalarda yer alan denizlerin, okyanusların, göllerin ve akarsuların isimlerine ya kısmen yer verildiği ya da hiç yer verilmediği gözlenmiştir.

Devletlerin siyasi sınırlarının gösterildiği haritalarda yalnızca temaya uygun olan devletin sınırlarının gösterildiği, buna karşın siyasi nitelikteki haritaların büyük çoğunluğunda hangi döneme ait olduğuna dair bir bilgiye yer verilmediği ve sınır komşularının siyasi sınırlarına yer verilmediği gözlenmiştir. Haritaların tamamında metinlerde geçen fiziki coğrafya özelliklerden bahsedilmediği görülmüştür. Haritalar öğrencilerin mekân algılarını geliştirecek düzeyde değildir. Çünkü kullanılan haritalar ilişkilendikleri tarihsel olaylarla yani metin içerisinde geçen bilgilerle bütünlük sağlamadığı, tarihsel olayın geçtiği bölgenin yüzey şekilleri bakımından coğrafi şartlarını yansıtmaktan uzak olduğu görülmektedir.

Haritalarda kullanılan ölçeklerde de bazı hatalar olduğu inceleme neticesinde gözlenmiştir. Örneğin; *Harita 2.5*'de çizgi ölçekle verilen haritanın kesir ölçeğe dönüştürüldüğünde 1/550000 ölçeğe sahip olduğu belirtilmiştir. Aynı şekilde *Harita 4.3* incelendiğinde de bu haritanın *Harita 2.5* ile aynı ölçekte olmasına ve aynı coğrafi bölgeyi göstermesine rağmen bahsi geçen haritaların aynı küçültme oranına sahip olmadığı gözlenmiştir.

Haritalarda kara, deniz ve göllerinde gerçeğe aykırı şekilde çizimleri olduğu inceleme neticesinde anlaşılmaktadır. Örneğin; *Harita 2.6* incelendiğinde gerçeğe aykırı şekilde ciddi şekil bozuklukları dikkat çekmektedir. Bu durum neticesinde haritaların çiziminde CBS (Coğrafya Bilgi Sistemi) uzmanın yer almadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca kitapta yer verilen hiçbir haritanın kaynağına yer verilmemiştir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle;

1. Ülkemizde tarih ders kitaplarında yer alan haritalar üzerine yapılan akademik araştırmalar dikkate alınarak ivedilikle ders kitaplarında gerekli düzenlemelere gidilmesi,
2. Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmelerden faydalanılarak tarih ders kitaplarında kullanılan haritaların tasarlanmasında mutlaka haritayı harita yapan genel özelliklerin bulunmasına dikkat edilmesi, gerekirse ders kitaplarının yanında birer CD, DVD veya Flash bellekler hazırlanarak dijital haritaların kullanılması,
3. Tarih ders kitapları hazırlanırken yazım komisyonlarında haritaların metin ile olan ilişkisine dikkat edecek alan uzmanı bir coğrafyacı, kartograf ve harita çizim programlarını kullanabilen coğrafya bilgi sistemi uzmanı ve ders kitabında yer verilen bilgiler ile haritada yer verilen bilgilerin birbirini destekler nitelikte olmasını sağlayacak bir tarih alan eğitimcisinin bulunması gerektiği önerilebilir.

Kaynakça

Akengin, H. (2015). Tarih öğretiminde kullanılan haritalar üzerine bir değerlendirme. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi (TUHED), 4*(1), 122-155.

Kapar, M. A. ve diğerleri (2017). *Ortaöğretim tarih 9 ders kitabı.* Ankara: MEB.

Kuşoğlu, Ü. (2003). *Ortaöğretim tarih ders kitaplarındaki haritaların metinle ilişkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Memiş, E. (2014). *Tarih metodolojisi.* Bursa: Ekin.

Öztürk, M. (2010). Tarih öğretiminde harita bilgisi ve kullanımı. M. Safran (Ed.) içinde, *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* (s. 184-194). İstanbul: Yeni İnsan.

Şengül Bircan, T. (2013). *Animasyon destekli haritalarla tarih öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve mekan algılarına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tarih I (2016). İstanbul: Kaynak.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Zaman, S., Günal, H. & Zaman, N. (2011). Tarih öğretmenlerinin harita kullanımı ile ilgili düşünceleri üzerine bir araştırma: Erzurum örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(2), 205-218.

TARİH ÖĞRETİMİNDE "SORGULAMACI YAKLAŞIM" ÇERÇEVESİNDE 9.SINIF LİSE TARİH DERS KİTABINDAKİ SORULARIN DURUMU

Emrah AVCI[a] Hasan ŞERİTOĞLU[b]

[a,b]Sakarya Üniversitesi

Özet

Ders kitapları eğitim programının temel öğesidir. Ders kitapları öğrenme öğretme süreci içinde planlı eğitim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğini öğretmenlerin neler öğreteceğini gösteren rehber ders kitaplarıdır. Bu bağlamda Tarih ders kitabının niteliği de tarih öğretimi açısından önemlidir. Buradan hareketle tarih ders kitabında yer alan soruların düzeyi ve niteliği öğrencilerin sorgulayarak öğrenmelerinde etkilidir. Öğrencilerin eleştirel kuramda sorgulama becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Sorgulama temelli öğrenimin bireysel bilincin oluşumunda işlevsel bir rol oynamasının yanı sıra yetişkinlikte gerekli olacak analiz etme becerilerini geliştirebilecekleri söylenebilir. Buna ek olarak sorgulamacı öğretim ile öğrencinin merkeze alınarak aktif katılımının sağlanabilir.

Araştırmamızda nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Lise 9. Sınıf Tarih ders kitabı ünite içinde ve ünite sonlarında yer alan soruların düzeyleri Bloom Taksonomisine göre çözümlenmiştir. İncelememiz sonucuna kitap içinde yer alan 295 adet sorunun 142 (yani %48) 'sinin Hatırlama düzeyinde olduğu fark edilmiştir. Mevcut kitapta sadece 7 tane(yani %2) sinin Analiz düzeyinde soru tespit edilmiştir. Buna göre tarih ders kitabında sorgulamacı ve eleştirel bir öğrenimin gerçekleşmesinin düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Anahtar Kelimeler: tarih öğretimi, sorgulamacı yaklaşım, ders kitapları, Bloom taksonomisi,

THE SITUATION OF THE QUESTIONS IN HISTORY TEACHING ON THE PERSPECTIVE OF CRITICAL APPROACH FOR THE HISTORY BOOKS FOR FIRST CLASS OF HIGH SCHOOLS

Abstract

Textbooks are essential parts of education programs. Text-books are the guide boks that Express and Show what students would learn and what teachers would teach with planned education implementations in learning and teaching process. Hence, the quality of the history text-books also are fundamental. From this point, the level and quality of question that are in the history text-books are explicitly influencial for students to acquire interrogating learning. İt is important for students to improve their interrogation skills within the critical theorem. İnterrogation skills play profound roles not only in development of students conciousness but also their analyzing skills in their adultery. In additon, students can be center of learning and they can be more active in education with interrogation.

In our research qualitative research and document analyzing techniques are used. The quality of questions that are within and end of units of history text-books of first year of high schools are analyzed with Bloom Taksonomy. According to our research, the 142 question out of 295 questions (approximately %48) which are in history text-book are in the scale of reminding. In the text-book solely 7 questions (approximately %2) are in the scale of analyzing. According to there datas, history text boks

Keywords: History Teaching, Critical Approach, History Textbooks, Bloom Taxonomy.

Giriş

Ders kitapları, zorunlu eğitimin Batı Avrupa'da ortaya çıkmaya başladığı 19. yüzyılın ilk yarısından itibaren eğitim ve öğretim sürecinin en önemli unsurlarından birisidir. Öğretmen ve öğrenciler için rehber olan bu materyaller, farklı bilim alanlarında farklı özelliklere sahiptirler (Demircioğlu, 2013, s. 120) Öğrenme ve öğretme süreci içinde planlı eğitim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğini öğretmenlerin neler öğreteceğini gösteren bir rehberdir (Küçükahmet, 2011, s. 18). Öğrenci ile eğitim programı arasında köprü vazifesi görmesinin yanı sıra eğitim ortamının verimli ve daha sistemli olmasına katkıda bulunur (Koçoğlu, 2014, s. 5). Aynı zamanda ders kitabı, genelde bir ders konusunu yâda bir müfredatı desteklemek için okullarda kullanılmak üzere siyasal otorite, yayımcı, öğretmen ve öğrencinin doğrudan doğruya yer aldıkları yâda etkilendikleri, onlar tarafından ve onlar yazılmış metinlerdir. (Özbaran, 2005, s. 134).

Soruların niteliksel durumu öğrenme sürecinde önemli katkılar sağladığını söyleyebiliriz. Bilindiği üzere soru sorma eylemi Sokrates kadar dayandırılmakta hatta Konfüçyüs'ünde bu tekniği kullandığı söylenmektedir (Aydın, 2001, s. 57). Öğrenme öğretme ortamında düşünme becerilerinin geliştirilmesinde en önemli değişken "soru" dur. Hem öğrenci hem de öğretmen "soruyu" eğitim durumunun her aşamasında kullanabilir. Soru sorulmadan gerçekleşen bir eğitim durumu hemen hemen yok gibidir (Dindar & Demir, 2006, s. 88). Bu noktada özellikle belirtilmelidir; soruların niteliksel durumu verilen cevapların niteliğini etkilediği için sorgulama sürecinde kullanılan soruların düzeyleri önemsenmiştir. Çünkü bilinmektedir ki doğru zamanda, doğru yerde sorulan nitelikli sorular düşünce ve bilimin anahtarıdır. Bir "sorun" ve buna bağlı olarak ortaya çıkan ve onun bir ifadesi sayılan "soru" var oldukça düşünce ve bilim var olabilecek, aksi takdirde ne bilim ne de düşünce gelişemeyecektir (Şimşek, 2008).

Öğrencilerin eleştirel kuramda sorgulama becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Sorgulama temelli öğrenimin bireysel bilincin oluşumunda işlevsel bir rol oynamasının yanı sıra yetişkinlikte gerekli olacak analiz etme becerilerini geliştirebilecekleri söylenebilir. Bu bağlamda Tarih ders kitaplarında yer alan soruların niteliği de öğrenme ve öğretme sürecinde önemli rol oynar.

Tarih ders kitabında yer alan sorular nitelik bakımından sorgulamacı yaklaşıma yakın olduğunda öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı sağlanabilir. Dolayısıyla öğrenci sorgulamacı yaklaşım sayesinde karşısına gelen soru veya problemleri çözüm sürecinde farklı yöntemler üretebilir ve genel yaşantısında kullanabilir (Şimşek, 2008).

Sorgulama Temelli Tarih Öğretimi 1970 yıllardan beri uzun tartışmalar yaşanmıştır. Okul düzeyi tarih öğretiminde var olan sorunları çözme, öğretime yeni bir yaklaşım ve yöntem getirme iddiasında ki projeler İngiltere kökenli olarak 1970 li yıllardan beri uzun tartışmalara yaşanmıştır. Okul Tarih Projesi (School History Project) ile Sorgulama Temelli Tarih Öğretimi yaklaşımı 1972 yılında geliştirildi (Ata, 1999) . Sorgulamaya dayalı öğrenme ile merkezde öğrenci yer almaktadır. Öğrenme aracı olarak öğrenci sorularının kullanıldığı; öğrencilerin meraklarını gidermek üzere sorular sorduğu; kendi soruları üzerinde düşünerek ve farklı bilgi kaynaklarından yararlanarak cevaplar aradığı; böylelikle de mevcut bilgilerinin ötesinde yeni bilgiler ürettiği bir öğrenme sürecini içermektedir (Yeşil, 2010, s. 123).

Burada ifade etmeye çalıştığımız Sorgulamacı yaklaşım; bireyin doğru cevaba ulaşması için mevcut tarihsel gerçekliğin nedensel olarak karşılaştırma bir biçimde öğrenmeye çalışması olarak ifade edebiliriz (Şimşek, 2008).Bu bağlamda Sorgulamacı yaklaşım Tarih dersi için anlatıma dayalı,

öğrenciyi pasif konuma düşüren ve ezber, sıkıcı bir ders olduğuna dair eleştirilere cevap olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye'de tarih eğitimin ders kitabı ve öğretmen anlatısına dayalı olarak yapıldığı öğrencilerin doğruluğu kabul edilen yoğun bir bilgi içreği altında faydacı amaçlarla pasif bir konuma itildiği görülmektedir. Öğrenciler; tarihin doğasını güncelliğini kavramak yerine ezberlemek zorunda kalmaktadır (Yeşil, 2010).

Şimşek Tarih dersinin ezber dersi olarak anlaşılmasının nedeni olarak Tarihin doğasından kaynaklı olarak sözel ve soyut sembollerin kullanılması öğretim etkinliğinin azalmasında, hatırlanma düzeyinin düşük olmasında başlıca faktör olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir (Şimşek, 2003). Şimşek bu durumun belki de baş müsebbibi; bilgi temelli aktarmacı yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Çünkü aktarmacı yaklaşım; öğretim sürecinin planlanmasından değerlendirilmesine kadar hiçbir biçimde sorgulamacı, eleştirel ya da yaratıcı ol(a)mayan bir tarzdır ve sürekli ezberi destekler niteliktedir (Şimşek, 2008). Bu noktada sorgulayıcı/eleştirel bir düşünce yetisi yukarıda dile getirilen eleştirilere cevap verebilir.

Bu bağlamda eleştirel düşüncenin gelişimi hedeflenmiştir. Karabağ; Post-Modern Tarih öğretiminin amaçları içinde; Eleştirel düşüncenin gelişimi ve Eleştirel pedagojinin uygulanmasına vermiştir. Bu şekilde öğrenci ders kitapları başta olmak üzere birinci ve ikinci elden kaynaklarda verilen bilgilere şüpheyle bakmayı öğrenir (Karabağ, 2002, s. 66).

Eleştirel düşünce ile bireyde; uygulama, analiz ve sentez yapabilme veya bilginin kaynkları ile gözlem, deneyim, akıl yürütme ya da iletişim gibi edinme yollarını içeren inanmaya ya da eyleme rehberlik eden bir süreç olarak kabul edilebilir (Köksal, 2002, s. 88).

Buradan hareketle Hali hazırda okutulmakta olan Tarih 9 ders kitabında yer alan birkaç soru fikir verici nitelikte olacaktır. Örneğin; Tarih 9 ders kitabı 2. Ünite içinde Tartışalım bölümünde yer alan İbrahim Kafesoğlu'nun Medeniyet kavramı açıklanmış öğrenciye İbrahim Kafesoğlu'nun Medeniyet tanımında yer alan milletlerarası ortak değerlere örnekler veriniz? Sorusu sorulmuştur (Kapar, ve diğerleri, 2017, s. 48). Sadece "Örnek Veriniz" soru kökü ile soru sınırlandırılmıştır. Öğrencinin vereceği örnekler bir tartışmaya yol açabilir mi? Veya Öğretmen sondaj soruları ile tartışma oluşturabilir mi? Bunların cevabını veremeyiz ama "Örnek Veriniz" soru köküne ek olarak "bununla ne demek istenmiş olabilir? Veya Bu görüşe katılan kimler? gibi soru köklerini ekleyerek tartışmaya özendirme ve eleştiri becerisinin geliştirilmesi sağlanabilir. Bunun yanı sıra sorunun hemen üst kısmında veya bir sayfa gerisinde cevabı yer alan sorularda bulunmaktadır. 3.ünite Ç bölümünde yer alan kısım "Tanrının Kırbacı Atilla" başlığı altında sorulan sekiz adet sorunun yedi âdeti parçadan rahatlıkla çıkarabilir niteliktedir. Bu durum öğrencinin herhangi bir zihinsel beceri göstermesine gerek kalmadan sadece hatırlama yapmanın ötesine geçmeyecektir.

Bu çalışmada tarih eğitimi ve sorgulamacı tarih öğretimi tartışıldıktan sonra Tarih 9 ders kitabında yer alan Hazırlanalım, Tartışalım, Sıra Sizde, Araştıralım, Cevaplayalım ve Ölçme-Değerlendirme amaçlı soruların düzeyleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir

Yöntem

Araştırmamızda veri toplama tekniği olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelenmesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır.

Kültürler, gelenekler, yaşantılar ve devlet politikaları yazılı araçlar yoluyla gelecek nesillere aktarılmıştır. Doküman analizi geniş bir örneklem büyüklüğüne fırsat vermenin yanı sıra ve uzun süreli analiz olanağı sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 107) Araştırmamızın evrenini Lise tarih ders kitapları, Örneklemi ise MEB Lise 9. Sınıf Tarih ders kitabı oluşturmaktadır.

Bu çalışmamızda 9. Sınıf Tarih ders kitabı içinde yer alan; Hazırlanalım, Tartışalım, Sıra Sizde, Cevaplayalım, Araştıralım bölümleri başlığı altında ki sorular ve her ünite sonunda yer alan Ölçme Değerlendirme soruları Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Bu bölümler 9.sınıf Tarih ders kitabı içinde Kitabı Tanıyalım bölümünde şu şekilde açıklaması yapılmıştır:

Hazırlanalım Bölümü: Üniteyle ilgili hazırlık çalışmalarını kapsar

Tartışalım Bölümü: Metin başında ortasında veya sonunda öğrencinin konuyu tartışarak irdelemesini amaçlar.

Sıra Sizde: Öğrencinin ders içinde uygulama yapabildiği yerdir.

Cevaplayalım: Konuların daha iyi anlaşılması için öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi amaçlanan yeri belirtir.

Araştıralım: Konuyu pekiştirmek amacıyla öğrencilerin değişik kaynaklardan faydalanmalarını, araştırma yapmalarını ve bilgilerini geliştirmelerini amaçlayan bölümdür.

Her ünite sonunda Ölçme Değerlendirme bölümünde A-B-C-Ç bölümleri olarak tasnif edilmiş sorular kısmı vardır. A bölümünde Kısa cevaplı, B bölümünde açık uçlu sorular, C bölümünde çoktan seçmeli ve Ç bölümünde uzun cevaplı açık uçlu sorular yer almaktadır (Kapar, ve diğerleri, 2017).

Bloom'un 1956 yılında yapılandırdığı Taksonomi; *Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz Etme, Sentez ve Değerlendirme* olarak sınıflandırılmıştır. Taksonominin revize edilmiş hâli de orijinal taksonomide olduğu gibi altı temel bilişsel süreçten oluşmaktadır. Bloom tarafından hazırlanan Taksonomi onun öğrencilerinden Lorin Anderson ve David Kratwohl tarafından 1995- 2000 yılları arasında yeniden sınıflandırılmıştır. Bu yeni sınıflama Andersın ve Krathwolh'un öncülüğünde geniş bir grubun ortak çabasıdır. Grup öncü araştırmacılar tarafından toplanmış ve bilişsel alanındaki uzmanları eğitim programları alanındaki uzmanları ve eğitim alanın daki ölçme değerlendirme uzmanlarını kapsamaktadır (F.Tutkun, Demirtaş, Erdoğan, & Arslan, 2015) (Arı, 2013).

Bloom Taksonomisinin uygulama, analiz ve değerlendirme basamaklarının işlevleri ve kapsamları korunmuş olup bunlar; uygula[ma], analiz et[me] ve değerlendir[me] olarak değiştirilmiştir Sentez basamağı değerlendirme basamağı ile yer değiştirerek değerlendirme basamağının yerini yarat[ma] basamağı almıştır. Yapılandırılmış Bloom Taksonomisinde bunlara bilişsel süreçler adı verilmiştir. Ayrıca güncellenmiş sınıflamada, "*üst biliş*" terimi, bilgi türleri dizgesine eklenmiştir. Bu terim, "kişinin düşüncesini belli bir amaç doğrultusunda düşünmesi" olarak açıklanabilir (Beyrelli & Sönmez, 2017), (Yüksel, 2007).

Bloom Taksonomisi ile Yenilenmiş Bloom Taksonomisi arasında ki farklar**;** Yenilenmiş taksonomide isim ve eylem hallerini ayırarak iki boyutta ele almıştır: Bunlar, Bilgi Boyutu ve Bilişsel Süreç boyutudur. Bilgi boyutunda bilgi türlerine rastlanmaktadır. Bunlar, olgulara dayanan bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve biliş ötesi bilgidir. Yeni taksonomi de eski versiyonu gibi altı basamaktan oluşmaktadır. Ancak, üç basamak (bilgi, kavrama ve sentez) yeniden adlandırıldığı, üst iki basamağın yerinin değiştiği ve basamakların isimlerinin hedeflerde kullanıldığı şekline uyması için eylem (fiil)

formuna dönüştürüldüğü görülmektedir. Bütün orijinal alt kategoriler isim fiil olarak değiştirilmiş ve "bilişsel süreçler" olarak adlandırılmıştır (Arı, 2013, s. 262).

Çalışmamız 9. Sınıf Tarih ders kitabında yer alan sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisin de yer alan altı farklı düzeyde incelenmiştir. Bu basamaklar;

Hatırlama Basamağı; Bellekten bilgiyi geri getirme, anımsama, tanıma. Hatırlama basamağı belleğin tanımlamalar yaparken ya da listeler oluşturulurken, ezberden ya da hafızadaki malzemeyi bellekten geri getirmesidir.

Anlama: Değişik tipteki yazılı ya da grafiksel malzemeden anlam çıkarma. Örneğin, yorumlama, örnekleme, sınıflandırma, özetleme, sonuç/anlam çıkarma, karşılaştırma ve açıklama.

Uygulama (-ya dökme): Uygulayarak ya da yaparak, bir yöntemi kullanma ya da icra etme. Bu basamak, öğrenilmiş materyalin örnekler, sunumlar, mülakatlar ve simülasyonlar gibi durumlarda kullanılması ile ilgilidir ve ona işaret etmektedir.

Analiz Etme: Materyali ya da kavramı parçalarına ayırma, parçaların birbirleri ile ya da bütünle ya da amaçla nasıl ilişkili ya da ilişkisiz olduğunu belirleme. Bu işlevdeki zihinsel etkinlikler şunlardır: farklılaştırma, örgütleme ve atfetme, bileşenler ya da parçaları birbirinden ayırt etme. Birey, analiz etme davranışını, hesap çizelgeleri, anketler, çizelgeler, şemalar, grafik gösterimler gibi zihinsel süreçler ile gösterir.

Değerlendirme: Ölçütlere ve standartlara dayanarak ve karşılaştırma ve kritikler yoluyla yargılama. Eleştiriler, öneriler ve raporlar ortaya koyma, değerlendirme sürecini göstermek için kullanılabilecek bazı ürünlerdendir. Yeni sınıflandırmada değerlendirme, yaratmadan (oluşturma) önce gelir. Bir şeyi oluşturmadan önce, değerlendirme öncül (olması gereken) bir bileşendir.

Yaratma/oluşturma: Öğeleri işlevsel bir bütünlükte ya da tutarlı bir biçimde bir araya getirme. Öğeleri, genelleme, planlama ya da üretme yoluyla, yeni bir desende ya da yapıda yeniden organize etme. Yaratmada, birey, parçaları/öğeleri, yeni bir yolla bir araya getirir ya da parçaları yeni bir biçimde sentezler ve farklı bir biçim ya da ürün oluşturur. Bu süreç, yeni sınıflandırmada en zor zihinsel işlevdir (F.Tutkun, Demirtaş, Erdoğan, & Arslan, 2015).

Bulgular

Bu kısımda ilk önce Ünite içlerinde geçen "Hazırlanalım", "Tartışalım", "Sıra Sizde", "Cevaplayalım" ve "Araştıralım" bölümünde kaç tane soru olduğu tespit edilerek Tablo 1'de gösterilmiştir. Aynı şekilde Ünite sonlarında yer alan Ölçme Değerlendirme bölümlerinde ki soru sayıları tespit edilerek Tablo'de sunulmuştur. Tespit edilen sorular; Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde İncelenmiştir.

Tablo 1: Ünite İçinde Geçen Bölümlerin Soru Dağılımı

ÜNİTE	Hazırlanalım	Tartışalım	Sıra Sizde	Cevaplayalım	Araştıralım
I. ÜNİTE	3	12	5	2	2
II. ÜNİTE	2	9	16	7	8
III. ÜNİTE	3	12	3	2	4
IV. ÜNİTE	4	9	1	4	7
V.ÜNİTE	4	5	3	5	0
Toplam	16	47	28	20	21

Yukarıda ki tabloda da görüleceği üzere; Bütün ünitelerde yer alan "Hazırlanalım" bölümündeki soru sayısı: 16, Tartışalım Bölümünde; 47, Sıra Sizde Bölümünde; 28, Cevaplayalım Bölümünde; 20, Araştıralım Bölümünde ise; 21 adet soru bulunmaktadır. Bu soruların tamamı açık uçlu kısa veya uzun cevaplı sorulardan oluşmaktadır. Bunlara ek olarak yukarıda ki herhangi bir sınıflama da yer almayan üç adet soru da bulunmaktadır. Toplamda 135 adet soru tespit edilmiştir.

Tablo 2: Ünite Sonunda Yer Alan Soru Dağılımı:

ÜNİTE	Kısa Cevaplı Sorular	Çoktan Seçmeli Sorula	Açık uçlu Cevaplı
I. Ünite	6	10	16
II. Ünite	10	10	22
III. Ünite	6	7	12
IV Ünite	6	10	14
V.Ünite	10	6	15
Toplam	38	43	79

Tablo'2 de görüleceği üzere bütün kitapta yer alan Kısa Cevaplı sorular; 38, Çoktan Seçmeli Soru sayısı; 42, Açık Uçlu Cevaplı soru sayısı ise; 79 adettir. Toplamda 160 adet soru tespit edilmiştir.

Tablo 3: Ünitelerde Yer Alan Hazırlanalım Bölümü Soru Dağılımı İncelenmesi

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
I. Ünite	-	3	-	1	-	-	4
II. Ünite	1	4	-	-	-	-	5
III. Ünite	1	2	-	-	-	-	3
IV. Ünite	-	3	-	-	-	-	3
V. Ünite	-	3	-	-	-	-	3
Toplam	2	15		1			18

Her ünite başında yer alan "Hazırlanalım" soru dağılımını incelediğimizde toplamda 18 adet soru tespit edilmiştir. Bu soruların 2 tanesi Hatırlama düzeyinde, 15 tanesi Anlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Soruların tamamı ünitelere hazırlık aşamasında sorular olduğu görülmektedir. Anlama düzeyinde yer alan soruların genel olarak soru kökleri "nelerdir?", araştırınız?", "nasıl etkilemiştir?" şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Buna karşın 1 tane soru Analiz düzeyinde karşımıza çıkmıştır.

Tablo 4: Ünitelerde Yer alan Tartışalım Bölümü Soru Dağılımı İncelenmesi:

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
I. Ünite	1	9	-	1	-	-	11
II. Ünite	5	7	-	-	-	-	12
III. Ünite	1	9	-	-	-	-	10
IV. Ünite	-	5	-	1	-	-	6
V. Ünite	3	5	-	1	-	-	9
Toplam	10	35		3		-	48

Ünite içlerinde yer alan "Tartışalım" bölümü soruları; Metin başında ortasında veya sonunda öğrencinin konuyu tartışarak irdelemesini amaçlar. Bu bağlamda bütün ünitelerde 48 adet soru tespit

edilmiştir. Burada özellikle belirtmek gerekir ki Tarih 9 Kitabı tanıtım bölümünde "Tartışalım" kısmı öğrencinin Analiz düzeyinde bir beceri kazanması hedeflendiği söylenebilir. Zira "tartışarak irdelemek" ifadesi bizi Analiz bölümünde bir soru düzeyi ile karşılaşmamıza olanak sağlayacağı düşüncesindeyiz. Ancak karşımıza çıkan soruların dağılımı: 10 tanesi Hatırlama düzeyinde 35 tanesi ise Anlama düzeyinde 3 tanesi Analiz düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Öğrencini konuyu tartışarak irdelemesi amaçlandığı bu bölümde alt düzey zihinsel becerilerin geliştirecek düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Bu durum öğrencinin üst düzey "analiz, değerlendirme, yaratma" zihinsel becerileri geliştirmesine katkı sağlamayacaktır. Dolayısıyla sorgulamacı/eleştirel bir beceri geliştiremeyecektir.

Tablo 5: Ünitelerde Yer alan Sıra Sizde Bölümü Soru Dağılımı İncelenmesi:

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
I. Ünite	-	3	-	1	-	-	4
II. Ünite	1	2	-	-	-	-	3
III. Ünite	5	11	-	-	-	-	16
IV. Ünite	2	2	-	-	-	-	4
V. Ünite	-	1	-	-	-	-	1
Toplam	8	19		1	-	-	28

Ünite içlerinde yer alan Sıra Sizde Bölümüz: Öğrencinin ders içinde uygulama yapabildiği yer olarak tanımlanmıştır. Diğer bir ifade ile öğrencinin uygulama yapabileceği düşüncesiyle geliştirilen soru tipleri olarak amaçlanmıştır. Bu bağlamda ünite içlerinde geçen 28 adet soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Bu soruların 8 tanesi Hatırlama, 19 tanesi Anlama ve 1 tanesi Analiz düzeyinde olacak şekilde tespit edilmiştir. Soru kökleri "nedir?", "nelerdir?" şeklinde karşımıza çıkmıştır. Uygulama yaptırmayı amaçladığı bu bölümde Uygulama basamağına hizmet eden soru tespit edilememiştir.

Tablo 6: Ünitelerde Yer Alan Araştırılarım Bölümü Soru Dağılımının İncelenmesi:

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
I. Ünite	1	1	-	-	-	-	2
II. Ünite	-	4	1	-	-	-	5
III. Ünite	2	7	-	-	-	--	9
IV. Ünite	-	2	-	-	-	-	2
V. Ünite	2	4	-	1	-	-	7
Toplam	5	18	1	1	-	-	25

Ünite İçlerinde Yer Alan Araştıralım Bölümü kitap tanımı bölümünde; Konuyu pekiştirmek amacıyla öğrencilerin değişik kaynaklardan faydalanmalarını, araştırma yapmalarını ve bilgilerini geliştirmelerini amaçlayan olarak tanımlanmıştır. Bu bölümde 25 adet soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Bu sorulardan 5 tanesi Hatırlama, 18 tanesi Anlama, 1 tanesi Uygulama ve 1 tanesi Analiz düzeyinde oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 7: Ünitelerde Yer Alan Cevaplayalım Bölümü Soru Dağılımının İncelenmesi:

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
I. Ünite	2	-	-	-	-	-	2
II. Ünite	-	2	-	-	-	-	2
III. Ünite	2	5	-	-	-	-	7
IV. Ünite	-	3	-	-	-	-	3
V. Ünite	4	-	-	-	-	-	4
Toplam	8	10	-	-	-	-	18

Ünite İçlerinde yer alan Cevaplayalım bölümü; Konuların daha iyi anlaşılması için öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi amaçlanan yer olarak tanımlanmaktadır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi amaçlanan bu bölümde 18 soru tespit edilmiştir. Soru kökleri "niçin?", konusu nedir?", "nedenleri nelerdir?" şeklinde soru kökleri ile karşımıza çıkmıştır. Ön bilginin harekete geçirilmesi için öğrenciyi ders içerisinde aktif kılma ve hazır bulunuşluğunu artırma olarak yorumlanabilir. Bu bağlamda incelenen 18 sorunun 8 tanesi Hatırlama ve 10 tanesi Anlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8: Ünite İçlerinde Yer Alan Hazırlanalım, Tartışalım, Sıra Sizde, Araştıralım ve Cevaplayalım Bölümleri Sorularının Genel Dağılımı:

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
Hazırlanalım	2	15	-	1	-	-	18
Tartışalım	10	35	-	3	-	-	48
Sıra Sizde	8	19	-	1	-	-	28
Araştıralım	5	18	1	1	-	-	25
Cevaplayalım	8	10	-	-	-	-	18
	33	97	1	6	-	-	137

Ünite içlerinde söz konusu soruların toplamı 137 adettir. Bu sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelendiğinde; 33 tanesi Hatırlama, 97 tanesi Anlama 1 tanesi Uygulama ve 6 tanesi Analiz basamağına hizmet edecek şekilde yazıldıkları tespit edilmiştir. Değerlendirme ve Yaratma basamağına dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Soruların yüzdelik dağılımı hesaplandığında; Hatırlama düzeyi sorular genel sorular içinde % 24'ünü, Anlama düzeyi sorular; %70 'ini, Uygulama düzeyi ; %1,37 sini, Analiz düzeyi sorular ise %4 ünü kapsamaktadır.

Tablo 9: Ölçme Değerlendirme Kısmında Yer Alan Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi:

		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
DEĞERLENDİRME	Kısa ve Uzun Cevaplı Açık Uçlu	85	28	2	1	-	-	116
	Çoktan Seçmeli Sorular	22	22	-	-	-	-	44
TOPLAM		107	50	2	1	-	-	160

Ünite sonlarında yer alan sorular 160 adet soru sorulduğu tespit edilmiştir. Bu sorular Kısa ve Uzun Cevaplı Açık Uçlu sorular ve Çoktan Seçmeli Sorular olarak iki ayrı bölüm olarak tasnif edilmiştir. Tablo 9'da görüldüğü üzere; Kısa ve Uzun Cevaplı Açık Uçlu soruların toplam soru sayısı 116 'dır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenen soruların 85 tanesi Hatırlama düzeyinde, 28 tanesi Anlama düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Buna karşın 2 tane soru Uygulama ve 1 tane soru Analiz düzeyinde sorulduğu tespit edilmiştir. Çoktan Seçmeli Sorular kısmında toplamda 44 tane soru sorulduğu görülmüştür. Bu soruların 22 tanesini Hatırlama, 22 tanesi ise Anlama düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Ünite sonlarında yer alan soruların yüzdelik dağılımı incelendiğinde; Kısa ve Uzun Cevaplı Açık Uçlu sorularda Hatırlama düzeyi % 73 'ünü kapsadığı , Anlama düzeyi sorular %24 'ünü , %1,74 ünü Uygulama ve % 0.86 sını ise Analiz düzeyi olarak dağıldığı tespit edilmektedir. Dolaysıyla soruların niteliksel durumu öğrencinin sorgulamacı/eleştirel bir beceri geliştirilmesi için yeterli olmadığı tespit edilmiştir

Tartışma ve Sonuç

Araştırmamızda Sorgulayıcı Tarih Öğretimi açısından hali hazırda okutulmakta olan ortaöğretim Tarih 9 ders kitabı içinde Hazırlanalım, Tartışalım, Sıra Sizde, Araştıralım, Cevaplayalım ve Ölçme Değerlendirme bölümlerinde yer alan toplamda 295 adet soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmiştir. Toplamda 295 adet soru düzeyleri açısından çözümlenmiştir.

Mezkûr soruların 135 tanesi Ünite içinde geçen bölümlerde yer almaktadır. 135 tane sorunun 35 tanesi Hatırlama, 93 tanesi Anlama, 6 tanesi Analiz ve 1 tanesi Uygulama amacıyla hazırlandığı görülmüştür. Hatırlama düzeyinde yer alan 35 tane soru anımsama ve tanıma gibi alt düzey zihinsel becerilere yöneliktir. Hatırlama düzeyi sorular soru dağılımı içinde %24'lük bir dilim kapsamaktadır.

Bu noktada Şimşek'in yapmış olduğu benzer çalışmada "Yanıltıcı Kavrama" olarak sınıflandırdığı sorulardır. Şimşek'in literatüre kazandırdığı "Yanıltıcı Kavrama" kavramını; cevabı her zaman kitabın içinde yer alan veya ders esnasında öğretmen tarafından üstüne basa basa kazandırılmaya çalışılan sorular olarak açıklamıştır. Bu kavramdan hareketle Bloom Taksonomisinde Kavrama basamağı, Yenilenmiş Taksonomide Anlama Basamağı olarak değiştirilmiştir (F.Tutkun, Demirtaş, Erdoğan, & Arslan, 2015). Şimşek'in yapmış olduğu tanımdan hareketle, incelediğimiz sorular içinde benzer durumlar tespit edilmiştir. Her ne kadar bu kavramsallaştırma Orijinal Taksonomiden hareketle yapılmış olsa bile Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Anlama basamağı ile Kavramsallaştırma

basamağı içerik olarak benzerdir (F.Tutkun, Demirtaş, Erdoğan, & Arslan, 2015, s. 355). Benzer durumda olan sorular çalışmamızda Anlama Basamağında değerlendirilmiştir. Yenilenmiş Taksonomide Anlama basamağının alt sınıflandırmaları ; "Yorumlama, Örneklendirme, Sınıflama, Özetleme, Sonuç/Anlam Çıkarma, Karşılaştırma, Anlam Çıkarma" şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Burada anlatmak istediğimiz nokta; Şimşek'in belirttiği Orijinal Taksonomiden hareketle "Yanıltıcı Kavrama" içinde değerlendirdiği sorulara benzer soruların yer almasıdır.

Anlama basamağında yer alan sorular toplam soru dağılımı içinde %68 'lik bir dilimi kapsamaktadır. Hatırlama ve Anlama düzeyi soruların toplam soru dağılımı içinde %92 'lik bir dilimi kapsamaktadır. Dolayısıyla üst düzey (Analiz, Sentez, Değerlendirme) zihinsel becerileri geliştirecek bir durum söz konusu olmadığı ortadadır. Buna karşın Analiz düzeyinde tespit ettiğimiz 6 tane soru ise genel dağılım içinde %4 gibi bir dilime sahip olması Tarih 9 Ders kitabında yer alan soruların üst düze zihinsel beceri geliştirmede yetersiz kalacağının göstergesidir.

Tarih 9 Tarih Ders kitabının yer ünite sonunda yer alan toplamda 160 soru tespit edilmiştir. Bu bölümde karşımıza çıkan soruların genel dağılımı şu şekilde tespit edilmiştir; 107 tanesi Hatırlama, 50 tanesi Anlama, 2 tanesi Uygulama ve 1 tanesi Analiz amacıyla hazırlandığı görülmüştür. Bu bölümde yer alan 160 tane soru içinde Hatırlama düzeyi sorular % 66 kısmını kapsadığı tespit edilmiştir.

160 soru içinde 116 tanesi kısa ve uzun cevaplı açık uçlu sorular oluşturmaktadır. 116 tane sorunun 85 tanesi Hatırlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. 28 tanesi Anlama ve 2 tanesi Uygulama düzeyinde ve 1 tanesi Analiz düzeyinde sorulardır. Bu bölümde yer alan Çoktan Seçmeli Şeklinde hazırlanmış 44 tane soru vardır. Bu soruların 22 tanesi Hatırlama 22 tanesi ise Anlama düzeyinde tespit edilmiştir.

Ünite Sonunda yer alan Açık Uçlu olarak soruları çözümlediğimizde Hatırlama ve Anlama düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Bilindiği üzere Açık Uçlu sorular; katılımcının serbestçe cevap vermelerinin istenmesi durumunda tercih edilen bir yöntemdir. Cevaplayıcı soruları serbestçe cevaplar ve araştırmacının beklemediği cevapları alabilmesini ve ayrıntılı bilgiye sahip olmasını sağlar (Büyüköztürk, 2018). Yalnız kitapta yer alan "İnsanın ve mekânın etkileşimini inceleyen bilim dalı hangisidir?" , gibi doğrudan Hatırlama düzeyinde veya "Eflatunun yazma teknolojisinin insan belleği için dış tehlike olarak görmesi üzerine" kısa bir parça hazırlandıktan sonra "Eflatun'nun yazı teknolojisini insan belleği için bir tehdit olarak görmesinin sebepleri neler olabilir?" sorusu ile Anlama düzeyinde kalan sorular karşımıza çıkmaktadır (Kapar, ve diğerleri, 2017). Diğer bir ifade ile öğrencinin "anımsama", "tanım", örnek verme", "tahmin etme" gibi sadece alt düzey zihinsel becerileri dikkate alan sorular sorulduğu tespit edilmiştir. Oysa Eflatun sorusundan sonra soru köküne ek olarak "bununla ne demek istendiğini açıklarımsınız?" veya "bu görüşe katılıyor musunuz?" "neden?" gibi sorular ile öğrencinin sorgulayıcı/eleştirel bir bakış açısı geliştirilmesi sağlanabilir. Aynı bölümde çözümlediğimi Kısa Cevaplı soruların tamamı ise Hatırlama düzeyindedir. Bu soruların cevapları kitap içinde rahatlıkla bulunmaktadır ve öğrenciden üst düzey zihinsel bir beceri geliştirilmesi söyleyemeyiz. Buna karşın 3. Ünite Ç bölümünde yer alan "Tanrının Kırbacı Atilla" isimli okuma parçası sonunda yer alan "Seçtiğiniz tarihî şahsiyet ile ilgili karakterleri tespit ettiğiniz ve genel anlatımıyla bir film senaryosu yazınız. (Kapar, ve diğerleri, 2017)" sorusu da Uygulama düzeyinde karşımıza çıkan bir sorudur. Diğer bir örnek sorumuz ise Analiz düzeyindedir. 4.Ünite Ölçme Değerlendirme kısmı Ç bölümünde "Hicri ve Miladi Takvim arasındaki farkları belirterek bunların günlük hayatımıza etkilerini açıklayınız". Sorusu ile hicri ile miladi takvim arasında ki farkları ayırt ederek ayırt ederek günlük hayatımıza etkilerini yani bütüne olan etkilerini irdeleyebilir.

Diğer bir sorun ise sorulan sorular Hatırlama ve Anlama düzeyinde olması yanında Aktarmacı bir anlayışı da beraberinde getirmektedir. Aktarmacı yaklaşımda Öğrencilerden sıkı çalışmaları, program

içeriklerini tekrar etmeleri, ezber yapmaları beklenmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen bilginin dağıtıcısı ve aktarıcısı olarak görülmekte yöntem olarak aktarımı ve ezberi sıklıkla kullanmaktadır (Okut, 2009, s. 80-82). Bunun yanı sıra tekrar ve ezber yöntemi davranışçı ekolün sıklıkla kullandığı yöntemdir (Okut, 2009, s. 43) ve yukarıda değindiğimiz Tarih Dersinin "sıkıcı" ve "ezbere" dayalı bir ders olmasının başlıca müsebbibidir. Buradan hareketle sorular öğrencinin sadece ezberleyip geçebileceği tarzda karşımıza çıkmıştır. Bu durumda öğrenciden üst düzey zihinsel bir beceri beklenemeyecek ve tarih dersi sıkıcı işe yaramaz bir ders olmasının ötesine geçemeyecektir. Durumun diğer bir göstergesi ise Öğretmen boyudur ki; Okut tarafından 2009 yılında yapılan çalışmadır. Ankara merkezli 540 öğretmen ile yapmış olduğu çalışmada 128 öğretmenin (%23.7) Aktarmacı yaklaşımı benimsediği görülmektedir (Okut, 2009, s. 153). Bu durumun diğer bir ayağı ise öğretmenlerin yazılı sınavlarda sormuş oldukları sorulardır. Literatürü incelediğimizde Safran tarafından yapılan (Safran, 1993), Çepni ve Ayvacı'nın çalışmalarında Hatırlama düzeyi %76 (2001), Ayvacı ve Türkdoğan'ın (2010) çalışmada öğretmenlerin hazırladığı yazılı sorularının %55 'nin Hatırlama düzeyinde olduklarını tespit etmişlerdir.

Nihayetinde öğretmenlerin hazırladıkları soruların niteliğinin yetersiz olması ders kitaplarında ki sorularının niteliğini bir kez daha ön plana çıkarmaktadır. Her ne kadar yoğunluğu kısmen azaldığını söylesek dahi aktarmacı yaklaşımın varlığının devam ettiği söylenebilir. Bu durum öğrencide analiz, değerlendirme ve sentez gibi üst düzey zihinsel becerilerin gelişmesine katkı sağlamayacaktır. Aksine öğrencide Tarih dersine karşı bir ön yargının oluşmasını veya mevcut ön yargının pekişmesine ortam hazırlayacak dolayısıyla Tarihçiler "sıkıcı ders" , " tarih dersi ne işimize yarar?" gibi irdeleyici sorularla karşılaşmaya devam edecektir.

Çalışmamızda ise incelediğimiz 295 sorunun 142 tanesi Hatırlama Basamağında olduğu ve genel dağılımı için de %48 'lik bir dilimi kapsadığı, 143 tane sorunun Anlama Basamağında olduğu ve genel dağılım içinde %49 luk bir dilimi kapsadığı tespit edilmiştir. Buna karşın 7 tane sorunun ise Analiz düzeyinde olduğu ve genel dağılım içinde %2 lik bir dilimi kapsadığı söylenebilir.

Soruların niteliksel durumu göz önüne alındığında birinci bölümde değerlendirdiğimiz; " örnek veriniz" , nedenleri nelerdir", hangisidir?" gibi sadece hatırlama /anlama düzeyi sorular karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu durum her ne kadar öğrencinin yorumlama becerisi için bir katkı sağlar nitelikte olduğu düşünülse bile diğer taraftan hemen konu altında veya sayfa ilerisinde yer alması soruların hatırlama düzeyinde kaldığını göstermektedir. Bu bağlamda sorulan sorunun nasıl ve ne şekilde sorulması tekrardan düşünülmesi gerekmektedir.

Konu üzerine diğer bir Önerimiz ise hazırlanan soruların ezberci ve aktarmacı bir anlayışla şeklinde hazırlanmamalıdır. Özellikle her ünite sonunda yer alan Kısa Cevaplı sorular kısmında yer alan "Aşağıda ki tanımları birer cümle ile açıklayınız" soruları öğrencinin cevabı ezberlemesine neden olacaktır. Burada tanımlar yoluyla hedeflenen kazanımlar kitap içinde ayrıca birer etkinlik hazırlanarak hedef ve kazanımlar tekrardan düşünülmelidir.

Bunun yanı hedeflenen kazanımlar sorular üzerinden kazandırılmaya çalışıldığı gözlemlenmiştir. Hazırlanalım, Tartışalım, Sıra Sizde, Araştıralım ve Cevaplayalım başlıkları altında sorular kitap içinde karşımıza çıkmıştır. Bu bölümler öğrencinin ders içerisinde aktifliğini artırmasına fayda sağlayabilir yalnız her başlık için soruların yer alması soruların niteliğini düşürmektedir. Diğer bir ifade ile önemlilik ve hedeflenen kazanımlar göz önüne alınmalıdır.

Malumunuz olduğu üzere önümüz deki dönemler için yeni yazılacak veya yazılmakta olan Tarih ders kitapları olacaktır. Bu bağlamda Akademisyenler ile Öğretmen arasında ki kopukluk olduğunu bir

eleştiri olarak değerli akademisyenler tarafından V. Uluslararası Tarih Sempozyumunun kapanış konuşmasında dile getirilmiştir (Ata, 2018). Buradan hareketle tarih ders kitaplarını kaleme alan meslektaşlarımızın yapılmış olan akademik çalışmaları yakından takip etmesi gerektiği düşüncesindeyiz.

Kaynakça

Arı, A. (2013). Bilişşel Alan Sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer Taksonomileri ve Uluslararası Alanda Tanınma Durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 259-290.

Ata, B. (1999). İngiltere'de Piaget ve Bruner'in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*(6).

Ata, B. (2018, Haziran 22). *History Education*. www.historyeducation.org: https://www.historyeducation.org/dinleyici.html adresinden alındı

Aydın, M. (2001). Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates)Yöntemi. *CÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, 5*, 55-80.

Ayvacı, H. Ş., & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine GÖre Fen Teknololoji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13-25.

Beyrelli, L., & Sönmez, H. (2017). Bloom Taksonomisi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi İle İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmların Odaklandığı Araştırma Konuları. *International Journal of Languages' Education and Teaching* , 213-229.

Büyüköztürk, Ş. (2018, Haziran). *Bingöl Üniversitesi.* www.bingöl.edu.tr: http://www.bingol.edu.tr/media/226164/sayt-bolum13-anket-gelistirme.pdf adresinden alındı

Çepni, S., Ayvacı, H. Ş., & Keleş, E. (2001). Okullarda ve Lise Giriş Sınavlarında Sorulan Fen Bilgisi Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması. *Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu 07-08 Eylül.* İstanbul.

Demircioğlu, İ. H. (2013). Tarih Ders Kitabında Yeni Yaklaşımlar. *Karadeniz Araştırmalasrı* , 119-133.

Demircioğlu, İ. H. (2014). Türkiye'de Tarih Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Yeni Türkiye*, 1176-1186.

Demircioğlu, İ. H. (2014). Türkiye'de Tarih Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Yeni Türkiye*, 1176-1186.

Dindar, H., & Demir, M. (2006). Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 87-96.

Doğan, Y. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi .

F.Tutkun, Ö., Demirtaş, Z., Erdoğan, D., & Arslan, S. (2015). Bloom Orjinal Bilişsel Alan Sınıflaması ile Yenilenmiş Sınıflamanın Karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 350-359.

Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2008). *Erg Raporları Eleşriel Düşünme.* İstanbul: 2008.

Hali, S. (2013). *Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretimindeki Yeni Yaklaşımlara İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Ankara Örneği* . Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Ana Bilim Dalı Tarih Öğretmenliği Ana Bilim dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Kapar, M. A., Yüksel, E., Bildik, F., Şahin , K., Şafak, L., Ardıç, M., . . . Yıldız, S. (2017). *Ortaöğretim 9 Ders Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Karabağ, Ş. (2002). Postmodernizim ve Tarih Öğretimi. *Türk Yurdu*, 61-68.

Koçoğlu, Y. (2014). *Barışın Aracı OLarak Tarih Ders Kitapları: Türk-Yunan Tarih Ders Kitapları Örneklemi.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Tarih EĞitimi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Köksal, H. (2002). Tarih Öğretimi ve Eleştirel Düşünme. *Türk Yurdu*(175), 87-91.

Köksal, H. (2007). İlkçağ'da Vatandaşlık Eğitimi Olarak Tarih Öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 271-278.

Köksal, H. (2010). Türkiye'de Tarih Öğretimi Tartışmaları ve Tarih Öğretiminde Kültür Okuryazarlığı. *1. Uluslararası Tarih Öğretimi Sempozyumu (16-18 Haziran 2010-Erzurum).* Erzurum.

Küçükahmet, L. (2011). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (3 b.). Ankara: Nobel Yayıncılı.

Okut, L. (2009). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançlarına Göre Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora Programı Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Okut, L. (2011). İlköğretim Fen ve Teknoloji, Matematik Öğretmenlerinin Eğitime ve Sınıf Yönetimine İlişkin İnançları Arasındaki İlişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* , 39-51.

Özbaran, S. (2005). *Tarih, Tarihçi ve Toplum.* İstanbul: Tarih Vakfı.

Paul, R., & Elder, L. (2018, Haziran 20). *Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu Kavramlar ve Araçlar.* www.criticalthinking.org: https://www.criticalthinking.org/data/pages/15/0dd60e987cbcd57c689a721d880478e85535532d5b5b0.pdf adresinden alındı

Safran, M. (1993). Değişik Öğrenim Basamaklarında Tarih Becersine İlişkin Tutumlar Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim Dergisi*, 34-41.

Şimşek, A. (2003). Tarih Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı. *G.Ü Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 143-157.

Şimşek, A. (2005). İlköğretimde Tarih Öğretimi Açısından 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi (26-28 Mayıs 2005).* (s. 202-211). Van: Milli Eğitim Bakanlığı, YYÜ Eğitim Fakültesi, Van Valiliği İşbirliği.

Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.

Tanık, N., & Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Tübav Bilim Dergisi*, 235-246.

Yeşil, R. (2010). Tarih Eğitiminde Soru Sorma Temelli Öğrenme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 119-137.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yüksel, S. (2007). Bilişşsel Alanın Sınıflanmasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 479-509.

DİJİTAL TARİHÇİLİK AÇISINDAN AMERİKAN KONGRE KÜTÜPHANESİ VE MİLLİ KÜTÜPHANENİN KARŞILAŞTIRILMASI: BIR DURUM TESPİTİ ÇALIŞMASI

Fatih BERK

Adana Sarıçam Cemil Meriç Ortaokulu, Türkiye

Özet

Dijital tarih genel olarak bilgisayar, internet ağı ve yazılım siteleri gibi yeni iletişim teknolojileri ile işleyen, geçmişi inceleme ve gösterme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Dijital tarih için yeni ders materyallerinin geliştirilmesi ve akademik veri toplama çalışmaları için açık bir bilimsel üretim ve iletişim alanıdır da denebilir. Dijital tarihi, geçmişin insan kaydında yer alan kurumları tanımlamak, sorgulamak ve açıklama yapmak için bu teknolojilerin üstün gücüyle çevrelenmiş metodolojik bir yaklaşım olarak görmek de mümkündür. Kütüphaneler de dijital tarihçilik ve kaynakların dijitalleştirilip toplumun, alan araştırmacılarının, tarih eğitimcilerinin ve öğrencilerin hizmetine sunulmasında en etkili kuruluşlardandır. Bu bağlamda dijital kaynaklar, dijital arşivler ve bunların ilgililere sunumları açısından Amerikan Kongre Kütüphanesi ile Milli Kütüphane'nin genel bir karşılaştırılması ve dijital tarihçiliğin kullanım alanı açısından karşılaştırmalı bir durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Bu durum tespiti İki kütüphanenin katalog tarama türleri, dijitalleştirilmiş kataloglar ve dijital kaynak kullanıcılarına yönelik uygulamalar (araştırmacı, öğretmen, öğrencilere yönelik) başlıklarıyla sınırlandırılmıştır. Bir doküman analizi çalışması olan bu karşılaştırmada her iki kütüphanenin dijitalleşmeye, dijital tarihe ve dijital tarih kaynaklarının kullanıcıya sunumları açısından nitel ve nicel olarak içerikler açısından büyük farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Tarih, Tarih Eğitimi, Amerikan Kongre Kütüphanesi, Milli Kütüphane.

COMPARISON OF THE AMERICAN LIBRARY OF CONGRESS AND THE NATIONAL LIBRARY İN TERMS OF DIGITAL HISTORIOGRAPHY: A STUDY OF SITUATION DETECTION

Abstract

Digital history that works with new communication technologies such as computers, the Internet network and software sites, is generally defined as an approach of history review and demonstration. It can also be said that digital history is an open area for the scientific production and communication for the development of new course materials and academic data collection studies. It is also possible to see the digital history as a methodological approach surrounded by the superior power of these technologies to identify, question, and explain the institutions involved in the human record of the past. Libraries are also the most effective organizations for digitizing digital historiography and sources and presenting it to the community, field researchers, history educators and students. In this context, it has been tried to make a general comparison of the American Library of Congress and the National Library in terms of digital sources, digital archives and their presentations to relevants, and comparative situation detection in terms of area of the use of digital historiography. This situation detection has been limited with the titles of catolog browsing types of both two libraries, digital catologs and applications for digital source users (researchers, teachers, students). In this comparative study of document analysis, it has been found that both librariesvary greatly in terms of content both qualitatively and quantitatively in terms of digitalization, presentation of digital history and digital history sources to the users.

Keywords: Digital History, History Education, American Library of Congress, National Library.

Giriş

1960-70'li yıllarda bazı geleneksel, hikâyeci tarihçilerin eleştirdikleri bilgisayar, yaygınlaşan dijital veri tabanları ve çalışmaları kolaylaştıran istatiksel programlar, tarihçileri yapısal ve nicel soruları araştırmaları için bilgisayarı daha aktif kullanmalarına teşvik etmiştir. 1990'lı yıllarda www'in (World Wide Web) dikkat çekici bir şekilde dünyada yaygınlaşmaya başlamıştır. Bir iletişim devrimi sayılabilecek bu gelişme tarih araştırmaları ve tarih öğretiminde de değişikliklere yol açmıştır.

1994'te Magic Netscape ve Netscape Navigatör tarayıcılarının gelişmesiyle web, küresel bilgi ağında fark edilir şekilde büyümeye başlamıştır. İnsanlar kendi tarihlerini webde oluşturmaya ve kendi favori konularına uygun siteleri yaratmaya çalışmışlardır. ABD'de Ulusal Kongre Kütüphanesi gibi büyük organizasyonlar önemli tarihi yerleri ve tarihi konuları içeren web siteleri kurmuş; araştırma kütüphaneleri çevirim içi erişim için kendi kataloglarını ve koleksiyonlarını geliştirerek dijital çalışmalara öncülük etmişlerdir. Tarih bilimine yönelik ders içerikleri daha dinamik ve öğrenci merkezli olmaya başlamıştır. Geçmişin birincil kaynakları öğrencilere çok önceden açılarak kullanımlarına sunulmuştur. Yaşanan bu gelişmeler Dijital Tarih ve Dijital Tarihçiliğin tarih yazımında, yapımında ve tarih eğitiminde önemini ortaya koymuştur. Peki Dijital Tarih Nedir?

Dijital tarih genel olarak bilgisayar, internet ağı ve yazılım siteleri gibi yeni iletişim teknolojileri ile işleyen, geçmişi inceleme ve gösterme yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Bir anlamda dijital tarih yeni ders materyallerinin geliştirilmesi ve akademik veri toplama çalışmaları için açık bir bilimsel üretim ve iletişim alanıdır. Burton (2005)Dijital tarih kavramını bilgisayar, internet ve tarihin uyumlu bir şekilde kullanımı olarak tanımlamıştır. Daha açık olarak dijital tarih günümüz dünyasının ağlarla birbirine bağlayan internet üzerinden kaynaklara ulaşmak ve onları kullanabilmektir. Dijital tarih akademik veri tabanlarını taramak ya da çevirim içi olarak ders notları yayınlamaktan da öte tarihçilerin kullandıkları tarih yapma ve öğretme yöntemini değiştiren tarihçilikte bir devrim olarak nitelendirilmektedir.

Başka bir tanımda ise dijital tarih, dijital tarihi çalışmalardan oluşan sunumlar, tarihi hikâyelerle oluşan yapay olgular, resimler ve elektronik ortamda temel kaynak olan parçalardan oluşan çeşitliliği kullanan tarihi çalışmalardır. (Lee, 2002). Dijital tarih yapmak geçmişi dijitalleştirmek olarak tanımlana da bilir; ama bundan çok daha fazlasıdır. Dijital tarih, insanlara teknoloji aracılığıyla deneyimlemeleri, okumaları ve önemli bir tarihi problem hakkında kanıt geliştirmeleri için bir ortam yaratmaktır. Dijital tarih bilgisi okuyuculara, araştıracakları ve kendi yorumlarıyla şekillendirebilecekleri bir soru kurmalarını sağlar. Bu dijital tarihin tanımlayıcı karakteristiği olabilir. Dijital tarih okuyucuları bir sergiyle, çok ekleri olan bir makaleyle veya web formatında işlenebilen herhangi bir analog formla

temsil edilemezler. Bunun yerine daha çok yorumlayıcı unsurlardan oluşan bir özellikle ve soruşturma altındaki problem üzerinde baskı kurmanın yollarıyla temsil edilebilirler.

Dijital Tarihin Gelişimi

Virginia dijital tarih merkezinde 1998'den 2005'e kadar dijital tarihin farklı modelleri geliştirilmeye ve web (ağ) ortamıyla denemeye çalışılmıştır. Kütüphaneciler, teknoloji uzmanları ve farklı alanlardan tarihçilerle işbirliği yaparak; dijital projelerin, geleneksel sınırları aşmasına yardımcı olmuşlardır. Bilimsel teknikleri ve iletişim araçlarını keşfetmek amacıyla, dijitalleştirme projeleri ile dijital tarih bilgisi arasında ayrım yapılmaya başlanmıştır.

Dijital tarih ilk adım olarak; akademi ve akademi dışında koleksiyonlar toplanmaya başlanmış ve bunlar dijital biçimde erişilebilir hale getirilmiştir. Yapılan bu çalışmalar büyük oranda dijital kütüphane çalışması veya dijital arşiv girişimi olarak ortaya çıkmıştır. Amerika'da başarılı dijitalleştirmelere örnek olarak Kongre Kütüphanesi'nin Amerikan hafızası projesi ve Ulusal arşiv 'in dijitalleştirme çalışmaları örnek gösterilebilir. Akademisyenler ve araştırmacılar aranabilen ve hemen ulaşılıp alınabilen, dizinlenmiş milyonlarca gazete sayfası, hükümet belgesi, mektuplar ve günlükler aracılığı ile geçmişin kayıtlarına erişim sağlayabilmektedirler.

Bununla birlikte dijital tarih projeleri, tarihsel bir problem etrafındaki kaynak ve materyaller konusunda daha seçici, özel bir koleksiyon düzenlemeye yönelmiştir. Bu projelerden bazıları Gölge Vadisi: Amerikan iç savaşındaki iki halk, Irk ve Yer: Afrikalı Amerikan Bir Halk, Los Angeles ve Kentsel Tarihi Bilginin Sorunu gibi projeler geçmişi hem demokratikleşme hem de alternatif tarihsel, teorik ve metodolojik yaklaşımlar oluşturma amacında olan birisi için, tarihsel bilginin farklı bir modelini oluşturmuştur.

Dijital tarihin amaçları;

-Tarihi belge ve bulguların dijital ortama taşınması
-Veri tabanının oluşturulması
-Arama sisteminin oluşturulması
-Tarihsel kaynakların kullanıcıya ulaştırılması (Turan, 2011)
-Dijital Kaynaklar kullanılarak Dijital Tarih Projelerinin yapılması olarak sıralanabilir.

Bu bağlamda yapılan çalışmada dijital kaynaklar, dijital arşivler ve bunların ilgililere sunumları açısından Amerikan Kongre kütüphanesi ile Milli Kütüphanenin genel bir karşılaştırılması ve dijital tarihçiliğin kullanım alanı açısından karşılaştırmalı bir durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Bu durum tespiti İki kütüphanenin katalog tarama türleri, dijitalleştirilmiş kataloglar ve dijital kaynak

kullanıcılarına yönelik uygulamalar (araştırmacı, öğretmen, öğrencilere yönelik) başlıklarıyla sınırlandırılmıştır. Bir doküman analizi çalışması olan bu karşılaştırmada her iki kütüphanenin dijitalleşmeye, dijital tarihe ve dijital tarih kaynaklarının kullanıcıya sunumları açısından, nitel ve nicel olarak içerikler açısından karşılaştırılacaktır.

Bulgular ve Yorum

Amerikan Kongre Kütüphanesi

1800 yılında Washington DC'de Amerikan Kongre üyeleri için düzenlenmiş küçük bir araştırma kütüphanesi olarak kurulmuştur. Kütüphane daha sonraki yıllarda tarihi ve kültürel materyalleri korumayı hedeflemiştir.1874'te Britanya askerleri Kongre'nin Hukuk kitaplarını yakmışlardır. 1815'te Thomas Jefferson 6487 kitaptan oluşan kendi özel koleksiyonunu kütüphaneye hediye ederek kütüphanenin yeniden kurulmasını sağlamıştır. 1851 yılında çıkan yangından kitapların yarısından fazlası yanmıştır (Ata, 2011). 1897'de Thomas Jefferson Binası olarak bilinen bugünkü Rönesans tarzında inşa edilmiş binaya geçmiştir. 1939'da Thomas Jefferson Binası'nın arka tarafına Adams Binası inşa edilmiş, 1980'de de Madison Binası inşa edilmiştir. Bu ana üç binaya 2007'de ses kayıtları ve görsel kayıtların saklandığı yüksek yoğunluklu koruma alanı olarak tanımlanan Culpeper Binası eklenmiştir. Kongre kütüphanesi;

- Kütüphane ofisi
- Kongre araştırmaları merkezi
- Telif Hakları Ofisi
- Hukuk işleri Bürosu
- Ulusal ve Uluslararası ilişkiler bürosu hizmet birimlerinden oluşmaktadır.

Kongre Kütüphanesindeki Koleksiyonlar

Dünyanın en zengin kütüphanelerinden biridir. Kütüphanede 2018 yılı itibariyle 164 milyondan fazla materyal ve kaynak bulunmaktadır. Bu kaynakların 38.6 milyonu tasniflenmiştir. Kütüphanede 470 dilde kaynak bulunmaktadır. 70 milyondan fazla el yazması eser ve nadir eserler koleksiyonu ile dünyanı en zengin kütüphanesi olduğu söylenebilir.

Amerikan Kongre Kütüphanesi'nin koleksiyonları her geçen gün artmaktadır. Bu artışın diğer dünya devletleri ile yaptığı değiş tokuş anlaşmaları, hediye edilmesi, satın alma, transfer edilme ya da telif hakkı ödenerek bünyesine katılmasıyla gerçekleştiği söylenebilir. Bu çerçevede her gün yaklaşık 22 bin materyal ve kaynak gelmektedir. Gelen bu eserlerin ya da materyallerin yaklaşık 10 bini kütüphane bünyesinde kalıcı olmaktadır. Sadece tarım ve tıp ile ilgili koleksiyonların geliştirilmesi ve sunulması

Ulusal Ziraat ve Tıp Kütüphanesine bırakılmıştır. Bunlar dışındaki kaynakları Kongre Kütüphanesi geliştirerek erişime açılabilmektedir.

Kütüphane Kullanım Koşulları

Kütüphaneden faydalanabilmek için okuyucu tanımlama kartı gerekmektedir. Bu kartı 16 yaşından büyük herkes ücretsiz olarak alabilir. Kütüphaneyi kullanacak kişiler için isteğe bağlı olarak her Pazartesi 90 dakikalık kütüphane kullanımı ve arşivcilik dersi verilmektedir.

Tablo 1 Kongre Kütüphanesinin Dijital Koleksiyonları

Koleksiyonlar	Mevcut Sayı
Erişilebilir olanlar	2.230.453
Orijinal Formatta Olan Resim, Çizim, Fotoğraf	877.784
Erişilebilir Olan Materyallerin en geniş Formatı Görseller	1.334.136
Toplam Materyal	19.266.704

Tablo incelendiğinde erişile bilir olan koleksiyonların sayısı 2.2304530ile dikkat çekmektedir. Özellikle görsel materyallerin kapsamlı olması araştırmacıların çalışmalarında kullanmaları için alternatif bir kaynak oluşturmaktadır.

Amerikan Hafızası Projesi

Amerikan Hafızası Projesi; doküman, yazma, nadir eser, gazete makaleleri, film, video, ses kaydı gibi kaynakların dijital ortama aktarılmasıyla oluşmuş bir projedir. Genel olarak bu projeyle 19. ve 20. yüzyıla ait Amerikan yaşamına ilişkin farklı boyutlarda binlerce kanıt sunulmaya çalışılmıştır ve bu proje dijital kütüphaneciliğin ilk örneği olarak kabul edilmiştir.

Tablo 2.Amerikan Hafızası Projesindeki Kaynaklar

Kaynaklar	Mevcut Durum
Erişilebilir Olan Materyal	542.968
Orijinal Formatta Olanlar	323.787
Erişilebilir Olan Materyallerin En geniş Formatı Görseller	521.285
Toplam Materyal	589.249

Amerikan Hafızası Projesi Dijital tarihçiliğin gelişiminde önemli bir çalışma olarak değerlendirilmektedir. Buradan hareketle dijitalleştirilmiş materyallerin ya da kaynakların araştırmacıların erişimine sunulmuş olmasının araştırmaların kapsamını ve geçerliliğine katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Kongre Kütüphanesinde Eğitim

Kütüphanede öğrenci ve öğretmenlerin kullanacakları kaynaklar tasniflenmiştir. Bu kaynakların nasıl kullanılacağına yardımcı olacak materyaller de kullanıcıların hizmetine sunularak çevrimiçi erişim ve kullanım kolaylığı sağlanmıştır. Kaynaklar şu başlıklara altında sunulmuştur.

Öğrenciler İçin:

- Okuma- oyunlarla keşif
- Şiir,roman, edebiyat
- Tarih
- Tarihte bu gün

Öğretmenler İçin:

- Öğretmen kaynakları
- Ders Planları
- Birincil Kaynak Setleri
- Profesyonel Gelişim

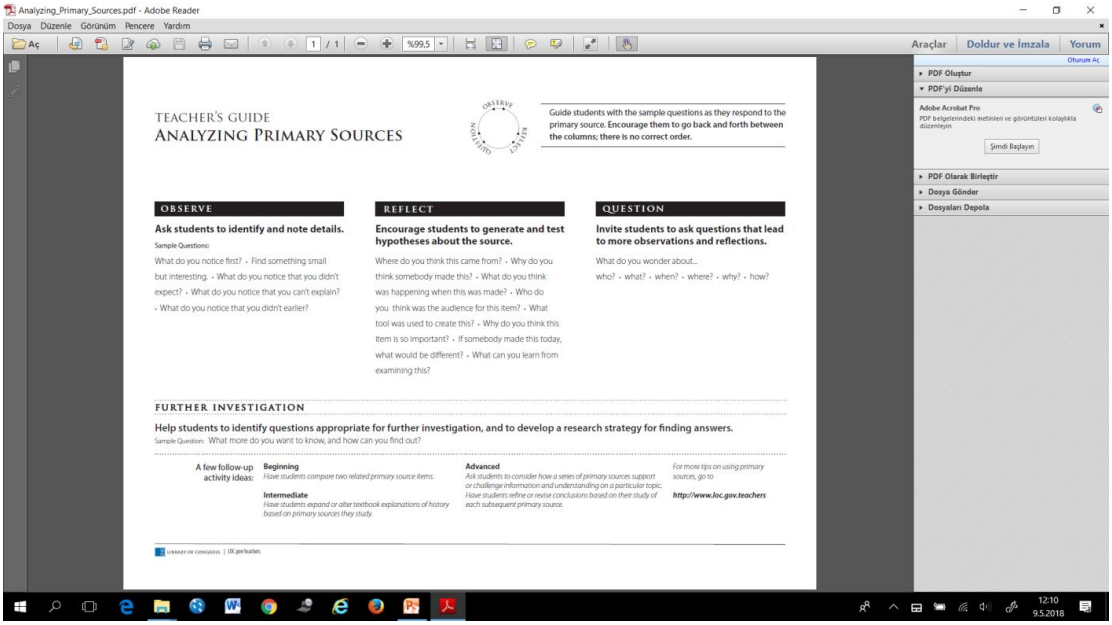
Kongre kütüphanesinde birinci elden kaynakların nasıl kullanılacağına yönelik öğrenci ve öğretmenlere dersler verilmektedir. Öğrenciler ve yetişkinler için (yaşam boyu öğrenme) başlığıyla ilgili olarak;

Okuma Kitapları Bölümü:

Edebiyat
Amerikan Tarihi
Bilim ve Teknoloji
Tarihte Bugün

başlıkları altında çok kapsamlı aktivitelerle oyunlarla keşfetmeleri ve başlangıç düzeyinde Amerikan tarihi öğretilmeye çalışılmaktadır.

Öğretmenlerin kullanımı için ayrı bir blog oluşturulmuştur. Burada birincil kaynakların analizi ve eğitimde nasıl kullanılacağıyla ilgili teknikler, eğitici eğitimiyle verilmektedir. Öğretmenlerin sınıfta kullanabilecekleri kaynaklar başlıklandırılarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin ders planı oluştururken daha kolay erişim sağlanmasına fırsat sunmak için konular; başlıklarına, dönemlerine ve harf sırasına göre ayrı ayrı sınıflanarak sunulduğu görülmektedir. Ayrıca, bu kaynakların hangi sınıf düzeyine uygun olduğu belirlenmiştir.



Resim 1 - Öğretmenler için birinci elden kaynak rehberi.

Yukarıda yer alan resimde görüldüğü gibi, öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerine birinci elden kaynakları nasıl kullanmalarını gerektiğini adım adım açıklayan bir rehber bulunmaktadır. Burada öğrencilere birinci elden kaynaklara hangi soruları sormaları gerektiği, nasıl analiz etmeleri gerektiği yer almaktadır. Bu durum öğretmenlerin sınıf içerisindeki dijital tarih kaynaklarını öğrencileri ile birlikte nasıl kullanacaklarına ilişkin iyi bir örnek olarak nitelendirilebilir.

Milli Kütüphane

1946 yılından bu güne faaliyette olan Milli Kütüphane'de 3 milyona yakın doküman, kitap, süreli yayın, gravür, tablo resim ve benzeri kaynak bulunmaktadır. Kütüphane dijitalleştirme çalışmalarına 2004 yılında başlamış, günümüze kadar yaklaşık 60 bin yazma eser ve dergi künyeleriyle birlikte tam metin olarak dijital ortama aktarılmıştır. El yazması eserlerin kopyalarına ücretli olarak *'www.yazmalar.gov.tr'* adresinden ulaşılabilmektedir. 2016 yılına ait genel koleksiyon sayısı, 11706.574 dür. Kütüphane 31 Ekim 2017'den itibaren Dijital Kütüphane faaliyetlerini kullanıma açmıştır.

Tablo 3 Milli Kütüphanedeki Koleksiyonların Dağılımı[77]

Koleksiyonlar	Mevcut Durum
Kitaplar	1.090.363
Eski Harfli Türkçe Kitap	80.000
El Yazması Eserler	27.464

Milli Kütüphanedeki kaynaklara yönelik dijital çalışmaların yapılıyor olduğunu görmek Türkiye'deki dijital tarih çalışmaları açısından önemli bir adım olarak kabul etmek mümkündür. Fakat buradaki kaynaklara erişiminin sınırlılığı, eğitim boyutunun eksik olması bu bağlamda geliştirilmesi gereken noktalardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Kongre kütüphanesiyle karşılaştırıldığında bu durumun araştırma özelinde eksiliğini daha da ön plana çıkardığı ifade edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde Milli Kütüphane, Meclis Kütüphanesi, Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü gibi kurumların koleksiyonlarının dijital ortama aktarılması önemlidir. Kurumların dijitalleşme süreçlerinin ekonomik olarak desteklenmesi bu süreci hızlandıracaktır. Kütüphanelerdeki kaynakların dijital ortama aktarılmasının yalnızca akademisyen ve ilgili konularda araştırma yapan kişilere değil; aynı zamanda sınıf içinde bu kaynakları materyal olarak kullanabilecek olan öğretmen ve bunları kullanacak öğrenciler de göz önüne alındığında kütüphanelerde yer alan materyallerin dikkat çekecek şekilde sunulmasının her anlamda fayda sağlayacağını söylemek mümkündür. FATİH projesi kapsamında okullarda bulunan akıllı tahtaların daha etkili kullanılmasını sağlayacak içeriklerin düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin derste dijital kaynakları nasıl kullanmaları gerektiğine yönelik ders planları ve içeriklerin hazırlanması öğretmenler için yol gösterici olacaktır.

[77] İlgili kütüphanenin sayfasında 'Toplam Materyal' sayısı belirtilmemesi nedeniyle bu tabloda yer almamaktadır.

Kaynakça

Ata,B. (2011). Sosyal Bilgiler Eğitiminde İyi Bir Örnek: ABD Kongre Kütüphanesinin Amerikan Hafızası Projesi. *Türk Kütüphaneciliği25,2 (2011),261-270*

Burton, O.V. (2005). American Digital History. *Social Sicence Compuetr Reviev23:206*

Lee, J.K. (2002). Digital History in the History/Social Studies Classroom. The History Teacher , Vol.35, No. 4 .503-517. http://www.jstor.org/stable/1512472.

Turan, İ. (2011). Tarih Nasıl Yazılır? Tarih Yazımı İçin Çağdaş Bir Metodolji. Ahmet Şimşek (Ed). 7. Bölüm İçinde (s. 179-197). İstanbul:Tarihçi Kitabevi.

9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İSLAMİYET ÖNCESİ TÜRK TARİHİNE İLİŞKİN KAVRAM ALGILARI: METAFOR ANALİZİ

Cemile KURT[a]

Doç.Dr. Ş. Gülin KARABAĞ[b]

[a,b]Gazi Üniversitesi,Türkiye

Özet

Tarih derslerinin genel amacı tarihini, değerlerini ve kültürünü tanıyan iyi vatandaşlar yetiştirmektir. İslamiyet Öncesi Türk Tarihi, Türklerin milli kimlikleriyle tarih sahnesinde ilk kez yer aldıkları dönemdir. Bu konu 9.Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında "İlk ve Orta Çağlarda Avrasya" ünitesinde ele alınmaktadır. Bu dönemle ilgili yazılı ve görsel kaynakların azlığının, öğretim materyallerinin yetersizliğinin, müze ve alan gezisi olanaklarının olmamasının öğrenimi zorlaştırdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin bu döneme dair kavramları anlamlandırmada, dönemin tarihsel karakterleriyle empati kurmada, tarihsel mekânı hayal etmede ve bilgiyi yapılandırmada sıkıntı çektikleri değerlendirilmektedir. Bu sorunların öğrencilerin daha sonraki konulara ve tarih dersine ilişkin ilgi, tutum ve başarılarını etkilemesi de muhtemeldir. Bu noktadan hareketle, araştırmanın amacı İslamiyet Öncesi Türk Tarihine ilişkin kavramlara dair öğrencilerin algılarını metafor analiziyle tespit etmektir. Araştırma 9. sınıf tarih dersinin "İlk ve Orta Çağlarda Avrasya" ünitesi ile sınırlandırılmıştır. Çalışma grubunu Ankara Mimar Sinan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9/F ve 9/E şubelerinde öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü çerçevesinde düzenlenen İslamiyet Öncesi Türk Tarihine ilişkin 10 kavrama yer verilmiştir. Araştırma verileri öğrencilerin 10 ayrı kavrama ait "… gibidir; çünkü…" cümlelerini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İslamiyet Öncesi Türk Tarihi, Tarihsel Kavram, 9.Sınıf, Metafor Analizi

9TH GRADE STUDENTS' PERCEPTION OF CONCEPTS RELATED TO PRE-ISLAMIC TURKISH HISTORY: METAPHOR ANALYSIS

Abstract

The main aim of History lessons is to cultivate fine citizens who know their nation's history, values and culture. Pre-Islamic Turkish History is the first era in which Turks take part with a national identity, and this subject is first approached in curriculum in grade nine. It is believed that the scarcity of visual and auditory materials, the inadequacy of teaching materials, and the low possibility and hardships of museum visits and field trips on this era obstruct learning. It is evaluated that students have difficulty in making sense of concepts related to this era, establishing empathy with the historical characteristics of the era, visualising the historical setting, and forming knowledge. These problems are thought to affect the students' interest, attitude, and success in latter History lessons.

The aim of this study is to identify the concepts in Pre-Islamic Turkish History that students cannot make sense or get wrong through metaphor analysis. The study is limited within the "Eurasia in The First and Medieval Ages" unit of History lesson at grade 9. The sample is composed of 69 students who are schooled in the classes of 9/E and 9/F in Mimar Sinan Vocational and Technical Anatolian High School. As a data-gathering tool, 10 concepts that were developed by the researchers and arranged within a specialist framework. The data will be obtained from students who will complete "… is like …; because …" sentences related to 10 concepts. The data will be analysed using content analysis method.

Keywords: Pre-Islamic Turkish History, Historical Concepts, 9th Grade, Metaphor Analysis

Giriş

Tarihin önemini Kafesoğlu (1963) "*Tarih maksatsız bir malumat yığını değil, topluma hitap eden, cemiyetin haldeki durumuyla alakalı ve aynı zamanda istikbali de tanzimde rol oynayan başlıca bilgi şubelerinden biridir*" şeklinde dile getirir. Ancak tarih dersleri yüzeysel bilgi yığını haline dönüştüğü için öğrencilere göre anlaşılmaz, sıkıcı ve ezbere dayalı olmaktan ileri gidememiştir (Safran ve Dilek, 2008, s. 367). Bu sorunun köküne inildiğinde pek çok sebeple karşılaşılmaktadır. Bu sebeplerden bazıları, yalnızca düz anlatım yönteminin kullanılması, kısıtlı ders saatleri, öğretmen ve ders kitaplarının çağdaş yaklaşımları takip etmemesi, teknoloji imkânı ve kullanımının azlığı, ezberci anlayışın kökleşmesidir (Yıldız, 2003, s.181-185). Binlerce yılı kapsayan Türk tarihinin öğretilmesinde karşılaşılan sorunlardan biri de konu içerikleridir. Türklerin milli kimlikleriyle tarih sahnesinde ilk kez yer aldıkları dönemi konu alan "İslamiyet Öncesi Türk Tarihi", öğretim noktasında birçok sorunla karşılaşılan konulardan birisidir.

Öğrenciler ilköğretim kademesinde gördükleri genel tarih konularından sonra "Tarih" adında bir dersle ilk defa 9. sınıfta karşılaşmaktadır. Ancak öğrenciler bu dönemde yoğun bilgiye maruz bırakılarak ezberciliğe yönlendirilmektedir (Güven, 2014; Kabapınar, 1998; Safran ve Dilek, 2008; Tekeli, 1994; Turan, 2015). Öyle ki Kabapınar (1998, s.111-124), 9. sınıf tarih ders kitabında "110 tane farklı devlet, hanlık ve bölge ismi" saymış ayrıca başka bir tarih ders kitabının 50 sayfasında "57 tane savaş ismi" tespit etmiştir. Oysa aşırı ve hazır bilgi yığılması öğrencide düşünce tembelliğine neden olmaktadır. Ayrıca Safran (1993), *"14 yaşındaki çocuklara, fazla soyut olan tarihi bilgiler öğretilmemeli, tarih dersi programları öyle düzenlenmelidir ki daha küçük yaştaki çocuklar ilk çağların daha az detaylı tarihini öğrenmelidir"* açıklamasını yapmış ve bu duruma bağlı kalınmadığını dile getirmiştir. Yoğun bilgi ve kısıtlı ders süresinin yanı sıra hayal kurmayı ve algılamayı kolaylaştıracak görsel, mekân algısını kavratacak harita, tarih biliminin esaslarını öğretecek yeteri kadar yazılı kanıt yoktur (Safran, 2006, s. 38). 9. sınıf tarih derslerinin içerik olarak yoğun olmasının yanı sıra bu problemlerin çözümsüz kalması tarih öğretiminin amaçlarının kazanıma dönüşmesini engellemektedir. Tarih derslerinin amaçları arasında yer alan "öğrencilerin milli kimlik oluşumunu sağlamak ve aidiyet duygusunu geliştirmek" maddesi Türklerin tarih sahnesinde milli kimlikleriyle ilk kez yer aldığı İslamiyet Öncesi Türk Tarihinin öğretimiyle doğrudan ilgilidir (MEB, 2017, s. 18). Ancak bu dönemin öğretiminde de bir takım problemlerle karşılaşılmaktadır. Gökçe ve Işık (2011) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı araştırmada, ders kitaplarının niteliği ile ilgili öğretmenlere yöneltilen "Ders kitaplarında Orta Asya Türk tarihi ile ilgili konularda görsel materyallere yeterince yer verilmiştir" ifadesine "katılmam" ve "asla katılmam" görüşünü belirten tarih öğretmenlerinin oranının %49 olduğu görülmüştür. Tarih öğretiminde en önemli materyal olan ders kitaplarında, İslamiyet Öncesi Türk Tarihi ile ilgili konularda görsel materyallere yeterince yer verilmediği tespiti mümkündür.

İslamiyet Öncesi Türk Tarihi ile ilgili yazılı ve görsel kaynakların azlığı, öğretim materyallerinin yetersizliği, müze ve alan gezisi olanaklarının olmaması öğrenimi zorlaştırmaktadır. Yoğun bilgiye maruz kalan ve ezbere zorlanan öğrencinin bu döneme dair kavramları anlamlandırmada, dönemin tarihsel karakterleriyle empati kurmada, tarihsel mekânı hayal etmede ve bilgiyi yapılandırmada sıkıntı çektikleri değerlendirilmektedir (Bal, 2011, s.378; Safran, 2006, s.84). Bu sıkıntıların, öğrencilerin daha sonraki konulara ve tarih dersine ilişkin ilgi, tutum ve başarılarını etkilediği düşünülmektedir.

Tarih öğretiminin sağlıklı gerçekleştirilmesi için tüm bu problemlerin çözülmesi kadar kavram öğretiminin sağlıklı gerçekleşmesi de önemlidir. Çünkü kavram öğretimi konunun yapıtaşıdır (Köksal, 2007, s.473) ve bilginin kazanımında sağlıklı ve etkili bir temel oluşturmaya imkân sağlamaktadır (Bozcan, 2002; Candan, 1998; Çağlayan, 1981; Çandarlıoğlu, 2003; Gustave, 2004). Eğer kavram doğru öğrenilmemişse üstüne konacak tüm bilgiler eksik kalacak öğrenme etkili gerçekleşmeyecektir. 9. sınıf öğrencilerinin İslamiyet Öncesi Türk Tarihine ilişkin kavram algılarını ortaya çıkarmak, 9. sınıf tarih ders kitabında verilen bilgilerin öğrenci tarafından ne kadarının öğrenildiğini ve öğrenilen bilginin ne kadarının yeterli olduğunu belirlemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla araştırma bulgularıyla birlikte tarih ders kitabında yer alan kavramlara ilişkin bilgiler verilecek, karşılaştırma yapılabilmesi içinde bilimsel açıdan objektif ve güvenilir kaynaklardan bilgiler sunulacaktır. MEB 9. sınıf tarih ders kitaplarının içeriklerinin hazırlanmasında yardımcı olacağına inanılan bu araştırmanın aynı zamanda İslamiyet Öncesi Türk Tarihine ilişkin yapılacak çalışmalara ışık tutacağı da düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013)'in belirttiği gibi, nitel araştırma sosyal bir olguyu ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya olanak vermektedir. Metaforların nitel veri toplama aracı olarak kullanılabileceği ve zengin bulgular elde edilebileceği bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.121). Metaforlar, olguları anlamada betimleme araçları olarak kullanılabilmektedir (Silman ve Şimşek, 2006, s.177-187). Bu araştırmada 9.sınıf öğrencilerinin İslamiyet Öncesi Türk Tarihinin işlendiği üçüncü ünitenin kavramlarına ilişkin algılarının belirlenmesi için nitel veri toplama aracı olan metafor analizi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara İlinin Çankaya İlçesinde yer alan Mimar Sinan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim görmekte olan 9/E ve 9/F şubesi öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirlerken İlk ve Orta Çağlarda Avrasya ünitesinin öğretimini tamamlayan bir okul olması, adı geçen üçüncü üniteye dair okulun yazılı sınavının yapılmış

olması, sınıfların lise giriş puanı ortalamaları ve sınıf mevcudu esas alınmıştır. Öncelikle araştırma yapılacak okullar arasında *İlk ve Orta Çağlarda Avrasya* ünitesinin tarih derslerinde işlenmiş ve bu üniteye dair yazılı sınavların tamamlanmış olması esas alınmıştır. Araştırmanın yapılacağı haftadan hemen önce Tarih Dersi Öğretim Programında yer alan üçüncü ünitenin işlenmiş ve bu üniteye dair 9. sınıf öğrencilerinin yazılı sınava tabii tutulmuş olması nedeniyle araştırmanın Mimar Sinan Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde yapılmasına karar verilmiştir. Daha sonra okuldaki 11 şubeden oluşan 9. sınıfların tamamının sınıf olarak lise giriş puanı ortalamaları karşılaştırılmıştır. Lise giriş puan ortalamaları birbirine en yakın beş şube belirlenmiştir. Bu kıstaslara göre belirlenen beş şube arasından da okulun yazılı sınavında alınan puanların sınıf ortalaması esas alınarak 9/E ve 9/F şubesi çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Katılımcılar 5'i kız, 55'i erkek öğrenci olmak üzere toplam 60 kişidir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrencilerin İslamiyet Öncesi Türk Tarihine ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla *İlk ve Orta Çağlarda Avrasya* ünitesinde yer alan on ayrı kavram belirlenmiştir. Kavramlar belirlenirken, kavramların milli kimlik oluşumu açısından kazanımları ve uzman görüşleri dikkate alınarak 10 ayrı kavram belirlenmiştir. *Urug, Boy, Gök Tanrı, Şamanizm, Töre, Kut Anlayışı, İkili Teşkilat, Sahte Ricat, Abide, Kültür Merkezi* kavramları sırasıyla "…benzer. Çünkü…" şeklinde sorulmuş, devamında "Aklınıza gelen 3 kavramı yazınız." yönergesi verilmiştir. Böylece öğrencilerin metaforik algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Uygulama gerçekleştirilmeden önce öğrencilere metafor analizi ve yapılan çalışma hakkında bilgi verilmiş, soruların cevaplanması için sessiz ve uygun bir ortam hazırlanmıştır. Öğrencilerin birbirinden etkilenmemesi için gerekli tedbirler alınmıştır. Metafor kâğıtlarından çıkan verilerin çözümlenmesi ve analizi araştırmacılar tarafından yapılmış, önce verilen cevaplar kodlanmış daha sonra kategorize edilerek tablolar oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenirliğinin sağlanması için araştırmacılar arasında %70'lik bir görüş birliği gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.233). Bu araştırmada, araştırmacılar arasında % 95'lik bir görüş birliği sağlanmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için ise analizi yapılan metinlerden örneklem alınmamış ve tamamı incelenmiştir. İçerik analizinde katılımcıların tüm cevapları dikkate alınmıştır. Veri analizi yapılırken toplam katılımcı sayısının %10'undan daha az kız öğrenci olması nedeniyle cinsiyet üzerinden bir sınıflandırılmaya gidilmemiştir.

Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde 9.sınıf öğrencilerinin İslamiyet Öncesi Türk Tarihine ilişkin kavramlara, bu kavramlara dair algılarını ortaya koyan metaforlara ve bu metaforlardan oluşan kategorilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1.Urug Kavramına İlişkin Metaforik Bulgular ve Yorum

Eski Türklerde toplum yapısı kan bağıyla bağlı aile ile başlar ve devlete kadar büyür. Türklerin dünyanın dört bir tarafına dağılmasına rağmen varlıklarını korumaları, aile yapısına verdikleri önemden kaynaklanmıştır (MEB, 2017, s. 108). Bu toplum yapısında aileler birleşerek sülaleleri, sülaleler boyları, boylar milleti meydana getirirdi. Milletin kağan etrafında bir araya gelmesiyle de devlet (el/il) oluşurdu. Türkler, devlete *el* veya *il* adını vermiştir. Eski Türklerde toplum yapısı sırasıyla *aile: oguş, sülale: urug, boy: bod/ok, millet: budun/bodun, devlet: il/el* isimlerinden oluşmaktadır (Gökalp, 2005; Kafesoğlu, 1998). *Urug* kavramı toplum yapısını açıklamada sülaleyi karşılamaktadır. Öğrencilerin *Urug* kavramına ilişkin metaforik algıları ise şu şekildedir:

Tablo 1. Urug Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforik Bulgular

Metafor Kodu	Metaforlar	f	%
1	Sülale	27	45
2	Uruguay	12	20
3	Soy	6	10
4	Silah	4	6.6
5	Urgan	3	5
6	Uyruk	3	5
7	Kurgu	1	1.6
8	Canavar	1	1.6
9	Çamur	1	1.6
10	Hükümdar	1	1.6
11	Eşek	1	1.6
Toplam	**11**	**60**	**100**

Tablo.1'i incelediğimizde öğrencilerin %45 (f=27) 'i kavramı doğru anlamlandırırken kalan %55 (f=33)'lik kısımda oldukça farklı metaforlara ulaşılmıştır. % 20 (f=12) oranıyla *Uruguay* metaforu sıklık olarak ikinci metafordur. Metaforu oluşturma şekline bakıldığında kelime olarak öğrencinin zihninde çağrışım yaptığı, İslamiyet Öncesi Türk Tarihiyle bağlantı kurulamadığı ve kavramı doğru anlamlandırma çerçevesinde öğrencilerin eksik kaldığı belirlenmiştir.

%10 (f=6) oranla *Soy* metaforu ise, *Urug* kavramıyla yakın ilişki sağlanmasına rağmen doğru anlamlandırma yapılamadığını, bilgi noktasında öğrencinin eksik kaldığını ortaya çıkarmıştır. Tabloda yer alan *Silah, Canavar, Çamur* ve *Hükümdar* metaforları ise öğrencilerin *Urug* kavramını tamamen yanlış anlamlandırdığını, önemli bilgi eksikliği olduğunu işaret etmektedir.

Urgan, Uyruk ve *Kurgu* metaforlarının ise, *Uruguay* metaforunda olduğu gibi, çağrışım yoluyla oluşturulduğu belirlenmiştir. *Urgan* metaforu, Türk tarihinde urug ismiyle yer almaktadır ancak Urgan metaforunu oluşturan öğrencinin "Urug urgana benzer, çünkü kelimeler birbirine benziyor." Açıklamasını yapmıştır. Bu cevapla birlikte öğrencinin çağrışımla geçersiz metafor oluşturduğu belirlenmiştir. "Son olarak, *Eşek* metaforu yöresel bir söylem olduğu için oluşturulmuştur. Veriler bütün olarak incelendiğinde tarih dersi kapsamında yapılan bu çalışmada *Urug* kavramı %55 (f=33) oranında yanlış anlamlandırılmıştır.

2. Boy Kavramına İlişkin Metaforik Bulgular ve Yorum

Boy kavramı, toplum yapısının küçükten büyüğe üçüncü basamağını oluşturmaktadır. Sülalelerin (Urug) bir araya gelmesiyle oluşan topluluk *boylardır* (Gökalp, 2005; Kafesoğlu, 1998). Boy, *ok* veya *bod* kelimeleriyle de ifade edilir. Boylar bir araya gelerek *budun* yani *milleti* oluşturur. Her boyun kendi içinde bir beyi vardır. Boy beyleri, ekonomik ve siyasi güçleri olan, doğrulukları ile tanınmış kimseler arasından seçilir. Gerekli durumlarda *Toy*da (Kurultay) yer alırlar. Boy beyleri doğrudan hükümdara bağlıdır (MEB, 2017, s. 108).

Türkler Orta Asya bozkırlarında konar-göçer yaşamış ve uzak topraklara dağılmalarına rağmen milli benliklerini korumuş, devlet kurabilmişlerdir. Bu durumun ortaya çıkmasında etkili güçlerden birisi toplum yapılanmasıdır. Toplum yapılanması içindeki sınıflandırma ve bağlılık devletleri güçlü kılan özelliklerdendir. *Boy* kavramı bu yapının önemli bir parçasıdır. Boy kavramına ilişkin öğrencilerin metaforik algıları ise şu şekildedir:

Tablo 2. Boy Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforik Bulgular

Metafor Kodu	Metaforlar	F	%
1	Uzunluk	17	28.3
2	Aile	12	20
3	Sülale	6	10
4	Beylik	6	10
5	Soy	5	8.3
6	Lider	4	6.6
7	Aşiret	3	5
8	Yönetici	2	3.3
9	Köy	1	1.6
10	Kayı	1	1.6
11	Heybet	1	1.6
12	Yerleşke	1	1.6
13	Ok	1	1.6
Toplam	**13**	**60**	**100**

Boy kavramına ilişkin Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların %28.3 (f=17)'ünün tarih dersinden bağımsız olarak boy kelimesinin diğer anlamı olan uzunluk ifadesini algıladıkları ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde *Heybet* metaforu da uzunluk birimiyle alakalı olarak çağrışım yoluyla ifade edilmiştir. Sonrasında yer alan *aile, sülale, beylik, topluluk, aşiret, soy* ve *kayı* kavramları ise öğrencilerin yakın anlam ilişkisiyle boy kavramını anlamlandırdığı metaforlardır. *Aile*, *sülale, beylik, aşiret*, *soy* ve *kayı* metaforlarının toplamı %55 (f=33)'tir. Bu önemli seviyedeki oran doğru anlama en yakın metaforların aslında öğrencinin akademik bilgisinde boy kavramının yer aldığının ancak etkili ve doğru biçimde öğrenmenin gerçekleşmediğinin kanıtıdır. Ayrıca *kayı* metaforunun doğruya en yakın anlamlandırma olduğu da dikkat çekmektedir.

Lider ve *yönetici* metaforları aynı kategoriye alınabilmesine rağmen öğrenciler bu iki metaforu farklı ele almış ve ayrı bir ilişki kurmuştur. Lider metaforunu ortaya koyan öğrencilerden birinin "aklınıza gelen ilk üç kavramı yazınız" yönergesiyle açıkladığı veriler ışığında, bildiği liderlerin uzun boylu olmasıyla ilişkili olarak *lider* metaforunu oluşturduğu gözlemlenmiştir.

Köy ve *yerleşke* metaforları ise boy kavramıyla alakalı öğrencide yanlış öğrenme gerçekleştiğini göstermektedir. Dikkat çeken bir diğer cevapsa *ok* metaforudur. Bayrak figüründen yola çıkan öğrenci Kayı boyuyla ilişki kurarak boy kavramını ok ile metaforlaştırmıştır.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin verdiği cevapların sıklığına göre en çok ortaya çıkarılan metaforun bilgi açısından yanlış olduğunu ancak %55'lik orana sahip ayrı ayrı metaforların toplamıyla katılımcıların yarıdan fazlasının doğru bilgiyle yakın ilişkili metaforlar oluşturduğu görülmektedir.

3. Gök Tanrı Kavramına İlişkin Metaforik Bulgular ve Yorum

İslamiyet öncesinde Türkler yüce ve soyut bir varlık olan tanrının gökte olduğuna inanıyordu. Gökteki her varlığın kutsallığı bulunuyordu. Gök Tanrı inancında öldükten sonra dirilmeye inanılırdı (Artun, 2012, s.11-14). Cennet (Uçmağ) ve Cehennem (Tamu) kavramları bu inanışta yer alırdı. Gök tanrı inancına göre hükümdarlık yetkisi tanrı tarafından verilirdi ve bu anlayışa Kut denirdi. Bir milleti var eden iki önemli unsur olan devlet ve din, Gök tanrı kavramının önemini ortaya koymaktadır. *Gök Tanrı* kavramının devlet yönetimindeki etkisi hem Türklerin tüm hayatını değiştiren İslamiyet'in daha kolay kabul edilişi hem de sosyal hayatı şekillendiren dini yönüyle son derece önemlidir. MEB 2017 değişikliği ile yeniden düzenlenen 9. sınıf tarih ders kitabında Gök Tanrı inancı doğrudan açıklanmamakta yalnızca kut kavramı açıklanırken bu kavrama değinilmektedir (MEB, 2017, s.110). Öğrencilerin bu önemli kavrama ilişkin metaforik algıları ise şu şekildedir:

Tablo 3. Gök Tanrı Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforik Bulgular

Metafor Kodu	Metaforlar	F	%
1	Tanrı	22	36.6
2	Allah	5	8.3
3	İnanç	5	8.3
4	Yönetici	5	8.3
5	Şeytan	4	6.6
6	Gökyüzü	4	6.6
7	Zeus	2	3.3
8	Poseidon	1	1.6
9	Ares	1	1.6
10	Eros	1	1.6
11	Güneş	1	1.6
12	Bulut	1	1.6
13	Balon	1	1.6
14	Bayrak	1	1.6
15	Günah	1	1.6
16	Melek	1	1.6
17	Kral	1	1.6
18	Uçurtma	1	1.6
19	Kuş	1	1.6
20	Uzay	1	1.6
Toplam	**20**	**60**	**100**

Tablo.3'te yer alan metaforlar ve yüzde değerleri incelendiği zaman *tanrı* kavramının verilen 20 kavram içinde en çok ifade edilen metafor olduğu görülmektedir. Öğrencilerden %36.6'sı tarih dersi kapsamında "Gök Tanrı…benzer. Çünkü…" sorusuna doğrudan tanrı diyerek en açık anlamlandırmayı yapmıştır.

%63.4 (f=38) oranla kalan cevaplar doğru anlamlandırmaya nispeten yakın sayılabilecek niteliktedir. *Allah* kavramı tanrı ilişkisi kurularak cevap olarak verilirken, *inanç* metaforuyla daha genel anlamda Gök Tanrı inancı kast edilmiştir. *Yönetici* ve *Kral* metaforlarıyla ise en üstün kişi betimlemesi ortak noktada sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak tanrının kişileştirilmesi Türk inanç sisteminde yer almamaktadır. Bu sebeple yönetici kavramı Gök Tanrı kavramıyla ilişik olsa da yanlış anlamlandırma kategorisine girmektedir.

Dikkat çeken diğer metaforlar ise dini unsur olan *Şeytan* (%6.6), *Melek* (%1.6) ve *Günah* (%1.6) kavramlarıdır. Toplamda 6 öğrencinin oluşturduğu bu metaforlara ilişkin "aklınıza gelen üç kavramı yazınız" yönergesiyle ortaya çıkan verilerde doğrudan Gök Tanrı kavramı değil, bu kavramın dini yönü üzerinden ilişkili kavramlar kullanılmıştır. Gök Tanrı bazı öğrenciler tarafından şeytana/günaha benzetilmiştir. İslamiyet inancıyla örtüştürülemeyerek aksi yönde ve olumsuz olarak algılandığı görülmektedir. Bu veri katılımcıların Gök Tanrı ile ilgili sahip oldukları bilginin oldukça eksik hatta yanlış olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğrencilerin ortaya koyduğu metaforlardan *Zeus, Ares, Eros* ve *Poseidon* kavramları Yunan mitolojisinde yer alan tanrılardır. Tanrı kavramından yola çıkarak benzerlik bağlantısı kurulduğu görülmektedir. *Gökyüzü* (% 6.6), *Güneş* (%1.6), *Bulut* (%1.6), *Balon* (%1.6) , *Bayrak* (%1.6), *Uçurtma* (%1.6), *Uzay* (%1.6) ve *Kuş*(%1.6) metaforları ise gök kelimesinden ilişki kurularak gökyüzünde yer alan varlıkları ya da doğrudan gökyüzünü kast eden metaforlardır. Öğrenciler bu varlıkların da gökte bulunduğunu bu sebeple Gök Tanrı'ya benzettiklerini ifade etmişlerdir.

Veriler ışığında katılımcıların gök ve tanrı kelimeleri üzerinden bağ kurarak metafor oluşturduğu, tarihi kavram olan Gök Tanrı ifadesine dair % 36.6 (f=22) oranla doğru bilgiye en yakın metafor olduğu gözlemlenmiştir.

4. Şamanizm Kavramına İlişkin Metaforik Bulgular ve Yorum

Şamanizm yaygın görüşün aksine bir din değildir. Şamanizm gizli güçlere inanma kültürüdür. Şaman diğer adıyla *kam* veya *baksı* yılın belli zamanlarında törenler düzenler. Ancak devlet yönetiminde şamanların bir etkisi yoktur. Halk arasında özel bir sınıf da oluşturmazlar (Gömeç, 1998, s.38-52). Ancak şaman ve şamanizm kavramlarına MEB'in 2017 baskılı tarih ders kitaplarında yer verilmemiştir. Öğrencilerin *şamanizm* kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar ise şu şekildedir:

Tablo 4. Şamanizm Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforik Bulgular

Metafor Kodu	Metaforlar	f	%
1	Din	20	33.3
2	Büyücü	4	6.6
3	İmam	4	6.6
4	Satanizm	4	6.6
5	Din adamı	3	5
6	Bilgisayar Oyunu	2	3.3
7	Müslümanlık	2	3.3
8	Şeytan	2	3.3
9	Şaklaban	1	1.6
10	Budizm	1	1.6
11	Dayak	1	1.6
12	Ayakkabı	1	1.6
13	Taş devri	1	1.6
14	Dinsizlik	1	1.6
15	İbadet	1	1.6
16	Yönetim Şekli	1	1.6
17	Ahlak	1	1.6
18	Oyuncu	1	1.6
19	Şaman	1	1.6
20	Savaşçı	1	1.6
21	Bayram	1	1.6
22	Şamar	1	1.6
23	Putperestlik	1	1.6
24	Şamama	1	1.6
25	İyilik	1	1.6
26	Şanzıman	1	1.6
27	Hristiyanlık	1	1.6
Toplam	**27**	**60**	**100**

Şamanizm kavramına ilişkin yukarıda yer alan bulgular ışığında öğrencilerin Şamanizm kavramını anlamlandırma sürecinde zorlandığı ve %66.7 (f=40)'lik oranla yanlış ve eksik öğrenme gerçekleştiği tespit edilmiştir. *Din* metaforu % 33.3 (f=20)'lük oranda Şamanizm kavramıyla doğrudan ilişkilendirilmiştir. *Müslümanlık* (%3.3), *Budizm* (%1.6), *Hristiyanlık* (%1.6), *Putperestlik* (%1.6), *Dinsizlik* (%1.6) ve *Satanizm* (%6.6) ise dolaylı yoldan öğrencilerin Şamanizm'i din olarak algıladığını ortaya çıkarmıştır.

Şamama, *Şanzıman, Şamar, Şaklaban* metaforları ise Şamanizm'in tarih dersi kapsamında karşıladığı anlamdan tamamen uzak olarak, yalnızca kelime yakınlığı ve çağrışımla geçersiz metafor oluşturmuştur.

Büyücü, İmam, Din Adamı metaforları şamandan yola çıkılarak ulaşılmış metaforlardır ve geçersizdir. *Şaman* metaforu ise "Şamanizm şamana benzer çünkü bilgisayar oyununda büyücü görevinde bir karakterdir" ifadesiyle açıklanmıştır. Dolayısıyla Şamanizm'den uzak yalnızca güncel kültürün bir ögesi olarak benimsendiği görülmektedir. *Bilgisayar oyunu* ve *oyuncu* metaforları da aynı yolla oluşturulmuştur ve geçersizdir.

Ayakkabı, Dayak, Taş Devri, İyilik, Bayram, Ahlak, Yönetim Şekli, İbadet metaforları ise Şamanizm ile büsbütün alakasız olup tamamen geçersiz oluşturulmuş metaforlardır. Katılımcıların Şamanizm kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforların neredeyse tamamının geçersiz olduğu açıktır. Şamanizm din olmamasına rağmen din metaforu oluşturan 20 kişi ve farklı metaforlar oluşturan 40 kişi için *Şamanizm* kavramına yönelik tarih dersi kapsamında eksik bilgi oluştuğu açıktır. Bu da ders programı ve kitabında bu kavrama yönelik daha kapsamlı ve açıklayıcı bir çerçeveye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir denilebilir.

5. Töre Kavramına İlişkin Metaforik Bulgular ve Yorum

İlk Türk devletlerinde hukukun temelini, kaynağını geleneklerden alan sözlü hukuk kuralları oluştururdu. Bu kurallara *töre* denilmekteydi (TDK, 1973). Töre sosyal düzeni sağlayan örf, âdet, gelenek ve ahlaki değerlerden beslenerek ortaya çıkmıştır. Orta Asya'daki konar-göçer yaşam tarzının etkisiyle oluşan töre, sadece bu coğrafyayla sınırlı kalmamış, çağlar boyu farklı bölgelerde kurulan Türk devletlerinde de etkili olmuştur. Hareketli göçebe Türk toplumunu yönetmek, her zaman disiplin altında tutmak, etkin hukuk kurallarının oluşmasına ve bunların gereği gibi uygulanmasına bağlıydı (MEB, 2017, s.118). Töre kavramına ilişkin oluşturulan metaforlar ise şu şekildedir:

Tablo 5. Töre Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforik Bulgular

Metafor Kodu	Metaforlar	f	%
1	Gelenek	25	41.6
2	Yasa	18	30
3	Cinayet	3	5
4	Kan Davası	3	5
5	İnanç	2	3.3
6	Evlilik	1	1.6
7	Katliam	1	1.6
8	Eşkıya	1	1.6
9	Aşiret	1	1.6
10	Sülale	1	1.6
11	Kültür	1	1.6
12	Para	1	1.6
13	Tören	1	1.6
14	Yöre	1	1.6
Toplam	**13**	**60**	**100**

Tablo.5 incelendiğinde *Töre* kavramının % 41.6 *gelenek* ve %30 *yasa* metaforlarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Yasa metaforu töreyi açıklayan en doğru metafor olmakla birlikte 60 öğrenciden yalnızca 18'inin bunu ortaya koyduğu gözlemlenmiştir.

Cinayet (%5), *kan davası* (%5), *evlilik* (%1.6), *katliam* (%1.6), *eşkıya* (%1.6), *aşiret* (%1.6) ve *sülale* (%1.6) metaforları öğrenciler tarafından töre adı altında gerçekleşen toplumsal olaylarla özdeşleştirilmiştir.

İnanç, kültür, para ve *tören* metaforları geçersiz metafor kategorisine girerken *yöre* metaforu yalnızca kelime yakınlığı ve çağrışımla oluşturulmuş geçersiz bir metafordur. Öğrencilerin f=42 *Töre* kavramını doğru anlamlandıramadığı yalnızca f=18 inin yasa metaforu oluşturarak bilgilerini kanıtladıkları görülmektedir.

6. Kut Kavramına İlişkin Metaforik Bulgular ve Yorum

Gök Tanrı tarafından hükümdara devleti yönetmesi için yetki yani *kut* verilir. Türklerin bu inanışına *kut anlayışı* denir (Ögel, 1982). Tanrı tarafından verilen kut sayesinde halk hükümdara itaat eder. Bilge Kağan Orhun Yazıtlarında "Tanrı irade ettiği için, Kut'um olduğu için kağan oldum" demiştir (MEB, 2017, s.110). Kut anlayışı bir din değildir. Öğrencilerin *kut anlayışı* kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar şu şekildedir:

Tablo 6. Kut Anlayışı Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforik Bulgular

Metafor Kodu	Metaforlar	F	%
1	İnanç	14	23.3
2	Kutsal Güç	7	11.6
3	Kutsal Kişi	5	8.3
4	Yönetim Şekli	5	8.3
5	Padişah	4	6.6
6	Yönetici	4	6.6
7	Kurt	3	5
8	Kıtlık	2	3.3
9	Türkiye	2	3.3
10	Tanrı	2	3.3
11	İdeoloji	1	1.6
12	Veraset Sistemi	1	1.6
13	Dut	1	1.6
14	Terslik	1	1.6
15	Kutu Oyunları	1	1.6
16	Töre	1	1.6
17	Kutay	1	1.6
18	Adalet	1	1.6
19	Anlaşma	1	1.6
20	Komşu	1	1.6
21	Putperestlik	1	1.6
22	Aile	1	1.6
Toplam	**22**	**60**	**100**

Kut anlayışı için toplamda 22 farklı metafor oluşturulmuştur. Bunlardan % 23.3'lük oranla en büyük yüzdeye sahip olanı *inanç* metaforudur. İnanç metaforunu oluşturan 14 öğrencinin 7'si "Kut Anlayışı inanca benzer çünkü tarih kitabında bu açıklama yapılmıştır" demiştir. Kut Tanrı tarafından hükümdara verilen yönetme yetkisidir. İslamiyet öncesi Türkler bu anlayışa inanmıştır (MEB, 2017, s.110). Bu sebeple doğru olmasa da yakın ve genel bir anlamlandırma yapılmıştır. %11.6'lık oranla *kutsal güç* ifadesi ise oluşturulan metaforlar arasında doğruya yakın ama asıl cevap değildir.

Kutsal kişi ve *yönetim şekli* metaforları ise yalnızca eksik bilgilerle oluşturulmuş geçersiz metaforlardır. *Padişah* metaforu *yönetici* metaforuyla aynı kategoride yer almasına rağmen İslamiyet öncesi Türk devletlerinde bu unvan kullanılmadığı için geçersiz bir metafordur.

Yönetici, tanrı, ideoloji, veraset sistemi ise kut anlayışının unsurları arasında yer alan ancak geçersiz sayılan metaforlardır. *Kurt, kıtlık, dut, kutay, kutu oyunları* metaforları yalnızca kelime benzerliği ve çağrışımla oluşturulmuştur. *Töre, Türkiye, adalet, anlaşma, komşu, putperestlik* ise tamamen geçersiz sayılan metaforlardır.

7. İkili Teşkilat Kavramına İlişkin Metaforik Bulgular ve Yorum

İkili teşkilat devletin iki merkezden yönetilmesidir. Aslında ülke de tek bir hükümdar vardır. Ancak sınırların genişlemesi ve idarenin zorlaşmasıyla ülke doğu-batı olarak iki merkezden yönetilir. Hükümdara yardım etmek amacıyla *yabgu* unvanı alan kişi ülkenin Batı kısmını yönetir ancak asıl merkez Doğu'dur. Batı merkez daima Doğu'ya yani hükümdara bağlıdır (MEB, 2017, s.115; Yakut, 2002). Türk devlet yapısının önemli unsuru olan ikili teşkilat kavramına ilişkin öğrencilerin metaforik algıları ise şu şekildedir:

Tablo 7. İkili Teşkilat Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforik Bulgular

Metafor Kodu	Metaforlar	f	%
1	Yönetim Şekli	18	30
2	Topluluk	6	10
3	Grup	4	6.6
4	Teşkilat	3	5
5	Emniyet Teşkilatı	3	5
6	Ocak	2	3.3
7	Attilla	2	3.3
8	İstihbarat	2	3.3
9	Savaş	2	3.3
10	Yönetici	2	3.3
11	İstişare	2	3.3
12	Çete	2	3.3
13	Töre	1	1.6
14	Siyasi Parti	1	1.6
15	Ordu	1	1.6
16	Devlet	1	1.6
17	Cengizhan	1	1.6
18	Sözleşme	1	1.6
19	Silah	1	1.6
20	İki Yüzlülük	1	1.6
21	Plan	1	1.6
22	Kadın	1	1.6
23	Oyun	1	1.6
24	Cinsiyet	1	1.6
Toplam	**24**	**60**	**100**

Yönetim şekli % 30 oranla doğru ve geçerli metafor olmuştur. Ancak sınıf oranına göre düşük bir değerdir. *Siyasi parti* metaforu ise farklı bir bakış açısını yansıtsa da geçersiz bir metafordur. *Teşkilat* ve *ocak* metaforları ise günümüz siyasetinde yer alan kavramlarla bağlantılı oluşturulmuş tamamen geçersiz cevaplardır.

Devlet, töre, Attilla yönetici, Cengizhan, ordu, silah, savaş, emniyet teşkilatı, istihbarat metaforları açıklama olarak yetersiz olup öğrencinin çağrışımla ulaştığı metaforlardır.

İstişare, topluluk, çete, grup, ikiyüzlülük, oyun, plan, kadın, cinsiyet ve *sözleşme* "ikili" kelimesinden yola çıkılarak kandırmaca, düzenbazlık gibi anlamlara yorularak oluşturulmuş geçersiz metaforlardır. f=18 kişi doğru metafor olan "Yönetim şekli" ifadesiyle genel toplam olarak çok düşük oranda kalmıştır. Sonrasında oluşturulan metaforlar ise çağrışım temelli kelime benzerliği yahut kavramın kendisiyle doğrudan alakası olmayan metaforlardır.

8. Sahte Ricat Kavramına İlişkin Metaforik Bulgular ve Yorum

Türkler savaşlarda Turan taktiği diğer adlarıyla Hilal taktiği ve Kurt Kapanı Taktiğini uygulamıştır (MEB, 2017, s. 134-135). Bu taktik iki hamleden oluşur. İlk hamle *Sahte Ricat* yani sahte geri çekilmedir. İkincisi ise *Pusudur*. Düşmanla karşı karşıya gelen Türk askerleri düşmana saldırır fakat sanki yeniliyormuşçasına geri çekilir. Taktiğin ilk hamlesi böylece gerçekleşir. Geri çekilirken kenarlara doğru açılarak düşmanı ortada toplarlar ve pusuya düşürerek etrafını sararlar. Bu da ikinci hamledir. Böylece düşmanı önce gafil avlar sonra saldırıya geçerler (Göksu, 2009, s. 266-278; Palaz Erdemir, 2002, s. 938-943). Sahte ricat, taktiğin iki hamlesinden biridir. Sahte ricat kavramına yönelik öğrenci metaforları şu şekildedir:

Tablo 8. *Sahte Ricat* Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforik Bulgular

Metafor Kodu	Metaforlar	F	%
1	Savaş Taktiği	20	33.3
2	Sahtekârlık	14	23.3
3	Yalan	8	13.3
4	İcat	7	11.6
5	Oyuncu	2	3.3
6	Sahte Belge	1	1.6
7	Kurmaca	1	1.6
8	Hırsızlık	1	1.6
9	Rica	1	1.6
10	Ruhsat	1	1.6
11	Korsan	1	1.6
12	İhracat	1	1.6
13	İcraat	1	1.6
14	Kumar	1	1.6
Toplam	**14**	**60**	**100**

Savaş Taktiği metaforu öğrencilerin 1/3'ünün cevabını oluştururken açıklamalarıyla birlikte doğru metafordur. Öğrenmenin doğru gerçekleştiği ancak toplam sayı N=60 içinde düşük bir yüzdeye (%33.3, f=20) sahip olduğu gözlenmektedir.

Sahtekârlık, sahte belge, kurmaca, hırsızlık, yalan, oyuncu, kumar, ruhsat, korsan kurmaca ve *hırsızlık* metaforları yalnızca sahte kelimesi üzerinden oluşturulmuş geçersiz metaforlardır.

Toplamda %50 geçersiz metafor oranıyla öğrenmenin gerçekleşmediği açıktır. *İcat, rica, ihracat* ve *icraat* metaforları ise yalnızca "ricat" kelimesinden yola çıkılarak, çağrışımla oluşturulmuş geçersiz metaforlardır.

9. Abide Kavramına İlişkin Metaforik Bulgular ve Yorum

Abide kelime olarak anıt, kitabe ya da yazıt demektir. Türklerde ilk yazılı kaynak Orhun abideleridir. Moğolistan sınırları içinde yer alan üç dikili taştan oluşur ve her taşın dört yüzü vardır. Her bir taşın üç yüzünde Orhun alfabesiyle Türkçe, bir yüzünde ise Çince yazar. İkinci Göktürk (Kutluk) devleti zamanında dikilen bu abidelerden ilki hükümdar Bilge Kağan için Yolluğ Tigin tarafından yazılmıştır. İkinci abide hükümdarın kardeşi Kültigin için yine Yolluğ Tigin tarafından yazılmıştır. Üçüncü abide ise dönemin önemli devlet adamı Vezir Tonyukuk için dikilmiştir. Abidelere Göktürk Anıtları ya da Abideleri ve Orhun Anıtları ya da Abideleri denilmektedir (Ergin, 2003, s.5-9). Abide kavramına ilişkin öğrencilerin metaforik algıları ise şu şekildedir:

Tablo 9. "Abide" Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforik Bulgular

Metafor Kodu	Metaforlar	f	%
1	Anıt	24	40
2	Güzellik	9	15
3	Cami	4	6.6
4	İmaj	4	6.6
5	Ahlak	3	5
6	Heykel	2	3.3
7	Elbise	2	3.3
8	İsim	2	3.3
9	Taktik	1	1.6
10	Şehitlik	1	1.6
11	Söz Ustası	1	1.6
12	Tartışma	1	1.6
13	Mesafe	1	1.6
14	Unvan	1	1.6
15	Arabistan	1	1.6
16	Akide	1	1.6
17	Sahtekârlık	1	1.6
18	Abiye	1	1.6
Toplam	**18**	**60**	**100**

Abide kavramına ilişkin 60 öğrenci arasında 18 metafor oluşturulmuş, bunlardan *anıt* %40 (f=24) oranla en çok verilen cevap ve geçerli metafor olmuştur. Açıklamalar incelendiğinde anıt cevabını vermiş 24 öğrencinin de tarih dersi kapsamında Orhun abideleriyle bağlantı kurarak metafor oluşturduğu gözlemlenmiştir.

Cami, heykel, şehitlik metaforları ise anıta yakın bir metafor olarak oluşturulmuş "Belli bir amaçla yapılmış eserdir" cevapları verilmiştir.

Ahlak ve *güzellik* metaforları ise "güzellik abidesi, ahlak abidesi" tabirlerinden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

İsim, unvan, elbise, imaj, taktik, söz ustası, tartışma, mesafe, sahtekârlık metaforları geçersiz cevap olup tarih dersi kapsamında yanlış cevaplardır.

Arabistan, akide, abiye metaforları yalnızca kelime benzerliği ve çağrışım yoluyla oluşturulmuştur.

Genel olarak bakıldığında f=24 (%40) katılımcı abide kavramını anıt ile metaforlaştırmış, "Abide deyince aklınıza gelen 3 kavramı yazınız." Yönergesine verilen cevaplarda da Orhun Abideleri ile doğrudan bağlantı kurarak metafor ürettikleri görülmüştür. *Şehitlik, cami, heykel* metaforları ise farklı ama doğru anlamlandırmaya nispeten yakın metaforlardır. Ancak geri kalan f=31 kişinin ürettiği metaforlar ise tamamen geçersiz anlamlandırma kategorisindedir.

10. Kültür Merkezi Kavramına İlişkin Metaforik Bulgular ve Yorum

Kesin sınırları olmayan ancak Orta Asya, Kafkasya, Karadeniz'in kuzeyi, Macaristan ovaları ve Çin sınırlarına kadar uzayan topraklarda, belirli dönemlerde yaşamış toplulukların bıraktığı somut izlerin bulunduğu bölgelere *kültür merkezi* denir. Orta Asya'da yapılan kazılar sonucunda ortaya beş kültür merkezi çıkarılmıştır (Tarhan, 1972).

İlki Anav Kültürü'dür. En eski kültür merkezidir. Milattan önce 4000 ve Milattan önce 1000 yılları arasında yaşamış insanların bıraktığı kalıntılar arasında, seramik örneklerinin yanı sıra at da bu kültürde ortaya çıkmıştır.

İkincisi Afanesyevo Kültürü'dür. Türklere ait olduğu kesinleşen en eski kültürdür ki milattan önce 2500 ve 1700 yılları arasında yaşamış insanlar oluşturmuştur. Ok uçları, kemikten bıçaklar, bakır eşyalar bu dönemde ortaya çıkarılmıştır.

Üçüncüsü Andronova Kültürü'dür. Milattan önce 1700 ve 1200 yılları arasında oluşan bu kültür merkezi çok büyük bir alana yayılarak en geniş kültür merkezi olmuştur.

Dördüncüsü Karasuk Kültür Merkezidir. Kültür merkezi Milattan önce 1200 ve 700 yılları arasında oluşmuştur. Demir ilk kez bu zaman aralığında ve bu kültür merkezinde eritilerek kullanılmıştır.

Beşinci kültür merkezi Tagar'dır. Tagar Kültürü en gelişmiş ve ilerlemiş merkezdir. Milattan önce 700 ve 300 yılları arasında oluşturulan bu kültür merkezinde tunçtan ok uçları, küçük hayvan heykelleri, çadır şeklinde ağaç ev kalıntıları bulunmuştur (MEB, 2017, s.106).

Kültür merkezi metaforuna dair öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar ise şu şekildedir:

Tablo 10. "Kültür Merkezi" Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforik Bulguları

Metafor Kodu	Metaforlar	f	%
1	Ankara Kültür Merkezi	10	16.6
2	Soy	9	15
3	Okul	6	10
4	Müze	5	8.3
5	Bilgi Evi	5	8.3
6	Seminer Salonu	3	5
7	AVM	2	3.3
8	Oyun	2	3.3
9	Kermes	1	1.6
10	Galeri	1	1.6
11	Gezi Alanı	1	1.6
12	Kükürt	1	1.6
13	İsim	1	1.6
14	Başkent	1	1.6
15	Yemek	1	1.6
16	Ahlak	1	1.6
17	Şirket	1	1.6
18	Tiyatro	1	1.6
19	Toplantı	1	1.6
20	Nazım Hikmet Kültür Merkezi	1	1.6
21	Topluluk	1	1.6
22	Bina	1	1.6
23	Sanat	1	1.6
24	Bayram	1	1.6
25	Evlilik	1	1.6
26	Kitap	1	1.6
Toplam	**26**	**60**	**100**

Tablo 10 incelendiğinde *Kültür Merkezi* kavramı için oluşturulan metaforlarda tarih dersi kapsamında doğru bağlantı kurulamadığı gözlemlenmektedir. *Ankara Kültür Merkezi* (%16.6) "Kültürel faaliyetler burada yapılır" açıklamasıyla yalnızca kelimeler üzerinden bağlantı kurulmuş bir cevaptır. *Bilgi evi, seminer salonu, müze kermes, galeri, gezi alanı, AVM, tiyatro, okul* ve *Nazım Hikmet Kültür Merkezi*

metaforları oluşturulurken İslamiyet öncesi zamanlarda Türklere ait olan *Anav, Karasuk, Tagar, Andronova* ve *Afenesyevo* kültür merkezlerine dair bir bağlantı kurulamadığı görülmüştür.

Soy, oyun, kükürt, isim, başkent, ahlak, şirket, bina, toplantı ve *topluluk* ise metaforları geçersiz sayılmıştır. *Kitap, sanat, bayram, evlilik* ve *yemek* metaforlarıyla ise kültürün parçaları olduğu için bağlantı kurulmuştur. Ancak tarih dersi kapsamında bu metaforlar geçersizdir.

Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin "İslamiyet Öncesi Türk Tarihi"ne ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla "İlk ve Orta Çağlarda Avrasya" ünitesinde yer alan on ayrı kavram uzman görüşleri çerçevesinde belirlenmiştir. *Urug, Boy, Gök Tanrı, Şamanizm, Töre, Kut Anlayışı, İkili Teşkilat, Sahte Ricat, Abide, Kültür Merkezi* kavramları sırasıyla "…benzer. Çünkü…" şeklinde sorulmuş, devamında "Aklınıza gelen 3 kavramı yazınız." yönergesi verilmiştir. Katılımcılar 5'i kız, 55'i erkek öğrenci olmak üzere toplam 60 kişidir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, 9. Sınıf lise öğrencileri tarafından İslamiyet Öncesi Türk Tarihine ilişkin 10 kavrama dair toplam 189 metafor üretilmiştir.

Birinci sırada verilen *Urug* kavramına ilişkin 11 ayrı metafor üretilmiş, katılımcıların %45'i geçerli olan *Sülale* metaforunu oluşturmuştur. Katılımcıların hemen hemen yarısının *Urug* kavramına dair tarihsel bilgiyi doğru kazandığı gözlenmektedir. Ancak %55'i *Urug* kelimesine benzer, çağrışım yoluyla oluşturulduğu tespit edilen geçersiz metaforlar oluşturmuştur.

Boy kavramına ilişkin oluşturulan 13 metafordan yalnızca *Kayı* ifadesi geçerli sayılmış, geri kalan 12 metafor geçersiz kategorisine alınmıştır. Tarih dersi kapsamında geçersiz sayılan *Uzunluk* metaforu %28.3'lük oranla en çok ifade edilen metafor olurken, geçerli sayılan *Kayı* metaforu yalnızca %1,6 (f=1) oranındadır. Oluşturulan diğer metaforlar *Uzunluk* metaforuna yakın, çağrışımla oluşturulduğu tespit edilen metaforlardır ve öğrencilerde Boy kavramına ilişkin tarihsel bilginin eksik olduğunu ortaya koymaktadır.

Bir diğer kavram olan *Gök Tanrı* için, öğrenciler tarafından 20 metafor oluşturulmuştur. Tablo 3'te yer alan veriler ışığında öğrencilerin % 36.6'sı *Tanrı*, % 8.3'ü *Allah*, %3,3'ü *Zeus*, %1.6'sı *Poseidon*, %1.6'sı *Ares* ve %1.6'sı da *Eros* demiştir. *Allah, Poseidon, Ares, Zeus* ve *Eros* metaforları Tanrı metaforuyla aynı kategoriye alınarak geçerli metafor kabul edilmiştir. Oluşturulan bu metaforlar için "Çünkü…" yönergesinde birkaç öğrenci tarafından "*ilgili kavramların birer tanrı olduğu, insanların her iki kavrama da inandığı"* şeklinde ifade edilmiştir. Diğer metaforlar incelendiğinde dini içerikli ifadelerin olduğu, ancak geçerli bir metafor oluşturulamadığı ayrıca *Gök Tanrı* kavramına dair tam öğrenmenin gerçekleşmediği gözlenmektedir.

Şamanizm kavramına dair 27 farklı metafor üretilmiştir. Ancak oluşturulan bu metaforlar içinde geçerli sayılan hiçbir metafor bulunmamaktadır. %33.3'lük oranla en çok verilen cevap *Din*

metaforudur. Geri kalan %66.6'lık orana sahip 26 ayrı metafor da *Din* metaforu gibi geçersizdir. Temel materyal olan tarih kitabında (MEB, 2017) böyle bir ifade yer almamasına rağmen öğrencilerin Şamanizm'i din olarak ele aldığı açıktır. Tarihsel bilginin doğru ve tam kazandırılması noktasında Şamanizm kavramı için öğrenci algısının yanlış ve eksik oluşturulduğu tespit edilmiştir.

Diğer kavram olan *Töre'*ye ilişkin 14 metafor oluşturulmuş, 18 kişinin (%30) ifade ettiği *Yasa* metaforu geçerli sayılan tek metafor olmuştur. Geri kalan 13 metafor içinde en çok yüzdeye sahip olan %41.6'lık oranla *Gelenek* metaforudur. Töre, toplum hayatını düzenleyen yazılı olmayan kurallar/yasalardır (TDK, 1973). Gelenek ve görenekler ise törenin parçası olan ritüellerdir. Bu sebeple gelenek metaforu da diğer metaforlar gibi geçersizdir.

Kut anlayışı kavramına yönelik 14 metafor oluşturulmuş %23.3 oranla *İnanç* metaforu ve %11.6 oranla *Kutsal Güç* metaforu geçerli sayılmıştır. Her iki metaforu oluşturan öğrencilerin "Çünkü…" ifadeleri incelendiğinde "*Tanrı tarafından verilen kutsal güçtür* ya da *Tanrının yönetme yetkisi verdiği düşünülen inançtır"* gibi açıklamalar yapılmış, bu sebeple, oluşturulan iki metafor da araştırmacılar tarafından geçerli kabul edilmiştir. Kalan 12 metaforun 'kut' ve 'anlayış' kelimelerinden yola çıkılarak oluşturulduğu gözlenmiştir. Araştırma dâhilinde öğrencilerin %65'inin *Kut anlayışı* kavramına yönelik eksik bilgiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada öğrenciler *İkili Teşkilat* kavramı için 24 farklı metafor oluşturmuş, *Yönetim Şekli* metaforu (%30) geçerli iken, oluşturulan 23 metaforun (%70) tarihsel bilgi çerçevesinde çağrışımla oluşturulduğu gözlenmiş, bu sebeple geçersiz sayılmıştır.

Türklerin yüzyıllar boyunca kullandığı Hilal (Kurt Kapanı) taktiğinin bir aşaması olan *Sahte Ricat* kavramına yönelik 14 metafor oluşturulmuştur. Bunlardan %33.3 oranla (f=20) *Savaş Taktiği* metaforu en çok verilen ve geçerli olan tek cevaptır. Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin 'sahte' ve 'ricat' kelimelerini ayrı değerlendirip çağrışımla metaforlar oluşturduğu açıktır. "Aklınıza gelen 3 kavramı yazınız" yönergesine verilen cevaplar da bu veriyi desteklemektedir. Araştırma çerçevesinde öğrencilerin %66.7 oranında *Sahte Ricat* kavramına yönelik eksik bilgiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Bir diğer kavram olan *Abide* kavramı "İslamiyet Öncesi Türk Tarihi"nin işlendiği 9.sınıfta "İlk ve Orta Çağlarda Avrasya" ünitesi içerisinde Orhun/Göktürk abideleri (MEB, 2017, s.118) konusunda yer almaktadır. Araştırmada öğrencilerin *Abide* kavramıyla Göktürk abideleri arasında bağlantı kurması beklenmektedir. Bu doğrultuda oluşturulan 18 metafordan *Anıt* cevabı %40 oranıyla geçerli kabul edilen tek metafordur. Diğer metaforlar tarih dersi kapsamında geçersizdir.

Anav, Afanesyevo, Andronova, Tagar ve Karasuk Kültür merkezleri Türklere ait ilk kültür merkezleridir (MEB, 2017, s.105). Öğrencilere verilen *Kültür Merkezi* kavramı için 26 farklı metafor oluşturulmuştur. Bu metaforlar arasında geçerli sayılabilecek, Anav, Afanesyevo, Andronova, Tagar ve Karasuk Kültür merkezleriyle bağ kurulmuş hiçbir metaforun oluşturulmadığı gözlenmiştir.

İslamiyet Öncesi Türk Tarihine ilişkin öğrencilerin algı durumunu ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, öğrencilerin bu dönemle ilişkili temel kavramlarda tarihsel bilgiyi doğru ve tam kazanamadıkları görülmüştür. Dersin işlenişinde en temel ve rehber sayılabilecek materyal olan tarih ders kitaplarında bahsi geçen kavramların tam olarak açıklanmadığı, kavram kargaşasına neden olacak ifadeler kullanıldığı belirlenmiştir (Kabapınar, 1998, s.230-233). Oysa öğrenimin etkili gerçekleşmesi için son derece önemli olan kavram öğretiminde, kavramların doğru ve tam öğrenilememesi öğrencinin ilerleyen süreçte konuyu doğru yapılandıramamasına hatta bilgiyi yapılandırmada güçlük çekmesine neden olmaktadır.

Milli kimlik oluşumu ve aidiyet duygusunun gelişimini amaç edinen tarih derslerinde öğretimin etkili gerçekleşmesi için kavram öğretimi doğru ve eksiksiz gerçekleştirilmelidir (Akınoğlu ve Arslan, 2007; Candan ve Koçer, 2013; Kabapınar, 1998). Milli kimlik oluşumuyla doğrudan bağlantılı olan İslamiyet Öncesi Türk Tarihine ilişkin kavramlara dair bilginin eksik şekillenmesi ile Türk milli kimliği doğru oluşturulamaz. Türk kültürünün Gök Tanrı, Sahte Ricat, Kut, Urug, Budun gibi temel ögelerini bilmeyen, eksik ya da yanlış bilen nesillerin Türk kimliğini oluşturma, bu kimliği koruma ve sürdürme noktasında yetersiz kalacağı açıktır ve tarih öğretiminin temel amaçlarıyla çelişen sonuçlar elde edilecektir.

Akınoğlu ve Arslan'ın (2007) ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumunu ortaya koydukları araştırmanın sonucuna göre tarih öğretiminde kavram öğrenimi ezbere dayanmaktadır. Yoğun içerik, kısıtlı ders saati, soyut bilginin somutlaştırılamaması gibi sorunlarla öğrencilerin zorunlu olarak ezbere yöneldiği, bu nedenle bilginin eksik bir biçimde yerleştiği ve kalıcılığın sağlanamadığı belirlenmiştir.

Candan ve Koçer'in (2013) yaptığı çalışma ise bu araştırmanın sonuçlarını doğrular niteliktedir. Candan ve Koçer'in araştırmasının sonucuna göre **öğrencilerin doğru ve eksiksiz kavram oluşturma başarılarının ve kavram eşleştirme sonuçlarının oldukça düşük olduğu, özellikle meslek liselerindeki başarı oranının genel liselere göre oldukça düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.**

Meslek lisesinde gerçekleştirilen ve İslamiyet Öncesi Türk Tarihinde ilişkin kavram algısını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonuçları Candan ve Koçer'in ulaştığı sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ayrıca Ulusoy'un (2009) lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşüncelerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında ders saatinin kısıtlı olduğu, yoğun içeriğin öğrenciyi ezbere ittiği, ders kitabının tek materyal olarak kullanıldığı, müze ya da tarihi mekan gezilerinin yapılmadığı, tüm bunlara bağlı olarak öğrencinin tarih derslerinin sıkıcı, tekdüze ve not için ezberlenmesi gereken bir zorunluluk olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Turan'ın (2015) tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında ise öğretmenlere yöneltilen tarih dersinin amaçları arasında yer alan "Tarih bilimine ait kavramları doğru kullanmalarını sağlar." ifadesine "tamamen" katılanlar %19,4 iken "hiç" gerçekleştirilmediğini düşünenlerin oranı %5,7, "biraz" ve "genellikle" diyenlerin oranı %74,9'dur. Tarihi kavramların doğru kullanımının gerçekleştiğini düşünen öğretmenlerin %19,4'lük oranı oldukça düşük düzeydedir. Belirtilen diğer görüşlerin yüzdesi hesaplandığında tarih derslerinin amaçları arasında yer alan "tarihi kavramların doğru kullanılmasını sağlar" ifadesinin araştırmaya katılan öğretmenlere göre gerçekleştirilemediği ifade edilebilir.

Tüm bu sonuçlar incelendiğinde, tarih öğretiminin sorunlarına yönelik zaman, mekân, materyal, disiplin gibi sorunların çözülmesi gerektiği, buna ek olarak konu karmaşıklıklarının giderilmesi gerekmektedir. Öğretimin temel yapı taşı olan kavramların öğretimine özel önem verilmeli, milli kimlik oluşumuyla doğrudan bağlantılı olan İslamiyet Öncesi Türk Tarihi ve bu döneme ait kavramların doğru ve eksiksiz öğretilmesine dikkat edilerek 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı ve tarih ders kitabı düzenlenmelidir.

Kaynakça

Akınoğlu, O., & Arslan, Y. (2007). Türkiye'de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 18,* 137-155.

Artun, E. (2007). *Türklerde İslamiyet öncesi inanç sistemleri, öğretiler, dinler- Anonim Türk Halk Edebiyatı Nesri. İstanbul: Kitabevi.* https://media.turuz.com/mifoloji/0421-1Turklerde_islamiyet_Oncesi_inanc_Sistemleri-Oghretiler-Dinler-Erman_Artun-23s.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bal, M. S. (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), 381-387.

Bozcan, M. (2002). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde öğrencilerin tarih düşüncesinin gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Candan, A. S. (1998). *Kavramlara dayalı tarih öğretimi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Candan, A. S., & Koçer, Ö. (2013). An overview to high school students' perceptions about concepts of history lesson. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 353-373.

Çağlayan, Y. (1981). *Tarih öğretimine başlangıç*. İstanbul: Ayko.

Çandarlıoğlu, G. (2003). *Tarih metodu.* İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.

Ergin, M. (2003). *Orhun Abideleri*. İstanbul: Hisar. http://ekitaparsivi.com/kd.asp?id=589&/ekitap-arsivi/orhun-abideleri_e-book_&/ekitap-arsivi/orhun-abideleri_e-kitap.html adresli siteden alınmıştır.

Gökalp, Z. (2005). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: Akvaryum.

Gökçe, M. & Işık, H. (2011). Orta Asya Türk Tarihi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6*(4), 563-592. http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/mh_orta_asya_tarih/mh_orta_asya_tarih.html sayfasından erişilmiştir.

Göksu, E. (2009). Kutadgu Bilig'e göre Türk savaş sanatı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*, 266-278.

Gömeç, S. (1998). Şamanizm ve eski Türk dini. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(4), 38-52.

Gustave, L. B. (2004). *Tarih felsefesi* (H. Akdeniz ve M. Temelli, Çev.). İstanbul: Ataç.

Güven, İ. (2010). *Türk eğitim tarihi.* Ankara: Naturel.

Kabapınar, Y. (1998). Kredili sistem ve lise tarih kitapları. Özbaran, S. (Ed.) *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* içinde (s.221-236) İzmir; Dokuz Eylül.

Kafesoğlu, İ. (1963). Tarih ilmi ve bizde tarihçilik. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, *13*(17-18), 1-16.

Kafesoğlu, İ. (1998). *Türk milli kültürü*. İstanbul: Ötüken.

Köksal, H. (2007). İlk Çağ'da vatandaşlık eğitimi olarak tarih öğretimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(1), 271-278.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017*) Ortaöğretim 9.Sınıf Tarih Ders Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim.

Ögel, B. (1982). *Türklerde devlet anlayışı*. Ankara: Başbakanlık.

Palaz Erdemir, H. (2002). *Yabancı yazarlara göre Türklerde savaş ve taktik*. Türkler Ansiklopedisi, III. Ankara: Yeni Türkiye.

Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi makale ve bildiriler*. Ankara: Gazi.

Safran, M. (1993). Tarih öğretiminin eğitimsel amaçları. *Belleten Dergisi*, *LVII*(220). http://www.ttk.gov.tr/yayinlarimiz/dergi/belleten-cilt-lvii-sayi-220-yil-1993-aralik/ sayfasından erişilmiştir.

Safran, M., & Dilek, D. (Ed.). (2008). *21.Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi.* İstanbul: Yeni İnsan.

Silman, F. ve Şimşek, H. (2006). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri okulları ve merkezi eğitim kurumlarına mecazlar yoluyla bir bakış. *Eurasian Journal of Educational Research, 23,* 177-187.

Tarhan, T. (1972). Bozkır medeniyetlerinin kısa kronolojisi. *Türk Tarih Dergisi/Turkish Journal of History*, *24,* 17-32.

Tekeli, İ. (1994). Küreselleşen dünyada tarih öğretiminin amaçları ne olabilir? S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları* içinde (s. 35-44). İzmir: Dokuz Eylül.

Töre. (t.y.). *Türk Dil Kurumu Budunbilim Terimleri Sözlüğü* içinde. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b3d0daac16d81.48732452 sayfadan erişilmiştir.

Turan, İ. (2015). Öğretim yöntemleri. M. Demirel (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri* içinde (s. 190-211). Ankara: Pegem.

Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *18*(1), 417-434.

Yakut, E. (2002). Eski Türklerde Hukuk. *Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *1*(3), 401-426.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

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

12. SINIF TÜRK VE İTALYAN TARİH DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Ali TUNÇEL[a]

Doç. Dr. Ş. Gülin KARABAĞ[b]

[a,b]Gazi Üniversitesi

Özet

Tarih dersinde kullanılacak en önemli materyal ders kitaplarıdır. Ders kitapları konunun işlenişinde öğretmen ve öğrencilere yol gösterici bir özellik taşımaktadır ve ülkeden ülkeye farklılıklar gösterse de her ülkede tarih derslerinin vazgeçilmez materyalleridir. Bu çalışmada 12. Sınıf İtalya ve Türkiye tarih ders kitaplarında yer alan "II. Dünya Savaşı" konusu karşılaştırılmıştır. Bu konunun seçilmesinin sebebi, ortak işlenen bir konunun karşılaştırma yapmayı kolaylaştırmasıdır. Diğer yandan savaşı yaşayan bir ülkeyle, dolaylı olarak yaşayan bir ülkenin tarih ders kitaplarında konunun ele alınışındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmak da mümkün olabilecektir.

Bu çalışmada kitapların, fiziksel yapısı, tasarımı, konu anlatımı, görsel ve kaynak kullanımı ve öğrenci etkinlikleri içerik analizi yapılarak incelenmiştir. İtalya ders kitabında "II. Dünya Savaşı"na 45 sayfa yer verilirken, Türk ders kitabında 33 sayfa yer verilmiştir. Sonuç olarak, iki kitabın birbirlerine üstün tarafları olmakla beraber, İtalya tarih ders kitabının Türk tarih ders kitabına oranla özellikle görsel materyallerin kullanımında dikkat edilen boyutlandırmalar, baskı kaliteleri, sayfa içi konumlandırmalar ve görsel-yazılı metin uyumu, farklı ve zengin kaynaklar sunulması, daha işlevsel ve alana özgü düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik öğrenci etkinliklerine yer verilmesi, öğrenciyi güdüleyici ve yönlendirici bölümlerin tasarlanması açılarından daha güçlü olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin önceki öğrenmelerinin hatırlatılması, konu sonlarında özet verilmesi ve haritaların daha etkili şekilde kullanılması da Türk ders kitabına göre daha iyi tasarlanmıştır. Bununla birlikte Türk tarih ders kitaplarının anlatılan konuları daha detaylı ele aldığı gibi, özellikle biyografilere daha çok yer verdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tarih eğitimi, tarih ders kitabı, İtalyan tarih ders kitabı, ders kitabı tasarımı, 12. Sınıf, II. Dünya Savaşı.

A COMPARATIVE STUDY ON THE 12TH CLASSES HISTORY TEXT BOOKS OF ITALIAN TURKISH EDUCATION SYSTEM

Abstract

The most important material to be used in history classes is the text book. Text books direct teachers and students in the handling of text subjects and they are indispensable materials for history classes even though they differ from one country to another. The study makes a comparison between the accounts of "2nd World War" included in the 12th Class text books in Italy and Turkey. The reason for selecting this theme is the fact that a common issue facilitates comparison between both countries. On the other hand, it will be possible to clarify the differences and similarities in the handling of same issue in the text books used in a country which directly witnessed the war and another which indirectly experienced it.

The study makes a content analysis on the books in terms of physical structure, design, subject introduction, use of visuals and resources and student exercises. While in the Italian book, the "2nd World War" is given in 45 pages, Turkish books attach 33 pages to the theme. As a result, both books have superior sides to each other, likewise, the Italian history text book is superior to its Turkish counterpart specifically in the use of visual materials in terms of sizing, print quality, on page locations and coherence between visuals and written texts, provision of various and rich resources, as well as use of more functional exercises aimed at providing students with field oriented thinking skills, design of motivating and directing items for students. In addition, the Turkish text book of better design to the other one in terms of reminding previous subjects to students, placing summaries at the end of each subject and more effective use of maps. On the other hand, Turkish history text books give more detailed instruction of subjects as well as using more number of biographies.

Keywords: History education, History Text Book, Italian History Text Book, textbook desing, 12th Grade, World War II.

Giriş

Problem Durumu

Problem Cümlesi

Türkiye ve İtalya tarih ders kitaplarının benzer ve farklı yanları nelerdir?

Alt Problemler

3. Türkiye ve İtalya tarih ders kitaplarının fiziksel tasarımında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
4. Türkiye ve İtalya tarih ders kitaplarının eğitsel tasarımında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
5. Türkiye ve İtalya tarih ders kitaplarının görsel tasarımında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
6. Türkiye ve İtalya tarih ders kitaplarının öğrenci etkinliklerinde benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Araştırma öncesinde yapılan literatür taraması neticesinde önceki yıllarda yapılan benzer akademik çalışmalar incelenmiştir. Özdemir (2017), Deveci Bozkuş (2014), Aktekin & Öztürk (2013), Göksun (2011), Aktın (2010)'nın yapmış oldukları çalışmalar benzer akademik çalışmalar dahilinde incelenmiş olup, *12. Sınıf Türk ve İtalyan Tarih Ders Kitaplarının Karşılaştırılması* başlıklı bu çalışma alandaki ilk çalışma özelliğini taşımaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı; "II. Dünya Savaşı"nı doğrudan yaşayan bir ülke olan İtalya ile dolaylı olarak yaşayan bir ülke olan Türkiye'nin tarih ders kitaplarının tasarımlarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Ders kitaplarının içeriği yoluyla, başka ülkelerin sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal yapısı hakkında da geniş bilgi elde edilebilir (Cemaloğlu, 2003). Bu doğrultuda iki ülkenin tarih ders kitapları arasında bir karşılaştırma yapılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizi yapılması amaçlandığından (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 189) *doküman analizi yöntemi* kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak adına (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242) nitel veri analizi yöntemlerinden *içerik analizi yöntemi* kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Ortaöğretim 12. sınıf düzeyi Türkiye ve İtalya tarih ders kitapları kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından İtalya tarih ders kitabı; 2014 basım yılı tarihli *Nuovi Profili Storici 3 Dal 1900 A Oggi*

(NPS) kullanılmıştır. Türk tarih ders kitabı ise; 2015 basım yılı tarihli *Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (ÇTDT)* ders kitabı kullanılmıştır. Kitaplarda kullanılan görsellere "ekler bölümünde" yer verilmiştir. Kullanılan görseller; NPS tarih ders kitabından tarama ve fotoğrafı çekilerek elde elirken, ÇTDT ders kitabının görselleri dijital ortamdan ekran alıntısı yapılarak elde edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde dört alt probleme yönelik bulgular sırasıyla incelenecektir.

Birinci Alt Problem: Türkiye ve İtalya Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımında Benzerlikler ve Farklılıklar Nelerdir?

İtalyan tarih ders kitabı, 26x19,5 cm boyutlarında olup dış kapağı Bristol karton kapaktan oluşmaktadır. 572 sayfadan oluşan kitap kaliteli 1. Sınıf kuşe kağıda, Times New Roman yazı tipi 12 punto olarak basılmıştır. Dış kapakta sol üst köşede kitabın yazarlarının isimleri yer almakta iken sağ üst tarafında ise kitabın ismi yer almaktadır. Kitabın arka kapağında ise önceki iki kitabının *(Nuovi Profili Storici 1 Dal'XI Secolo Al 1650* ve *Profili Storici 1 Dal 1650 Al 1900)* fotoğrafları yer almaktadır. Yine arka kapakta kitabın yüklendiği internet sitesi tanıtılmış, sitede yer alan dijital kitaplara ve öğrenci etkinliklerine ulaşmak için siteye nasıl giriş yapılacağı basit bir şekilde anlatılmıştır. Kitap fiziksel özellikleri açısından (ciltleme, kâğıt kalitesi, kapak kartonu kalitesi) uzun süre kullanılabilecek kadar dayanıklı ve kalitelidir (Görsel 1).

Tablo 10: Kitaplarda "II. Dünya Savaşı" konusu ve toplam sayfa sayıları

	Nuovi Profili Storici	**Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi**
II. Dünya Savaşı Konusunun Geçtiği Sayfa Sayısı	44	33
Kitapların Toplam Sayfa Sayıları	572	244

Türk tarih ders kitabı ise 27,2x19,2 cm boyutlarında olup dış kapak Bristol karton kapaktan oluşmaktadır. 244 sayfadan oluşan kitap 1. Hamur beyaz kâğıda, Arial yazı tipi, 10 punto olarak basılmıştır. Kitabın ön dış kapağı sol bölmesinde ders ile alakalı 8 adet fotoğraf kullanılmış, kapağın arka fonunda ise dilsiz dünya haritasına yer verilmiş olduğu görülmektedir. Dış kapağın altında yayıncının logosuna yer verilmişken kaçıncı sınıf olduğuna dair bilgi dış kapakta gözlenmemektedir.

Buna karşın 12. sınıf kitabı olduğu bilgisine ise iç kapakta yer verilmiştir. Yönetmeliğe uygun olarak kitapta iç kapak sonrasında İstiklal Marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi ve Atatürk'ün portresi yer almaktadır. İçindekiler bölümünde mavi tonlarının ağırlıkta olduğu sade, basit ve anlaşılır bir tasarıma yer verilmiştir. Kitap fiziksel özellikleri açısından (ciltleme, kağıt kalitesi, kapak kartonu kalitesi) İtalyan tarih ders kitabı kadar dayanıklı ve kaliteli değildir (Görsel 2). Uzun süreli kullanımda kullanılan malzemenin kalitesi göz önünde bulundurulduğunda cilt dağılması ve kapağın yırtılması gibi sorunların yaşanabileceği düşünülmektedir.

İtalyan ders kitabı, 3 ciltten oluşmaktadır. Konuları modüller (*Modulo*) şeklinde ele alınmış olup kitap kendi içerisinde 3 modüle bölünmüştür (Görsel 3.1, Görsel 3.2, Görsel 3.3). İncelenen "II. Dünya Savaşı" konusu 3. modülün 13. Bölümünde *(Capitolo)* yer almaktadır ve 45 sayfada anlatılmaktadır (Görsel 4). Kitapta her bölüm renklendirilip öğrencinin kullanımı açısından kolaylık sağlamak amaçlanmıştır. Örneğin; konunun anlatıldığı bölüm kırmızı, "Coğrafya ve Tarih" *(Geografia e Storia)* bölümü yeşil, "Sanat ve Tarih" *(Letteratura e Storia)*[*] bölümü haki renk ve son olarak "Tarih Yapmak" *(Fare Storia)* bölümü de mavi renk ile renklendirilmiştir (Görsel 5.1, Görsel 5.2, Görsel 5.3).

Türk tarih ders kitabında ise konular üniteler şeklinde ele alınmıştır. İncelenen "II. Dünya Savaşı" konusu ikinci ünitede yer almakta ve 33 sayfada anlatılmaktadır (Görsel 6). Ayrıca öğrencinin kitabı kullanmasına kolaylık sağlamak amacıyla bir organizasyon şemasına yer verilmiştir. Bu şemada kitaptan nasıl yararlanılabileceğine dair bir sayfalık bilgiye yer verilmiştir. Bu şemanın bulunduğu sayfanın sonundaki uyarıya göre ders kitabının 4 saatlik Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi programına göre hazırlandığı belirtilerek "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi" dersini seçmeli olarak okuyan öğrencilerin bej renginin fon olarak kullanıldığı bölümlerden sorumlu olduğu belirtilmiştir (Görsel 7). İtalyan tarih ders kitabında herhangi bir organizasyon şeması yer almamaktadır.

<u>İkinci Alt Problem:</u> Türkiye ve İtalya Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımında Benzerlikler ve Farklılıklar Nelerdir?

İtalyan tarih ders kitabında bölüm başlarında öğrencide merak uyandırmak amacıyla bir fotoğraf ve o fotoğrafı açıklayan bir metin bulunmaktadır. Aynı sayfada sol alt köşede "*Materyaller" (I Materiali)* kısmında konu içinde kullanılacak; "Haritalar" *(Carte Storiche),* "Sözlük" *(Glossario),* "Anahtar Kelimeler" *(Parolachiave)* ve "Tarih, Toplum, Vatandaşlık" *(Storia, Società, Cittadinanza)* başlığı

[*] Her modül sonunda farklı bir sanat dalı tarih ile ilişkilendirilmiştir. İncelenen bölümde ise *Edebiyat ve Tarih* başlığı altında ele alınmıştır.

altında ele alınan konu yer almaktadır (Görsel 8.1, Görsel 8.2). Burada öğrencinin ilerleyen sayfalarda ne işleneceğine dair bilgi edinmesi de amaçlanmıştır.

Türk tarih ders kitabında benzer bir uygulamaya rastlanmamaktadır. Ünite başında yer verilen görsel materyaller için üzerlerinde açıklamalarına yer verilmiştir (Görsel 6). Ünite başlangıcında, ünite içinde geçen başlıklara ve hazırlık sorularına yer verildiği görülmektedir. İncelenen konunun hazırlık soruları öğrenciyi farklı kaynaklara yönlendirecek şekilde tasarlanmış, bu sorular aracılığıyla işlenecek konuya merak uyandırmak amaçlanmıştır (Görsel 9).

İtalyan tarih ders kitabında zengin kaynak kullanımı dikkat çekmektedir. Farklı milletlerden bilim insanlarının konu hakkındaki akademik yazılarına, araştırmalarına, makalelere ve çeşitli edebi eserlere yer verildiği gözlenmiştir. Her modül sonunda sanat, coğrafya ve akademik kaynaklar sunularak öğrencinin konuyu birden fazla alanda öğrenmesi amaçlanmıştır. Örneğin; incelenen kısmın *Sanat ve Tarih* bölümünde dönemi anlatan bir edebi eser olan Vasili Grossman'ın *Yaşam ve Yazgı (Vita e Destino)* kitabından bahsedilmiştir. *Coğrafya ve Tarih* bölümünde; *İmha Arazileri (Le Terre Dello Sterminio)* başlığı altında Nazi toplama kampları, bulundukları yerler ve buralarda yaşanan soykırım *Auschwitz Toplama Kampı* örneği üzerinden anlatılmıştır. *Tarih Yapmak* bölümünde ise 1929 Ekonomik Buhran'dan "II. Dünya Savaşı"nın sonuna kadar çeşitli kaynaklara yer verilmiştir (Görsel 5.1, Görsel 5.2, Görsel 5.3). Ünitede geçen ve ünitenin çatısını oluşturan bilgilerin daha iyi ve kapsamlı bir şekilde öğrenilebilmesi için öğrenci akademik kaynakların olduğu bu bölümlere yönlendirilmektedir (Görsel 10)[*]. Kitapta, dipnotlara akademik kaynakların yer aldığı *Tarih Yapmak* bölümünde sıkça rastlanmaktadır. Ancak kitabın sonunda kaynakça bölümüne yer verilmemiştir.

Türk tarih ders kitabında ise benzer bir örneğe rastlanmamakla beraber, kitabın konu anlatımında sık sık *analiz, eş zamanlılık, bilgi notu, biyografi, performans görevi ve sözlü tarih kutuları*na yer verilmiştir (Görsel 11). Ayrıca konu anlatımı devam ederken verilen bazı bilgilerin kaynakçası verilerek öğrenciyi doğrudan kaynağa yönlendirmek amaçlanmıştır. Kitabın sonunda *kaynakça* ve *sözlük* bölümü bulunmaktadır. Türk tarih ders kitabında bilginin kolay anlaşılabilmesi için grafiklerden, zaman şeritlerinden ve tablolardan da yararlanıldığı görülmüştür.

İtalyan tarih ders kitabı ile Türk tarih ders kitabının benzer özelliklerinden birisi konu aralarında ya da bitiminde konuyla alakalı açık uçlu soruların yer almasıdır. İtalyan tarih ders kitabında hemen her başlığın altında *Çalışma Kılavuzu (Guido Allo Studio)* başlıklı bir kutucuğa yer verilmiştir. Bu kutucuktaki çalışma sorularının hem konuyla alakalı hem de geçmiş konular arasında bağ kurmaya

[*] Görseldeki örnekte; köşeli parantez içinde "mavi üçgen" ve "72" sayısının anlamı, *Tarih Yapmak (Fare Storia)* bölümünde 72. Makale'ye yönlendirmektedir.

yönelik olduğu gözlenmiştir (Görsel 12). Türk tarih ders kitabında ise bazı başlıkların bitiminde ve konu aralarında bu tür çalışma sorularının olduğu gözlenmiştir. Türk tarih ders kitabının önemli farklılıklardan birisi yukarıda da bahsi geçen *analiz, eş zamanlılık, bilgi notu, biyografi, performans görevi ve sözlü tarih* kutucuklarının sıkça kullanılmasıdır. Bunun yanı sıra konu ile alakalı pek çok biyografiye, gazete, mektup, resmi belge ve karikatürlere de yer verilerek öğrencinin merak düzeyi yüksek tutulmaya çalışılmıştır.

İtalyan tarih ders kitabını Türk tarih ders kitabından ayıran önemli bir özellik ise verilen bilgilerin günümüzde ya da yakın tarihte yaşanan olaylarla ilişkilendirilmesidir. Bu şekilde öğrencinin yaşadığı dünyayı anlamlandırmasını kolaylaştırmak ve tarihin bu anlamlandırma sürecindeki yeri ve önemini vurgulamak amaçlanmıştır. Örneğin, Tokyo ve Nürnberg Mahkemeleri'nden bahsedilirken 12 Şubat 2002 tarihinde başlayan Hollanda'nın Lahey kentinde eski Yugoslavya için kurulan Savaş Suçları Mahkemesi'nde yargılanan Slobodan Milošević'in duruşmasından bir kare ve işlenen savaş suçunu anlatan bir metne yer verilmiştir (Görsel 13.1, Görsel 13.2).

İtalyan tarih ders kitabının kayda değer farklarından bir diğeri de geçmiş konularla sürekli bağlantı içerisinde olmasıdır. Şöyle ki; işlenen konunun içerisinde önceki sayfalarda işlenmiş bir kavramı ya da yerin bahsi geçiyorsa öğrenciye dönmesi gereken sayfa ya da konu köşeli parantez içinde belirtiliyor (Görsel 14)[*]. Ayrıca her bölüm bitiminde işlenen konu başlıklarının önemli yerleri özet olarak *Sentez (Sintesi)* başlığı altında yer aldığı gözlenmesine karşın Türk tarih ders kitabında böyle özellik gözlenmemektedir (Görsel 15).

<u>Üçüncü Alt Problem:</u> Türkiye ve İtalya Tarih Ders Kitaplarının Görsel Tasarımında Benzerlikler ve Farklılıklar Nelerdir?

İtalyan tarih ders kitabında kullanılan görsellerin baskı kalitesi ve boyutlarının yeterli düzeyde olduğu gözlenmiştir. Kullanılan görseller sayfada yer alan yazılı metin ile tam olarak örtüşmektedir. Ayrıca görsel materyaller sayfada yazılı metni kısıtlamayacak şekilde konumlandırılmıştır (Görsel 16). Dikkat çeken bir başka konu ise harita kullanımı ve harita bilgisine ayrı bir önem verilmesidir. Örneğin; modül başlangıçlarında dünyanın ve/veya Avrupa'nın ve siyasi durumu hakkında ön bilgi verilmiştir (Görsel 3.1, Görsel 3.2, Görsel 3.3 "II. Dünya Savaşı" bölümünün başında, *materyaller* kısmında haritaların isimleri yer almaktadır (Görsel 8.2). Ayrıca modül başlangıçlarında tarih şeritlerine de yer verilmiştir (Görsel 3.1).

[*] Görseldeki örnekte; köşeli parantez içlerinde 5.1 ve 10.9'un anlamı *5. Bölüm (Capitolo) 1. Başlık, 10. Bölüm (Capitolo) 9. Başlık.*

Tablo 2: NPS ders kitabında 3. Modülün (Modulo) tamamında yer alan görsel materyaller

Harita	Fotoğraf	Resim	Grafik	Afiş	Tablo	Karikatür	Gazete
11	96	7	3	9	1	1	2

Tablo 3: NPS ders kitabında incelenen konunun bulunduğu 13. Bölümde (Capitolo) yer alan görsel materyaller

Harita	Fotoğraf	Resim	Grafik	Afiş	Tablo	Karikatür	Gazete
6	15	1	-	2	-	-	-

Türk tarih ders kitabında ise genel olarak görsel materyallerin sık kullanımı dikkati çekmektedir. Ancak görsellerin baskı kalitesinin ve boyutlarının yeterli düzeyde olmadığı gözlenmiştir. Örneğin; incelenen bölümün başında öğrencinin konuya ilgisini çekmek amacıyla beş adet görsele yer verilmiştir. Ancak bu görsellerin boyutları ve baskı kaliteleri göz önüne alındığında bu amaca ulaşmaktan uzak oldukları söylenebilir (Görsel 6). Ayrıca metni yansıtmayan ve anlaşılması güç görsellerin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin; kitabın 66. Sayfasının son bölümünde Nürnberg Mahkemeleri'nden bahsedilmektedir. Ancak verilen görsel, Nürnberg Mahkemelerine dair her hangi bir çağrışım yapmamakta ve 67. Sayfanın başında yer almaktadır. 67. sayfada ise 9 Aralık 1948 tarihli Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun "Soykırım Suçunun Önlenmesi ve Cezalandırılmasına İlişkin Sözleşmesi"ne dair bilgiler yer almaktadır. Dolayısıyla görsel-metin uyumu görülmemektedir (Görsel 17). Bir başka örnek ise 64. Sayfada "II. Dünya Savaşı"nda yaşanan mülteci sorunundan bahsedilmektedir. Sayfanın sol alt köşesinde yer verilen "II. Dünya Savaşı'nda mülteciler" başlıklı görselin ise metinde anlatılanları destekler nitelikte olmadığı gözlenmiştir. Ancak genel itibariyle Türk tarih ders kitabında görseller yazılı metin ile uyumludur. Yazılı metinde geçen bir kişinin ya da olayın fotoğrafının aynı sayfada yer almasına dikkat edilmiştir. Görsel materyallerin konumlandırılmasına dikkat edilmekle beraber, bazı durumlarda metni bölecek şekilde bir tasarıma gidilmiştir (Görsel 18.1, Görsel 18.2). Oğuzoğlu Tütüncü (2003)'e göre bu tür görsel yerleşimlerinin dikkati dağıttığı ve okumayı zorlaştırdığı düşünülürse bu açıdan kitabın iyi tasarlanmadığı söylenebilir. Son olarak da kitap harita kullanımı açısından yeterli düzeyde olmakla beraber, haritaların yanlış renklendirmesinden ve baskı kalitesinden kaynaklanan bir takım hatalar da tespit edilmiştir. Örneğin; 57. sayfada yer alan

haritada renklendirmede ciddi hatalar mevcuttur. Bu haritada; SSCB, Moğolistan ve Pasifik Okyanusu aynı renk ile gösterilmiştir (Görsel 19).

Tablo 4: ÇTDT ders kitabında incelenen konunun içinde yer alan görsel materyaller

Harita	Fotoğraf	Resim	Grafik	Afiş	Tablo	Karikatür	Gazete
4	37	-	4	-	2	3	2

<u>Dördüncü Alt Problem:</u> Türkiye ve İtalya Tarih Ders Kitaplarının Öğrenci Etkinliklerinde Benzerlikler ve Farklılıklar Nelerdir?

İtalyan ve Türk tarih ders kitaplarında benzer ölçme ve değerlendirme araçları kullanıldığı görülmektedir. Ancak bazı farklılıklar da mevcuttur. Örneğin; İtalyan tarih ders kitabında farklı olarak dilsiz haritaların kullanıldığı etkinlikler bulunurken Türk tarih ders kitabında da bulmaca etkinliğine yer verilmiştir.

İtalyan tarih ders kitabında "II. Dünya Savaşı" konusunun sonunda yer alan *egzersiz* kısmında farklı türden hazırlanmış ölçme ve değerlendirme soruları yer almaktadır. İncelenen ölçme ve değerlendirme kısmında sırasıyla; 10 adet doğru-yanlış, bir dilsiz harita üzerinde çalışma, 30 adet boşluk doldurma, 6 çoktan seçmeli soru ve açık uçlu sorular bulunmaktadır. Bu ölçme ve değerlendirme yapısı kitabın genelinde de uygulanmıştır (Görsel 20.1, Görsel 20.2).

Türk tarih ders kitabında her ünite sonunda olduğu gibi incelenen II. Ünite sonunda da farklı türden hazırlanmış ölçme ve değerlendirme sorularına yer verilmiştir. İncelenen ölçme değerlendirme kısmında sırasıyla; 8 adet açık uçlu soru, 5 adet doğru-yanlış, 4 adet çoktan seçmeli ve bir bulmaca etkinliği yer almaktadır (Görsel 21.1, Görsel 21.2).

Tablo 5: ÇTDT ve NPS ders kitaplarının ölçme değerlendirme bölümü yer alan ölçme araçları

Ölçme ve Değerlendirme Türleri	Nuovi Profili Storici (NPS)	Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (ÇTDT)
Doğru-Yanlış	10	5
Boşluk doldurma	30	-
Çoktan seçmeli	6	4
Açık uçlu	3	8
Dilsiz harita çalışması	1	-
Bulmaca	-	1

Sonuç

Sonuç olarak, İtalyan ders kitabının fiziksel ve görsel tasarım açısından baskı kalitesi, farklı ve zengin kaynaklar sunması; eğitsel tasarım açısından öğrenci etkinlikleri, güdüleme ve yönlendirme konusunda daha iyi olduğu değerlendirilmiştir. Özellikle öğrencilerin önceki öğrenmelerini hatırlatması, konu sonlarında özet vermesi, sayfa düzeni, görsellerin metin ile tam bir uyum içinde olması ve harita kullanımı konusunda Türk ders kitabına göre daha üstün olduğu gözlemlenmiştir.

İtalyan ders kitabında organizasyon şemasıyla, kaynakça ve sözlük bölümlerine yer verilmediği gözlenmiştir. Buna karşın Türk tarih ders kitabında bu bölümlere yer aldığı görülmektedir.

Türk tarih ders kitabının konuyu daha detaylı ele alması ve konu işlenirken öğrencinin öğrenme deneyimini ve becerilerini zenginleştirecek kutucuklara, birinci elden kaynaklara, karikatürlere, biyografilere ve en önemlisi eş zamanlılık bilgi kutularına yer vermesi açısından daha iyi olduğu değerlendirilebilir.

Türk tarih ders kitabında yapılacak bir revize ile kitabın daha kullanışlı olması sağlanabilir. Ayrıca İtalyan tarih ders kitabında olan yukarıda bahsedilen olumlu örnekler alınarak kitabın geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

Kaynakça

Aktekin, S., & Öztürk, S. (2013, Ağustos). *Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Trabzon örneği). Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi , XVII* (2), s. 295-312.

Aktın, K. (2010). *Türkiye, İngiltere ve ABD sosyal bilgiler/tarih ders kitaplarında yapılandırmacı yaklaşım II. Dünya Savaşı örneği.* Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Cemaloğlu, N. (2003). Öğretimde ders kitaplarının yeri ve önemi. N. Hayta, M. Şahin, N. Cemaloğlu, Ş. G. Karabağ, D. Tütüncü Oğuzoğlu, & H. Köksal içinde, *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu tarih 9-12* (s. 3). Ankara: Nobel.

Deveci Bozkuş, Y. (2014). *Ermeni tarih ders kitaplarında Türk imgesi. Yeni Türkiye Dergisi , I* (60), s. 3384-3428.

Giardina, A. ve diğerleri (2014). *Nuovi profili storici,* Roma: Laterza.

Göksun, Y. (2011). *Suriye ilk ve ortaöğretim ders kitaplarında Türkler ve Türk imajı.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Ünibersitesi, İstanbul.

Oğuzoğlu Tütüncü, D. (2003). Görsel tasarım açısından tarih ders kitapları. N. Hayta, M. Şahin, N. Cemaloğlu, Ş.G. Karabağ, D. Tütüncü Oğuzoğlu, H. Köksal içinde *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu tarih 9-12* (s. 131-154). Ankara: Nobel.

Okur, Y. ve diğerleri (2015). *Ortaöğretim çağdaş Türk ve Dünya tarihi 12,* Ankara: MEB.

Özdemir, A. U. (2017, Aralık). *Tarih ders kitapları ve "20. Yüzyıl Türkiye ve Dünya tarihi" kitabı üzerine bir değerlendirme. Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi (UTAD)* (1), s. 12-25.

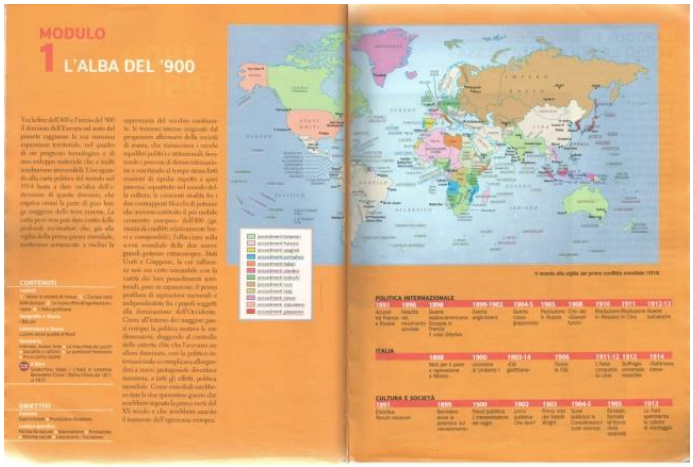
Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

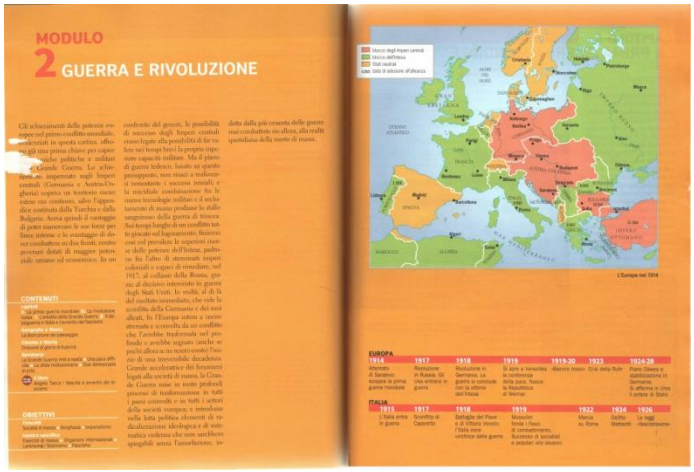
Görsel 1

Görsel 2

Görsel 3.1



Görsel 3.2



Görsel 3.3

Görsel 4

CAPITOLO 13
LA SECONDA GUERRA MONDIALE

Nel novembre del 1940 la città di Coventry, importante centro industriale dell'Inghilterra centrale, fu di fatto rasa al suolo dall'aviazione tedesca (nella foto qui accanto si vede l'antica cattedrale completamente distrutta) e divenne uno dei simboli degli orrori della seconda guerra mondiale. Una guerra che si caratterizzò, rispetto a tutte quelle che l'avevano preceduta, oltre che per l'ambito planetario in cui fu combattuta, proprio per l'immane sacrificio subito dalla popolazione civile: dei circa cinquanta milioni di morti nel conflitto, oltre due terzi si contarono fra i civili, vittime non solo dei bombardamenti aerei, che della guerra furono il triste simbolo (così la morte in trincea lo era stata per il primo conflitto mondiale), ma anche delle deportazioni in massa, delle lunghe prigionie nei campi di concentramento, degli sterminii sistematici perpetrati nel corso della guerra. Anche il più orribile di questi massacri, quello perpetrato dai nazisti ai danni degli ebrei, va collocato nel contesto della guerra condotta dai tedeschi a Est, che subito si qualificò come guerra di sterminio. Dal secondo conflitto mondiale, o se si preferisce dalla «guerra dei trent'anni» cominciata nel 1914, l'intera Europa uscì materialmente e moralmente devastata, senza più alcuna possibilità di recuperare il ruolo da protagonista già svolto sulla scena internazionale.

La cattedrale di Coventry rasa al suolo dai bombardamenti tedeschi, novembre 1940

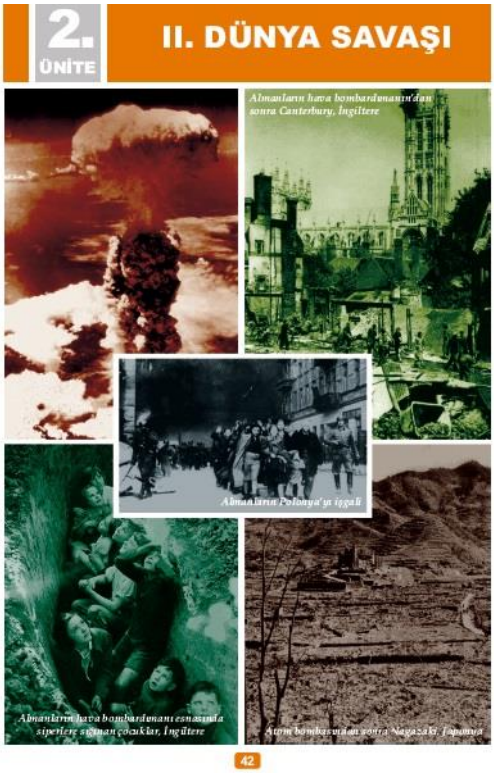
I MATERIALI
▶carte storiche
L'espansione del Terzo Reich • Attacco tedesco alla Francia (primavera 1940) • La seconda guerra mondiale 1939-42 • Il Pacifico nella seconda guerra mondiale 1941-45 • Resistenza e liberazione in Italia • La seconda guerra mondiale 1942-45
▶glossario
linea Maginot
▶parolechiave
Genocidio
▶storia, società, cittadinanza
I crimini contro l'umanità e la giustizia penale internazionale

Görsel 5.1

Görsel 5.2

Görsel 5.3

Görsel 6



Görsel 7

ORGANİZASYON ŞEMASI

ANALİZ: Konuyla ilgili harita, fotoğraf, resim, karikatür, grafik ve metinlerin incelenerek yorumlanması amaçlanır.

EŞ ZAMANLILIK: Aynı zaman diliminde gerçekleşen olayları belirlerek olaylar arasında ilişki kurmayı amaçlar.

ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME: Kazanımların gerçekleşme düzeyinin belirlenmesini amaçlar.

PERFORMANS: Kazanımları pekiştirmeye yönelik çalışmaları amaçlar.

BİYOGRAFİ: Konularla ilgili önemli kişileri tanıtmayı amaçlar.

SÖZLÜ TARİH: Olayların geçtiği dönemde yaşayan insanlar ile röportaj yapılarak olayın geçtiği dönemin özelliklerini yansıtmayı amaçlar.

PROJE: Kazanımları pekiştirmeye yönelik kapsamlı ve aşamalı çalışmaları amaçlar.

BİLGİ NOTU: Konularla ilgili tamamlayıcı bilgilerin verilmesini amaçlar.

HAZIRLIK SORULARI: Konuyla ilgili ön hazırlık yapmayı amaçlar.

Bu ders kitabı 4 saatlik Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi programına göre hazırlanmıştır. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersini seçmeli (2 saat) olarak okuyan öğrenciler bu rengin fon olarak kullanıldığı bölümlerden sorumludur.

Görsel 8.1

CAPITOLO 13
LA SECONDA GUERRA MONDIALE

Nel novembre del 1940 la città di Coventry, importante centro industriale dell'Inghilterra centrale, fu di fatto rasa al suolo dall'aviazione tedesca (nella foto qui accanto si vede l'antica cattedrale completamente distrutta) e divenne uno dei simboli degli orrori della seconda guerra mondiale. Una guerra che si caratterizzò, rispetto a tutte quelle che l'avevano preceduta, oltre che per l'ambito planetario in cui fu combattuta, proprio per l'immane sacrificio subito dalla popolazione civile: dei circa cinquanta milioni di morti nel conflitto, oltre due terzi si contarono fra i civili, vittime non solo dei bombardamenti aerei, che della guerra furono il triste simbolo (così la morte in trincea lo era stata per il primo conflitto mondiale), ma anche delle deportazioni in massa, delle lunghe prigionie nei campi di concentramento, degli stermini sistematici perpetrati nel corso della guerra. Anche il più orribile di questi massacri, quello perpetrato dai nazisti ai danni degli ebrei, va collocato nel contesto della guerra condotta dai tedeschi a Est, che subito si qualificò come guerra di sterminio. Dal secondo conflitto mondiale, o se si preferisce dalla «guerra dei trent'anni» cominciata nel 1914, l'intera Europa uscì materialmente e moralmente devastata, senza più alcuna possibilità di recuperare il ruolo da protagonista già svolto sulla scena internazionale.

La cattedrale di Coventry rasa al suolo dai bombardamenti tedeschi, novembre 1940

I MATERIALI
▶carte storiche
L'espansione del Terzo Reich • Attacco tedesco alla Francia (primavera 1940) • La seconda guerra mondiale 1939-42 • Il Pacifico nella seconda guerra mondiale 1941-45 • Resistenza e liberazione in Italia • La seconda guerra mondiale 1942-45
▶glossario
linea Maginot
▶parolachiave
Genocidio
▶storia, società, cittadinanza
I crimini contro l'umanità e la giustizia penale internazionale

Görsel 8.2

I MATERIALI
▶carte storiche
L'espansione del Terzo Reich • Attacco tedesco alla Francia (primavera 1940) • La seconda guerra mondiale 1939-42 • Il Pacifico nella seconda guerra mondiale 1941-45 • Resistenza e liberazione in Italia • La seconda guerra mondiale 1942-45
▶glossario
linea Maginot
▶parolachiave
Genocidio
▶storia, società, cittadinanza
I crimini contro l'umanità e la giustizia penale internazionale

MATERYALLER

➢ **Tarihsel Haritalar**
- Üçüncü Reich (İmparatorluk) Genişliyor
- Fransa'ya Alman saldırısı (1940 Baharında)
- İkinci Dünya Savaşı 1939-42 Yılları
- II. Dünya Savaşı'nda Pasifik 1941-45 Yılları
- İtalya'da Direniş ve Kurtuluş
- İkinci Dünya Savaşı 1942-45 Yılları

➢ **Sözlük**
Maginot Hattı

➢ **Anahtar kelime**
Soykırım

➢ **Tarih, Toplum, Vatandaşlık**
İnsanlığa ve uluslararası ceza adaletine karşı suçlar

Görsel 9

2. ÜNİTE: II. DÜNYA SAVAŞI

A. YENİ BİR SAVAŞA DOĞRU
B. SAVAŞ YILLARI
C. BARIŞA DOĞRU
D. SAVAŞIN ETKİLERİ
E. SAVAŞ YILLARINDA TÜRKİYE

HAZIRLIK SORULARI

1. II. Dünya Savaşı öncesi dünya siyasi haritasını inceleyiniz. Savaşa dâhil olan devletleri harita üzerinde bulunuz.
2. Mihver ve müttefik kelimelerinin anlamlarını bulunuz. II. Dünya Savaşı'na katılan Mihver ve Müttefik devletlerin adlarını yazınız.
3. 1929 Dünya Ekonomik Buhranı'nın II. Dünya Savaşı'nın çıkışındaki rolünü nedir?
4. II. Dünya Savaşı öncesinde Asya kıtasının doğusu ve Pasifik Okyanusu'nu harita üzerinde inceleyerek burada yer alan ülkeleri tespit ediniz.
5. Ünite kapağındaki fotoğrafları inceleyerek II. Dünya Savaşı hakkında neler söyleyebilirsiniz?
6. II. Dünya Savaşı sırasında yaşanan insan hakları ihlallerini konu edinen edebiyat ve sanat eserlerini araştırınız.
7. II. Dünya Savaşı sırasında atom bombasının kullanılması ne gibi sonuçlar doğurmuştur?
8. Dünya haritası üzerinde Türkiye'nin coğrafi konumunu inceleyiniz. Türkiye'nin II. Dünya Savaşı'na fiilen katılmaması savaşın seyrini nasıl etkilemiştir? Düşüncelerinizi ifade ediniz.
9. II. Dünya Savaşı Türkiye'yi siyasi, sosyal ve ekonomik bakımdan nasıl etkilemiştir?

Görsel 10

MODULO 3 Totalitarismi e stermini di massa

vantaggi immediati: una riserva inesauribile di forza-lavoro gratuita, un flusso continuo di materie prime, un enorme prelievo di ricchezza e di beni di consumo che permise ai cittadini tedeschi di mantenere, almeno fino al '43, un livello di vita molto più elevato di quello consentito agli altri popoli europei [▸72]. Questo sistema di dominio, ispirato a un cieco e irrazionale fanatismo razziale, costrinse però i tedeschi a mantenere nei territori occupati forti contingenti di truppe; suscitò nelle popolazioni soggette moti di ribellione che spesso

Görsel 11

Analiz

1. Aşağıdaki 2 Eylül 1939 tarihli gazete haberine göre Polonya'nın işgali dünyada hangi tepkiler'e karşılanmıştır?
2. Konuyla ilgili dönemin diğer gazetelerini araştırarak farklı tepki ve sonuçları bulunuz.

AVRUPADA HARP BAŞLADI
Alman Orduları Harbi Bırakıp Polonya'yı Terketmezlerse İngiltere Ve Fransa Orduları Derhâl Harbe Girecekler
Alman - Leh Harbi Şiddetle Devam Ediyor!
İngiltere Ve Fransa Bugün Umumi Seferberlik Yapıyorlar. 18 den 41 e Kadar Bütün İngilizler Asker. Fransa Bazı Mıntıkalarda Örfi İdare İlân Ediyor
Türkiye İle İngiltere Arasındaki Dostluk
LONDRA TAHLİYE EDİLDİ
Dün Geceden İtibaren Bütün Polonyada Örfi İdare İlân Edildi
Alman Tayyareleri Varşovayı Üç Defa Bombardıman Ettiler
Son Dakika: Harbin İstikbali Bu Gün Belli Olacak

Eş Zamanlılık

- Almanya, İtalyan-Habeş savaşını bahane ederek Versay Antlaşması'nın Ren Bölgesi'nin askerden arındırılmasıyla ilgili maddesini kaldırdı.

Bu buhran, Kasım 1936 'da İtalya ve Almanya'yı birbirine yaklaştırdı ve Berlin-Roma Mihveri kuruldu.

- Temmuz 1936'da İspanya'da milliyetçiler ve cumhuriyetçiler arasında çatışmalar yaşanmaktaydı.
- İtalya milliyetçi gurubu, Fransa ve SSCB ise cumhuriyetçileri destekledi.
- Berlin-Tokyo Mihveri kuruldu.

Bivografi

DE GAULLE

Fransız general ve devlet adamıdır. I. Dünya Savaşı'na katıldı, yaralanıp esir düştü. Başbakan Paul Reynaud, 1940 yılında Fransa Savaşı'ndan sonra De Gaulle'ü Savunma Bakanlığı Müsteşarlığına getirdi. Almanlarla yapılan mütarekeye karşı çıktı ve Londra'ya gitti. Burada Hür Fransız Kuvvetlerini teşkil etti. 1943 yılında General Giraud'la birlikte Fransız Ulusal Kurtuluş Komitesinin başkanı oldu. 9 Eylül 1944'te kurduğu gölge hükümeti ile birlikte Cezayir'den Paris'e döndü ve birbirini izleyen iki geçici hükümetin başına getirildi. 20 Ocak 1946'ya kadar görevde kaldıktan sonra siyasetten ayrıldı. 1958'de cumhurbaşkanı seçilerek siyasete geri döndü. 1969'a kadar cumhurbaşkanlığında kalan De Gaulle 1970'te öldü.

Lidde'el HART, II. Dünya Savaşı Tarihi 2, s. 769

Bilgi Notu

ON İKİ ADA

1913 Uşi Antlaşması ile İtalya'nın eline geçen On İki Ada, Musollini'nin devrilmesi ve İtalya'nın savaştan çekilmesi üzerine Almanlar tarafından işgal edildi. Almanya'nın teslim olmasından sonra da On İki Ada, Müttefiklerin eline geçti ve aynı yıl Yunanistan'a bırakıldı. İngiliz askerî yönetimi altında Paris'te, 27 Haziran 1946'da yapılan Dışişleri Bakanları Konferansı'nda On İki Ada'nın Yunan hâkimiyetine geçmesi kabul edildi. İtalya bunu 10 Şubat 1947'de onayladı ve Nisan 1947'de On İki Ada resmen Yunanistan'a bırakıldı.

Faruk SÖNMEZOĞLU, Türk Dış Politikası, s. 134

Sözlü Tarih

ZOR YILLAR

II. Dünya Savaşı yıllarını daha iyi anlayabilmek için o günlere tanıklık eden Ahmet Kaçar ile röportaj yaptık.

– Kendinizi bize tanıtır mısınız?

– Adım Ahmet Kaçar. 1926'da Görele'nin Çürükeynesil köyünde doğdum. Genç yaşlarımdan beri şiir yazarım. Yayınlanmış şiir kitaplarım var. Tapu sicil memurluğundan emekli oldum ve tüm zamanımı şiir, müzik ve çiçeklere ayırdım.

– Savaş sizin hayatınızda neleri değiştirdi?

– Kendimi tanıtırken söylediğim gibi köyde doğdum ve savaş yıllarında köyde oturmaktaydık. O yıllarda lise çağına gelmiştim ve bize en yakın lise Trabzon'da olduğu için oraya gittim. Ancak savaşın getirdiği zor şartlar yüzünden eğitimimi yarıda bırakmak zorunda kaldım ve tutum köyümün yolunu...

– Savaş Türkiye'yi nasıl etkiledi?

– Hepimizin bildiği gibi savaşa fiilen katılmadık. Ancak her an savaşa girme tehlikesinden dolayı savaş şartlarının getirdiği olumsuzlukları büyük ölçüde yaşadık. Temel ihtiyaçlarımızı karşılamakta zorlandık. Öyle ki tuz bulamaz, yemeklerimize deniz suyu katardık. Şehirde oturanların karne ile ekmek aldığı o yıllarda biz kendi ekmeğimizi kendimiz yapardık. O yıllarda un bulmak da kolay değildi. Annem mısır unundan, mısır unu bulunmadığı zamanlarda ise fındık unundan ekmek yapardı. Ancak bol miktarda yiyemezdik ekmeği. Annem ekmekleri yapıktan sonra günlük tüketilecek miktarları böler, biz

Proje

"Ben, sadık hizmetlikânız Prof. Albert Einstein
Ekselansları Atatürk,
"Yahudi Nüfusu Koruma Grupları Birliği" şeref başkanı olarak Almanya'dan 40 profesörle doktorun bilimsel ve tıbbi çalışmalarına Türkiye'de devam etmelerine müsaade vermeniz için başvurunda bulunmayı ekselansılarından rica ediyorum. Sözü edilen kişiler, Almanya'da hâlen yürütülüde olan yahudi nedeni ile mesleklerini icra edememektedirler. Çoğu geniş teoriye, bilgi ve ilmî ilişkat sahibi bulunan bu kişiler, yeni bir ülkede yaşadıklarda son derece faydalı olacaklarını ispat edebilirler. Ekselansılarından ülkenizde yerleşmeleri ve çalışmalarına devam etmeleri için izin vermeniz konusunda başvurunda bulunduğumuz teoriye sahibi uzman ve seçkin akademisyen olan bu 40 kişi, birliğimize yapılan çok sayıda müracaat arasından seçilmişlerdir. Bu ilim adamları, hükûmetinizin talebinden dolayı bulunuşunda kurumlarınızın herhangi birinde bir yıl boyunca hiçbir karşılık beklemeden çalışmayı arzu etmektedirler.
Ekselansılarının sadık hizmetkânı olmaktan şeref duyan Prof. Albert Einstein."
www.thetrifoline.org

Albert Einstein'ın 17 Eylül 1933'te Atatürk'e hitaben yazdığı mektuptan hareketle o dönemde Almanya'daki siyasi ve sosyal gelişmeleri araştırınız. Türkiye'ye gelen bilim adamlarının Türkiye'deki eğitim ve bilim hayatına katkılarını bulunuz.

Performans

II. Dünya Savaşı sırasındaki cumhurbaşkanımız İsmet İnönü hakkında biyografi çalışması yapınız. Çalışmalarınızı sınıf panosunda sergileyebileceğiniz gibi sözlü sunum da yapabilirsiniz.

Görsel 12

GUIDA ALLO STUDIO

1. Quali ripercussioni ebbe, sul piano internazionale, l'occupazione tedesca della Boemia e della Moravia? **2.** Che cosa stabiliva il «patto d'acciaio» stipulato tra Germania e Italia? **3.** Quali vantaggi ottenne l'Urss dal patto Ribbentrop-Molotov? **4.** Quando scoppiò la seconda guerra mondiale? In seguito a quale evento? **5.** La seconda guerra mondiale fu *totale*, come la prima?

Çalışma Kılavuzu

1. Uluslararası düzlemde Alman İşgali ne gibi bir etkiye sahipti?
2. Almanya ve İtalya arasında imzalanan "çelik pakt" ne zaman kuruldu?
3. SSCB Ribbentrop - Molotov Paktından sağlanan faydalar nelerdir?
4. II. Dünya Savaşı Hangi olayla ne zaman başladı?
5. İkinci Dünya Savaşı'nın diğer savaşlardan farkı nedir?

Görsel 13.1

l'umanità. La guerra di aggressione cominciò così ad essere considerata illecita; inoltre, furono definiti i crimini di guerra e i crimini contro l'umanità («Assassinio, sterminio, schiavizzazione, deportazione e altri atti inumani commessi ai danni di ogni popolazione civile, prima o durante la guerra, o persecuzioni su base politica, razziale o religiosa»).

Tali tribunali internazionali furono da più parti considerati iniqui, perché creati dopo che erano stati commessi i crimini

Il banco degli imputati a Norimberga, 1946

Alla fine della seconda guerra mondiale, le potenze vincitrici costituirono un tribunale internazionale con il compito di giudicare i crimini di guerra commessi dai tedeschi. Il processo durò un anno, dal 19 novembre del 1945 al 10 ottobre dell'anno dopo, e si concluse con la sentenza che riconobbe i rappresentanti del Terzo Reich colpevoli dei seguenti quattro capi di accusa: guerra di aggressione, crimini contro la pace, crimini di guerra e crimini contro l'umanità.

Görsel 13.2

sione», però, i lavori sul codice furono sospesi fino al 1982, quelli sul tribunale fino al 1990.

Mentre l'elaborazione di tali progetti proseguiva, il Consiglio di sicurezza dell'Onu istituì dei tribunali penali internazionali *ad hoc* per i crimini commessi nella ex Jugoslavia (maggio 1993 [cfr. **22.5**]) e per quelli commessi in Ruanda (novembre 1994 [cfr. **25.3**]). Anche questi, tuttavia, contravvenivano al principio d'irretroattività: il Tribunale per la ex Jugoslavia, con sede all'Aja (nei Paesi Bassi), infatti, prendeva in considerazione i crimini commessi dal 1° gennaio 1991, quello per il Ruanda, con sede ad Arusha (Tanzania), i delitti commessi dal 1° gennaio 1994. Entrambi dovevano giudicare le gravi violazioni delle Convenzioni di Ginevra, i crimini di guerra, quelli di genocidio e quelli contro l'umanità: fra gli imputati presso il Tribunale penale internazionale per l'ex Jugoslavia c'era, ad esempio, l'ex presidente serbo Slobodan Milošević [cfr. **22.5**].

Nel 1998, a Roma, fu approvata l'istituzione di un tribunale internazionale permanente: su 160 Stati presenti, il suo statuto fu approvato con 120 voti a favore, 7 contrari (Cina, Filippine, India, Israele, Sri Lanka, Stati Uniti e Turchia), 21 astensioni e

Il leader serbo Slobodan Milošević durante il processo a L'Aia, 3 luglio 2001

L'ex presidente serbo Slobodan Milošević morì nella sua cella del carcere dell'Aia l'11 marzo 2006, pochi mesi prima che il Tribunale internazionale per i crimini nell'ex Jugoslavia emettesse la sentenza nei suoi confronti. Era accusato di genocidio e di crimini contro l'umanità.

razziale, nazionale, etnico, culturale, religioso o di genere ses-

Görsel 14

LA RESPONSABILITÀ DELLA GERMANIA Gli undici mesi che vanno dalla conferenza di Monaco (fine settembre 1938) allo scoppio della seconda guerra mondiale (inizio settembre 1939) mostrarono come la «falsa pace» negoziata a Monaco fra Hitler e le potenze democratiche non fosse che il rinvio di uno scontro ormai inevitabile [cfr. **10.9**]. Mentre nell'estate del '14 il conflitto europeo era stato occasionato da un singolo evento tragico e imprevedibile come l'attentato di Sarajevo [cfr. **5.1**], nell'estate di venticinque anni dopo si può dire che la guerra fosse nell'aria. Per la seconda guerra mondiale la questione delle responsabilità è molto meno controversa di quanto non sia per la prima. Non vi sono dubbi sul fatto che a provocare il conflitto fu la politica di conquista e di aggressione della Germania nazista. Anche se ciò non significa che le altre potenze fossero immuni da errori o da colpe. Le democrazie occidentali si erano illuse, a Monaco, di aver placato la Germania con la cessione dei Sudeti.

Görsel 15

SINTESI ▶ CAPITOLO 13

LE ORIGINI La distruzione della Cecoslovacchia (marzo '39) determinò una svolta nella politica anglo-francese verso la Germania. In risposta alle mire tedesche sulla Polonia, Francia e Inghilterra conclusero un'alleanza con questo paese. Decisivo divenne a quel punto l'atteggiamento dell'Unione Sovietica: ma, per reciproche diffidenze, le trattative fra sovietici e anglo-francesi si arenarono. Garantitosi a est con il «patto di non aggressione» con l'Urss (agosto '39), Hitler poté attaccare subito dopo la Polonia (1° settembre 1939). Francia e Inghilterra dichiararono guerra alla Germania mentre l'Italia – che da poco aveva concluso il «patto d'acciaio» con i tedeschi – annunciò la «non belligeranza».

LA DISTRUZIONE DELLA POLONIA E L'OFFENSIVA AL NORD La conquista tedesca della Polonia fu rapidissima, grazie al nuovo tipo di «guerra-lampo» praticato dai tedeschi (uso congiunto di aviazione e mezzi corazzati). Nei primi mesi la guerra si svolse in pratica solo al Nord. La Russia attaccò la Finlandia, che resistette per più di tre mesi infliggendo notevoli combattere, mentre i norvegesi opposero una certa resistenza, aiutati anche da un tardivo sbarco alleato nel Nord.

LA CADUTA DELLA FRANCIA Nel maggio-giugno 1940 l'offensiva tedesca sul fronte occidentale si risolse in un travolgente successo: la parte centro-settentrionale della Francia fu occupata dai tedeschi, mentre il resto del paese rimase formalmente sotto la sovranità del governo francese – la Repubblica di Vichy – di fatto subordinato alla Germania.

L'ITALIA IN GUERRA Il 10 giugno '40, convinto che la guerra stesse ormai per finire, Mussolini annunciò l'intervento dell'Italia a fianco dell'alleato nazista. Ma l'esercito italiano fornì una pessima prova sia contro i francesi, sia – in Africa e nel Mediterraneo – contro gli inglesi.

LA BATTAGLIA D'INGHILTERRA E IL FALLIMENTO DELLA GUERRA ITALIANA L'Inghilterra, rimasta sola a combattere contro le potenze fasciste, riuscì sotto la guida di Churchill a respingere il tentativo soprattutto nell'aria – segnò per la Germania la prima battuta d'arresto. Poco dopo gli insuccessi italiani in Grecia e nel Nord Africa obbligarono Mussolini a chiedere l'aiuto dei tedeschi: finiva così l'illusione di una «guerra parallela».

L'ATTACCO ALL'UNIONE SOVIETICA E L'INTERVENTO DEGLI STATI UNITI Nel 1941 il conflitto entrò in una nuova fase, divenendo effettivamente mondiale. Nell'estate la Germania invase l'Unione Sovietica, riportando notevoli successi ma finendo con l'immobilizzare su quel fronte, in una guerra di usura, gran parte del proprio esercito. In dicembre gli Stati Uniti – che già sostenevano lo sforzo bellico inglese (legge «degli affitti e prestiti», Carta atlantica) – entrarono anch'essi in guerra dopo l'attacco subito a Pearl Harbor da parte del Giappone (unito alle potenze dell'Asse dal patto «tripartito»).

IL «NUOVO ORDINE». RESISTENZA E COLLABORAZIONISMO Nella primavera-estate del 1942 le potenze del patto «tripartito» raggiunsero la massima espansione. Nelle zone occupate, il Giappone e la

Görsel 16

5.8], da tempo schierato su posizioni di destra, che aprì immediatamente le trattative per l'armistizio. Invano il generale **Charles De Gaulle** lanciò da Londra, il 18 giugno, un appello ai francesi per incitarli a continuare a combattere a fianco degli alleati.

L'ARMISTIZIO Pétain e i capi delle forze armate erano convinti dell'inutilità di ogni ulteriore resistenza. E l'armistizio fu firmato il 22 giugno nella stessa località (il villaggio di Rethondes) e nello stesso vagone ferroviario che nel novembre '18 avevano visto la delegazione tedesca piegarsi al *Diktat* dei vincitori di allora [cfr. **5.11**]. In base all'armistizio il governo, che stabilì la sua sede nella cittadina termale di **Vichy**, conservava la sua sovranità su una zona corrispondente grosso modo alla metà centro-meridionale del paese, oltre che sulle colonie. Il resto della Francia restava sotto l'occupazione tedesca.

GOVERNO COLLABORAZIONI

IL REGIME DI VICHY Il crollo militare della Francia e l'avvento di Pétain segnarono anche la fine della Terza Repubblica, nata settant'anni prima da un'altra catastrofe bellica (quella subita da Napoleone III a Sedan: cfr. vol. 2, **20.4**). Il 9 luglio l'Assemblea nazionale, riunita

Hitler a Parigi, 1940
Dieci giorni dopo la caduta della capitale francese (14 giugno 1940), Hitler si recò, insieme con i suoi collaboratori, a visitarla sulla scia dell'entusiasmo per la vittoria. Parigi, durante i quattro anni in cui rimase sotto il dominio tedesco, cambiò volto: anche i cartelli stradali furono sostituiti con scritte in tedesco e sulla Torre Eiffel, il simbolo per eccellenza della città sulla Senna, campeggiò sempre nei quattro anni una enorme targa su cui si leggeva «la Germania vince su tutti i fronti».

De Gaulle a Londra, luglio 1940
Charles De Gaulle che, a Londra, passa in rassegna alcuni militari francesi che hanno risposto al suo appello (il secondo da sinistra è suo figlio Philippe). Nel giugno 1940, l'allora cinquantenne generale era stato appena nominato sottosegretario alla guerra nel governo Reynaud. Negli anni '30 si era segnalato come convinto (e inascoltato) assertore dell'uso massiccio dei mezzi corazzati.

Görsel 17

çıkarılarak yargılandı. 1946'da Tokyo'da kurulan bir mahkemede de Japon yöneticiler yargılandı. Yargılama sonucunda hapis, müebbet hapis ve idam cezaları verildi.

II. Dünya Savaşı'nda yaşananlardan dolayı "Soykırım Suçunun Önlenmesi ve Cezalandırımasına İlişkin Sözleşme" 9 Aralık 1948'de Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda kabul edildi. Savaş sırasında işlenen insanlık suçları "soykırım" olarak adlandırıldı. Bu kapsama giren suçlar ve suçluların cezalandırılması ile ilgili kararlar alındı. 10 Aralık 1948'de Birleşmiş Milletler Teşkilatı, "İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi"ni kabul etti.

Nürnberg Mahkemesi

Görsel 18.1

SSCB'nin Türkiye'nin Müttefikler yanında savaşa girmesini istemesinin sebebi nelerdir?

Almanların Kasım 1942'de Stalingard yenilgisinden sonra Müttefiklerin Türkiye üzerindeki beklentilerinin artmasıyla İngiltere ve Türkiye 30 Ocak 1943'te Adana Konferansı'nda bir araya geldi. Yapılan görüşmelerde, Türkiye'nin savaşa katılmak için hazırlıksız olduğu ve özellikle SSCB'nin savaştan galip çıkması hâlinde duyduğu ciddi endişeler dile getirildi. İngiltere konferans sonunda Türkiye'nin askerî ihtiyaçlarının tespit edilerek Müttefik devletlerce yapılacak yardımın arttırılabileceğini bildirdi. Böylece Türkiye Müttefiklere yakınlaşmakla beraber savaş dışında kalmayı başardı. Aynı yılın sonlarına doğru Moskova'da, bir araya gelen Müttefik güçler, SSCB'nin ısrarı ile Türkiye'nin savaşa girmesi konusunda ikna edilmesini kararlaştırdı. Bunun üzerine İngiltere ve Türkiye dışişleri bakanları 5-6 Kasım tarihlerinde Kahire'de bir araya geldi. Türkiye Müttefiklerin savaşa girmesi konusundaki teklifleri reddederek savaş dışı kalmayı sürdürdü.

Kahire Görüşmeleri (Roosevelt, İnönü, Churchill) (Soldan Sağa)

1943 başlarında İngiltere'nin Türkiye'yi savaşa dâhil etme konusunda ısrarcı olmasının iki sebebi vardı. Birincisi Almanya'yı etkisiz hâle getirmek için Avrupa içlerine girmek zorunda olması, ikincisi ise savaş sonunda stratejik bir öneme sahip olan Balkanlarda oluşabilecek bir boşluğun SSCB tarafından doldurulmasından endişe duymasıydı. Dolayısıyla Türkiye'nin bölgede açacağı bir cephenin bu sebepleri ortadan kaldıracağını düşünmesiydi.

Faruk SÖNMEZOĞLU, Türk Dış Politikası, s. 7

Müttefiklerin isteği üzerine Türkiye'yi savaşa katılma konusunda ikna etmek isteyen Roosevelt ve Churchill, İnönü'yü Kahire'ye davet etti. Böylelikle, 4-6 Aralıkta gerçekleşen Kahire görüşmelerinde İnönü Türkiye'nin ihtiyacı olan silah ve malzemenin sağlanması şartıyla savaşa katılmayı ilke olarak

Görsel 18.2

II. Dünya Savaşı'nda mülteciler

II. Dünya Savaşı sadece cephede değil cephe gerisindeki sivillerin de hayatını kaybettiği bir savaş olmuştur. Hava saldırıları, karne uygulaması, işgal edilen ülkelerin talan edilmesi, sivil esirlerin öldürülmesi, verem, tifüs gibi hastalıkların yayılması ayrıca Nazilerin üstün ırk yaratma gayesiyle engellileri, Yahudileri, Romanları, Sintileri, ten rengi farklı olanları toplama kamplarında yok etmeleri neticesinde 60 milyona yakın kişi hayatını kaybetti. Bunlardan yaklaşık 21 milyonu SSCB vatandaşı, 13,5 milyonu Çinli,7 milyonu Alman'dı. SSCB, 1939'daki nüfusunun % 13'ünü, Almanya % 10'unu, Polonya ise % 16'sını kaybederken Batı Avrupa ülkeleri ve ABD savaştan daha az etkilendi.

Savaş sonunda Avrupa ve Asya'da çeşitli nüfus hareketleri görüldü. 1945'te Avrupa'da, Almanya tarafından gönüllü ya da zorla çalıştırılan milyonlarca yabancı işçi, savaş esirleri ve toplama kamplarından sağ kurtulanlar Alman topraklarını terk ettiler. Buna karşılık SSCB ordusundan kaçanlar ve daha önce Orta Avrupa'daki topraklardan ayrılmak zorunda kalan Germen (Cermen) kökenli 12 milyon insan, Almanya'ya geri dönmek için hareketlendi. Japonya'nın Asya'da işgal ettiği ve 1945'te kaybettiği topraklarda yerleşmiş bulunan Japonlar da ülkelerine geri döndü.

Görsel 19

Görsel 20.1

ESERCIZI ▶ CAPITOLO 13

SAPERE LA STORIA

1. Segna con una crocetta le affermazioni che ritieni corrette:

a. Dopo l'invasione della Cecoslovacchia, Francia e Inghilterra dichiararono guerra alla Germania. V F

b. Il «patto d'acciaio» tra Italia e Germania costituiva per entrambi gli Stati un'alleanza esclusivamente difensiva. V F

c. In base alle clausole segrete del patto di non aggressione con la Germania, la Russia si impossessò delle regioni orientali della Polonia. V F

d. La Repubblica di Vichy, guidata dal maresciallo Pétain, costituì durante la guerra uno Stato satellite della Germania. V F

e. L'espansione giapponese nel Sud-est asiatico si concluse con l'attacco aereo alla flotta americana ancorata a Pearl Harbor. V F

f. Durante il conflitto, i movimenti di resistenza comunisti non aderirono alla lotta di liberazione nazionale, puntando invece a realizzare la rivoluzione proletaria. V F

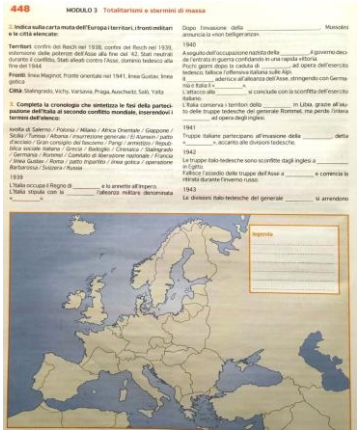
g. L'armistizio firmato dall'Italia con le forze anglo-americane costituiva un atto di resa senza condizioni. V F

h. L'annuncio dell'arresto di Mussolini determinò lo scoppio di numerose rivolte popolari, soprattutto nel Sud Italia. V F

i. Il massacro della divisione italiana a Cefalonia fu eseguito dall'esercito nazista. V F

j. Tra il '44 e il '45, l'offensiva aerea degli anglo-americani contro la Germania mirava a colpire unicamente l'apparato militare-industriale dello Stato. V F

Görsel 20.2



448 MODULO 3 Totalitarismi e stermini di massa

2. Indica sulla carta muta dell'Europa i territori, i fronti militari e le città elencate:

Territori: confini del Reich nel 1938, confini del Reich nel 1939, estensione delle potenze dell'Asse alla fine del '42, Stati neutrali durante il conflitto, Stati alleati contro l'Asse, dominio tedesco alla fine del 1944

Fronti: linea Maginot, fronte orientale nel 1941, linea Gustav, linea gotica

Città: Stalingrado, Vichy, Varsavia, Praga, Auschwitz, Salò, Yalta

3. Completa la cronologia che sintetizza le fasi della partecipazione dell'Italia al secondo conflitto mondiale, inserendovi i termini dell'elenco:

svolta di Salerno / Polonia / Milano / Africa Orientale / Giappone / Sicilia / Tunisia / Albania / insurrezione generale / El Alamein / patto d'acciaio / Gran consiglio del fascismo / Parigi / armistizio / Repubblica sociale italiana / Grecia / Badoglio / Crimenza / Stalingrado / Germania / Rommel / Comitato di liberazione nazionale / Francia / linea Gustav / Roma / patto tripartito / linea gotica / operazione Barbarossa / Svizzera / Russia

1939
L'Italia occupa il Regno di _____ e la annette all'impero.
L'Italia stipula con la _____ l'alleanza militare denominata «_____».

Dopo l'invasione della _____, Mussolini annuncia la «non belligeranza».

1940
A seguito dell'occupazione nazista della _____, il governo decide l'entrata in guerra confidando in una rapida vittoria.
Pochi giorni dopo la caduta di _____ ad opera dell'esercito tedesco, fallisce l'offensiva italiana sulle Alpi.
Il _____ aderisce all'alleanza dell'Asse, stringendo con Germania e Italia il «_____».
L'attacco alla _____ si conclude con la sconfitta dell'esercito italiano.
L'Italia conserva i territori della _____ in Libia, grazie all'aiuto delle truppe tedesche del generale Rommel, ma perde l'intera _____ ad opera degli inglesi.

1941
Truppe italiane partecipano all'invasione della _____ detta «_____», accanto alle divisioni tedesche.

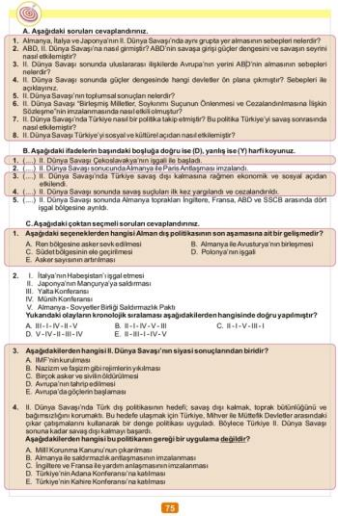
1942
Le truppe italo-tedesche sono sconfitte dagli inglesi a _____ in Egitto.
Fallisce l'assedio delle truppe dell'Asse a _____ e comincia la ritirata durante l'inverno russo.

1943
Le divisioni italo-tedesche del generale _____ si arrendono

Legenda

75

Görsel 21.1



A. Aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

1. Almanya, İtalya ve Japonya'nın II. Dünya Savaşı'nda ayrı grupta yer almasının sebepleri nelerdir?
2. ABD, II. Dünya Savaşı'na nasıl girmiştir? ABD'nin savaşa girişi güçler dengesini ve savaşın seyrini nasıl etkilemiştir?
3. II. Dünya Savaşı sonunda uluslararası ilişkilerde Avrupa'nın yerini ABD'nin almasının sebepleri nelerdir?
4. II. Dünya Savaşı sonunda güçler dengesinde hangi devletler ön plana çıkmıştır? Sebepleri ile açıklayınız.
5. II. Dünya Savaşı'nın toplumsal sonuçları nelerdir?
6. II. Dünya Savaşı "Birleşmiş Milletler, Soykırım Suçunun Önlenmesi ve Cezalandırılmasına İlişkin Sözleşme"nin imzalanmasında nasıl etkili olmuştur?
7. II. Dünya Savaşı'nda Türkiye nasıl bir politika takip etmiştir? Bu politika Türkiye'yi savaş sonrasında nasıl etkilemiştir?
8. II. Dünya Savaşı Türkiye'yi sosyal ve kültürel açıdan nasıl etkilemiştir?

B. Aşağıdaki ifadelerin başındaki boşluğa doğru ise (D), yanlış ise (Y) harfi koyunuz.

1. (...) II. Dünya Savaşı Çekoslavakya'nın işgali ile başladı.
2. (...) II. Dünya Savaşı sonucunda Almanya ile Paris Antlaşması imzalandı.
3. (...) II. Dünya Savaşı'nda Türkiye savaş dışı kalmasına rağmen ekonomik ve sosyal açıdan etkilendi.
4. (...) II. Dünya Savaşı sonunda savaş suçluları ilk kez yargılandı ve cezalandırıldı.
5. (...) II. Dünya Savaşı sonunda Almanya toprakları İngiltere, Fransa, ABD ve SSCB arasında dört işgal bölgesine ayrıldı.

C. Aşağıdaki çoktan seçmeli soruları cevaplandırınız.

1. **Aşağıdaki seçeneklerden hangisi Alman dış politikasının son aşamasına ait bir gelişmedir?**
   A. Ren bölgesine asker sevk edilmesi
   B. Almanya ile Avusturya'nın birleşmesi
   C. Sudet bölgesinin ele geçirilmesi
   D. Polonya'nın işgali
   E. Asker sayısının artırılması

2. I. İtalya'nın Habeşistan'ı işgal etmesi
   II. Japonya'nın Mançurya'ya saldırması
   III. Yalta Konferansı
   IV. Münih Konferansı
   V. Almanya - Sovyetler Birliği Saldırmazlık Paktı
   Yukarıdaki olayların kronolojik sıralaması aşağıdakilerden hangisinde doğru yapılmıştır?
   A. III - I - IV - II - V
   B. II - I - IV - V - III
   C. II - I - V - III - I
   D. V - IV - II - III - IV
   E. II - III - I - IV - V

3. **Aşağıdakilerden hangisi II. Dünya Savaşı'nın siyasi sonuçlarından biridir?**
   A. IMF'nin kurulması
   B. Nazizm ve faşizm gibi rejimlerin yıkılması
   C. Birçok asker ve sivilin öldürülmesi
   D. Avrupa'nın tahrip edilmesi
   E. Avrupa'da güçlerin bağlaması

4. II. Dünya Savaşı'nda Türk dış politikasının hedefi; savaş dışı kalmak, toprak bütünlüğünü ve bağımsızlığını korumaktı. Bu hedefe ulaşmak için Türkiye, Mihver ile Müttefik Devletler arasındaki çıkar çatışmalarını kullanarak bir denge politikası uyguladı. Böylece Türkiye II. Dünya Savaşı sonuna kadar savaş dışı kalmayı başardı.
   Aşağıdakilerden hangisi bu politikanın gereği bir uygulama <u>değildir</u>?
   A. Milli Korunma Kanunu'nun çıkarılması
   B. Almanya ile saldırmazlık antlaşmasının imzalanması
   C. İngiltere ve Fransa ile yardım antlaşmasının imzalanması
   D. Türkiye'nin Adana Konferansı'na katılması
   E. Türkiye'nin Kahire Konferansı'na katılması

75

Görsel 21.2

BULMACA

SORULAR

1. Almanya'nın 22 Haziran 1941'de SSCB'ye karşı başlattığı hareket.
2. II. Dünya Savaşı yıllarında Türkiye'de kırsal kesimde kurulan eğitim kurumlarının genel adı.
3. Kasım 1942'de aşırı kazançlar ve yüksek enflasyon dikkata alınarak çıkarılan vergi.
4. Almanya'nın Fransa'yı işgalinden sonra Almanya'ya karşı yapılan mücadelede liderlik yapan kişi.
5. Ulusal, etnik, ırksal veya dinî bir grubu kısmen veya tamamen ortadan kaldırmak amacıyla yapılan insan haklarını ihlâl.
6. Çekoslovakya topraklarının parçalandığı konferans.
7. İlk atom bombasının kullanıldığı şehir.
8. Çekoslovakya'dan Almanya'ya verilen toprak.
9. İtalya'nın Kuzey Afrika'da 1936'da işgal ettiği topraklar.
10. Müttefik kuvvetlerin Almanlardan kurtarmak amacıyla Fransa'ya yaptıkları deniz çıkarması.
11. II. Dünya Savaşı sırasında Mihver Devletlere savaş ilan eden kuvvetlerin BM'ye kabul edilmesine karar veriten konferans.
12. Uluslararası Para Fonunun kısa adı.
13. II. Dünya Savaşı'nda Almanya ve İtalya'nın başını çektiği grubun adı.
14. II. Dünya Savaşı sırasında Türkiye'nin cumhurbaşkanı.
15. Yatıştırma politikası ile özdeşleşen İngiliz başbakanı.
16. II. Dünya Savaşı'nda İngiltere, Fransa ve ABD'nin başını çektiği grubun adı.
17. II. Dünya Savaşı sırasında Japon imparatoru.
18. 7 Aralık 1941'de ABD'nin II. Dünya Savaşı'na girmesine yol açan olay.

76

9. SINIF TARİH DERS KİTABININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Anıl Arda ARICI[a]

Doç. Dr. Ş. Gülin KARABAĞ[b]

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ŞAHİN[c]

[a,b,c]Gazi Üniversitesi, Türkiye

Özet

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında, tarih grubu dersleri öğretim programları da dahil öğretim programları çağın gerekliliklerine göre yeniden düzenlenmiştir. Bu çalışmanın amacı yenilenen programa uygun olarak hazırlanan 9. Sınıf tarih ders kitabının değerlendirilmesidir. Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi yöntemi kullanılmış olup, programa uygunluk, fiziksel özellikler, görsel tasarım, dil ve imla, bilimsel içerik ve ölçme ve değerlendirme gibi ders kitabı inceleme kriterleri esas alınmıştır. Çalışma, 2017 yılında yenilenen 2017-2018 eğitim öğretim yılında kullanılan 9. Sınıf ders kitabı ile sınırlıdır. Sonuç olarak 9. Sınıf tarih ders kitabının, programa uygunluk açısından incelendiğinde kazanımlara uygun olduğu fakat tarihsel düşünme becerilerini yeterince yansıtmadığı belirlenmiştir. Fiziksel özellikleri analiz edildiğinde, kitabın kapak tasarımı ve baskı kalitesinin daha önceki tarih ders kitaplarına göre daha kaliteli olduğu söylenebilir. Bununla beraber yüksek kalitede ciltleme, kâğıt kalitesi ve kapak kartonu gibi özellikler yönünden kalitesi hala yeterli düzeyde değildir. Kitapta kullanılan görseller incelendiğinde çoğunun öğretimde etkin olarak kullanılamayacak kadar küçük ya da yeterince uygun olmadığı görülmüştür. İmla ve dil açısından incelendiğinde, imla hataların bulunması ve ifadelerin yetersiz olması gibi birtakım sorunlar göze çarpmaktadır. Kitapta belirgin bilimsel içerik hatalarına rastlanmış olup, bu yanlışlar örnekleriyle birlikte sunulmuştur. Kitap ölçme ve değerlendirme açısından incelendiğinde, kitapta alternatif ölçme türlerine yer verildiği görülmektedir. Ancak soruların çoğunun üst düzey tarihsel düşünme becerilerini gerçekleştirmeye yönelik olmadığı göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler: 9. Sınıf, Tarih, Tarih Ders Kitabı İnceleme

THE EVALULATION OF 9th GRADE TEXTBOOK

In the academic year 2017-2018, Turkish curricula have been rearranged according to the requirements of the era. The purpose of this study is to evaluate the 9th grade history textbook that is prepared in accordance with the renewed program within the framework of various criteria. In this study, content analysis method was used from the qualitative research techniques and the textbook review criteria such as suitability to curriculum, physical properties, visual design, language and spelling, scientific content and measurement and evaluation were taken as basis. The study is limited to the renovated 9th grade history curriculum and 9th grade textbook.As a result, the 9th grade history textbook, when examined from the point of view of suitability to curriculum, it is determined that the achievements are appropriate but the historical thinking skills are not adequately reflected. When physical properties are analyzed, it can be said that the book is not of high quality as binding and print. The visual design of the book is more interesting than previous history textbooks. The cover design is also better than the previous books in terms of color, visual preference and photo quality. However, when the images used in the book are examined, it is seen that most of them are too small or not suitable enough to be used effectively. There are a number of problems such as language and spelling mistakes and insufficient expressions. Scientific content errors have been found in the book, and these errors are presented with examples. When reviewing the book in terms of measurement and evaluation, alternative measurement types are included. However, the questions do not achieve high-level historical thinking skills.

Keywords: 9th grade History Textbook, Examination

Giriş

Eğitim, yaşanılan çağın gerekliliklerine göre kendisini sürekli yenileyen, gelişmelere açık olma özelliğini taşımaktadır. 21. yüzyıl dünyasında ülkeler birbirleri ile rekabet edebilmek, yaratıcı düşünen bireyler, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek gibi birçok nedenden dolayı eğitim programlarını sürekli güncellemekte ve mükemmeli aramaktadır. Bu doğrultuda 2017-2018 Eğitim- Öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı birçok dersin öğretim programlarını günün gerekliliklerine göre modernize etmeye çalışmıştır. Tarih dersi eğitim programı da bunlardan birisidir.

2017-2018 eğitim-öğretim yılında yeni öğretim programı 9. Sınıflardan başlayarak yürürlüğe konulmuştur. Önümüzdeki yıldan itibaren bütün sınıflarda uygulanacaktır. Yeni programda değerler eğitimi, yaratıcı düşünme, eğitim sürecinde teknoloji kullanımı ve süreç değerlendirme gibi çağdaş konular yer almaktadır. 9. Sınıf tarih ders kitabı "Tarih ve Tarih Yazımı" ünitesi ile başlamaktadır. Bu ünitede tarihin ne olduğundan, tarih dersinin neden gerekli olduğundan, zamanın dönemlere ayrılmasından, olay ve olguyu ayırmaktan, belgeden bilgiye ulaşmaktan, tarih ve tarihin yorumlanmasından bahsedilmiştir. Aslında birinci ünite tarih bilimine bir giriş özelliği taşımakta ve öğrencilere bu bilimin tanıtılması amaçlanmıştır. İkinci ünite "Kadim Dünyada İnsan"dır. Bu ünitede ilk insanlardan, insanların yerleşik hayata geçmesi, ilk kabile ve devletlerden, ilk kanunlardan, doğanın insan üzerindeki etkisinden, ilk imparatorluklar, ilk kanunlar, İlk ve Orta Çağ'da ordudan, tarım ticaret ve ekonomiden ve yazının icadından bahsedilmiştir. Üçüncü ünite "İlk ve Orta Çağlarda Avrasya" ünitesidir. Bu ünitede Avrasya'daki ilk Türk izlerinden, boyların devlet hale gelmesinden, kavimler göçünden, Türklerin yaşam biçiminde coğrafyanın etkisinden, ilk Türk Devletleri ve bu devletlerin komşularından ve Türklerde askeri kültürden söz edilmiştir. Dördüncü ünite "İslam Medeniyetinin Doğuşu"dur. Bu ünitede İslamiyet'in doğduğu dönemde dünyadan, İslam'ın yayılışından, Emevilerden, Abbasilerden ve İslam devletlerinde bilimsel faaliyetlerden bahsedilmiştir. Beşinci ve son ünite "Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve Anadolu'ya Yerleşmesi"ni konu almıştır. Bu ünitede Türklerin İslamiyeti kabulünden, İslamiyet'in Türk devlet yapısına etkisinden, Büyük Selçuklu Devleti'nden ve Horasan'dan Anadolu'ya gelişten bahsedilmektedir. Bu programdaki bir diğer fark ise konuların ders kitabında tematik olarak işlenmesidir. Yukarıdaki konulara tek tek baktığımızda da konuların belirli bir tema içerisinde işlendiği görülmektedir. Örneğin İlk ve Orta Çağ'da ordu, Tarım, Ticaret ve Ekonomi konularını buna örnek göstermek ve bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Ancak 9. Sınıf ders kitabı, kitap inceleme kriterlerine göre incelendiğinde ölçme ve değerlendirme kısmının eski programlarla benzer olduğu, üst düzey kazanımların iyi bir şekilde işlenmediği, soruların

ve etkinliklerin basitliği, tarihsel düşünme becerileri ve değerler eğitimine gereken önemin verilmediği göze çarpmaktadır.

Amaç ve Önem

Bu incelemenin amacı 2018 yılında revize edilen tarih dersi öğretim programının uygulamaya başlandığı 9. Sınıf Tarih Ders kitabının değerlendirilmesidir. 9. sınıf tarih ders kitabı bu yıl ilk kez kullanıldığı için konu ile alakalı detaylı bir inceleme çalışması yapılmamıştır. Dolayısı ile bu çalışma bu alandaki boşluğu doldurmak açısından önemlidir.

2018 yılının ocak ayında tarih programı eleştiriler göz önünde bulundurularak yeniden revize edilmiştir. Bu nedenle 2018-2019 eğitim- öğretim yılında tarih ders kitapları yeniden yazılacağı için araştırmacılar tarafından bu çalışmanın bu sürece olumlu katkıları olacağı değerlendirilmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada verilerin toplanma aşamasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir (Karataş'tan akt. Cengiz, 2016). Çalışma kapsamında 2018-2018 eğitim- öğretim yılında okutulan 9. Sınıf tarih ders kitabı incelenmiştir. Verilerin analizi aşamasında ise içerik analizi yapılmıştır böylece kitabın nitelikleri belirlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. (Selçuk, Palancı, Kandemir, Dündar'dan akt. Cengiz, 2016). 9. sınıf tarih ders kitabı fiziksel özellikler, görsel tasarım, dil ve imla, eğitsel tasarım- içerik ve ölçme ve değerlendirme gibi ders kitabı inceleme kriterleri esas alınmıştır. Çalışma, 2017 eğitim-öğretim yılında okutulan 9. Sınıf tarih ders kitabı ile sınırlıdır.

Bu inceleme yapılırken Bülent Akbaba'nın (2013) "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formunun Geliştirilmesi" makalesindeki kriterler esas alınmıştır. Bu makalede yer alan ana kriterlere ve bu ana kriterlerin altında yer alan alt kriterlere göre üniteler tek tek incelenmiş bu inceleme sonucunda ortaya çıkan bulgular yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Fiziksel Tasarım Açısından Değerlendirme

Ders kitapları öğretmen ve öğrenciler tarafından öğretim programlarına göre hazırlanmış temel ders kaynakları olarak görülmektedir. Özellikle tarih ders kitapları doğruluğu ve geçerliliği kesin olan bilgiler bütünü olarak algılanmaktadır (Karabağ, 2012). Türk milli eğitim sistemi, bir sonraki eğitim

basamağında verilen bilgilerin oranının genişleyerek tekrar edilmesi üzerine kuruludur. Olaylar ya da bilgiler ortaöğretim basamağında ilkokula göre biraz artar; lisede ise ortaokula göre biraz daha fazladır (Kabapınar, 1998). Bu durum ders kitabının önemini daha da artırmaktadır. Tarih ders kitapları öğretimin kazanımlarını gerçekleştirmek için öğrencilere kaynaklık ve rehberlik eden öğretim materyalidir. Ekonomik bir materyal olması sebebiyle öğretimde öğretmenin en iyi yardımcısıdır. Ders kitapları kullanım kolaylığı sağlayan, her öğrencinin ulaşabildiği bilgilerin sistematik olarak verildiği öğretim materyalidir (Karabağ, 2012). Bir ders kitabının çağa uygun ve etkili bir öğretici araç haline getirilebilmesi için fiziksel özellikler, görsel özellikler, içerik ile dil ve anlatım özellikleri bakımından değerlendirilebilir (Karabağ, 2012).

Tarih ders kitabı kullanışlı ve sağlam olma konusunda iyi tasarlanmamıştır. Ders kitabının kapağı dayanıklı ve sağlam değildir. Kolayca darbe almakta, kolay bir şekilde yırtılmakta ve dağılabilmektedir. Kitapta cilt olarak tutkalla yapıştırma yöntemi kullanılmıştır. Devlet, ders kitaplarını ücretsiz dağıttığı için maliyetini düşük tutmak için bu yöntemi kullanmaktadır. Bu nedenle maliyetin uygun olması açısından daha kaliteli cilt ve kâğıt kullanılamamaktadır.

Kitap tasarımının ilgi çekiciliği konusunda ise kitap geçen senelere oranla daha başarılıdır. Görseller canlı, anlaşılır ve yüksek çözünürlüklü olarak seçilmiştir. Kitap kapaklarının renkleri ilk başta öğrencilerin ilgisini çekmesi bakımından dikkatle seçilmelidir. (Ablak, 2013).

Kitabın genel görünümü itibari ile okuma ve inceleme isteği uyandırma bakımından zayıf kalmaktadır. Yazı tipi ve boyutu öğrencilerin yaşına uygun olarak seçilmiştir. Her öğretim kademesi için ders kitabında kullanılması gereken puntolar da değişmektedir. İlköğretim 5. Sınıflar için 11 punto, daha üst öğrenim kademesi için de yazılan kitaplarda 10 punto büyüklüğünde harfler kullanılmalıdır (Cemaloğlu, 2003). Bu kriter göz önüne alındığında kitap kendi içinde tutarlılık sergilemektedir. Ancak sayfaya düşen satır sayısı ve görsellerin sayfaya yerleştirilme düzeni konusunda kitap tasarım olarak başarısızdır. Kitap incelendiğinde sayfaların metin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında 9. Sınıf Tarih Ders Kitabını değerlendirecek olursak kitapta 195 resim ve fotoğraf, 26 harita ve 2 adet tarih şeridi olmak üzere toplam 223 görsel kullanılmıştır. Metin görsel oranına bakacak olursak 205 sayfasının yaklaşık olarak 55 sayfası görsele ayrılmıştır. Dolayısıyla kitabın metin- görsel oranı olarak iyi ayarlanmadığını görmekteyiz. Bu da muhtemelen tasarımın ilgi çekici bir hal almasını engelleyecek ve öğrencilerin sıkılmasına neden olacaktır. Aşağıdaki görselde (Görsel 2) ders kitabındaki 29. sayfayı ve bu sayfanın metin olarak yoğunluğunu ancak buna karşılık görselin ne kadar az yer kapladığını görmekteyiz.

TARİH VE TARİH YAZICILIĞI

1.5. BELGEDEN BİLGİYE

Tarih bilimi, şimdiki zamanda açıklama ya da anlama amacıyla geçmişi yeniden inşa etme sürecidir. Bu süreçte tarihçiler eserlerini, geçmişe ait bilgi ve kaynakları, tarih biliminin kendine ait yöntemlerini kullanarak oluşturur.

Geçmişteki olaylar ancak tarihçi, olayları incelemeye başladığı zaman "tarihî olay" hâline gelir. Her tarihî olay kendi başına anlamlıdır ve özeldir. Tarihte, doğa bilimlerindeki evrensel geçerliliği olan yasalar yoktur.

Akademik tarihçiliğin kurucusu olan Ranke'nin verdiği bir konferans çok beğenilir ve dinleyiciler tarafından uzun süre ayakta alkışlanır. O ise büyük bir tevazu içinde, "Bayanlar, baylar beni alkışlamayın. Çünkü bunları ben söylemiyorum, 'belgeler' söylüyor." der (Acun, 2011, s.67'den düzenlenmiştir).

Tarihî Vesikalar

İnsanlar; geriye varlıklarının izlerini bırakmamış olsalardı, onların tarihlerini yazmaya başlayamazdık. Gerçek tarihin bilgi tarihî olabilmesi için bize insanların geçmişi hakkında şahitlikler gerekmektedir ki bu şahitlikler, genelde yazılı vesikalardır. Yakın geçmişin tarihî söz konusu olduğunda sözlü kaynaklarla yazılan tarih de vardır. "Tarih metinlerle yazılır." hükmü genelin kabul ettiği ve en güvenilir hükümdür. Vesikaların uygulamadaki hükmü o kadar büyüktür ki genellikle araştırmanın çerçevesini ve yönünü de belirler. Burada önemli olan kaynaklık eden metinlerle tarihçilerin bu kaynaklar hakkındaki düşüncelerini bize yansıtan kendi metinlerini birbirinden ayırmaktır. Tarih ancak şahitliklere dayanarak yazıldığı için tarihte doğruyu ve yanlışı birbirinden ayırmak üç temel işlemde olur. Her şeyden evvel şahitlikleri araştırmak, sonra onları kontrol etmek ve sonunda onları anlamak. Burada tarih tenkiti, önem kazanmaktadır. Tarihin tenkiti doğru, muhtemel, mümkün, inanılmaz, yanlış, yalan, doğrulanması imkânsız olanı ayırt etmekten ibarettir. (Halkın, 1989, s.3-20'den düzenlenmiştir.)

ÖRNEK METİN

Bir tarihsel araştırmaya kaynakların saptanması, karşılaştırılması ve yorumlanmasıyla başlanır. Birincil kaynağın en önemli niteliği, geçmiş olaylara dair doğrudan bilgi içermesidir. Kaynağın türü, olayın gerçekleştiği döneme ve kültüre göre yazılı, sözlü veya görsel nitelikte olabilir. Kaynaklar, farklı kaynaklarla karşılaştırılarak dikkatle incelenmelidir. Bunu yaparken de kaynakların oluşumu, orijinalliği ve güvenilirliği gibi noktalar öncelikle göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer bir ifadeyle tarih araştırmacısı kaynağın içeriğini olduğu gibi almak yerine, onu eleştirel bir gözle incelemelidir. Tarihî kaynakların bu şekilde sorgulanarak değerlendirilmesi konusunda Halil İnalcık (Görsel 1.19); tarihçinin şüpheciliğini koruması, daima elindeki belgeyi sıkı tenkitten geçirdikten sonra değerlendirme yapması gerektiğini söylemiştir.

Görsel 1.19

29

Görsel 1: Sayfaya Düşen Satır Sayısı ve Görsellerin Sayfaya Yerleştirilmesi Konusunda Kitabın Başarısız Olduğunu Gösteren Bir Örnek (s.29)

Kitapta organizasyon şeması bulunmaktadır ve bu organizasyon şeması kitabın kullanımı hakkında öğrenciye yol göstermektedir.

Eğitsel Tasarım Açısından Değerlendirme

Bir ders kitabının eğitsel tasarım boyutları hedefler (amaçlar), içerik, öğrenme- öğretme süreçleri ve değerlendirmedir. Eğitimde hedef, kişide gözlemlenmesi kararlaştırılan istendik özelliklerdir. Bu özellikler, bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. olabilir (Sönmez, 2012). Ders kitabı hazırlanırken program geliştirme ilkeleri göz önünde bulundurulur. Programın hedef ve davranışları kitapta da aynı sırayı takip eder. Her ünitede hedefler, kazandırılacak davranışlar ve ünite

hakkında bilgilere yer verilir. Ders kitaplarında en genel çerçeve olan hedefler, kitap yazarları tarafından ölçüt alındığında, sınırlar çizilmiş ve sapmalar engellenmiş olur (Cemaloğlu, 2003)

İçerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi gibi ele alınabilir. İçerik hedef davranışlar için bir araçtır; çünkü önce hedef davranışlar belirlenir, sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenir. Yani içerik hedef davranışlara göre belirlenir (Sönmez, 2012).

Öğrenme- öğretme süreci, yetiştirilen kişinin hedef davranışları kazanması için gerekli yaşantıları geçirmesine olanak sağlamak üzere düzenlenen çevredir. Hedef davranışlar, öğrencinin içinde bulunduğu çevreyle etkileşimi sırasında edindiği belli yaşantılar yoluyla kazanılır. Öğretim programının en can alıcı yeri öğrenme- öğretme durumlarıdır. Çünkü öğrencinin hedef davranışları kazanması, öğrenme- öğretme durumlarının yapılmasıyla gerçekleşmektedir. İçeriğin düzenlenmesi, pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme, öğrenci katılımı, öğretmen nitelikleri, eğitim teknolojisi, strateji-yöntem- teknik, araç- gereç, biçimlendirme ve yerleştirmeye dönük değerlendirme gibi değişkenler öğrenme- öğretme durumlarını düzenlemede kullanılır (Cemaloğlu, 2003).

Değerlendirme, öğrenme işinin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etmek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapılır. Gözlenen niteliklerin, sayı ya da sembollerle ifade edilmesine ölçme, ölçülen miktarın yeterli olup olmamasına, amaca uygunluğu açısından incelenmesine ise değerlendirme denir. Değerlendirme süreci ünite işlenmeden hazırlık sorularıyla başlar. Burada sorulan sorular, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini saptamaya yönelik olabileceği gibi, öğrenciyi inceleme- araştırmaya yönlendirici, güdülenme düzeyini artırıcı nitelikte de olabilir. Değerlendirme sürecinde hazırlanacak sorular bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını içerir nitelikte olmalıdır (Cemaloğlu, 2003).

Sözlük bölümünün doğruluğu ve yeterliliği: Sözlük kullanmak öğrenci ya da okur için okumasını ya da öğrenmesini destekleyici bir alışkanlıktır ve kitabın amacına ulaşmasına önemli katkılar sağlamaktadır. Kitabın sonundaki sözlük bölümü kitabın kullanım kolaylığını artıracağı gibi, birden fazla anlamı olan sözcüklere bağımsız sözlüklerde bakıldığında diğer anlamları da olacağı için öğrencilerdeki yanılgının önüne geçilmektedir (Alpan, 2008). Ders kitapları bir uzmanlık alanının öğretim programına göre yazılmasıdır. Ders kitapları bir uzmanlık alanının öğretim programına göre tasarlanarak yazılmasıdır. Bu nedenle, konu alanlarının öğrencilere göre değişen bilinmeyen sözcükleri ve teknik terimleri bulunabilir. Ders kitaplarının içeriği öğrenci düzeylerine göre ayarlandığı için, düzey arttıkça, konu alanına özgü yeni sözcük ve teknik terim miktarlarında artış olmaktadır. Bu doğrultuda baktığımız zaman 9. Sınıf Tarih Ders Kitabının sözlük bölümü yeterlidir.

Öğrencilerin bilmediği kelime, kavram ve terim sözlük kısmında yeterli bir biçimde ele alınmış ve anlamları doğru olarak verilmiştir.

Kitapta kullanılan yazılı ve görsel materyallerin dipnotlarının (aktarılan bilginin hangi kaynaktan alındığına dair açıklama) verilmesi: Kitapta kullanılan yazılı ve görsel materyallerin dipnotlarının verilmesi önemli bir ayrıntıdır. Kitabı okuyan öğretmen ve öğrenciler bilginin nereden alındığını görür kaynakçada, kaynağa ulaşır ve detaylı bir şekilde bilgi almak istediği zaman o kaynağa kullanır. Hem yazılı kaynaklar hem de görsel kaynaklar için ayrı kaynakça verilmesi asıl kaynaklara ulaşılabilirlik ve kontrol edilebilirlik açısından kitabın güçlü bir yönüdür.

Kitabın yazımında kullanılan yazılı ve görsel kaynakların kaynakçada gösterilmesi: Kaynakça kitap hazırlanırken yararlanılan kaynakların alfabetik sıraya göre yazıldığı bölümdür. Kullanılan kaynak hem içeriğin alt kısmında hem de kaynakça kısmında yazılması gerekmektedir. Bu doğrultuda bakıldığı zaman 9. Sınıf Tarih Ders Kitabının kaynakça kısmı yeterlidir. Kullanılan görsel ve yazılı kaynaklar hem içeriğin altında gösterilmiş hem de kaynakça kısmında yazılmıştır.

Ders kitabının farklı yöntem, teknik ve etkinliklerin uygulanmasına olanak sağlaması: Ders kitapları sadece tek bir yöntem ve teknik ile konuları işlememelidir. Mümkün oldukça birden çok teknik, yöntem ve etkinlik uygulanmasına yönelik olarak kitaplar yazılmalıdır. Bireyin çevreye uyumu ve bu çevrede başarılı olabilmesi için kendi zekâ özelliklerini tanıyabilmesi çok önemlidir. 9. Sınıf Tarih Ders Kitabı çoğunlukla düz anlatımla kaleme alınmıştır. Tek bir yöntem uygulanması, farklı öğrenme stilleri olan öğrencileri göz ardı etmesi demektir. Bu da kitabın uygulamada yetersiz ve ilgi çekici olmamasına neden olmaktadır.

Ders kitabında kullanılan kaynakların sayı ve kalitesi: Ders kitapları içinde birçok konuyu barındırdığından dolayı birçok kaynaktan yararlanılarak yazılmalıdır. Kaynaklar ise alanında kabul görmüş kişilerin eserleri olmalıdır. Bu kitabın tarafsız bir şekilde yazıldığını okuyuculara gösterecektir. Bu doğrultuda baktığımız zaman kitapta kullanılan kaynakların sayı ve kalitesi yeterlidir. Görsel kaynakların büyük çoğunluğu internetten alınmıştır. Kitapta 201 yazılı, 173 kaynak kullanılmıştır. Bu sayılara tasarımcılar tarafından hazırlanan görseller dahil değildir. Bu konuya ilerleyen sayfalarda değinilecektir. Yazılı ve görsel kaynakça kitapta 210. ve 216. sayfalar arasındadır.

Ders kitabında öğrenci seviyesine uygun araştırma, inceleme ve gözlemlere yer verilmesi: Ders kitabında öğrenci seviyesine uygun araştırma, inceleme ve gözlemlere yer verilmesinin en büyük yararı öğrencilere problem çözme yeteneğinin kazandırılmasıdır. Ergenlik dönemi diye adlandırabileceğimiz bu dönemde öğrenci seviyesine uygun araştırma, inceleme ve gözlemler öğrencilerde öz güven duygusunu da artıracaktır. Bu doğrultuda ders kitabının araştırma konularında

tamamen başarılı olduğunu söylemek güçtür. 9. Sınıf tarih ders kitabında 25 tane "araştıralım" bölümü tespit edilmiştir. Buradaki etkinliklerden 13 tanesi öğrenci seviyesine uygun, 12 tanesi öğrenci seviyesine uygun olmadığı görülmüştür. Öğrencinin seviyesine uygun olan araştırma örnekleri gerçekten araştırmaya yönelik etkinliklerken öğrenci seviyesine uygun olmayan araştırma örnekleri ise öğrencilerin önceki bilgileri ile ya da ders kitabındaki konuyu okuyunca cevaplandıracağı sorulardan oluştuğu izlenimi vermektedir. Örneğin sayfa 17'deki, sayfa 26'daki, sayfa 58'deki, sayfa 109'daki ve sayfa 195'teki "Araştıralım" etkinlikleri öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanmışken, sayfa 47'deki, sayfa 61'deki, sayfa 76'daki, sayfa 79'daki ve sayfa 196'daki "Araştıralım" etkinliklerinin öğrenci seviyesine uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin cevapları ya konu anlatımının metinlerinde mevcuttur ya da öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile cevaplandırabileceği sorular olarak tespit edilmiştir.

Yukarıda isimleri ve açıklamaları verilen bilim dalları haricinde tarihe yardımcı olan başka bilim dalları nelerdir? Ulaştığınız sonuçları arkadaşlarınızla paylaşınız.

ARAŞTIRALIM

Görsel 2: Öğrenciyi araştırmaya iten etkinliklerden birisi (sf. 17)

Günümüzde kabile anlayışına sahip topluluklar hangi bölgelerde yaşamaktadır? Sonuçları sınıfta paylaşınız.

ARAŞTIRALIM

Görsel 3: Öğrencinin önceki öğrenmeleri ile cevaplandırabileceği bir etkinlik örneği (sf. 51)

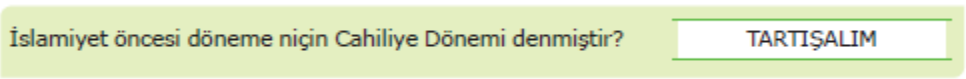
Konuların siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayların birlikte verildiği bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması: Tarihi olaylar siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gerekçeleri birbiri içinde barındırmaktadır. Tarihteki olaylar incelenirken çok boyutlu olarak incelenmeli ve olayların tek bir nedeninin olmadığını unutmamak gerekmektedir. Bu doğrultuda kitabı incelediğimizde her konu kendi bütüncül bir bakış açısı ile ele alınmıştır.

Ders kitabının sosyal bilimlerin ortaya koyduğu yeni bilgileri, araştırma sonuçlarını ve farklı bilim insanlarının bakış açılarını yansıtması: Tarih bilimi, bilgi ve belgelere dayalı olarak gelişen bir bilim dalıdır. Dolayısıyla her yeni bir bilgi ya da belge tarihin yorumlanması değişmektedir. Ders kitapları da buna bağlı olarak kendisini yeni bilgi ve belgelere bağlı olarak yenilenmek durumundadır. Bu açıdan bakıldığında 9. sınıf tarih ders kitabı yeni bilgi ve belgelere göre yenilendiğini söylemek zordur. Bu konuda en dikkat çekici daha önce olmayan Göbeklitepe ile ilgili bilgilere kitapta yer verilmesidir.

Öğrenciler farklı bilim adamlarının düşüncelerini okuyarak birçok değerlendirmeyi öğrenirler ve bu değerlendirmelerden çıkarım yapmaktadırlar. Bu nedenle farklı bakış açıları öğrencilerin olayları değerlendirmelerine zenginlik katar. Ders kitabında farklı bilim insanlarının bakış açısını yansıtmak bundan dolayı önemlidir. Bu açıdan kitabı incelediğimizde farklı bilim insanlarının görüşlerine fazlaca yer verilmediği gözlemlenmiştir. Farklı bilim insanlarının görüşlerine yer verilen 35. Sayfada bulunan Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu hakkındaki farklı görüşlerdir. Bu iki örnekten yola çıkarsak ders kitabının bu konuda yeterince örnek olmadığı gözükmektedir.

Ders kitabının millî kimlik ve vatandaşlık bilinci kazandırması: Vatandaşlık "Vatandaş olma, bir vatanda doğma büyüme ve yaşamış olma durumu" (TDK, 1992) anlamına gelmektedir. Milli kimlik bir milletin kendine özgü düşünüş ve yaşayış biçimi, dil, töre ve gelenekleri, toplumsal değer yargıları ve kuralları ile oluşan özellikler bütünü olarak açıklanabilir. Bir tarih programının amacı milli bilinç ve vatandaş oluşturmaktır. Kitap da buna uygun yazılmıştır.

Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına yönelik etkinliklerin yer alması: Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde, öğrenci vardır. Öğrenme-öğretme sürecinin öğrenci merkezli olması öğrencilerin önceki bilgi ve tecrübelerinin, ilgi ve isteklerinin, öğrenme biçimlerinin ve öğrenme hızlarının tamamıyla onlara özgü olduğunun dikkate alınması gerektiği anlamına gelmektedir (Atila ve Sözbilir, 2013). Tarih dersindeki alana özgü beceriler öğrencilerin bir tarihçi gibi bilgiyi kendisi tarafından yapılandırmasına yöneliktir. Bu doğrultuda bakılacak olursa kitaptaki etkinliklerin cevapları genel olarak metin içinde geçse de bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına yönelik etkinlikler de kitabın içinde bulunmaktadır. Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına yönelik etkinliklerin sayısının, bilginin öğrenci tarafından yapılandırmasına yönelik olmayan etkinliklerin yanında sayıca az olarak gözükmektedir. Aşağıdaki örneklerin yanı sıra sayfa 19'daki, sayfa 34'teki, sayfa 48'deki, sayfa 64'teki, sayfa 77'deki, sayfa 120'deki, sayfa 167'deki ve sayfa 180'deki tartışalım etkinlikleri; sayfa 47'deki, sayfa sayfa 51'deki, sayfa 79'daki, sayfa 85'teki, sayfa 146'daki ve sayfa 196'daki araştıralım etkinlikleri; sayfa 18'deki, sayfa 25'teki, sayfa 57'deki, sayfa 65'teki, sayfa 94'teki, sayfa 113'teki, sayfa 156'daki, sayfa 180'deki ve sayfa 191'deki sıra sizde etkinlikleri bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına yönelik etkinliklerden olmadığı görülmektedir. Ayrıca bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.



Görsel 4: Sayfa 143'teki "Tartışalım" etkinliği

BİLİYOR MUSUNUZ?

İslamiyet öncesi döneme "Cahiliye Dönemi" denmesinin sebebi, insanların okuma-yazma bilmemesi değildir. Bedeviliğin yaygın olması; insanların medeniyet bakımından geri kalmaları, bilgisizlik ve gaflet içerisinde bulunmaları, putlara tapmaları, kadınlara yönelik kötü tutumları gibi nedenlerden dolayı Arap toplumunun İslamiyet öncesi dönemine, Cahiliye Dönemi denirdi.

Görsel 5: Sayfa 144'te "Biliyor Musunuz?" bölümünde Cahiliye Dönemi'ni anlatan bilgi

Yukarıdaki görsellerden de anlaşılacağı gibi 143. sayfada ders kitabı İslam öncesi döneme Cahiliye Dönemi dendiğinin sebeplerini sormuştur. Ancak hemen bir sonraki sayfada Cahiliye Dönemi'nin ne olduğu ve bu dönemin özellikleri "Biliyor Musunuz? Kısmında öğrencilere verilmektedir.

Günümüzde kabile anlayışına sahip topluluklar hangi bölgelerde yaşamaktadır? Sonuçları sınıfta paylaşınız.

ARAŞTIRALIM

Görsel 6: "Araştıralım" etkinliği (sf.51)

Yukarıdaki görselden de anlaşılacağı gibi ders kitabının 51. sayfasında bir "Araştıralım" etkinliği vardır. Ancak bu etkinlik öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile kolayca cevap verebileceği bir etkinlik olarak gözükmektedir.

Görsel 2.23
Celsus Kütüphanesi (Efes)

İlk Çağ Yunan medeniyetinin temellerinin atıldığı Girit Adası'nda halk, soylular ve kral tarafından yönetilirdi. Yöneticiler; sanat, ticaret, din gibi hemen her konuda söz sahibi olup egemen sınıfı oluştururdu. Yöneticilerin din adına söz sahibi olması yönüyle yönetimleri teokratikti. Dorların Yunanistan'ı işgali sonrasında Anadolu'ya göç eden Akalar, İzmir Körfezi çevresinde İyon medeniyetini kurmuştu (Görsel 2.23). Anadolu'nun köklü kültüründen de yararlanarak Batı Anadolu'da güçlü bir medeniyet oluşturan İyonlar, genel olarak Yunan tanrılarına inanırlardı. Tanrılar adına yapılan tapınaklarda bulunan din adamları ve kâhinlerin, krallar üzerinde etkisi olsa da soyluların yani aristokrat sınıfın yönetimdeki etkisi daha büyüktü.

CEVAPLAYALIM

Teokratik yönetim nedir?

Görsel 7: "Cevaplayalım" etkinliği (sf.54)

54. sayfadaki "Cevaplayalım" etkinliğinde teokratik yönetimin ne demek olduğu öğrencilere sorulmuştur. Ancak hemen üstteki satırlarda teokratik yönetim açıklanmıştır.

Konar-göçer kavimler arasında bölgede en etkili olan iki millet Türkler ve Moğollardır. Bu yol, Türklerin bölgedeki manevi unsurlarla temas etmelerini sağlamıştır. İslamiyet öncesinde bölgeye egemen Türk devletleri; Hunlar, Avarlar ve Kök Türkler'dir. İlk Türk İslam devletlerinden olan Karahanlıların ve Gaznelilerin hızlı yükselişinin nedenlerinden biri de İpek Yolu'nun kilit noktaları olan Hotin ve Kabil gibi şehirleri ticari merkez olarak kullanmalarıdır. Moğolların hâkimiyetinden sonra İpek Yolu'nun altın çağı sona ermiş, diğer yolların ve deniz yollarının gölgesinde kalmıştır.

İpek Yolu'nun geçtiği bölgelere hâkim olan Türk devletlerini yazınız?

SIRA SİZDE

.....

.....

Görsel 8: "Sıra Sizde" Etkinliği (sf.91)

91. sayfadaki "Sıra Sizde" etkinliğinde İpek Yolu'nun geçtiği bölgelere hâkim olan Türk devletleri sorulmuştur. Ancak yukarıdaki metinde görüleceği gibi etkinlikten önce sorunun cevabı verilmiştir.

Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına yönelik etkinlikler daha önce söz edildiği üzere kitapta daha az yer tutmaktadır. Sayfa 14'teki, sayfa 67'deki, sayfa 90'daki ve sayfa 130'daki sıra sizde etkinlikleri; sayfa 26'daki, sayfa 48'deki, sayfa 109'daki ve sayfa 195'teki araştıralım etkinlikleri, sayfa 15'teki, sayfa 28'deki, sayfa 74'teki ve sayfa 179'daki tartışalım etkinlikleri ise bilginin öğrenci tarafından yapılmasını sağlayan etkinliklerdendir. Ayrıca bu örnekleri çoğaltmak da mümkündür.

TARTIŞALIM

Tarihin meydana gelmesinde liderler mi yoksa toplumlar mı etkilidir?

Görsel 9: Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını sağlayan bir etkinlik örneği (sf. 14)

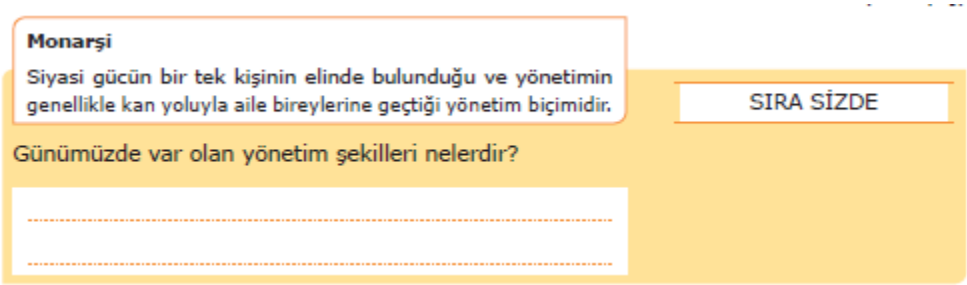
Yukarıda 14. sayfadaki "Tartışalım" etkinliği verilmiştir. Bu etkinlik cevabı öğrenciler tarafından yapılacak araştırma ve okumalar neticesinde öğrencilerin çıkarımlarda bulunacağı bir etkinlik olması nedeniyle bilginin öğrenci tarafından yapılandırmasını sağlayan etkinliklerden olma özelliği taşımaktadır.

ARAŞTIRALIM

Yazıdan önceki dönemde toplumlara ait yaratılış ile ilgili mit ve efsaneler nelerdir? Slayt hazırlayarak sınıfta sununuz.

Görsel 10: Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını sağlayan bir etkinlik örneği (sf. 46)

Yukarıda 46. sayfadaki "Araştıralım" etkinliği verilmiştir. Bu etkinlik öğrencilerin bir takım araştırma yapmasını ve oradaki bilgileri öğrenip sunmaya dayalıdır. Dolayısıyla bu etkinlik bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına sağlayan etkinliklerdendir.



Görsel 11: Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını sağlayan bir etkinlik örneği (sf. 55)

Yukarıda 55. sayfadaki "Sıra Sizde" etkinliği verilmiştir. Bu etkinlik öğrencilerin araştırma yapmasını ve elde ettiği bilgileri yapılandırıp sonuçlara ulaşması gerekmektedir. Dolayısıyla bu etkinlik bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına sağlayan etkinliklerdendir.

Bilginin inşa edilebilmesi için farklı materyallerin (karikatür, tablo, edebî ürünler vb.) çözümlenmesine yönelik uygulamalara yer verilmesi: Öğrenme sürecindeki öğretim materyali ile öğrencinin etkileşimi ne kadar fazla olursa, öğrenme o kadar kalıcı olmaktadır. Görsel sembollerin dikkat çekeceği, öğrenme öğretme yaşantısına renk katacağı birer gerçektir. Bununla beraber bir grafik, şema, resim ve fotoğraf, karikatür, tablo ve harita gibi materyallerde öğrenci etkileşimi yüksek olacağından öğrenme %80'e çıkabilir (Şimşek, 2003). Bilginin inşası sırasında düz anlatımın yanı sıra farklı materyallerin kullanımı öğrencilerde öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmektedir. Farklı materyallerin ders kitabında kullanılması farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencileri derse katabilir onların da tarihi severek öğrenmesine yardımcı olabilir. Ancak 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında tablo, karikatür ve edebi ürünlerden yeterince faydalanılmamıştır. Kitapta 3 tabloya ve 84. sayfada Aşık Veysel'den bir dörtlük, 197'de "Cevaplayalım" etkinliğinde Nizamülmülk'ün Siyasetname eserinden bir bölüm verilmekle beraber karikatürlere yer verilmemiştir.

Her ünitenin ve bölümün başında öğrenciyi motive edici, düşünmeye ve araştırmaya sevk edici unsurların yer alması: Her ünite ve bölümün başında öğrenciyi motive edici, düşünmeye ve araştırmaya sevk edici unsurların verilmesinin nedeni öğrencilerin derse karşı dikkatini çekmek ve onları derse güdülemekle bağlantılıdır. Bu doğrultuda kitaba baktığımızda, her ünite ve bölümün başında öğrenciyi motive edici ve sevk edici unsurlara yer verildiğini görmekteyiz. Ünite girişlerinde ünlü kişilerin sözleri mevcutken bölümlerin girişinde hazırlık soruları, kavramlar, nelerin öğrenileceğine dair bilgiler, hazırlık soruları ve ünite konuları mevcuttur. Örneğin ilk ünitenin başında

İbn-i Haldun'un "Geçmişler geleceğe, suyun suya benzemesinden daha çok benzer." sözüne yer verilmiştir (sf. 10). İkinci ünitenin başında Ziya Gökalp'in "Hangi zamanda ve mekânda yaşarlarsa yaşasınlar, birbirine komşu oldukları için aynı kurumlara sahip olan toplumların tamamına 'medeniyet zümresi' denilir." sözüne yer verilmiştir (sf. 41). Üçüncü ünitenin başında Bilge Kağan'ın "Türk, Oğuz beyleri, milleti, işitin: Üstte gök çökmese, altta yer delinmese, Türk milleti, ilini töreni kim bozabilir?" sözüne yer verilmiştir. Dördüncü ünitenin girişinde Cemil Meriç'in "İslam, bütün devirlere ve ülkelere hitap eden bir dindir. Parçalayıcı değil, birleştiricidir." sözüne yer verilmiştir (sf.140). Kitabın son ünitesi olan beşinci ünitenin girişinde ise İmadeddin İsfehani'nin "Türklerin almadığı memleket, içmediği su, ateşlemediği ocak kalmadı. Şehirleri ve ülkeleri doldurup her tarafa hâkim oldular." Sözüne yer verilmiştir (sf. 177.) Ancak bu sözlerin yorumlanmasını ya da tartışılmasına yönelik etkinliklere yer verilmediği için bu bölümler istenen etkiyi yaratma konusunda zayıf kalmıştır. Bundan dolayı her ne kadar her ünite ve bölümün başında bu ögelere yer verilmiş olsa da bu bölümleri etkin olarak kullanabilecek sorulara yer verilmemesi kitabın bir eksikliği olarak göze çarpmaktadır.

Kullanılan kavramların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygunluğu: Çocukta kronolojiyi kavrama derece derece meydana gelir ve önce mekân, sonra zaman kavramı oluşur. Çocukta tarih kavramına dair gelişme basamakları bulunmaktadır ve tarih konuları bu basamaklara göre çocuğa verilmelidir. Buna göre birinci basamak 3 yaşından 8 yaşına kadar süren masal yaşıdır. Bu dönemde çocuğun hayal gücü çok kuvvetlidir; her şeyden her şey yapabilir. İkinci basamak ise Robenson yaşıdır. 8 ve 12 yaşları arasındaki çocukları ihtiva eder. 9-10 yaşlarında çocuk gerçek konulara daha fazla ilgi duyar. Fakat bu birdenbire realiteye sıçrama şeklinde olmaz. 11-12 yaşından itibaren çocuğa tarih konuları verilebilir. Ancak konular kronolojik olarak verilmemeli, hikâye şeklinde anlatılmalıdır. Tarih anlamada üçüncü basamak 12 yaşında başlar ve yaşam boyu devam eder. Bu dönemde çocuklar gerçekleri araştırma ve incelemeden çok hoşlanırlar. Farklı devirler ve farklı görüşleri birbiriyle mukayese edebilir. Olayların zamana göre sıralanışı artık zorluk göstermez. Tarihsel akışın ne demek olduğu ilk defa bu dönemde anlaşılır (Aslan, Okumuş ve Koçoğlu,2015). Bu bilgiler ışığında 9. Sınıf Tarih Ders Kitabına baktığımız zaman kullanılan kavramların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygun olarak kullanıldığı izlenimi uyandırmaktadır. Öğrencilerin anlamakta zorluk çekeceği kavramlar kullanılmamıştır.

İçeriğin hazırlanması ve sunumunun farklı öğrenme biçimlerine ve stillerine hitap etmesi: İçeriğin farklı öğrenme biçimlerine ve stillerine hitap etmesi ve içeriğin hazırlanmasında çeşitlilik olması şüphesiz öğrencilerin konuyu anlamasını kolaylaştıracaktır. Ders kitapları içerikleri hazırlanırken tek bir öğretim biçimi ve öğrenme stiline bağlı kalmamalıdır. Kitaplar mümkün oldukça birden çok öğrenme biçimi ve stiline yönelik olarak yazılmalıdır (Başaran, 2004). Örneğin ders

kitabındaki 23. sayfa, 27. sayfa, 58. sayfa, 84. sayfa, 108. sayfa, 135. sayfa, 145. sayfa, 157. sayfa, 171. sayfa, 181. sayfa, 185. sayfa düz anlatım yöntemi ile yazılmıştır. Kitabın diğer sayfaları da bu sayfalar gibi düz anlatım yöntemi ile yazılmıştır. Kitaptaki içeriklerin düz anlatım yöntemi ile hazırlanmış olması farklı öğrenme biçimlerime ve stillerine hitap etmemesi öğrencilerin sıkılacağı ve farklı öğrenme biçimlerine sahip olan öğrencilerin konuları anlamakta zorluk çekeceği izlenimini uyandırmaktadır.

Edebî ürünler kullanılarak içeriğin zenginleştirilmesi: Edebi ürünler kullanılarak hem dersler arası aktarım sağlanmış olur hem de analiz etme ve bağ kurma yeterliği tetiklenmiş olur (Öztürk, 2007). Özellikle insanların yaşamı ve ilişkileri ile ilgili edebi ürünleri eleştirel bir gözle okuyan öğrenciler düşünen, bilgili bir vatandaş olarak hak ve sorumluluklarını yerine getirmenin araçlarını kazanabilirler (Erdem, 2013). 9. Sınıf Tarih Ders Kitabının edebi ürünlerle içeriği yeterince zenginleştirmediği göze çarpmaktadır. 84. sayfada Aşık Veysel'den bir dörtlük, 197'de "Cevaplayalım" etkinliğinde Nizamülmülk'ün Siyasetname eserinden bir bölüm verilmiştir.

Ders kitabının öğrencilerin birinci ve ikinci elden kaynakları kullanacağı etkinlikler sunarak tarihçilik becerilerini geliştirmesi: Birinci elden kaynakların kullanımı öğrencilerin tarihi belgelere ilgi duymalarına, belgeleri anlamlandırmalarına, tarihi anlamak için empati kurmalarına, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi tarih derslerinde öğrenme ve geliştirmelerine zemin hazırlar. Öğrenciler, soru sorarak kendi kaynaklarını eleyip tasnif ederek sonuçları sözlü, yazılı veya model yoluyla, resimlerle, drama ile sunarak, kısaca etkinlik yolu ile tarihle aktif biçimde ilgilenebilirler (Işık, 2011). İkinci elden kaynaklar iki amaca hizmet etmelidir. Kimi ikinci elden kaynaklar birinci elden kaynaklarda bulunan bilgileri destekleyebilirler. Bazı ikinci elden kaynaklar ise birinci elden kaynaklarda bulunan bilgilere aykırılık teşkil ederler (Işık, 2011). Öğrencilerin özellikle birinci elden kaynak kullanarak tarihçilik becerisini geliştirebilecekleri görülmektedir. 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında hem birinci elden kaynaklara hem de ikinci elden kaynaklara yer verilmiştir. 21. sayfada İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nden bir bölüm, 62. sayfada Hammurabi Kanunları ve Hitit Kanunlarından bir bölüm, 63. sayfada On Emir, 77. sayfada Kutadgu Bilig'den bir bölüm mevcuttur ve bu örnekler birinci elden kaynaklara örnektir bunları çoğaltmak mümkündür. Ancak kullanılan kaynaklar, öğrencilerin tarihçilik becerilerini geliştirmekten ziyade metinden sonuç çıkarma amacı gütmektedir.

Konuların işlenişinde öğrencilerin gelişim basamaklarının dikkate alınması: Ders kitabında üst düzey düşünme becerilerinden olan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına göre konular işlenememiştir. Konular bilgi ve kavrama gibi alt düzey düşünme becerileriyle işlenmiştir. 2017- 2018 Tarih Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017)'nı incelediğimiz zaman analiz eder ve değerlendirir gibi

kazanımlar mevcut olmakla beraber bu konuların kitapta yazım şekline baktığımız zaman öğrencilerin konuları analiz etmesi ya da değerlendirmesi için verilmesi gereken örneklerin olmadığını görmekteyiz. Örneğin "Emeviler ile birlikte İslam Devleti'nin yapısında meydana gelen değişimi analiz eder." kazanımı (Tarih Dersi Öğretim Planı, 2018) analiz düzeyinde olmasına rağmen kitapta konunun yazımında öğrencilere değişimi analiz ettirecek bilgi ve belgelere yer verilmemiş kitap bunu kendisi öğrencilere aktarmıştır. Yine "İslamiyet öncesi dönemde askerî kültürün Türk hayat tarzındaki yerini ve önemini değerlendirir." kazanımı (Tarih Dersi Öğretim Planı, 2018) değerlendirme düzeyinde olmasına rağmen kitapta konunun yazımında öğrencilere konuyu değerlendirecek bilgi ve belgelere yer verilmemiş kitap bunu kendisi öğrencilere aktarmıştır.

Tarih biliminin diğer bilim dallarıyla ilişkilerinin ders kitabına yansıtılması: Tarih disiplini öncelikle sosyal bilimler (felsefe, sosyoloji, psikoloji, edebiyat, siyaset bilimi, hukuk, iktisat, antropoloji-ırk bilimi, iktisat, filoloji-dil bilimi, sanat tarihi, coğrafya, paleografya- eski yazı bilimi, diplomatik-devletlerarası resmi münasebet ve yazışmalar ile belgeleri tür, şekil ve içerik bakımından inceleyen bilim dalı, epigrafi-kitabeler ilmi, nümizmatik-eski paraları inceleyen bilim, heraldik - armaları inceleye bilim, sicilografi -mühürleri inceleyen bilim, genoloji -soy ağaçlarını ve şecereleri inceleyen bilim, kronoloji-zaman ve takvim bilimi, toponomi- yer adlarını inceleyen bilim, antroponomi -şahıs adları bilimi, vb.) olmak üzere birçok dalıyla (ekoloji-çevrebilim, kimya, istatistik vb.) çok yakın bir etkileşim içindedir (Soysal, 2012). Bu bilgiler ışığında her ne kadar ilk ünitede 17. sayfa bu konuya ayrılmışsa da kitabın geri kalanında diğer bilimlerle tarih arasındaki ilişkiye konular ilerledikçe yer verilmeye çalışılmıştır. Örneğin 51. sayfada şehir devletlerinin kurulmasında coğrafya ve iklimin de etkili olduğuna değinilmiştir. 55. sayfada Mezopotamya'nın kurak olmasından dolayı sulama kanallarının yapıldığından bahsedilmiştir. 57. sayfada Mısır Krallığı'nın dağlar ve çöllerle kaplı olmasından dolayı istilalara kapalı olduğundan bahsedilmiştir. 108. sayfada Orta Asya'da yaşayan Türklerin hayvancılıkla uğraşmasının sebebinin geniş bozkırlar olduğu anlatılmıştır. Kitapta bu gibi örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Tarihsel olayları, o olayları yaşamış kişilerin aktarımlarıyla sunması: Birinci elden kaynaklara dayalı bu anlatım şekli tarihsel empati becerisini geliştirmektedir. 9. sınıf ders kitabı yaşayan kişilerin aktarımıyla tarihsel olayların anlatılamayacağı kadar uzak geçmişi ele aldığı için bu kriter gerçekleştirilememiştir.

Ders kitabındaki içeriğin kronolojik olarak sunulmasının konuların daha rahat kavranmasına katkısı: Geçmişten başlayarak günümüze gelen tarih anlatım anlayışı olaylar arasında neden- sonuç ilişkisinin kurulmasını kolaylaştırmaktadır. Ders kitabındaki konular işleniş sırasına göre kronolojik

olarak işlenmiştir. Tarih öncesi devirlerden başlayarak Orta Çağ'a kadar olan kısım sırasıyla anlatılmıştır. Ancak kitapta tematik bir anlayış sergilendiği için ünite alt başlıklarında ve kazanım içeriklerinde temalar hakimdir. Örneğin ikinci ünitede "Kanunlar Doğuyor" konusunda kanunların ne zaman oluşmaya başladığı, kanunların kaynaklarının neler olduğu belirtilmiştir. Daha sonra Sümerlerde, Orta Asya Türklerinde ve diğer İlk Çağ devletlerindeki kanun kuralları anlatılmıştır. Üçüncü ünitede "Türklerde Coğrafya ile Oluşan Yaşam Tarzı" konusunda coğrafi bölgelerin insan hayatını değiştirdiğinde ve Türklerinde Orta Asya bozkırlarına ayak uydurmak zorunda olduğunda bahsedilmiştir. Yine bu konuda göç konusu ele alınmıştır. Kitaptaki bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Temalar kitaba hâkim olduğu için öğrencilere konuların kronolojik olarak öğretilmesinde problemlerin yaşandığı ve konuların daha rahat kavranması konuşunda kitabın başarılı olmadığı izlenimi uyanmaktadır.

Ders kitabının zaman ve kronolojiyi, süreklilik ve değişimi algılamaya katkısı, ders kitabının öğrencinin geçmişe ilgisini uyandırması: Zaman ve kronolojiyi algılama ifadeleri takvim bilgisi edinme, zamanları ayırt etme (geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman), zaman ifadelerini doğru kullanma, kronolojik sıralama yapma, zaman şeridindeki veriyi yorumlamadır (Çelikkaya, 2011). 9. sınıf tarih ders kitabında bu konunun öğrenilmesi için "Zamanın Taksimi" isimli bir konuya sahiptir. Burada saat ve takvimlerden, milat konusundan, yüzyıl hesaplamalarından, döngüsel ve ilerlemeci zamandan, tarihin dönemlendirilmesi gibi konulardan bahsedilmiştir. Ayrıca sayfa 50 ve sayfa 75'te eşzamanlı tarih şeritleri verilerek devletlerin kurulduğu ve yıkıldığı zamanlar verilmiştir. Bunun yanında kitaptaki dördüncü ünite olan "İslam Medeniyeti'nin Doğuşu" ünitesi kronolojik olarak işlenmiştir. Ancak yüzyıl hesaplama konusu haricinde zamanın kavranması konusunda öğrencileri aktif kılacak etkinliklere kitapta rastlanmamıştır. Değişim ve sürekliliği algılama ifadeleri ise olayların benzer ve farklı yanlarını bulma, zamanla oluşan süreklilik ve değişimi algılama, tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme, geçmişteki problemleri ve nedenlerini tanıma, tarihsel bir problemin çözümüne alternatif çözümler bulmadır (Çelikkaya, 2011). 9. sınıf tarih ders kitabında bu konunun öğrenilmesi için "Vaka ve Vakıayı Ayırt Ediyorum, Belgeden Bilgiye ve Tarih ve Yorum" gibi konular işlenmiştir. Ayrıca "İnsanlığın İlk İzleri, İlk İnsanların Hayat Tarzı ve Geçim Kaynakları, sayfa 47'deki tarihsel dönemlendirme tablosu, Kabileden Devlete, Doğa, İnsan ve Göç, Devletten İmparatorluğa, İlk ve Orta Çağ'da Ordu, Artı Üründen Sosyal Sınıflara, Yazının Gelişimi, Boylardan Devlete, Kavimlere Göçü, sayfa 127'deki Orta Asya'dan Türk Göçleri tablosu" gibi konularda değişim ve sürekliliği algılatmaya yönelik hazırlanan konular olarak tespit edilmiştir. Ancak değişim ve sürekliliği öğrencilere kavratmak için öğrencileri aktif kılacak etkinliklere kitapta rastlanmamıştır. Bu bilgiler doğrultusunda 9. Sınıf Tarih Ders Kitabı tarihe özgü bu becerileri kazandırmak konusunda yetkindir.

Tablo 3.1: Orta Asya'dan Türk göçleri (Kafesoğlu,1997, s.54-55)

Göç eden Türk topluluğu	Göçün tarihi veya dönemi	Göçle gittikleri coğrafya	Neden göç ettiler
Hunlar	I. yüzyıl sonları ve II. yüzyıl ortaları	Orhun bölgesinden Güney Kazakistan bozkırlarına, Türkistan'a	• Ekonomik sıkıntı yani ana yurt topraklarının geçim bakımından yetersiz kalması, • Kuraklık, nüfus artışı ve otlak darlığı • Sınırlı bir tarım dışında sadece hayvan yetiştirilebilmesi • Türklerde bir boyun başka bir Türk boyunu yerinden çıkararak göçe mecbur etmesi • Yabancı (Çin ve Moğol), ağır dış baskıya maruz kalmaları • Başka milletlerin egemenliğini kabul edip istiklalden mahrum kalmaktansa memleketi terk etmeyi tercih etmeleri • Fetih arzusu ve yeni vatanlar kurma fikri.
Ak Hunlar-Eftalitler	350'ler	Afganistan ve Kuzey Hindistan'a	
Hunlar	375 ve sonraki yıllar	Güney Kazakistan ve Türkistan'dan Avrupa'ya	
Ogurlar	461-465 yılları	Güneybatı Sibirya'dan Güney Rusya'ya	
Sabarlar	V. yüzyıl ikinci yarısı	Aral Gölü'nün kuzeyinden Kafkaslara	
Avarlar	VI. yüzyıl ortaları	Batı Türkistan'dan Orta Avrupa'ya	
Bulgarlar	668'den sonraki yıllar	Karadeniz kuzeyinden Balkanlar'a ve Volga Nehri kıyılarına	
Macarlar	830'dan sonra	Kafkasların kuzeyinden Orta Avrupa'ya	
Uygurlar	840'ı takip eden yıllarda	Orhun Nehri bölgesinden İç Asya'ya	
Peçenek, Kuman (Kıpçak) ve Uzlar	IX-XI. yüzyıl	Hazar Denizi'nin kuzeyinden Doğu Avrupa ve Balkanlar'a	
Oğuzlar	X ve XI. yüzyıl	Orhun bölgesinden Seyhun Nehri kenarlarına ve Maveraünnehir üzerinden İran'a ve Anadolu'ya	

Görsel 12: Değişim ve sürekliliği algılatmaya yönelik olan tablo (sf. 127)

Tablo 2.1: Tarih öncesi dönemlendirme tablosu

	Anadolu	**Mezopotamya**	**Mısır**
Paleolitik (Eski Taş)	2,5 milyon yıl önce başlamış ve MÖ XVI binyıllarına kadar sürmüştür.	1,1 milyon yıl önce başlamış ve MÖ XII binyıllarına kadar sürmüştür.	MÖ 8.000-7.500 yılları arasında yaşanmıştır.
Mezolitik (Orta Taş)	MÖ XVI binyıllarında başlamış ve MÖ IX bininci yıllara kadar sürmüştür.	MÖ XII binyıllarında başlamış ve MÖ X bininci yıllara kadar sürmüştür.	MÖ 7.500-5.000 yılları arasında yaşanmıştır.
Neolitik (Yeni Taş)	MÖ 8.500-5.800 yılları arasında yaşanmıştır.	MÖ 10.000-5.200 yılları arasında yaşanmıştır.	MÖ 5.000-3.500 yılları arasında yaşanmıştır.
Kalkolitik (Bakır)	MÖ 5.800-3.400 yılları arasında yaşanmıştır.	MÖ 5.500-3.100 yılları arasında yaşanmıştır.	MÖ 4.000-3.000 yılları arasında yaşanmıştır.
Tunç Çağı	MÖ 3.400-1.200'lere kadar sürmüştür.	MÖ 3.200-1.000 yılları arasında yaşanmıştır.	MÖ 3.000-1.070 yılları arasında yaşanmıştır.
Demir	MÖ XIII. yüzyılda başlamış ve MÖ 330'lara kadar devam etmiştir.	MÖ 1.000 yıllarından sonra yaşanmıştır.	MÖ 1.070-330 yılları arasında yaşanmıştır.

Görsel 13: Değişim ve sürekliliği algılatmaya yönelik olan tablo (sf. 47)

Ders kitabının üst düzey düşünme becerilerini (problem çözme, eleştirel düşünme vb.) geliştirmeye katkısı: 9. Sınıf Tarih Ders kitabı üst düzey düşünme becerilerinden olan problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey becerileri geliştirmeye katkı konusunda yetkin değildir. 9. Sınıf Tarih Ders Kitabı üst düzey kazanımlar ve düşünme becerilerini öğrenciye kazandıramamaktadır. Konular bilgi ve kavrama gibi alt düzey düşünme becerileriyle işlenmiştir. 2017- 2018 Tarih Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017)'nı incelediğimiz zaman analiz eder ve değerlendirir gibi kazanımlar mevcut olmakla beraber bu konuların kitapta yazım şekline baktığımız zaman öğrencilerin konuları analiz etmesi ya da değerlendirmesi için verilmesi gereken örneklerin olmadığını görmekteyiz. Örneğin "Emeviler ile birlikte İslam Devleti'nin yapısında meydana gelen değişimi analiz eder." kazanımı (Tarih Dersi Öğretim Planı, 2018) analiz düzeyinde olmasına rağmen kitapta konunun yazımında öğrencilere değişimi analiz ettirecek bilgi ve belgelere yer verilmemiş kitap bunu kendisi öğrencilere aktarmıştır. Yine "İslamiyet öncesi dönemde askerî kültürün Türk hayat tarzındaki yerini ve önemini değerlendirir." kazanımı (Tarih Dersi Öğretim Planı, 2018) değerlendirme düzeyinde olmasına rağmen kitapta konunun yazımında öğrencilere konuyu değerlendirecek bilgi ve belgelere yer verilmemiş kitap bunu kendisi öğrencilere aktarmıştır. Bunun en büyük sebebini ise bu tip kazanım ve düşünme becerilerine uygun olarak konuların yazımının zorlaşmasını gösterebiliriz.

Ders kitabının öğrencilere karşılaştırmalı bir bakış açısı kazandırması: Bir tarih ders kitabının ihtilaflı konuları karşılaştırmalı bir bakış açısı ile öğrencilere sunması öğrencilerde problem çözme becerisi gibi üst düzey becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Farklı bilim insanlarının bakış açısını yansıtmak yine bir ders kitabı için önemlidir. Öğrenciler farklı bilim adamlarının düşüncelerini okuyarak kendi görüşlerini oluşturmaktadır (Yeşil, 2010). Ancak 9. Sınıf Tarih Ders Kitabı öğrencilere karşılaştırmalı bir bakış açısı kazandırmak için yeteri kadar örnek vermediğini görmekteyiz. Kitabı incelediğimizde farklı bilim insanlarının görüşlerine yer verildiği tek bir örnek görmekteyiz. Bu örnek ise 35. Sayfada bulunan Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu hakkındaki farklı görüşlerdir. Tek bir örnek vererek öğrencilere karşılaştırmalı bakış açısının kazandırılması mümkün değildir.

Ders kitabının öğrencilerin kendi tarih anlayışlarını oluşturmalarına katkı sağlaması: Bir tarih ders kitabının ihtilaflı konuları karşılaştırmalı bir bakış açısı ile öğrencilere sunması öğrencilerde kendi tarih anlayışının gelişmesine yarar sağlayacaktır. Ancak 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında öğrencilerin kendi tarih anlayışlarını oluşturmak için kullanılabilecek birinci ve ikinci elden kaynaklara, ihtilaflı konulara ve çeşitli bilim insanlarının görüşlerine yer verilmediği için öğrencilerin kendi tarih anlayışlarını oluşturma açısından 9. Sınıf Tarih Ders Kitabı iyi bir biçimde tasarlanmamıştır.

Ders kitabının küresel bir bilinç kazandırması: Küresel bilinç, bir kültürün diğer kültürleri dünyanın bir parçası olarak anlaması olarak ifade edilebilir (Ilgar ve Ilgar, Tarihsiz). Bu bilgi ışığında 9. sınıf tarih ders kitabına bakacak olursak kitapta sadece Türk kültürüne yer verilmediğini görmekteyiz. Kitapta Eski Çağ medeniyetleri ve İslam medeniyetine de yer verildiğini görmekteyiz.

Görsel Tasarım Açısından Değerlendirme

Görsel ögelerin doğru, güncel ve öğretim için yararlı olabilecek nitelikte sunulması: Bir ders kitabında görsellerin güncel, doğru ve öğretim için yararlı olabilecek nitelikte olması çok önemlidir. Tarihin doğasından kaynaklı olarak, sözel ve soyut sembollerin kullanılması, öğretim etkinliğinin azalmasında, hatırlanmanın düşük olmasına neden olmaktadır (Şimşek, 2003). Görsel ögeler etkili bir şekilde kullanıldığı takdirde, görsel olarak öğrenen öğrencilerin derse çekilebilmesi muhtemel gözükmektedir. Ayrıca görsellerin tarih dersinde fazlaca kullanılması dersi muhtemelen sıkıcı olmaktan da çıkarmış olacaktır.

9. sınıf tarih kitabında kullanılan görseller ağırlıklı olarak resim ve fotoğraflardır. Resimler, sözel mesajların öğrenciler için anlamlı hale getirilmesinde ve somutlaştırılmasında en yaygın olarak kullanılan öğretim materyallerindendir. Resimlerin öğretimde kullanılması, öğrencinin dikkatinin çekilmesinde ve korunmasında etkin bir yöntemdir. Ders kitaplarında yer alabilecek resimler üç

kategoride sınıflandırılmaktadır. Bunlar süsleyici resimler, açıklayıcı resimler ve metni tamamlayıcı resimlerdir (Akbaba, 2013)

Açıklayıcı resimler metinlerin kolay kavranmasını sağlayacak biçimde uygun yerlere konur ve gerekli açıklamalar yapılır (Uzuner, Aktaş ve Albayrak, 2010)

Süsleyici resimler konunun sembolik yönünü belirtmek amacı ile tasarlanmıştır. Bu resimler abartılı, mizahi ya da fantastik olabilir (Akbaba, 2013)

Metni tamamlayıcı resimler ise çocuk için yabancı olan herhangi bir isim, kavram ya da olgunun tanıtılmasında kullanılmaktadır (Akbaba, 2013).

Ders kitabında kullanılacak görsellerin çözünürlüğünün ve büyüklüğünün de iyi olması gerekmektedir. Öğretmenler görseli yorumlatacak bir soru sorduğunda öğrenciler görsele baktığı zaman görselden bir çıkarımda bulunabilmelidir. Bu bilgiler ışığında 9. Sınıf tarih ders kitabına baktığımız zaman kitapta kullanılan görsellerin çözünürlük kalitesinin yüksek olduğunu görmekteyiz. Yine kitapta kullanılan görsellerin genel olarak açıklayıcı ve metni tamamlayıcı görseller olduğunu söyleyebiliriz 9. sınıf tarih ders kitabında 21 açıklayıcı görsel, 36 süsleyici görsel ve 133 metin tamamlayıcı görsel tespit edilmiştir. Ancak bütün bunlara rağmen kitapta kullanılan görsellerin okunmasına yönelik bir etkinlik tespit edilmemiştir.

Görsel 2.10: Yarımburgaz Mağarası

Görsel 2.11: Karain Mağarası

Görsel 14: Kitapta kullanılan ve herhangi bir çıkarımda bulunulamayacak görsellere bir örnek (sf.47)

Görsel 4.19: Halife Mehdi Dönemi'nde Basılan Para

Görsel 15: Kitapta kullanılan küçük görsellere bir örnek (sf. 163)

Görsel ögelerin, öğrencilerin bilişsel özelliklerine uygunluğu: 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında kullanılan görseller öğrencilerin bilişsel özelliklerine göre uygun olarak seçilmiştir. Temsili resim, fotoğraf ve harita gibi görseller kullanılmıştır. Ancak görsellerin okunmasına yönelik herhangi bir etkinlik tespit edilememiştir.

Görsel ögelerin mesaj aktarımına katkıda bulunması: Bir ders kitabındaki görsellerden mesaj aktarımına katkıda bulunulması beklenmektedir. Mesaj aktarımına katkıda bulunan görseller görsel olarak öğrenebilen öğrencilerin konuyu hatırlamasında fayda sağlayacaktır. Bunun yanında Dale'nin geliştirmiş olduğu yaşam konisi öğrenme, strateji, yöntem, teknik, araç gereçlerinin, öğrenme süreci sonunda gerçekleşen öğrencilerin hatırlama düzeylerine olan etkisini ele almıştır. Sınıflamada görsel semboller olarak adlandırılan görsel materyallerin tarih araştırmalarında ve tarih öğretiminde önemli bir yerinin olduğu söylenebilir (Dale'den akt. Şimşek, 2003). Bu bilgiler ışığında 9. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki görseller incelendiğinde kitapta kullanılan görsellerin büyük kısmının mesaj aktarımına katkı sunmadığı tespit edilmiştir. Aşağıda mesaj aktarımına katkı sunamayan görsellere örnekler verilmiştir. Bu örneklerin yanı sıra sayfa 19'daki, sayfa 33'teki, sayfa 49'daki, sayfa 55'teki, sayfa 77'deki, 106'daki, sayfa 122'deki, sayfa 135'teki, sayfa 143'teki, sayfa 151'deki, sayfa 15'deki, sayfa 163'teki, sayfa 172'deki, sayfa 181'deki, sayfa 187'deki, sayfa 194'teki ve sayfa 200'deki görselleri de örnek verebiliriz. Ayrıca bu örnekleri çoğaltmak da mümkündür.

Görsel 1.17: Cellarius

Görsel 16: Kitapta kullanılan mesaj aktarımına katkı sağlamayan bir görsel (sf.26)

Görsel 5.4: Clermont Konsülü

Görsel 17: Kitapta kullanılan ve mesaj aktarımına katkı sağlamayan bir görsel (sf. 183)

Görsel ögelerin boyutlarının amaca hizmet edecek ölçülerde olması: Görsel materyaller, öğrencilerin görsel düşünme becerilerinin gelişmesinde ve bazı bilgi türlerinin sunulmasında önemli bir etkiye sahiptir. Kaliteli grafik ve resimler okuyucunun dikkatini çeker ve sunulan bilgilerin önemli olduğu beklentisini artırarak metnin okunmasını etkiler (Şahin, 2014). Aşağıda verilen örneklerin yanı sıra sayfa 19, sayfa 23, sayfa 26, sayfa 32, sayfa 43, sayfa 51, sayfa 62, sayfa 76, sayfa 108, sayfa 119, sayfa 131, sayfa 144, sayfa 157, sayfa 161, sayfa 171, sayfa 179, sayfa 186, sayfa 192, sayfa 198 ve sayfa 201'deki görsellerde amaca hizmet edecek ölçülerde değildir ve bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Bu bilgi ve örnekler ışığında ders kitabındaki görselleri inceleyecek olursak genel olarak görsel ögelerin boyutlarının küçük olduğu ve bu görsel ögelerin metnin okunmasını olumsuz yönde etkilediği izlenimi uyanmaktadır.

İslam medeniyetinde ilimler iki başlık altında toplanmıştır.

İLİM

Akli ilimler

Abbasilerde Beytü'l hikme ve gözlem evlerinin açılması, medreselerin kurulmasına ve çeşitli düşünce akımlarının doğmasına yol açmıştır. Böylece düşünce ve bilim hayatına canlılık gelmiş, felsefe, coğrafya, astronomi, matematik, tıp gibi ilimler üzerinde çalışmalar başlamıştır. Bu ilimlere "Akli ilimler" denmiştir.

Dini ilimler-İslami ilimler (Nakli ilimler)

İslam'ın en temel iki kaynağı Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Sünnet'ini anlamaya yönelik tefsir, hadis, fıkıh (hukuk), kelam gibi ilimlerdir.

İslam Âlimlerinin İlme Bakışları

ARAŞTIRALIM

Avrupalılar, Eski Yunanlıların eserlerini bin yıldan fazla bir süre ellerinde tuttukları hâlde Rönesans'ı neden çok daha önce başlatamadılar? Ulaştığınız sonuçları sınıfta paylaşınız.

XII. yüzyıla kadar İslam âlimleri matematik, fizik, astronomi, kimya, biyoloji, tıp ve felsefede çok yönlü bir araştırma çabası içinde olmuşlardır. Müslümanlar, bir yandan Eski Yunan ve Hintli düşünürlerin eserlerini incelemiş diğer yandan da bilimde farklı yaklaşım ve metotlar geliştirmişlerdir.

İslamiyet'in bilimsel çalışmalara teşviki sayesinde Müslümanlar öğrenmeyi, ilim sahibi olmayı, insanlık görevi ve ibadet olarak algılamışlardır. Kur'an'da: "Onlar göklerin ve yerin yönetimi üzerinde ve Allah'ın yarattığı şeyler üzerinde düşünmediler mi? (A'râf 185)", "Allah O'dur ki, yedi göğü ve yerden de onun mislini yarattı. Emr bunlar arasından indirilir ki, Allah'ın her şeye gücü yeter olduğunu ve Allah'ın kesin olarak her şeyi bir ilim ile kuşatmış olduğunu bilesiniz. (Talâk 12)" gibi birçok ayette düşünmeye verilen önemden bahsedilmiştir. Öğrenme ve düşünme yeteneğine sahip insan, aklını kullanarak kendini, âlemi ve Allah'ı tanır. Bu düşünce ile İslam âlimleri kendilerini ve içinde yaşadıkları âlemi anlamaya yönelmiştir. İslam âlimlerinin matematik, mantık, fizik, kimya, astronomi (Görsel 4.26), botanik gibi bilimlerle ve felsefeyle uğraşmalarının temelinde bu amaç vardır. İslam âlimleri, dogmatizme sapmadan, özgürce ve cesaretle ilmî çalışmalarını sürdürmüştür. Çünkü Kur'an'da ilim; maddi ve manevi ilimler (fizik ve metafizik) gibi bir ayrım gözetmeksizin bütün bilimleri kapsamaktadır. İslam âlimlerinin bütüncül bir bakış açısıyla hareket etmesi bilimsel çalışmaların en yüksek seviyeye ulaşmasını sağlamıştır.

İslam da ilim; düşünmek, araştırmak, tefekkür etmek; Allah'ın mutlak kudretini, yaratma gücünü ve ilim sıfatını anlamak ve elde edilen bilgiyi insanlarla paylaşmak demektir.

Görsel 4.26
Biruni'nin Güneş Sistemi çizimi

169

Görsel 18: Amaca uygun görselin kullanılmadığı bir sayfa örneği (sf. 169)

Görsel 3.18: Bozkır

Eski Türk topluluklarının özellikle su kaynaklarına yakın, yaylak-kışlak hayatı üzerine kurulu bir yaşamları vardı. Böyle bir hayat tarzını, avcılık ve toplayıcılık ile geçinen toplumların yaşamları ile karıştırmamak gerekir. Konar-göçer yaşam şekli, bozkırda doğa ile bütünleşmiş bir toplumun hayatını sürdürebilme mücadelesidir (Görsel 3.18). Bu yaşam tarzında boylar, büyük sürüler hâlinde baktıkları hayvanların ürünleriyle hayatlarına devam edebiliyordu.

Boyların Yaylaya Göçü

Göç alanları yani yaylalar, öyle gelişigüzel, sahipsiz yerler değildi. Her boyun veya oymağın belirli yaylası ve otlağı vardı. Yaylanın ve otlağın en güzel yerini boy beyi kendisine ayırmaktaydı. Yaylalara göç, boy beyinin emri ile başlardı. Göç hazırlığı birkaç saat içinde tamamlanırdı. Zira konar-göçer evi derme çadırlardan ibaretti. Eşyalarının hepsi de taşınabilir türden idi. Bundan dolayı geride hiçbir şey bırakılmıyordu. Göç, çift hörgüçlü develer (yükleri) veya dört tekerlekli, üstü kapalı ve öküzlerle çekilen arabalarla (kağnı) yapılmaktaydı. Bu arabalar, kadınların içinde yün eğirdikleri, dikiş diktikleri, doğum yaptıkları ve çocuklarını emzirdikleri âdeta gerçek bir konut gibi idi. Yaylalara göç, tam bir eğlence hâlini alırdı. Güzel elbiseler giylilir, yol boyunca neşeli şarkılar söylenirdi (Koca, 2002, s.16-17'den düzenlenmiştir).

TARTIŞALIM

Konar-göçer hayat tarzı, ülkemizde nerelerde görülmektedir?

Avrasya'da yaşayan bütün Türklerin konar-göçer bir hayat sürdürdükleri söylenemez. Türk boylarından bazıları, uygun tarım alanlarında hem tahıl hem de meyve-sebze yetiştirmiştir. Eski Türkler, yaşamaya uygun alanlarda yerleşik hayata geçerek şehirler kurmuş ve eserler meydana getirmiştir. Türkler, elverişli buldukları alanlarda hayat tarzlarını değiştirmiş, daha kolay ve rahat olan yerleşik yaşamı tercih etmişlerdir. Ancak Türklerin çoğu, toplum özelliklerinin de etkisiyle bozkırdaki zor yaşamı daha çok benimsediler.

Yiyecekleri; kurutulmuş et, pastırma, et tozu gibi farklı şekillerde muhafaza ederek tükettikleri bilinen Türkler, tarihte ilk defa konserve yapan millettir.

BİLİYOR MUSUNUZ?

125

Görsel 19: Amaca uygun görselin kullanılmadığı bir sayfa örneği (sf. 125)

Görsel materyallerin türlerine göre ayırt edilmesi ve numaralandırılması: Kitap bu kriterde başarılı olarak göze çarpmaktadır. Görsel materyaller türlerine göre detaylı şekilde ayırt edilmiş görsel, harita ve bazı görseller için temsilî ibaresi kullanılmıştır ve numaralandırılmıştır.

Görsel 2.17: İlk yerleşim yerleri (Temsilî)

Görsel 20: Kitapta kullanılan bir temsili görsel (sf.51)

Görsel materyallerin başlıkları, alt yazılarının varlığı ve tutarlılığı: Kitap bu kriterde başarılıdır. Görsel materyaller başlıklar altında belirtilmiştir. Alt yazıları vardır ve tutarlıdır.

Kavramlar arası ilişkileri göstermek amacıyla, kavram haritaları, kavram karikatürleri ve kavram ağlarının kullanılması: Öğrencilerin tarih dersiyle ilgili ilkeleri öğrenebilmesi ve toplumsal problemleri çözebilmesi için kronoloji, dönem, devrim, olgu, medeniyet, süreklilik, değişim gibi temel kavramları çok iyi kazanması gerekir. Kavramlar, çocuğun uzun süreli belleğindeki temel bilişsel yapıların oluşmasına ve yeni gelen bilgileri anlamlı bir biçimde belleklerinde depolamalarına yardımcı olur. Bu nedenle öğretmenlerin kavram öğretimine önem vermesi ve öğrencilerin kavramları anlamlı bir biçimde öğrenmelerine yardımcı olmaları gerekir (Candan ve Koçer 2013). Kavram öğretimini kolaylaştırmak ve kalıcılığını sağlamak için kavram karikatürleri, kavram haritası stratejisi, kavram ağları, anlam çözümleme tabloları, kavramsal değişim metinleri ve kavram bulmacaları gibi teknikler ve materyaller kullanılmaktadır (Akkuş ve Aslan, 2013). Bu bilgiler ışığında 9. Sınıf tarih ders kitabını incelediğimiz zaman kitapta kavram haritası, kavram karikatürleri ve kavram ağlarının kullanılmadığın görmekteyiz.

Yazılı belgelere ihtiyaç duymadan bilgiye ulaşmayı sağlayacak görsel materyallerin kullanılması: Yazılı belgeye ihtiyaç duymadan bilgiye ulaşmayı sağlayacak görseller bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına yardımcı olmaktadır. 9. Sınıf Tarih Ders Kitabına baktığımızda ise böyle bir görsele rastlanmamıştır.

Dil, Anlatım ve İmla Açısından Değerlendirme

Tarih ders kitapları dil ve anlatım açısından Türkçeyi doğru ve düzgün şekilde yansıtmalıdır. Tarih ders kitaplarında yer alacak metinler açık, yalın, akıcı ve anlaşılır olmalıdır. Tarih ders kitaplarında konu alanının özelliğine göre öyküleme, betimleme, açıklama örnekleme gibi farklı anlatım üslupları kullanılmalıdır (Karabağ, 2012). Ders kitapları düşünmenin anahtarı olan kavramları öğrencilerin anlayacağı bir derinlikte açıklanması dil ve anlatım açısından önemli konuların başında gelmektedir (Kabapınar, 1998). Ayrıca kavramlar doğru ve yerinde kullanılmalıdır (Karabağ, 2012).

Öğrencilerin yaşına ve kişisel özelliklerine uygun dil ve cümle yapısının kullanılması: Bir yazıyı belli bir düzeydeki öğrencinin okuyup anlayabilmesine okunabilirlik denir. Kolay okunurluk her şeyden önce konunun veya temanın, kitabı okuyacak olanların sınıf veya yaş grubu seviyelerine uygun olup olmamasına bağlıdır (Demir, 2013). Bu bilgiler ışığında 9. Sınıf Tarih Ders Kitabına baktığımız zaman kitapta kullanılan dil öğrencilerin yaşlarına ve kişisel özelliklerine göre anlaşılır olduğu düşünülmektedir.

Ders kitabının imla ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu: İmla yazım anlamına gelmektedir. Yazı dili konuşma dilinden etkilendiği için imla yazılı metinlerde kullanılması zorunlu hale gelen bir kavramdır. Dünya'daki bütün dillerde olduğu gibi Türkçede de dilin kendine özgü çeşitli yazım kuralları mevcuttur (Demir, 2013). Ders kitabı yazarlarının hem imla kurallarına hem de dil bilgisi kurallarına uyması beklenmektedir. Konunun kolayca anlaşılması kitap yazarının veya yazarlarının imla ve dil bilgisine uymasına bağlıdır. Bu bilgiler ışığında 9. Sınıf Tarih Ders Kitabına baktığımız zaman kitaptaki yazımın imla ve dil bilgisi kurallarına uygun olarak yazıldığı izlenimi uyandırmaktadır.

Yabancı sözcüklerin Türkçe okunuşları ile birlikte verilmesi: Ders kitaplarında yabancı sözcük kullanılması halinde sözcüklerin yanına parantez içinde okunuşlarının verilmesi gerekmektedir. Bu bilgiler ışığında kitaba baktığımız zaman yabancı sözcüklerin Türkçe okunuşu kitapta parantez içinde yazılmıştır.

Ders kitabındaki metinlerin cümle yapısı ve anlaşılırlığı: Cümle yapısı ne kadar uzun olursa ve cümlede ne kadar çok bilinmeyen kelime varsa anlaşılırlık olumsuz anlamda etkilenmektedir. Bu bilgi ışığında kitaba baktığımız zaman ders kitabındaki metinlerin genel olarak anlaşılır olduğu gözükmektedir. Ancak bununla beraber aşağıdaki örneklerde olduğu gibi anlaşılmayan metinler de mevcuttur. Bu örneklerin haricinde kitapta birçok anlaşılamayan metinlere rastlanılmıştır.

52. sayfada "Ege Denizi çevresinde medeniyet kuran İyonlar ve Doğu Akdeniz'de kurulan Fenikeliler İlk Çağ'da deniz koloniciliğinde gelişmiş uygarlıklardır." Burada Doğu Akdeniz'den kast edilen yer öğrencinin kafasında çok çeşitli çağrışımlar yapmaktadır. Ders kitabında muğlak ifadelere yer verilmemesi gerekir. Fenikeliler Suriye kıyısından, güneyde Ras Nakura dolaylarından kuzeyde Asi Nehri ağzına kadar Lübnan ile Akdeniz arasında kalan bölgedir.

55. sayfada "… Bunun sonucunda Sümerlerde site olarak bilinen şehir devletleri ortaya çıktı." ifadesi yanlış bir ifade olup, site adı verilen ya da site denilen ifadesinin kullanılması gerekmektedir.

64. sayfada "İlk Çağ tarihinin yaşandığı sınırlar batıda İngiltere'den; doğuda Hindistan'a kadar uzanan coğrafya kabul edilmektedir. İlk Çağ'da bu coğrafyadaki insan toplumlarının tabiat ile olan ilişkileri farklılık göstermekle birlikte bu dönemde henüz insanoğlu tabiata hükmeder bir konumda değildir (Görsel 2.41). Örneğin MÖ VI ve V. bin yıllarda Mezopotamya, iklim şartları dikkate alındığında, ilk yerleşmeler için son derece elverişliydi. Buna karşın aynı dönemde Buzul Çağı etkilerinin görüldüğü Avrupa ise Mezopotamya'dakine benzer bir kültüre ancak MÖ I. binyılda erişebildi. Mezopotamya'da insanlar henüz düzlük alanlara yerleşmeyi uygun görmedikleri için ilk olarak bölgenin dağlık kuzey kısmına yerleşmiştir (Harita 2.3). Çünkü taştan başka silahları olmayan bu insanlar, düz alanlara

yerleşmeye cesaret edememiştir. Sonraki dönemde maden işlemeyi öğrenen buradaki topluluklar, Mezopotamya'nın düzlük alanlarında yerleşik yaşama geçmiştir. Dolayısıyla yerleşik yaşamın ortaya çıkmasında kışları ılık ve yazları uzun süren Güney Mezopotamya'nın iklim yapısı etkili olmuştur." metninde çelişkiler mevcuttur. İnsanlar maden işlemeyi öğrendikleri için mi, yoksa ılıman iklim dolayısıyla mı yerleşik hayata geçmiştir? Metin coğrafya, tabiat, iklim ile insan ve yerleşme ilişkisinden bahsederek başlamış, ancak sonra silah kullanma ve maden işleme ile yerleşme ilişkisiyle devam etmiştir. Metin yine iklim ve yerleşme ilişkisi ile sonlandırılmıştır. Dolayısıyla metnin akışı takip edildiğinde maden işleme, ılıman iklim ve yerleşme arasında bir mantık ilişkisi kurulamamaktadır.

Üstelik İlk Çağ Ön Asya kavimlerinden olan ve madencilikle uğraşan Urartular, ılıman iklimin yaşandığı Mezopotamya'da değil soğuk iklimin etkili olduğu Doğu Anadolu'da yaşamışlardır.

70. sayfada "…Homeros'un İlyada Destanı'na göre Avrupa'da ilk siyasi organizasyonlar Yunanistan'da kurulan polis devletleridir." ifadesi hatalı bir ifadedir. Polis eski Yunancada şehir devleti anlamına gelmektedir. Polis devleti ise özgürlüklerin kısıtlandığı baskıcı devlet anlamına geldiği için bu ifade hatalıdır.

Bilimsel İçerik Açısından Değerlendirme

9. sınıf Tarih Ders Kitabı'nda birden fazla bilimsel içerik hataları mevcuttur. Bu hatalar hatalı bilgi, hatlı çıkarım, zaman algısının yokluğu ve önemli bir bilgiye vurgu yapılmaması (Hayta ve Karabağ, 2003) kategorilerinde olmuştur.

18. sayfada "Tarihte "Türk" adının geçtiği yazılı ilk metinler Orhun Kitabeleri'dir (Görsel 1.6). Bu kitabeler hakkında ilk bilgiler XIII. yüzyılda yaşayan Cuveynî'nin "Tarih-i Cihangüşa" isimli eserinde yer alır. Cüveynî, eserinde Uygur bölgesini gezerken rastladığı garip işaretlerle yazılmış taşlardan söz etmektedir. Daha sonra Danimarkalı Messerschmidt'in (Mesırşmit) 1721'de bu eseri görerek Avrupa bilim camiasına tanıtması üzerine birçok bilim adamı bu yazıların kime ait olduğu hakkında tahminlerde bulunmuştur. Bu bilim insanlarının bazıları bu yazıların; Prusyalılara, İskitlere, Yunanlara ve Latinlere ait olduğunu ileri sürmüştür. Bölgeye giden birçok araştırmacı burada kazılar yaparak yeni kalıntılar tespit etmiştir. Kitabelerin okunuşunu ilk çözen Danimarkalı Dil Bilimci W. Thomsen (V. Tomsen) olmuş ve bu abidelerin Türklere ait olduğunu tüm dünyaya duyurmuştur. Orhun Kitabeleri hakkında yapılan bilimsel çalışmaların sonucunda; Türklerin yaşantılarına, töresine, kültürüne ve devlet yönetimine dair bilgiler bulunmuştur" yazılmıştır. Ancak bu bilgi hatalıdır. Türk yazıtlarını ilk defa bilim alemine tanıtan, Johann von Strahlenberg'dir. Danimarkalı Messerschmidt 1822'den sonra iki kitaba daha keşfetmiştir. (Hüseyin Namık Orkun, 1936)

34. sayfadaki Aşık Paşaoğlu Tarihi'ni gösteren eserin yazarı bunu yeni harflere çeviren Hüseyin Nihal Atsız gibi verilmiştir.

35. Sayfasında "Dört yüz çadırdan oluşan bir aşiretin tesis ettiği küçük bir uç beyliğinin kısa sürede büyümesi ve yüzyıllar boyunca bir haneden tarafından yönetilmesi dünya tarihinde özel bir yere sahiptir." denilerek metinde kesin bir bilgiymiş gibi verildikten sonra kuruluşla ilgili tartışmaların verilmesi doğru değildir.

55. sayfada "Bu mücadelelerde ayakta kalabilmek için şehir devletlerinin ordularını güçlendirme çabaları, geniş kesimlerin siyasal haklar elde etmesinde ve siyasi yapının demokratik bir nitelik kazanmasında etkili olmuştur. Bu doğrultuda şehir devletlerinde kralın hak ve yetkileri meclisler tarafından kısıtlanmıştır" ifadesine yer verilmiştir ancak bu ifade hatalıdır. Metinde orduları güçlendirme çabası ile geniş kesimlerin siyasal haklar elde etmesi bağı kurulmuştur. Ancak bu hatalı bir çıkarımdır. Yeni siyasal hakların elde edilmesi ticaret faaliyetleri ile zenginleşen ticaret ve zanaat erbabının, ekonomik zorluklar içinde bulunan köylülerle ve yoksul halkla birleşerek yöneticileri zorlamaları sonucunda olmuştur.

61. sayfada Hammurabi kanunları dişe diş, göze göz olarak anlatılmıştır. Burada kısasa kısas ifadesinin kullanılması daha doğru olacaktır.

65. sayfadaki metinde "Güneş, su ve ekilebilir araziler açısından elverişli bölgelerde yaşayan bu dönem toplumları, doğal çevrelerinden daha fazla yararlanabilecekleri bilgi ve tecrübeye ulaşmıştır. Bu birikime ulaşan insanları yeni kaynak arayışına yönlendiren nedenlerden birisi de nüfus artışıdır. Doğal çevresini keşfedemeyen ve sınırlı bir alanda yaşayan insanlar, artan nüfusun beslenme ihtiyacını karşılamak için yeni arayışlara girdiler. Bunun sonucunda toprağı işlemeyi keşfettiler ve hayvanları evcilleştirdiler." ifadesine yer verilmiş olup burada bu toplumların hangi dönemde yaşadığından bahsedilmemesi büyük bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

67. sayfada "İlk Çağ'da insanlar sadece sosyal, ekonomik, siyasi ve coğrafi nedenlerle göç etmek zorunda kalmamıştır. Semavi dinlerin yeryüzünde yayılmaya başlamasıyla eski dinlerinden vazgeçmek istemeyen devlet yöneticileri veya topluluklar bu yeni dine geçen insanlara baskılar yapmıştır. Bu baskılar neticesinde semavi dinlere inanan insanlar, inançlarından vazgeçmeyerek kendilerine uygulanan dinî baskılardan dolayı göç etmeyi tercih etmiştir. Bunun İlk Çağ'daki örnekleri olarak Filistin bölgesindeki Yahudi sürgünleri ve ilk Hristiyanların Roma baskısından kaçmaları gösterilebilir." ifadesi yanlış bir ifade olarak görülmektedir. Yahudilerin sürgünü bir tercih değil zorlamadır. Nitekim bir alttaki paragrafta bu konu "MÖ 587 yılında Babil Hükümdarı II. Nabukadnezar, Yahuda Krallığını istila ederek Kudüs Mabedi'ni tahrip etmiş ve nüfusun büyük bir

kısmını sürgün etmiştir. Bu olaydan 70 yıl sonra Babil, Pers Kralı Kiros tarafından ele geçirilmiş ve sürgünde olan Yahudilere dönüş izni verilmiştir. Yahudilerin yaşadığı bu topraklara Perslerden sonra Büyük İskender ve Roma İmparatorluğu hâkim oldu. Yahudiler, MS 66-73 tarihleri arasında Roma yönetimine karşı isyan etti. Bu isyan nedeniyle Roma orduları Kudüs'e yönelerek Yahudileri bölgeden göç etmeye zorladı. Romalılar, başta Mısır olmak üzere hâkimiyetleri altındaki farklı ülkelere Yahudileri sürdüler." bu biçimde anlatılmaktadır.

70. sayfadaki "Makedonya Krallığı, diğer Yunan şehir devletlerinde olduğu gibi aristokrasi ile yönetilirdi. Aristokraside soylulardan oluşan konsül, pek çok yetkiye sahipti. Ancak Makedonya Kralı II. Philippos (Filip) Dönemi'nde bu durum değişmiş ve konsülün öneride bulunma yetkisi dışında kral üzerinde herhangi bir etkisi kalmamıştır." ifadesi yanlıştır. Bu cümleden Makedonya Krallığı'nın Yunan şehir devleti olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak Makedonya Krallığı bir Yunan şehir devleti değildir.

71. sayfadaki "MÖ VIII. yüzyılda bugünkü İtalya'da kurulan Roma İmparatorluğu, Büyük İskender'in egemen olduğu Akdeniz havzasına hükmetmiştir." bilgisi eksiktir. İskender, Doğu Akdeniz havzası, Anadolu, İran ve Hint coğrafyasına hâkim olmuşken; Roma İmparatorluğu'nun hakimiyet alanı içinde Kuzey Afrika, Kuzey ve Batı Avrupa, Galya, İspanya ve İngiltere de vardır.

Yine 71. sayfada "Roma İmparatorluğu'nda sırasıyla krallık, cumhuriyet ve imparatorluk dönemleri yaşanmıştır." ifadesine yer verilirken bu dönemler belirtilmemiştir. Krallık dönemi M. Ö 753-509, Cumhuriyet dönemi M.Ö 509-27 ve İmparatorluk dönemi M.Ö 27- M.S 476 yıllarında yaşanmıştır.

72. sayfada "Tanrılarının adına benzeyen unvanlar kullanan Çin imparatorları, güçlerini meşru hâle getirmek için "Göklerin Vekili" görüşünü ortaya çıkarmıştır." ifadesi yanlıştır. Çin imparatorlarının unvanı "Göklerin Vekili" değil "Gök'ün Oğlu" dur (Kafesoğlu, 2001).

105. sayfada "Türk topluluklarına ait ilk kültür izleri, geniş bozkırlara sahip Avrasya'da görülmüştür. Bu nedenle İslamiyet öncesi Türk tarihi; başta Orta Asya olmak üzere Kafkaslar, Karadeniz'in kuzeyi ve Macaristan ovalarını içine alan geniş bir sahada yaşanmıştır. Böylesine geniş bir coğrafyada Türklerin bilinen ilk ana yurdu Orta Asya'dır ve tarihî süreçte burada çeşitli Türk devletleri kurulmuştur. Orta Asya, batıda Hazar Denizi, kuzeyde Kırgız bozkırları ve Altay Dağları, doğuda Moğolistan ve Çin'in batısı (Doğu Türkistan), güneyde ise Tibet Platosu ve Hindukuş Dağları arasında yer alır." İfadesi ile Türklerin ana yurdu tanıtılmıştır. Bu kadar geniş bir alanı Türklerin ana yurdu olarak kabul etmek doğru bir ifade değildir. Türk soyunun prototipi sayılan insanlar taş devrinin ilk çağlarından beri Altay- Sayan Dağları'nın kuzey batı bölgesi halkı idi (Kafesoğlu, 2001). Altay

Dağları'nın kuzeyi ile Sayan Dağları'nın güneybatısı arasındaki bölgenin en eski Türk yurdu olduğu anlaşılmıştır (Taşağıl, 2015)

116. sayfada Kök- Türkler konusunda bazı bilgi eksikleri ve hataları vardır. Bumin 552 yılından önce Avarlara bağlı Kök- Türklerin beyi idi. Bumin bu yıllarda ''kağan'' unvanını kullanamazdı. Avar Devleti'nin neden yıkıldığı ise anlatılmamıştır. Kök- Türkler bağımsızlık kazanmak için Avar Devleti'nden ayrılması veya onu yıkması gerekiyordu.

121. sayfada "Kavimler Göçü Ne Getirdi?" bölümünde "Kavimlerin hareketiyle Avrupa kıtasında büyük bir kargaşa yaşandı. Günümüz Avrupa milletlerinin temelleri atıldı. Roma İmparatorluğu, Doğu ve Batı olmak üzere ikiye ayrıldı. Avrupa Hun Devleti kuruldu. Avrupa'da feodalite güç kazandı ve skolastik düşünce gelişti. Avrupalılar, Türk kültürünü tanıdı." Gibi sonuçlar yer alırken Kavimler Göçü'nün en önemli sonucu olan Batı Roma İmparatorluğu'nun yıkılması sonuçlar arasında gösterilmemiştir.

127. sayfadaki Tablo 3.1'de Orta Asya'dan Türk Göçleri konusunda kaynak olarak gösterilen İbrahim Kafesoğlu'nun eseri kaynakça bölümünde yer almamaktadır.

133. sayfadaki "Gök Tanrı inancına mensup olan Hazarların milletlerarası bu sıkı ilişkileri sonucunda ülkelerinde İslamiyet, Hristiyanlık ve Musevilik de yayılmıştır. Hazar barışının sağladığı rahatlık ve huzurla gelişen ticari faaliyet, tarihin önemli olaylarından biridir. Bu süreçte refah içinde yaşayan Hazarlar; bal, mum, un, kadife ve kürk ticareti yapmışlar; arıcılık ve balmumu ticareti ile uğraşmışlar, denizde ve nehirlerde gemiler işletmişlerdir." ifadesi hatalıdır. Hazarlar Gök Tanrı inancına mensup olmayıp, Musevilik inancına sahiptir. Üstelik kitap 106. Sayfada Hazarların Musevi inancına sahip olduğunu da yazmıştır. Yani kitap kendisi ile çelişmektedir.

134. sayfada "Türkler, tarih boyunca savaşçı kimliğiyle ön plana çıkmış bir millettir. Diğer kavimler tarafından verilen bu kimliğin oluşumunda Türklerin yaşadığı coğrafyadaki sert iklim koşulları, Orta Asya'daki diğer milletler ve Türk boyları arasındaki mücadeleler etkili olmuştur." bu bilgi hatalıdır. Bir millete kimliği başkaları tarafından verilmez. Milletler kimliğini kendisi kazanır.

143. sayfada "Arap Yarımadası; Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının birbirine yakın olduğu önemli bir noktada bulunmaktadır." ifadesi yanlış bir ifade olarak göze çarpmaktadır. Arap Yarımadası'nın Asya ve Afrika kıtasına yakın olduğu doğrudur. Ancak Avrupa'ya uzaktır. Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarına yakın olan coğrafya Anadolu coğrafyasıdır.

144. sayfada "İslamiyet öncesi Arabistan'da insanlar; hürler, mevaliler ve köleler olmak üzere üç sosyal sınıfa ayrılmıştı." cümlesinden sonra hürler ve kölelerin statüsü açıklanırken mevalilerin statüsü açıklanmamıştır. Mevaliler 161. sayfada açıklanmıştır. Bu açıklamanın 144. sayfada olması gerekirdi.

156. sayfada "Hz. Osman'ın şehit edilmesinin ardından, Hz. Ali iç karışıklıkların yaşandığı, İslam Devleti'nin parçalanma tehlikesiyle karşı karşıya kaldığı bir ortamda halife seçildi." diye yazıldıktan sonra 157. sayfada Hz. Osman'ın şehit edilişi anlatılmıştır. Burada bir kompozisyon yanlışlığı yapılmıştır. Konu bütünlüğü açısından Hz. Osman'ın şehit edilmesinin önce anlatılıp daha sonra da olan olaylardan bahsedilmeliydi.

161. sayfada "Fakat Emevilerin uyguladığı politikalar nedeniyle bu dönemde İslamiyet Türkler arasında yayılmamıştır." burada Emevilerin politikalarının ne olduğu ve hangi politikaları yüzünden İslamiyet'in Türkler arasında yayılmadığı açık bir şekilde anlatılması gerekmektedir.

161. sayfada "Emevilerden sonra Abbasi Devleti, Endülüs topraklarını merkezden gönderdiği valilerince yönetmeye başlamıştı. Ancak 756 yılında Emevi ailesine mensup Abdurrahman bin Muaviye Kurtuba'ya gelmiş ve yönetimi devralmıştır. Böylece 1031 yılına kadar varlığını sürdürecek olan Endülüs Emevi Devleti kurulmuş oldu." ifadesi hatalı bir ifade olarak göze çarpmaktadır. Yukarıdaki ifadeden Abdurrahman bin Muaviye'nin Endülüs'e atanan bir vali olduğu gibi bir anlam çıkmaktadır. ''Kurtuba'ya gelip eski validen görevi devralmıştır.'' ifadesi bir görev değişikliği ifadesidir. Ancak gerçek durum böyle değildir. Abbasiler Emevi hakimiyetine son verdikten sonra, Emevi hanedanı mensuplarını tek tek öldürmeye başlamışlar bunun yanında sıkı bir takip ve baskı altına almışlardı. Bu takipten kurtulan Abdurrahman bin Muaviye 755 yılında Endülüs'e kaçıp, burada topladığı Emevi destekçileri ile mevcut valinin (Yusuf el Fihri) engelleme çalışmalarına rağmen Endülüs'e girmiş ve bağımsızlığını ilan etmiştir (756).

166. sayfada "Bu süreçte artık Bağdat, İslam dünyasının bir merkezi olmaktan çıkmıştı." ifadesi yine hatalı ifadelerdendir. Bağdat 1258 yılında uğradığı Moğol işgaline kadar, her ne kadar etkisi azalmış olsa da İslam dünyasındaki önemli merkezlerden birisi olmaya devam etmiştir.

166. sayfadaki Tuğrul Bey'in temsili resmindeki taç Bizans İmparatorlarının tacına benzemektedir.

183. sayfadaki "1040 Dandanakan Savaşı'nı kazanarak İran'da tek siyasi güç hâline gelen Tuğrul Bey, Şii Büveyhilerin baskı altında tuttukları Abbasi halifesini bu baskıdan kurtararak bozulan İslam birliğini yeniden sağladı." ifade de eksiklikler bulunmaktadır. Bu cümleden Dandanakan Savaşı'nın kimlere karşı yapıldığı bilgisi yer almamaktadır. 1040 Dandanakan Savaşı Gazneliler ile Selçuklular arasında yapılmıştır.

183. sayfada "Bu dönemde Büyük Selçuklu Devleti'nin parçalanması üzerine Türkiye Selçuklu Devleti, Anadolu'da bağımsızlığını kazandı." ifadesine yer verilmiştir. Bu ifadede hem eksiklik hem de yanlışlık göze çarpmaktadır. Birinci olarak bu dönemden kastedilen nedir? Bu dönemin kitap yazarları tarafından yıl olarak açıklanması öğrencilerin kafasındaki soru işaretlerini giderecektir. Türkiye Selçuklu Devleti, Büyük Selçuklu Devleti'nin parçalanmasıyla bağımsızlığını kazanan bir devlet olmayıp, Büyük Selçuklu Devleti'nin otoritesinin zayıflamasıyla Anadolu Selçukluları üzerindeki baskı kalkmış ve Anadolu Selçuklu Devleti daha rahat hareket etme imkânı bulmuştur.

184. sayfada Karahanlı Devleti anlatılırken "Devletin merkezi Balasagun olup bilinen ilk hükümdarı Bilge Kül Kadir Han'dır." ifadesi kullanılmıştır. Ancak bu bilgi hatalıdır. Devletin kurucusu Bilge Kül Kadir Han değil Bilge Kül Kadır Han'dır. Kadır güç, kuvvet anlamındadır. (Genç, 1981)

Sonuç

Sonuç olarak; 2017- 2018 eğitim- öğretim yılında okullarda okutulan 9. sınıf tarih ders kitabı fiziksel tasarım açısından analiz edildiği zaman kitabın cilt ve baskı kalitesinin yüksek olmadığını söylemek mümkündür. Ders kitaplarının devlet tarafından ücretsiz olarak dağıtılmasının bunda rolü olduğu unutulmamalıdır. Ancak kapak tasarımı, kitapta kullanılan renkler ve kullanılan görsellerin çözünürlüğü önceki kitaplara kıyasla daha iyi olarak görülmektedir. Ders kitaplarından belirli bir ücretin alınması ile bu sorunların atlatılması muhtemel olarak gözükmektedir.

Tarih ders kitabını görsel tasarım açısından detaylı incelediğimiz zaman görsellerin büyük çoğunluğunun metni tamamlayıcı görseller olduğunu söylemek mümkündür. Ders kitabında 133 tane metni tamamlayıcı görsel kullanılmıştır. Ders kitabında kullanılan görsellerin büyük kısmının küçük olduğu da saptanmıştır. Dolayısıyla ders kitabındaki görseller eğitim öğretime etkin bir biçimde katılamamaktadır. Görsellerin çözünürlüğünün düşürülmeden büyütülmesi yine bu görsellerin okunmasına yönelik etkinliklerin artırılması, görsellerden tanım ve genellemelere ulaşılacak etkinliklere yer verilmesi ile bu sorunun aşılması muhtemeldir.

Ders kitabını imla ve dil açısından incelediğimiz zaman ders kitabında kullanılan dil öğrencilerin yaşına ve kişisel özelliklerine uygun olduğunu söylemek mümkündür. 9. sınıf tarih ders kitabı imla ve dil bilgisi kurallarına uygun olarak yazıldığını söylemek de mümkündür. Ancak ders kitabındaki cümle yapıları ve anlaşılırlığını incelediğimiz zaman ders kitabında anlaşılamayan metinlere yer verildiğini görmekteyiz. Bu örnekler tek tek açıklanmış olup bu hataların önüne geçmek için kitap yazılırken

birden fazla dil uzmanından yardım alınması halinde bu gibi hataların en aza ineceğini söylemek mümkündür.

Ders kitabında bilimsel içerik hatalarına rastlanmış olup bu yanlışlar örnekleriyle birlikte sunulmuştur. Bu bilimsel hataların giderilmesi için birden fazla kaynaktan konunun okunması ve bilgilerin teyidinin yapılması halinde bu hataların en aza inmesi mümkün gözükmektedir.

Ders kitabı ölçme ve değerlendirme açısından incelendiğinde alternatif ölçme türlerine (kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli sorular) yer verildiğini görmekteyiz. Ancak öz değerlendirme, akran değerlendirme ve portfolyo gibi değerlendirme araçlarına yer verilmemesi kitabın bir eksikliği olarak göze çarpmaktadır. Öz değerlendirme, akran değerlendirme ve portfolyo gibi değerlendirme araçlarına yer verilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Böylece öğrencilerin demokrasi bilincinin gelişimine, değerlendirme kültürünün oluşmasına ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunulabilir.

Kitapta 195 resim ve fotoğraf, 26 harita ve 2 tane tarih şeridi olmak üzere toplam 223 görsel tespit edilmiştir. Metin görsel oranına bakacak olursak 205 sayfasının yaklaşık olarak 55 sayfası görsele ayrılmıştır. Görsellerin çözünürlüğünün düşürülmeden büyütülmesi ve amaca hizmet edecek görsellere yer verilmesi gerekmektedir.

Eğitsel tasarım boyutunu inceleyecek olursak kitap bu konuda kısmen başarılıdır. Birinci ünitede belirtilen tarihçilik becerileri kitabın devamında işe koşulmamaktadır. Bu nedenle dört yılı kapsayan ve anahtar ünite olan birinci ünitenin etkililiği azalmaktadır.

Alana özgü becerileri geliştirmeye yönelik fazla etkinlik bulunmamaktadır. Alana özgü becerilerden kronolojik düşünme becerisi, tarihsel kavrama becerisi, neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi, tarihsel analiz ve yorum becerisi, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi, geçmişe geçmişteki insanların bakış açısıyla bakabilme becerisi veya tarihsel empati becerilerinden kitap kronolojik düşünme becerisi, tarihsel kavrama becerisi, neden- sonuç ilişkisi kurma becerisine yer verirken; diğer becerilere yeterince yer verilmemiştir.

Kaynakça

Ablak, S. (2013), Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Biçimsel Özellikleri, İçinde B. Akbaba (Ed.) Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler (ss.52-77). Ankara: Pegem Akademi

Akbaba, B. (2013a), Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formunun Geliştirilmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Kış 2013, 11(1), 26-41

Akbaba, B. (2013b), Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Görsel Kaynakların Kullanımı, İçinde B. Akbaba (Ed.) Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler (ss.234-276). Ankara: Pegem Akademi

Akkuş, Z., Aslan, H (2013), Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlarla Kavram Öğretimi, International Journal Social Science Research, 2013 2(2), 61-77

Alpan, B. G. (2008). Ders Kitaplarındaki Metin Tasarımı, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Kış 2008, 6(1), 107-134

Aslan, B., Okumuş, O., Zoroğlu, Y. (2015), Orta Öğretim Tarih Ders Kitaplarının Öğrencilerin Gelişim Düzeyine Uygunluğunun İncelenmesi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 2015, 8 (37), 689- 699

Atila, M. E., Sözbilir, M. (2013), Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Öğrenmeye Yönelik Algıları ile İlgili Nitel Bir Çalışma Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2013, 26 (2), 321- 341

Başaran, I. (2004), Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı: Bir İnceleme, Ege Eğitim Dergisi, 2004 (5), 7-15

Candan, A. S., Koçer, Ö. (2013), Tarih Dersindeki Kavramların Algılanma Düzeylerine İlişkin Bir Değerlendirme, Türk Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 2013 2 (1), 353- 373

Cemaloglu, N. (2003), Öğretimde Ders Kitaplarının Yeri ve Önemi, İçinde N. Hayta (Ed.) Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Tarih 9-12 (ss.1-33). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Cengiz, Nigar M. (2016), Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği: Rusya Federasyonu 5. Sınıf Tarih Ders Kitabı İncelemesi, 4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı, 2016, 194- 201

Çelikkaya, T. (2011), Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Becerilerin Kazandırılma Düzeyi: Öğretmen Görüşleri, Kastamonu Eğitim Dergisi, Eylül 2011, 19 (3), 969- 990

Demir, T. (2013), Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Dil ve Anlatım, İçinde B. Akbaba (Ed.) Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler (ss.106-143). Ankara: Pegem Akademi

Erdem, M. (2013), Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Biyografi Kullanımı, İçinde B. Akbaba (Ed.) Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler (ss.208-230). Ankara: Pegem Akademi

Genç, R. (1981), Karahanlı Devlet Teşkilatı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınevi

Hayta, N., Karabağ, G. (2003), Tarih Ders Kitapları Nasıl Analiz Edilmelidir?, İçinde Necdet Hayta (Ed.) Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Tarih 9-12 (ss.33-53). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Ilgar, S.C. Ilgar, M.Z. (Tarihsiz), Küreselleşme ve Kültür, http://www.izu.edu.tr/Assets/Content/File/Enstitu_Sekreterligi/2013_Guz_Donemi_Semra_Cosgun_ilgar_ve_M_Zeki_ilgar.pdf . Son erişim tarihi 08. 07. 2018. Saat 16.15

Işık, H. (2011), Ortaöğretim Tarih Derslerinde Birinci ve İkinci El Kaynaklar ile Etkinlik Temelli Ders İşlemenin Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi, Turkish Studies - International

Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Kış 2011, 6 (1), 1287-1301

Kabapınar, Y. (1998), Kredili Sistem ve Lise Tarih Kitapları, İçinde Salih Özbaran (Ed.) Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları (ss.221-236). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları

Kafesoğlu, İ. (2001), MEB İslam Ansiklopedisi (12. Cilt) Eskişehir: MEB

Karabağ, G. (2012), Tarih Eğitimi ve Ders Kitabı Kullanımı, İçinde Baltacıoğlu, İ.H ve Turan, İ (Eds.) Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ss.39-74). Ankara: Pegem Akademi

MEB (2018), Tarih Dersi Öğretim Programı

Orkun, Hüseyin Namık (1936), Eski Türk Yazıtları, İstanbul: Devlet Basımevi

Öztürk, Ç. (2007), Coğrafya Öğretiminde Edebi Metinlerin Kullanımı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 70-78

Soysal, M.E. (2012), Tarih Biliminin Sosyal Bilimlerle İlişkisi ve Önemi Üzerine Genel Bir Bakış. Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Dergisi, 2012 1(1), 343- 404

Sönmez,V. (2012), Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık

Şahin, M., (2014), Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2014 23 (1), 31- 46

Şimşek, A. (2003), Tarih Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 2003 4 (1), 141- 155

Taşağıl, A. (2015), Kök Tengri'nin Çoçukları, İstanbul: Bilge Kültür Sanat

TDK. (1992), TDK Türkçe Sözlük, İstanbul: Milliyet Tesisleri Basımı

Uzuner, S., Aktaş, E., Albayrak, L, (2010), Türkçe 6, 7 ve 8. Sınıf Ders Kitaplarının Görseller (İllüstrasyon) Açısından Değerlendirilmesi, TÜBAR Bahar 2010, 27, 721- 733

Yeşil, R. (2010), Tarih Eğitiminde Soru Sorma Temelli Öğrenme, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 11 (1), 119-137

Öğretmenlere Yönelik Atölye Çalışmaları

Dr. İlker DERE: "Geçmişin Seslerini Sınıfa Getirmek: Sözlü Tarih"

Dr. Neval AKÇA: "Geçmişi Yeniden Deneyimlemek Ama Nasıl? Tarih Dersinde Tarihsel Canlandırma"

Doç. Dr. Adnan ALTUN: "Biz mi Medyayı Okuyoruz, Medya mı Bizi Okuyor"?

Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI: "Tarih Dersinde Etkili Çalışma Yaprakları Hazırlamak"

Süleyman Faruk GÖNCÜOĞLU: "İstanbul Dersleri: Ama Nasıl?

Dr. Hasan GÜNAL: "Tarih Derslerinde Çatışmalı Konuların Öğretimi Nasıl?"

Sergi

Farklı Ülkelerin Tarih Ders Kitaplarına Dokunmak

Hazırlayan

Doç. Dr. Yasin DOĞAN

Adıyaman Üniversitesi, Türkiye